

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZEL İLKOKUL VE ORTAOKUL BÜNYESİNDE
BULUNAN PROGRAM GELİŞTİRME
SERVİSLERİNE İLİŞKİN PROGRAM
GELİŞTİRME SERVİSİ ÇALIŞANLARI,
ÖĞRETMENLER ve İDARECİLERİN
GÖRÜŞLERİ**

**Burcu URAL SALTAN
09706011**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Hakan KARATAŞ**

**İSTANBUL
2018**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZEL İLKOKUL VE ORTAOKUL BÜNYESİNDE
BULUNAN PROGRAM GELİŞTİRME
SERVİSLERİNE İLİŞKİN PROGRAM
GELİŞTİRME SERVİSİ ÇALIŞANLARI,
ÖĞRETMENLER ve İDARECİLERİN
GÖRÜŞLERİ**

**Burcu URAL SALTAN
09706011**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Hakan KARATAŞ**

**İSTANBUL
2018**

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZEL İLKOKUL VE ORTAOKUL BÜNYESİNDE
BULUNAN PROGRAM GELİŞTİRME
SERVİSLERİNE İLİŞKİN PROGRAM
GELİŞTİRME SERVİSİ ÇALIŞANLARI,
ÖĞRETMENLER ve İDARECİLERİN
GÖRÜŞLERİ**

Burcu URAL SALTAN
09706011

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: ...22.10.2018.....
Tezin Savunulduğu Tarih: ...22.09.2018.....

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad:
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Hakan KARATAŞ
Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY
Dr. Öğr. Üyesi Kerim KARABACAK

İmza


İSTANBUL
2018

ÖZ

ÖZEL İLKOKUL VE ORTAOKUL BÜNYESİNDE BULUNAN PROGRAM GELİŞTİRME SERVİSLERİNE İLİŞKİN PROGRAM GELİŞTİRME SERVİSİ ÇALIŞANLARI, ÖĞRETMENLER VE İDARECİLERİN GÖRÜŞLERİ

Burcu Ural Saltan
Eylül, 2018

Bu araştırmada özel ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan program geliştirme servislerinin (PGS) etkinliğini; servis çalışanlarının, öğretmenlerin ve idarecilerin görüşleri alınarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Böylece Türkiye’de sınırlı sayıda yapılan okula dayalı program geliştirme çalışmalarının durumunu ortaya koyarak program geliştirme alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmaya 2015-2016 eğitim-öğretim yılında bünyesinde program geliştirme servisi (PGS) bulunan yedi özel okuldan; sekiz PGS çalışanı, yirmi bir öğretmen ve altı idareci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak on altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular kodlanarak temalar ve kategoriler halinde yorumlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre PGS çalışanları sıklıkla ölçme değerlendirme çalışmaları yapmaktadırlar. Bunun sebebi birçok kurumda aynı zamanda ölçme değerlendirme birimi olarak da görev yapmaları gösterilebilir. PGS’nin program geliştirdiği sadece PGS çalışanları tarafından ifade edilmekte; öğretmenler ve idareciler tarafından yasal sınırlılıklardan ötürü çoğunlukla farklılaştırma çalışmaları yaparak öğretim programına katkı sağladıkları belirtilmektedir. Çalışmalarını yetersiz bulan PGS çalışanlarının kendi görevleri dışında görevlerde çalıştırıldıkları saptanmıştır. Okul yönetiminden gereken desteği alan ve her ihtiyacının karşılandığını belirten PGS çalışanları kendi çalışmalarını da yeterli bulmaktadır. PGS çalışanlarından öğretmenlerin program geliştirme sürecine katkı sağlamadığını ifade eden bulunmamaktadır. Bu durum uygun şartlar sağlandığında öğretmenlerin kurumdan kuruma farklı yollarla PGS’nin çalışmalarına katkı sağladıklarını ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden PGS çalışmalarının; öğretim becerilerinin gelişimine, kendi öğretim tasarımı yeterliliklerine, öğrencilerin gelişimine katkı sağlamadığını söyleyen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu PGS ile çalışırken problem yaşamamakta, problem yaşayanlar ise zaman sıkıntısı çektiklerini belirtmektedirler. İdarecilerin PGS’ni yönetirken daha çok öğretmenlerin koordinasyonunda problem yaşadıkları görülmektedir. PGS’lerin daha etkin çalışabilmesi için program geliştirme alanında daha nitelikli öğretmen ve program geliştirme uzmanlarının yetiştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca PGS’lerin yaygınlaşması ve okula dayalı program geliştirme çalışmalarının artması yapılan öneriler arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Okula Dayalı Program Geliştirme, Program Geliştirme, Program Geliştirme Servisleri.

ABSTRACT

CURRICULUM DEVELOPMENT SERVICE STAFF, TEACHERS AND ADMINISTRATORS VIEWS ON CURRICULUM DEVELOPMENT SERVICE IN PRIVATE PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Burcu Ural Saltan
September, 2018

The aim of this research is to study the efficiency of curriculum development services (CDS) by taking opinions of CDS staff, teachers and administrators who works private schools with CDS in Turkey. By this method, the condition of limited school-based curriculum development studies are wanted to be shown. It is a case study, which is a pattern of qualitative research designs. The sample consisted of eight curriculum development staff, twenty one teachers, six administrators from seven different schools which had curriculum development service in 2015-2016. A semi-structured interviewing form which consists of sixteen questions was prepared as data collecting tool and face to face interviews were made. Data were analyzed by content analysis method. According to the findings of research, CDS staff are usually make measurement and evaluation studies. For this reason, it can be shown in many schools that CDS also function as measurement and evaluation service at the same time. Only CDS staff state that they are making curriculum development studies; teachers and administrators, CDS has been contributing to the curriculum by doing differentiation studies mostly due to the legal limitations. Also it was detected that curriculum development staff who found their studies insufficient, were worked in tasks which they were not responsible for, and those people had active role in evaluation studies. Some of the staff of curriculum development service who thought all their needs are met and who had the support of school management find their studies sufficient. None of the curriculum development service staffs say that instructors do not contribute to the program development process. That situation shows that when proper conditions are met, instructors contribute at curriculum development service studies in ways differing from school to school. there is no teacher who says that CDS do not contribute to the development of teaching skills, teachers instructional design competencies, and the development of students. The majority of teachers don't have problems working with CDS and those who experience problems have a time constraint. While the administrators are managing CDS, it is seen that they have more problems in the coordination of the teachers. It is suggested that more qualified teachers and program development specialists should be trained in program development in order for CDS to work more effectively. Furthermore, the proliferation of CDS and the increase in the number of program-based studies are among the suggestions made.

Keywords: Curriculum Development, Curriculum Development Services, School-based Curriculum Development

ÖN SÖZ

Tez yazdığım bu yoğun ve zorlu süreçte desteğini gördüğüm herkese canı gönülden teşekkürlerimi iletmek istiyorum.

Öncelikle her ne yaşarsam yaşayayım desteğini eksik etmeyen, tez yazım sürecinde yaşadığım tüm zorluklara rağmen her seferinde beni yüreklendiren, olumlu yaklaşımıyla beni her zaman rahatlatan, farklı bakış açısıyla ufkumu açan, bilimsel yaklaşımıyla bana örnek olan, hakkını asla ödeyemeyeceğim tez danışmanım sevgili hocam Doç. Dr. Hakan KARATAŞ'ın önünde saygıyla eğiliyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca fikirleriyle vizyon katan Prof. Dr. Münire ERDEN'e, ilgisini ve sevgisini eksik etmeyen Prof. Dr. Seval FER'e, gerçekçi eleştirileriyle beni geliştiren Doç. Dr. Sertel ALTUN'a, desteğini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Bülent ALCI'ya, iş disipliniyle bize örnek olan Dr. Öğr. Üyesi Davut HOTAMAN'a ve tez sürecimin başında tezimle ilgili fikirlerimi olgunlaştırmama katkı sağlayan ilk tez danışmanım Doç. Dr. Osman Kurtkan KAPICIOĞLU'na ...

Yüksek lisans eğitimimin en eğlenceli günlerinde bana eşlik eden Esra ÇAKMAK YAVUZ'a ve Nihal KATIRCI'ya, düşüncelerine önem verdiğim Selçuk DOĞAN'a, sunumlarıyla bana ilham veren Mehmet PAMUKÇU'ya, dert ortaklarım canım dostlarım Seçil KESKİN DİNÇER'e ve Melike YILDIRIM'a ve bütün EPÖCAN'lara...

Destekleriyle Hızır gibi imdadıma yetişen Ayşegül DEMİRAY'a, Güney İNAL'a, Zülal TURP'a, canım arkadaşlarım Ayşegül DEMİR'e ve Kübra KÜREKLİ HOCAOĞLU'na...

Tez yazım sürecinde hayatıma giren ve yoldaşım olan, sabrıyla ve bana olan inancıyla yanımda olmasaydı bu süreci tamamlamayacağım sevgili eşim Ümit Erdem SALTAN'a, her zaman yardımına koşan eşimin annesi Nadiye SALTAN'a, küçüklükten bana "başladığım işi yarıda bırakma" düsturunu aşıl原因an biricik annem Gülistan URAL'a, bu süreçte kucağıma aldığım moral kaynağım hayat ışığım canımın parçası oğlum Barış Dora SALTAN'a ve desteğini eksik etmeyen tüm aileme...

Bu gururu en çok yaşatmak istediğim ama şimdi aramızda olmayan, sevgisini dünyalara değişmeyeceğim, beni ben yapan değerleri bana katan, bu süreçte yitirdiğim, özlemle ve hasretle andığım canım babam Necdet URAL'a...

teşekkür ederim...

İstanbul, Eylül, 2018

Burcu URAL SALTAN

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Eğitim Kavramı.....	3
1.2.1. Eğitim Programı.....	4
1.3. Öğretim Kavramı.....	6
1.3.1. Öğretim Programı.....	7
1.4. Program Geliştirme.....	9
1.4.1. Program Geliştirmenin Temelleri.....	12
1.4.1.1. Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri.....	12
1.4.1.2. Program Geliştirmenin Psikolojik Temelleri.....	16
1.4.1.2.1. Davranışçı Yaklaşım ve Eğitim Programları....	17
1.4.1.2.2. Bilişsel Yaklaşım ve Eğitim Programları.....	18
1.4.1.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Eğitim	
Programları.....	19
1.4.1.3. Program Geliştirmenin Toplumsal Temelleri.....	20
1.4.1.4. Program Geliştirmenin Politik Temelleri.....	22
1.4.1.5. Program Geliştirmenin Tarihsel Temelleri.....	22
1.4.2. Program Geliştirme Süreci.....	25
1.4.2.1. İhtiyaç Analizi.....	27
1.4.2.2. Hedefler.....	30
1.4.2.3. İçerik.....	31
1.4.2.4. Eğitim Durumları.....	32
1.4.2.5. Değerlendirme.....	33
1.4.3. Program Geliştirme Modelleri ve Yaklaşımları.....	34
1.5. Dünyadaki Program Geliştirme Çalışmaları.....	39
1.6. Türkiye’deki Program Geliştirme Çalışmaları.....	41
1.7. Okula Dayalı Program Geliştirme.....	47
1.8. İlgili Araştırmalar.....	50
1.8.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	51
1.8.2. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	53
1.9. Problem.....	56
1.10. Alt Problemler.....	57
1.11. Araştırmanın Önemi.....	57
1.12. Araştırmanın Sayılıtları.....	57
1.13. Araştırmanın Sınırlıkları.....	58

2. YÖNTEM.....	59
2.1. Araştırma Deseni	59
2.2. Katılımcılar	59
2.3. Veri Toplama Araçları.....	65
2.3.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	65
2.3.2 Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler.....	66
2.4. Verilerin Çözümlemesi.....	67
2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.....	67
2.6. Araştırmacının Rolü.....	69
3. BULGULAR.....	70
3.1. PGS Çalışanlarının Servisin İşleyişi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	70
3.1.1. Tema 1: Çalışanların Görevleri.....	71
3.1.2. Tema 2: Aktif Çalışma Alanları.....	76
3.1.3. Tema 3: Program Geliştirme Çalışmalarının Yeterliliği.....	78
3.1.3.1. Program Geliştirme Çalışmalarını Yeterli Bulanlar.....	78
3.1.3.2. Program Geliştirme Çalışmalarını Yetersiz Bulanlar.....	79
3.1.4. Tema 4: Öğretmen Katkısı.....	80
3.1.5. Tema 5: Okul Yönetiminin Katkısı.....	83
3.1.5.1. Okul Yönetiminin Katkısı Olduğunu Belirtenler.....	84
3.1.5.2. Okul Yönetiminin Katkısının Olmadığını Belirtenler.....	85
3.1.6. Tema 6: PGO Çalışmalarının Daha Etkin Olması İçin Öneriler... 3.1.6.1. PGS İşleyişine Yönelik Öneriler.....	85
3.1.6.2. Program Geliştirme Sürecine Katılan Diğer Birimlere ve İşleyişlerine Yönelik Öneriler.....	90
3.1.6.3. Genel Öneri.....	91
3.2. Öğretmenlerin PGS'lerinin İşleyişi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	92
3.2.1. Tema 1: Öğretim Programına Katkısı.....	93
3.2.2. Tema 2: Öğretmenlerin Öğretim Becerilerinin Gelişimine Katkısı.....	97
3.2.3. Tema 3: Öğretmenlerin Öğretim Tasarımı Yeterliliğine Katkısı... 3.2.4. Tema 4: Öğrencilerin Gelişimi Üzerine Katkısı.....	100
3.2.5. Tema 5: Karşılaşılan Problemler.....	108
3.2.5.1. PGS İle Çalışırken Problem Yaşamayanlar.....	109
3.2.5.2. PGS İle Çalışırken Problemler Yaşamış Olanlar.....	110
3.2.6. Tema 6: PGS Çalışmalarının Daha Etkin Olmasına Yönelik Öneriler.....	111
3.2.6.1. PGS'nin Daha Etkin Çalışmasına Yönelik Önerisi Bulunanlar.....	112
3.2.6.2. PGS'nin Daha Etkin Çalışmasına Yönelik Önerisi Bulunmayanlar.....	114
3.3. İdarecilerin PGS'nin İşleyişi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular 3.3.1. Tema 1: PGS'nin Öğretim Programına Katkısı.....	114
3.3.2. Tema 2: PGS ile Öğretmenlerin İş birliği.....	119
3.3.3. Tema 3: Karşılaşılan Problemler.....	121

3.3.4. Tema 4: Program Geliştirme Çalışmalarının Etkinliğinin Artması için Öneriler.....	122
3.3.4.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	124
3.3.4.2. Türkiye Geneli İçin Öneriler.....	126
3.3.4.3. Okul İşleyişine Yönelik Öneriler.....	127
3.3.4.4. PGS'ne Yönelik Öneriler.....	127
4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	129
4.1. Sonuç ve Tartışma.....	129
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	129
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	135
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	139
4.2. Öneriler.....	141
4.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	142
4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	143
KAYNAKÇA.....	144
EKLER.....	154
Ek 1. Demografik Bilgi ve Görüşme Formu.....	154
Ek 2. Bulgulara İlişkin Tablolar.....	158
ÖZ GEÇMİŞ.....	171

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1.1: Program Geliştirme Modelleri ve Yaklaşımları.....	35
Tablo 2.1: Okullara göre PGS çalışanı, Öğretmen ve İdareci Katılımcı Sayıları.....	60
Tablo 2.2: Araştırmaya Katılan PGS Çalışanlarına Ait Demografik Bilgiler.....	61
Tablo 2.3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler.....	62
Tablo 2.4: Araştırmaya Katılan İdarecilere Ait Demografik Bilgiler.....	64
Tablo 3.1: Çalışanlarının Görev Tanımı.....	71
Tablo 3.2: Aktif Çalışma Alanı.....	76
Tablo 3.3: Çalışmalarının Yeterliliği.....	78
Tablo 3.4: Öğretmen Katkısı.....	80
Tablo 3.5: Okul Yönetiminin Katkısı.....	83
Tablo 3.6: PGO Çalışmalarının Daha Etkin Olması İçin Öneriler.....	86
Tablo 3.7: Öğretim Programına Katkısı.....	94
Tablo 3.8: Öğretmenlerin Öğretim Becerilerinin Gelişimine Katkısı.....	98
Tablo 3.9: Öğretmenlerin Öğretim Tasarımı Yeterliliğine Katkısı.....	101
Tablo 3.10: Öğrencilerin Gelişimi Üzerine Katkısı.....	105
Tablo 3.11: Karşılaşılan Problemler.....	109
Tablo 3.12: PGS Çalışmalarının Daha Etkin Olmasına Yönelik Öneriler.....	112
Tablo 3.13: Öğretim Programına Katkısı.....	116
Tablo 3.14: PGS ile Öğretmenlerin İş birliği.....	120
Tablo 3.15: Karşılaşılan Problemler.....	121
Tablo 3.16: Program Geliştirme Çalışmalarının Etkinliğinin Artması için Öneriler.....	123

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1.1: Program Öğeleri ve Aralarındaki İlişki.....	11
Şekil 1.2: Tümden Gelime göre Program Geliştirme Süreci.....	26
Şekil 1.3: Tyler'ın Program Geliştirme Modeli.....	34
Şekil 1.4: Okula Dayalı Program Modeli.....	37
Şekil 1.5: MEB Program Geliştirme Modeli.....	38
Şekil 1.6: Okul Tabanlı Program Geliştirme Çeşitleri.....	48
Şekil 3.1: PGS Çalışanlarının Servisin İşleyişi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin.....	70
Şekil 3.2: Öğretmenlerin PGS'lerin İşleyişi Hakkındaki Görüşleri.....	92
Şekil 3.3: İdarecilerin PGS'nin İşleyişi Hakkındaki Görüşleri.....	115

KISALTMALAR

CDS	:Curriculum Development Service
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
PGS	:Program Geliştirme Servisi
F	:frekans
EARGED	:Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
EPÖ	:Eğitim Programları ve Öğretim
MLO	:Müfredat Laboratuvar Okulları
YÖK	:Yüksek Öğretim Kurumu
TTK	:Talim Terbiye Kurulu
KHK	:Kanun Hükmünde Kararname

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sınırlılıkları, sayıtları ve araştırmada kullanılan kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında yapılan yenilikler yaşadığımız çağa yön vermektedir. Ülkeler gelişmeyi çağdaşlaşmayı, bilim ve teknolojideki ilerleme ile mümkün hale getirebilmektedir. Bu ilerlemenin sağlanması ülkede yetişecek bireyler ve bu bireylerin eğitimi ile mümkündür. Bu nedenle, 20. yüzyıldan itibaren eğitime verilen önemin giderek artması bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler, yeniliklere uyum sağlama çabası olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimin öneminin artması, bu alanda gerçekleşen bilimsel çalışmaların artışını da beraberinde getirmektedir. Eğitimin geliştirilmesi için gösterilen çaba “öğrenme” kavramının incelenmesiyle başlamaktadır. Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve öğrenmelerin kalıcı hale nasıl getirileceği konusunda birçok eğitim bilimci çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalar çerçevesinde, teknoloji ve öğrenme kuramlarının harmanlanmasıyla yeni öğretim modelleri geliştirilmektedir. Eğitimde kaliteyi arttırmak için yapılan bu çalışmaların çoğu bir program dâhilinde uygulanmadığında istenilen başarıya ulaşması mümkün değildir. Eğitim programları aracılığıyla bu temel ihtiyaç karşılanmaya çalışılmaktadır. Eğitim programı, geçmişteki ve günümüzdeki profesyonel uygulamalar ve kuramlar kullanılarak planlamayı, öğrencilerin bireysel deneyimlerini içeren genel ve özel amaçlara ulaşmayı amaçlayan programdır (Tyler, 1949). Öğretim programı ise okulda öğretilenlerdir, içeriktir, derslerin sıralanışıdır, çalışma programıdır, materyaller topluluğudur (Oliva, Gordon, 2013). Eğitim programı, öğretim programını kapsayan ve bir eğitim kurumunun bütün faaliyetlerinin planlanmasını içeren bir ifadedir. Eğitim programları geliştirilirken bireysel, sosyal, ekonomik, politik, bölgesel şartlara ve programın okul şartlarına uygunluğuna dikkat edilmelidir (Bümen, 2006).

Günümüzde sürekli değişen dünya dengeleri gibi eğitim programları da sıklıkla değişmektedir. Büyükkaragöz ve Çivi (1999) toplumdaki gelişmeler göz önünde tutularak belli bir öğretim programının genel ve özel hedefleri, içeriği, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme yolları dikkate alınarak programın düzeltilmesi; yenileştirilmesi ve önerilen değişikliklerin denedikten sonra genelleştirilmesi sürecini program geliştirme süreci olarak tanımlamaktadırlar. Kısacası program geliştirme süreci; kapsamlı bir çalışmanın, sıralı ve birbiriyle organize görevlerin bütünüdür. Bu bakımdan program geliştirme, düzenlenen programın masa başında değiştirilmesi değil; bilimsel dayanakları olan ve teknik süreçlerden yararlanan kapsamlı ve sürekli bir araştırma süreci olmalıdır (Varış, 1996). Kelly (2004) program geliştirmeyi var olan programı daha iyi ve uygun hale getirmek şeklinde tanımlamaktadır. Bunun da kullanışlı bir model kullanıp plan yaparak olabileceğini belirtmektedir. Bu sürecin önemli sorusu, hazırlanan programın içinde neyin yer alabileceği sorusu olduğunu; bunun yanında programın amacının belirlenmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

Dünyada eğitim sistemlerinin örgütlenmesi yönünden ülkelere göre bazı yapısal farklılıklar olsa da üç temel eğilimden söz edilebilir (Welsh, McGinn, 1999). Merkeziyetçi eğitim sistemine sahip ülkelere program bir merkezden geliştirilerek ülkeye yayımlanmakta ve uygulanmaktadır. Yerel eğitim sistemini benimseyen ülkelere ise programı yerel yönetimler yönlendirmektedir. Bazı ülkeler hem merkeziyetçi hem de yerel özellikleri birlikte barındırmaktadırlar. Bu eğilimlerin dışında, okulların daha bağımsız bir yapı ve işleyişe kavuşturulması üzerine tartışmalar yoğunlaşmaktadır (Şişman, Taşdemir, 2008). Bu bağlamda, her okulun kendi çevresine ve okul kültürüne uygun program hazırlayabilmesi gündeme gelmektedir. Lawton (1984) eğitimde program geliştirme çalışmalarının ulusal, bölgesel, kurumsal (okul), bölümsel (zümre öğretmenleri) ve bireysel (öğretmenin sınıf içinde yapacağı uygulamalar hakkında verdiği kararlar) olmak üzere beş düzeyde olabileceğini belirtmektedir.

Program geliştirme çalışmalarının okul düzeyinde yapılması, literatürde okula dayalı program geliştirme ya da okula tabanlı program geliştirme olarak geçmektedir. Skillbeck (1984)'e göre okula dayalı program geliştirme; öğrencilerin mensubu olduğu okulda öğrenmesi gereken programın eğitim kurumu tarafından planlanması, tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Okula dayalı program geliştirmede

okulda uygulanan eğitim programlarının olabildiğince çevrenin gereksinimlerini karşılar hale getirilmesidir. Bu süreç okul müdürü, öğretmenler, öğrenci, veli temsilcilerinin görev aldığı okul kurulu tarafından yürütülmelidir (Bümen, 2006).

Ülkemizde programların merkezden geliştirilerek; bölge, okul ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve taleplerini karşılamada yeterli gelmediği görülmektedir. (Yüksel,2003). Okula dayalı program geliştirme yaklaşımının uygulanması ile oluşturulan programlar, toplumun istek ve ihtiyaçları karşılayabilmektedir. Türkiye’de yapılan kısıtlı okula dayalı program geliştirme çalışmaları incelenirse; bu yaklaşımın Türkiye için uygulanabilir olup olmadığı, bu yolla hazırlanan programların ne ölçüde ihtiyaçlara cevap verebildiği ortaya konabilecektir. Türkiye’de yapılan bu kısıtlı çalışmalar özel okullarda gözlemlenmektedir. Okula dayalı program geliştirme çalışmaları, özel okullarda program geliştirme uzmanı istihdamı ve program geliştirme servisi (PGS) kurarak sağlanmaktadır (Bümen, 2006). Bu nedenle PGS’lerde çalışanların, öğretmenlerin ve idarecilerin program geliştirme sürecine ilişkin görüşlerinin neler olduğu bu araştırmanın problemi. Bu yolla okula dayalı program geliştirme çalışmalarının Türkiye özelinde, sürece ve alana sağladığı katkılar ortaya konmaya çalışılmaktadır.

Aşağıda bu araştırmanın problemi çerçevesinde; program geliştirme kavramları, program geliştirmenin tarihi temelleri, program geliştirmenin kuramsal temelleri, program geliştirmenin felsefi ve psikolojik temelleri, eğitim programlarının öğeleri, program geliştirme ve okula dayalı program geliştirme başlıkları altında, literatür incelemesi sunulmuştur.

1.2. Eğitim Kavramı

İnsanlar diğer varlıklardan farklı olarak düşünme becerisi ile dünyaya gelirler. Bu beceri sayesinde kendilerini değiştirebilmekte ve geliştirebilmektedir. Bu değişim ve gelişim, eğitim sayesinde yönlendirilebilmektedir. Eğitim, insanoğlunun varlığının bugünkü halini almasının en önemli etkeni olarak görülmektedir.

Tyler’a (1949) göre eğitim “bireylerin davranış biçimlerini değiştirme sürecidir”. Nicholls ve Nicholls (1972) eğitimin, bireyin davranış ve düşünce biçiminde istendik değişim meydana getiren süreç olduğunu belirtmektedir. Oliva ve Gordon (2013)

eğitimi başka bir deyişle, çevredeki değişimlerin insanı etkilendiği bir süreç olarak tanımlayarak bu görüşleri desteklemektedir.

1930'lu yıllardan itibaren yaygın kullanılmaya başlanan "eğitim" kavramını Ertürk (1975) "bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlamaktadır. Sönmez (2012) Ertürk'ün eğitim tanımında yer alan "istendik" ifadesinde bu durumun bir ölçüsünün olmadığı ve ölçütün belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Varış'a (1996) göre, eğitim zaman ve mekân yönünden kapsamlı, sürekli ve çok boyutludur. Eğitimde her türlü yaşantı üzerinde durulur ve bu yaşantılar rastlantısal olabilir, ancak rastlantısal durumlar eğitsel olmayabilir.

Varış (1998) genel hatlarıyla eğitimi, "bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamıdır" şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımı, zaman ve mekân yönünden geniş ve karmaşık bir kapsamı yansıtmaktadır. Varış (1996) eğitim için yapılan tanımların günümüzde yalın olmayıp karışık olmasının, eğitimin yalnızca temel değil; temel ile uygulamalı bilimi kaynaştıran çok yönlü bir disiplin olmasına bağlamıştır.

Eğitim bir süreçtir ve bu süreç değişimi içinde barındırmaktadır. Değişimin istenilen yönde gerçekleşebilmesi için iyi bir planlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu planlama sürecinin düzenlenmesine ise eğitim programları yardımcı olmaktadır.

1.2.1.Eğitim Programı

MÖ birinci yüzyılda savaş arabalarının gittiği "yol" anlamına gelen "curriculum" (eğitim programı), günümüzde "izlenecek yol" anlamı ile eğitimde kullanılmaktadır (Oliva, Gordon, 2013). Kullanılan kavramlar benzerlik gösterse de, insanlık tarihinin ilk yıllarından günümüze gelen eğitim düşünceleri ve uygulamaları çeşitli nedenlerle değişim göstermektedir. Toplumlar arasında yaşanan toprak savaşları, bilimsel gelişmeler ve buluşlar, bu değişim sürecini etkileyen durumlar arasında sayılabilir (Gökmenoğlu, Eret, 2011).

McNeil (1977) eğitim programını, öğretilecek şeylerin planı olarak tanımlamıştır. Tyler'a (1949) göre eğitim programı, geçmişteki ve günümüzdeki profesyonel uygulamalar ve kuramlar kullanılarak planlamayı, öğrencilerin bireysel deneyimlerini içeren genel ve özel amaçlara ulaşmayı amaçlayan program olduğunu belirtmektedir.

Posner (2004) farklı bir deyişle eğitim programının “hem öğretme hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi” olduğunu ifade etmektedir.

Ertürk (1975) ise eğitim programını “yetişek” olarak adlandırmaktadır. Eğitim programının olmazsa olmazları ise; geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp sıralanması, eğitim durumlarının düzenlenmesi, eğitim durumlarının istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililiğinin değerlendirilmesi, uygunluk derecesinin sürekli kontrol edilerek ilavelerde bulunulmasını faaliyetleri olarak ifade etmektedir. Erden (2009) eğitim programının, eğitim etkinliklerini gösteren planlar olduğunu ve okulların temelini oluşturduğunu ifade eder. Kapsamlı bir eğitim programında öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlamaları, geziler, kısa kurslar, rehberlik vb. hizmetler yer aldığını belirtir. Erden’in eğitim programı açıklamalarından da anlaşılacağı gibi eğitim programı içerisinde birçok unsuru barındıran kapsamlı bir plandır.

Büyükkaragöz ve Çivi (1999) iyi bir eğitim programının özelliklerini aşağıda verildiği gibi sıralar:

- İşlevsel
- Esnek
- Devletin ve toplumun görüş ve isteklerine uygun
- Uygulayıcılara yardımcı olmalıdır.

Eğitim programı hedef, içerik, öğrenme, öğretme süreci ve değerlendirme bileşenleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Hedef, öğrenene kazandırılacak istendik davranışlardır. İçerik, hedeflere uygun düşecek konular bütünüdür. Öğrenme-öğretme süreci içerisinde hedeflere ulaşmak amacıyla yapılan faaliyetlerdir. Değerlendirme de hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının kontrolüdür. (Demirel, 2009)

En geniş anlamda eğitim programı “ bir eğitim kurumunda çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler” kapsamı olarak tanımlanabilir. Eğitim programı, öğretim ve öğrenme süreçleri, öğretim programı ve bunların dışındaki faaliyetlerin tümüdür. Hepsinin eğitim programı çerçevesinde planlanması gerekmektedir (Küçükahmet, 2009). Eğitim programı ve öğretim programı arasındaki ilişki bir sistem bütünlüğü

içinde düşünölmelidir. Eğitim programları öğretim programı olmadan her kazanımı detaylı bir şekilde yansıtamayabilir. Bu anlamda öğretim programının hedefleri ile eğitim programının hedefleri özelden genele doğru birbirini bütünlemektedir. (Bulut 2006). Eğitim programı ile öğretim programı ilişkini daha iyi anlayabilmek için öğretim ve öğretim programı kavramlarını incelemek gerekmektedir.

1.3. Öğretim Kavramı

Öğretim, öğretme işinin gerçekleştiği süreçtir. Öğretme de öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan etkinliklerdir. Bu nedenle, önce öğrenmenin ne olduğunu anlamak öğretim kavramının anlaşılması için bir ön koşuldur. Öğrenme, belirli durumlardaki deneyimlerin sonucu olarak davranış düzeninde meydana gelen sistematik değişimi içerir (Bigge, Shermis, 1999).

Sönmez (2012) öğrenmenin kuramlara göre çeşitli tanımlarının yapılabileceğini belirtmiştir. Bunlara göre öğrenmeyi:

- Uyarıcı ile davranış arasında bağ kurma (Bağlaşımıcı Kuram)
- Zekânın güdülenmenin ve transferin ürünü (Geşaltçı Kuram)
- Kişinin yeteneklerine, biyolojik ve kültürel gelişimine, kültürüne, güdülenmişliğine, ilgisine, öğrenme ortamının atmosferine bağlı bir kavram (Güdülenme, Kişilik, Toplumsal Ağırlıklı Kuram)
- Bilgi-işlem sürecine benzer (girdi-işlem-çıktı-dönüt) bir süreç (Bilgi İşlem Kuramı)
- Fiziksel uyarımlar sonucu beyinde oluşan biyokimyasal bir değişme (Biyoteknolojik Kuram) olarak tanımlamaktadır.

Senemoğlu (2009) öğrenmenin tüm psikologlarca kabul edilmiş bir tanımının olmadığı fakat özetle “büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü olarak meydana gelen davranışta ya da potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişme” olduğunu belirtmektedir. Öğretimi ise “içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir” şeklinde ifade etmektedir.

Ertürk’e (1975) göre “öğretim, bir öğrenmeler topluluğudur”. Varış (1996) ise öğretimi “bireyin hayat boyu süren eğitiminin, okulda, planlı programlı olarak yürütölen kısmı” olarak tanımlamıştır. Ayrıca öğretimin ‘öğrenmenin gerçekleşmesi

ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümü' olduğunu belirtmiştir. Büyükkaragöz ve Çivi (1999) öğretimi, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yapılan yardım ve rehberlik etkinlikleri olarak açıklamaktadırlar. Özçelik (2010) öğretimi “bir dersin öğretim programında belirlenen esaslara uygun bir öğrenme-öğretme süreci için gerekli hazırlıkların yapılması; böyle bir sürecin, ürün olarak ortaya çıkması beklenen davranışların tümü görülünceye kadar etkili ve verimli bir şekilde sürdürülme hizmetleri” olarak tanımlamaktadır.

Verilen tanımlamalarda, öğretimin planlı olması ve yaşantı ürünü olması ortaktır. Öğretimi diğer tanımları da içine alacak şekilde “belirli bir öğrenci grubu ve belirli bir içerik için belirli bir ortamda öğrenmenin gerçekleşmesine rehberlik eden ve planlı olarak gerçekleştirilen etkinliklerden oluşan bir süreç” olarak tanımlayabilmek mümkündür. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, her öğrenmenin öğretim olarak değerlendirilemeyeceğidir; sürecin öğretim olabilmesi için planlama zorunluluğu bulunmaktadır (Fer, 2009).

Öğretimin amacı, öğrencinin öğrenmesi yani yaşantısında kalıcı nitelikte davranış değişikliği gerçekleşmesidir. Öğretim-öğrenme süreçlerinin başarılı olması için öğretimin, öğretim programı doğrultusunda düzenlenmesi gerekmektedir.

1.3.1.Öğretim Programı

Saylor ve Alexander'a (1974) göre öğretim programı, bir eğitim kurumunun genel ve özel hedeflerini gerçekleştirmek için sağladığı tüm öğrenme durumu ve yaşantılarının planıdır. Öğretim programı, kuramlara ve araştırmalara dayanan, geçmiş yaşantılara dikkat ederek planlanan güncel yaşantılar bütünüdür (Parkay, Hass, 2000). Daha hayatın içinden bir tanım yapmak gerekirse öğretim programı, öğrenene bilgi ve deneyimlerinin uzman kişiler tarafından yeniden inşa etme fırsatı sunarak kontrollü kazandırılmasıdır (Tanner, Tanner, 1995). Doll (1989) öğretim programını; eğitim kurumunun kontrolü ve sorumluluğu altında formal ve informal yollarla öğrencilere kazanımlar sağlayan, becerilerini geliştiren, tutumların davranışlarını ve değer yargılarını şekillendiren bir süreç olarak görmektedir. Kelly (2004) daha genel bir ifadeyle öğretim programını “bireyin geçirdiği deneyim ve yaşantıların tümüdür” diyerek tanımlamaktadır. Öğretim programı, okul içinde ya da dışında yürütülen rehberlik ve iletişimleri de içeren tüm etkinliklerdir, okul tarafından yönetilen okul içi

ya da dışı öğretilen her şeydir, okul personeli tarafından planlanan her şeydir, okulda öğrenenlerin geçirdiği bir dizi deneyimlerdir.

Oliva ve Gordon (2013) öğretim programını tanımlarken kavram karmaşasının yarattığı birtakım problemlerin oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni de öğretim programını, eğitim bilimcilerin farklı açılardan tanımlamayı tercih etmeleridir. Bunlar:

- Amaç ile: Böyle tanımlarda program “ne yapar” ve “ne yapmalıdır” sorularını barındırır. Öğretim programı için “Öğrenenin yansıtıcı düşünmesini geliştirmesidir.” ya da “Kültürel mirasın aktarılmasıdır.” tanımlama çalışmaları bunlara örnektir. Bu kavramları daha doğru kullanarak “Program geliştirmenin amacı kültürel mirasın aktarılmasıdır” ya da “Program geliştirmenin amacı öğrenenin yansıtıcı düşünmesini geliştirmektir” ifadeleri tanımında kullanılabilir.

- İçerik ile: Farklı eğitim felsefelerine göre değişkenlik göstermektedir. “Öğretim programı kültürel mirası aktarmak için tasarlanır, bu programla öğrenciler hayata hazırlanır” gibi bir cümleyi öğretim programı tanımında kullanır.

- Öğrenme stratejileri ile: Amaç ve içeriği barındıran tanımlama cümlelere ilave olarak karışıklığı dengelemek adına öğrenme stratejilerini kullanırlar. Öğretim programını problem çözme süreci gibi anlatarak çalışmak, yansıtıcı düşünme, bilimsel metot süreci olarak tanımlamaya çalışır.

Posner’a (2004) göre öğretim programının tanımlarken oluşan bu üç farklı bakış açısının ilkinde, öğretim programı bir amaç doğrultusunda tanımlanmaktadır. İkincisinde, öğrencinin sorumlu tutulduğu standartlar ve içerik bilgisi olarak tanımlanmaktadır. Üçüncüsünde ise öğretim programı, öğretmenin kullanmayı planladığı stratejiler kullanarak tanımlanmaktadır. Tanımlamalardaki bu farklılıklar; öğretim programını araç ya da amaç olarak algılamaktan kaynaklanmakta, çok çeşitli program kavramları ortaya çıkarmaktadır.

Öğretim programı bir dersle ilgili öğretme öğrenme sürecinde nelerin, niçin, nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuzdur. Öğrencilere hangi davranışların nasıl kazandırılacağı, hangilerinin hangi derslerde ve hangi öğrenme-öğretme süreçleri içinde öğretileceği önceden kararlaştırılmasıdır. Belirlenen tüm bu hedefler öğretim programını oluşturmaktadır. (Özçelik, 2014). Küçükahmet (2009) öğretim programını, eğitim programının ağırlık taşıyan kısmı olarak ifade etmektedir. Öğretim programını bilgi ve becerinin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda planlı bir şekilde

kazandırılmasını amaçlayan, öğretim-öğrenme süreçleriyle ilgili bütün faaliyetleri kapsayan program olduğunu belirtmektedir. Varış (1996) eğitim programını bir eğitim kurumunda yer alan bütün faaliyetler, öğretim programlarını da eğitim programlarının içinde ve bütün öğretme-öğrenme etkinliklerini, derslerle ilgili eğitim faaliyetleri düzenleyen bir plan olarak belirtmektedir. Demirel'e (2009) göre eğitim programları "okul ve okul dışı planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları" düzeneğidir; öğretim programı ise "okul ve okul dışında bir bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi" ile ilgili etkinlikleri kapsar.

Özetle, öğretim programı eğitim kurumunun uyguladığı derslerin bütün planlı faaliyetlerini içine alan programdır. Eğitim programı öğretim programı kapsar ve bir eğitim kurumunun bütün faaliyetlerinin planlanması olarak ifade edilmektedir. Program geliştirme sürecinin temel kavramları olan eğitim, öğretim ve eğitim öğretim programları farklarıyla ve benzerlikleriyle ele alınarak sürece ışık tutulması sağlanmıştır.

1.4. Program Geliştirme

Bobbit program geliştirme sürecini "program geliştirmek için ilkelere ihtiyacımız vardır. Öncelikle bilmediğimiz ve sosyal ihtiyaçların gerektirdiği hedefleri belirlemeliyiz... Program geliştirme sürecinin hiç bitmeyeceğini öğrenmeliyiz" ifadesiyle program geliştirmenin devamlılığının en önemli unsuru olduğuna dikkat çekmektedir (Ornstein, Hunkins, 2004). Taba (1962) program geliştirmeyi sürecinin temel öğeleriyle; amaçları belirlenmesi, hedef davranışların belirlenmesi, içeriğin seçilmesi ve organize edilmesi, öğrenme ve öğretmede izlenecek yollara karar verilmesi, sonuçların değerlendirilmesi olarak ifade etmektedir. Oliver (1965) program geliştirmeyi; insanı değiştirme, kararlar alma, eğitim felsefesi belirleme, öğrencileri ve çevrelerini araştırma, güncel bilgiye ulaşma, değerlendirmeyi sürekli hale getirme ve tüm bu adımlar arasındaki ilişkiyi sağlama olduğunu ifade etmektedir. Taylor ve Johnson (1974) program geliştirme tanımı nasıl yapılırsa; bu sürece katılacak kişiler, süreçte alınacak kararlar, kararların nasıl uygulanacağı bu tanıma göre belirleneceğini ifade etmektedirler.

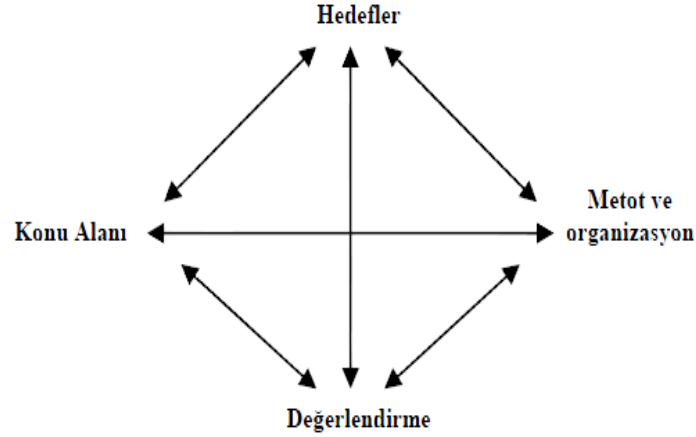
Ornstein ve Hunkins (2004) program geliştirmenin anlaşılması zor ve karışık bir çalışma alanı olarak atfedildiğini fakat bu alanın sadece okulları değil tüm toplumu etkilediği için iyi analiz edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Zor görülmesinin

nedeni olarak çok tanımın bulunduğunu ve bu çeşitliliğin kafa karışıklığına yol açtığını belirtmektedirler. Ayrıca, çok tanımın olmasının çok sesliği ve dinamikliği gösterdiğini ve bunların nedeninin çeşitli ideolojiler, politikalar, kültürel farklılıklar olabileceğini ifade etmektedirler.

Demirel (2009) program geliştirmeyi kısaca “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamayı uygun görmüştür. Büyükkaragöz ve Çivi (1999) program geliştirmenin; toplumdaki yeni gelişmeler göz önünde tutularak belli bir öğretim programının genel ve özel hedefleri, içeriği, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme yolları dikkate alınarak programın düzeltilmesi, yenileştirilmesi ve önerilen değişikliklerin denendikten sonra genelleştirilmesi olduğunu belirtmektedirler. Uşun (2012) bu tanımlamalardan yola çıkarak program geliştirmeyi “sosyolojik, kültürel, ekonomik, teknolojik ve küresel gelişmeler doğrultusunda bir programın hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerinin sistem yaklaşımı içinde daha gerçekçi, yararlı, verimli ve etkili duruma getirilmesine yönelik araştırma-geliştirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Küçükahmet’e (2009) göre program geliştirme operasyonel, kapsamlı, devamlı bir araştırma sürecidir. Hazırlanmış program, uygulama esnasında ve araştırma sonuçlarına göre sürekli olarak geliştirilmelidir. Ayrıca masa başında yapılan program çalışmalarına program değiştirme ya da program yamama denmesi gerektiği fikrini savunmaktadır. Ertürk’e (1975) göre program geliştirme bir süreçtir. Bu süreç:

- Hedeflerin saptanması ve öğrenciye kazandırılacak istenilen davranışlara dönüştürülmesi
- Öğrenme yaşantıları ve eğitim durumları tasarlanması, tasarlanan yaşantı ve durumların örgütlenmesi
- Tasarlanıp örgütlenen yaşantı ve durumların gerçekleştirilmesi, çevre ayarlanması ya da uygulama
- Programın ve uygulamanın hedef davranışı öğrenciye kazandırıp kazandırmadığının ya da öğrenci davranışında istenilen değişimleri oluşturup oluşturmadığının yoklanması ve değerlendirme basamaklarından oluşan bir araştırma sürecidir.

Program dört temel öge olan; hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları, değerlendirme öğelerinin yapıları ve düzenlenmesiyle ilgilenmektedir. Bu öğeler Giles'in (1942) "Sekiz Yıllık Çalışma" adlı raporundaki öğelerle örtüşmektedir. Giles, "öğrenme yaşantıları" ögesini "metot ve düzenleme" adı altında vermektedir (Ornstein, Hunkins, 2004). Öğeler arasındaki ilişki Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1.1: Program Öğeleri ve Aralarındaki İlişki

H., Giles, S.P. McCutchen, A.N. Zecheil, **Exploring The Curriculum** (New York: Harper, 1942)'den akrotan Allan C. Ornstein, Francis Hunkins. Curriculum Foundations, Principles and Issues. Boston: Pearson Education,2004)

Şekil 1.1'de görüldüğü gibi programın dört ögesi de birbirleriyle etkileşim halindedir. Bir öge hakkında verilen kararlar diğer öğeleri mutlaka etkiler. Giles'in diğer eğitim bilimcilerden farkı program öğelerini ele alırken aralarında döngüsel bir etkileşimin olduğunu ortaya koymasıdır.

Program geliştirme, bilimsel verilere dayalı ve farklı disiplinlerden yararlanan bir süreçtir. Program geliştirme süreci tarih, felsefe, psikoloji, sosyoloji, ekonomi gibi farklı disiplinlerden beslenir. Bu süreç içerisinde birçok karar alınması gerekir ve alınan kararlarla program geliştirme çalışmalarının çerçevesi belirlenmektedir. Bu çerçevenin nasıl olacağı, program geliştirmenin kuramsal temellerine bağlıdır. Program geliştirme çalışmalarının bilimsel bir nitelik kazanmasında, kuramsal temel oluşturmanın önemi göz ardı edilemez (Tuncel, 2013).

1.4.1. Program Geliştirmenin Temelleri

Ornstein ve Hunkins (2004) program geliştirmenin temellerine göre incelendiğinde daha anlaşılır hale geldiğini, böylece program geliştirmenin tanımlama çalışmalarını dağınık bir alandan daha kategorize ve düzenli bir alana taşındığını ifade etmektedir. Buradan hareketle program geliştirmenin daha net algılanması için felsefi, psikolojik, toplumsal ve tarihsel temelleri bu bölümde incelenecektir.

1.4.1.1. Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri

Felsefe; inanç ve benlik değerlerinin anlaşılmasına, kişinin kendisini sorgulamasına ve böylece hayata dair kararlar almasına yarar. Bireyin kendi yolunu çizmesi dolaylı olarak toplumun da yol haritasıdır. Bu anlamda toplum için neyin önemli, neyin değerersiz, neyin gerekli, neyin gereksiz olduğuna karar verme aşamasında felsefe devreye girer. Felsefeyle eğitimin ilişkisi burada başlar.

Ornstein ve Hunkins'e (2004) göre eğitimin genel hedeflerinin belirlenmesi, içeriğinin seçilmesi ve düzenlenmesi, öğretme ve öğrenme süreçleri ile okul yaşantıları felsefe aracılığıyla yönlendirilmektedir. Programı geliştirme uzmanları hedefleri belirlerken felsefeyi temel almaktadırlar. Ertürk (1975) hedefler oluşturulurken felsefeden yararlanma Őekillerini Şöyle sıralamaktadır:

- Temel sayıltılarda açıklığa varma,
- Aday- hedeflere yenilerini katma,
- Uygunluk esasına göre tarama,
- Tutarlılık kontrolü ve rgtleme,
- Muhtemel hedefleri önem sırasına koyma.

Felsefe, program geliştirme çalışmalarında önceliklerin belirlenmesi ve bu önceliklere göre sorulacak soruların cevabına ulaşmak için önemli bir rehberdir. (Wiles, 1999). İyi bir programda hedefler, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirmeden oluşan öğeler biriyle tutarlı olmalıdır. Bu da programların belli bir eğitim felsefesine dayalı olarak geliştirilmesiyle mümkündür (Erden, 2009). Program geliştirilirken felsefenin gelişim süreci dikkate alınmalı, toplumun genel bakış açısına uygun düşen eğitim felsefesi seçilmelidir (Demirel, 2009). Bu kapsamda dört temel eğitim felsefesi incelenmektedir:

Daimicilik (Prennialism): Kökleri realizm ve idealizme dayanan en eski ve tutucu eğitim felsefesidir. Daimici bir eğitim sisteminde, amacın her çağda ve toplumda insanın insan olarak gelişmesini sağlamaktır. Bundan dolayı, eğitim toplumlara göre değişmezdir (Ornstein, Hunkins, 2004). Daimici eğitimin bir diğer amacı da akıllı disipline etmek ve öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirmektir.

Günümüz daimicileri, eğitim programlarının konu alanı merkezli olmasını, ilkokulda temel becerilerin geliştirilmesinin yanında ahlak ve din eğitimini yer verilmesini savunurlar. Klasik eserlerin okutulması geçmişte ve günümüzde değişmez gerçeğin bulunacağına inanırlar (Oliva ve Gordon, 2013). Akıl yürütme yollarından tündengelim ağırlıklı olduğu tartışma, düz anlatım, gezi gözlem gibi yöntemler kullanılır. Sınıf ortamında tek otorite alanlarında uzman öğretmenlerdir. Seçkinlerin yetiştirilmesine dayalı olduğu için seçici ve eleyici değerlendirme vardır. Daimiciler bireysel farklılıkları kabul etmezler ve tek bir programın yeterli olduğu görüşünü savunurlar (Erden, 2009).

Demirel (2009) daimici görüşün temel ilkelerini şöyle sıralamaktadır:

- Değişmeyen evrensel bir eğitim,
- Entelektüel eğitim,
- Hayata hazırlayıcı bir eğitim,
- Çocuklara ve gençlere dünyanın hem manevi hem de maddi gerçeklerini tanıttiren bir eğitim,
- Klasik eserler eğitimi.

Esasicilik (Essentialism): Dünyada en yaygın görülen ve en çok uygulanan eğitim felsefesidir. Kökeninde realist ve idealist felsefeleri bulundurmaktadır. Temel amacı, kültürel mirasın yeni nesillere aktarılmasıdır (Oliva, Gordon, 2013). Esasici eğitimciler sanat, müzik, beden eğitimi ve mesleki eğitimi ders saatlerinden fazla olmayacak şekilde program planlamaktadırlar. Daimicilik gibi konu alanlarını merkeze almakla beraber esasiciler, çağdaş konu alanlarını da eğitim programlarına dâhil ederler. (Ornstein, Hunkins, 2004). Esasiciler öğretmen merkezli öğretim yöntemleri ile tekrar, mekanik alıştırmalar gibi öğrenme yöntem ve tekniklerine önem verirler. Değerlendirme yapmak için ise derslerde işlenen konuların ne kadar öğrenildiğini ölçen klasik sınav sorularını kullanırlar (Erden, 2009, 36).

Demirel (2009) esasiciliğin bir eğitim hareketi olarak ortaya çıktığını belirtir. Bu felsefeye göre bireylerin eğitilmiş olarak kabul edilebilmesi için bütün bireylerin sahip olması gereken esaslar vardır. Bu felsefenin dayandığı temelleri şöyle sıralar:

- Öğrenmenin doğasında çok sıkı çalışma ve çoğu zaman zorlanma vardır.
- Eğitimde ve öğretimde girişim öğrenciden çok öğretmende olmalıdır.
- Eğitim sürecinin özünü, konu alanının çok iyi özümsemesi oluşturur.
- Okulda zihinsel disiplin yaklaşımının geleneksel yöntemleri kullanılmalıdır.

İlerlemecilik (Progressivism): Pragmatizm'i esas alan bu felsefede önemli olan bireysel doğrular değil toplumsal doğrulardır. Toplum merkezli ve toplumsal sorunların çözümünü eğitimde arayan bir akımdır (Atasönmez, 2008). İlerlemecilik eğitim felsefesinde, sürekli aynı kalan bir eğitim amacından söz etmek mümkün değildir. Toplumsal, kültürel, ekonomik ve teknolojik değişimlere göre eğitimin amaçlarının da sürekli değişim halinde olması gereklidir. İlerlemecilik eğitim felsefesine göre “eğitimin amacı tek kesin doğruyu yeni kuşaklara aktarmak değil, bugün için sahip olunan kavramların değişken doğasını anlatarak, bilgiye dair açık bakış açısını” geliştirmektir. Bu tür bir eğitim sisteminin merkezinde, öğrenmeyi öğrenen öğrenciler bulunmaktadır (Duman, 2004).

İlerlemeci felsefenin temelinde, güçlü bir demokrasi inancı bulunmaktadır. Dewey'e göre okullar, demokratik bir toplumda yaşamak için gerekli davranışların öğrenilip, uygulandığı minyatür toplumlardır. Bu görüşlerden hareketle ilerlemeci felsefeyi benimseyen eğitim sisteminde öğretmenler, sınıf içerisinde otoriter tavırlar sergilemezler. Öğretmenler konu alanının aktarıcısı değil, öğrencilere rehberlik eden ve yön gösteren kişilerdir. Bu felsefeye göre sınıf içerisinde rekabete dayalı değil, işbirliğine dayalı öğretim yöntemleri kullanmanın, çocukların bireysel gelişimine yarışmaktan daha faydalı olduğu düşünülmektedir (Erden, 2009).

Demirel (2009, 23) ilerlemeciliğin belli başlı ilkelerini şöyle sıralar:

- Eğitim aktif ve çocuğun ilgilerine göre olmalıdır.
- Öğretimde problem çözme yöntemi esas alınmalıdır.
- Okul yaşama hazırlık olmaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır.
- Öğretmenin görevi yönetmek değil, rehberlik etmektir.
- Okul, öğrencileri yarıştırmaktan çok işbirliğine özendirilmeli ve yönlendirilmelidir.
- Demokratik bir eğitim ortamı sağlanmalıdır.

Cumhuriyetin kurulduğu dönemlerde, ABD eğitim sisteminde pragmatist (faydacı) felsefe ağırlık kazanmıştı. Bu felsefeyi eğitime uyarlayan John Dewey Türkiye'ye davet edildiğinde bu felsefeye uygun önerilerde bulundu. Çünkü o yıllarda Avrupa ve ABD'de pragmatist felsefeye uygun bir eğitim anlayışı kabul görmekteydi. Bu anlayışa göre toplum yaşantısı için gereken yetenek ve tutumlar bireylere doğrudan aktarılmaz ve çevre aracılığıyla gerçekleşmesi beklenir. Birey ancak toplumun içinde yaşayarak öğrenebilir. Bu nedenle eğitim okul hayata hazırlık değil, yaşamın ta kendisi şeklinde düzenlenmelidir (Dewey, 1996). Bu bağlamda ilerlemeci felsefeye dayanan eğitimin gerçekleşebilmesi için sağlam ve kökleşmiş bir kültür ve devlet düzeni gerekmektedir. Dewey bu önerileri yaptığı sırada, Türkiye Cumhuriyeti yeni kurulmuştu (Akyüz, 2012). Dolayısıyla 1940'lara kadar Türk eğitim sisteminde, idealizmin ve realizmin etkisi devam etmiştir. 1940 yılında köy enstitülerinin kurulmasıyla eğitimde ilerlemeci felsefeye ait etkiler görülmeye başlanmaktadır (Toker Gökçe,2012).

Türkiye'de eğitim sistemi, günümüzde pragmatik felsefeye, eğitim felsefesi yönüyle ilerlemecilik akımına dayanmaktadır. Eğitim programları, ilerlemeci eğitim akımının özelliklerini taşımaktadır. Anayasalar, yasalar ve hükümet programlarında ilerlemecilik akımı kuramsal olarak savunulurken, uygulamalar bu doğrultuda olmamaktadır (Sönmez, 1991). Türkiye'nin, Avrupa Birliği'ne (AB) aday ülke olmasından sonra, ülkemiz AB'nin eğitim ile ilgili aldığı kararları uygulamaya çalışmaktadır. Uyum çalışmaları sebebiyle demokrasinin daha fazla gelişebilmesi, kendi kararlarını alabilen, hak ve sorumluluklarını bilen bir nesil yetiştirmek amacıyla (Özden 2005) 2005 yılında eğitim programında değişiklikler yapılmıştır. Erden (2009)'e göre ülkemizde 2005 yılından itibaren kullanılan ilköğretim programın temelini oluşturan yaklaşım, ilerlemecilik felsefesi ile uyumludur.

Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism): Kökeni pragmatizm olan bu felsefe ilerlemeciliğin bir devamıdır. Bu akımın temeli, toplumu yeniden düzenlemektir ve eğitim sosyal reform hareketi geliştirmenin önemli bir aracıdır (Demirel, 2009). Yeniden kurmacılık felsefesini benimseyenler, toplum merkezli yani toplumun ihtiyaçlarını dikkate alan bir eğitim programı olduğunu savunurlar. Okullar, toplumsal sorunların analiz edildiği hatta çözüm üretildiği, gerektiğinde öğretmen ve öğrencilerin harekete geçtiği yerlerdir. Toplum sürekli değiştiği için eğitim programı da değişmelidir (Erden, 2009). Yeniden kurmacı felsefede öğretmenler proje

koordinatörü, araştırma danışmanı gibi hareket ederler; temel görevleri insanlığın karşı karşıya olduğu problemlerin (cinsiyet ayrımcılığı, nükleer kazalar, çevre kirliliği,... vb) öğrencilere fark ettirilmesidir (Ornstein, Hunkins, 2004). Bu eğitim felsefesine göre okul toplumu ve doğayı değiştirebilir. Öğretmenler hedeflerini gerçekleştirebilmek için gerekli tüm öğretim materyali, yöntem ve teknikleri kullanmalıdırlar. Öğretim cezanın olmadığı, demokratik bir ortamda verilebilir (Özyurt, 1999).

Yeniden kurmacılığın ilkeleri şu şekilde sıralanabilir:

- Toplumun ve dünyanın gelecekte karşılaşacağı sorunları çözmeye odaklıdır,
 - Demokrasi ile gerçekleşebilir,
 - Sürekli değişimde lokomotif rolü oynayan bir eğitim sistemi içerir,
 - Sosyal reformların önünü açabilir,
 - Hoşgörü, barış, sevgi gibi ortak değerler üzerine kuruludur,
 - Ortak değerlere dayalı bir dünya toplumu oluşturma amacı olan bir felsefedir.
- (Atasönmez, 2008)

Eğitim felsefesinin belirlenmesi program geliştirme hazırlık sürecinin önemli bir parçasıdır. Program geliştirme sürecinde kişisel felsefeleri üstün kılmak yerine; toplumu geliştirebilmek, topluma ve bilimsel bulgulara uygun felsefeler seçmek ve program üzerinde etkili kılmak esas olmalıdır (Büyükkaragöz, Çivi, 1999). Ertürk'e (1975) göre eğitim felsefesinin süzgecinden geçirilmiş olan hedefler eğitim psikolojisinin süzgecinden geçirilmelidir, çünkü istenilen özellikler uygun zaman ve zeminde gerçekleştirilecek özelliğe sahip olmalıdır. Bunun için program geliştirmenin bir diğer bir temeli olan psikolojik temel incelenmelidir.

1.4.1.2. Program Geliştirmenin Psikolojik Temelleri

Öğrenme psikolojisi insanın nasıl öğrendiği sorusuyla ilgilenir ve öğretme öğrenme süreçlerini anlamayı sağlamayı sağlar. Program geliştirme uzmanları, süreci öğrenme psikolojisini temel alarak düzenlerler; çünkü öğrenciler etkili öğrendiği zaman program gerçek değerini kazanır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Demirel (2009) program geliştirme çalışmalarında özellikle hedefin oluşturulabilir ve ulaşılabilir olması bakımından faydalandığını ifade etmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme modelleri, öğrenme kuramları, öğrenme stratejileri ve öğrenme stillerine

öğrenme psikolojisinin büyük katkı sağladığını, aynı şekilde öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerinin de psikolojinin bulgularından yararlandığını belirtmektedir. Ayrıca, program geliştirme çalışmalarında sınama durumlarını düzenlemede psikometrinin en temel desteği sağladığını vurgulamaktadır. Öğretme model ve yöntemleri, öğrenme psikolojisi alanında yapılan çalışmalar ve bu alanda geliştirilen kuramlara bağlıdır (Erden, 2009). Bu kuramlar üç ana başlıkta incelenmektedir.

1.4.1.2.1. Davranışçı Yaklaşım ve Eğitim Programları

Öğrenmeyle ilk deneysel çalışmaları hayvan davranışlarının inceleyerek insan davranışlarını anlamaya çalışan davranışçı kuramcılar yapmışlardır. Uyarıcı, organizmayı harekete geçiren dış olaylar ve uyarıcı karşısında organizmada meydana gelen değişme, tepki olarak ifade edilir. Tepkilerin bir araya gelmesiyle davranış oluşur. Davranışçı yaklaşımı savunan kuramcılar öğrenmeyi koşullanma ve model alma ile açıklamaktadır (Erden, 2009). Klasik koşullanma fikrini uyarıcı ve tepki bağı olarak ilk ortaya atan Thorndike olmuştur. Bağlaşımıcılık iki uyarıcının aynı anda tekrar tekrar ortaya çıkması ardından iki uyarıcının bitişik duruma gelmesiyle birbirini hatırlatmasıdır (Demirel, 2009). Ertürk (1975) Thorndike'ın yaklaşımı için "tek bir ders için binlerce hedef saptamak gerekebilir çünkü hedeflerin her biri tek davranışla sınırlı kalır" tespitinde bulunmuştur. Skinner ise davranışların sonucunun davranışı değiştirebileceğini ifade etmektedir. Okul öğrenmelerinde daha çok bu yaklaşım yani edimsel koşullanmadan yararlanılmaktadır. Glaser okullarda uygulanan psikoloji kuramlarının çoğunun davranışçı yaklaşımı yansıttığını, hedef davranışlar oluşturmanın eğitimin her aşamasında kullanıldığını ifade etmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2004). Glaser'in bu görüşünden hareketle Demirel (2009) davranışçı kuramdan faydalanılan alanları şöyle sıralamaktadır:

- Eğitim programlarının hedef ve davranışlarını yazarken, öğrenme ve öğretme süreci ile değerlendirme boyutunu ölçerken,
- Bireyselleştirilmiş öğretim ve tam öğrenmeyi uygularken,
- Program ve öğretim tasarımlarını desenlerken,
- Eğitim teknolojisi ile çalışmaları planlarken,
- Program değerlendirme çalışmaları yaparken yararlanılmaktadır.

Bazı eğitim modelleri de davranışçı kuramın özelliklerini taşımaktadır. Bunlardan biri de tam öğrenme modelidir ve bu model davranışçı kurama dayanmaktadır. Bu modelde

yeterli zaman ve uygun öğretim teknikleri kullanıldığında; çoğunluk öğrencinin okulda öğretilmek istenenleri öğrenebileceğini savunmaktadır (Guskey, Gates, 1986). Davranışçı kuramdan etkilenen psikologlar, daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmek için öğretmen üzerine odaklanmaktadır. Araştırmalarında, dışarıdan yapılan uyarıların organize edilmesi yolu ile belirlenen hedeflere öğrenci davranışlarını ulaştırmaya çalışmaktadır (Ataman, 2002).

Davranışçı yaklaşım her ne kadar mekanik görünse de öğrenme gibi karmaşık bir sürece açıklık getirmeye çalıştığı için çok değerlidir. Davranışçı yaklaşımın açıklamada yetersiz kaldığı alanlarda, bilişsel yaklaşım devreye girmektedir ve öğrenmede zihinsel süreçlerin önemine dikkat çekmektedir.

1.4.1.2.2. Bilişsel Yaklaşım ve Eğitim Programları

Bilişsel yaklaşıma göre “öğrenme çevrede gerçekleşen olay ve durumlara anlam verme girişimleri sonucunda gerçekleşir. Öğrenme süresince sürekli bir zihinsel aktivasyon söz konusudur” (Wulf, Schave, 1984). Bilişsel yaklaşım, Geştalt psikolojinin devamı niteliğindedir. Geştalt öğrenme psikolojisinde uyarıcılar tek tek değerlendirilemez; tüm uyarıcılar bütün olarak yorumlanır ve uyarılar bütünü sonucunda gözlemlenemeyen fakat bireyin zihninde oluşan süreçleri anlamaya çalışılmaktadır (Erden, 2009). Bilişsel yaklaşımı savunan psikologların başında gelen Piaget, büyüme ve gelişme süreçleri üzerinde durmuş; bilişsel gelişimi, doğumdan olgunluk çağına kadar geçen süre içinde evreler kuramı ile açıklamaya çalışmıştır. Piaget’in bilişsel gelişim kuramının, Tyler’ın program geliştirme çalışmalarında, öğrenen grubunun özelliklerine göre hedeflerin belirlenmesinde, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde etkili olduğu görülmektedir. Tyler, öğrenme yaşantılarını düzenlemede süreklilik, sıralama ve bütünleştirme ilkelerini benimsemiştir (Demirel, 2003). Bilişsel yaklaşımın gelişiminde Piaget’in yanında Bruner, Ausubel gibi eğitim bilimci ve psikologların önemli katkıları vardır.

Ornstein ve Hunkins’e (2004) göre çok sayıda program geliştirme uzmanı ve eğitim bilimci bilişsel odaklı olma eğilimindedir. Bunun nedenleri:

- Bilişsel yaklaşım, öğrenmeyi örgütlemeye ve öğrenme yaşantılarını düzenlemeye mantıksal bir yol izlemeye olanak sağlar,
- Bilişsel yaklaşım, geleneksel konu alanını temel alır,

- Genel olarak eğitim bilimciler bu alanda iyi eğitim almış ve bu alana daha hakimdirler.

olarak açıklanmaktadır.

1.4.1.2.3. Yapılandırmacı Yaklaşım ve Eğitim Programları

Yapılandırmacı yaklaşımın felsefi kökeni iki bin yıl önce, Sokrates'e kadar uzanmaktadır. Sokrates "Öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalarıdır" fikrini öne sürdüğünden ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilir (Erdem, Demirel, 2002). Giambatista Vico 1710'da "bir şeyi bilen onu açıklayabilendir" ifadesiyle insanların bilgiyi ifade edebildiklerinde onu öğrenmiş olduğunu savunmaktadır. İmmanuel Kant daha sonraları bu fikri geliştirerek insanların bilgiyi aktif olarak alıp bunu daha önceki bilgileriyle ilişkilendirerek ve içselleştirerek kendine ait bilgi haline dönüştürdüğünü belirtmektedir (Özden, 2003). Yapılandırmacı yaklaşım önceleri, öğrenenlerin bilgiyi nasıl içselleştirdiklerini ortaya koyan bir kuram olarak ortaya çıkmış olup zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline almıştır. Öğrenenin bilgiyi oluşturmaya, bilgiyi transfer etmesine, bilgiyi yeniden yorumlanmasına dayanmaktadır. Öğrenen, yeni öğrenilen bilgiyi eski bilgileriyle uyumlu hale getirerek yapılandırıdığında; yaşam problemlerini çözmeye uygulamaya koymaktadır (Perkins, 1999). Yapılandırmacı yaklaşım, daha önce kazanılmış bilginin ortaya çıkarılması ve öğrenenlerin yeni bilgiyle ilişki kurarak aktif olmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Gagnon, Collay, 2001).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler bilgiyi bireysel olarak aktif bir şekilde oluştururlar, yorumlar ve yeniden organize ederler. "Öğrenenler ne biliyor?", "Gelecekte neyi bilmeye ihtiyaçları olacak?", "Bilgiyi nasıl yapılandıracağız?" soruları, yapılandırmacı yaklaşımın temel sorularıdır. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim üzerine standart bir uygulaması yoktur çünkü farklı okullara farklı uygulamaları önermektedir. (Maharg, 2000'de aktaran İnan, 2006). Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir öğretim programında, eğitim durumlarının amaç ve içeriğe uygun olması beklenmektedir. Bunun için öğretim uygulamaları, öğrenmeyi kolaylaştırma amacını taşımakta ve öğrencinin düşünen, yapılandıran birey olması istenmektedir (Brooks, Brooks, 1999). Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan bir programda alışılmış hedef ve davranış ifadeleri olmaması gerekir. Çünkü hedeflerin belirlenmesindeki

gaye öğrenenin üst düzey düşünme becerilerini kullanarak içselleşmesinin sağlanmasıdır. Bu yüzden öğrenenlerle birlikte hedeflere karar verilerek var olan zihinsel şemasıyla yeni öğrenmelerini biçimlendirmesi beklenir. Değerlendirme ise bir sonraki öğrenmeler için yol göstericidir (Erdem ve Demirel, 2002). Yapılandırmacı yaklaşıma göre ölçme-değerlendirmede amaç, öğrencinin bilgiyi ne kadar hatırladığını ölçmek değil; öğrencinin bilgisinin süreç içerisinde nasıl ve ne ölçüde değiştiğini tespit etmektir (Atasoy, 2004). Program geliştirme uzmanları yapılandırmacı yaklaşıma uygun programlar geliştirirken öğrenciyi aktif çalışmaya yönlendirecek, sosyal yaşamı içine alacak ve süreç odaklı olacak şekilde düşünmektedirler. Öğrenci değerlendirme biçimleri de, bireysel ve özgün yaratıcı çalışmaları ölçecek şekilde, klasik değerlendirme yöntemlerinden farklı olmalıdır (İnan, 2006).

Program geliştirilirken felsefe ve psikoloji süzgecinden geçerek ihtiyaçların belirlenmesi ve hedeflerin ortaya konması uygulanması sonrasında program istenilen başarı sağlamayabilir. Bunun nedeni de uygulandığı toplumsal yapıya uygun olmayışıdır. Hazırlanan programların uygulanabilir olması için toplumsal yapıda mutlaka göz önünde bulundurmak gerekir.

1.4.1.3. Program Geliştirmenin Toplumsal Temelleri

Eğitim programları okul yoluyla toplumun kültürünü etkiler, diğer yandan toplumun kültürü okulların şeklini ve programını etkiler. Program geliştirme süreci okul ve toplum arasındaki ilişki göz ardı ederek düşünülemez (Ornstein, Hunkins 2004). Eğitim programları, öğrencilerin toplumun bir parçası olmalarında önemli rol oynar. Okul ve eğitimciler toplumun aynası, aynı zamanda değişim aracıdır. Değişim için çağın eğilimleri dikkate alınarak ve iyi analiz edilerek değerlendirilmek durumundadır. (Demirel, 2009). Ertürk'e (1975) göre program geliştirme uzmanları toplum ile ilgili:

- Toplumun ihtiyaçları nelerdir?
- Toplumun, faydalanma gücüne sahip olan bireylere sunduğu fırsatlar nelerdir?
- Toplum hayatında bireyin göğüslemesi gerektiği hangi durumlar mevcuttur?
- Toplumda bireyler için hangi gizil imkân ve fırsatlar vardır?

sorularını cevaplandırmak zorundadırlar. Bunun için de soruların muhatabı olan ve konu alanında uzman kişilerce bilgilendirilmelidirler. Ayrıca, toplumdaki önemli

problemler, temel ideolojik akımlar ve çatışmalar, temel değerler, ekonomik gelişme, iş imkânları, yetişkinler hayatında rastlanılan önemli yetersizlikler ve toplumda mevcut değişme yönelimlerinin muhtemel sonuçları gibi hususların ayrı ayrı ele almaları gerekmektedir.

Toplumda büyük çatışmaların yaşandığı bir ortam oluşmuş ise, bu durum da eğitim programını etkilemektedir. Eğer bu çatışmalar toplumu tehlikeye sokacak bir duruma doğru gidiyorsa, program hedefleri bu tehlikeyi önleyecek şekilde düzenlenerek önlem almaya çalışılabilir (Demirel, 2009). Bu durum, eğitim programının toplumsal huzuru sağlamada büyük rolünün olduğunun göstergesi niteliğindedir. Benzer durumun tersi düşünüldüğünde, toplumda rahatsızlığı arttıran bir unsur haline de dönüşebilir. Bu nedendir ki program geliştiren ekibinin bu hassasiyeti dikkate alarak, bu etkilerini olumlu yönde kullanmaları gerekmektedir ve bu süreç toplumsal açıdan büyük önem taşımaktadır.

Toplumdaki iş olanakları da eğitim programının üzerinde oldukça etkilidir. Birey mezun olup iş bulamayıp açıkta kalacaksa okulun işlevi ve programlar gözden geçirilmelidir. Nitekim birey doğup yaşayacağı, insanlarla ilişkiler kuracağı, bir meslek sahibi olup bir grubun içinde çalışacağı, iş başarma zorunda olacağı ve benzeri sosyal zorluklarla karşı karşıya kalacağı için bunları başarabilecek temelleri okulda alması gerekmektedir (Demirel, 2009). Eğitime de duyulan gereksinimlerden biri öncelikle istihdam sorununa çözüm bulmaktır. Toplum yetiştirdiği bireylerden verimli bir iş gücü elde edemiyorsa burada eğitim sisteminde birtakım düzenlemelere gidilmesi gereklidir.

Toplum ve eğitim programı karşılıklı birbirlerini etkileyen ve süreç içerisinde birbirlerini değiştiren iki unsurdur. Bu ilişki, iyi bir analiz ve sonrasında etkili bir çalışmayla toplum için fayda sağlayacak olanaklar yaratabilir. Aksi takdirde zıt sonuçlar doğurup toplumu bir kaosa sürükleyebilecek sıkıntılı durumlar yaratabilir. Diğer yandan, eğitim sistemlerine stratejileriyle yön veren siyasi kurumlar da eğitim sisteminin gelişmesi ve değişmesinde çok büyük rol üstlenir. Bu durum, program geliştirmenin diğer bir temeli olan politik temelin önemini ön plana çıkarmaktadır.

1.4.1.4. Program Geliştirmenin Politik Temelleri

Çoğu toplumda devlet yönetimini üstlenen siyasi kurumlar, eğitim programları yoluyla toplumdaki bireylere kendi siyasi ideolojilerini benimseterek, mevcut düzeni koruyan ve milli değerlere sahip çıkan bireyler yetiştirmeye çalışmaktadır. Politik kurumların müdahalesi toplumun ekonomik yapısına göre değişmektedir. Örneğin, liberal ekonomiye dayalı demokratik toplumlarda zorunlu eğitim devlet sorumluluğundadır ve geriye kalan eğitim işlevinin bir kısmı özel sektör tarafından yürütölmekte ve sivil toplum kuruluşları da eğitimle ilgili önemli kararlarda etkili olabilmektedir. Siyasi kurumlar, eğitim programlarının iyileşmesini sağlarken eğitim programları yoluyla toplumdaki bireylerin millet bilinci gelişmiş vatandaşlar olarak yetişmesini sağlarlar. Bu vatandaşlar da gelecekte siyasi kurumlarda görev alarak eğitim programlarına yön vermeye çalışırlar (Erden, 2009). Bu durum politik gelişmelerin program geliştirme süreciyle döngüsel bir ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Siyasal yapılar eğitim programlarının hazırlanmasında ve düzenlenmesindeki en temel unsurlardan bir tanesidir. Demokratik, toplumun özgürlüklerini gözetten ve aynı zamanda ülkenin ekonomisini de düşünerek hazırlanan bir program, döngüsel bir şekilde ülkesi için faydalı bireyler yetişmesini sağlayacak, bu faydalı bireyler ileride ülkenin siyasal yapılarını oluşturacak ve yine bu bireyler aynı döngüyü devam ettirebileceklerdir.

Günümüzde gereksinim duyulan durum; kararlı bir eğitim ve program geliştirme politikasıdır. Eğitim programlarının geliştirilmesi diğer toplumsal hizmetlerden farklı olarak uzun dönemde sonuçlarının alınabildiği bir etkinliktir. Bir siyasi yapının yaptığı değişikliğin hangi siyasi yapının sonuçlarıyla yüzleşeceği belli değildir. Bu anlamda eğitim programlarında yapılan değişikliğin günlük siyaset tartışmaların üstünde, kamu yararını gözeterek düzenlenmesi gerekir.

1.4.1.5. Program Geliştirmenin Tarihsel Temelleri

Program geliştirme kavramı ve sürecinin zaman akışı içerisinde geldiği noktayı görmek, bu alanda hizmet verenleri ve bu kişilerin düşüncelerini ortaya koymak açısından tarihsel temeller büyük önem taşımaktadır. Geçmiş deneyim ve anlayışların, yeni ve geleceğe dönük çalışmalara katkı sağlaması için program geliştirme sürecinin dünya ve Türkiye'deki tarihsel gelişimini iyi bilmek gerekmektedir (Demirel, 2009). Antik çağda yazının bulunmasından önceki dönemde insanların eğitim ihtiyacı bütünüyle hayatta kalma mücadelesi halindeydi. Bu dönemdeki eğitim informal

yollarla gerçekleştirmekte ve belli bir programa dayanmamaktaydı. Yazının bulunması ve insanların yerleşik düzene geçmesiyle birlikte eğitimi, toplumda oluşan sınıfsal ayrılmalar ve bundan doğan ihtiyaçlar belirledi. Bu dönemde Yunan ve Romalı filozofların eğitimle ilgili olarak önemli görüşler dile getirdikleri görülmektedir (Erden, 2009). Ortaçağa o dönemin en etkin kurumu olan kiliseler ve dolayısıyla din adamları damgasını vurmuştur. Ortaçağın eğitim tarihine en büyük katkısı, eğitimin merkezine Tanrı'yı alarak, tüm insanların eşit sayılması nedeniyle eğitim kitleleşmiştir. Böylece sınıfsal ayrım kalkmış eğitim bütün halk kesiminin de yararlanabileceği bir hale dönüşmüştür (Serter, 1997). Ortaçağ sonunda kiliselerin yozlaşmasıyla Hıristiyanlık öğretisine göre düzenlenen eğitim giderek azalmıştır. Rönesans döneminde eğitim kurumlarında köklü değişimler yaşanmış hümanizm akımı daha sonraları yerini seçkin ve teolojik bir eğitime bırakmıştır. Bu dönemin en önemli özelliği okul türlerinin çeşitlenmesi ve farklı hedeflere yönelik birçok okulun aynı anda etkinlik göstermesidir. Fransız devrimine eşlik eden aydınlanma felsefesi, eğitimde özgür, kendi yeteneklerine inanan bireyler yetiştirmeyi esas alır. 18. yüzyılda eğitim laik ve ulusal, devletin vatandaşlarına sağladığı bir hak hizmet haline dönüşmüştür (Erden, 2009). Amerika'da öğretim programının tarihsel temelleri büyük ölçüde Massachusetts kolonilerinin eğitimsel deneyimlerine dayanmaktadır. Eğitim tarihçilerine göre bu okulların amacı, çocuklara kutsal kitapların nasıl okunacağını öğretmektir. (Ornstein, Hunkins, 2004). 19. yüzyılda Amerikan eğitimi Avrupa'ya göre daha liberal ve esnek bir yapı sergilemekteydi. Programlarda yeni konulara yer verilmiş, mesleki eğitim önemsenmiş, seçmeli derslere yer verilmiş, laik ve uygulamalı bir eğitim anlayışı savunulmuştur. Bu durum da Avrupalı atalarından hızla uzaklaşarak 20. yüzyılda yaşanacak önemli gelişmelere öncülük edecek duruma gelmiştir (Pratt, 1980'den aktaran Erden, 2009). Günümüzde eğitim uygulamalarının temelini oluşturan eğitim programı geliştirme anlayışı 20.yüzyılın başlarında Amerika'da kurulan "Program Komiteleri"yle başlamaktadır. Farklı liselerden mezunların üniversiteye nasıl girecekleri konusu bu uygulamanın başlamasında etkili olmuştur (Erden, 2009).

19. yüzyılda İngiltere'de başlayan endüstri devrimi eğitimin kişiye dönük amaçları yerine, topluma dönük amaçlara bıraktığı bir dönemdir (Serter, 1997). Yüzyılın ortalarına doğru İngiliz sosyal bilimcisi Herbert Spencer'ın ortaya attığı okullarda dini doktrinleri ve klasik konu alanlarının bilimsel ve çağdaş topluma uygun olmadığı

görüşü çok eleştirilmiştir. Bu tartışmalar ardından eğitimciler klasikler ve bilimciler olarak ikiye ayrılmıştır ve 20. yüzyıla kadar tartışmalar devam etmiştir (Pratt, 1980'den aktaran Erden 2009).

Türklerin İslamiyet öncesi dönemde örgün eğitime geçtiklerine dair bulgular vardır. Bu dönemde eğitim anlayışında göçebe yaşamın etkileri gözlenmektedir. Ahlaki değerler ve bilgelik önem verilen kavramlardır. Eğitim sistemlerinde bir programa dayanmamakla beraber mesleki eğitim vardır. Türk toplumlarında İslamiyet'ten sonraki dönemde ilk kez medrese denen planlı, düzenli dini eğitim veren bir örgün eğitim kurumu ortaya çıkmıştır. Selçuklu döneminde medreseler gelişmiş ve yaygınlaşmıştır. Medreseler Osmanlı döneminde çok yaygın ve güçlü örgün eğitim kurumları haline gelmişlerdir. Kapatılmalarına kadar geçen süre içerisinde kendilerini yenileme yoluna da gitmemişlerdir (Akyüz, 2011). Osmanlılarda sıbyan mekteplerinde okuma, yazma, Kuran'ı Kerim ve hesap gibi temel bilgiler öğretilmekteydi. Ancak programın önemli bir kısmını temel din bilgileri oluştururdu. Medreselere de sıbyan mektebini bitirmiş ve kendini yetiştirmiş Müslüman erkekler alınmaktaydı (Erden, 2009). Osmanlılarda ayrıca Hıristiyan tebaanın çocuklarının yetiştirildiği Enderun mektepleri de bulunmaktaydı. Bu okullar üstün zekâlı ve nitelikli çocuklara alıp devlet adamı ve asker yapma amacındaydı (Akyüz, 2011).

Osmanlıda askeri alanda alınan yenilgiler üzerine eğitimde yenileşme, askeri okullar açarak başlamaktadır. Ardından ilköğretim zorunlu hale gelmiştir. İlk kez batı dilleri programlara girmiş, bu durumda yurt dışına öğrencilerin gönderilmesine fırsat tanımıştır. Tanzimat dönemiyle beraber hem Avrupa'nın dayatması hem de eğitimin devleti felakete gidişten kurtaracak bir yol olarak görülmesi eğitimin geliştirilmesini etkilemiştir. Eğitim bir bilim olarak görülmeye başlanmış ve eğitim üzerine kitaplar yazılmıştır. Örgün eğitimde mantıksal sıra izlenmemekte bu da değişimlerden istenilen sonuç alınmamasına yol açmaktadır. Sonrasında programlara hayata dönük dersler konulmuştur. Öğretim kurumlarında birlik olmadığı için farklı dünya görüşüne sahip bireyler yetişmiş buda toplumda zıtlıklar oluşmasına sebebiyet vermiştir. Mutlakiyet döneminde programdan hayata dönük dersler çıkarılmış yerini din ve ahlak dersleri almıştır. Bu dönemde nicelik bakımından gözlenen başarılar eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla eş güdümlü yürütülememektedir. Meşrutiyet döneminde programlara sosyal, siyasal içerikli, hayata dönük bazı dersler alınmış nitelik

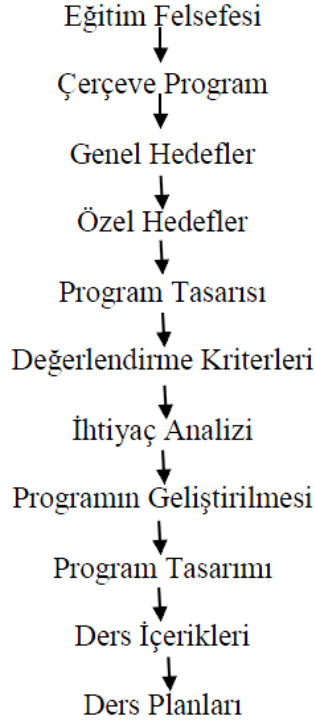
konusunda da bazı uygulamalar görölse de niceliğin arka planında kalmıştır (Akyüz, 2011)

Özetle, program geliştirme alanının gelişim süreci incelendiğinde toplumsal, siyasal, ekonomik ve psikolojik gelişmelerin eğitimi ve eğitim programlarını ne kadar etkilediği ve bu gelişmelerin eğitim programlarına yansımalarının bireylerin buldukları döneme ayak uydurabilmeleri adına son derece önemli olduğu görülmektedir.

1.4.2. Program Geliştirme Süreci

Program geliştirme süreci, kapsamlı bir çalışmanın, sıralı ve birbiriyle organize görevlerin ürünüdür. Bundan neredeyse yüzyıl önce bilimsel bir alan olarak kabul görmeye başlamış alan olarak bu sürecin profesyonel kişilerce yürütülmesi gerektiği düşüncesi bile çok yeni sayılabilir.

Eğitim felsefesinin, tarihsel birikimin ve eğitim politikalarının ışığında belirlenen hedefler, toplumsal yapıya uygun ve öğrenme psikolojisindeki gelişmelere göre düzenlenen eğitim durumları ve içerik program geliştirmenin temel adımları sayılmaktadır. Taba'ya (1962) göre program geliştirme; okulun genel hedefleri öğretimin özel hedefleri, konu alanları, hedefleri gerçekleştirici öğrenme yaşantıları, öğrencilerin öğrenmelerinin ve programın etkililiğinin nasıl değerlendirileceği ile ilgili kararları içerdiğini belirtmektedir. Tyler program geliştirme yaklaşımında ortaya koyduğu dört probleme cevap arayarak programın öğelerini belirler. Bu sorular: okulun hangi eğitim amaçlarına ulaşması gerektiği, öğrencilere hangi yaşantıların sunulması gerektiği, bu yaşantıların nasıl düzenlenmesi gerektiği ve bu amaçlara ulaşıldığının nasıl anlaşılacağı sorularıdır. Tyler'ın modelinde program öğeleri hedefler, eğitim durumları ve değerlendirmedir (Ornstein, Hunkins, 2004). Wiles (1999)'a göre program geliştirme tümden gelim mantığını kullanarak kararların belli değerlere göre alınmasını içermektedir. Önerdiği program geliştirme süreci Şekil 1,2'de verilmiştir.



Şekil 1.2. Tümenden Gelime göre Program Geliştirme Süreci

Wiles, Jon. **Curriculum Essentials: A Resource For Educators** (Boston: Allyn And Bacon, 1999)

Şekil 1.2’deki gibi en genelden özele program geliştirme sürecinin aşamaları listelenmiştir.

Programı “yetişek” olarak adlandıran Ertürk (1975), program geliştirme sürecine katılan eğitimcilerin dikkatli bir şekilde cevaplandırması gereken soruları şöyle sıralamaktadır:

- Eğitimin hedefleri neler olmalıdır, yani öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır?
- Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli, yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdırlar?
- Bu durumlar nasıl düzenlenirse istenilen öğrenci davranışları geliştirme bakımından verimli olur?
- İstenilen davranışların isabetlilik durumlarında (istenilen davranışları geliştirme yönünden) etkililik derecesi nedir?

- İlk dört sorunun cevapları ışığında mevcut programda ne gibi değişiklikler gereklidir?

Ertürk bu sorularla program geliştirme sürecinin nasıl olması gerektiğine işaret etmektedir. Küçükahmet'e (2009) göre program geliştirme sürecinde, niçin öğretelim, ne öğretelim, nasıl öğretelim ve ne kadar öğrettik gibi soruların cevapları aranmaktadır. Bu soruların cevaplarını veren program boyutları sırasıyla hedef, içerik, öğretim yaşantıları ve değerlendirmedir. Varış (1998) program geliştirme sürecini: "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 süreç" olarak belirtmektedir. Özetle program geliştirme "eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir" (Erden, 1995).

Program geliştirme sürecine ait tanımlar incelendiğinde; ortak olarak ihtiyaç analizinin gerekliliği ve program öğelerinin hedef , içerik , eğitim durumları ve değerlendirmenin olduğu görülür . Program geliştirme sürecinin daha net ortaya konması için ihtiyaç analizinin ve program geliştirme öğelerinin incelenmesi gerekmektedir.

1.4.2.1 İhtiyaç Analizi

Mc Neil (1977) ihtiyaç analizini, eğitim ihtiyaçlarının belirlendiği ve önceliklere karar verildiği bir süreç olarak tanımlamıştır. Tyler (1949) hedefler belirlenirken hedeflere kaynaklık eden toplum, öğrenci ve konu alanının incelenerek hedeflerin belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına dikkat edilmeden hazırlanan programların, bireysel ihtiyaçları karşılamadığı için, topluma da yararlı olamayacağını ifade eder. Demirel'e (2009) göre ihtiyaçların doğru saptanması çok önemlidir. İhtiyaç analizi için temel sorular:

- Genel durum nedir?
- Öğrencilerle ilgili veriler nelerdir?
- Ders kitaplarının içeriği nasıldır?

şeklinde sıralanmıştır. . İhtiyaç analizi süreci; hazırlık, bilgi toplama, bilgilerin analizi ve değerlendirilmesi son olarak bu bilgilerin rapor edilmesi ile tamamlanır. İhtiyaç

analizinin daha iyi anlaşılması için ona kaynaklık eden birey, toplum ve konu alanı kavramlarının çerçeveleri iyi anlaşılmalıdır.

Birey: Bireyin öğrenme sürecinde çevresiyle sürekli etkileşim halinde olması ve dinamik bir varlık olması, program geliştirme sürecinde bireyin analizini önemli kılmaktadır (Oliver, 1965). Birey toplum ihtiyaçlarının giderilmesi uğruna kendisinden bekleneni yapabilmek ve mevcut fırsatlardan yararlanabilmek için sürekli bir öğrenme ve gelişme süreci içindedir (Ertürk, 1975).

Bireyin analizi, “bireyin bilmedikleri ve onun ihtiyaçlarıdır” demek kadar basite indirgenmemelidir. Bireylerin ihtiyaçları, fiziksel, psikolojik ve toplumsal ihtiyaçları içeren gelişimsel ihtiyaçların bütünüdür (Shambaugh ve Magliaro, 2006’dan aktaran Aközbek,2008).

Toplum: Ertürk’e (1975) göre de toplum ihtiyaçlarını belirlerken toplum içindeki bireyin, hangi iş bölümünde yer alacağı ve ne tür ilişkilerde bulunarak yaşayacaklarını bilmek gerekmektedir. Bu bilgilere ulaşmak için “Toplumun ihtiyaçları nelerdir, toplumun bireylere sağladığı fırsatlar nelerdir, toplum hayatında bireyin karşılaşacağı sorunlar nelerdir, toplumda bireyler için ne gibi gizil imkânlar mevcuttur?” gibi sorulara cevap aranır.

Toplumun sağlık, aile, meslek, tüketim, dinlenme, inanç ve sivil rolleri gibi farklı durumlara göre sınıflandırılarak analiz etmek toplumun analizini kolaylaştıracak bir yöntemdir. Bu yöntemle analizden elde edilen veriler eğitim ile ilgili birçok hedefin belirlenmesini sağlamaktadır (Tyler, 1949; Oliva, Gordon, 2013; Aközbek, 2008).

Konu Alanı: Erden’e (1995) göre eğitim programlarında hangi konu alanlarına yer verileceği, bu konu alanları ile ilgili hangi bilgilerin hangi derinlik ve genişlikte verileceğidir. Varış (1996) konu alanı analizi için “bireyler ülkenin kalkınmasına katkıda bulunacak bir şekilde yetiştirebilmek için ne öğrenmelidir, modern dünyanın koşullarına, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak ve uyum sağlamak için nelerle donatılmaları gerekmektedir, programlarda yer alacak içeriğin milli yönü ve milletlerarası yönü ne olmalıdır?” gibi sorulara cevap aranarak yapılabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca “okulun uyguladığı içerik ve etkinlikler bireylerin gelişimine ve öğrenmesine yardımcı olmakta mıdır, bütün bireylerin öğrenmeleri gereken bilgiler

nelerdir?” soruları ile de içeriğin bireyler açısından ele alınması sağlanabileceğini belirtmektedir.

Sosyal bilimler ve fen bilimleri alanlarında her geçen gün değişimler ve gelişmeler kaydedilmektedir. Böylelikle yeni bilgiler, kabul edilmiş bilgilerin yerini alabilmektedir. Bunun yanında bilginin nasıl aktarılacağı ile ilgili de yeni yollar keşfedilmektedir. Tarih derslerini ezberden kurtarmaya çabalanmakta, fen derslerinde bireylerin keşfetmeleri desteklenmektedir. Bilginin aktarılmasıyla ilgili yöntemler değiştikçe, içeriğin yeniden seçimi ve düzenlenmesine ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Bu yeniliklerin de programa yansıtılması aktif yapılan konu alanı ihtiyaç analizi ile mümkündür (Oliver, 1965).

İhtiyaç analizi birey, toplum ve konu alanı analizi gerçekleştikten sonra birbirleriyle harmanlanıp ilişkilendirerek programın hedeflerinin belirlenmesi, programın genel hatlarının şekillenmesi sağlanmaktadır. Analizleri gerçekleştirirken verilere ulaşmak için çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Demirel (2009), program geliştirme uzmanlarının ihtiyaç belirleme sürecinde kullanacakları yöntem ve tekniklerden bazılarını:

- Delphi tekniği/anket geliştirme,
- Progel/Dacum tekniği,
- Gözlem ve görüşme,
- Meslek analizi,
- Testler,
- Kaynak tarama

şeklinde sıralamaktadır. İhtiyaç analizi yapıldıktan sonra hazırlanan programlar ihtiyacı karşılamaya yönelik olduğu için daha toplum üzerinde olumlu etkiler bırakması beklenmektedir.

İhtiyaçlar belirlendikten sonra değerlendirmesi yapılmalıdır. İhtiyaç değerlendirmesi de 1960’lı yıllarda hedeflerin mali yönden uygunluğuna bakılması fikriyle ortaya çıkmıştır. İhtiyaç değerlendirmesi “ne?” ile “ne olmalı?” sorularına verilen cevaplar arasındaki farkın belirlenmesidir. Bu soruların cevapları uygulanan programın etkisini analiz etme ve değerlendirme amacıyla da kullanılabilir.

1.4.2.2 Hedefler

Program geliştirme sürecinde ihtiyaçlar belirlendikten sonra bu ihtiyaçlardan doğan gereksinimlere nasıl ve ne kadar süre içerisinde ulaşılabileceğine karar verilmesi hedeflerin belirlenmesidir. Ertürk (1975) hedefi, "yetiştirilen insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikler" olarak tanımlamaktadır. Demirel ise hedefi (2009) planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanılması kararlaştırılan ve davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özellik olarak hedefi tanımlamıştır.

Hedefler belirlenirken toplumun ihtiyaçları yanı sıra eğilimleri, ilgileri ve beklentileri göz önünde tutulmalıdır. İnsanın biyo-kültürel-sosyal yapısı irdelenmeli, amaçlar bu yapıya göre belirlenmelidir (Kemertaş, 2001). Eğitimde hedefler belirlerken ideal insan yetiştirme düşüncesinin; toplumsal katılımı günümüzün ihtiyaç ve beklentilerini karşılama, geleceği kucaklama anlamında irdelenmesi gerekmektedir (Çelik, 2006).

İhtiyaç analizinden sonra öncelikle "aday hedefler" ortaya konmalıdır. Bu aday hedefler; eğitim felsefesine uygun, kendi içinde tutarlı, ulaşılabilir, kullanılabilir, gerçekleştirilebilir olma yönlerinden ele alınarak eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi süzgeçlerinden geçirilerek "kesin hedefler" haline getirilebilirler. (Fidan, 1996).

Hedefler uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olarak ele alınmaktadır. Uzak hedefler politik felsefeyi yansıtır (Ertürk, 1975). Genel hedeflerin belirlenmesinde toplumun beklenti ve ihtiyaçları ile eğitim felsefesi etkilidir. Genel hedefler uzak hedefler doğrultusunda hazırlanmaktadır (Tan ve Erdoğan, 2004). Öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikle bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan hedefler özel hedeflerdir (Demirel, 2009). Erden'in (1995) ifadesiyle özel hedefler öğretim programları ile ilgili içeriğin seçimine, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine ve değerlendirilmesine rehberlik eder. Varış'a göre (1996) eğitim öğretim faaliyetlerinin hepsi uzak hedeflere ulaşmak için bir araçtır. Benzer ilişki genel hedefler ve özel hedefler arasında da bulunmaktadır. Ertürk'e (1975) göre de hedefler, hem eğitim faaliyetlerinin kararlaştırılmasında işaretçi olarak, hem de mevcut eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde ölçüt olarak kullanılmaktadır.

1.4.2.3 İçerik

Erden'e (1995) göre içerik ihtiyaç analizi sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak hedefler doğrultusunda öğrencinin sahip olması gereken bilgileri içermektedir. İçeriğin belirlenmesi aşamasında "ne öğretilim?" sorusuna cevap aranmaktadır. Varış (1996) bu soruya cevap aranırken toplumsal ve bireysel faydaya, öğrenme ve öğretme ölçütlerine, bilgilerin içerik içinde kapladığı yere göre hareket edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sönmez (2012) bunlara ek olarak içeriğin kişilerin öğrenme şemaları kurmasına izin verecek esneklikte, elde ettiği bilgi ve beceriye dayanarak geçmişi ve geleceği kestirmesine olanak sağlayacak nitelikte olması gerektiğini vurgulamaktadır.

İçerik yatay ve dikey olmak üzere iki türlü örgütlenmektedir. Dikey örgütlenme içeriğin basitten karmaşığa, benzerden benzer olmayana, somuttan soyuta doğru sıralanmasıdır. Yatay örgütlenmede ise içeriğin aynı zaman dilimi içinde verilen diğer programların içeriği ile tutarlılığı sağlanmasıdır. Yatay örgütlenmede birbirine paralel uygulanan öğretim programlarının içeriklerinin birbirlerini destekler nitelikte olması önem taşımaktadır (Erden, 1995). Demirel'e (2009) göre içerik düzenlemede farklı yaklaşımlar bulunmaktadır ve bunlar:

Doğrusal yaklaşım: Birbiri ile ardışık sıralı, yakın ilişkili ve zorunlu ya da ön koşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu bilgilerin düzenlenmesinde kullanılır.

Sarmal Yaklaşım: Daha önce öğrenilmiş bazı bilgiler tekrarlanır ve tekrarlanırken kapsam genişletilebilir.

Modüler Yaklaşım: Bilgiler öbekler (modüller) halinde düzenlenir ve modüllerin birbiriyle ilişkili olması beklenmez. Her modül kendi içinde doğrusal ve ya sarmal olabilir, önemli olan modülün anlamlı bir bütün olmasıdır.

Piramitsel Yaklaşım: Başlangıçta geniş kapsamlı bilgilerin yer aldığı giderek uzmanlık alanına giren bilgilerin yer aldığı yaklaşım tarzıdır.

Çekirdek Yaklaşım: Başlangıçta ortak bilgiler yer aldığı sonrasında farklı uzmanlık alanına giren bilgilerin yer aldığı bölümlerin öğrenciler tarafından seçilebildiği yaklaşım tarzıdır.

Konu Ağı-Proje Merkezli Yaklaşım: Bilgilerin bir harita olarak sunulduğu ve zaman, mekân bilgilendirmelerinin yapıldığı bireysel veya grup projeleri şeklinde ele alınan yaklaşım tarzıdır.

Sorgulama Merkezli Yaklaşım: İçerik düzenlemesinin öğrencilerin sorularına göre oluşturulduğu bir yaklaşım tarzıdır. Varış (1996) içerik için “istendiği zaman çağrılıp programa oturulabilecek bir öge” olarak görülmesinin yanlış bir tutum olduğunu vurgulamaktadır. Sönmez (2012) içeriğin hedeflere ulaşmak için bir araç olduğu yani hedeflerin kazandırılmasında bir yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Türkiye eğitim sisteminde hedeflerin değil içeriğin temele alındığını savunmaktadır. Bu açıklamalardan anlaşılacağı gibi program geliştirme öğelerinin her biri kendi içinde çok büyük önem ihtiva etmektedir, birinin eksik kalması ya da öne geçmesi o programın verimliliğini ve kullanılabilirliğini büyük ölçüde azaltmaktadır.

1.4.2.4. Eğitim Durumları

Hedeflerin belirlenip belirlenen hedeflere uygun içeriğin düzenlenmesinin ardından yapılan çalışmaların hayata geçirileceği süreç eğitim durumlarının tasarlandığı süreçtir. Ertürk’ e (1975) göre tasarlanan durum ile gerçek uygulama arasında fark olması normaldir, önemli olan bu farkı en aza indirecek kalite kontrolün sağlanmasıdır. Eğitim durumları programdaki içeriği nasıl öğretim sorusuna cevap veren boyuttur. İçeriğin öğrenilmesi için yapılabilecek her türlü etkinliği içermektedir. Bu etkinlikleri uygularken sınıf içi yönetim, öğretim kuramlarının kullanımı, öğretim ilke yöntem/teknikler ve öğretim materyallerinin kullanımı gibi faaliyetlerin hepsini kapsamaktadır (Kemertaş, 2001). Sönmez’e (2012) göre eğitim durumu hedefleri öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip uygulanmasıdır. Eğitim durumunun içinde yapılan uygulamanın değerlendirilmesi, eksiklerin giderilmesi, işlemeyen kısımların değiştirilmesi veya yeniden düzenlenmesi de eğitim durumlarının bir parçasıdır. Eğitim durumlarında gerçekleşecek yaşantıların düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması ve öğrenmelerin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi gerekmektedir (Demirel, 2009). Ertürk (1975) ölçütleri temellendirerek planlı eğitim faaliyetleri ile geçerli öğrenmelerin meydana gelmesi için eğitim durumlarının bazı özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Bu özellikler eğitim durumlarının hedefe ve öğrenene göre olması, ekonomik olması, diğer

yaşantılarla kaynaşık olmasıdır. Bu özelliklere uygun hazırlanmış öğrenme yaşantısı yetişek (program) tasarısını oluşturmaktadır.

Kısaca yapılan ihtiyaç analizine bağlı belirlenen hedefler, hedeflerin ışığında düzenlenen içeriğin ve eğitim durumlarının belirlenmesi programın birbirinden ayrılmaz ögeleridir. Eğitim durumlarının tasarlanması; öğrenme modelinin seçimi, zamana uyarlama, pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme gibi değişkenlerin kullanımı, öğretme yöntem ve tekniklerin seçimi, değerlendirme gibi birçok faaliyetin düzenlendiği kapsamlı bir süreçtir. Bu süreçte eksik bırakılan durumların ortaya çıkarılması ve düzeltilmesi için değerlendirme yapılması gerekmektedir.

1.4.2.5. Değerlendirme

Program değerlendirme bir eğitim etkinliğinin herhangi bir bölümünü ölçmeye çalışan bir süreçtir (Kelly, 2004). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme süreçleri iç içedir (Varış, 1996). Değerlendirme programın uygulanmadan önce kuvvetli ve zayıf yönlerini ve uyguladıktan sonra programın verimliliğini ortaya koymaktadır (Ornstein, Hunkins, 2004). Demirel'e (2009) göre program değerlendirmesi yapılabilmesi için program denenmelidir. Öncelikle deneme yapılacak okullar ve ya sınıflar belirlenmeli, yönetici ve öğretmen seçilmeli ve bu kişilere program tanıtılmalıdır. Deneme sırasında ve sonrasında anketler, görüşmeler, gözlemler, deney ve kontrol gruplu çalışmalar, öğretmen notları gibi araçlar kullanılarak değerlendirme yapmak için veri elde edilmelidir. Elde edilen bulgular programın hangi ögesinde sorun olduğunu gösterir ve bu ögenin yeniden düzenlenmesini sağlar (Erden, 1995).

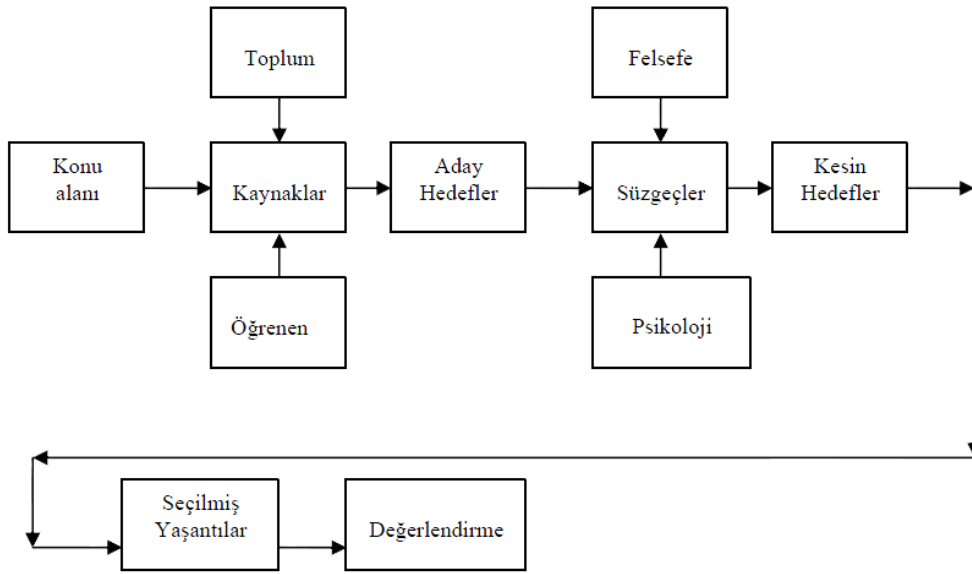
Varış (1996) değerlendirmede belirlenen hedeflere hangi oranda ulaşıldığını saptamak için çeşitli ölçme araçları kullanılmasını gerektiğini ifade etmektedir. Ortaya çıkan sonuçların programın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi ve için kullanıldığını belirtmektedir. Program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası, eğitim hedeflerinin gerçekleşme değerlendirmesidir. Varış bu değerlendirmeyi final değerlendirmesi olarak adlandırmaktadır. Programın final değerlendirmesi sonucunda sürdürülmesine, tekrar düzenlenmesine veya bitirilmesine karar verilmektedir (Ornstein & Hunkins, 2004).

Değerlendirme program geliştirme sürecine, kendi kendini onarma imkanı vermektedir (Ertürk, 1975). Bu özelliği ile değerlendirme program geliştirme sürecinin

vazgeçilmez bir ögesidir. Program geliştirme sürecine ait ögelerin her biri kendi içinde büyük önem ihtiva etmektedir. Demirel'in (2009) ifadesiyle programlar bu ögelerden oluşmakta ve ögeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıkları ortaya koymakla farklı program geliştirme modelleri ortaya çıkmaktadır.

1.4.3. Program Geliştirme Modelleri ve Yaklaşımları

Model kısaca, "gerçek bir durumun temsil edilmesi" olarak tanımlanmaktadır. Program geliştirme faaliyetleri açısından bakıldığında ise model, "eğitim felsefeleri ve program geliştirme yaklaşımlarından hareketle bir eğitim programı türü önerme" şeklinde ifade edilebilir (Erişen, 1998). Program geliştirmenin planlanması ve yürütülmesinde günümüze kadar çeşitli modeller geliştirilmiştir. Program geliştirme yaklaşımları içinde akla ilk gelen ve geçerliliğini koruyan yaklaşımlardan birisi Tyler modelidir ve Şekil 1.3'de gösterilmiştir. (Ornstein & Hunkins, 2004,197).



Şekil 1.3: Tyler'in Program Geliştirme Modeli

Allan Ornstein, Francis Hunkins, **Curriculum Foundations, Principles and Issues** (Boston:Pearson Education, 2004), 198'den uyarlandı.

Tyler Şekil 1.3'te gösterilen modelinde hedeflerin neler olması gerektiği, öğrencilere hangi yaşantıların sunulması gerektiği, bu yaşantıların nasıl düzenlenmesi gerektiği ve bu hedeflere ulaşıldığının nasıl anlaşılacağı sorularına cevap arayarak programın ögelerini belirlemektedir. Tabii ki Tyler'in modelinde program geliştirme sürecine

ihtiyaç analizini de ekleyerek program geliştirme sürecine yeni bir boyut kazandırmaktadır (Ornstein, Hunkins, 2004)

Ornstein ve Hunkins (2004) program geliştirme yaklaşımlarını konu alanına odaklanan teknik-bilimsel olan ve teknik-bilimsel olmayan kategoriler altında genel iki gruba ayırmaktadır. Hangi modellerin bu yaklaşımlara uyduğu temel varsayımları ve modeli öne çıkaran eğitim uzmanıyla Tablo 1.1’de verilmektedir.

Tablo 1.1: Program Geliştirme Modelleri ve Yaklaşımları

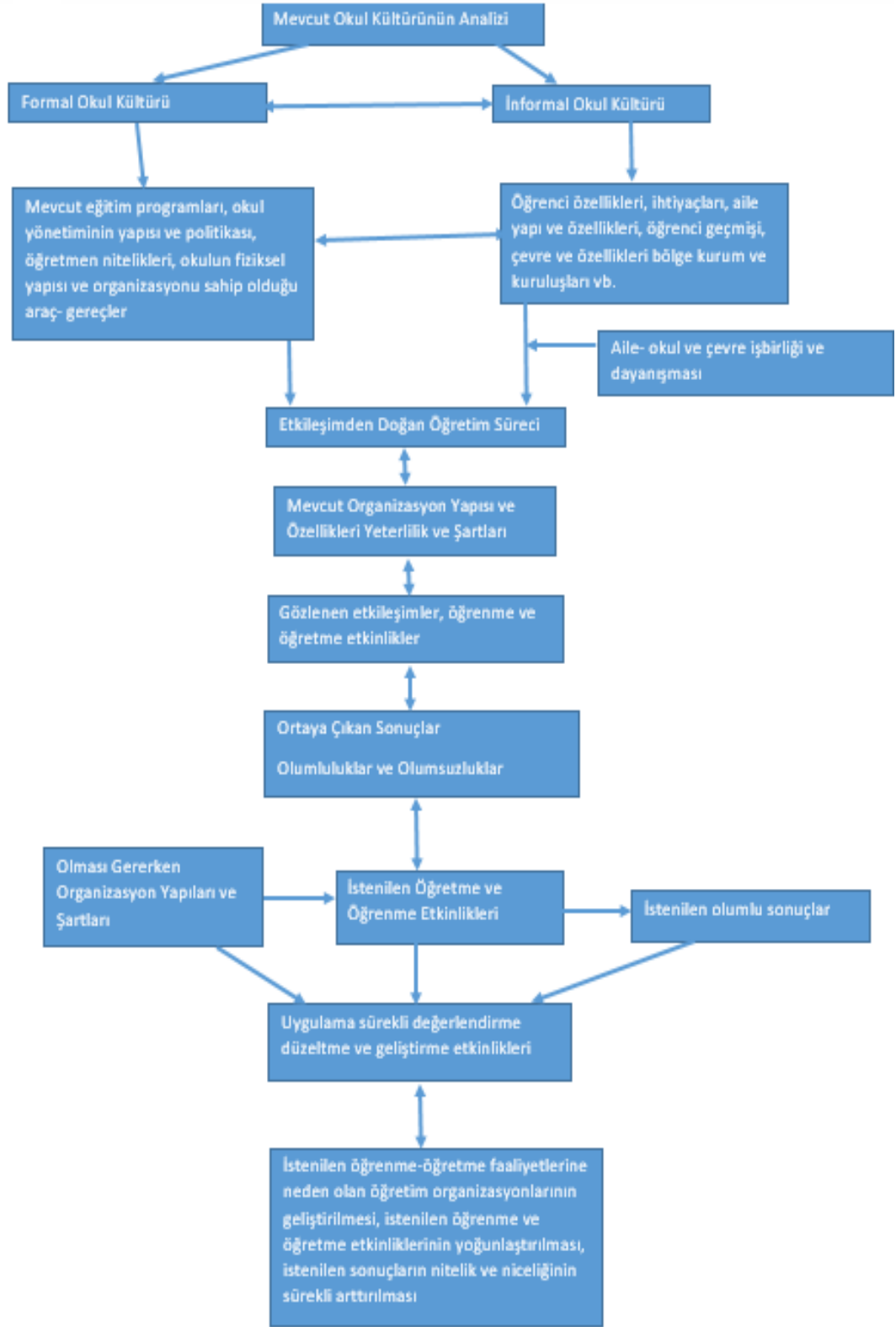
Yaklaşım	Önemli Varsayımları	Programa Bakış Açısı	Program Geliştirme Uzmanı veya Modeli
Teknik-Bilimsel	Temel adımlar belirlenebilir ve yönetilebilir.	Seçilebilen ve organize edilebilen bilgi içerikli öğelere sahiptir.	Bobbit ve Charters : Tyler
	Program geliştirme yüksek düzeyde objektiflik ve mantık içerir.	Kısa ve öz parçalardan oluşur.	Taba
	Program geliştirme rasyonel karar verme noktaları içerir.	Program geliştirme içerik ve deneyiminin organizasyonudur	Hunkins
	Yaklaşımı en son bilişsel teori üzerinedir.	Program geliştirme yaklaşımı doğal bilişsel öğrenci ve öğretmen eğilimleri üzerinedir.	Lakoff and Nuñez
	Program geliştirme önemli etkinlikleri belirlemeyi ve programın başlangıcı ile sonunu birbirinden ayıran öğeleri içerir.	Program belirli içerik ve yaşantıların haritalanarak iletmesini içerir.	Wiggins ve McTighe
	Program geliştirme orijinal yapısını koruyarak farklı parça ve görevlere ayrılabilir.	Program öğrencileri farklı ve anlamlı görevlerle kullanır.	Jonassen, Tessmer, Hannum
Teknik-Bilimsel Olmayan	Program geliştirme öznel, kişisel estetiğe uygun ve işlevseldir.	Program kaliteli etkinliklerden oluşur.	
	Program geliştirme “özel konuşmalar” dır.	Program iletişim ve konuşmalar şeklinde algılanır.	“Deliberation” modeli
	Program geliştirme çok fazla belirsizliklerle dolu dinamik bir süreçtir	Program insanların etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir olaydır	“Postpositivist Model”

Allan C. Ornstein, Hunkins Francis P., **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues.** (USA: Pearson Education: 4. bs., 2004), 215’ten uyarlandı.

Tablo 1.1’de, program geliştirme yaklaşımları teknik-bilimsel ve teknik-bilimsel olmayan olarak iki kategoriye ayrıldığını ve bu yaklaşımların da farklı bakış açılarına göre değerlendirmeleri gözlenmektedir. Teknik-Bilimsel yaklaşıma dayalı program geliştirmede planlama, sistematiklik, nesnellik, mantıksal ve akılcı kararları esas alınmaktadır. Bu yaklaşımı benimseyen program geliştirme uzmanları süreçlerin sistematik biçimde belirlenerek gerçekleşmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Teknik-bilimsel olmayan yaklaşıma dayalı program geliştirme modelleri ise; öznellik, kişisel, estetik, deneyimsel ve etkileşime açıklık vurgulanmaktadır (Ornstein, Hunkins 2004).

Pinar (2004) program geliştirme yaklaşımlarını gelenekseller, kavramsal deneyciler ve yeni kavramsalcılar olarak üç grupta sınıflandırmaktadır. Gelenekseller, Tyler gibi öğretim programını, sınıf, öğretmen, ders, ünite ve bunun gibi kavramlar çerçevesinde tanımlayanlardır. Taba, Goodlad ve Bobbitt’e ait program geliştirme model ve kuramları bu yaklaşıma örnek olarak gösterilmektedir. Kavramsal-Deneyciler, bilimin fiziksel yönüne odaklanan bu yaklaşımda mantık, araştırma, tahmin etme, kontrol ve kesinlik ön plandadır. Posner, Stufflebeam, Bruner ve Bloom bu yaklaşımın öncüleri olarak gösterilmektedir. Yeni kavramsalcılar ise öznellik, varoluşsal deneyim ve kavrama sanatını vurgulayarak toplumdaki sınıf çatışması ve dengesiz güç ilişkilerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedirler. Bu yaklaşıma göre model geliştirmeye çalışan uzmanlar ise Pinar, Reynolds, Apple ve Giroux olarak gösterilmektedir.

Okula dayalı program modeli, tüm bu modellerden farklı olarak okul kültürünün analizine, çevre özelliklerine, öğrenci ihtiyaçlarına ve okul kültürüne uygun geliştirilen program modelidir. Okul, çevre, okul bölgesindeki kurum ve kuruluşlar, aile ve bölgesel medya bu program modelin içinde yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme el birliği ile yapılmalıdır (Karakaya, 2004). Bu modele ait özellikler Şekil 1.4’te sunulmaktadır.

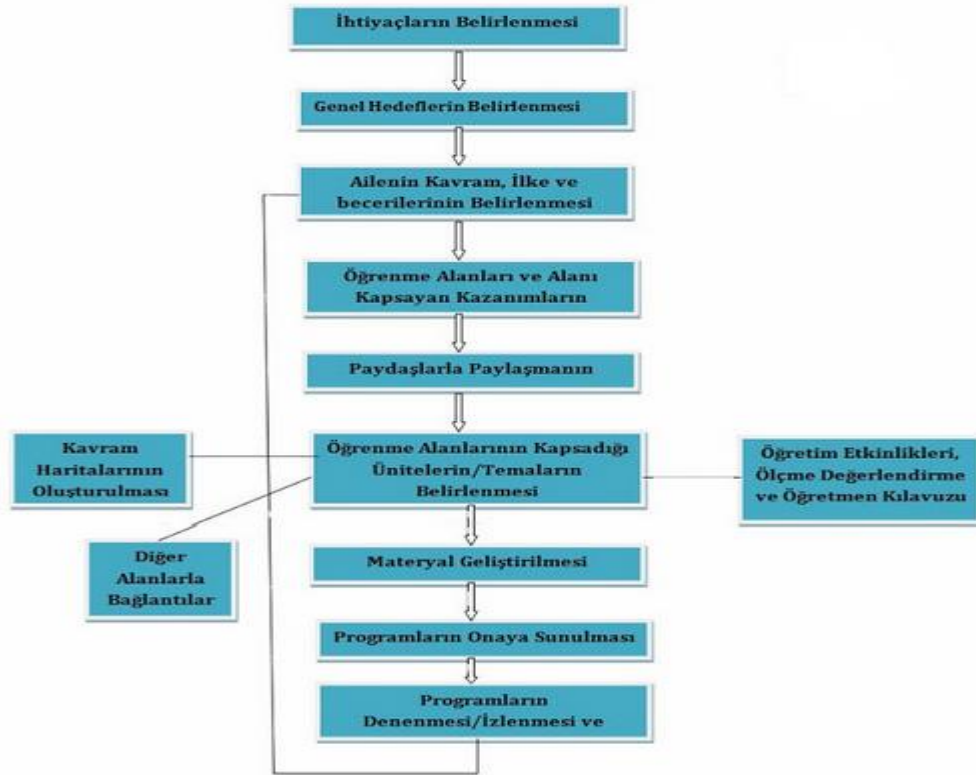


Şekil 1.4: Okula Dayalı Program Modeli

Şerafettin Karakaya, **Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler** (Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 2004) ,25.

Şekil 1.5 'te görüldüğü gibi okula dayalı program geliştirme yaklaşımı bir program geliştirme modeli halinde sunulmaktadır. Bu modele ilişkin detaylı bilgiler daha genel bir ifadeyle bir yaklaşım olarak "Okula Dayalı Program Geliştirme" bölümünde verilecektir.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Program Geliştirme Modeli 3797 sayılı kanunla eğitim-öğretim programlarının geliştirme görevi verilen birimler tarafından kullanılması için hazırlanmıştır. Bu modele ek olarak 2004 yılında bir model daha hazırlanmıştır (Demirel,2009) ve Şekil 1.5'te gösterilmiştir.



Şekil 1.5: MEB Program Geliştirme Modeli

MEB, 2563 Sayılı Tebliğler Dergisi (Ağustos,2004)'den aktaran Demirel (2009,63)

Şekil 1.5'te gösterilen MEB Program Geliştirme Modeline bakıldığında Tyler-Taba modelinin etkisi altında kaldığı söylenebilir (Demirel,2009). Pinar'a göre de geleneksel bir yaklaşımla hazırlanmış program geliştirme modelidir.

Program geliştirme süreçlerinde kullanılan modeller ve yaklaşımlar ortaya çıktıkları dönemin özellikleri ve teknolojiye bağlı olarak değişimleri yansıtmaktadırlar. Model ve yaklaşımların nasıl evrildiğini ve günümüze kadar nasıl geldiğini anlamak için program geliştirme çalışmalarını bulunduğu dönem ve uygulandığı yere göre

incelenmesi gerekmektedir. Bu inceleme sayesinde program geliştirme sürecinin dünyada ve Türkiye’de nasıl algılandığı daha iyi anlaşılabilir.

1.5. Dünyadaki Program Geliştirme Çalışmaları

20. yüzyılda bir taraftan eğitimin sosyo-kültürel, politik, ekonomik temelleri üzerinde yapılan araştırmaların artması, diğer taraftan da eğitim politikasının, uygulamaya ancak eğitim programları yolu ile gerçekleştirilebileceğinin anlaşılması üzerine, birçok devlet ciddi bir şekilde program geliştirme çalışmaları geliştirmiştir (Varış, 1996). 1918 yılında Bobbit’in yayınladığı “Eğitim Programı” (The Curriculum) adlı eser, eğitimde program geliştirme çalışmalarının tüm aşamaları ile ele alınan ilk kitaptır. Bobbit ile Chartes, program geliştirmede davranışçı yaklaşımı savunmakta ve öğretim programını, öğrencilerin öğrenme yaşantılarıyla kazanabilecekleri bir dizi hedefler olarak görmektedirler. Charters, hedeflerin gözlenebilir ve ölçülebilir olduğunu kabul etmektedir (Ornstein, Hunkins 2004). Birinci Dünya Savaşı’yla birlikte, program geliştirmenin sorumluluğu yavaş yavaş yerel okullara yönelmeye başlayarak günümüze kadar devam ettiği görülmektedir. Program geliştirme bu dönemden sonra, sadece çeşitli konuların çalışılmasını taslak haline getirmekten çok, geniş bir girişim olarak görülmeye başlamıştır (Taba, 1962). Liberalleşmenin eğitim üzerindeki etkileri 1920’lerden başlayarak Marx ve Lenin’in görüşlerine dayanan sosyalist eğitim modelleri; Rusya, Çin ve diğer Doğu bloğu ülkelerinde geniş bir uygulama alanı bulmaktadır. Eğitim programları da toplumdaki ekonomik üretim ilişkilerine göre biçimlenmektedir. 1930 ve 1940’lı yıllarda Amerika’da eğitimle ilgili gelişmeleri özellikle üniversiteler üstlenmekte, eğitimin kuramsal temelleriyle ilgili çalışmalar yapılmaktadır (Erden, 2009). 1949 yılında Amerikalı eğitimci Ralph Tyler program geliştirme alanında çok önemli yeri olan “Basic Principles of Curriculum and Instruction” (Eğitim Programları ve Öğretimin Temel İlkeleri) kitabını yayınlamıştır (Gökmenoğlu, Eret, 2011). ABD’de gelişen “eğitim programları ve öğretim” adını alan, üniversitelerde faaliyet veren bu alan 1950’lerden sonra Afrika, Avrupa ve Uzak Doğu’ya yayılmaktadır (Varış,1998). Danimarka, İsveç, Norveç gibi ülkeler program geliştirmeyle ilgili araştırmalara 1940’larda başlamış ve deneysel aşamalardan geçerek daha yerleşik bir eğitim programı anlayışına sahip olmuştur (Demirel, 2009).

1950’li yıllarda ABD’deki okulların eğitim kalitesi, toplum tarafından eleştirilmeye başlanmış ve 1957 yılında ABD ve Rusya arasında yaşanan soğuk savaşta Rusya’nın,

uydusu Sputnik'i uzaya fırlatmasıyla bu eleştirilerin şiddeti artmıştır (Pinar, 1998). Bazı eğitimciler ilerlemeci felsefenin etkisindeki program geliştirme yaklaşımlarının ABD'yi uzay yarışında geride bıraktığını ve geleneksel eğitime geri dönüşün –“Back to Basics”– gerekliliğini savunmaktaydılar. Sonrasında ABD soğuk savaşı kaybetme korkusuyla program geliştirme uzmanlarını ve alanı bir kenara bırakarak ulusal eğitim reformu adı altında yalnızca bilim insanlarından ve alan uzmanlarından oluşan bir komite kurarak bilim ve teknolojiye ağırlık veren bir program geliştirme sürecine girmiştir (Gökmenoğlu, Eret, 2011). Bu durum program geliştirme alanını kötü etkilemiş süreç içerisinde bu alana duyulan ilgi giderek azalmıştır. ABD'de 1960'ların sonunda eğitimde program geliştirme alanı bir kriz dönemine daha girerek Tyler'ın program geliştirme modelinden uzaklaşmıştır (Bümen, Aktan, 2014).

Schwab'a (1970) göre eğitim programları somut ve aşamalı adımlara değil esnek, çeşitliliğe dayanan ve interaktif süreçlerde geliştirilmelidir (İşman, Eskicüamlı, 2003). Aynı dönemde Avrupa'da sadece İsveç üniversitelerinde 1973-74 yılında yapılan araştırmaların üçte ikisinin eğitim programları ile ilgili olduğu görülmektedir (Demirel, 1992).

ABD'de yaşanan 11 Eylül olayından sonra eğitim bilimciler dünya çapında özellikle program geliştirme üzerinde durmaktadırlar. Uluslararasılaşma, küreselleşmenin aksine, ABD'de özellikle sosyal adalet, ekolojik sürdürülebilirlik, çok kültürlülük, toplumsal cinsiyet ve siyasi etkinlikler gibi kavramların eğitim programları vurgulanabileceği düşünülmektedir (Pinar, 2008'den aktaran Bümen, Aktan, 2014).

Avusturya, İrlanda, Finlandiya ve İngiltere'de ulusal çerçeve bir eğitim programı bulunmaktadır. Okullar çeşitli değişkenlere göre kendilerine özgü programı düzenleyebilmektedir. Finlandiya, eğitim programlarında bu esnekliği sağlayabilmek için donanımlı öğretmen kadrosundan faydalanmaktadır. (Demirel, 2012)

Avustralya'da program geliştirme çalışmaları ACARA (The Australian Curriculum ,Assessment and Reporting Authority) tarafından yürütülmektedir. Eğitim programları hazırlanırken (özellikle üniversitelerin) iş dünyasının beklentilerini karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmektedir. Ayrıca program geliştirme komisyonlarında eğitim programlarının anayasanın ilkelerine ve demokrasiye uygunluğu kontrol edilmesi için bir hukuk danışmanı bulundurmak zorundadır (Demirel, 2012).

1990'lı yıllardan itibaren Asya ve Uzak Doğu ülkelerinde okula dayalı program geliştirme akımı etkisini göstermektedir (Bümen, 2006). Son yıllarda özellikle Çin'in uluslararası sınavlarda başarı göstermesi eğitim programlarında yerleşmeye gitmesinin etkisi olduğu söylenebilir (Baltacı, 2017).

1.6. Türkiye'deki Program Geliştirme Çalışmaları

Kurtuluş Savaşı devam ederken, 15 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da 180'e yakın üyenin katılımı ile gerçekleştirilen Maarif Kongresinde, Türk Milli Eğitiminin felsefe, hedef ve politikalarının nasıl olması gerektiği konusu Atatürk tarafından gündeme getirilmiştir (Arslan, 2000). Cumhuriyetin ilanı ile beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde toplanmakta ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmaktaydı. Varış'a (1996) göre, bu dönemdeki eğitim programlarındaki değişikliklerin özünü laiklik, batıya dönüş, müspet ilimler ve ulusal bütünlük oluşturmaktadır. Cumhuriyet Döneminin ilk programı olan 1924 programı, bir programdan çok okutulacak derslerin sıralandığı, derslerin süre ve seviyelerini içeren bir cetvel görünümündedir. Programda dersler aralarında ilişkili olmamakla beraber daha çok geçiş programı niteliğindedir. Programda üretimle bütünleşen bir eğitim sistemi benimsenmekte, yaşama okul arasındaki duvarların kaldırılması amaçlanmaktadır. Çağdaş bilime önem veren bir anlayışla öğretimin uygulamalı ve işe yarar bir hale getirilmesi hedeflenmektedir. Sonraki dönemde MEB tarafından yurt dışından birçok eğitim bilimci ülkemize davet edilmiştir. Bunlardan biri de eğitim sistemini analiz etmesi ve tavsiyelerde bulunması için çağrılan Amerikalı John Dewey'dir (Turan,1997). Milli Eğitim Bakanlığı 1926 yılında John Dewey'in hazırladığı raporu dikkate alarak Talim ve Terbiye Dairesinin yönetmeliğini çıkarmıştır. Eğitim sistemimizin özellikle ilk ve ortaöğretim programlarını geliştirme görevi Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yerine getirilmiştir (Ergün, 1997).

1936'da uygulamaya koyulan ilköğretim programı döneminin ihtiyaçları ele alınarak geliştirilmiştir. 1939 yılında toplanan I. Millî Eğitim Şûrası'yla "Köy İlkokul Programı Projesi" uygulamaya konulmuştur. Bu proje köy okulları programlarında bazı değişikliklere gidilerek köy hayatı ile ilgili uygulamalı derslere yer vermekte, uygulamalı derslerde yer alan etkinlikler belirtmektedir (Gözütok, 2003). Köy Enstitüleri'nde kabul edilip uygulanan eğitim anlayışı, 1990 yılından sonra dünyaca

tartışılan ve önerilen “çoklu zekâ kuramına dayalı öğretim” anlayışıyla benzerlik göstermektedir. Enstitülerde doğa zekâsı ile ilgili becerilerin olduğu ve dersin öğretimi ile eğitsel kol faaliyetlerinde bedensel, müzikal, sözel, görsel, öze dönük, mantık-matematik ve sosyal zekâlar birbirleriyle bütünleşerek kullanılmıştır (Çetin, Gülseren, 2003). Köy Enstitüleri projeyi uygulama anlamında büyük başarı elde etmiştir. Hatta 1948 yılında Türkiye’ye ikinci kez gelen John Dewey düşlediği modelin Türkiye’de gerçekleştiğini belirterek bütün dünyaya örnek göstermiştir. Köy ve şehir ilkokul programlarının birbirinden ayrı ve standartları bakımından birbirine denk olmadığı yönünde toplumda yaygın bir düşünce gelişmesine neden olduğu gerekçesiyle (Arslan, 2003) Şubat 1954’te yayınlanan 6234 sayılı kanunla Köy Enstitüleri, geleneksel ilk öğretmen okullarıyla birleştirilmiştir (Çetin, Gülseren, 2003).

1950’li yıllarda program geliştirme çalışmaları MEB’de ağırlık kazanmaktadır. İlköğretim programları üzerinde yapılan çalışmalar sonucu ortaya çıkan taslak program, 1953-1954 öğretim yılında Bolu ve İstanbul’daki deneme okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Daha sonra 1954-1955 öğretim yılında ortaöğretim düzeyinde Atatürk Kız Lisesi Deneme Okulu Program Komisyonu tarafından taslak program hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu çalışmalar ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarının öncüsü sayılmaktadır (Demirel, 1992; Varış, 1998). Ancak bu çalışmaların devamlılığı sağlanamamış, deneme çalışmalarından elde edilen sonuçlar sistemin geneline yansıtılamamıştır (Yüksel, 2003).

1960 yılı içinde belirli tarihlerde Ankara ve İstanbul’da toplanan “Millî Eğitim Planının Hazırlığı” ile görevli komisyon raporunda 1948 programlarının ele alınıp düzenlenmesi üzerinde durulmuştur (Tazebay ve diğerleri, 2000). Bu raporda program geliştirme çalışmalarında, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması kararı program geliştirme çalışmalarına yeni bir boyut katmaktadır. 1961’de MEB yayınladığı bir genelgeyle; teşkilatın, öğretmenlerin, eğitim kuruluşlarının 1948 programı hakkındaki eleştirilerini istemiş ve bu eleştirileri Talim ve Terbiye Kurulu (TDK) ile iş birliği yaparak 16 kişilik uygulayıcı ve uzmandan meydana gelen bir komisyona inceletmiştir. İncelemeler sonucunda ilkokul programında yapılacak değişikliklerle ilgili esaslar bir rapor halinde geliştirilmiştir. Bu rapora dayanarak, 1962 Şubat’ında okullarda çalışan öğretmenlerden ilkokul müdürü, millî eğitim müdürü, ilköğretim müfettişi, ortaokul ve öğretmen okulu öğretmenleri ile okul-aile birliği temsilcilerinden ve uzmanlardan oluşan 108 kişilik

bir komisyon “Ön Program Taslağını” hazırlamıştır. Ön Program Taslağı, daha sonra 35 kişilik uygulayıcı ve uzmanlardan oluşan bir komisyon tarafından incelenerek son şeklini almıştır (Gözütok, 2003). Hazırlanan program taslağı önce 14 ilde, daha sonra genişletilerek bütün illerdeki deneme okullarında uygulanmıştır. Bu çalışmalar illerde kurulan program geliştirme komiteleri tarafından yürütülmüştür. Bu program geliştirme çalışmaları aksiyon araştırmaları, alan çalışmaları, teftiş, inceleme, seminer ve kurslar yoluyla yürütülmüştür. Tüm bu çalışmaların sonuçları MEB’de kurulan Merkez Değerlendirme Komitesi’ne aktarılmış, ayrıca çeşitli bölgelerden gelen 120 il temsilcisi bir haftalık bir seminerde program taslağını incelemiş ve gerekli değişiklikler ve öneriler yapılarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına gönderilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu 1968-1969 öğretim yılında bu programı uygulamaya koymuştur. Bu program uygulamaya konulduktan sonra da izlenmiş, uygulamada meydana gelen aksaklıklar üzerinde gerekli önlemler alınmaya çalışılmıştır (Demirel, 2009). Program geliştirme süreklilik gerektirmesine rağmen, bu çalışmalarda devamlılık sağlanamamıştır (Yüksel, 2003).

Aynı dönemde önemli gelişmelerden biri ise öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitülerinde 1962-1964 yılları arasında yapılan değişikliklerle Program Geliştirme dersinin seçmeli olarak yer almasıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda seçmeli bile olsa böyle bir değişikliğin yapılması, program geliştirmenin kurumsallaşması yolunda önemli bir adım sayılmaktadır (Binbaşıoğlu, 1995). Türkiye’de program alanının kurumsallaşma sürecinde atılan önemli adımlardan biri de 1940’lı yılların sonlarından itibaren ABD’ye eğitim alanında ihtisasa gönderilen öğrencilerdir (Bümen, Aktan, 2014). Selahattin Ertürk ve Fatma Varış gibi gönderilen bu öğrenciler Türkiye’ye döndüklerinde, alanın gelişmesinde anlamlı katkıda bulunmuşlardır.

Türkiye’de bugün üniversitelerin sosyal bilimler ya da eğitim bilimleri enstitülerine bağlı olarak yürütülen Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ), ilk olarak Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesinde bir lisans bölümü olarak 1965 yılında hizmet vermeye başlamıştır. 1969 yılından itibaren ise, oluşturulan “Lisansüstü Eğitim Komisyonu” (Kavcar, 1976’den aktaran Demirhan İşcan ve Hazır Bıkmaz, 2012) ile bu alanda lisansüstü eğitim programları uygulanmaya başlamıştır. EPÖ-Program Geliştirme alanında uygulanan yüksek lisans programı ilk mezunlarını 1971 yılında, doktora programı ise 1974 yılında vermiştir ve bu alanın bilimsel anlamda güçlenmesine önemli katkılar getirmiştir (Demirhan İşcan, Hazır Bıkmaz,2012). 1966

yılında yayımlanan Selahattin Ertük'e ait "Planlı Eğitim ve Değerlendirme" adlı el kitabı, Türkiye'de program alanının felsefi, sosyolojik ve tarihsel bir bağlamdan program geliştirmeye doğru evrilmesinde önemli bir dönüm noktasını temsil etmektedir (Bümen, Aktan, 2014).

1990 yılında toplanan Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonunda 12 ders için program geliştirme çalışmalarının sadece MEB'in belirlediği modelle yapılmasını önermesine rağmen program geliştirme komisyonları bu öneriye uymayarak farklı modellerle program geliştirme çalışmaları yapmışlardır (Demirel, 2009). Böylece geliştirilen programlarda bir standartlaşma sağlanamamış, çeşitlilik aynen devam etmiştir. MEB'de program geliştirme çalışmaları 1990 tarihinde başlatılan Dünya Bankası desteğindeki Millî Eğitimi Geliştirme Projesi ile önemli gelişmeler göstermektedir. Bu projenin amaçları arasında eğitim programlarını iyileştirmek ve geliştirmek, ders kitapları ve öğretim materyallerinin kalitesini yükseltmek ve verimli kullanmak yer almaktadır. 1993 yılında Millî Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından ülkemizde ilk defa modern anlamda bir program geliştirme modeli geliştirilmiştir (Gözütok, 2003). Millî Eğitim Bakanlığı 1994 yılında Millî Eğitim Geliştirme Projesi'nin amaçlarına ulaşması için Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) geliştirmiştir. Bu okullar, öğretim ve öğrenmeyi desteklen materyaller ile birlikte öğretim programlarının alanda denendiği pilot okullardır (EARGED, 1998). 1995 yılında il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde program geliştirme çalışmalarının yapılmasına olanak sağlayan "Millî Eğitim Müdürlükleri Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonları Çalışma Yönergesi" çıkarılmıştır. Bu yönerge Ankara'nın merkez ilçelerinde pilot olarak uygulanmış, ancak istenilen sonuçları verememiştir (Yüksel, 2003).

1997 yılında EPÖ alanı lisans düzeyinde belirli istihdamın olmaması, bu alandan lisans düzeyinde mezun olanların çoğunlukla işsiz kaldıkları ya da kendi alanları dışındaki işlerde çalışmak zorunda kaldıkları gerekçesiyle (Gömleksiz, Bozpolat, 2013); MEB-YÖK iş birliği ile Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında yapılan düzenleme ile EPÖ alanının yalnızca lisansüstü düzeyde eğitim verilmesine karar verilmiştir (Demirhan İşcan, Hazır Bıkmaz, 2012).

2004 yılında TTK ortaya koyduğu yeni program geliştirme modeline göre programlar hazırlamıştır. Demirel (2012), 2004'te kabul edilen program geliştirme modelinin, önceki modelden çok büyük bir farklılık getirmediğini, modelde genel hedeflerden becerilere, becerilerden kazanımlara doğru bir geçişin görüldüğü ve materyal geliştirme çalışmalarına ayrı bir önem verildiğini belirtmektedir. 2005 yılında Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan toplam 25 profesör ile gerçekleştirilen Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme toplantısında, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya konulan “Yeni İlköğretim Programı”nın; önceki program geliştirme çalışmalarını göz ardı edilerek hazırlandığı, önceki programın değerlendirilmesine dayalı bilimsel dönütlerden yararlanılmadığı, başka ülkelerde uygulanan programların uyarlaması yoluna gidildiği, kısa bir zaman dilimine sığdırılmaya çalışıp program geliştirme çalışmalarının bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmasının engellendiği, eksikliklerin ve sorunların giderilmesi için program geliştirme sürecinin ilkeleri doğrultusunda ilgili uzmanların katılımıyla gerekli önlemlerin alınması zorunlu olduğu kararları alınmıştır (EPÖ Profesörler Kurulu Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi 2006).

Ülkemizde eğitim programı geliştirme faaliyetleri en güncel verilerle Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü içerisinde ve 28.08.2011 tarihinde yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” uyarınca yapımı yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Temel Eğitim, Ortaöğretim, Mesleki ve Teknik Eğitim, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi, Din Eğitimi, Hayat Boyu Eğitim, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme, Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlükleri tarafından ilgili oldukları bölümün eğitim ve öğretimine ait programları ile ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamakta veya hazırlatmakta ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Bakanlık birimlerince hazırlanan eğitim ve öğretim programları, ders kitapları, yardımcı kitaplar ile öğretmen kılavuz kitaplarını incelemekte ve ya inceletmekte ve sonucunu Bakanlığa sunmaktadır. Bakanlık tarafından onaylanan programlar tüm ülkede aynen uygulanmaktadır (MEB, 2011).

2009 yılında kurulan Eğitim Programları ve Öğretim Derneği (EPÖDER) ile Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları dergisinin yayın hayatına başlaması, Türkiye’de program alanının kurumsal bir kimlik geliştirmesinde önemli

bir adım olmuştur. Eğitim Programları ve Öğretim çalışmalarının geliştirilmesini, alandaki akademisyenlere öncülük etmeyi ve desteklemeyi, kültürel değişimi artırmayı, güçlü ulusal ve uluslararası ilişkilerle eğitimin farklı seviyelerindeki okullarda çeşitli öğretim programlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır (Bümen ve Aktan, 2014).

Gökmenoğlu'nun (2011)'de EPÖ alanındaki araştırma görevlerinin alana bakış açılarını değerlendirdiği çalışmasında son yıllarda Türkiye'de program geliştirme alanının zayıf yanları; gereksinim analizlerinin politik, ekonomik, sosyolojik ve teknolojik açıdan istenilen düzeyde yapılmaması, seminer ve eğitimlerin yetersiz olması, üniversiteler ve üniversitelerin MEB ile olan ilişkilerindeki iletişimin yetersiz olması, yüksek lisans ve doktora programlarının kapsamının alanın beklentilerini karşılamaması (Eğitim felsefesi, Türk eğitim sistemi/tarihi eğitim sosyolojisi ve psikolojisi gibi önemli alanlarda eğitim öğretim verilmemesi), Batılı ülkelerin programlarının ülkemiz koşullarına uygun olup olmadığına bakılmaksızın ve yeterince incelenmeden uyarlamalarının yapılması ve alan içi projelerin az ve daha çok kuramsal olmasıdır.

Hazır Bıkmaz ve diğerleri (2013) akademik anlamda EPÖ alanında yapılan doktora çalışmaları incelediğinde 1999–2009 yılları arasında öğretme-öğrenme yaklaşımlarını ve öğretmen eğitimi konu alan tez sayısının önemli ölçüde arttığını belirtmektedirler. Gömleksiz ve Bozpolat (2013), EPÖ alanındaki 1985-2002 yılları arasında yapılan lisansüstü tezleri incelediğinde; çoğunlukla program değerlendirme, öğretim yaklaşımları, modelleri, stratejileri, metot ve teknikleri üzerinde durulduğunu belirtmektedirler. Bu araştırmalardan görüldüğü üzere EPÖ alanında doktora ve lisansüstü eğitimi almış kişiler program geliştirme alanında çalışma yapmayı tercih etmemektedir. Bu sebeple alana katkı sağlayacak daha fazla akademik çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Erişti (2013) de yaptığı araştırmada çıkan sonuçlara göre EPÖ alanında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının durumu hakkında çarpıcı sonuçlarla karşılaşmıştır. Son yıllarda uluslararası toplantılarda sunulan bildiri sayısı ulusal toplantılarda sunulanlara oranla artsa da, özellikle ulusal düzeyde yazılmış kitabı bulunmayan öğretim üyesi oranı %62,2, kitap bölümü yazarlığı olmayanların oranı ise %21,2'dir. Uluslararası kitap yazarlığı olan öğretim üyesi oranı ise sadece %3'tür.

Akademik bir alanda kitap ya da kitap bölümü yazmak, akademik birikim ve yetkinlik gerektiren bir konudur. Bu oranlara bakıldığında öğretim elemanlarının yeterli birikim ve yetkinliğe sahip olmadığı düşünülebilir.

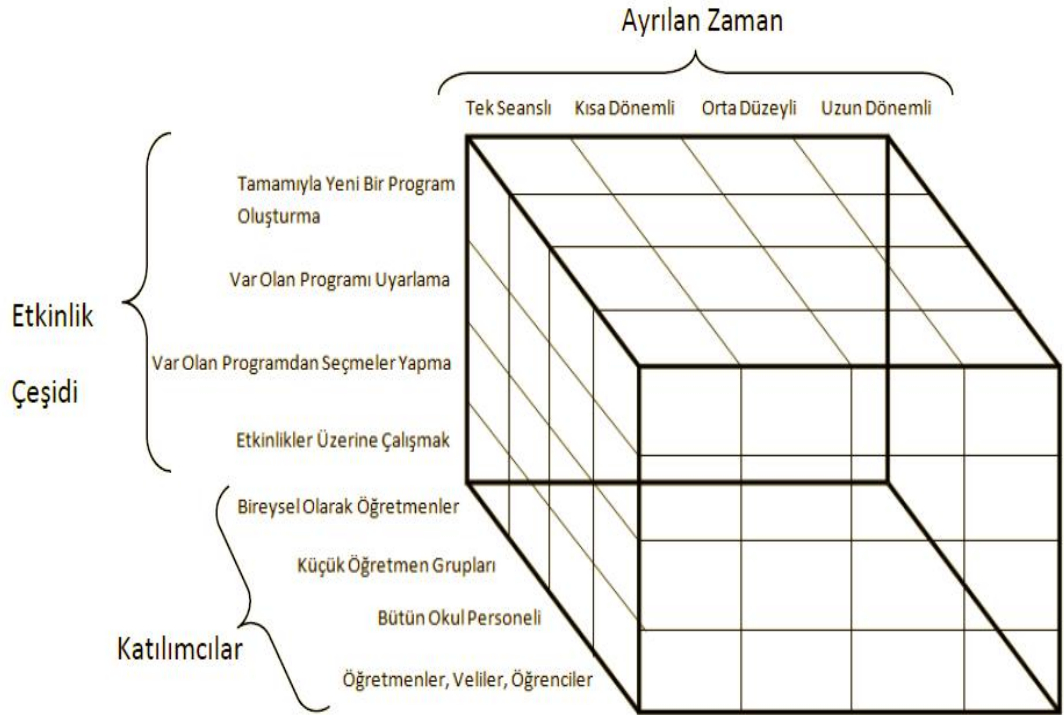
Türkiye’de program geliştirme çalışmaları incelendiğinde henüz oturmuş bir sistemin bulunmadığı, özgün çalışmaların yapılmadığı, üniversitelerde yapılan akademik çalışmaların alana katkısının az olduğu, MEB ile üniversitelerin iş birliğinin zayıf olduğu gözlenmektedir.

1.7. Okula Dayalı Program Geliştirme

Program geliştirme çalışmalarının okul düzeyinde yapılması literatürde okula dayalı program geliştirme olarak geçmektedir. Eğitimde özerklik, okul odaklı, okul temelli gibi farklı tanımlarla zaman zaman gündeme gelmektedir (Marsh, 2009). Ben-Peretz ve Dor (1986)’a göre okula dayalı program geliştirme esasen diğer program geliştirme modellerinden (Tyler’ın Program Geliştirme Modeli vb.) büyük bir farklılığı yoktur. Boyd’a (1984) göre bu sürecin ana bileşeni öğrenciler, anne-babanın katılımı ve toplumdur. Öğretmenlerden otomatik olarak sürece dâhil oldukları için gerekli yeteneklere sahip olmaları beklenmektedir. Sürecin başarılı olması için okul ile program geliştirme uzmanının ve ya okul ile destek veren birimin etkileşimi çok önemlidir. Yüksel’e (1998b) göre okula dayalı program geliştirme; 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 çalışmalarıdır. Literatürdeki tanımlar incelendiğinde, okula dayalı program geliştirme kavramının; bir slogan, bir eğitim felsefesi ya da yöntem/teknik olarak ele alındığı görülmektedir (Düzgün, 2011; Marsh ve diğerleri, 1990). Okula dayalı program geliştirmede asıl mesele, merkezi yönetim ve okul arasındaki dengedir (Ben-Peretz, Dor, 1986). Merkeziyetçi program geliştirme çalışmalarıyla okula dayalı program geliştirme çalışmaları arasındaki uzlaşmacı tavır bu yüzden çok önemlidir (Skilbeck, 1984). Bununla birlikte, çoğu zaman yanlış anlamaya da yol açan, okula dayalı program geliştirme yaklaşımında okullarda tümüyle yeni bir öğretim programı yaratılması algısı kısmen yanlıştır (Bolstad, 2004; Bümen, 2006; Düzgün, 2011). Bezzina (1991), okula dayalı program geliştirmenin üç tür etkinliği içerdiğini belirtir:

- Yeni öğretim programı yaratma
- Mevcut öğretim programına uyum sağlama
- Mevcut programın değişmezlerini benimseme

Böylece tek tip okula dayalı program geliştirme anlayışının olmadığı, istenen ölçüde okulun program geliştirme sürecine dahil olabileceği ifade edilmek istenmektedir. Daha detaylı sınıflandırmak istenildiğinde okulun etkinliğinin türüne (örneğin, program tasarlama, programa uyum sağlama, programdan seçim yapma vb.) ve katılımcıların (öğretmenler, öğretmen kurulları, tüm okul vb.) kimler olduğuna göre; iki boyutun kombinasyonları hesaplandığında on iki farklı okula dayalı program geliştirme yapısı sınıflandırılabilir (Brady, 1992; Bümen, 2006; Düzgün, 2011). Marsh ve diğerleri (1990) bu kombinasyonu zaman faktörünü de işin içine katarak incelemekte ve üç boyutlu bir yapı haline getirmektedirler ve Şekil 1. 6'da gösterilmektedir.



Şekil 1. 6: Okul Tabanlı Program Geliştirme Çeşitleri

Marsh Colin, **Key Concepts for Understanding Curriculum** (USA: Taylor & Francis, 4. bs., 2009), 140 (Uyarlayan Doğan, Selçuk. 2012. Program Haritalama Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi)

Şekil 1.6.'da verilen bu yapı, okula dayalı program geliştirme çalışmalarının çeşitliliğini ortaya koyması açısından önemlidir.

Okula dayalı program geliştirmenin temelleri 1970'li yıllarda atılmış olsa da günümüze kadar çeşitli ülkelerde uygulanmaya çalışılmaktadır (Lawton, 1984). Bu yaklaşım ile ilgili akademik araştırmaların daha çok 1970-1990 yılları arasında yer aldığı ve çoğunlukla Avustralya, ABD, Kanada, Finlandiya, İngiltere ve İsrail'de yapıldığı görülmektedir (Bümen, 2006; Düzgün, 2011). İsrail'de kırk yılı aşkın bir süredir yaygın olarak okula dayalı program geliştirme yaklaşımı kullanılmaktadır ve konuyla ilgili bakanlık merkezi program geliştirme birimi ile okullar arasında işbirliği kurmakta ve okulların özerkliği için bir model önerisi bulunmaktadır (Ben-Peretz, Dor, 1986).

1970-1980'li yıllarda okula dayalı program geliştirme kavramı, eğitimde merkezileşme karşıtı görüşlerin en önemli savunma aracı olmuştur (Elliot, 1997; Bümen, 2006; Düzgün, 2011). Bu kavram öncelikle anti-merkeziyetçi eğitim sistemlerinde (İngiltere ve Avustralya gibi) ortaya çıksa da süreç içerisinde tam olarak uygulanamadığı görülmüştür. Ülke yönetimlerinin bu yaklaşımı merkeziyetçi bir anlayışla uygulamalara izin vermedikleri gözlenmiştir (Bümen, 2006; Chun, 1999). ABD'de okul düzeyindeki faaliyetlerin düzenlenmesinde okulun sorumluluğunda olmasına, "Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması" (No Child Left Behind Act) reformuna kadar desteklemekteydi. Bu reform hareketi ile eyaletler ve eyaletler içerisindeki okullar arasındaki büyük başarı farkının kapatılması ve ABD'de yaşayan tüm çocuklara eşit eğitim imkânı sunulması hedeflenmektedir. Bu reform, merkezi program geliştirmeyi ve sıkı kontrolleri beraberinde getirmiştir.

Son yıllarda eğitimde okula dayalı program geliştirme kavramına ait kavramlar daha çok Asya ve Uzak Doğu ülkelerinde yapılan akademik araştırmalarda göze çarpmaktadır (Bümen, 2006; Düzgün, 2011). Ülkemizdeki geçmiş yıllarda uygulanan katı merkeziyetçi yönetim nedeniyle okula dayalı program geliştirme çalışmaları oldukça azdır ve konuyla ilgili araştırmalar da sınırlıdır (Bümen, 2006).

Türkiye'de okula dayalı program geliştirme çalışmaları yeni öğretim programı yaratma boyutunda nadiren bulunmakta daha çok mevcut öğretim programına uyum sağlama ya da mevcut programın değişmezlerini benimseme boyutundaki etkinlikler ile gözlemlenmektedir. Bunun sebebi KHK'ye ve daha önceki kanunlara göre program

geliştirme çalışmaları sadece Milli Eğitim Bakanlığı birimleri tarafından yürütülmüştür. Ülkemizde uygulamaya konan ilköğretim programları zorunlu ve seçmeli derslerden oluşmakta, ders dışı faaliyetler ve öğrenci kulüp çalışmaları içermektedir. Seçmeli derslerin ayrıntılı bir öğretim programına sahip olmaması nedeniyle bu derslerin yürütülmesinde okullar arasında farklılıklar görülebilmektedir (Düzgün, 2011). Bu alanda sınırlı sayıda çalışmanın olması, seçmeli dersler, ders dışı faaliyetler ile öğrenci kulüp çalışmaları öğretim programı hazırlanırken okullara programı geliştirmeleri konusunda esneklik tanındığı düşüncesi okula dayalı program geliştirme alanında güncel çalışmaların yapılmasına fırsat tanımaktadır.

1.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, yapılan çalışma ile ilgili araştırmalar Türkiye’de ve yurtdışında olmak üzere iki bölümde incelenmiştir.

1.8.1. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde ise, yurt dışında yapılmış olan okula dayalı program geliştirme üzerine araştırmalar ve bunların sonuçları özetlenmiştir.

Ben-Peretz ve Dor’un (1986) çalışmasında İsrail’de okula dayalı program geliştirmeyi otuz yıldır başarıyla yürüten bir okul araştırmayı uygulamak için seçilmiştir. Araştırmada okul müdürlerine, bölüm başkanlarına ve öğretmenlere görüşme soruları yöneltilmiştir. İlkokul düzeyinde son on beş senede öğretim programının neredeyse aynı olduğu ve son beş senede büyük değişikliğe gidilmediği görülmüştür. Ama lise düzeyinde öğretim programında yapılan değişikliklerin daha sıklaştığı iki-üç seneye indiği görülmektedir. Öğretim programında değişiklikler her sene yılsonunda yapılmaktadır. Okula dayalı program geliştirme çalışmalarının uygulanabilir ve sürdürülebilir olması için; okulun ekonomik özgürlüğe, kendine özgü kültürüne ve okul felsefesine sahip olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okula dayalı program geliştirme sürecinin okula başarı ve statü getirdiği; bu sürecin okulun hem ekonomik anlamda hem de eğitim anlamında daha özgür kararlar almasına yardım ettiği görülmüştür.

Law (2001) okula dayalı program geliştirme projesinin öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkilerini incelediği araştırmasında; veriler Hong Kong’da seçilen bir okulda altı öğretmen, üç proje koordinatörü ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Bulgulara göre öğrencilerin öğrenmeye karşı motivasyonlarının önemli

boyutta arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin de proje sürecinde mesleki gelişim gösterdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kendi aralarında iş birliği sağlama konusunda eksikleri bulunduğu tespit edilmiştir. Gerekli mesleki yeterliği sağlamanın bu iş birliğine, sorgulayıcı ve yansıtıcı düşünmeye etkisini ortaya koyan eylem araştırmalarına gereksinim duyulduğu ifade edilmiştir.

Gopinathan ve Deng (2006) Singapur'da okula dayalı program geliştirme çalışmalarının teşvik edilmesine yönelik hazırladıkları araştırmalarında, bu yaklaşımın öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkıları olacağını belirtmektedirler. Öğretmenlerin okula dayalı program geliştirirken:

- Öğretmenlerin inandıklarını uygulayabilmeleri için, güvenli ve tehditkâr olmayan fırsatlar yaratılmasına,
- Öğretmenlerin okul içinde ve dışında, çevresiyle ve meslektaşlarıyla daha çok etkileşim içinde olmasına,
- Eğitim politikalarını yakından takip etmeye ve tutarlı ölçüde eğitim koçlarından veya danışmanlardan destek almalarına,
- Öğretmenlerin onları ihtiyaçların anlayacak ve gereken desteği gösterecek okul yönetimine,
- Öğretmenlerin zihinsel olarak kendilerine zaman ayırmalarına,
- Gelişimleri için okula dayalı program geliştirme üzerine atölye çalışmalarına katılmaya,
- Bütün bu sürecin başarılı geçmesi için uzun süren bir profesyonel desteğe,

ihtiyacı olduğunu ifade etmektedirler. Okula dayalı program geliştirmenin yürürlüğe girmeden önce uygun ortamın sağlanması gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca bu sürecin öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanımaları için bir fırsat yarattığını belirtmişlerdir. Program geliştirme sorumluluğunun öğretmene verilmesinin, öğretmenin öğrencisinin ne gibi ihtiyaçları olduğunu, nasıl motive olduğunu, nasıl düşündüğünü, nasıl öğrenebileceğini anlamasına katkı sağladığını belirtmektedirler.

Wong Yu (2007) okula dayalı program geliştirme yaklaşımını tanıttığı, eğitimdeki değişikliğin stratejilerini ve zorluklarını ortaya koymaya çalıştığı araştırmasında; Hong Kong'ta bir yerel okulda 2003'ten 2006 yılına kadar çalışanlar ile görüşmeler, veli ve öğrencilere anketler yaparak veri elde etmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin büyük çoğunluğu, program geliştirilirken; öğrencilerin

ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınmasının, okul ve çevre şartlarının göz önünde bulundurulmasının, öğretme ve öğrenme sürecinin etkililiğini arttırdığını belirtmişlerdir. Öğretmenler okula dayalı program geliştirme çalışmaları yaparken yoğun çalışma ve araştırma yaptıklarını, ders planlarını yazmak için toplantılar yaptıklarını, bu toplantılarda içerik oluşturma, öğretme stratejileri, öğretim tasarımı, değerlendirme yöntemleri üzerine tartıştıklarını; sürecin bu boyutu ile sürekli olarak kendilerini mesleki anlamda geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bunların yanında okula dayalı program geliştirme çalışmalarının bazı derslere uygulanmadığını, bu çalışmaların daha kurumsal yürütülmesi için öğretmenlerin bireysel çaba göstermeleri gerektiği belirtmişlerdir. Ayrıca uygulamada bu eğitim değişikliğinin etki göstermesi için öğretmenlerin süreci içselleştirmesi, okul yönetiminin, velilerin ve koordinatörlerin gereken desteği sağlaması gerektiği ifade edilmiştir.

Keiny (1993) İsrail'de yaptığı araştırmada okula dayalı program geliştirme çalışmalarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisini incelemiştir. Bu araştırmada üç farklı özellikte öğretmen grubu okula dayalı program geliştirmenin farklı yönlerini aydınlatmak için seçilmiştir ve boş zamanlarında bu araştırmaya katılım göstermişlerdir. Program geliştirme çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen grup çalışmalarının öğretmenlerin mesleki anlamda geliştirdiğini tespit edilmiştir. Öğretmenlerin heterojen olduğu grupta öğretmenlerin farklı bakış açılarını rahatlıkla ifade ettikleri ve zengin fikir üretme kapasitesine sahip oldukları görülmüştür. Homojen gruplar da iş birliğine daha yatkın oldukları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin başlangıca göre çok daha derin ve kapsamlı bir bakış açısı ve anlayışa sahip oldukları ortaya koyulmuştur.

Wang (2012) Çin ve Hollanda eğitim iş birliği projesi kapsamında hazırladığı araştırmasında Çin'deki eğitim reformunun kalbini oluşturan okula dayalı program geliştirme yaklaşımını ortaya koymaya çalışmaktadır. Okula dayalı program geliştirme kapsamında yapılan çalışmaların, merkezi programlama çalışmalarından yerele geçişte grup çalışmalarının öğretmenlerin öğretme ve öğrenmeye ilişkin bakış açılarını genişlettiğini, öğrenciyi öğrenme konusunda farklı yöntemlerle nasıl motive edebileceklerine ilişkin bilgilerini arttırdığını bu anlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ifade edilmiştir. Ayrıca okula dayalı program geliştirme yaklaşımıyla geliştirilen programların öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını temele aldığı ve

uygulamaların öğrencilerin öğrenmeye karşı duyduğu isteği arttırdığı, bu durumun da öğrencilerin akademik başarılarını yükselttiği belirlenmiştir.

Kennedy (1992) Avustralya'da okula dayalı program geliştirme çalışmalarını incelediği araştırmada öğretmenlerin bir kısmının bu toplantıları zaman kaybı olarak gördüğünü tespit etmiştir. Okula dayalı program geliştirme çalışmalarının başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için okul yönetiminin desteğinin, öğretmenlerin okul kültürünün bir parçası olmasının, öğretmenlerin program geliştirme uzmanlarıyla diyalog kurmalarının önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca bu süreçte öğretmenlerin donanımlarının yeterli gelmediği noktada, kendilerini geliştirmeleri için zaman ve finansman ihtiyacı duyabilecekleri belirtmiştir.

Marsh ve Heng (2009) araştırmalarında okula dayalı program geliştirme çalışmaları ile öğretim programını farklılaştırma çalışmaları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymaktadır. Okula dayalı program geliştirme yaklaşımından doğan “okulların eşitliği sorununa” alternatif sunan ve son yıllarda önemi giderek artan farklılaştırma çalışmalarında; içeriği değiştirerek öğrenme süreçlerini değiştirmeye çalışıldığını belirtilmektedir. Oysaki okula dayalı program geliştirmede öğretmenin özel güçlerini ve yerel kaynaklarını kullanarak öğretim programı haritalanmaktadır. İki yaklaşımda ortak olarak öğretmenler yenilikçi uygulamalar gerçekleştirmekte, öğrencilerin beceri ve farklılıklarına göre süreci yönlendirilmektedirler. Sonuç olarak iki yaklaşımın farklılıkları olmasına karşın birbirini tamamlayan yönleri olduğu ortaya konulmaktadır.

Barnett (2006) yılında Güney Avustralya'da %19'u Aborjin öğrenciye sahip bir lisede okula dayalı fen bilimleri programı hazırlama çalışmasında dilin etkisini araştırmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin toplantı tutanakları incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin dil bilimsel bakış açısıyla düzenlemeler getirmelerin etkili olduğu ve bu araştırmaya ek olarak bu konuda araştırmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir.

1.8.2. Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde, Türkiye’de yapılmış olan okula dayalı program geliştirme üzerine araştırmalar ve bunların sonuçları özetlenmiştir.

Yüksel (1998b) çalışmasında okula dayalı program geliştirmeyi tanımlayarak özellikleri, fayda ve sınırlılıkları ortaya koymaya çalışmıştır. Okulların uyguladıkları programların yerel şartlara uygun olması gerektiğini; böylece öğrenci, veli ve

toplumun ihtiyaçlarını büyük ölçüde karşılayacağını ifade etmiştir. Okula dayalı program geliştirme sürecinde yer alacak öğretmen, yönetici, öğrenci, veli, toplum temsilcileri ve diğer grupların öncelikle görev ve yetkilerinin tanımlanması sonra da öğretmen ve yöneticilerin program geliştirme sürecinde kendilerinden beklenen niteliklere sahip olmaları için çalışmalar yapılması gerektiğini savunmuştur.

Bümen (2006) yaptığı araştırmasını Türkiye'deki üç büyük ilde bulunan özel okullarda bulunan program geliştirme uzmanları ve öğretmenlerin görüşlerini alarak program geliştirme çalışmalarının işleyişini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma için 15 program geliştirme uzmanına yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, program geliştirme çalışmalarına katılan 72 öğretmene ise anket uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre, program geliştirme servisleri öğretmenlerle program geliştirme uzmanların iş birliği çerçevesinde etkinlik/materyal hazırlama, hizmet içi eğitim düzenleme, yeni öğretim projeleri geliştirme çalışmaları yürütülmektedir. Öğretmenlerin % 50'si çalışmaların etkili olduğunu, % 63'ü uzmanla iş ilişkilerinin çok iyi olduğunu belirtmiştir. Karşılaşılan problemlere bakıldığında öğretmenlerin en çok ders yükünden, uzmanların ise en çok öğretmen ve yönetici davranışlarından yakındıkları görülmektedir. Program geliştirme uzmanları genel anlamda öğretmenlerin isteksiz olduklarını, iş yükü, zamansızlık ve ek ücret alamamanın problem yarattığını dile getirmekte, okullarda program geliştirmeyle ilgili net bir bakış açısının bulunmadığını belirtmektedir.

Özyurt (2015) 2014-2015 eğitim öğretim yılında Gaziantep'te eğitim vermekte olan özel bir ilkokulun üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin, bu öğrencilerin velilerinin, okulun idarecilerinin, öğretmen ve personelin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında anket, öğrenci değerlendirme formları, öğrenci öz değerlendirme formları ve görüşme formları kullanılmıştır. Bu çalışmada değerler eğitimi programının okul temelli program geliştirme yaklaşımıyla uygulanmasının etkililiği araştırılmıştır. Sonuç olarak öğretmen ve velilere göre "azimli olmak" değeri için belirlenen kazanımların tamamına, "tutumlu olmak" değeri için kazanımların bir kısmına ulaşılmıştır. Öğrencilere göre ise büyük ölçüde kazanımlara ulaşılmıştır. Değerler eğitimi programı geliştirilmesinde okula dayalı yaklaşım programın hedeflerine ulaşmasında etkili olduğu söylenebilir.

Özyurt ,Demir ve Seyran (2016) araştırmalarında Özyurt'un (2015) yılında yaptığı okul temelli program geliştirme çalışmasına yönelik değerlendirme yaptıkları

çalışmada; okul temelli program geliştirme çalışması yapılmasının değerler eğitimi programının etkinliğine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Okul temelli program geliştirme sürecinin öğretmenlerin ve idarecilerin mesleki gelişimine katkı sağladığı görülmüştür. Ayrıca sürecin başarılı geçmesinin sebebi olarak, idareci ve öğretmenler tarafından programın geliştirme süreçlerinin ciddiyetle yürütülmesi gösterilmektedir. Araştırmada okul temelli program geliştirme sürecinin öğretmenlere ek sorumluluklar ve ciddi bir iş yükü getirdiği yaşanan zorluklar olarak belirtilmektedir. Nitelikli program geliştirme çalışması yapılabilmesi için program geliştirme ekibinde mutlaka bu konuda donanıma sahip uzman kişilerin bulunması gerektiği de ifade edilmektedir.

Yeşilpınar Uyar (2016) araştırmasını Çukurova Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği Bölümünde ikinci sınıfta öğrenim gören, öğretim ilke ve yöntemleri dersini alan 36 öğrencinin katılımıyla ve 14 haftalık zaman diliminde gerçekleştirmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde yapılandırılmamış gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmada öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okula dayalı öğretim programının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Süreçte paydaş görüşleri ve dersin öğretim programına yön veren uluslararası eğilimler incelenmiş; dersin amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri ihtiyaçları doğrultusunda uygulama sürecinde geliştirilmiş ve öğretim programının uygulamadaki işleyişi temel alınarak öğretim programı değerlendirilmiştir. Sonuç olarak öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okula dayalı program geliştirme yaklaşımıyla geliştirilen öğretim programının ihtiyaçları büyük ölçüde karşıladığına, öğrencilere bireysel ve mesleki anlamda gelişimine katkı sağladığına karar verilmiştir.

Yeşilpınar Uyar ve Doğanay (2017) Yeşilpınar Uyar'ın (2016) okul temelli yaklaşıma göre yürüttüğü araştırmasını değerlendiren bu çalışmada içerik analizi kapsamında yer alan tümevarımsal ve tümdengelimsel analiz yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme becerilerini kullandıkları, sürece aktif katılım gösterdikleri ve anlama ve beceri düzeyinde kazanımlara ulaştıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adayı bu öğrencileri teori ve uygulama arasında bağ kurmalarına yardımcı olduğu, mesleki donanım ve özgüven kazanmalarına da önemli katkılar sağladığı belirtilmektedir. Sonuç olarak çalışmada; öğretim ilke ve yöntemleri dersine yönelik okul temelli bir yaklaşımın uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

Ünsal (2015) okula dayalı program geliştirme çalışmalarını ve uygulamalarını inceldiği bildirisinde, bu yaklaşımla gerçekleştirilen çalışmaların karşılığının program geliştirme faaliyetlerinin yerleşmesi olmadığını, öğretim programlarının okulları merkeze alarak öğretmen, öğrenci, okulun maddi ve manevi değerleri, vs. dikkate alarak çeşitlendirmek ve bunun önemini vurgulamak olduğunu belirtmektedir.

Bümen, Çakar ve Yıldız'ın (2014) öğretmenlerin öğretim programlarına bağlılıklarını inceledikleri araştırması; Türkiye'de merkeziyetçi bir eğitim sistemi yürütülse de öğretmenlerin MEB tarafından yayımlanan öğretim programlarını uygularken kendi tercihlerine ve öğrencilerin durumuna göre değiştirdiklerini göstermektedir. Türkiye'de öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenlerin öğretmen özellikleri, program özellikleri, öğretmen eğitimi, kurumsal özellikler, bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler, merkeziyetçi eğitim sistemi, geleceği belirleyici sınavlar ve öğrenci özellikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğretim programını uygulamakla yükümlü personel olarak görülmesi nedeniyle, öğretim programını yerel şartlarına göre uyarlayabilenlerin sayısı azdır. Öğretmenlerin planlama ve uygulamada düştükleri belirsizlik, yerel koşullara ve programa bağlı kalmakta çektikleri güçlük; öğretmenlerin teorikte farklı uygulamada farklı bir tutum sergilemeye yöneltmiştir.

Bay ve diğerleri (2016) tarafından hazırlan bu araştırma öğretmenlerin Türkiye'de okula dayalı program geliştirme çalışmalarının uygulanabilirliğine yönelik görüşlerini yansıtmaya çalışmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan "Okul temelli program yaklaşım ölçeği" kullanılarak elde edilen verilere göre öğretmenlerin öğretim programlarının okula dayalı program geliştirme yaklaşımıyla geliştirilmesi gerektiği yönünde cevaplar verdikleri görülmektedir. Ayrıca ulusal düzeyde belirlenen standartlara bağlı kalmak koşuluyla, programların okul çevresine, idareci ve öğretmenlerin beklentilerine göre; okullar ve buradaki yetkililer tarafından geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin öğretmen motivasyonunun artırılması, öğrenci, veli, okul, çevre şartları dikkate alınmasına yönelik yüksek düzeyde olumlu görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

1.9. Problem

Özel ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan program geliştirme servisi (PGS) çalışanlarının, öğretmenlerin ve idarecilerin program geliştirme servisine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.10. Alt Problemler

1. Özel ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan PGS'ler hakkında servis çalışanlarının görüşleri nelerdir?
2. Özel ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan PGS'ler hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. Özel ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan PGS'ler hakkında idarecilerin görüşleri nelerdir?

1.11. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de uygulanan kısıtlı okula dayalı program geliştirme çalışmaları özel okullarda ve PGS'ler eşliğinde yapılmaktadır. Var olan okula dayalı program geliştirme çalışmalarının ortaya konması ve okula dayalı program geliştirme sürecinin daha başarılı ilerlemesi için neler yapılabileceğinin araştırılması gerekmektedir. Bu araştırma alandaki boşluğu dolduracak olması ve güncel durumu yansıtacak olması açısından önemlidir. Böylece okula dayalı program geliştirme çalışmalarının faydalı olup olmayacağı hakkında fikir verecek ve bu alanda yapılacak yeni uygulamalara ışık tutacaktır. Araştırma sayesinde, PGS ve işleyişi ile ilgili fikir sahibi olan özel okullar bu uygulamayı kendi okullarında uygulamayı düşünebilecek ve bu özel okullar uygulama esnasında, araştırma sonucunda ortaya çıkan aksak yönleri düzelterek uygulayabilecektir. Uzun vadede okula dayalı program geliştirme çalışmalarının yaygınlaşması sağlanabilecektir. Bir sonraki aşamada devlet okullarının da uygulamalara katılması denenebilecektir.

Ayrıca PGS çalışanlarının çalışma şartlarını ve yaşadığı sorunları ortaya koyduğu için Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı mezunlarına iş olanakları hakkında fikir verecektir. İlgililere, program geliştirme uzmanı eğitimlerinin (lisansüstü ve doktora programları) hangi doğrultuda geliştirilebileceği konusunda yardımcı olabilecektir.

1.12. Araştırmanın Sayıtları

Bu araştırma ile ilgili sayıtlar aşağıda sıralanmıştır.

1. PGS çalışanları görüşmelerdeki soruları kendi bilgi, bakış açıları ve eğilimleri doğrultusunda içtenlikle cevaplamışlardır.

2. Öğretmenler görüşmelerdeki soruları kendi bilgi, bakış açıları ve eğilimleri doğrultusunda içtenlikle cevaplamışlardır.

3. İdareciler görüşmelerdeki soruları kendi bilgi, bakış açıları ve eğilimleri doğrultusunda içtenlikle cevaplamışlardır.

1.13. Araştırmanın Sınırlıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma, 2015- 2016 eğitim- öğretim yılının ikinci yarıyılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma bünyesinde PGS bulunan özel okullar ile sınırlıdır.
3. Araştırma, PGS çalışanlarının, öğretmenlerin ve idarecilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırmanın evreni ve örnekleme, verilerin toplanması, analizi ve araştırma sürecine ait bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada PGS'lerin etkinliklerine ilişkin, 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul ili bünyesinde PGS bulunduran yedi tane ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim veren özel okulun PGS çalışanlarının, öğretmenlerinin ve idarecilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kapsamında yürütülmüştür. Büyüköztürk ve diğerlerine (2013) göre nitel araştırmalar nicel araştırmalara göre daha derinlemesine bilgi sağlar ve geniş bakış açısı sunar. Bu araştırma deseninde olgunun hangi sıklıkta ortaya çıkıp çıkıp sorgulamak yerine belli bir etikliğin niteliği üzerinde durulur. Durum çalışmaları sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013). Bireyin, kurumun, grubun veya ortamın incelenmesi durum çalışmasının inceleme alanına girmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2011). PGS'ler bir kuruma ait çalışan bir ekip olduğundan ve bu ekibin çalışmalarının etkinliği hakkında derinlemesine bilgi edinmek istenildiğinden araştırma nitel araştırma deseni ve durum çalışması olarak belirlenmiştir.

2.2. Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Araştırmada, uygulamanın yapılacağı kurumların seçiminde araştırmacılar tarafından belirlenen temel ölçüt, PGS bulundurma olarak belirlenmiştir. Böylelikle devlet okullarında PGS bulunmadığından özel okullara yönelerek; PGS bulunduran özel okullar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla İstanbul'da bulunan PGS'nin bulunduğu on özel okul belirlenmiştir. Bu özel okullardan biri bu araştırmaya dahil olmak istememiş diğer ikisi ile iletişim sağlanamamıştır. Kalan yedi okulun PGS'den sorumlu idarecilerinin tümüyle, PGS

çalışanlarının tümüyle ve PGS çalışmalarına katılan en az iki öğretmen ile 2015-2016 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan iki özel okul aynı özel eğitim kurumuna ait farklı iki şube ile araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan PGS çalışanı, öğretmen ve idareci sayısı Tablo 2,1’de gösterilmektedir. Araştırmaya katılan okulların gizliliğinin sağlanması için okullar rakamlar ile kodlanmıştır.

Tablo 2.1: Okullara göre PGS çalışanı, Öğretmen ve İdareci Katılımcı Sayıları

Okullar	PGS çalışan sayısı	Öğretmen sayısı	İdareci sayısı
No:1	1	3	1
No:2	1	2	1
No:3	1	3	1
No:4	2	2	1
No:5	1	4	1
No:6	1	4	1
No:7	1	3	-
Toplam	8	21	6

Tablo 2.1’de görüldüğü bu araştırma, araştırmaya katılan yedi okuldan; sekiz ($f=8$) PGS çalışanı, yirmi bir ($f=21$) öğretmen, altı ($f=6$) idareci, toplam otuz beş ($f=35$) katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Tablo 2.1’de 7 no’lu okulda idareci sayısının pas geçilmesinin sebebi 2 no’lu okul ile aynı kuruma bağlı okullar olması ve PGS’nin 2 no’lu okulda bulunan idareciye bağlı çalışıyor olmasıdır.

Tablo 2.2’de araştırmaya katılan PGS çalışanlarının cinsiyet, yaş, fakülte ve eğitim gördükleri alanlara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo2.2: Araştırmaya Katılan PGS Çalışanlarına Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	f
Kadın	7
Erkek	1
TOPLAM	8

Tablo 2.2- devam

Yaş	Yıl	
	20-29	2
	30-39	3
	40-49	2
	50 ve üzeri	1
Kıdem	Yıl	
	1-9	2
	10-19	1
	20-29	2
	30 ve üzeri	3
Öğretmenlik Deneyimi	Yıl	
	1-4	3
	5-9	1
	10-14	-
	15 ve üzeri	1
Eğitim Duruları	Düzy	
	Lisans (EPÖ)	1
	Lisans (Diğer) ve Yüksek Lisans (EPÖ)	4
	Lisans ve Yüksek Lisans (EPÖ)	2
	Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora (Diğer)	1

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan PGS çalışanlarından yedisi ($f=7$) kadın ve biri ($f=1$) erkek toplam sekiz ($f=8$) kişidir. Araştırmaya katılan PGS çalışanlarından 2 kişi ($f=2$) 20-29 yaş, 3 kişi ($f=3$) 30-39 yaş, 2 kişi ($f=2$) 40-49 yaş ve 1 kişi ($f=1$) 50 ve yaş üzerindedir. Katılımcılardan PGS’de 2 kişi ($f=2$) 1-4 yıl, 1 kişi ($f=1$) 5-9 yıl, 2 kişi ($f=2$) 10-14 yıl, 3 kişi ($f=3$) 15-19 yıl arası çalışma deneyimine

sahiptir. Katılımcılardan Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında (EPÖ) 1 kişi ($f=1$) Lisans düzeyinde, 2 kişi ($f=4$) lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim almışlardır. Ayrıca 4 kişi ($f=4$) farklı dallarda lisans eğitimi aldıktan sonra Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimi almıştır. Katılımcılardan yalnızca biri ($f=1$) Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında eğitim almamıştır fakat Eğitim Bilimlerinde doktora düzeyinde eğitimi bulunduğundan araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılan iki okulda daha PGS’inde iki tane program geliştirme uzmanı çalışmaktadır; fakat bu PGS’lerinde çalışan ikinci program geliştirme uzmanı okulun aynı zamanda idareci kadrosunda görev yaptıklarından ve PGS yönetiminden sorumlu olduklarından bu katılımcılar idareci katılımcı grubuna dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan PGS çalışanlarına, çalıştıkları kuruma ve çalışan kişi sayısına göre: PG.1-1, PG2-1, PG3-1, PG.4-1, PG.4-2, PG.5-1, PG.6-1, PG.7-1 isimlendirilerek kodlanmışlardır.

Tablo 2.3’te araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, fakülte ve eğitim gördükleri alanlara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2.3: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet		<i>f</i>
	Kadın	12
	Erkek	9
TOPLAM		21
Yaş	Yıl	
	20-29	2
	30-39	7
	40-49	7
	50-59	3
	60 ve üzeri	2
Kıdem	Yıl	
	1-9	4
	10-19	7

Tablo 2.3- devam

	20-29	3
	30-39	4
	40 ve üzeri	3
PGS ile Çalışma Deneyimi	Yıl	
	1-4	12
	5-9	5
	10-14	3
	15 ve üzeri	1
Eğitim Duruları	Düzy	
	Ön lisans	3
	Lisans	11
	Yüksek Lisans	7

Araştırmaya katılan yirmi bir ($f=21$) öğretmenin on ikisi ($f=12$) kadın, dokuzu ($f=9$) erkektir. Öğretmenlerden 20-29 yaş aralığında iki ($f=2$), 30-39 yaş aralığında yedi ($f=7$), 40-49 yaş aralığında yedi ($f=7$), 50-59 yaş aralığında üç ($f=3$) ve 60 yaş üzerinde iki ($f=2$) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin dört ($f=4$) tanesi 1-9 yıllık, yedi tanesi 10-19 yıllık, üç ($f=3$) tanesi 20-29 yıllık, dört ($f=4$) tanesi 30-39 yıllık ve üç ($f=3$) tanesi 40 yılın üzerinde öğretmenlik deneyimine sahiptir. Öğretmenlerden on ikisinin ($f=12$) 1-4 yıl, beşinin ($f=5$) 5-9 yıl, üçünün ($f=3$) 10-14 yıl ve birinin ($f=1$) 15 yıl ve üzerinde PGS ile çalışma deneyimleri mevcuttur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden üç ($f=3$) kişi ön lisans, on bir ($f=11$) kişi lisans, yedi ($f=7$) kişi yüksek lisans eğitimi almışlardır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri: Ö.1-1, Ö.1-2, Ö.1-3, Ö.2-1, Ö.2-2, Ö.3-1, Ö.3-2, Ö.3-3, Ö.4-1, Ö.4-2, Ö.5-1, Ö.5-2, Ö.5-3, Ö.5-4, Ö.6-1, Ö.6-2, Ö.6-3, Ö.6-4, Ö.7-1, Ö.7-2, Ö.7-3 şeklinde okulların ve okullarında bulunan öğretmen sayılarına göre kodlanarak kullanılmıştır. Tablo 2.4'de araştırmaya katılan idarecilerin cinsiyet, yaş, fakülte ve eğitim gördükleri alanlara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2.4: Araştırmaya Katılan İdarecilere Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	<i>f</i>	
Kadın	4	
Erkek	2	
TOPLAM		
Yaş	Yıl	
	30-39	1
	40-49	3
	50-59	1
	60 ve üzeri	1
Öğretmenlik deneyimi	Yıl	
	1-9	1
	10-19	2
	20-29	1
	30 ve üzeri	2
PGS ile Çalışma Deneyimi	Yıl	
	1-4	3
	5-9	-
	10-14	1
	15 ve üzeri	2
Eğitim Duruları	Düzy	
	Lisans	2
	Yüksek Lisans	1
	Doktora	3

Tablo 2.4'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan idarecilerin dördü ($f=4$) kadın, ikisi ($f=2$) erkek toplam altı ($f=6$) kişidir. İdarecilerden bir ($f=1$) kişi 30-39 yaş aralığında, üç ($f=3$) kişi 40-49 yaş aralığında, bir ($f=1$) kişi 50-59 yaş aralığında ve yine bir ($f=1$) kişi 60 yaş ve üzerinde bulunmaktadır. Bu idarecilerin bir ($f=1$) tanesinin 1-9 yıl

arasında, iki ($f=2$) tanesinin 10-19 yıl arasında, bir ($f=1$) tanesinin 20-29 yıl arasında ve yine bir ($f=1$) tanesinin 30 yıl ve üzerinde öğretmenlik deneyimi olduğu görülmektedir. İdarecilerden üç ($f=3$) kişinin 1-4 yıl arasında, bir ($f=1$) kişinin 10-14 yıl arasında ve iki ($f=2$) kişinin 15 yıl ve üzerinde PGS ile birlikte çalışma deneyimi bulunmaktadır. Bu araştırmaya katılan idarecilerden iki ($f=2$) kişi lisans, bir ($f=1$) kişi yüksek lisans ve üç ($f=3$) kişi doktora düzeyinde eğitime sahiptirler. İdarecilerin araştırma esnasında isimleri: İ.1, İ.2, İ.3, İ.4, İ.5, İ.6 olarak kodlanmış ve araştırmada bu haliyle kullanılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasına, görüşme formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına ve uygulanmasına yer verilmiştir.

2.3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışmada belirlenen araştırma sorularını dikkate alınarak PGS'lerin etkinliğini belirlemek amacıyla PGS çalışanlarına, öğretmenlere ve idarecilere yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturmuştur (Ek 1). Bu araştırmada görüşme yönteminin kullanılmasının sebebi görüşmenin bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olması ve gözlenemeyeni de anlamaya yardımcı olan bir yöntem olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde ise önceden sorulması planlanan sorulara ek görüşmenin akışına bağlı olarak yan ya da alt sorularla kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırılması sağlanabilir. Eğer katılımcı görüşme sırasında soruların cevaplarını başka soruların içerisinde cevaplamış ise bu sorular sorulmayabilir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme formu yapılandırılmışa göre bu esneklikleri sağladığı için araştırmada kullanılması uygun görülmüştür. Nitel araştırmalarda araştırmacının esnek olması geçerliliğin sağlanması için önemli bir kazanımdır (Yıldırım, Şimşek, 2011).

Görüşme formu iki bölüm halinde hazırlanmıştır. Birinci bölüm katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek amacıyla dokuz maddeden oluşmuştur ve bütün katılımcılar için bu maddeler aynıdır. İkinci bölüm ise PGS çalışanlarına yönelik altı, öğretmenlere yönelik altı ve idarecilere yönelik dört maddeden oluşmuştur.

2.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Görüşme formları uzman görüşleri alındıktan sonra düzeltilerek hazır hale getirilmiştir. Görüşmelerin yapılabilmesi için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığından alınan bir ön yazıyla araştırma yapılması planlanan okullara e-posta yoluyla ulaşılmış, okulların onayına sunulmuştur. Gerekli onaylar alındıktan sonra görüşme yapılacak kurumlarla görüşmelerin yapılacağı günler kararlaştırılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılar araştırmanın içeriği, görüşmenin seyri ve görüşme formu hakkında kısaca bilgilendirilmişlerdir. Görüşmelerde katılımcıların heyecanlanmaması ve kendilerini rahat hissedebilmeleri için hazır hissettikleri ana kadar beklenmiş ve hazır hissettiklerinde görüşme yapılmaya başlanmıştır. Katılımcıların cevaplarının gerçeği yansıtması ve tüm içtenliğiyle sorulara yanıt verilebilmesi adına görüşmeye gidilen kurumlardan boş oda veya sınıf ayarlanması rica edilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar hem araştırmacı tarafından yazılı olarak hem de iki ayrı ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Sadece bir katılımcı ses kaydının tutulmamasını talep ettiği için bu katılımcıya ait cevaplar yazılı olarak kayda geçmiştir. Görüşmeler ortalama 20-30 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmeler sonrasında ses kayıtları dinlenerek, her bir katılımcıya ait görüşmeler word ortamına aktarılmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Katılımcılar tarafından verilen cevaplar içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Stone ve diğerlerinden,1966 aktaran Koçak, Arun, 2006). İçerik analizi uygulanırken özetlenen ve yorumlanan veriler daha belirgin kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip anlaşılır biçimde gruplandırılarak yorumlanmaya çalışılır (Yıldırım, Şimşek, 2011). Miles ve Huberman (1984) nitel veri analizi sürecini, birbirini takip eden üç aşamalı bir sınıflandırma içerisinde inceler: aşamalardan ilki görüşme sonucunda elde edilen “verilerin azaltılması” aşamasıdır. Bu teknik doğrultusunda veriler özetlenmiş ve yöneltile sorular esas alınarak sözcük grupları veya cümleler biçiminde kodlar oluşturulmuştur. İkinci aşama “verilerin görsel hale getirilmesi” süreci oluşturmaktadır. Bu aşamada, veri azaltılması sürecinde ayıklanan, özetlenen ve dönüştürülen verilerin belirli sonuçlar çıkartmaya dönük bir biçimde örülmesi

amaçlanmaktadır. Dolayısıyla özetlendikten sonra ortaya çıkarılan kodlar tablolara dönüştürülmüştür (Özdemir, 2010). Miles ve Huberman'ın (1984) önermiş olduğu veri analiz sürecinin son basamağını ise “sonuca ulaşma ve teyit etme” oluşturmaktadır. Araştırma sürecinin başında belirsiz bir biçimde ve bir bakıma verilerin içinde saklı duran gerçeklik son aşamada keşfedilmekte ve gün yüzüne çıkarılmaktadır. Yine bu sistematik yaklaşımla tablolar yardımıyla kodların anlamları irdelenerek kategorilere ulaşılmış ve kategoriler temalar ile ilişkilendirilmiştir. Elde edilen kategorilere ait frekans (sıklık) hesapları, kategori ve tema bilgileri tablolara eklenmiştir (Ek-2).

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ölçmede geçerlik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir; ölçülmek istenenin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir (Karasar, 2009). Güvenilirlik, ölçümün tutarlı olmasının ölçütüdür. Ölçüm sonuçlarının farklı yerlerde uygulandığında benzer sonucu vermesi ile değerlendirilir (Çakmur, 2012). Nitel araştırmalarda geçerlik güvenirlik nicel çalışmalardan farklı olarak ele alınır. Nitel araştırmalarda, geçerlilik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız aktarmasıdır. Araştırmacının genel bir tablo oluşturabilmesi için ulaştığı sonuçları teyit etmeye yönelik yöntemler kullanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırma da geçerlik ve güvenirliliği çalışmaları kapsamında Lincoln ve Guba'nın (1985); inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik kavramlarından yararlanılmıştır. Bir araştırmada bulguların doğruluğunu kontrol etmek için bu stratejilerin bir ya da daha fazlasının belirtilmesi önerilmektedir (Creswell, 2012).

Nitel çalışmalarda inandırıcılığı sağlamanın yollarından biri uzun süreli etkileşimdir. Araştırmacının araştırma yapılacak mekânda bulunması önyargılarını kontrol etmesine yardımcı olmaktadır. Veri toplama sürecinde yeterli zamanın ayrılması, araştırmacının katılımcı görüşlerini derinlemesine anlaması için anlayış geliştirmesini sağlar (Başkale, 2016). Bu araştırmada araştırmacı çalışmanın yapılacağı her okula bizzat gitmiş, yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelere kesinlikle zaman sınırlaması getirmemiş, katılımcılara yeterli zaman tanınmayacağı durumlarda görüşmeler başka güne ertelenmiştir.

Derinlik odaklı veri toplama yaklaşımı inandırıcılığı sağlamanın yollarından biridir. Araştırmacı elde ettiği sonuçları birbiriyle karşılaştırarak, yorumlayarak ve

kavramsallaştırarak ortaya koymalıdır ki; çalışma veri elde edip bunları özetlemenin önüne geçebilsin (Yıldırım, Şimşek, 2011). Bu nedenle araştırmacı araştırma boyunca, elde ettiği verileri sürekli karşılaştırmış, yorumlamış ve mevcut verilerin bir sonraki veri toplama çalışması için bir temel ve örüntü teşkil etmesine çalışmıştır.

Hem inandırıcılığı hem de güvenilebilirliği sağlamak adına çeşitleme yaklaşımından faydalanılmıştır. Çeşitleme araştırmada farklı veri toplama grupları kullanılarak, ulaşılan sonuçların teyit edilmesi ile yapılabilmektedir (Başkale, 2016; Yıldırım, Şimşek, 2011). Bu kapsamda araştırma soruları PGS çalışanlarına, öğretmenlere ve idarecilere sorularak farklı veri gruplarından veri girişi sağlanmış, böylelikle farklı algılar ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Hem inandırıcılığın hem de güvenilebilirliğin sağlanması adına yapılması gerekenlerden biri de uzman incelemesidir (Başkale, 2016; Yıldırım, Şimşek, 2011). Uzman incelemesinde araştırmacı tüm süreçleri sözel olarak uzmana aktarır ve topladığı verileri, ulaştığı sonuçları göstererek kendi yaklaşımının ve düşünme biçiminin geçerliliğini uzman ile birlikte değerlendirir (Yıldırım, Şimşek, 2011). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanırken önce araştırma ile ilgili kuramsal bilgilerden yararlanılarak taslak formlar oluşturulmuş sonra bu formlar üç uzmanın görüşüne sunularak son haline getirilmiştir. Ayrıca tutarlık incelemesi kapsamında içerik analizleri sonucunda ulaşılan kod, kategori ve temalar tez danışmanı tarafından değerlendirilmiştir.

Bir araştırmanın onaylanabilirliğini artırmak amacıyla, teyit incelemesi yönteminden yararlanılabilir (Yurtseven, 2016). Teyit incelemesi, araştırma sonucunda elde edilen yargı ve yorumların, bir uzman tarafından, ham verilerle kıyaslanarak kontrol edilmesidir (Yıldırım, Şimşek, 2011). Araştırmada kullanılan formların doğruluğu uzmanlar tarafından teyit edilmiştir ayrıca araştırmacı tarafından dikkatli bir biçimde okunarak, kod, kategori ve temalara ulaşılan bulgular tez danışmanı tarafından teyit edilmiştir. Araştırmanın onaylanabilirliğini göstermek için alıntılar oldukça önemlidir. Bunun için bulgular araştırmacının önyargıları ya da görüşleri içermemeli, katılımcıların kendi ifadelerini içermelidir (Lincoln, Guba, 1985). Bu anlamda bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmiş, veriler sunulurken yorum yapılmamış; verilere ilişkin yorumlara sadece sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde yer verilmiştir

Her ne kadar güvenilirlikle ilgili bazı ölçütler nitel araştırmanın temel özellikleriyle çelişse de alınabilecek birtakım önlemler bulunmaktadır. Bunlardan biri dış güvenilirliğin sağlanması için görüşmelerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, dokümanların nasıl analiz edildiği, elde edilen sonuçların nasıl birleştirildiği ve sunulduğu gibi yöntemle ilişkin konuların ayrıntılı bir biçimde açıklanmasıdır (Yıldırım, Şimşek, 2011). Dış güvenilirliğin sağlanması için formun hazırlanması, uygulaması ve analizi ile ilgili aşırıya kaçmadan, mümkün ölçüde kapsamlı bilgi sunulmaya çalışılmıştır.

2.6. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmada araştırmacı, nicel araştırmadaki gibi ‘belirli yöntemlere göre dışarıdan araştırma konusunu gözleyen ve bu konuya ilişkin bilgiler toplayan ve bu bilgileri sayısal analizlere tabi tutarak sunan kişi’ değildir. Nitel araştırmacı araştırma yapılan ortamda bulunan, katılımcılarla doğrudan görüşen, araştırma sırasında kazandığı bakış açısını toplanan veri analizinde kullanan kişidir. Veri kaynaklarına ulaşabilme, gözlem yapabilme, ulaşılan verileri analiz etme ve araştırılan konuyu içselleştirme nitel araştırma yapan araştırmacı için çok önemlidir (Yıldırım, 1999)

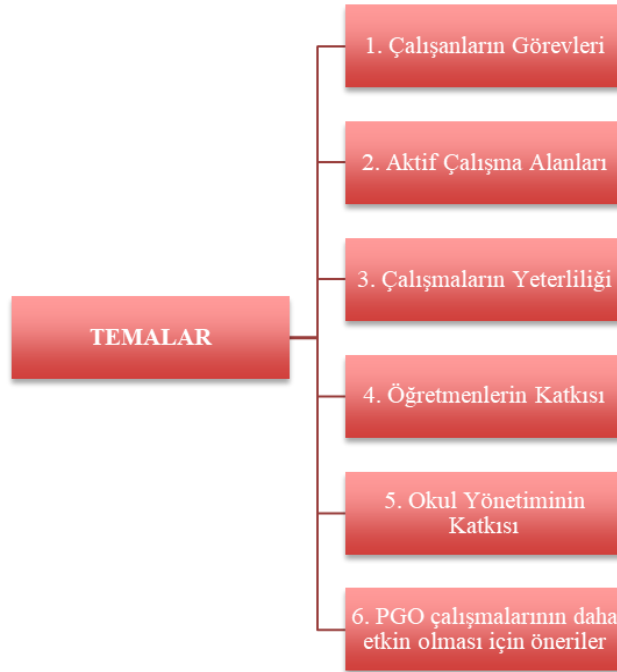
Araştırmacı bu çalışmada araştırma yapılacak okullara ulaşmaya çalışmıştır. Bünyesinde PGS bulunan on özel okul tespit edebilmiş, kurumlarla kurduğu diyalog sayesinde yedi tanesini araştırmaya katılması için ikna etmiştir. Araştırmacının bu araştırmada bir diğer rolü veri toplamaktır. Araştırmacı, veri toplama sürecinde PGS çalışanları, öğretmenler ve idarecilerle görüşürken yansız davranmaya, sıcak ilişkiler kurarak katılımcıların gerçek düşüncelerini belirtebilmelerine azami çaba göstermiştir. Toplanan verilerin analizi de yine araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verileri titizlikle kavramsallaştırmış, ortaya çıkan bulguları eleştirel bir gözle bakarak yorumlamaya çalışmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, bünyesinde PGS bulunduran okullardaki PGS çalışanları, öğretmenler ve idareciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular ele alınmış ve her alt problem için bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

3.1. PGS Çalışanlarının Servisin İşleyişi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde birinci araştırma sorusu olan “Türkiye’de ilkököl ve ortaokul bünyesinde bulunan program geliştirme servislerinin etkinliği konusunda servis uzmanlarının görüşleri nelerdir?” sorusu cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sorusunun cevaplandırılması için program geliştirme servisi ile yapılan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan birebir görüşme sonucu elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak altı temaya ulaşılmıştır. Bu temalar Şekil 3.1’de gösterilmektedir.



Şekil 3.1: PGS Çalışanlarının Servisin İşleyişi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Temalar

Şekil 3.1’de görüleceği üzere: “PGS Çalışanlarının Görevleri”, “PGS’nin Aktif Çalışma Alanları”, “Program Geliştirme Çalışmalarının Yeterliliği”, “Program Geliştirme Çalışmalarına Öğretmen Katkısı”, “Program Geliştirme Çalışmalarına Okul Yönetiminin Katkısı” ve “Program Geliştirme Çalışmalarının Etkinliğinin Artması için Öneriler” dir. Bu bölümde Şekil 3.1’de görülen temalara ilişkin bulgulara yer verilecektir.

3.1.1. Tema 1: Çalışanların Görevleri

PGS çalışanlarının görevleri teması, PGS çalışanlarının servisin işleyişi kapsamındaki görevlerine ilişkin görüşlerini açıkladıkları temadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, PGS çalışanlarının servis kapsamındaki faaliyetlerine ilişkin okullara göre farklılık gösterebilen görevler olmakla birlikte servislerin bazı ortak faaliyetlerde benzer çalışmalar yaptıkları dikkat çekmektedir. PGS çalışanlarının servis kapsamındaki görevlerine ilişkin: *ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmak, farklılaştırma çalışması yapmak, öğretmen gelişimini sağlamak, planlama yapmak, toplantılar düzenlemek, derse katılmak, düzeltme çalışmaları yapmak, materyal geliştirmek, program geliştirmek* gibi faaliyetleri dile getirerek ortak bir görüş oluşturmuşlardır. Tablo 3.1’de ortak görüşlerin bu temaya ait kategorilere dönüşümünü göstermektedir.

Tablo 3.1: Çalışanlarının Görev Tanımı

	Kategoriler	f
Tema 1: Çalışanlarının görev tanımı	Ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmak	6
	Farklılaştırma çalışması yapmak	5
	Öğretmen gelişimini sağlamak	5
	Planlama yapmak	5
	Toplantılar düzenlemek	5
	Derse katılmak	4
	Düzeltilme çalışmaları yapmak	4
	Materyal geliştirmek	4
	Program geliştirmek	3

Tablo 3.1’de belirtilmiş olan kategorilere ilişkin açıklamalar ve katılımcı görüşleri şöyledir:

“Ölçme değerlendirme çalışmaları yapmak” kategorisine örnek teşkil eden katılımcı yorumlarına göre PGS çalışanları geliştirdikleri programın değerlendirilmesi için ölçme aracı geliştirebildikleri gibi, uygulamada kullanılacak ölçme materyallerinin hazırlanmasında da öğretmene destek olabilmektedirler. Program geliştirme uzmanı olarak işe alındıkları halde sadece ölçme değerlendirme çalışmaları yapan ve ya ölçme değerlendirme faaliyetlerini yoğunluklu olarak yürüten PGS çalışanları da bulunmaktadır. PG.1-1 no’lu PGS çalışanı programı değerlendirme aşamalarını şu şekilde ifade etmektedir:

“Programlar, planlar geliştirildikçe o uygulamaları izlemek üzere derslerine girdik, öğretmenlerden geri bildirim aldık. Bununla ilgili bildirimleri doğru değerlendirebilmek için ölçme araçları geliştirdik, ölçme araçlarıyla test ettik. Yürüyenleri bir sonraki konuya ve bir sonraki düzeye aktardık. Yürümeye yeltenenleri yeniden gözden geçirdik. Yani tek tek tüm planların üzerinden geçtik.”

PGS her kurumda aynı isimlendirilmemekte, bazı kurumlarda farklılık gösterebilmektedir. Kurumda ayrıca kurulmuş bir Ölçme Değerlendirme birimi bulunmuyorsa bu birime ait olan görevleri de PGS çalışanlarının üstlendiğini katılımcı PG.4-1 tarafından:

“Bizim program geliştirme servisimiz ayrı olarak yok. Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme Servisi olarak geçiyor. Örneğin ben kendi adıma ilkokulun her ayağında varım. Bunun değerlendirmesinde de varım, öğretim yönteminin belirlenmesinde de varım, içerik oluşturma kısmında varım.”

ve katılımcı PG.6-1 tarafından

“Yani her şeye yetişmeye çalışıyorum. Öğretmenlerle kazanımları belirliyoruz, onlar sorularını hazırlıyorlar, sonra üzerinde birlikte çalışıyoruz. Ben sınavı son haline getiriyorum, sınav yapacakları zaman ulaştırıyorum.”

şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

Ölçme değerlendirme birimi veya uzmanı bulundurmeyen kurumlarda bu ihtiyaçları PGS çalışanları tarafından karşılanırken bu sebeple program geliştirme alanına dair çok az faaliyet gösteren ya da hiç gösteremeyen PGS çalışanlarından PG.2-1

“Aslında şu an biz program geliştirme bölümü adı altında çalışıyoruz ama program geliştirme adına ben burada henüz hiçbir şey yapmadım. Sadece ölçme değerlendirme yapıyoruz tabi ki onun da görev tanımları belli. Sınavların hazırlanması gibi.”

ve PG.7-1:

“ Bizim birimimiz eğitim bilimleri birimi olarak geçiyor. Tabi bunun içine program geliştirme girer, ölçme de girer, değerlendirme de girer. Şu an buradaki öğretmenlere sorsanız çoğunluğu benim görevime ölçme değerlendirme diyecektir. Çünkü program geliştirmenin ne olduğunu, ne iş yaptığını tam olarak ne öğretmenler ne yöneticiler biliyor bence. Burada tam olarak program geliştirme anlamında çok fazla çalışmıyorum. Çünkü anaokulundan liseye kadar tekim ve ölçme değerlendirme işleri ağır basıyor.”

olarak durumlarını ifade etmektedirler.

“Farklılaştırma çalışması yapmak” kategorisi olarak incelenen PGS faaliyeti, kazanımların bulunduğu düzeyde ve farklı düzeylerde var olan sırasını değiştirerek; uygun eklemeler yaparak farklılaşmaya gidildiği PG.4-2 tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

“İhtiyaca uygun olarak var olan programları zenginleştirdik. İhtiyaca göre revize ediyoruz. Buna uygun programları güncelliyoruz. Kazanımları etkileme olsun, var olan konu sırasını düzenleme olsun, öğrenci potansiyeline uygun eklemeler olsun bunla genelde yaptıklarımızdan. Farklılaştırma dediğimiz zaman, çoğunlukla ürünü farklılaştırmak. Ama biz başlangıçta yola çıkarken öğrencinin kazanması gereken becerilerle kazanımları da farklılaştırdık. Hem dikey hem yatay anlamda. Onun üzerine uygun yöntem ve tekniklerle ve bireysel araçlarla öğrenciye uygun hale getirmeye çalışıyoruz esasında. İlk yola çıktığımız yer, programdı. Çünkü sadece programa farklı kazanımlar koyup ya da programın öğrencilerin farklı bireysel kazanımlarına uygun olmasıyla yaptığımız şey sadece ürün farklılaştırmak oluyor. Yoksa sürece etki etmiyor.”

“Öğretmen gelişimini sağlamak” kategorisiyle ilgili açıklamalardan PGS çalışanlarının öğretmenlere birebir eğitim verebildikleri, öğretmenlerin eğitim alabilecekleri organizasyonları düzenleyebildikleri, hizmet içi eğitimlerin planlamasını yapabildikleri ve program geliştirme alanında yaşanan gelişmeleri öğretmenler aktarabildikleri anlaşılmaktadır. PG.1-1 no’lu katılımcı öğretmenlerin bir bilim dalı olarak program geliştirme alanını takip edecek fırsatlarının olmadığı, gelişmeleri takip edebilmeleri için öğretmenlere bilgilendirmelerin yapıldığını:

“Kurum bizi biraz değişim ajanı olarak konumlandırıyor. Bizi böyle isimlendiriyor. Siz değişim ajanı olacaksınız diyor. Öğretmenlerin rutinde zaten yetişmesi gereken bir sürü işi varken bir bilim dalı olarak alana ait gelişmeleri takip etmesini çok bekleyemiyoruz doğal olarak. Biz onu takip edip diyoruz ki bakın arkadaşlar güncel bunu gerektiriyor, gelin araçlarınızı bunlarla geliştirelim. Öğretmenlere araçları öğretmemiz bu kapsamda bir şey.”

söylemiyle ifade etmektedir. **“Öğretmen gelişimini sağlama”** görevi katılımcıların açıklamaları ile incelenirken sadece öğretmenlere verilen seminerler, katıldıkları hizmet içi eğitimler olarak sınırlandırılmamıştır. Katılımcı PG.3-1 ’nun ifade ettiği gibi

“Yapılandırıcılık yaklaşımına uygun etkinliklerin sınıflarda uygulanması kısmında zorlanıyorlar. Her ne kadar deneyimli olsalar da yeniliklerden bazen haberdar olamıyorlar...”

Mezun olduğum okul sayesinde yabancı kaynakları kullanabiliyorum. Yabancı sitelerden yararlanıp öğretmenlere daha önce görmedikleri uygulamaları önerebiliyorum.”

şeklinde öğretmenlerin yeniliklerden haberdar edilmesi de “*öğretmen gelişimini sağlama*” görevi kategorisi altında değerlendirilmektedir.

“**Planlama yapmak**” kategorisine örnek teşkil eden katılımcı cevaplarına göre yıllık planların ve ders planı hazırlama sürecinde öğretmene destek olmak program geliştirme ve uygulama sürecindeki PGS çalışanlarının görevleri içerisinde yer almaktadır. Bu ifadeler örnek teşkil eden ve aşağıda sunulan katılımcı görüşleri PGS çalışanlarının farklı açılardan plan hazırlama sürecine katkılarına ortaya koymaktadır.

“MEB kazanımları ve ders saati belli, bazen sıralamamız farklı olabiliyor. Buna göre hafta hafta yıllık planlarımızı hazırlıyoruz. Var olan kazanımları tamamıyla yerleştirmiş oluyoruz. Her şeyi en baştan oluşturmuş oluyoruz aslında.” (PG.4-1)

“Haftada 1 saat her dersin, her düzeyin, her öğretmeniyle ve ölçme değerlendirme uzmanı, eğitim teknolojileri uzmanı ve ben masaya oturuyoruz yeni yöntem ve tekniklerle tek tek ders planlarını hazırlıyoruz.” (PG.1-1)

“**Toplantılar düzenlemek**” kategorisine örnek teşkil eden katılımcı yorumlarına göre PGS çalışanları haftalık rutin toplantılar organize ettikleri gibi; sene sonunda değerlendirme için ve sene başında hazırlık için toplantılar düzenlemektedirler. PG.1-1 no’lu katılımcı süreci ve toplantılar rutinini:

“Program geliştirme çalışmaları öğretmensiz olabilecek bir çalışma değildir. Dolayısıyla katkısı çok büyüktür. Biz önce öğretmenleri dinleriz, öğretmene sorarız. Öğretmenlerle ağıstosta masaya otururuz hangi derse, kimin derse gireceği planlaması yapılırken onlara birde bizimle görüşme saati verilir. Her hafta masaya oturduğumuzda şunu sorarız: “Öğrencinin almasında zorlanılan bir konu var mı? Şu ana kadar kullandığın yöntemlerle istediğin sonucu alamadığın bir başlığın var mı? Ulaşmakta güçlük çektiğin bir kazanımın var mı? Kritik kazanımların neler?” Öğretmenler çoğunlukla taleple gelir zaten. Sonra biz ayrılırız ve biz konuyu çalışırız, konuya uygun yöntem ve tekniklere çalışırız, yeni ne var bakarız, o konuya ait ne yapabileceğimize bakarız. Bir sonraki toplantıya öğretmene öneriyle gideriz. Sonra onun arasından bir şey seçer ve onu plana uygulayacak hale getirir. Öğretmen olmazsa olmaz .”

şeklinde anlatmaktadır. Katılımcı PG.4-2 ise:

“Yılsonunda mutlaka genel değerlendirme toplantısı yapıyoruz. Orada uyguladığımız programlar, çalışmalar, bu konularla ilgili görüşleri alıyoruz mesela. Öğretmenlerin beklentilerine, ihtiyaçlarına, o konudaki gözlemlerinin mutlaka programlara yansıtıyoruz.”

diyerek değerlendirme toplantılarının işleyişini açıklamaktadır.

“**Derse katılmak**” kategorisine yönelik verilen cevaplara göre katılımcılar gerekli düzeltme çalışmalarını yürütebilmek ve öğretmen performansı hakkında bilgi edinebilmek için ders gözlemi yapabilmektedir. Düzeltme çalışmaları için derse

katıldıklarını “Sınıflara girip ders gözlemleri yapıyoruz. Her yılın revizelerini yapıyoruz.” (PG.4-1) ve “O programlar, o planlar geliştirildikçe o uygulamaları izlemek üzere derslerine girdik. Öğretmenlerden geri bildirim aldık.” (PG.1-1) açıklamalarıyla göstermektedirler. PG.1-5’in “*Ders gözlemi yapıyorum, aynı zamanda öğretmen alım sürecinde yer alıyorum ve bir de bireysel eğitim kapsamında çalışıyorum.*” olarak yaptığı açıklaması ders gözlemi yaparken öğretmen performansı hakkında bilgi topladığını göstermektedir.

“**Düzeltilme çalışmaları yapmak**” kategorisine örnek teşkil eden katılımcı yorumlarına göre PGS çalışanlarının hazırladıkları planları farklı değerlendirme süreçlerinden sonra düzelterek yenileme çalışmaları yapmalarının görevlerinin arasında olduğu görülmektedir. Bu ifadelerle örnek teşkil eden katılımcı görüşlerinden biri PG.6-1’ye aittir ve şöyledir: “Planları öncelikli olarak biz hazırlıyoruz. Daha sonra dışarıdan danışmanlık hizmeti aldığımız akademisyenimiz dönütler veriyor ve buna uygun düzeltilmeler yapıp uyguluyoruz.” Bir diğer katılımcı PG.1-1:

“Bir ekip olarak kazanıma uygun içeriği geliştiriyoruz, ona uygun materyaller üretiyoruz. Materyallere ve içeriğe uygun ölçme aracını geliştiriyoruz. Ondan sonra o planın bütünüyle ölçmesini yapıyoruz. Planın revize edilmiş haliyle bir sonraki kullanıma saklıyoruz.”

açıklamasıyla kurumlara göre hazırlanan planlarda farklı yöntemler benimsenerek düzeltme çalışmaları yapıldığını göstermektedir.

“**Materyal geliştirmek**” kategorisine ilişkin PGS çalışanlarının materyal geliştirme sürecinde farklı durumlarda ve farklı sıklıkta görev aldıkları görülmektedir. PG.7-1 no’lu katılımcı yaptığı bu görevin süreklilik arz etmediğini ihtiyaca yönelik yapıldığını:

“Öğretmen sıkıntı yaşadığı bir konuda geliyor eğitim teknolojileri uzmanıyla birlikte düşünüyoruz ne yapabiliriz, şöyle bir şey kullansak nasıl olur diye. Çocukların ilgisini çekecek yeni eğitim teknolojisi materyalleri, teknolojik uygulamaları kullanarak bir kapsam belirliyoruz ve plan yapıyoruz. Sonra o bize gelen öğretmenle birlikte sınıfa girip uyguluyoruz. Ama bunun bir sürekliliği yok.”

ifadesiyle açıklamaktadır. Bir diğer katılımcı PG.6-1:

“Öğretmenlerle beraber materyal hazırlıyoruz, onlar da yaptıkça da zevk alıyorlar. Ben burada öğretmenleri bir işe zorlayan değil onların işini kolaylaştıran taraf oluyorum. “Ne yapabilirim, nasıl yapmalıyım?” gibi sorularına cevap bularak öğretmene destek oluyorum.”

söylemiyle materyal geliştirme sürecinde kendisinin aktif görev almadığını ama bu konuda öğretmene destek olmanın da görevleri arasında olduğunu belirtmektedir.

“**Program geliştirmek**” kategorisine ilişkin PGS alışanlarının açıklamalarına göre programı belli olmayan bir seçmeli ders için ve sarmal olarak kazandırılması öngörülen bir disiplin için program geliştirme çalışmaları başlamış ve devam etmektedir. PG.4-1 ’n belirttiği üzere:

“Aslında var olmayan bir şeyi yaratmak. Ben burada en azından yaptığım örnek adına söyleyebilirim. Akıl Oyunları dersinin programını geliştirdim. Hiçbir şekilde olmayan bir ders programını bir ana bilim dalı olarak tamamıyla en baştan yaratmış olduk. 4 yıldır devam ediyoruz. Her yıl revizelerini yapıyoruz.”

ifadesiyle katılımcı program geliştirdiğini ifade etmektedir. Diğer bir katılımcı PG.1-1 kendi program geliştirme süreçlerini

“Mesela ocuk Hakları Programını yürütüyoruz. Yine de onu program geliştirme kapsamına alıyoruz. Burada iki sene boyunca bir niversitenin ocuk alışmaları Bölümüyle bir proje yürüttük. nce bu çalışmalar ocuk Hakları Kulübüne dönüştü. Aslında ders planı gibi etkinlik planları vardı ve kitapları vardı. Sonra biz onun çeşitli uygun derslerin içerisine entegre ettik. Bizim normal akışımızda her düzeyde, akıp giden yani sarmal döngüsü olan bir ocuk hakları programı da var.”

ifadesiyle açıklamaktadır.

3.1.2. Tema 2: Aktif alışma Alanları

PGS’nin aktif çalışma alanları teması, PGS alışanlarının kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme ögelerinden hangisinde daha aktif çalışmalar yaptıklarını ortaya koyan temadır. Katılımcılardan alınan cevaplar değerlendiğinde katılımcıların yarısı ($f=4$) bütünsel yaklaştığını ve her adımda eşit oranda aktif olduğunu ifade ederken; kazanımlar ögesinde daha aktif çalıştığını söyleyen hiç bir PGS alışanı bulunmamaktadır. Ayrıca aynı kurumda çalışıp bu tema hakkında farklı görüşe sahip olan PGS alışanları da bulunmaktadır. PGS aktif çalışma alanlarına ilişkin görüşler *değerlendirmede aktif, eşit derecede aktif, eğitim durumlarında aktif* başlıkları altında toplanmıştır. Bu temaya ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.2: Aktif alışma Alanı

	Kategoriler	<i>f</i>
Tema 2: Aktif alışma alanı	Değerlendirmede daha aktif	4
	Eşit derecede aktif	4
	Eğitim durumlarında daha aktif	2

“Değerlendirme” kategorisine ilişkin verilen cevaplara bakıldığında sadece aynı kurumun iki farklı şubesinde ölçme değerlendirme ögesine yönelik çalışmaların ağırlık kazandığına dair ifadeler görülmektedir. Bu bulgu kuruma özel bir durumun olduğu anlamına gelmektedir. Kurumdaki görev dağılımına bakıldığında kazanımlar, eğitim durumları ve içerik öğelerinde öğretmenlerin çalışmaları yoğunluk kazanmıştır. Bu durumu açıklayıcı ifadeleriyle katılımcı PG.2-1 şöyle belirtmektedir:

“Kazanımların belirlenmesinde çok aktif bir rol oynadığımı düşünmüyorum. Çünkü zaten ne öğretileceği belli. Ama uygulama sürecinde bölümlerin yaptığı çalışmalar var. Özellikle fen ve matematik bölümleriyle ilgili... Değerlendirme durumuyla da ilgili bir şeyler yapılıyor. Örneğin daha çok klasik sınavları da biz ölçme açısından değerlendirip bu anlamda somut bir dönüt sunuyoruz. Kazanım bazında değerlendirerek, nokta atışı yaparak öğrenci eksiklerini belirleme gibi her düzeyde normalde klasik sınavlara da uygulanan bir şey ama biz artık sistem üzerinden başladık. Bu anlamda bu bizim değerlendirme sürecine katkımız olabilir.”

PG.7-1 no’lu kullanıcı da benzer bir durumu “ Ölçme değerlendirme kısmı daha aktif çalışıyor tabii ki” ifadesiyle belirtmektedir.

“Eşit derecede aktif” kategorisine ilişkin alınan katılımcı yorumlarına göre kazanımların belirlenmesi, içeriğin geliştirilmesi, eğitim durumlarının düzenlenmesi ve değerlendirme yapılması adımlarının hepsinde aktif rol alıklarını görülmektedir.

Katılımcı PG.5-1 :

“Tüm süreçte tabii ki de. Her süreçte, program geliştirilmesinin ayrılmaz öğelerinden bahsettiniz zaten. Biz aynı zamanda uluslararası PVP programıyla MEB’in kazanımlarının entegre ediyoruz. Dolayısıyla, eğitim durumlarında, hedef belirlemede, eğitim öğretim sürecinde, ölçme değerlendirme de hepsinde aktif rol alıyorum ben.”

ifadesiyle bu durumu açıklamaktadır. Diğer bir katılımcı olan PG.1-1: “Aslında hiçbirine ağırlık veremem çünkü hepsine bir bütün olarak bakıyoruz ve öyle çalışıyoruz. Kazanımı neyse o kazanıma uygun kazanıma uygun içeriği geliştiriyoruz...” söylemiyle bütünsel yaklaşıklarını belirtmektedir.

“Eğitim durumları” kategorisine ilişkin alınan yanıtlara göre kazanımlar ögesi MEB’den aynen alınıp çok değişiklik yapılamadığından eğitim durumlarına ağırlık verildiğini ifade edilmektedir. PG.4-2 no’lu katılımcı neden eğitim durumlarına ağırlık verildiğini şöyle açıklamaktadır:

“Özel okullar genelde, içerik ve eğitim durumlarına yoğunlaşıyor. Okul içerisine baktığımız zaman kazanımlar ve program senede 1 kere ya da yılda 4-5 kez güncellediği için program kazanımlarını değiştiremiyoruz. Değiştirdiğiniz program bir kuşağı etkiliyor. O yüzden o alanda çok faaliyet olmuyor. Bu faaliyetler, eğitim durumlarının planlanması, içeriklerin güncellenmesi oluyor ya da ölçme değerlendirme süreci.”

Diğer bir katılımcı aktif çalıştıkları alanı

“Eğitim durumlarında ağırlıklı gidiyoruz. Onun dışında, çocukların algılamalarına göre öğretmenlerden gelen bilgilere göre eksik kalan yerler olabiliyor. Konuyla ilgili eksik kalan yanları tamamlamak üzere de ölçme değerlendirme kısmı giriyor.”

ifadesiyle açıklamaktadır (PG.3-1).

3.1.3. Tema 3: Program Geliştirme Çalışmalarının Yeterliliği

Program geliştirme çalışmalarının yeterliliği teması, PGS çalışanlarının yaptıkları çalışmaları yeterli bulup bulmadıklarını ve sebeplerini ortaya koymaya çalışıldığı temadır. PGS çalışanlarının görüşleri “program geliştirme çalışmalarının yeterli bulanlar” ve “program geliştirme çalışmalarını yetersiz bulanlar” olmak üzere iki alt tema içerisinde incelenmiştir. Bunun sebebi de yeterli bulan katılımcıların farklı derecede yeterli bulduklarını ifade etmeleridir. “Program geliştirme çalışmalarını yeterli bulanlar” kendi içinde *kısmen yeterli*, *oldukça yeterli* ve *yeterli* kategorilerine ayırarak açıklanmaya çalışılmıştır. Yeterli ve kısmen yeterli bulan katılımcılar her ne kadar yeterli bulsalar da çalışmalarına ek yapılması gerekenler olduğunu, kademelere göre durumun değişebildiğini, yasal sınırlılıkların olduğunu belirtmektedirler. Bu kategoriye ait alt temalar ve kategoriler Tablo 3.3’te frekanslarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 3.3: Çalışmalarının Yeterliliği

	Alt temalar	Kategoriler	f
Tema 3: Çalışmalarının yeterliliği	Program geliştirme çalışmalarını yeterli bulanlar	Kısmen yeterli	2
		Oldukça yeterli	2
		Yeterli	1
	Program geliştirme çalışmalarını yetersiz bulanlar	Yeterli değil	2

3.1.3.1. Program Geliştirme Çalışmalarını Yeterli Bulanlar

“*Kısmen yeterli*” kategorisine ilişkin yorumlar incelendiğinde katılımcılar yeterli buldukları noktalar olduğunu fakat eksik buldukları alanların da bulunduğunu belirtmektedir. PG.4-1 no’lu katılımcı çalıştığı kurumda kademeye göre bu düşüncesinin değiştiğini şöyle ifade etmektedir:

“Siz ne kadar iyi programcı olursanız olun kurum buna inanmadığı sürece ya da ihtiyaç görmediği sürece buna pek onay vermiyor. İlkokul ayağında bunu daha kolay götürebiliyorsunuz. Ama ortaokul seviyesinde hiçbir şekilde müdahil olamıyorsunuz. Çünkü orada zümre başkanları çok daha etkili... İlkokul kısmı tamamen bizimle birlikte müdahil kısım.”

“**Oldukça yeterli**” kategorisine ilişkin PGS çalışanlarının cevapları incelendiğinde katılımcıların yapılan çalışmaları oldukça yeterli gördükleri ve kendileri dışındaki bir takım başka sınırlılıklardan dolayı yapamadıkları çalışmalar olabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. PG.1-1 no’lu çalışanın belirttiği gibi

“Oldukça yeterli görüyorum açıkçası. Tabii ki her zaman daha fazla yapılabilir ama mesela bizim hep aramızda konuştuğumuz ölçme uzmanı arkadaşlarla da konuştuğumuz daha fazlası şöyle olur. Yani biz bunu çok profesyonel bir şekilde ele alarak yapıyoruz. Hiçbir şeyi atlamadığımızı düşünmüyorum açıkçası. En temel, yapılandırıcı yaklaşımın en üst boyuttan aşağı inene kadar kazanımlar, içerikler, materyaller, ölçme değerlendirme çalışmaları, hiçbir şeyi atlamadan yapıyoruz. Sadece aramızda konuştuğumuz şöyle bir şey oluyor bazen; bazı çalışmalarımıza değerlendirmeye modeliyle bakmak istiyoruz. Kontrol deney bulguları yapmak istiyoruz, onu yapamıyoruz... Onun dışında program geliştirme birimi olarak fazla iddialı olabilir ama herhangi bir şeyi eksik yaptığımızı düşünmüyorum. Oldukça yeterli geldiğiniz düşünüyorum.”

oldukça yeterli görülmekte ve ek olarak yapmak istedikleri bulunmakta fakat okul mevcudunun fazla olması onu sınırlandırmaktadır. Bir diğer katılımcı PG.5-1 çalışmaları son derecede yeterli bulduğunu yoğun çalıştığını ve yanında bir PGS çalışanın daha olmasını istediğini şöyle açıklamaktadır:

“Okulumuzda program geliştirme son derece yeterli. Çünkü okulumuzun felsefesi zaten program geliştirme üzerine kurulu. Bu kapsamda, standart görüşmelerimiz var öğretmenlerle. Her bir 40 dakikanın planı iki hafta öncesinden yapılıyor. Bu 40 dakika için biz çeşitli materyaller hazırlıyoruz, giriş etkinlikleri yazıyoruz, ölçme değerlendirme etkinlikleri yazıyoruz. Her öğretmenle bireysel olarak yaptığım toplantılarda, öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini fark ediyorum. Örneğin, giriş etkinliğini yazamıyor, giriş etkinliğinde dikkat çekmeye yer vermiyor mu, bunları göz önünde bulunduruyorum. Çok yoğun çalışıyorum. Kesinlikle, yanımda çalışan program geliştirme uzmanı da olabilir, yetiştirmek de olabilir, çok isterim.”

“**Yeterli**” temasına ilişkin PGS çalışanları cevaplarına bakıldığında katılımcı PG.4-2 çalışmaları olumlu buluyor ama denetim baskısından dolayı yapılan çalışmaların sınırlandırılmak zorunda olduğunu şu ifadelerle açıklamaktadır:

“Okulun bu konuda iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü epey yol aldık bu konuda. Şu anda kendi programlarımızı tasarlayabilecek kişi var, yetkinlik var kurumda. İçerik düzenlemeler doğrultusunda, eğitim durumlarının planlamasında da kendi süreçleri var. Bu anlamda iyi. Türkiye’de son dönem programlar daha kaliteli bence. Son dönem programlar daha kaliteli gidiyor. Biraz daha esnek bırakması ya da programları esnek tutması, okullar için bir avantaj. Ama şu an Milli Eğitim daha çerçeve, daha esnek bir program anlayışında. Sadece çerçeveyi çiziyor, çerçevenin içinde istediğiniz gibi hareket edebilme şansınız var. Şu an devlet gerekli kolaylığı sağlıyor. Kurum adına, belki temel derslerde de birtakım düzenlemeler yapmak lazım. Normal derslerde de yapıyoruz ama sonuçta kişi baskısı ya da bir denetim baskısı ister istemez hareket alanını sınırlıyor. Devlet müfredatının dışında da yapmak zorunda oluyorsunuz ister istemez. Bunlar da yasal anlamda sizi zorluyor.”

3.1.3.2. Program Geliştirme Çalışmalarını Yetersiz Bulanlar

“*Yeterli değil*” kategorisiyle ilgili verilen katılımcı yorumları incelendiğinde; PGS çalışmalarının başka yöne kayması, öğretim sürecinin liselere giriş sınavına hazırlık süreci olarak görülmesi, iş gücü yetersizliği gibi sebeplerden program geliştirme çalışmalarının yetersiz olduğunu düşünen katılımcılar olduğu görülmektedir. PG.6-1 no’lu katılımcının yeterli olmama düşüncesini bireysel olarak iş yükünü tek başına karşılayamıyor olmasıyla ilişkilendirmektedir ve şöyle açıklamaktadır:

“Tabii ki ben yetersizim. Bazen bir şey yapamıyorum. Zamansızlıklar yaşıyorum. Tabii ki yapıyoruz ancak yaptığımız işler belki engelliyor diyelim. Öğretmenlerin yükünü azaltmaya çalışıyorum... Tek kişi yeterli değil... Eğitim teknolojümüz var ama eğitim teknolojümüz şu an zamansızlıktan dolayı hiç materyal üretemiyor. O konuda sıkıntımız var. Ben kendi okulumu da değerlendirirsem bence yeterli değil.”

Katılımcı PG.2-1 çalışmaların yetersiz olduğu görüşünün sebebini yaptıkları işin daha çok ölçme değerlendirme kısmı ile ilgili olması olarak göstermektedir ve şu ifadesiyle desteklemektedir:

“Program geliştirme çalışmalarının yeterli olduğunu çok fazla düşünmüyorum. Ne yapılabilir konusunda çok emin değilim. Çünkü mevcut duruma uyum sağlamak adına belki de şu an yapılan çalışmalar yeterli değil. Ulaşılmak istenen hedef doğrultusunda bunlar atıldığı için biz şu anda program geliştirme anlamında bir programı değiştirmeye çalışmıyoruz. Değiştirmeye çok fazla çalışmadığımız için atılan adımlar da oraya yönelik olmuyor. Belki hedefin bu anlamda belirlenmesi gerekir...Çok destek veremiyoruz. Çünkü ölçme anlamında çalışıyoruz.”

3.1.4. Tema 4: Öğretmen Katkısı

Program geliştirme çalışmalarına öğretmen katkısı teması program geliştirmenin ayrılmaz parçası olan öğretmenlerin nasıl katkı sağladıklarını ortaya koymayı amaçlayan temadır. Program geliştirme çalışmalarına öğretmen katkısı incelendiğinde *deneyimlerini aktarmak, düzeltme yapmak, eğitim durumlarını planlamak, ihtiyaçların tespit edilmesi, kazanımlarla ilgili araştırmalar yapmak, PGS ile iş birliği yapmak* ortaya çıkan kategoriler olarak tespit edilmiştir. Bu temaya ait altı kategori Tablo 3.4’de gösterilmektedir.

Tablo 3.4: Öğretmen Katkısı

	Kategoriler	f
Tema 4: Öğretmen katkısı	Deneyimlerini aktarmak	2
	Düzeltilme yapmak	2

Tablo 3.4- devam

Eğitim durumlarını planlamak	2
İhtiyaçlarının tespit edilmesi	2
Kazanımlarla ilgili araştırmalar yapmak	1
PGS ile iş birliği yapmak	1

“Deneyimlerini aktarmak” kategorisine ilişkin katılımcı yorumlarına göre öğretmenlerin deneyimleri aktarması önemli katkıdır, çünkü programın uygulayıcıları öğretmenlerdir ve işleyen ve işlemeyen yönleri tecrübe eden onlardır. Katılımcı PG.3-1 öğretmenlerin sürece katkısını şu şekilde ifade etmektedir: “Onların da deneyimleri var. Çocukları tanıyorlar, sınıf kapasitesini sınıfta ne kadar malzeme var, neler yapılabilir, onları biliyorlar. O açıdan bir katkıları oluyor, görüş bildiriyorlar”. PG.4-1 no’lu PGS çalışanı ise öğretmenin programın işlerliğini sorgulayabilmek için en doğru veriyi elde etme aracı olduğunu aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Burada en iyi kaynak öğretmen. Öğretmenin tecrübe etmesi lazım, bu konudaki yetkinlikleri iyi olduğu zaman programa yön veren aslında öğretmen aynı zamanda. Çünkü çıkış noktası o. Yıl sonunda mutlaka genel değerlendirme toplantısı yapıyoruz. Orada uyguladığımız programlar, çalışmalar, bu konularla ilgili görüşlerini alıyoruz mesela. Onların beklentilerine, ihtiyaçlarına, o konudaki gözlemlerini mutlaka programlara yansıtıyoruz.”

“Düzeltilme yapmak” kategorisine bakıldığında PGS çalışanlarının öğretim programında düzeltmeler yapmadan mutlaka öğretmenler ile bir araya geldikleri ve bu düzeltmeleri onlardan yapmalarını istedikleri görölmektedir. Bu kategoriye açıklayan yorumlardan biri katılımcı PG.4-1 aittir ve şöyle belirtmektedir:

“Bizler hazırlıyoruz, öğretmenlere tabii ki gösteriyoruz, sunuyoruz, onların onaylarını ya da gerekli revizeleri yapmalarını bekliyoruz. Ama koordinatörle çok daha fazla çalışıyoruz öğretmenlerden ziyade... Çünkü öğretmenler de bir şekilde öğretim koordinatörlüklerine bağlı çalışıyorlar. Öğretmenler burada planları sadece yapıyorlar. Sonrasında her hafta planlar sunuluyor. Öğretim koordinatörü ve bizler oluyoruz. Ona göre revizelerini yapıyorlar.”

Bir diğer katılımcı PG.6-1 benzer işleyişi “(Öğretmenlerle) Eklemeler, çıkarmalar yapıyoruz, ondan sonra akademik danışmanımıza gönderiyoruz” şeklinde ifade etmektedir.

“Eğitim durumlarını planlamak” kategorisine ilişkin PGS çalışanlarının yorumlarına göre eğitim durumlarını planlayan öğretmendir ve öyle olmalıdır. PG.4-2 no’lu

katılımcı eğitim durumlarının planlamasının öğretmenlerin kontrolünde olduğunu şöyle belirtmektedir:

“Eğitim durumlarında söz öğretmende, biz sadece onun akışını, oradaki ölçme değerlendirme yöntem tekniğinin zenginliğini sağlıyoruz. Orada iş tamamen öğretmenin üzerinde. O konuda öğretmenin sorumluluğu var. Bazı okullarda bütün çerçeve hazır gelir, öğretmen çok üzerinde oynama yapamaz mesela. Dolayısıyla ister istemez x şubesinde farklı, y şubesinde farklı... Çocuklar bile farklı, sınıftan sınıfa farklı oluyor. Bu konuda esneklik sağlamak gerekiyor.”

“***İhtiyaçların tespit edilmesi***” kategorisine ilişkin katılımcı yorumlarına göre öğretmen ihtiyaçlar tespit edilirken sunduğu bilgiyle çok önemli katkılar sağlamaktadır. Katılımcı PG.4-2:

“Öğretmenler aslında ihtiyaç duyması kısmında çok işe yarıyor. Onlara (öğrencilere) en yakın onlar tabii. Bir program geliştirirken arkadaşların deneyimlerine dayalı yapılması gerekir. O yüzden ihtiyaç analizi yaparken öğretmenler, onların gözlemlerinden yararlanmak program için bir yol haritası. Zaten 4 tane ihtiyaç kaynağı var. Mesela konu anlamında temsilcisi öğretmen. Bireyin temsilcisi de öğretmen. Bireyin kendisinden kar elde ediyoruz hem de bu çocuklar küçük olduğu için ihtiyaçlarını çok yansıtmıyor.”

görüşüyle öğretmenlerin ihtiyaçları ortaya koymaya nasıl yardımcı olduklarını ifade etmektedir.

“***Kazanımlarla ilgili araştırma yapmak***” kategorisine ilişkin alınan katılımcı görüşlerine göre bazı kurumlarda öğretmenler yapılan rutin toplantılara hazırlıklı gelebilmekte, üzerinde durulacak kazanım hakkında araştırmalar yapabilmektedirler. Ama bazı kurumlarda da sadece öğretmenin taleple gelmesinin yeterli olduğu görüşü hakimdir, çünkü kurum, öğretmenlerin araştırma ve yenilikleri takip etme fırsatı bulamayabileceği görüşündedir. PG.5-1 no’lu katılımcı kendi kurumunda çalışan öğretmenlerin sürece katkılarının şöyle belirtmektedir:

“Öğretmenler aktif olarak katılmayı çok istiyorlar, çok seviyorlar. Her biriyle toplantı yaptığımda toplantıya gelirken mutlu olarak geliyorlar. Motivasyonları yüksek olarak geliyorlar. Bu da beni çok mutlu ediyor. Öğretmenler de tabii ki kendi araştırmalarını yapıyor. Zaten bir önceki toplantıda diyoruz ki, siz de kazanım. Öğretmen çalışıyor, ben çalışıyorum, bunun üzerinde beyin fırtınası yapıyoruz. Hangi yöntem ve teknikle işleyebiliriz, hangi araçları kullanabiliriz, nasıl değerlendirmeliyiz, eğer üst düzey bir düşünme becerisine yönelikse kazanım bunun için rubrik mi hazırlamamız gerekiyor veya bir performans aracı mı hazırlamamız lazım?... Performans ödevi mi hazırlamamız lazım, zaten o da araştırıyor ben de araştırıyorum, bu noktada beyin fırtınası yapıp karar veriyoruz sürece. Öğretmenle aktif bir şekilde rol almış oluyor.”

“***PGS servisi ile iş birliği yapmak***” kategorisine ilişkin katılımcı yorumlarına göre öğretmenleri yönlendirerek süreci ilerletmek; öğretmenlerin sürece aktif katılımı için çok önemlidir. Öğretmenlerin taleplerini değerlendiren PGS’leri öğretmenlere öneriler sunabilmekte sonucunda ortak bir çalışmanın ürününe ortaya koyabilmektedirler.

PG.7-1 no’lu çalışana göre öğretmenler ihtiyaç duyduğunda iş birliği yaparak planlama yapabilmektedirler ve bu süreci şu şekilde özetlemektedir:

“İhtiyacı olan geliyor, konuşuyoruz, birlikte fikir üretiyoruz. Biz diyoruz ki şunu şunu yapalım, o diyor ki bunu yaparsak sınıfta şöyle bir sıkıntı olur. Yani sınıfa giren o olduğu için öğretmenin de bir katkısı oluyor. Biz de ona şunu bunu yapabiliriz diye yöntemler önerebiliyoruz. Bir sürü yöntem var sonuçta. O da kendi sınıfına uygun olacağını düşündüğünü seçiyor, ortak karar veriyoruz orada. Sonrasında da tabii uygulama aşamasını o yapıyor ama biz de sınıfta girip ona destek oluyoruz, özellikle bireysel aktiviteleri kullanacaksak. Eğitim teknolojileri alanında bir şey sunacaksak öğretmeni yalnız bırakmıyoruz, mutlaka biz de o ortama giriyoruz. Sınıfta öğrencilerle birlikte yapıyoruz. O anlamda sadece ihtiyacı olan öğretmen geliyor, katkısı da fikir alışverişi, bir şeyi üretmede fikir alışverişi. Uygulama aşamasında biz ona destek oluyoruz zaten.”

3.1.5. Tema 5: Okul Yönetiminin Katkısı

Program geliştirme çalışmalarına okul yönetiminin katkısı teması program geliştirme çalışmalarına okul yönetiminin nasıl katılım sağladığını ve bu katılımın PGS çalışmaları üzerindeki etkisini açıklamaktadır. Okul yönetimi PGS çalışmalarına önem verdiği durumlarda PGS çalışanlarının daha rahat çalışma ortamı bulduğu alınan cevaplardan görülmektedir. Ayrıca okul yönetiminde PGS’inde daha önce çalışmış kişilerin bulunmasının olumlu etkileri gözlemlenmektedir. Program geliştirme çalışmalarına okul yönetiminin katkısına ilişkin verilen cevaplar analiz edildiğinde “Okul yönetiminin katkısı olduğunun belirtenler” ve “Okul yönetimin katkısının olmadığını belirtenler” olmak üzere iki alt temaya ulaşılmaktadır. “Okul yönetiminin katkısı olduğunun belirtenler” alt temasında: *PGS çalışmalarını takip etmek ve çalışmalarına destek vermek, PGS’nin ihtiyaçlarını karşılamak, öneride bulunmak, program geliştirme çabalarını önemsemek* kategorileri ortaya çıkmaktadır. Bu temalara ait alt temalar ve kategoriler Tablo 3.5’de sunulmaktadır.

Tablo 3.5: Okul Yönetiminin Katkısı

	Alt temalar	Kategoriler	f
Tema 5: Okul yönetiminin katkısı	Okul yönetiminin katkısı olduğunun belirtenler	PGS çalışmalarına destek olması	4
		PGS ihtiyaçlarını karşılamak	2
		Öneride bulunmak	1
		Program geliştirme çabalarını önemsemek	1
	Okul yönetimin katkısının olmadığını belirtenler	Katkısı yok	2

3.1.5.1. Okul Yönetiminin Katkısı Olduğunu Belirtenler

“PGS çalışmalarına destek vermek” ilişkin katılımcı yorumlarına göre okul yönetimi süreci belirli aralıkta yapılan görüşmeler ile takip etmekte, beraberinde aksaklıkları denetlemekte ve talepleri karşılamaktadır. Böylece PGS çalışmaları dışarıdan bir göz ile izlenmekte ve aksaklıkların giderilmesi sağlanmaktadır. PGS çalışanların taleplerine uygun ortam şartları sağlanmaya çalışılmaktadır. PG.4-1 no’lu katılımcı okul yönetimi ile rutin görüşmelerde duruma göre yol izlendiğini, ikna edildiği takdirde destek verildiğini şöyle açıklamaktadır:

“İnandırsa eğer, biz de bir şeyler tasarladıysak o zaman sonuna kadar destek oluyolar. Yönetim olarak sonuna kadar açıklar. Bu aktarımlar oradaki program geliştirme birimi adına aktarımlar oluyor. O anki ihtiyaç dahilinde de daha sıklıkla oluyor olabilir. Belli bir periyot yok ama görüşülmeye çalışılıyor.”

Katılımcı PG.6-1’in “Biz ne istiyorsak her zaman karşılanıyor bunlar. Biz zaten makul şeyler istiyoruz. Genellikle karşılanıyor, destekleniyor yaptığımız etkinlikler.” yorumundan okul yönetiminin şartlar dahilinde istenilenleri yaptığı anlaşılmaktadır. PG.4-2 no’lu servis çalışanı okul yönetiminin sürece katılımını ve katkısını şu şekilde ifade etmektedir:

“Okul yönetimi daha çok takip ve destek veriyor aslında. Sonuçta okul yönetimi, yönetici programın teknik alt yapısını bilmesi her zaman beklenemez. Ama bir yönetici tabii ki programla ilgili bilgi sahibi olmalı. Çünkü sonuçta denetleyici boyutunda ve ileriye yansıtma boyutunda. Mesela bizde programlar tasarlarken tabii okul yönetiminin bilgisi dahilinde oluyor. Ama okul yönetimleri bu sürecin içinde çok fazla olamıyorlar. Onlar ürün noktasında işin içindeler ve karar noktasında.”

“PGS’nin ihtiyaçlarını karşılamak” kategorisine ilişkin PGS çalışanlarının verdiği cevaplar incelendiğinde okul yönetiminin ihtiyaçları karşılarken herhangi bir sınırlama getirmediği durumlarda servis çalışanlarının daha verimli çalışma olanağı bulunduğu görülmektedir. PG.1-1 no’lu katılımcı okul yönetimin olumlu katkılarından duyduğu memnuniyeti şöyle anlatmaktadır: “Hiçbir şekilde bize olan inançları ve desteklerini bırakmadılar. Ne istersek yapılıyor, dinleniyor, dikkate alınıyor. Bizim geri bildirimlerimiz önemseniyor, ne istenirse yapılıyor”.

“Öneride bulunmak” kategorisine ilişkin yorumlar incelendiğinde PGS tarafından okul yönetimine yapılan çalışmalar sunulmakta ve karşılığında okul yönetimi kendi önerilerini dile getirmektedir. Bu süreci PGS çalışanı PG.5-1 şöyle açıklamaktadır:

“Okul yönetimi, aynı zamanda program geliştirme çalışmalarının yer aldığı ekstra bir toplantı saatimiz daha var. Bu toplantı saatimize yönetim de katılıyor. Toplantılarda, bütün bir hafta neler

yaptık, program geliştirme sürecimiz nasıl geçti, işlemediğimiz veya yapamadığımız bir etkinlik var mı, bizim planlamada evet çok güzel diye düşündüğümüz ama sınıfta gitmeyen bir etkinlik var mı, bunları konuşuyoruz. Bir de bir sonraki hafta neler yapacağız, bunları konuşuyoruz. Bu noktada, yönetimin önerileri olabiliyor, kurucularımızdan önerileri olabiliyor. Bu toplantıda, planlamaya son halleri veriliyor.”

“Program geliştirme çalışmalarını önemsemek” kategorisine ilişkin katılımcıların cevapları incelendiğinde okul yönetiminin PGS çalışmalarını önemsemesinin bile PGS işleyişine katkı sağladığı görülmektedir. Bu duruma katılımcı PG.1-1 şöyle değinmektedir:

“Kurum olarak söyleyecek olursam, bence, yine herhalde çok iddialı olacak ama Türkiye’de program geliştirme ya da okulun bünyesinde program geliştirme çalışmalarının yapılmasına önem veren, bunu önemseyen, bunu dikkate alan bir kurum daha olmadığını düşünüyorum. Evet, program geliştirme uzmanları var bir yerlerde, okullarda ama bizde bu özelliği kuran yönetim. Bunu kimse aşağıdan bir yerden doğmuş bir şey değil. Yani üst yönetim, bunun gerekliliğini görüyor ve diyor ki böyle bir birim olsun. Bizim hepimizi bir çatı altında toplaması da bence ayrıcalıklı bir durum. Yani biz program geliştirme uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanı ve eğitim teknolojileri uzmanı da öğretmenle beraber aynı masaya oturması durumu hiçbir yerde yok mesela. Biz tam kadro oturuyoruz masaya çalışıyoruz mesela. İsteyen, bunun önemine inanan kurucular.”

3.1.5.2. Okul Yönetiminin Katkısının Olmadığını Belirtenler

Okul yönetiminin katkısının bulunmadığını düşünen katılımcıların yanıtları bu alt temada yer almaktadır. Bu yorumlar incelendiğinde katılımcılar okul yönetiminin program geliştirme süreci hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmektedir.

“Katkısı yok” temasına ilişkin PGS.7-1 no’lu çalışanın açıklaması şöyledir:

“Bence okul yönetimleri de program geliştirmenin ne yaptığını bilmiyor. Bilmedikleri için de bu elemanı nasıl değerlendireceğini bilmiyor. Şimdi ben burada inişli çıkışlı bir insanım. Yüksek lisans yapıyorum, ben de bu işin içindeyim. Bu okul benim bu anlamdaki etkinliğimin farkında değil, bunu söylüyorum yöneticilere de.”

Benzer durumu ifade eden ve aynı kurumun bir diğer şubesinde çalışan PGS.2-1 de yönetimden katkı göremediğini şöyle belirtmektedir:

“Okul yönetimi bizi sadece bir birim olarak görüyor. Onlara göre mevcut program uygulanmalı, ne kadar az dert olursa onlar için o kadar iyi. Burası için de geçerli, daha önce çalıştığım kurumlar için de bu geçerli. Program geliştirmeyi sadece aslında ders içeriği anlamında düşünüyorlar, materyal olarak farklı bir şeyler olarak geliştirilebileceğini, yönetimlerin de buna dâhil olabileceği anlamında bir vizyona sahip olduklarını ben açıkçası düşünmüyorum. Burada çok farklı öğretmen eğitimleri verilebilir çünkü öğretmenler buna müsait. Severecek çalışan öğretmenler olacaktır çünkü ilgililer bu tarz eğitimlere. Ama buna da çok fazla önem verilmiyor.”

3.1.6. Tema 6: PGO Çalışmalarının Daha Etkin Olması İçin Öneriler

Program geliştirme çalışmalarının etkinliğinin artması için öneriler teması program geliştirme çalışmalarının daha verimli ve daha işlevsel olması için PGS çalışanlarının

kendi deneyimlerinden yola çıkarak sunduğu önerilerin ortaya konulduğu temadır. Program geliştirme çalışmalarının etkinliğinin artırılması için öneriler kategorisine ilişkin verilen cevaplar analiz edildiğinde ortaya “PGS işleyişine yönelik öneriler”, “PG sürecine katılan diğer birimlere ve işleyişlerine yönelik öneriler” ve “Genel öneri” olmak üzere üç alt tema çıkmaktadır. “PGS işleyişine yönelik öneriler” alt temasına ilişkin kategoriler: *PGS'nin görev tanımının netleşmesi ve başka görevlerin yüklenmemesi, PGS ve diğer birimlerin arasındaki iş birliğinin artırılması, PGS çalışanlarının kendini geliştirmesi, PGS'ye daha esnek program geliştirme çalışmaları yapabilmeleri için uygun ortamın sağlanması, PGS çalışan sayısının artırılması, PGS yetkilerinin artırılması* kategorileridir. “PG sürecine katılan diğer birimlere ve işleyişlerine yönelik öneriler” alt temasına ilişkin kategoriler: *okul yönetiminin PGS'ine verdiği desteğin artırılması, program geliştirme sürecinde yer alacak kişilerin istekli olması, öğretmenlerin program geliştirme alanında daha donanımlı olmalarının sağlanması* kategorileridir. “Genel öneri” alt temasına ilişkin kategori *Türkiye geneli için öneriler* kategorisi olarak belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin alt temalar, kategoriler ve bunlara ait frekansları Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6: PGO Çalışmalarının Daha Etkin Olması İçin Öneriler

Alt Temalar	Kategoriler	f	
Tema 6: PGO Çalışmalarının Daha Etkin Olması İçin Öneriler	PGS'nin görev tanımının netleşmesi ve başka görevlerin yüklenmemesi	4	
	PGS ve diğer birimlerin arasındaki iş birliğinin artırılması	4	
	PGS işleyişine yönelik öneriler	PGS çalışanlarının kendini geliştirmesi	3
	PGS'nin daha esnek program geliştirme çalışmaları yapabilmeleri için uygun ortamın sağlanması	3	
	PGS'nde çalışan sayısının artırılması	3	
	PGS'nin yetkilerinin artırılması	2	
Program geliştirme sürecine katılan diğer birimlere ve işleyişlerine yönelik öneriler	Okul yönetiminin program geliştirme servisine verdiği desteğin artırılması	3	
	Program geliştirme sürecinde yer alacak kişilerin istekli olması	3	
	Öğretmenlerin program geliştirme alanında daha donanımlı olmalarının sağlanması	2	
Genel öneri	Türkiye geneli için öneriler	1	

3.1.6.1. PGS İşleyişine Yönelik Öneriler

“PGS'nin görev tanımının netleşmesi ve başka görevlerin yüklenmemesi”

kategorisine ilişkin katılımcı yorumları incelendiğinde katılımcıların yarısının ($f=4$) bu kategori hakkında sıkıntı yaşadığı, bunun üzerine bu kategori ile ilgili önerilerde bulunduğu ortaya çıkmaktadır. PGS çalışanı PG.2-1'nin kategoriye yönelik önerisi şöyledir:

“Program geliştirme ama insanlar bazen matematik programı en baştan mı yazılacak diye bekliyorlar. Hayır, böyle bir eklentisi ya da böyle bir işlevi yok program geliştirmenin. O anki ihtiyaç neyse örneğin burada bir matematikçi olduğum için hep bu anlamda gidiyorum. Matematik programında bir yer yürümüyorsa bir sıkıntı varsa, burayı nasıl aşabiliriz anlamında destek olarak da gidilebilir. Bu anlamda tanımlamanın çok iyi yapılması gerekiyor. Tanımlama yapıldıktan sonra, görev tanımı olarak buna vakit ayrılması gerekiyor. Artı bir vakit sunulması gerekiyor. Buradaki insanlar 5 gün boyunca sınav okurken program geliştirmede çalışacak etkin bir zamanı olmuyor. Görev tanımı ve görev zamanlaması belki belirlenmesi gerekir.”

Aynı kurumun başka bir şubesinde çalışan bir diğer PGS çalışanı PG.7-1 önerilerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Ölçme değerlendirme uzmanı işe alınabilir, her ne kadar iki alan da birbirine paralel olsa da yoğun süreçler... Sınav okutuyorum, ara karne veriyorum, rubrik yazımlarında uğraşıyorum, bilgisayarlarda sıkıntıların olmasıyla uğraşıyorum... Bu kadar zaman darlığında... Toplantılara katılamam mümkün değil... Ölçmede bana yardımcı birisinin olması gerekiyor... Ölçme değerlendirme için birisi alınırsa ben boşa çıkacağım ve çıktıkça farklı şeyler yapabileceğim”

İki katılımının yorumları incelendiğinde görev tanımlarının net olmamasından ve ekstra yaptıkları işlerden kaynaklanan sıkıntıları olduğu görülmektedir. Katılımcılar bu konuda önlem alınmasını istemektedirler.

“PGS ve diğer birimlerin arasındaki iş birliğinin arttırılması” kategorisi program

geliştirme sürecinin bir ekip iş olduğunu ve bu ekibi oluşturan birimler arasında kuvvetli bir ilişkinin olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Buna ilişkin PG.3-1 no'lu katılımcının açıklamaları şöyledir:

“El ele vermek gerekiyor diye düşünüyorum. Bunu tek başına program geliştirmek hiçbir şey yapamaz. Hem öğretmenine hem yöneticisine hem rehberliğine hem ölçme değerlendirme uzmanına ihtiyacı vardır. Bu ekibin bir parçası olarak zincirin ortasını gevşek tutmadan, birbiriyle giderek iş ilerliyor.”

Birimler arasındaki iş birliğinin artması için bireysel gayretlerin yetmediğini bu sürecin daha kurumsal işlenmesi gerektiğini PG.7-1 no'lu PGS çalışanı “(Öğretmenler) bireysel bizimle aralarındaki ilişkiden (samimiyetten) yararlanarak geliyorlar. o olmazsa yürümüyor. Bu iş biraz daha kurumsal olsa, herkes olmaya mecbur olsa, bir şeyler planlasa çok etkili olur” şeklinde ifade etmektedir:

“PGS çalışanının kendini geliştirmesi ” kategorisiyle ilgili katılımcı yorumları incelendiğinde PGS çalışanlarının kendilerini geliştirmek için bir takım eğitim veya konferanslara katılmak istedikleri ve okul yönetimin bu yönde destekte bulunmasının kurum bazında değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Katılımcı PG.6-1 kategoriye ilişkin bu önerisini şu şekilde belirtmektedir:

“Ben mesela kişisel olarak, kendimi çok fazla geliştirecek eğitimlere katılamıyorum. Çok yoğun çalışıyoruz çünkü. Hafta sonu da okula geliyoruz. Hem maddi hem zaman açısından çok fazla katılmak istediğimiz şeyler var ama katılamıyorum. Biraz belki okulun beni bu anlamda maddi olarak da desteklemesini bekliyorum. Eğitim taleplerim oluyor çünkü. Okul içi olanlar oluyor okul dışı olanlar oluyor. Bu anlamda bana katkı sağlamasını daha çok istiyorum. Çünkü ben kendimi geliştirdikçe bunu da okula yansıtıyor oluyorum zaten.”

PG.5-1 no’lu katılımcı PGS çalışanı olarak alandaki gelişmeleri takip edebilmek için etkinliklere katılması gerektiğini ve gereken desteği çalıştığı kurumdan aldığını “...normalde benim lisansım sınıf öğretmenliği, dolayısıyla kendimi geliştirmem için ve öğretmenlere öneride bulunabilmem için yenilikleri, sempozyumları, kongreleri hepsini takip etmem gerekiyor” yorumuyla ifade etmektedir. Alınan yorumlara göre PGS çalışanları kendilerini alanlarında geliştirmek istemektedir fakat bu durum maddi kaynak ve ekstra zaman gerektirmektedir. Bazı kurumlar bu konuda destek ve esneklik sağladığı, bazı kurumların ise bu konuya duysız kaldıkları görülmektedir.

“PGS’nin daha esnek program geliştirme çalışmaları yapabilmeleri için uygun ortamın sağlanması” kategorisi PGS çalışanlarının program geliştirme çalışmalarını sürdürürken zaman, denetim ve kişilerin yarattıkları baskılardan etkilendikleri bu yüzden rahat çalışmadıkları görülmektedir. PGS çalışanları kendilerine, öğrencilerin sürece dahil edildiği ve daha özgür bırakıldıkları bir ortam sunulmasını istemektedirler. Bu yöndeki önerilerini PGS çalışanı PG.4-1:

“Aslında şu an çok daha içindeyim ve öğretmenleri de bu anlamda çok daha fazla anlayabiliyorum. Zamanla yarışılıyor. Özel okullarda her şey vermeye çalışılıyor. Saatler bazen sıkıntıya sokabiliyor. Planların uygulanmasını da belki yeni bir program geliştirme adına bir şeyler yapması da, vermesi de gerekiyor, çocuğun bunu alması da gerekiyor. Yeni bir durum söz konusu olabiliyor. Daha esnek programların uygulandığı bir ortamda çalışmak isterdim... Onları daha sosyal, daha sanatsal yetişmelerini sağlayacak programlar tasarlamak isterdim... Çocuklar da aa evet şu çocuk şurada çok fazla takılıyor, şurada şunu geliştirmemiz gerekiyor, hadi şurada şunun için şöyle bir şey yapalım tarzı konuşmalara giremiyorsunuz. Bu esnekliği en azından çocuklara vermeliyiz ki çocuklar en azından onların da daha kendilerini gösterebilecekleri programları oluşturabilelim.”

diyerek ifade etmektedir. Bir diğer PGS çalışanı PG.4-2 “Kişi baskısı, denetim baskısı ister istemez hareket alanını sınırlıyor... Bunlarda yasal anlamda sizi zorluyor.

Kurumun tamamen kendi özgür olanaklarını kullanması lazım aslında” diyerek bu kategoriye ilişkin önerisini sunmaktadır.

“PGS çalışan sayısının artırılması” kategorisine ilişkin katılımcı yorumlarına göre PGS çalışanlarının görev yükünün çok gelmesi ve zaman zaman yetişmekte zorlandıkları iş yükünün altına girmeleri onları yormaktadır. Bu konuyla ilgili sıkıntılarının giderilmesi yönündeki öneriler: “Tek kişi yeterli değil. Ölçme değerlendirme biriminin olması gerekiyor. PVP geçiş yapan bir okuluz, PVP koordinatörüne ihtiyacımız var. Bütün dallarda tek kişinin olması yetersiz.” (PG.6-1) olarak ifade edilmektedir. PGS.5-1 no’lu katılımcı hem kendi birimine hem de görev yükünü arttıran diğer birimler için yeni kişilerin işe alınması gerekliliğini şöyle belirtmektedir:

“Ölçme değerlendirme uzmanı alınabilir. Çünkü evet program geliştirmeyle ölçme değerlendirme her ne kadar paralel olsa da yoğun bir süreç olduğu için sadece büyük tasarımlar yapsanız ve bunları takip etmeniz herhangi bir sorun oluşmaz ama her 40 dakikanın planını yaptığımız için bir yandan da entegre bir program kullandığımız için yoğunuz... ekstra bir program geliştirme uzmanının alınması tabii ki faydalı olur.”

“PGS yetkilerinin artırılması” kategorisi bazı durumlarda PGS çalışanlarının diğer birimlerde çalışanlarla yaşadıkları problemlerin kısıtlı yetkiden olduğunu düşünmelerinden ileri gelmektedir. Eğer yönetsel yetkileri artarsa öğretmenleri ve diğer birimleri program geliştirme sürecine katılmaları için daha kolay ikna edeceklerini düşünmektedirler. Bu kategoriye ilişkin görüş bildiren PG.6-1’in yorumu şöyledir:

“Yönetimin bu işe çok fazla dahil olmaması, bu işi bize bırakması, bunun bir yaptırımının olmaması açıkçası, bazen beni zorladığı noktalar oluyor. Çünkü yaptığı zaman öğretmen, yazma işi ya da orada birkaç kontrolden geçme işi onlara ağır geliyor. Ben de orada zorlandığım bir nokta oluyor. Çünkü sadece hakikaten ikili ilişkilerimi kullanarak öğretmenlere bir şeyler yaptırıyorum şu anda. Beni orada zorluyor biraz... Ben biraz program geliştirme uzmanlarında, yetki anlamında da sadece idareye bağlı olarak değil kendilerinin de alabileceği yetkiler olması gerektiğini düşünüyorum... Çerçeveyi kendim belirliyorum ama yaptırım kısmında hiçbir şeyimiz yok. Ben, orada biraz daha yetkimiz olması gerektiğini düşünüyorum.”

Bir diğer katılımcı PGS çalışanlarının yetkilerinin artırılmasının gerekçesi olarak “(Program geliştirme uzmanı) Öğretmeninin öğretmeni gibi yani öğretmenleri yönlendirecek bir şeyler yaptıracak bir kadro olarak düşünülmesi gerekirken bence yanlış değerlendiriliyor” (PG.7-1) ifadesini kullanmaktadır.

3.1.6.2. Program Geliştirme Sürecine Katılan Diğer Birimlere ve İşleyişlerine Yönelik Öneriler

“Okul yönetiminin PGS’ne verdiği desteği arttırması” kategorisine ilişkin katılımcı yorumlarına göre okul yönetimi PGS’nin yaptırımlarını gerçekleştirebilmesi için öğretmenleri bu konuda yüreklendirmeli ve ikna edici bir tavır sergilememelidir. Bunun gerekliliğinden PG.7-1 no’lu katılımcı önerisinde şöyle bahsetmiştir:

“Bence her şey yönetimde bitiyor. Destekliyorsa oluyor, desteklemiyorsa hiçbir şey olmuyor her şey olduğu yerde kalıyor. Yönetici dedi ki mesela sınıflara girip baktığımda, yapılan çalışmalara baktığımda burada daha farklı bir şeyler yapabilmelisiniz. Şu konuyu böyle anlatmak yerine başka bir şeyler yapabilmelisiniz. Bununla ilgili gidin ölçmeyle konuşun, teknolojiyle görüşün, yeni bir şeyler geliştirin veya bizim standart bir toplantı saatimiz olsa her hafta bölümlerle görüşün.”

Katılımcı PG.6-1 de okul yönetiminin katkısının ne kadar gerekli olduğunu şöyle belirtmektedir:

“Yönetimin bu işe çok fazla dahil olmaması, bu işi bize bırakması, bunun bir yaptırımının olmaması açıkçası, bazen beni zorladığı noktalar oluyor. Çünkü yaptığı zaman öğretmen, yazma işi ya da orada birkaç kontrolden geçme işi onlara ağır geliyor. Ben de orada zorlandığım bir nokta oluyor. Çünkü sadece hakikaten ikili ilişkilerimi kullanarak öğretmenlere bir şeyler yaptırıyorum şu anda. Beni orada zorluyor biraz... Ben biraz program geliştirme uzmanlarının da, yetki anlamında da sadece idareye bağlı olarak değil kendilerinin de alabileceği yetkiler olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü orada yapılan her şeyin hangi aşamalarda ve nasıl yapılması gerektiğini en iyi biz biliyoruz. Öğretmene bunu söylediğinizde, öğretmen buna itiraz ediyor.”

“Program geliştirme sürecinde yer alacak kişilerin istekli olması” kategorisi program geliştirme sürecinin zorunlu tutulduğunda oluşan sıkıntıların tecrübe edilmesinden doğan bir öneridir. PGS çalışanı PG.5-1 program geliştirme sürecine katılanların istekli olmasının ne kadar önemli olduğunu şöyle açıklamaktadır:

“Gönüllülük esas, bu işe gönül vermek esas kesinlikle. Hem bu işi yapan program geliştirme uzmanı olsun öğretmen de olsun bu işteki yaklaşımların farkında olmalı, bu işe gönül vermeli ki bu iş gidebilsin. Çocukları çok iyi tanımak, onların nelerden hoşlandığını ortaya koymak ve onların hem yaşama hazırlanmasını sağlamak hem de aldıkları bilgileri yaşamın içerisinde olacak şekilde bir eğitim sunmak lazım.”

“Öğretmenlerin program geliştirme alanında daha donanımlı olmalarını sağlama” kategorisine ilişkin PGS çalışanlarının yorumları incelendiğinde öğretmenlerin bu konuda yetersiz bilgi sahibi olduğu ortak bir fikirdir. Bu konuya ait önerileri kurum bazında ve PGS çalışanı bazında değişiklikler göstermektedir.

PG.4-2 no'lu katılımcının bu tema hakkında yaptığı kapsamlı yorumlar incelendiğinde öğretmenlerin program geliştirme alanında yetersiz eğitilmiş olmalarının süreci ne kadar aksattığı ve tekrar eğitimlerinin gerekliliğini:

“Sadece program olarak düşünmemek lazım. Eğitim durumu, yani bir öğretmen eğitimi önemli. Bu konuda farkındalıkların olması lazım. Öğretmen bilgi yöntem ve tekniklerle programın özellikle eğitim durumu kısmına katkı yapmıyor. Öğretmenin ne kadar donanımı artarsa, programın uygulanma şansı o derece artıyor. Sonuçta programın kendi öz kısmı kazanımlardan ibaret. Bu kazanımlar programın iyi boyutu. Ama eğitim durumu en önemli boyutu. Bence öğretmenin eğitimi, bu konuda donanımlarının artması gerekiyor. Bunları sağladığınız zaman değişecektir. Lisansta eskiden “Eğitim Programları” dersi olurdu. “Eğitim Yöntem Teknikleri” olurdu. Şu an onları birleştirdiler mesela. Sınıf öğretmenliğinde şimdi, “Öğretim İlke Yöntemleri” diye bir ders var. Bu 3 dersi kapsıyor neredeyse. Yöntem tekniği kapsıyor, eğitim programını kapsıyor, eğitim felsefesi yok mesela. Bunlar olmadığı zaman, öğretmen uygun yöntem ve programı bilmiyor... Öğretmenler bir sürü yöntem ve teknik biliyor ama uygulamada sıkıntı var. O yüzden mesela planlamada, örneğin bu hafta matematik planı konuşuyoruz, konuşurken diyor ki mesela şurada şu yöntem bunu kullanmalıyız. Bunun gibi şeylere o anda karar vermek daha etkili oluyor. Çünkü sene başında bir dizi yöntemi kullanıyorsunuz ama ürüne dönmüyor. O yüzden o kullandığımız şeyin yayılması lazım.”

yorumuyla açıklamaktadır. Katılımcı PG.2-1 öğretmenleri daha donanımlı hale getirebilmek için daha çok hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenleri sürecin içine dahil etmenin daha kolay olacağına inanmaktadır ve eğitimlerin artırılması gerekliliğini düşünmektedir. Bu düşüncelerini şöyle aktarmıştır:

“Burada çok farklı öğretmen eğitimleri verilebilir çünkü öğretmenler buna müsait. Severe çalışan öğretmenler olacaktır çünkü ilgililer bu tarz eğitimlere... Evet, sene başında ve sene sonunda hizmet içi eğitim yapıyor. Ama onun haricinde öğretmenlerin sürekli katıldığı, süreç boyunca etkin oldukları bir eğitim maalesef ki yok. Belki bu eğitimlerin alsalar program geliştirme çalışmalarına daha etkin katılabilirler. Kendileri belki bir şeyler yaratıp kendileri bir şey geliştirmek isterler. Kendileri bir şeyi talep edebileceklerini düşünebilirler. Onların gözünde program geliştirme dediğinizde, bilgisayar programı mı diyen bile oluyor. Biz de o anlamda zorluk çekiyoruz. Herkesin kafası karışık bu anlamda.”

3.1.6.3. Genel Öneri

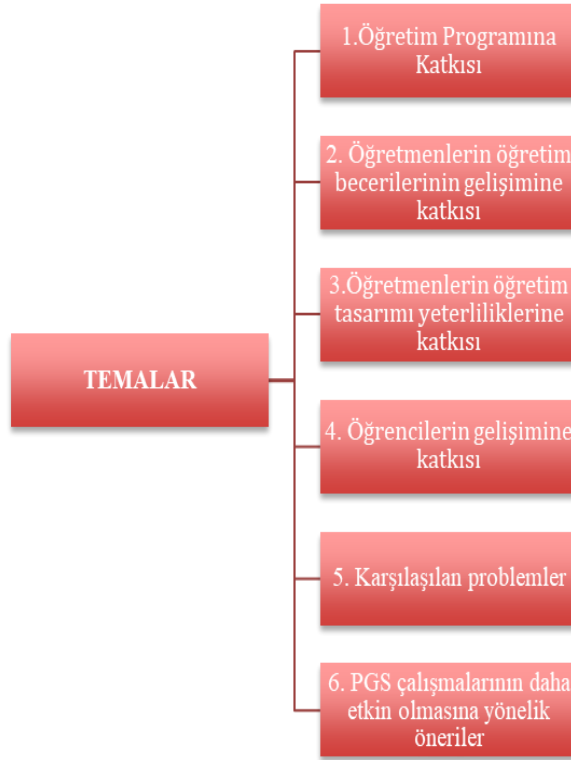
“*Türkiye geneli için öneri*” kategorisinde bulunan öneri diğer kategorilerden ayrı incelenmesinin sebebi kurum bazında bir öneri olmaması ve ülke genelinde bulunan, bulunması planlanan PGS'leri ilgilendirmesidir. Dolaylı olarak tüm eğitim kurumlarına yönelik bir öneridir. Bu öneriyi PG.1-1 şöyle dile getirmektedir:

“Çok doyurucu bir şekilde çalıştığımız için düşünmem biraz zor oluyor... Bu işin getirdiği şeyi inanılması gerekiyor. Bana şöyle sorular geliyor: İyi de zaten bir program var, bir müfredat var, sen ne yapıyorsun ki? Biz mesela şöyle diyoruz; keşke her okulda olsa, Türkiye’de her okulda olsa aslında. Çünkü İstanbul’da Etiler’deki bir okulda okuyan çocuğun ihtiyaçlarıyla Anadolu’da bir okulda okuyan bir çocuğun ve öğretmenin oradaki şartları ve ihtiyaçları bir değil. Ben mesela orada çalışıyor olsam program geliştirme uzmanı olarak, oraya koyacağım materyal, oraya getireceğim yaklaşım veya yöntem belki farklı olabilir. Fiziki şartlar, ekonomik, sosyal şartlar, okul ve çevre yani hepsi değişiyor.”

Bu bölümde Türkiye’de ilk ve orta okul bünyesinde bulunan PGS’lerinin etkinliği konusunda PGS çalışanlarının görüşleri altı tema halinde sunulmuştur.

3.2. Öğretmenlerin PGS’lerin İşleyişi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde ikinci araştırma sorusu olan “Türkiye’de ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan program geliştirme servislerinin etkinliği konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” sorusu cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sorusunun cevaplandırılması için PGS’leriyle görüşülen kurumlarda çalışan öğretmenlerden rastgele seçilmiş en az iki öğretmen ile yapılan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan birebir görüşme sonucu elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmaya yirmi bir ($f=21$) öğretmen katılmıştır. İçerik analizi sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak altı temaya ulaşılmıştır. Bu kategoriler “*Öğretim Programına Katkısı*”, “*Öğretmenlerin Öğretim Becerilerinin Gelişimine Katkısı*”, “*Öğretmenlerin Öğretim Tasarımı Yeterliliklerine Katkısı*”, “*Öğrencilerin Gelişimine Katkısı*” ve “*Karşılaşılan Problemler*” , “*PGS Çalışmalarının Daha Etkin Olmasına Yönelik Öneriler*” dir. Temalar Şekil 3.2’de verilmektedir.



Şekil 3.2: Öğretmenlerin PGS’lerin İşleyişi Hakkındaki Görüşleri

Şekil 3.2' de görülen temalara ait alt temaların ve kategorilerin bulgularına bu bölümde yer verilecektir.

3.2.1. Tema 1: Öğretim Programına Katkısı

PGS'nin öğretim programına katkısı teması, PGS'nin okulda uygulanan öğretim programına nasıl katkıda bulunduğunu öğretmen gözüyle ortaya koymaya çalışılan temadır. Genel olarak değerlendirildiğine, PGS'lerin öğretim programına katkı sağlamadığını belirten öğretmen bulunmamaktadır. Yapıldığı ifade edilen katkılar sınıflandırıldığında: *kazanımları ve ders içeriğini zenginleştirmek, öğretmenlerin hazırladığı planları kontrol etmek ve düzeltmelerde bulunmak, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması yönünde önerilerde bulunmak, öğretmenlere programı uygularken danışmanlık yapmak, öğretmenleri öğretim programı tasarlarken yönlendirmek ve destek olmak, öğretmenlerin araştırma ve planlama yüklerini hafifletmek, yazılı programı sınıf ortamına uygun hale getirmek, ölçme ve değerlendirme yapmak, program geliştirme sürecini keyifli hale getirmek* kategorilerine ulaşılmıştır. Tablo 3.7'de bu temaya ait kategoriler frekanslarıyla beraber verilmektedir.

Tablo 3.7: Öğretim Programına Katkısı

Kategoriler	<i>f</i>
1) Kazanımları ve ders içeriğini zenginleştirmek	6
2) Öğretmenlerin hazırladığı planları kontrol etmek ve düzeltmelerde bulunmak	5
3) Farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması yönünde önerilerde bulunmak	4
4) Öğretmenlere programı uygularken danışmanlık yapmak	4
5) Öğretmenleri öğretim programı tasarlarken yönlendirmek ve destek olmak	3
6) Öğretmenlerin araştırma ve planlama yüklerini hafifletmek	3
7) Yazılı programı sınıf ortamına uygun hale getirmek	3
8) Ölçme değerlendirme yapmak	2
9) Program geliştirme sürecini keyifli hale getirmek	2

**Tema 1:
Öğretim
Programına
Katkısı**

“Kazanımları ve ders içeriğini zenginleştirmek” kategorisine ilişkin öğretmenlerin açıklamaları incelendiğinde kazanım üzerinde karşılıklı bir araştırma ve geliştirme süreci yürüttükleri ve kendi planlarını böylece daha verimli hale getirdikleri, bu konuda da PGS’den büyük destek aldıklarını ifade etmektedirler. Katılımcı Ö.1-1:

“Biz planlamalarda ve programlarda onlardan destek alıyoruz. Kazanımlarımızı zenginleştirmek, daha derinleştirmek ya da teknoloji kullanımını planların içine entegre etmek, planlarda materyal geliştirmek, çocuklara etkinlik anlamında ve geliştirmek anlamında... bizim için böyle şeyleri yapan bir birim olması işlerimizi kolaylaştırıyor.”

ve Ö.5-4 “ Kazanımların zenginleştirilmesi adına fikir paylaşımı olduğu için katkısı olduğunu düşünüyorum.” anlatımlarıyla kazanımların derinliğini arttırarak ve teknoloji kullanımına yer vererek kazanımları nasıl zenginleştirdikleri ve bu anlamda karşılıklı fikir alışverişinde buldukları ortaya koymaktadırlar.

“Öğretmenlerin hazırladığı planları kontrol etmek ve düzeltmelerde bulunmak” kategorisinde öğretmenler PGS’lerinin program geliştirme alanında uzman kişilerden oluştuğu için kendilerinin bu alan ile ilgili çalışmalarını kontrol etmelerini, dönütler vermelerini olumlu karşıladıklarını ve bunun öğretim programına katkı sağladığını belirtmektedirler. Katılımcı Ö.5-4 bu durumu: “Çok katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü görsel eğitim planlamaları, ders programları, yıllık planlar, günlük planlar, ödevler, her şey buradan geçiyor. Mutlaka kontrol ediliyor birkaç göz tarafından” sözleriyle ifade etmektedir. Bir diğer katılımcı Ö.6-3: “Biz yapıyoruz planları, sonra birlikte kontrol ediyoruz. Eksik ya da değiştirilmesi gereken, bizim aklımıza gelmeyen, onun aklına gelen fikirler varsa onlar üzerinde konuşuyoruz, tartışıyoruz.” ifadesiyle bu temayı destekleyen açıklamada bulunmaktadır.

“Farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması yönünde önerilerde bulunmak” kategorisine bakıldığında öğretmenlerin yeni uygulanmaya başlayan yöntem/teknikleri bulma ve onları uygulama konusunda eksiklerinin bulunduğu; teknolojiyi ve yenilikleri PGS’yi yakından takip ederek bu konudaki eksiklerini tamamlamaları konusunda öğretmenlere büyük katkı sağladığı ifade edilmektedirler. Bu görüşü destekleyen açıklamalardan birini katılımcı Ö.5-1: “Yöntem/teknik açısından zenginleştiriyoruz planlarımızı. Gözden kaçırdığımız noktalarda bize destek oluyorlar. Onun dışında, farklı yöntem teknik örnekleri veriyorlar.” şeklinde yapmaktadır. Diğer katılımcı Ö.6-1:“Farklı farklı yöntem ve teknikleri uyguluyoruz. Bunlarla ilgili çalışmalar yapıyoruz. Sınıf ders planı konusunda faydası oluyor. Farklılaştırılmış eğitim bakımından faydası oluyor. Araç gereçlerin kullanımı, bu

yönden de gerçekten faydası oluyor.” açıklamasıyla PGS’nin bu konudaki etkinliğinden memnuniyetini dile getirmektedir.

“Öğretmenlere öğretim programını uygularken danışmanlık yapmak” kategorisine ilişkin yorumlar incelendiğinde öğretmenler uygulamada yaşadıkları sıkıntıyı, eksik kalan yönleri PGS ile paylaşmakta ve PGS’nin ise yetkinliği ölçüsünde öğretmenlere destek olmaya ve öğretmenleri bilgilendirmeye çalıştığı görülmektedir. Katılımcı Ö.6-2: “Her zaman danışabileceğimiz, böyle mi yapsak şöyle mi etsek dediğimiz, üçüncü bir göz oluyor. Fikir verir bunu nasıl işlese hangi yöntem daha iyi olabilir... Deneyimli öğretmenlerin yanında yeni başlayanlar da oluyor. Onlar açısından da çok büyük destek.” ifadesiyle neredeyse öğretim programının her adımında destek aldıklarını ve bu kapsamlı danışmanlık hizmetinden memnun olduğunu belirtmektedir.

“Öğretmenleri öğretim programı tasarlarken yönlendirmek ve destek olmak” kategorisine ilişkin öğretmen yorumları incelendiğinde öğretmenlerin öğretim tasarımı yapabilmeleri için PGS’lerinin destek olduğu görülmektedir. Ö.1-1 süreci şöyle anlatmaktadır:

“Onlar program geliştirme uzmanı oldukları için, daha detaylı ve daha farklı bir şekilde yönlendirebiliyorlar. Biz de araştırıyoruz, öğreniyoruz, kendimizi geliştiriyoruz ama onlar bizden çok, uzmanlık alanları bu olduğu için bizim önümüzde ve bizleri aştıklarını düşünüyorum”.

Diğer bir katılımcı Ö.6-2 PGS’nden aldığı desteği:

“Bizim program geliştirmemizde, planları yapmamızda ve her anlamda, sadece destek olmuyor, bizim sağ elimiz, sol kolumuz, her şeyimiz oluyor. Her zaman danışabileceğimiz, böyle mi yapsak, üçüncü göz oluyor. Fikir verir bunu nasıl işlese hangi yöntem daha iyi olabilir.”

diyerek ifade etmektedir.

“Öğretmenlerin araştırma ve planlama yükünü hafifletmek” kategorisinde öğretmenlerin yoğun iş yüklerinin arasında araştırmaya ve plan yapmaya vakit bulmakta zorlandıkları ve durumda PGS’lerinin devreye girerek öğretmenleri rahatlattıkları görülmektedir. Öğretmenlerden Ö.1-1 “...bu da bizim için iyi bir şey. Sonuçta bizim için böyle şeyleri (plan yapma) yapan bir birim olması işlerimizi kolaylaştırıyor.” açıklamasıyla PGS’nin bu konuda ki katkısını belirtmektedir. Katılımcı Ö.3-1’in :

“Her şeylerimizi Milli Eğitim’den alarak uyguluyorduk. Şimdi değişik konular üzerine de uygulayabiliyoruz onları. O da bizim hoşumuza gidiyor. Bu çalışmalarını bize hazırlayıp sunmak

da güzel bir şey. Diğerlerini hep biz araştırıp yapıyorduk. Yükümüzü hafifletiyor. Değişik çalışmalarla, değişik şekillerle, bizim yaptıklarımızın dışında çalışmalar yapabiliyoruz.”

yorumundan daha önce tek başına yapmaya zorlandığı araştırma yapma konusunda PGS'nin desteğini ve katkısını gördüğü anlaşılmaktadır.

“Yazılı programı sınıf ortamına uygun hale getirmek” kategorisine ilişkin katılımcı yorumları incelendiğinde özel okulların MEB'in yayınladığı eğitim ve öğretim programını kendilerine uygun hale getirme ve hatta sınıf bazında farklıları gözeterek sınıfa uygun hale getirme çabası içinde oldukları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler de PGS'lerinin bu geçişi düzenlemede aktif rol aldığını ifade etmektedirler. Ö.2-1 no'lu öğretmenin bu kategori ile ilgili tespitleri:

“Öğretim programları sonuçta yazılı birer program olarak elimize geçer. Ama biz onları sınıflarda sunarken, öğrenciye nasıl vereceğimizi, ne yapacağımızı, öğrencinin öğrenme etkinliklerini kendimiz planlamak zorundayız. Sözel olarak verilen bir ifadeyi canlı bir hale getirmeliyiz ki öğrenciye verebilmeliyiz. Program geliştirme birimi belki de tam o noktada devreye giriyor. Yazılı haldeki bir programı, öğrencinin alabileceği, hatta bu sınıftan sınıfa bile değişebilir. Seviyeden seviyeye bile değişebilir. Öğrencinin alabileceği şekle sokma durumudur aslında.”

şeklindedir. Katılımcı Ö.1-3 de bu tema ile uyumlu düşüncelerini şöyle dile getirmektedir:

“Programı kendi okulumuza uygun hale getirme de sadeleşmeler, genişletmeler konusunda bize çok destek oldu. Sadece Milli Eğitim müfredatı ve Sosyal Bilgiler dersi müfredatına bağlı kalarak değil de evrensel ilkeler çerçevesinde karar verme noktasında bize çok destek oldular.”

“Ölçme değerlendirme yapmak” kategorisine ilişkin katılımcı yorumları incelendiğinde öğretmenlerin ölçme aracı geliştirmesinde, ölçme sonuçlarının değerlendirilmesinde PGS ile ortak çalıştıkları görülmektedir. Katılımcı Ö.2-2:

“Veli geldiğinde çocuğu sınav oldu diyelim. Sınavla ilgili olan sonuçlarını, bu servisle beraber, program geliştirmeyle elimizde olan kaynaklardan yola çıkarak daha net, daha objektif bir bilgi elde edebilecektir diye düşünüyorum...”

ve Ö.7-2:

“Kesinlikle çok büyük bir katkısı olduğunu düşünüyorum. Biz mesela değerlendirme soruları hazırlıyoruz ama en son el oradan geçiyor ya da onlar bize hazır. Hem değerlendirme hem istatistik tutma, her çocuk bazında başarı değerleri, ders bazında olsun genel başarı bazında olsun, kesinlikle bir katkısı var. Soru yazma, doğru çocuğun seviyesine uygun sorular geliştirme konularına çok büyük bir katkıları olduğunu düşünüyorum. Onların desteği çok büyük o anlamda. Biz işin daha yaşayan kısmıyla ilgileniyoruz. Onların yaptığı iş, bizim bir şeyleri net görebilmemizi, daha doğru yaklaşımlar sergilememize vesile oluyor. O yüzden ben çok değerli buluyorum yaptıkları işi.”

şeklindeki açıklamalarından anlaşıldığı üzere değerlendirme faaliyetinin “programı değerlendirme” olmadığı da görülmektedir. O halde öğretmenlerin PGS’inden sınıf içi yapılan ölçme değerlendirme faaliyetlerindeki katkılarını bu kategorinin içeriğini oluşturmaktadır.

“Program geliştirme sürecini keyifli hale getirmek” kategorisine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, PGS’lerin öğretmenleri sürecin içine dâhil ederek onların da program geliştirme sürecinden keyif alabileceklerini gösterdikleri görülmektedir. Bu kategoriye destekleyen katılımcı yorumlarından biri Ö.5-3 no’lu katılımcının yorumudur: “Program geliştirme bu anlamda sizi, kendinizi geliştirebileceğiniz bir beyin fırtınası yaparak program geliştirme uzmanıyla ortaya daha keyifli şeyler çıkarabileceğiniz bir ortam olması açısından ben çok keyif aldım ve heyecan verici bir şekilde program geliştiricimizle çalışıyoruz” .Aynı kurumda çalışan diğer bir katılımcı Ö.5-2:

“PGS çalışmaları kendi alanımda beni çok geliştirdi. Yani nasıl anlatacağımı ve bu kadar geniş detaylı öğretim yöntem ve tekniklerini bilmiyordum. Ama program geliştirme uzmanımız, gerçekten çok büyük bir katkı sağladı. Çocuklarla uygulayabileceğim etkinlikler öğrendim, yöntemler öğrendim. Bunlar da öğrencilerin daha çok hoşuna gittiği için bakış açısını değiştirdiğini gördüm. Süreç daha kolay ve eğlenceli oldu.”

ifadesiyle bu görüşü destekleyen açıklama yapmaktadır.

3.2.2. Tema 2: Öğretmenlerin Öğretim Becerilerinin Gelişimine Katkısı

PGS’nin öğretmenlerin öğretim becerilerinin gelişimine katkısı teması, PGS uygulamalarının süreç içerisinde öğretmenlerin öğretim kabiliyetlerini nasıl etkilediğini ortaya koymaya çalışan temadır. PGS’lerin öğretmenlerin öğretim becerilerinin gelişimine katkıları ile ilgili alınan yanıtlar incelendiğinde PGS’nin katkısının bulunmadığını belirten öğretmen bulunmamaktadır. Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, bu kategoriye ilişkin katılımcı yorumlarına göre öğretim becerilerine olan katkılar; *özel öğretim yöntem/tekniklerini yeterli düzeyde kullanmak, öğretmenin öğrenmeye açık olması, dersleri zevkli hale getirecek düzenlemeler yapmak, etkili materyal kullanımı, öğretim becerilerinin gelişimi üzerine öz değerlendirme yapmak, öğrenciyle etkili iletişim kurmak* kategorileri oluşturularak sınıflandırılmaktadır.

Tablo 3.8: Öğretmenlerin Öğretim Becerilerinin Gelişimine Katkısı

	Kategoriler	f
Tema 2: Öğretmenlerin Öğretim Becerilerinin Gelişimine Katkısı	1) Özel öğretim yöntem/tekniklerini yeterli düzeyde kullanmak	11
	2) Öğretmenin öğrenmeye açık olması	8
	3) Dersleri zevkli hale getirecek düzenlemeler yapmak	3
	4) Etkili materyal kullanımı	3
	5) Öğretim becerilerinin gelişimi üzerine öz değerlendirme yapmak	2
	6) Öğrenciyle etkili iletişim kurmak	1

“Özel öğretim yöntem/tekniklerini yeterli düzeyde kullanmak” kategorisi bu temanın en sık tekrarlanan ($f=11$) temasıdır. Öğretmenler farklı özel öğretim yöntem/tekniklerini öğrenerek bunları ders ortamına uyumlu hale getirdiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerden Ö.3-1: “...sınıf seviyemize uygun olanı (yöntem ve tekniği), yapabilecek seviyede olanı seçiyoruz hep birlikte ve onları uyguluyoruz.” ve Ö.5-2:

“Katkısının çok olduğunu düşünüyorum. Kendi alanımda beni çok geliştirdi. Yani nasıl anlatacağımı ve bu kadar geniş detaylı öğretim yöntem ve tekniklerini bilmiyordum... Program geliştirme uzmanımız, gerçekten çok büyük bir katkı sağladı. Çocuklara etkinlikler öğrendim, yöntemler öğrendim.”

açıklamalarıyla farklı yöntem/teknikler öğrendiklerini ve yeterli olanı belirleyerek uyguladıklarını ifade etmektedirler. Bir diğer öğretmen Ö.5-4:

“Sürekli paylaşım halinde olduğumuz için ister istemez siz de zenginleşiyorsunuz ve siz bildiklerinizi öğretmenlerle paylaşıyorsunuz. Başka öğretmenlerden öğreneceğimiz yeni çok şey oluyor. Dolayısıyla biz yıllık her toplantımızda kendimizi geliştirmiş oluyoruz. Benim alanım İngilizce, İngilizcede hiç kullanmadığım ve karşıma çıkmayan bir tekniği, burada paylaşıp kendi alanıma uygulayabiliyorum. O yüzden yeni teknikler, stratejiler derse çok destek oluyor.”

ifadesiyle PGS'nin öğretmenler arasında oluşturduğu dinamiğin kendi öğretim becerilerine olan yansımından bahsetmektedir.

“Öğretmenin öğrenmeye açık olması” kategorisi öğretmenlerin PGS ile çalışmaya başlamalarından itibaren eksik yönlerini ortaya çıkarıp onları tamamlamaya, kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiğini fark etmelerine ve bu durumun onları

sürekli öğrenme sürecine soktuğuna dair fikirlerini belirttikleri kategoridir. Ö.5-3 no’lu katılımcı bu kategoriye ilişkin düşüncelerini şöyle açıklamaktadır:

“30 yılı aşkın bu mesleğin içindeyim. İlk defa bir program geliştirme uzmanıyla birlikte çalışma şansına burada sahip oldum. Çok şey biliyorum düşüncesiyle göreve başladığımda, program geliştirme uzmanıyla birlikte çalıştığımda aslında meslek hayatımda birçok şeyde, her konuda desteğe ihtiyacım olduğunu hissettim ve ben bunu program geliştirme uzmanıyla birlikte paylaşarak, yaparak çok daha verimli, daha keyifli ders programlarını hazırladığımı gördüm. Birçok teknik yöntemden haberdar değildim. Evet, tecrübe doğru, bir anlamda iyi ama bunun sınırı yok eğitimde insanın kendisini geliştirmesinde.”

Dersleri zevkli hale getirecek düzenlemeler yapmak ” kategorisine ilişkin katılımcı yorumları incelendiğinde dersin tek düzelikten kurtulduğu, öğretmenin kendini daha aktif ve etkili hissettiği ortaya çıkmaktadır. Bu görüşü destekleyen katılımcılardan biri olan Ö.3-3: “Etkinlik bazında, sınıfta görsellerle çalışmak, ürün meydana getirmek çocuklarda çok heyecan yaratıyor. Mesela şimdi toprağa tohum ekeceğiz, sonuçlarını alacağız ve çok heyecanlılar. Hevesle yapmak için bir yarışma içindeler.” diyerek süreci ve yaşadıklarını aktarmaktadır. Diğer bir öğretmen Ö.5-2: “Çocuklarla etkinlikler öğrendim, yöntemler öğrendim. Bunlar da öğrencilerin daha çok hoşuna gittiği için bakış açılarının değiştiğini gördüm. Zor algılanan şeyler daha kolay ve eğlenceli oldu.” görüşüyle kendi gelişimine ve ders ortamına yansımaları belirtmektedir. Ö.6-4 no’lu katılımcı:

“Çok fazla fikir üretiyorsunuz. Normalde bizim derslerimiz daha klasik oluyordu. Ama orada öyle olmuyor. Orada program geliştirmeyle oturduğunuz zaman o sana dümdüz geliyor ve yazarken başka da bir düşünce aklınıza gelebiliyor. Çünkü bu konuda çok fazla çalışma yaptığımız için o başta öf püf diye düşündüğünüz çalışmalar sonra sizi farklı boyutlara taşıyor. Mesela çok keyifli dersler işliyorsunuz. Hatta eski öğrencilerime yazık olmuş diyorsunuz. Çünkü ders farklı bir boyuta geçiyor ve çocuklar çok keyif alıyorlar.”

ifadesiyle ders anlatımını nasıl keyifli hale geldiğini özetlemektedir.

“Etkili materyal kullanımı” kategorisinde öğretmenler PGS’nden aldıkları destek sayesinde farklı materyaller kullanıp dersi daha etkili hale getirdiklerini belirtmektedirler. Ö.1-1 no’lu katılımcı:

“Zaten kaliteli bir kaynak ya da kaliteli bir malzeme ürettiğiniz zaman çocuktaki öğrenme sürecini de hızlandırdığımız için, öğrenme sürecine çocuğun ilgisini arttırdığımız için, motivasyonunu arttırdığımız için, katkısını artırdığımız için kazanmış oluyorsunuz otomatik olarak. Çocuk farklı alanlardan beslendiği için farklı malzemelerle, daha farklı daha iyi öğrendiğini düşünüyorum. Sonuçta onların bize malzeme anlamında da bakış açısı anlamında da kattıklarını biz de kendi öğretim programlarımıza katmışızdır bir şekilde. Yani bunu inkar edemeyiz. Geliştirdiğini düşünürüz.”

anlatımıyla kaliteli materyallerin ders ortamına ve sürece etkisini açıklamaktadır. Bir diğer katılımcı Ö.1-2'nin:

“Neyi nasıl verileceği konusunda bize çok yol, yöntem gösteriyorlar. Giriş, gelişme, sonuç etkinlikleriyle, bize önerileriyle, hikayeleriyle, senaryolarıyla, videolarıyla, web 2.0 araçlarıyla, metin çalışmalarlarıyla, harita çalışmalarlarıyla her anlamda bizi sürekli olarak destekliyorlar.”

ifadesinden PGS ile etkili materyal kullanımı üzerine sürekli diyalog halinde oldukları görünmektedir.

“Öğretim becerilerinin gelişimi üzerine öz değerlendirme yapmak” kategorisine ilişkin katılımcı yorumları incelendiğinde, öğretmenler, kendi kendilerini değerlendirebilme kabiliyetlerindeki olumlu değişimin öğretim becerilerine olan yansımalarını belirtmektedirler. Öğretmen Ö.5-1:

“Bir kere, önceden hazırladığımız için her şeyi, bütün planlamaları önceden yaptığımız için derse çok hazır giriyorum. Ne yapacağımı her zaman çok iyi biliyorum. Bu bana bir güven veriyor aynı zamanda. Bunun değerlendirmesini de yaptığımız için yolunda giden şeyleri ve gitmeyen şeyleri daha rahat görebiliyoruz. Kendimizi geliştirebiliyoruz sürekli.”

yorumuyla öğretim becerisi gelişimi üzerine öz değerlendirme yapabilmesine olumlu katkılar sağladığını belirtmektedir. Bir diğer öğretmen Ö.6-1'in: “Eğitim zenginleşiyor, kendini geliştiriyorsun, haberdar oluyorsun, bunları kişiselleştiriyorsun, eksiklerini görüyorsun gelişme anlamında. Diğerleriyle de örtüşüyor demin dediğim gibi” açıklamasıyla eksiklerini görmesinin öğretim becerisini geliştirebilmesi için imkan sağladığını belirtmektedir.

“Öğrenciyle etkili iletişim kurmak” kategorisine ilişkin katılımcı yorumları incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili diyalog kurabildikleri ve bu durumun da iletişimlerine olumlu yansıdığı görülmektedir. Katılımcılardan Ö.3-3:

“Yeni alanlarda çalışmak, yeni bilgilere açık olmak çok önemli. Bize çok katkısı olduğunu düşünüyorum. Bu katkı, özellikle sınıftaki çocuklarla iletişimimize çok yansıyor. Yapacağımız yeni çalışmalar onlarda daha farklı dönütler alabiliyoruz. Etkinlik bazında, sınıfta görsellerle çalışmak, ürün meydana getirmek çocuklarda çok heyecan yaratıyor.”

yorumuyla öğrencilerle iletişiminin olumlu etkilendiğini ifade etmektedir.

3.2.3. Tema 3: Öğretmenlerin Öğretim Tasarımı Yeterliliğine Katkısı

PGS'nin öğretmenlerin öğretim tasarımı yeterliliğine katkısı teması, öğretmenlerin öğretim tasarımları oluştururken PGS'den ne kadar katkı gördüklerini ve bu katkının onların tasarım yeterliliklerine nasıl etkide bulunduğunu ortaya koymaya çalışılan

temadır. Bu temaya ilişkin kategoriler: *plan yapma becerilerini geliştirmek, öğretim teknolojileri hakkında araştırma yapmak, zamanı verimli kullanmak, etkili öğretim tasarımları geliştirmek, öğretmenin üretkenliğinin ve yaratıcılığının artması, tasarım odaklı düşünmek, teorik bilgilerini hayata geçirmek, program geliştirmek, farklı öğretim tasarımı yaklaşımları öğrenmek* kategorileridir. Bu temaya ait kategoriler Tablo 3.9’da sunulmaktadır.

Tablo 3.9 Öğretmenlerin Öğretim Tasarımı Yeterliliğine Katkısı

	Kategoriler	f
Tema 3: PGS'nin Öğretmenlerin Öğretim Tasarımı Yeterliliğine Katkısı	1) Plan yapma becerilerini geliştirmek	6
	2) Öğretim teknolojileri hakkında araştırma yapmak	4
	3) Zamanı verimli kullanmak	3
	4) Etkili öğretim tasarımları geliştirmek	2
	5) Öğretmenin üretkenliğinin ve yaratıcılığının artması	2
	6) Tasarım odaklı düşünmek,	2
	7) Teorik bilgilerini hayata geçirmek	2
	8) Program geliştirmek	1
	9) Farklı öğretim tasarımı yaklaşımları öğrenmek	1

“*Plan yapma becerilerini geliştirmek*” kategorisi bu temaya yönelik alınan yanıtların içinden en sık ($f=6$) tekrarlanan kategoridir. Öğretmenler PGS ile çalıştıkları dönemde daha sistematik davrandıkları ve planlarını daha zenginleştirerek hazırladıklarını belirtmektedirler. Ö.1-3 no’lu katılımcı kendi öğretim tasarımındaki değişimi: “Daha önce günlük plan yapardık, bu plan içinde belli aşamalar, belli formasyonlarda öğrendiğimiz klasik etkinlikleri vardı ama burada artık biraz daha o işi yıllar içinde deneyimimizi zenginleştirdik” diyerek açıklamıştır. Bir diğer katılımcı Ö.5-1 de:

“Ben genelde, çok planlı programlı çalışmayan bir insanım. Canım ne zaman isterse o zaman yapıyorum genelde yaptığım işleri. Burada düzenli ilerleyen bir sistem olduğu için planlar gününde teslim edilir gibi. Bu benim kendimi planlamama bir yerde yardımcı oldu aslında, destek oldu. Hala zorluyorum biraz sınırları. Daha planlı çalışabiliyorum. Bir de mesela artık çok daha çabuk ders planı hazırlayabiliyorum.”

ifadesiyle PGS’nin kendi planını yapma becerisine olan katkısını belirtmektedir.

“Öğretim teknolojileri hakkında araştırma yapmak” kategorisinde genelde internet kullanımının yaygınlaşması ile birlikte bilgiye daha kolay ulaşabilen öğretmenlerin; araştırma yapmaya daha istekli hale gelmesini sağlandığı yönündeki katkıları içermektedir. Öğretmen Ö.5-2: PGS'nin kategoriye ilişkin katkısına: “Çok çeşitli kaynakları inceleyerek çok farklı şeyler öğrendim. Oyunlar öğrendim, bir konuyu birkaç farklı anlatılışını gördüm. Araştırmaya başlıyorsunuz o süreçte. Beni de araştırmaya iten bir süreç olduğu için çok olumlu etkiledi beni” sözleriyle açıklık getirmektedir. Katılımcılardan Ö.7-1:

“Çok yeni yöntemler, yeni modeller keşfettim. Aslında öğrenci bazlı gidiyoruz. Öğrencinin öğrenme açıklığını tespit edip öğrenme modelleri buluyoruz. Birlikte aslında şöyle bir model varmış diye tartışıyoruz, konuşuyoruz. Yan yana olduğumuz için direkt doğrudan sorabiliyorum. İnternet üzerinde ayrıntılı araştırmalar yapıyorum. Genelde yabancı makalelere bakıyorum.”

açıklamasıyla araştırma isteğinin ve teknoloji kullanımının PGS etkileşiminden nasıl etkilendiğini ifade etmektedir.

“Zamanı verimli kullanmak” kategorisinde öğretmenlerden yaptıkları tasarımlar sonucunda zamanı daha verimli kullanabildiklerini ifade edenler bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden biri de Ö.3-3'tür ve “Tabii, katkısı oldu. En azından önümüzü gördük, neler yapabileceğimizi, daha neler yapmamız gerektiğini, eksiklerimizi fark ettik bu eğitimler sırasında” görüşüyle süreci iyi tasarlayarak katkı sağladığını anlatmaktadır. Bir diğer öğretmen Ö.5-2 zamanlamayı iyi ayarlamanın önemini:

“Öncelikle, hazırlık aşaması olduğunu öğrendim. Bu çok böyle, hani normalde almadan önce, çalışmalara başlamadan önce; sınıf ortamında bu yönetilebilecek bir süreç sanırdım. Ama öyle değilmiş. Program geliştirme daha önceden çalıştığımızda, daha süreci zamanlama yönünden daha güzel yönetebildiğiniz bir süreç oluyor, onu gördüm.”

sözleriyle dile getirmektedir.

“Etkili öğretim tasarımları geliştirmek” kategorisinde öğretmenler PGS ile çalışmaya başladıktan sonra daha etkili tasarımlar ortaya koyduklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerden Ö.1-1 sistematik hareket etmenin olumlu etkilerini:

“Belki program geliştirme uzmanları bize buradaki dokunuşları, profesyonel olmuş olabilir. Çünkü dediğim gibi, kendi elimizden geleni yapmaktansa başka birinin gerçekten profesyonelce uğraşmış birinin dokunması çok etkili. Daha sistematik bir halde belki yapmaları... Bir de onların daha çok şeyden haberdar olmaları.”

şeklinde belirtmektedir. Bir diğer öğretmen Ö.1-3 tasarımlarının etkili olması için nelere dikkat ettiğini “Ben bir tasarım yaparken nasıl başlarsam dikkat çekici olur,

hangi noktada öğrencinin dikkatine odaklarım, nasıl etkinliklerle onu sürece daha fazla katabilirim diye düşünürüm” sözleriyle belirtmektedir.

“Öğretmenin üretkenliğinin ve yaratıcılığının artması” kategorisinde öğretmenlerin bir dersi tasarlarırken PGS’inin katkısıyla çok daha yaratıcı olduklarını ve sayıca çok daha fazla etkinlikler bulmaya kendileri zorladıkları belirtmektedirler. Ö.5-3 no’lu öğretmen kendi yaşadığı süreci:

“Buradaki ortam da bir anlamda beyin fırtınası yapıyoruz. Siz bir şeye başlıyorsunuz, program geliştirme uzmanı devam ediyor ve oradan bir fikir sunuyor, ben ona ekliyorum derken ortaya keyifli bir çalışma çıkıyor. Yani bir beyin fırtınası, fikir birliğine varıyorsunuz. Bazen benim tıkanıp noktalar da oluyor. Orada PGS devreye giriyor. ” şeklinde dile getirmektedir. Bir diğer öğretmen Ö.6-4 kendisindeki değişimi **“Çok fazla fikir üretiyorsunuz.** Normalde bizim derslerimiz daha klasik oluyordu. Ama orada öyle olmuyor. Orada program geliştirmeye oturduğunuz zaman o sana dümdüz geliyor ama yazarken başka da bir düşünce aklınıza gelebiliyor. Çünkü bu konuda çok fazla çalışma yaptığımız için o başta öf püf diye düşündüğünüz çalışmalar sonra sizi farklı boyutlara taşıyor.”

sözleriyle anlatmaktadır.

“Tasarım odaklı düşünmek” kategorisine ilişkin katılımcı yorumları incelendiğinde öğretim tasarımı yaparken kendilerini bu konuda geliştirdiklerini ve artık düşünce tarzı haline getirdiklerini ifade etmektedirler. Katılımcı Ö.1-1 kendisindeki değişimi **“Sonuçta onların bize malzeme anlamında da bakış açısı** anlamında da kattıklarını biz de kendi öğretim programlarımıza katmışızdır bir şekilde. Yani bunu inkâr edemeyiz. Geliştirdiğini düşünüyoruz.” sözleriyle ifade etmektedir. Bir diğer katılımcı Ö.1-3’in bu temayı destekleyen açıklaması şöyledir:

“Tasarım odaklı düşünme konusunda gittikçe tecrübelerimiz arttı; arkadaşlarla konuştukça... Daha önce günlük plan yapardık, bu plan içinde belli aşamalar, belli formasyonlarda öğrendiğimiz klasik etkinlikleri vardı ama burada artık biraz daha o işi yıllar içinde deneyimimizi zenginleştirdik.”.

“Teorik bilgilerini hayata geçirmek” kategorisine ilişkin katılımcı yorumları incelendiğinde katılımcılardan biri lisans öğreniminde bu konuda hiç eğitim almadığını; diğer bir katılımcı ise eğitim aldığını fakat teoride kaldığını ve çalıştığı kurumda yapılan uygulamalar ile hayata geçirebildiğini ifade etmektedir. Ö.2.2 no’lu katılımcı lisansta eğitim alanında dersler gördüğünü fakat yeterli olmadığı için öğrendiği bilgileri çalıştığı kurumda aktif olarak kullanmayı öğrendiğini şöyle ifade etmektedir:

“Benim mezun olduğum okulda, aslında bu tarz öğretmenlikti, program geliştirmeydi, ölçme değerlendirmeydi, çoğunun bilgisi okulda teorik verildi. Ben bunları çalıştığım kurumlarda

geliştirdim. Okuduğum üniversitenin pek büyük bir katkısı olmadı açıkçası. Bizlerle her ayın sonunda, kendi öğretmenlerimiz, sınıf öğretmenlerimiz, kendi yapmış olduğumuz çalışmaları, kendi alanında göstermiş oldukları yeterlilikleri, biz sınıf öğretmenlerine sunumunu yapıyorlar. Hangi konularda kendilerini geliştirmişler, sınıf içerisinde ne gibi çalışma uygulamışlar. Bu okulumuz bünyesinde öğretmenlerimiz tarafından paylaşılıyor. Böyle bir katkısı oluyor bana. Aynı şekilde diğer öğretmenlere de katkısı olduğunu düşünüyorum.”

“Program geliştirmek” kategorisi program geliştirme sürecinin öğretmenler tarafından yürütülebildiğini ortaya koyan bir kategoridir. Sadece bir (f=1) tarafından bu temaya ilişkin yanıt alınmıştır. Öğretmen Ö.7-1 bir seçmeli derse (Kodlama Dersine) yönelik program geliştirdiğini ve adımlarını şöyle anlatmaktadır:

“İhtiyaç analizi yaparken orada program geliştirmeye (PGS’ye) ihtiyaç duyuyorum. Önce seviye belirledim, okul dönüt verdi bana bu seviyeleri. Geçen yıl 5 ve 6’lardı. Seviyem belliydi, benim bu noktada hangi içerik türünden başlamam gerektiği konusunda bir ihtiyacım vardı. Bu konuda araştırma yaptım. 2.ve 3.sınıflar için içerik olarak hangisi daha iyi olur çocuklar için ön bir bilgi, değerlendirme yaptım. Günlük hayatlardan örnek sunarak ya da çevrelerinde çalışma mantığıyla ilgili nasıl bir fikir sahibiler onları öğrendim. Seviyeleri oluşturdum, daha sonra kendim de internette araştırırdıktan sonra kademe kademe ilerlettim. Belirli bir kazanım belirledim. Kazanıma göre çocuklar kendi oyunlarını yapabilecek bir seviyeye gelmesi, öncelik olarak benim algoritmadan başlamam lazımdı...”

“Farklı öğretim tasarımı yaklaşımları uygulamak” kategorisi hakkında bir (f=1) katılımcının yorumu bulunmaktadır. Katılımcı Ö.2-1 lisans eğitiminde öğrenmediği bir takım bilgileri PGS sayesinde öğrendiğini ve tasarım yaparken kullandığını ifade etmektedir. Aşağıda öğretmenin açıklamalarından bir kesit sunulmaktadır:

“Ben, yapılandırıcı yaklaşımın nasıl bir şey olduğunu, program geliştirme biriminden öğrendim. Üniversite eğitiminde almadım bunu ben. Öğretmenlik yaparken öğrenmiyorsunuz böyle bir şey. Ama eski kurumumdaki program geliştirme birimiyle birlikte, yapılandırıcı yaklaşıma özgü bir ders planı, ders tasarımı nasıl yapılır, neler olmalıdır? Peki, her şeyi bu yapılandırıcı yaklaşımla mı öğretmeliyiz, oraya geldik mesela. Hayır, her zaman da bunu kullanmak zorunda değilsiniz. Bazı dersleriniz başka bir şey için ayırdığınız derslerdir gibi, ders tasarımlarımı şekillendirmemi sağladılar. Ben çoklu zekâya göre ders tasarımı yapabiliyorum artık. Yapılandırıcı yaklaşımı çok çok kullanıyorum artık. Alışkanlık haline gelmiş bir durum bu.”

3.2.4. Tema 4: Öğrencilerin Gelişimi Üzerine Katkısı

PGS’nin öğrencilerin gelişimi üzerine katkısı hakkındaki veriler öğrenci gelişimini en yakından takip eden öğretmenlerin konu hakkında görüşleri alınarak incelenmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin genel durumlarını sadece bir sınava bakarak ölçmediği, kapsamlı gözlemler yapabildiği, velilerle diyalog kurabildikleri için bu konuda vereceği cevapların daha aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir. PGS’nin yürüttüğü çalışmaların öğrencilerin gelişimi üzerine katkı sağlamadığını düşünen katılımcı bulunmamaktadır. Bu kategoriye ait kategoriler şöyledir: *akademik başarısının artması, öğrenirken keyif almaları, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi, derslere aktif*

katılım, ilgi ve motivasyonlarının artması, araştırmacı olmaları, iletişim becerilerinin gelişmesi, vizyon katması ve entelektüel meraklarının artması, ön yargılarından kurtulmaları, öz düzenleme ve öz değerlendirme yapabilme” . Bu kategoriye ait temalar Tablo 3.10’da frekanslarıyla sunulmaktadır.

Tablo 3.10: Öğrencilerin Gelişimi Üzerine Katkısı

	Kategoriler	f
Tema 4: Öğrencilerin Gelişimi Üzerine Katkısı	1) Akademik başarısının artması	6
	2) Öğrenirken keyif almaları	5
	3) Kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi	4
	4) Derslere aktif katılım	3
	5) İlgi ve motivasyonlarının artması	3
	6) Araştırmacı olmaları	2
	7) İletişim becerilerinin gelişmesi	2
	8) Vizyon katması ve entelektüel meraklarının artması	2
	9) Ön yargılarından kurtulmaları	1
	10) Öz düzenleme ve öz değerlendirme yapabilme	1

“Akademik başarısının artması” kategorisine ilişkin cevaplar bu tema içinde öğretmenler tarafından en sık ($f=6$) tekrarlanan cevaplardır. Öğretmenler PGS ile yapılan çalışmaların öğrenci gelişiminde en çok akademik başarıya katkı sağladığını ifade etmektedirler. Öğretmen Ö.6-4 PGS çalışmalarının akademik başarı üzerindeki etkisini *“Çok fazla katkısı oldu. Bakın ben bugün sınav yaptım. İnanamadım yani, en zor konular, gramer konularıydı, herkes doğru yapmış. Bayağı uzun bir sınavdı, bayağı çok soru vardı. 5 sayfalık bir sınav oldular, tık tık tık hepsi yaptı”* ifadesiyle açıklamaktadır.

“Öğrenirken keyif almaları” kategorisinde öğretmenler PGS ile yapılan çalışmaların çocukların üzerindeki olumlu etkilerinden birinin öğrencilerin öğrenirken keyif almaları olduğunu belirtmektedirler. Bu görüşe örnek olarak katılımcı Ö.2-2 yorumu şöyledir:

“Daha eğlenerek öğreniyorlar. Eğlenerek öğrendikleri için daha çok akıllarında kalıyor çocukların. Eski eğitim sisteminde, pek program geliştirmeye yönelik çalışmalar yoktu. Daha çok öğrencilere, direkt net bilgi verilirdi. Ama şimdi artık öyle değil. Onların yaşları, beyinlerinin alma kapasiteleri, bunlar düşünülerek artık program geliştirmeler yapılıyor. Daha öğrenci merkezli oluyor. O yüzden biraz daha farklı oluyor.”

Bir diğer katılımcı Ö.6-4 öğrencilerin neden keyif alarak öğrendiklerini “Sıkılmıyorlar, çünkü derste biliyorsunuz hep metin olduğu için çok fazla keyif alınmaz. Öyle olunca, aa ders bitti mi, ne kadar çabuk geçti oluyor çocuklarda, eğlenceye dönüşüyor” sözleriyle açıklamaktadır.

“**Kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi**” kategorisine ait katılımcı yorumları incelendiğinde öğretmenler PGS ile yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerde daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştiğini tespit etmişlerdir. Ö.1-1 no’lu katılımcı öğrencilerin nasıl daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiklerini şöyle açıklamaktadır:

“Öğrencide ne kadar çok uyarı kaydederseniz ya da öğrenci ne kadar çok bir şeyin içine katarsanız öğrenme o kadar kalıcı olur. Öğrenci ne kadar yapar ve yaşarsa öğrenme sürecinde onun için o kadar sağlam bir temel atılmış olur öğrenci açısından. Öğrencinin, geliştirdiğimiz etkinliklerle derslere entegre ettiğimiz belki teknolojik donanımlarla, belki oyunlarla beraber hazırladığımız malzemelerle öğrencinin daha iyi öğrenmesini sağladığımızı düşünüyorum.”

“**Derslere aktif katılım**” kategorisinde öğretmenler, PGS ile yapılan uygulamaların öğrencilerin derse adaptasyonunu arttırdığını böylece öğrencilerin daha aktif olarak derse katılım gösterdiklerini ifade etmektedirler. Ö.1-2 no’lu öğretmen:

“Dediğim gibi daha öncesinde, bir ön test ve son test uygulamalarımız oluyor. Burada görebiliyoruz veya öğrencinin derse daha aktif katıldığını, ders esnasında onu görebiliyoruz. Öğrenmelerinin kalıcı olduğunu ve daha sonraki sorularla da görüyoruz.”

ifadesiyle ve Ö.7-3 no’lu öğretmen “Hayatın nesnesi değil öznesi oluyorlar. Tamamen aktifler” sözleriyle öğrencilerin daha aktif olduklarına yönelik açıklamalarda bulunmaktadırlar.

“**İlgi ve motivasyonun artması**” kategorisinde öğretmenler PGS ile yürütülen faaliyetlerin neticesi olarak öğrencileri daha ilgili bulduklarını belirtmektedirler. Ö.5-3 no’lu öğretmen bu durumu kendi anlatımıyla şöyle aktarmaktadır:

“Bir kere alternatif teknik yöntemleri sınıfta çeşitliliğini artırdığımız sürece öğrenmeyi kolaylaştırıyor. Çocuğun ilgi, merak ve heyecanını daha da artırıyoruz. Tekdüzelikten ders anlatmayı tamamen çıkartıyoruz. İlk başta düşündüğümüz zaman biraz ciddiyetten uzaklaşmış gibi bir durumla, sanki ben ilk yıllarda, ilk program geliştirmeyle çalışırken hep öyle düşünürken teknikleri uyguladıktan sonra velilerden aldığımız geri bildirimler mükemmel olduğu için kesinlikle ve kesinlikle eğitim öğretimde ciddi anlamda etkili olduğunu düşünüyorum.”

“Araştırmacı olmaları” kategorisinde öğretmenlerin öğrencileri artık daha araştırmacı bulduğunu ve bu durumun diğer öğrendikleri ile birleştirildiği zaman öğrenciye başarı getirdiğini belirtmektedirler. Katılımcılardan Ö.3-3’ün kategoriye açıklık getiren yorumu şöyledir:

“Çocuklar yeniliklere çok açıktır. Bazı konularda çok daha araştırmacı ve hazırlar. Bazı şeyleri söylediğiniz zaman hemen bakıyorum okulda araştırma yapmışlar ve bazı bilgileri de bizim bilmediğimiz ki onlar kadar açık olamıyoruz bilgisayar kullanmamız yeni. Onlar bize bir yol gösterici oluyor zaman zaman. Bu yaptığımız çalışmalar onların öğrendikleriyle araştırmalarda bir bütünlük sağladığında daha başarı sağlıyor.”

“İletişim becerilerinin gelişmesi” kategorisinde katılımcılar öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, arkadaşlarıyla ve çevresiyle daha iyi iletişim içinde kurduklarını belirtmektedirler. Ö.1-3 no’lu katılımcı öğrencilerindeki gelişimi şöyle açıklamaktadır:

“İletişim becerilerinden tutun işlevsel düşünme, sorgulama, analitik düşünme becerileri, iletişim tekniklerini kullanma becerileri, yani o 21.yüzyılın öğrenen altında kullandığımız burada da var. Yaratıcılıktan tutun bilgi okuryazarlığına, iletişim becerilerine, evet yani şimdi bunların üzerinde hep kavramsal çerçevede konuşuyoruz ama uygulama aşamasında bu becerilerin tamamının bir şekilde bir dersinize, öbür dersinize yedirmek için elimizden geleni yapıyoruz. Dolayısıyla bunları uygulamayan bir okul veya öğretmenin sınıfıyla bizim öğrencilerimizin sınıfı arasında beceriler açısından çok ciddi farklar oluşabiliyor. İki öğrenciyi yan yana getirseniz kendini ifade etme, özgüven anlamında, entelektüel merak anlamında, bulunduğu ülkeyi ya da dünyayı sorgulama anlamında çok daha ileri noktada olacaklarını düşünüyorum.”

“Vizyon katması” kategorisi öğretmenlerin PGS ile yapılan çalışmaların öğrencilere farklı bakış açısı kazandırdığını ve bunun pozitif etkilerinin öğrencilerin yaşamı algılayış biçimlerine yansıdığını ifade ettikleri kategoridir. Bu kategoriye ilişkin katılımcı Ö.5-4’ün PGS ile yapılan çalışmaların bir çok kişi tarafından kullanılmasının bile öğrenciye vizyon kazandırdığını şu şekilde açıklamaktadır:

“Öğrencilere bir kere tekdüze eğitimden kurtardığını düşünüyorum program geliştirmenin. Çünkü birçok farklı gözün kendi bilgilerini ve donanımlarını kattıkları bir şeyle karşılaşıyorlar. O yüzden öğrencilerin de vizyonunu genişlettiğini düşünüyorum”

“Ön yargularından kurtulmaları” kategorisinde öğretmenler öğrencilerin derse karşı bazı olumsuz duygularının PGS çalışmaları sayesinde ortadan kalktığını ifade ettikleri temadır. Katılımcı Ö.5-2 öğrencilerin dersine yönelik olumsuz hislerinin ortadan kalktığını ve velilerden bu yönde olumlu dönütler aldığını şöyle belirtmektedir:

“3 yıldan önce bu tarz bir şey olduğundan haberim yoktu. Bu kadar detaylı işlemiyorduk. Öğrenciler biliyorsunuz fenden korkar. Zor bulunduğu konular var. Ama ben buraya geldikten sonra bütün velilerden fen bilimleri çok zevkliymiş gibi bir dönüt alıyorum. Dersi zevkli işlediğimiz için daha zevkli olduğunu söylüyorlar, korkunçluğu azaldı. Keyifli olduğu için onlar da kendilerini çok daha iyi hissediyorlar. O yüzden daha zevkli geçiyor derslerimiz.”

“*Öz düzenleme yapabilme*” kategorisine ilişkin öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde bir ($f=1$) öğretmenin bu temaya dâhil edilebilir yanıt verdiği görülmüştür. Öğretmenin açıklamasında “öz düzenleme yapabilir” ifadesi bulunmasa da genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin öz düzenleme becerisinin gelişiminden bahsedildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Öz düzenleme “öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlanır (Pintrich, 2000). Öğretmen Ö.5-1 PGS ile yapılan çalışmaların öğrencileri alan hakkında (yöntem, teknik...) bilgi sahibi yaptığı ve kendilerine uygun olan değerlendirme yöntemini seçebilecek yetkinliğe eriştiklerini şöyle belirtmektedir:

“Çok fazla yöntem ve teknik uyguladığımız için onlar çok güzel bağlantılar kurabiliyorlar. Disiplinlerüstü düşünebiliyorlar. Çünkü biz planlamada buna dikkat ediyoruz. Bazen derslerimizin sınırları bile etkileniyor. Şu an ne yapıyoruz? Matematik mi, Türkçe mi, fen mi yapıyoruz, o sınırlar silinebiliyor. Onlar da bu şekilde düşünebiliyorlar. Daha büyük fikirleri görebiliyorlar. Hem disiplinlerarası hem disiplinlerüstü düşünebiliyorlar, buna uygun çalışabiliyorlar. Kendileri de yöntemden haberdarlar. Birçok ölçme yöntemini kendileri biliyorlar. Çoğu zaman hatta şöyle diyorlar, kriterleri zaten birlikte belirleriz. Herhangi bir etkinlik yaptığımızda bu etkinliğe en uygun ölçme aracı ne olur dediğimizde onlar cevap verebiliyorlar. Uygun bir ölçme aracı seçebiliyorlar.”

3.2.5. Tema 5: Karşılaşılan Problemler

Öğretmenlerin PGS ile çalışırken karşılaştığı problemler teması; PGS’lerinin öğretmenlerle uyumlu çalışmalar yürütüp yürütemediğinin, yürütemiyorsa ne gibi sorunlarla karşılaşıldığının ve karşılaşılan sorunların ortak noktalarının ortaya koyulmaya çalışıldığı temadır. Alınan katılımcı yorumları incelendiğinde cevaplar iki alt tema altında incelenmektedir. Bunlar: “PGS ile çalışırken problem yaşamayanlar” ve “PGS ile çalışırken problemler yaşamış olanlar” alt temalarıdır. “PGS ile çalışırken problem yaşamayanlar” alt temasına ait “*problem yok*” kategorisi bulunurken, “PGS ile çalışırken problemler yaşamış olanlar” alt temasına ait *zaman problemi*, *iletişim problemi*, *seviye belirleme problemi* kategorileri bulunmaktadır. Bu temaya ait alt temalar ve kategoriler Tablo 3.11’de sunulmaktadır.

Tablo 3.11: Karşılaşılan Problemler

	Alt temalar	Kategoriler	f
Tema 5: Karşılaşılan Problemler	PGS ile çalışırken problem yaşamayanlar	1)Problem yok	13
	PGS ile çalışırken problemler yaşamış olanlar	1)Zaman problemi	3
		2) İletişim problemi	2
		3) Seviye belirleme problemi	1

3.2.5.1. PGS İle Çalışırken Problem Yaşamayanlar

“*Problem yok*” kategorisi bu temaya ait en çok tekrarlanan ($f=13$) temadır. Bu kategoriye ilişkin cevaplara bakıldığında PGS ile yürütülen çalışmalar esnasında servis çalışanlarıyla öğretmenler arasında herhangi bir sorun bulunmadığı görülmektedir. Sorun yaşamayan öğretmenlerden Ö.1-1 bu durumun nedenini kendinin direnç göstermemesi ve açık davranması olarak görmektedir ve düşüncesini:

“Bugüne kadar hiçbir problemle karşılaşmadım. Bizim belki vizyonumuzdan kaynaklı olabilir. Çünkü bazen öğretmenler işine karışılmasını istemezler, bazen bu onlara başka biri tarafından verilmiş bir tavsiye rencide edici olabilir. Ben direnç gösterdiğimi düşünmüyorum kendi adıma. Belki bizim de yani öğretmenler grubu olarak da bu kurumda çalışan öğretmenler bir kere zaten belli bir yeterlilikte olması, gerektirdiği entelektüel seviyelerin yüksek olması gerekli. Belli bir seviyeye gelmemiş bir öğretmenin burada çalışması çok zor. Bu noktalarda da belli bir birikimin öğretmen kadrosu olarak onun için de her zaman gelişime açık olduğumuzu düşünüyorum. Dirençli olduğumuzu düşünmüyorum. Ben birçok program geliştirme uzmanıyla birlikte çalıştım. Birçok farklı kişiyle çalıştım. Herhangi bir problem yaşamadım.”

ifadesiyle açıklamaktadır. Farklı bir kurumda çalışan bir diğer katılımcı Ö.5-4’te PGS ile çalışırken sorun yaşamamalarının sebebi olarak kurum kültürünü ve geliştirdikleri ortak dil olarak görmektedir ve şöyle ifade temektedir:

“Hiçbir problemle karşılaşmıyorum. Çok keyifli bir çalışma içindeyiz. Tamamen paylaşım olarak algılıyoruz. Bu kurum kültüründe geliştirdiğimiz dille alakalı, birbirimize yardımcı olmak için bir buradayız. Kimse birbirini eleştirmek ya da açığını bulmak yerine daha iyi nasıl ders yapabiliriz, öğrenciye daha fazla nasıl yardımcı olabiliriz derdimiz bu olduğu için biraz da dediğim gibi kurum kültürümüzle alakalı bir şey.”

Katılımcı Ö.5-4 ile aynı kurumda çalışan Ö.5-3 de PGS ile çalışırken problem yaşamamasının nedenini PGS servisinin çalışma şekline ve kendi iş yükünü hafifleten uygulamalarının olmasına bağlamaktadır, bunu da şu şekilde anlatmaktadır:

“Burası problem çözme odaklı bir yer. İş yükümü artırmıyor, aksine iş yükümü azaltıyor. Ben sonuçta program geliştirme uzmanı değilim. Bu konuda eğitim almadım. O farklı bir uzmanlık alanı. Ben planı uygulamada daha tecrübeliyim. Dolayısıyla benim bu konuda desteğe ihtiyacım

olduğunu düşünüyorum. Bu destek de alanı olan kişiler tarafından bu desteği aldığım zaman aksine benim iş yükümü hafifletiyor. Bir de ben belli bir yıldan belli bir yaştan sonra sanırım oluyor. Tekdüzelik çocukların üzerinde sıradanlığa girdiği anda olayın heyecanını kaybediyorsunuz. Ama program geliştirme uzmanıyla birlikte çalıştığınızda sürekli farklı farklı ilerleyip, adım adım ilerliyorsunuz. Kocaman bir dünya içine girdiğiniz zaman içinde kaybolabiliyorsunuz. Bütün etkinlikler, keyif, heyecan...”

3.2.5.2. PGS ile Çalışırken Problemler Yaşamış Olanlar

“*zaman problemi*” kategorisinde PGS ile yürütülen çalışmalar yüzünden öğretmenlerin zaman sıkıntısı yaşadığı görülmektedir. Katılımcı Ö.5-2 yaşadığı problemi şöyle dile getirmektedir:

“Süreç zamanlama sıkıntısı yaşadığım oldu. Çünkü gerçeğimiz de var liselere yerleştirme sınavı gibi. Zaman zaman etkinlikleri bu anlamda kısalttığım olmuştur. Çünkü çoktan seçmeli test çözmeleri de gerekiyordu. Ama süreç ne olursa olsun keyifli vakit geçirirken gerçekten vakit de geçiyor. Ama bazı kazanımları Milli Eğitim’in verdiği saatler 4 değil 2. Dolayısıyla sığdıramama sıkıntısını yaşadım.”

Bir diğer katılımcı Ö.6-1 zaman sıkıntısı yaşadığını fakat sonunda buna değdiğini şöyle :

“Zaman sıkıntımız oluyor. Çünkü ben 4.sınıf okutuyorum. Zaten yoğun bir program var, yaptığımız etkinlikler, çalışmalar çok zaman alıyor. İçine girerseniz öyle algılamıyorsunuz. Eğer sonucu da görürseniz ki görüyorsunuz, program ile güzel oluyor, daha etkili, daha verimli oluyor. Tabii ki daha çok yoruluyorsun ama sonucunun güzel olduğunu gördüğünde değiyor.”

belirtmektedir.

“*iletişim problemi*” kategorisinde PGS ile öğretmenler arasında iletişim konusunda problem yaşandığı görülmektedir. Katılımcı Ö.2-1 bu probleme PGS çalışanlarının idealist tutum sergileyip, öğretmen kullanmak istememesine rağmen materyal ve etkinlik kullanması yönünde ısrarcı olmasının yol açtığını şöyle anlatmaktadır:

“Program geliştirme uzmanları sınıf ortamlarını çok bilen arkadaşlarımız değil. Sınıfta ders anlatımı, sınıfların dinamikleri, o sınıfın yapısı, onları bilen arkadaşlarımız değil. Tabii burada, yine insanların iletişim ve kişilik yapıları ön plana çok fazla çıkıyor. Sorunlarımız genellikle şöyle oldu, bazı konular için etkinlik yapmak çok daha iyidir bazıları değildir. Biz bunları ayırabiliyoruz diyoruz öğretmenler olarak. Her şeyde böyle etkinlikle, tasarımla, materyalle geliştirmek zaman kaybına neden oluyor diye iletiyoruz bazen. Ama karşı taraftan, hayır ama bu konu anlaşılmıyor, materyal kullanmalısınız diyebiliyor. Program geliştirme uzmanı arkadaşlar da idealist bir yaklaşımla tasarımlar ve materyaller ve teknoloji, her şey her yerde kullanılсын, gözüksün, benim de bir eserim olsun isteyebiliyor. Yani bu tür yaklaşımların dengeleri bozulduğunda sorun yaşadık açıkçası. İki tarafın birbirini anlaması gerekiyor.”

Katılımcı bu problemin iki tarafın birbirini daha iyi anlamaya çalıştığında çözülebileceğine inanmaktadır.

“*Seviye belirleme problemi*” kategorisine ilişkin bir ($f=1$) katılımcı yorum yapmıştır. Bu katılımcının yaşadığı problem ise direkt PGS çalışanları ile değil daha çok süreçle ilgili bir problemdir. Katılımcı Ö.7-1 “Öğretmenlerin Öğretim Tasarımı Yeterliliğine Katkısı” kategorisinde “*program geliştirmek*” temasına ilişkin yorum yapmış olduğu dikkate alınarak incelendiğinde yaşadığı sorun da program geliştirme sürecine ilişkin bir problem olarak değerlendirilmiştir. Katılımcı Ö.7-1 program geliştirirken öğrencilerin seviyelerine uygun hale getirmede yaşadığı problemi şöyle dile getirmektedir:

“İlk 5. ve 6. sınıflara başladığımda, seviyelerini takip etmeden program aramıştım. Daha sonra gördüğümde, aslında bu programın onlar için basit hale geldi. O yüzden onlar için hangi programın daha iyi olduğunu çözmeye başladım. Başka programlar araştırdım. Seviye belirleme konusunda problem yaşadım.”

3.2.6. Tema 6: PGS Çalışmalarının Daha Etkin Olmasına Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin PGS’lerinin daha etkin çalışabilmesine yönelik önerileri içeren bu tema bazı öğretmenlerin PGS’lerinin zaten çok etkin çalıştıklarının düşündüklerinden dolayı iki alt temaya ayrılarak incelenmiştir. İlk alt tema “PGS’nin daha etkin çalışmasına yönelik önerisi bulunanlar” dır ve bu alt tema: *PGS’nin işleyişine yönelik öneriler, öğretmen eğitimine yönelik öneriler, PGS ile öğretmen iletişimine yönelik öneriler, program geliştirme alanına yönelik öneriler* olmak üzere dört kategori halinde sunulacaktır. Diğer alt tema da “PGS’nin daha etkin çalışmasına yönelik önerisi bulunmayanlardır” ve bu alt temaya ait sadece *önerisi yok* kategorisi bulunmaktadır. Öğretmelerin PGS’nin daha etkin çalışabilmesine yönelik önerileri kategorisine ilişkin alt temalar ve kategoriler frekanslarıyla Tablo 3.12’de verilmektedir

Tablo 3.12: PGS Çalışmalarının Daha Etkin Olmasına Yönelik Öneriler

	Alt temalar	Kategoriler	<i>f</i>
Tema 6: PGS Çalışmalarının Daha Etkin Olmasına Yönelik Öneriler	PGS’nin daha etkin çalışmasına yönelik önerisi bulunanlar	1) PGS’nin işleyişine yönelik öneriler	8
		2) Öğretmen eğitimine yönelik öneriler	3
		3) PGS ile öğretmen iletişimine yönelik öneriler	3
		4) Program geliştirme alanına yönelik öneriler	2
	PGS’nin daha etkin çalışmasına yönelik önerisi bulunmayanlar	1)Önerisi yok	6

3.2.6.1. PGS'nin Daha Etkin Çalışmasına Yönelik Önerisi Bulunanlar

“PGS'nin işleyişine yönelik öneriler” bu kategoride öğretmenlerin PGS'nin çalışma alanlarına yönelik önerileri bulunmaktadır. Katılımcı Ö.5-1 PGS'nin yapacağı çalışmalarda teknolojiyi daha çok kullanmaya teşvik etmesini şöyle önermektedir: **“Teknolojiyi daha fazla kullanabiliriz. Bilgisayarımız var her şeyimiz var ama çok da etkin kullanmıyoruz. Tamamen bu temelle olmaz ama yani destek olabileceği bir sürü nokta var.”** Bu temaya ait önerilerden biri de katılımcı Ö.5-2'ye aittir ve PGS ile daha uzun süre çalışmalar yapabilmeyi daha faydalı olabileceğini katılımcı şöyle belirtmektedir:

“Açıkçası bu düzen çok güzel işliyor zaten. O yüzden çok bir şey zor. Ama ben mesela program geliştirme uzmanımızla çok daha yakın olmak isterdim. Daha fazla görüşmeyi isterdim. Mesela biz 1 saat çalışıyoruz. 2 saat çalıştığımız dönemler de oldu. Ama bu mesela çok daha hızlı, birebir, sürekli odanızda bir program geliştirme uzmanı ve fen öğretmenin sürekli iç içe olmasının ben çok daha geliştirebileceğini düşünüyorum”

PGS çalışanlarının daha araştıran ve sorgulayan kişilerden seçilmesinin PGS çalışmalarını için daha verimli olacağını katılımcı Ö.5-4 şöyle anlatmaktadır:

“Bence program geliştirme servisinde çalışan herkesin mutlaka araştıran, sorgulayan insanlar olması gerekiyor. Çünkü eğitim zaten sürekli yeni şeylere açık bir alan. O yüzden daha çok araştırma yapılması gerekiyor. Ofiste çalışan insanların daha araştırmacı kimliğe sahip olması gerekiyor. Bu sayede daha dinamik olacağını düşünüyorum.”

Katılımcı Ö.7-1 öğretmenlerle PGS çalışanlarının eş zamanlı çalışmalar yapmasının faydalı olabileceğini **“Program geliştirme, branş ve sınıf öğretmenleri bu şekilde bir üçlü olarak çalışılması gerekiyor. Vakit buldukça birkaç uygulama yaptık ve elde ettiğimiz verim daha yüksekti”** sözleriyle belirtmektedir.

“Öğretmen eğitime yönelik öneriler” kategorisinde öğretmenler PGS'nin öğretmenlere yönelik eğitimler verirken dikkat edilmesi istenen bazı durumları öneri olarak dile getirmektedirler. Katılımcı Ö.1-3 PGS çalışmalarının etkinliğinin artmasının öğretmenlerden geçtiğini, öğretmenlerin uluslararası alanda yapılan çalışmalarını takip edebilmeleri ve uluslararası eğitimlere de katılmaları gerektiğini şöyle belirtmektedir:

“Bizi uluslararası eğitim çalıştaylarına götürebilirler. Çünkü biz burada yapılabilecek, Türkiye’de yapılabilecek şeylerin çoğunu yapıyoruz. Türkiye’de yapılmış birçok çalışmayı arkadaşlarımız bizimle de paylaştığı için bir noktada hissediyoruz kurum olarak kendimizi. Ama

uluslararası anlamda yapılabilecek birçok şey varken bizim burada sınırlı olduğumuz noktalar var. Farklı ortamlardan beslenebilme kaynaklarının artması lazım. Hem program geliştirme uzmanları açısından hem öğretmenler, eğitimciler açısından”

Ö.2-2 no’lu katılımcı PGS ile uyumlu çalışma ortamı sağlayabilmeleri için düzenlenen eğitimlerin uygulamaya yönelik olmasının daha etkili olacağını:

“Gittiğimiz bu eğitimlerde daha çok teorik bilgiler veriliyor. Benim istediğim, sınıf ortamında uygulandığını gösteren videolarla bize bunun anlatılmasını tercih ederim. O zaman daha çok akılda kalıyor. Uygulama yöntemini, nasıl uygulandığını teorik olarak değil de uygulanmış olarak gösterilmesini tercih ederim”

ifadesiyle açıklamaktadır.

Bir diğer katılımcı Ö.6-2 öğretmenlerin standart eğitimlerin dışında ses ve beden dili eğitimi almalarının da gerektiğini şöyle ifade etmektedir:

“İlk yıllarda biz bu kadar detaylı eğitimlerden geçmemiştik. Öğretmen eğitiminde ses eğitiminin, sınıf eğitiminin ne kadar önemli, evet planı çok güzel yapıyorsunuz, sınıf yönetimi ne olacak? Planlar bu kadar önemliyken sınıf yönetimi de çok önemli. O çocuğa nasıl davranacaksınız, o planı uygulayabilmeniz için önce uygulamaya hazır hale getirebilmeniz gerekiyor. Kesinlikle meslek olarak öğretmenliği seçen herkese ses eğitimi verilmesi gerekiyor. Okullarda nasıl sınıf yönetimi girmiş artık ders olarak, beden dili ya da ses eğitimi. Siz o kadar efor sarf ediyorsunuz ki zannediyorsunuz ki çok başarılı oluyorsunuz. Değil aslında”

“PGS ile öğretmen iletişimine yönelik öneriler” kategorisinde öğretmenler PGS çalışanlarından onlarla diyalog kurarken art niyetten uzak, anlamaya yönelik ve deneyimlerini önemseyerek yaklaşmaları istemektedirler. Bu yaklaşımın iletişimlerini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedirler. Bu kategoriye ilişkin öneride bulunan katılımcılardan biri Ö.2-1’dir ve düşüncelerini şöyle aktarmaktadır:

“İki tarafın birbirini anlayarak iletişim kurması gerekir... Çünkü sınıf ortamında gerçekten patron öğretmendir. Sınıfta ne olup bittiğini ve nasıl toparlanıp nasıl dağıldığını bildiği için program geliştirme uzmanının da öğretmeni bu noktalarda çok iyi dinlemesi, tabiri caizse yoksa öğretmen arkadaşım işten mi kaçıyor gibi bir düşünceye kapılmaması gerekiyor. Evet, tabii ki işten kaçmak da öğretmenin bir racoununda olabilir ama herkesin içinde vardır. Ama her zaman değil. Biraz birbirimizi dinlememiz gerekir.”

Bir diğer katılımcı Ö.6-1 PGS’nin öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanarak hareket etmesinin daha faydalı olacağını inandığını şu sözlerle ifade etmektedir:

“Yaşanmışlıklardan örnekler olabilir. Bunu da en başta yaptık zaten. Arkadaşımız (PGS çalışanı) bu konuda oldukça iyi. Paylaşımlar arttıkça, yaşantılardan, edindiğin derslerden, edindiğin tecrübelerden yola çıkarak oluşturulsa tabii ki daha farklı olur. Ama bu konuda zaten arkadaşımız da yeterince ilgileniyor. Ben eski öğretmen olduğum için, dediğim gibi bu yöneme de çok sıcak bakıyordum”

“Program geliştirme alanına yönelik öneriler” kategorisinde öğretmenler program geliştirme alanına yani dolaylı olarak PGS’lerinin çalışmasına yönelik önerilerini dile

getirmektedirler. Katılımcılardan Ö.2-1 ulaşılması güç öneriyi şöyle dile getirmektedir:

“Benim en büyük hayalim, geliştirmek zorunda olmadığım bir programla karşılaşmak. Belki program geliştirme uzmanlarının işsiz kalacağı bir durumdur bu belki ama bir şeyi geliştirmek için bir birim varsa onun gelişmeye ihtiyacı olduğu içindir... Karşımdaki program ne kadar iyiye program geliştirme çalışmaları biraz daha yüzeysel ve daha kontrol eden ve gerçekten o program o şekliyle uygulanabiliyor mu kontrol mekanizması olarak kullanılan bir şey olabilir. Dolayısıyla, daha iyi yapabilmek istemiyorum program geliştirme çalışmalarını çünkü geliştirilmiş programların karşımıza çıkmasını istiyoruz.”

3.2.6.2. PGS'nin Daha Etkin Çalışmasına Yönelik Önerisi Bulunmayanlar

“önerisi yok” kategorisinde bazı katılımcılar yapılan çalışmaların yeterli geldiğini düşünmekte ve önerisinin bulunmadığının ifade etmektedir. Bu katılımcılardan Ö.1-1

“Onlar bizim için gerçekten teknolojiyi takip ediyorlar, gelişmeleri takip ediyorlar, öğretimle ilgili bizim yaptığımız planları veriyorlar. Herhangi bir eksiklik olduğu zaman bize geri dönüyorlar. Benim bu noktada önerebileceğim herhangi bir şey aklıma gelmiyor açıkçası. Gayet iyi gidiyoruz yani.”

ifadesiyle PGS çalışmalarından memnuniyet duyduğunu ve PGS çalışmaları için önerisinin olmadığını belirtmektedir. Aynı kurumda çalışan başka bir öğretmen Ö.1-2 de bu görüşü destekleyen açıklamasında

“Biz çok etkili çalışıyoruz. Bölüm olarak gerçekten çok etkiliyiz ve buna çok inanıyoruz. Bunların etkilerini çok da güzel görüyoruz. Her anlamda, her türlü ihtiyacımızı da anında kendilerine söylüyoruz ve kendilerinden de hep olumlu cevap alıyoruz. O yüzden bizde olumsuz bir şey yok. Hep olumluluklar var. Onlar işini o kadar güzel yapıyorlar ki her şekilde. Bu yeni bir şey, bu güzel diye. Tabii ki bizim gördüklerimizle, okuduklarımızla yönelme oluyor. Ama en doğru yönlendirme işi bilenler onlar. Biz ihtiyacımızı belirliyoruz, onlar da bize diyorlar ki bu ihtiyaca göre bu programlar var...”

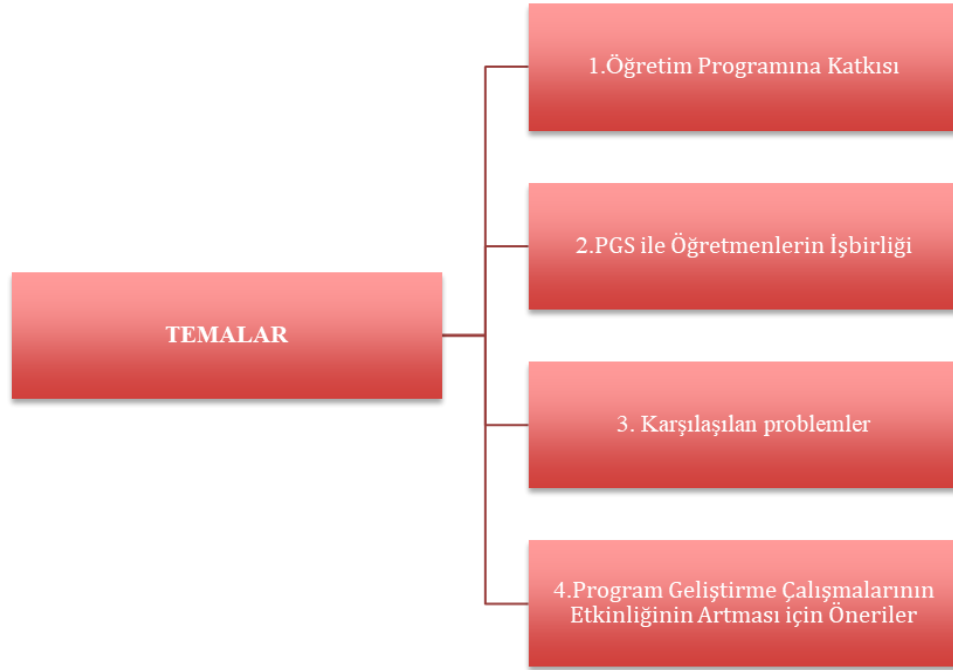
ifadesiyle önerisinin bulunmadığını anlatmaktadır.

Bu bölümde Türkiye’de ilk ve orta okul bünyesinde bulunan PGS’lerinin etkinliği öğretmenlerin görüşleri değerlendirilerek altı tema halinde sunulmuştur.

3.3. İdarecilerin PGS'nin İşleyişi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde üçüncü araştırma sorusu olan “Türkiye’de ilkökul ve ortaokul bünyesinde bulunan PGS’lerin etkinliği konusunda idarecilerin görüşleri nelerdir?” sorusu cevaplandırılmaya çalışılmaktadır. Araştırma sorusunun cevaplandırılması için PGS’lerin bulunduğu kurumlardaki idarecilere yapılan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan birebir görüşme sonucu elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmaya katılan idarecilerin sayısı altıdır ($f=6$). Bunun sebebi aynı kurumun iki ayrı

şubesi ile görüşülmesi ve buradaki PGS'nin aynı idareciye bağlı çalışıklarının beyan etmesidir. İçerik analizi sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak dört temaya ulaşılmaktadır. Bu temalar “Öğretim Programına Katkısı”, “PGS ile Öğretmenlerin İşbirliği”, “PGS yönetiminde karşılaşılan problemler”, “Program Geliştirme Çalışmalarının Etkinliğinin Artması için Öneriler” dir. İdarecilerin PGS'nin işleyişi hakkındaki görüşlerine ilişkin temalar Şekil 3.3'te sunulmaktadır.



Şekil 3.3: İdarecilerin PGS'nin İşleyişi Hakkındaki Görüşleri

Bu bölümde Şekil 3.3'te sunulan temalara ilişkin bulgulara yere verilecektir.

3.3.1. Tema1: PGS'nin Öğretim Programına Katkısı

PGS'nin öğretim programına katkısı teması PGS'nin idarecilerin gözüyle öğretim programına sağladıkları katkıyı ortaya koymaya çalışan temadır. Bu temaya ilişkin idarecilerden alınan yanıtlara göre PGS'nin öğretim programına katkısının bulunmadığını ifade eden idareci bulunmamaktadır. İdarecilerin belirttikleri PGS'lerin katkıları sekiz kategori altında analiz edilerek incelenmektedir. Bunlar: *öğretmenlere öğretim tasarımı yaparken destek olmak, toplantılar düzenlemek, farklılaştırma çalışması yapmak, öğretmen gelişimini sağlamak, akademik danışman ile okul diyalogunu sağlamak, çağdaş eğitim uygulamalarını takip etmek, düzeltme çalışmaları yapmak, ölçme değerlendirme yapmak* kategorileridir. Bu temaya ilişkin kategoriler ve frekansları Tablo 3.13'te sunulmaktadır.

Tablo 3.13: Öğretim Programına Katkısı

	Kategoriler	f
Tema 1: Öğretim Programına Katkısı	1) Toplantılar düzenlemek	4
	2) Öğretmenlere öğretim tasarımını yaparken destek olmak	3
	3) Akademik danışman ile okul diyalogunu sağlamak	2
	4) Çağdaş eğitim uygulamalarını takip etmek	2
	5) Farklılaştırma çalışması yapmak	2
	6) Öğretmen gelişimini sağlamak	2
	7) Düzeltme çalışmaları yapmak	1
	8) Ölçme değerlendirme yapmak	1

“*Toplantılar düzenlemek*” kategorisiyle ilgili katılımcı yorumları incelendiğinde kurumlara göre değişen aralıklarda PGS, öğretmenler ve idarecilerin bir araya gelerek durum değerlendirmesi yaptıkları ve yakın vadedeki planlarını gözden geçirdikleri görülmektedir. Katılımcılardan İ.6 kendi kurumundaki standart işleyişi şöyle aktarmaktadır:

“Her hafta düzenli çalışmaları var. Belirli bir çalışma saatleri var. Onun dışında, sene başında her hafta geliyordu. Okulun açıldığı tarihten itibaren, ağustos dönemi yoğun bir hazırlık dönemi olarak geçiyor bizde. Eğitimlerin başladığı, hazırlık çalışmalarının yapıldığı bir süreç. Okulun açılmasıyla birlikte program geliştirmeye yönelik birebir çalışmalar da başlıyor. Haftada bir gün benimle birlikte, program geliştirme uzmanı ve o seviyenin öğretmeni birlikte çalışma yapıyoruz. O toplantıları birlikte yapıyoruz. Bu, bizim zamanı doğru planlamak adına yaptığımız bir birlikteliktir. Onun dışında, sadece program geliştirme uzmanı ve eğitim teknologlarıyla yaptıkları birer saatleri var öğretmenlerin. Bir de Perşembe günleri uzun gün, bizim gün sonu çalışmaları yaptığımız zaman dilimi. Yine orada da günlük plan çalışmaları devam ediyor. Orada biraz daha kalabalığız, zümrelerin iş birliği orada biraz daha fazla.”

Diğer bir idareci İ.2 “Program geliştirme açısından baktığımızda haftada bir mesela zümre toplantıları yaparız. Bu zümre toplantılarında, o haftanın planları, onlar hazırlamışlardır, getirirler, hangi materyaller kullanılacak vs. bunlar gözden geçirilir” görüşüyle PGS ile yapılan görüşmelerin sıklığını ve içeriğini belirtmektedir.

“*Öğretmenlere öğretim tasarımını yaparken destek olmak*” kategorisine ilişkin idareci yorumları incelendiğinde PGS kimi zaman direkt öğretmenle birebir diyaloga girerek, kimi zaman ekip oluşturarak öğretim tasarımı geliştirilmesinde öğretmenlere destek olduğunu ifade edilmektedir. Katılımcı İ.1 kendi kurumda PGS’nin tek başına

bu süreci yürütmeye çalışmadığını ve ekip oluşturarak tasarımlar geliştirdiğini ifade etmektedir. PGS'nin ekip oluşturma sürecini ve programa yönelik tasarım süreçlerini şöyle açıklamaktadır:

“Asıl amacımız, öğretmenlere özellikle yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak program tasarımlarının geliştirilmesine ve bu öğrenme tasarımlarını ortaya çıkaran öğretim malzemelerinin elde edilmesinde destek oldu. Böyle başladık, yıllardır da böyle gidiyoruz... Öğrenme tasarımları geliştirdik. Öğrenme tasarımları geliştirirken program geliştirme elemanı da, uzmanı da istihdam ettik. Program geliştirme uzmanı, eğitim teknolojileri istihdam ettik okulumuzda. Grafik tasarım uzmanı istihdam ettik kadromuzda. İletişim dramaları öğretmenleri istihdam ettik okulumuzda. Bütün bu kadro ve öğretmenler, alan öğretmenleri de sınıf öğretmenleri de aynı masaya gelerek kurul oluştururlar. Ders bazında, kazanım bazında tasarımlar geliştirmeye çalıştık, hala devam ediyoruz.

Bir diğer katılımcı İ.3 ise PGS çalışanlarının öğretmenlere tasarım geliştirirken bir takım yöntem/teknik önerileri sunarak destek olmaya çalıştığını şöyle belirtmektedir:

“Yani sınıf ortamındaki yapılan uygulamalara yönelik birtakım çalışmaları öğretmenlerimizle birlikte yürütüyor buradaki sorumlu arkadaşımız... MEB'den gelen programın üzerine değil de sınıf içi uygulamalara yönelik yani öğrenciye yansıyan ayağıyla daha çok ilgili, program geliştirme uzmanımız. Yapılandırmacılık anlayışına uygun etkinliklerin düzenlenmesi noktasında öğretmenlere birtakım etkinlik önerileri yapılabiliyorlar.”

“Akademik danışman ile okul diyalogunu sağlamak” kategorisine ilgili açıklamalar incelendiğinde bazı kurumların daha üst düzey destek almak için akademisyenlerden yardım aldıkları ve bu diyalogu da PGS çalışanlarının üstlendiği görülmektedir. Katılımcı İ.6 akademik destek aldıkları kişiyle bağlantıyı PGS'nin sağladığını bu konuda hiçbir sorun yaşamadıklarını şöyle ifade etmektedir: “Bir destek alıyoruz dışarıdan bu konuda. Danışmanlık hizmeti alıyoruz. Düzenli olarak, onunla bağlantıyı da sağlayan kişi aslında bu noktada okuldaki program geliştirme uzmanı. O yüzden bir sorun yaşamıyoruz. Gayet olumlu yürüyor her şey.”

“Çağdaş eğitim uygulamalarını takip etmek” kategorisiyle ilgili idarecilerin yorumları incelendiğinde PGS'lerinin eğitim bilimleri alanında gerçekleşen yenilikleri takip ederek bunu okula sunması ve uygunsa uygulamaya çalışması PGS'nin katkılarından biri olarak belirtilmektedir. İdareci İ.1 kendi kurumundaki işleyişi “Özellikle son dönemlerde eğitim teknolojisindeki gelişmeleri takip ediyoruz şimdi de o eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri sınıf ortamına aktarmaya çalışmaya çalışıyoruz” sözleriyle anlatmaktadır. Diğer bir idareci İ.3 PGS çalışanının yenilikleri takip etme çabasının kendi kurumu için nasıl bir avantaj sağladığını: “Bizim program geliştirme uzmanımızın yabancı dil biliyor oluşu, kurum içindeki uygulamaları takip

ediyor olması, çağdaş uygulamaları takip ediyor olması ve bu anlamda öğretmenlere birtakım önerilerle gidiyor olması, bizim için bir avantaj” cümlesiyle ifade etmektedir.

“Farklılaştırma çalışması yapmak” kategorisine ilişkin katılımcı yorumları incelendiğinde idareciler MEB’in eğitim programına bağlı kaldıklarını fakat programı zenginleştiren öğeler ekleyerek eğitim durumlarını geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler. İdareci İ.3 PGS’nin müdahalesinin eğitim sürecine büyük katkı sağladığını ve çok değerli bulunduğunu şu şekilde belirtmektedir:

“Bu katkı daha çok eğitim süreçlerinin, süreç kısmıyla ilgili katkılar bunlar. Yani sınıf ortamındaki yapılan uygulamalara yönelik birtakım çalışmaları öğretmenlerimizle birlikte yürütüyor buradaki sorumlu arkadaşımız(PGS çalışanı). Dolayısıyla, programlarımızın zenginliği açısından, çeşitliliği açısından çok değerli buluyorum katkılarını.”

Ayrıca katılımcı İ.6 PGS’nin öğretim programına yaptığı katkının programı değiştirmedeğini, içeriği çeşitlendirdiğini şöyle vurgulamaktadır:

“Milli Eğitim müfredatı var. Ama ne kadar fazla zenginleştirirsek ve farklılaştırılmış eğitim uygulamalarını içine alırsak programın, bizim için o kadar yararı oluyor. Bunun için, tamamen aslında top onlarda (PGS’de). Düzenli olarak sınıf öğretmenleri öğretmenlerle birebir çalışıyorlar. Toplu yapılan çalışmalar da var. Ama kesinlikle, geliştiriyor. Bizim içerideki işleyişi çeşitlendirdiğini, renklendirdiğini, çocuklara dokunduğunu çok net olarak hissettiriyor. Tabii ki Milli Eğitim’e bağlı bir müfredat programı izliyoruz .”

“Öğretmen gelişimini sağlamak” kategorisine ilişkin katılımcı yorumları incelendiğinde PGS’lerinin öğretmenlere uygulanacak eğitimleri kendilerinin hazırlayabildikleri, dışarıdan bir eğitmen çağırabildikleri veya eğitim hazırlayabilecek öğretmenleri bu iş için görevlendirebildikleri belirtilmektedir. Bu temaya ilişkin sunulan örnek açıklamaların ilki idareci İ.1’ye aittir:

“Şimdi de özellikle eğitim teknolojilerindeki çalışmalarımızı gelişmeler doğrultusunda öğretmenlerin tasarımları geliştirmesinin de teknoloji bilincinin gelişmesine öncülük ediyoruz. O baz aldıkları eğitilerle öğretmenlerimiz de araç geliştiriyorlar. Teknolojik becerilerinin gelişimine katkıda bulunuyoruz ki öncelikle biz öğretim tasarımcısıyız. Uygulamaları geliştirirken, o geliştirdikleri materyalleri üretirken bu teknolojiye odaklanıyoruz. Bu kurumda yerleşmiş durumda artık. Yıllar oldu artık, o bu nereden çıktı, biz oraları çoktan geçtik.”

İkinci örnek açıklama da idareci İ.2 aittir ve kendi kurumunda öğretmen eğitimlerinin nasıl gerçekleştiği ve PGS’nin bu eğitimlerdeki rolünü şöyle anlatmaktadır:

“Ağustosta mutlaka bir haftalık, bölümlerin ihtiyacına göre eğitimler veriyoruz. Böylece, ne oluyor? Projeyle ilgili, ortaöğretimiyle ilgili başka bir beyin temelli öğrenmeyle ilgili Ankara’dan S...C...’ı getirmiştik. Eski talim terbiye kurulu başkanı gelmişti. Yani sürekli bir eğitim durumu söz konusu. Yıl içerisinde, çok bunlara, yani buraya davet edip eğitimler yapmak istemiyoruz. Genellikle, cumartesi bir gün içerisinde bitebilecek eğitimler yapmaya çalışıyoruz. Kendi aramızda 10 tane eğitim belirledik. İlk 3 eğitimi, eğitim teknolojisi arkadaş verdi. Geri kalanları da diğer öğretmenler arasında paylaştık. Eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, çocuklarla iletişim vs. araştırıyorlar, geliyorlar, bir araya geliyoruz, birbirimize sunum

yapıyoruz. Birbirimizin profesyonel gelişimine katkıda bulunuyoruz. Bu, ama böyle sistematik bir oturtma şeklinde değil de bir feyz verme, bir felsefe geliştirme, bakış açılarını değiştirme amaçlı oluyor. Çünkü ben, kalıplara sığdırılmayacağını düşünüyorum eğitimim.”

“Düzeltilme çalışmaları yapmak” kategorisine ilişkin bir ($f=1$) katılımcının görüşü bulunmaktadır. İ.4 no’lu katılımcı PGS’nin ne zaman ve nasıl düzeltme yaptığını şöyle anlatmaktadır:

“Genelde revizeleri biz eğitim öğretim dönemi bittikten sonra, yaz tatilinde öğretim koordinatörümüzle bizler bir kez daha programı elden geçiriyoruz. Genelde işin içinde okul müdürleri çok fazla olmuyor. Sadece programı geliştirdikten sonra, aldıkları önlemleri bizlere bir sunum olarak takdim ediyorlar. Daha önceki şeyleri güncelledik, neleri yaptık, nelere gereksinim vardı ölçme değerlendirme sonunda. Onlara tekrardan bakıyoruz ve ondan sonra bir sonraki eğitim öğretim yılının yeni bir planlamasını, programını güncellemiş oluyoruz.”

“Ölçme değerlendirme yapmak” kategorisine ilişkin yine bir ($f=1$) katılımcı yorumu bulunmaktadır. İ.4 no’lu katılımcının anlatımına göre PGS’nin ölçme değerlendirme çalışmalarını da üstlendiği görünmektedir. İ.4’ün bu temaya yönelik açıklaması şöyledir:

“Ölçme de zaten bu program geliştirme biriminin başında. Ana izlerin çıkarılması, çocukların kazanım anlamındaki performanslarının değerlendirilmesi, bu performansların değerlendirilmesi için alınacak tedbirler ve önlemler nelerdir, bunların hazırlık süreçlerinin başlaması, istatistiklerin çıkması, bu süreçte çok önemli... Mesela soru stillerinde, ölçme ve değerlendirmede çok yüksek derecede sorular sorulduğu zaman birazcık geriye çekilmesi veya biraz hafif kalan soruların biraz daha güncellenmesi ya da bilgiye transfer edici soruların olması, şekil sorularından çıkarıp biraz daha çocuğu düşündüren sorulara yönelmesini veriyoruz. Özellikle soru stillerinde müdahil olabiliyor. Çünkü herkes soru yazamıyor, soru kökünü bilmek çok önemli. Bazen yazılan sorularda hataları yakalayabiliyorum. Ama bu hafta içindeki bana gelen herhangi bir dokümanda da yakalayabiliyim. Orada mutlaka görmem şart değil. İkinci bir göz gibi oluyoruz. Dolayısıyla gördüğümüz noktada. Bazen bir soru oluyor, sorunun iki tane cevabı var gibi. Orada tabii müdahale ediyoruz.”

3.3.2. Tema 2: PGS ile Öğretmenlerin İş Birliği

PGS ile öğretmen iş birliği teması idarecilerin bakış açılarıyla PGS ile öğretmenlerin uyum göstererek çalışmalar yürütüp yürütemediğini ortaya koymaya çalışıldığı temadır. İdarecilerden öğretmenler ile PGS arasında iş birliği bulunmadığını belirten idareci bulunmamaktadır. Alınan yanıtlar incelendiğinde bu temaya ait görüşler iki kategori altında incelenmiştir. Bu iki kategorinin de frekansları ($f=3$) eşittir. Bu kategoriler: *PGS ile öğretmenler arasındaki iş birliği vardır, PGS ile öğretmenler arasındaki iş birliği güçlendirilmelidir* kategorileridir. Bu temaya ait kategoriler ve frekansları Tablo 3.14’te sunulmaktadır.

Tablo 3.14: PGS ile Öğretmenlerin İş birliği

	Kategoriler	f
Tema 2: PGS ile Öğretmenlerin İş birliği	1)PGS ile öğretmenler arasındaki iş birliği vardır	3
	2)PGS ile öğretmenler arasındaki iş birliği güçlendirilmelidir	3

“PGS ile öğretmenler arasındaki iş birliği vardır” kategorisine ait yanıt veren idareciler PGS çalışanları ile öğretmenler arasında sağlam bir iş birliğinin olduğunu belirtmektedirler. Bu katılımcılardan İ.1 kurum patronlarının ve özel okulların ait buldukları vakıf yönetimlerinin desteklemediği hiç bir sürecin uyum içinde yürümeyeceğini ve kendi kurumlarında yönetim tarafından bu iş birliğinin destek gördüğünü bu yüzden sağlam bir iş birliğinin olduğunu şöyle açıklamaktadır:

“Kesinlikle, hep birlikte. Yoksa program geliştirme uzmanı buradan bir tasarım yapsın ortaya atсын, onlar da kullansın, öyle bir şey zaten mümkün değil. Hiç kimse uygulamaz, ben de uygulamam... Onun için birlikte yapıyoruz biz. Onlarla birlikte yapılırsa, program geliştirme çalışması okullarda yürütülür. Dediğim gibi, 18 yıldır bu işi yapıyorum. Hep öğretmenlerle birlikte, öğretmenlere rağmen hiçbir şey olmaz. Okul iletişimi desteklemiyorsa, okul bir süreci desteklemiyorsa; örneğin, vakıf okullarında veya patron okullarında patron desteklemiyorsa yapacağımız hiçbir şey yok.”

İdareci İ.5 kendi kurumunda PGS çalışanları ile sıkı iş birliğinin olmasının sebebini öğretmen alım sürecinde açık ve net olmalarına bağlamaktadır ve şöyle açıklamaktadır:

“Çok sağlam bir işbirliği var. Hatta işbirliği yapmayacak öğretmen bu kurumda çalışamaz. Öğretmenler işe alınmadan önce bu konu hakkındaki beklentiler ve istenilenler sunuluyor ve bu şekilde çalışmayı kabul eden öğretmenler işe alınıyor.”

İ.6 no’lu idareci iş birliğini oluşmasını dışarıdan aldıkları danışman desteğine bağlamaktadır ve şu sözlerle vurgulamaktadır:

“İyi yürüyor orası, bir aksaklığımız yok. Dediğim gibi, bir danışmanla yapılan çalışmalarda, danışmanın verdiği raporlar doğrultusunda bu görüşüm sabit, hem de zaten haftalık toplantılarda ben de onlarla birlikte oluyorum. O yüzden, olumsuz yürüyen hiçbir şey yok o anlamda. Gayet verimli gidiyor yani.”

“PGS ile öğretmenler arasındaki iş birliği güçlendirilmelidir” kategorisi altında incelenen katılımcı görüşlerine bakıldığında öğretmenler ile PGS çalışanı arasında iş birliği görmekte ama öğretmenlerin sürece katılımının artırılması gerektiğini düşünmektedirler. İdareci İ.4 iş birliğinin zayıf olmasının sebebini öğretmenlerin bu durumu iş yükü getirisi olarak görmeleri olarak göstermektedir ve şöyle açıklamaktadır:

“Ben daha iş birlikçi olmalarını isterim, öğretmenlerin özellikle. Bilhassa öğretmenler kendilerini o anlamda soyutluyorlar. Belki iş yükünü fazla üstüne almamak adına olabilir, ama bence iç içe çalışmalılar. Biz de her zaman mutlaka arkadaşlarla birlikte oluruz. Bu program geliştirmeyle olan düşüncelerinizi o yapılan herhangi bir günlük planın sonunda bile bildirebilmelisiniz diyoruz. Eğer herhangi bir olumsuz bir şey yaşadığınızda, herhangi bir şey yolunda gitmediğinde mutlaka geri bildirim verin diyoruz. Bu çok fazla kurumlarda biraz daha canlı tutulabilir, sinerjileri daha yüksek olabilir.”

Diğer idareci İ.2 ise öğretmenleri ikna etmenin zor olduğunu şu şekilde vurgulamaktadır:

“Çok çeşitli öğretmen tipleri var. Yani bunların içerisinde tecrübeli olup, 30-40 yıllık sınıf öğretmenleri açısından konuşursak bu insanların yaklaşım şekli çok farklı olmak durumunda kalıyor. Çünkü o kadar farklı şeyler görmüşler ki yıllar içerisinde, senin gelip de yeni bir şey yapacağız demen, onlara yeterli gelmiyor, ikna etmen gerekiyor.”

3.3.3. Tema 3: Karşılaşılan Problemler

PGS yönetiminde karşılaşılan problemler teması idarecilerin PGS yönetirken ne tür problemlerle karşılaştıklarını ortaya koymaya çalışıldığı temadır. Bu tema ile ilgili verilen cevaplar incelenirken iki kategori ortaya çıkmaktadır. Bu kategoriler *problemlerle karşılaşmadım*, *problemlerle karşılaştım* kategorileridir. Bu iki kategori de eşit frekansa ($f=3$) sahip kategorilerdir. PGS yönetiminde karşılaşılan problemler kategorisine ait veriler Tablo 3.15’te bulunmaktadır.

Tablo 3.15: Karşılaşılan Problemler

Tema 3: Karşılaşılan Problemler	Kategoriler	<i>f</i>
	1) Problemlerle karşılaşmadım	3
	2) Problemlerle karşılaştım	3

“Problemlerle karşılaşmadım” kategorisine ilişkin katılımcı yorumları incelendiğinde idareciler PGS işleyişinde bir sorun yaşamadıklarını belirtmektedirler. İ.3 no’lu idareci PGS çalışanı ile problem yaşamadığını bunun sebebi olarak da PGS çalışanlarının nitelikli bir program geliştirme uzmanı olduğunu şöyle açıklamaktadır:

“Herhangi bir problemlerle karşılaşmıyoruz. Dediğim gibi, istihdam ettiğiniz kişinin nitelikleriyle çok bağlantılı bu. Program geliştirme uzmanı için de aynı şey geçerli. Eğer kendisi alanında yetkin ise ve iş birliği noktasında hem öğretmenlerle hem okul yöneticileriyle düzenli aralıklarla bir araya geliyorsa, görüş alışverişi yapılarak birtakım uygulamalara karar veriliyorsa zaten bu anlamda bir sorun yaşamak çok mümkün olmuyor, yaşanmıyor.”

Diğer problemle karşılaşmayan katılımcı İ.4 sürecin istenilen gibi ilerlediğini ve PGS çalışanlarının sorumluluklarını yerine getirdiğini bu yüzden sıkıntı yaşamadıklarını şu şekilde dile getirmektedir:

“Yok, karşılaşmadım. Kendi okulum adına söylüyorum, çok güzel işliyor. Herkes sorumluluklarının bilincinde. Zaten yıllık bir çalışma verileri var. Yıllık çalışma takvimlerine mutlaka uymak zorundalar. Yapılan çalışmaları bize rapor ediyorlar. Yapılan istatistikleri rapor ediyorlar. Her öğrencimizin sınav sonucundaki ölçme değerlendirme ya da programı geliştirdikleri zaman bize sunmaları, güncellemeleri, bu konularda hiçbir sıkıntımız yok.”

“**Problemle karşılaştım**” kategorisine ilişkin katılımcı yorumları incelendiğinde idarecilerin PGS’lerini yönetirken problemlerle karşılaştığı görülmektedir. İdarecilerin problem yaşadığı süreç genellikle öğretmenin PGS’nin çalışmalarına dahil edilme sürecidir. Katılımcı İ.6 PGS ile sorun yaşamasını okulda az sayıda öğretmen bulunmasına ve iş yüklerinin artmasına bağlamaktadır. Bu durumu kendi kelimeleriyle şöyle ifade etmektedir:

“Tabii ki öğretmenler için yorucu bir tempo, çünkü paylaşabilecekleri bir zümre arkadaşları yok. Yani 1 tane sınıf öğretmeni var, 1 tane 4.sınıf öğretmeni var. Dolayısıyla, tüm dersler onlarda, dolayısıyla o biraz öğretmenler adına zorlayıcı bir süreç. Tam tersine, program geliştirme uzmanı o anlamda çok da destek veriyor.”

Katılımcı İ.1 daha önceden sorun yaşayabildiğini ve bunların sebeplerini, artık sorun yaşamadığını ve neden sorun yaşamadığını şöyle anlatmaktadır:

“Problem, biz artık yaşamıyoruz.... En tepedeki yöneticiden, vakfın başkanına kadar herkes bu iş yapılacak mesajını verdiği an, biz de tabii sosyal psikolojik faktörleri manipüle ederek, psikolojik faktörleri de manipüle ederek, öğretmenlerimizin okeyleyeceği kadar, onları etkileyeceği kadar. Çok kişisel bir şey bu. Ben sorun yaşamam. En fazla dirençle karşılaşırız. Psikolojik bir süreç bu, herkes için geçerli. Biz avantajlıydık. Hala var mesela, hala bazı bölümler ayak diyorlar. Bazı bölümler bu işten kaçmaya çalışıyorlar. Oradaki bölüm başkanının tutumundan olabilir, oradaki öğretmenin tutumundan olabilir. Yavaş yavaş, isyan ederek, ne işe yaradığını göstererek ve hep birlikte bu iş halledilebilir. Olan bir durum bu yani. En fazla psikolojik dirençle karşılaşırın veya biz bunu zaten yapıyorduk, biz zaten bunu biliyoruz, zaten bildiğimiz şeyler, bunu bana söyleyemeseler de genç arkadaşlarıma söylerler. Bizim akademisyen hocalarımızın karşılaştığı da zor. Benim bu sektörde 18 yıldır bu işi yapmamın getirileri. Sen öğretmen değilsin, sen ne bilirsin, sen uzmansın, hele sen de gençsen bu iş çok zor. Benim avantajım, bu sektörde, ben sınıftan gelen birisiydim. Sınıfta ve her düzeyde hocalık yapan birisiydim... Ama gittim bu alanda ihtisas yaptım. Benim ilgi alanım ne oldu? Bu daha satılır bir şey oldu. Aslında daha çok doğruydum. Bu böyle olursa tutar bu. Tutmayacaktır öbür türlü yani. Eğitim fakültelerimiz, gerçekten okullara hizmet edecek makamı geliştirme uzmanı da yetiştirmedi zaten. Bu işin okullarda nasıl yapılacağına ilişkin bir fikir geliştirmeden. Ama bu zor bir şey. Yani o zaman da stajı yapacağı yerde var mıydı program geliştirme uzmanı? Yoktu. Sıfırdan kitaplar okuyarak bu iş olmuyor. Bir sürü şeyin birleştirilmesi gerekiyor.”

3.3.4. Tema 4: Program Geliştirme Çalışmalarının Etkinliğinin Artması için Öneriler

Bu tema idarecilerin bakış açısıyla ve deneyimleriyle program geliştirme çalışmalarının daha verimli hale gelebilmesi için sundukları önerilerden oluşmaktadır.

Bu kategorinin analizinde dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar “Öğretmenlere yönelik öneriler”, “Türkiye geneli için öneriler”, “Okul işleyişine yönelik öneriler” ve “PGS’ine yönelik öneriler” dir. “Öğretmenlere yönelik öneriler” alt teması beş kategori altında incelenmiştir, bunlar; *öğretmen niteliğinin arttırılması, öğretmeni sürece dahil etmek, öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmesi, öğretmenlerin program geliştirme alanında eğitilmesi, öğretmenlerin PGS ile çalışırken daha çok geri bildirimde bulunması*’dır. “Türkiye geneli için öneriler” alt temasını iki kategori altında incelenmiştir, bunlar; *“PGS’lerin yaygınlaşması, program geliştirme alanının Türkiye’de daha çok önemsenmesi*” dir. “Okul işleyişine yönelik öneriler” alt teması de üç kategori altında incelenmektedir bunlar; *okulun felsefe belirlemesi, okullara akademik desteğin arttırılması, kurum sahibi kişilerin veya vakıfların bu süreci desteklemesi*’dir. Son olarak “PGS’ine yönelik öneriler” alt teması iki kategoriye ayrılarak incelenmiştir, bunlar: *PGS çalışanlarının eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmesi, program geliştirme uzmanlarının uygulamaya yönelik eğitim alması* temalarıdır. Bu temaya ait alt temalar, kategoriler ve frekansları Tablo 3.16’da sunulmaktadır.

Tablo 3.16: Program Geliştirme Çalışmalarının Etkinliğinin Artması için Öneriler

	Alt Temalar	Kategoriler	f
Tema 4: Program Geliştirme Çalışmalarının Etkinliğinin Artması için Öneriler	Öğretmenlere yönelik öneriler	1)Öğretmen niteliğinin arttırılması	4
		2) Öğretmeni sürece dâhil etmek	3
		3) Öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmesi	2
		4)Öğretmenlerin program geliştirme alanında eğitilmesi	2
		5)Öğretmenlerin PGS ile çalışırken daha çok geri bildirimde bulunması	1
	Türkiye geneli için öneriler	1)PGS’lerin yaygınlaşması	2
		2)Program geliştirme alanının Türkiye’de daha çok önemsenmesi	1

Tablo 3.16- devam

Okul işleyişine yönelik öneriler	1)Okulun felsefe belirlemesi	1
	2)Okullara akademik desteğin artırılması	1
	3)Kurum sahibi kişilerin ve vakıfların bu süreci desteklemesi	1
PGS'ne yönelik öneriler	1)PGS çalışanlarının eğitim alınındaki gelişmeleri takip etmesi	1
	2)Program geliştirme uzmanlarının uygulamaya yönelik eğitim alması	1

3.3.4.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

“Öğretmen niteliğinin artırılması” kategorisinde idareciler kurumlarında çalışan öğretmenlerin özel öğretim yöntem/teknikleri hakkında yeteri donanımla üniversiteden mezun olarak gelmediklerini, bu konuda sıkıntılar yaşadıklarını ve bu sebepten öğretmenlerin daha nitelikli olmalarını arzu ettiklerini belirtmektedirler. Katılımcı İ.1 öğretmenlerin birçok konuda eksik olarak mezun olduklarını, bunları düzeltmekle uğraştıklarını ve öğretmen yetiştirme konusunda bir takım değişikliklerin olması gerektiğini şöyle açıklamaktadır:

“Öğretmenlerin niteliğini artırmak zorundayız. Eğitim fakültelerimizden gelen öğretmenler, yeni öğretmenler bile bu teoriler konusunda, eğitim felsefeleri konusunda çok zayıf geliyorlar. Öğretmenlik becerileri konusunda çok zayıf geliyorlar. Eğitim teknolojileri konusunda çok zayıf geliyorlar. Ama gelen öğretmenler, eğitim fakültesinden öğretmenlik formasyonu alan öğretmenler, öğretmenlik bölümünün mezunlarında da aynı şey geçerli. Maalesef ki eğitim bilimleri konusunda, formasyon konusunda zayıf geldikleri için onlar da program geliştirme çalışmalarını destekleyecek becerileri yok. Bu konudaki eksikleri gidermemiz gerekiyor. Bu konuyla daha uğraşır hale geldik... Öğretmenlerimizin öğrenme, öğretme becerilerini geliştirmek, onlara eğitim felsefeleri konusunda yetişmeleri gerekiyor.”

“Öğretmeni sürece dâhil etmek” kategorisinde idareciler PGS çalışmalarına ait süreçlerde öğretmene direktifler vermek yerine öğretmenin süreçte söz sahibi olduğu bir ortam oluşturulmasının daha verimli çalışmalar yapılmasına yardımcı olacağını savunmaktadırlar. Katılımcı İ.1 bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Ben lisede p..... öğretmenliği yapıyorum, birisi benim konumu geliştirse, dese ki program geliştirme biriminden geldik, bu planı uygulayacağız. Onu uygulamam ben. Onun için birlikte yapıyoruz biz. Onlarla birlikte yapılırsa, program geliştirme çalışması okullarda yürütülür. Hep öğretmenlerle birlikte, öğretmenlere rağmen hiçbir şey olmaz”

Bir diğ er katılımcı İ.4 öğretmenlerin gönüllü olarak sürece dâhil edilmesinin gerekliliğini şöyle belirtmektedir:

“Benim istediğim, her öğretmen bu iş in iç ine girsin. Bunu da yapmak çok mümkün olmuyor. Orada gönüllülük esası bence çok önemli. Bu iş e gönülden yapmak istemek çok önemli. Görüyorsunuz yaptırdığımız zaman hiçbir faydası olmuyor. Benim isterim ki öğretmen bu program geliştirme, bir katkısı olacaksa bunu gönülden yapmasını çok daha arzu ederim. İsteksiz yapılan işlerin sonucunda sadece yapılmış olmak için verilen çalışmaların bana göre bir değeri yok. Orada mutlaka öğretmenin bir şeyleri kapması gerekiyor.”

“Öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmesi” kategorisinde idareciler öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştiren bireyler olmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Bu görüşü destekleyen katılımcı İ.2’de öğretmenlerin eğitimi için çeşitli yollar denediklerini şu ifadeyle anlatmaktadır:

“Bütün gelişmelerden, haberdar olması (öğretmenin) lazım. Biz yıllar içerisinde şunu fark ettik, insanları belli bir noktaya toplayıp bir eğitim vermek çok zor olmaya başladı. Eğitim teknolojlarımız vasıtasıyla bir online eğitim sistemi kurduk okulumuzda. Öğretmenlerimize diyoruz ki, facebookta takılmayın akşamları, haftada bir saatinizi bize verin. Online eğitim sisteminize girin, her gün de onlara 4-5 tane kullanabilecekleri bir kullanıyoruz. Çok da şu anda aktif olarak kullanılmaya başlandı. Okulda tablet yok, alt yapısında herhangi bir şey yok ama gidip sunumlar yapıyoruz. Pek çok okul bizim bildiğimiz şeyleri bilmiyorlar. Teknolojiyi eğitime entegre etmek demek illa alt yapısını kurarak, alet olarak yapılacak bir şey değil. Biz daima öğretmenin eğitilmesi gerektiğini düşünüyoruz.”

Bir diğ er idareci İ.4 benzer açıklamalarda bulunarak öğretmenlerin eksik oldukları konularda eğitimlerle desteklenmeleri gerektiğini şu şekilde belirtmektedir:

“Öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, bu anlamda öğretmenlerimizin çok iyi seminerler almaları gerekiyor. Bence bu anlamda öğretmenlerimiz eksik. Bu anlamda klasik sistemlerden çıkıp artık eğitim programlarının nasıl yürütülmesi gerekiyor, bunu geliştirilmesi için öğretmen olarak katkıları neler olabilir, bu katkıları yapabilmesi için bir şeyleri öğrenmesi gerekiyor öğretmenin. Dolayısıyla bu eğitimlerin sık olması gerekiyor. Aldığı seminerler, katıldığı sempozyumlar, eğitim öğretim programını destekleyici hangi programlardan eğitim almış, yaratıcı eğitim dramaları olabilir, soru stilleri olabilir, öğrenme stilleri modeli olabilir, soru yazma olabilir, hızlı okuma olabilir, bunlar çok önemli.”

“Öğretmenlerin program geliştirme alanında eğitilmesi” kategorisinde idareciler öğretmenlerin lisans eğitimi alırken program geliştirme alanında daha detaylı eğitilmesi gerektiğini, bu eğitimi almamış öğretmenlerinde sonradan eğitimler alarak bu alan hakkında eksik bilgilerini tamamlamaları gerektiğini belirtmektedirler. İdareci İ.2 bu kategoriye ilişkin önerisini şöyle ifade etmektedir:

“Öğretmenler program geliştirme işlerini kolaylaştıran kişilerdir. Birlikte çalıştığınız kişiyle aynı dili konuşuyorsan işler daha kolay yürüyor. Keşke her öğretmene, çok temel anlamda program geliştirme dersi lisansta alsın. Ama gelen hocalar geldiğinde ne oldu, kazanım nasıl yapılır, doğru düzgün yıllık plan bile hazırlamamışlardır bazı okullarda. Öğretmenliğ e başladıktan sonra bir program geliştirme dersi belki aldırılmak lazım. Çünkü o zaman insanlar fark ediyor ne kadar önemli olduğunu.”

“Öğretmenlerin PGS ile çalışırken daha çok geri bildirimde bulunması” kategorisi öğretmenlerin PGS ile çalışmalarına yönelik faaliyetlerden uzak durmayıp PGS’nin daha iyi çalışabilmesi için onlara dönütler vermesi gerektiğinin ifade edildiği temadır. İdareci İ.4 bu kategoriye ilişkin önerisini şöyle belirtmektedir:

“Bilhassa öğretmenler kendilerini o anlamda soyutluyorlar. Belki iş yükünü fazla üstüne almamak adına olabilir, ama bence iç içe çalışmalılar. Biz de her zaman mutlaka arkadaşlarla birlikte oluruz. Bu program geliştirmeye olan düşüncelerinizi o yapılan herhangi bir günlük planın sonunda bile bildirebilmelisiniz diyoruz. Eğer herhangi bir olumsuz bir şey yaşadığınızda, herhangi bir şey yolunda gitmediğinde mutlaka geri bildirim verin diyoruz. Bu çok fazla kurumlarda biraz daha canlı tutulabilir, sinerjileri daha yüksek olabilir.”

3.3.4.2. Türkiye Geneli İçin Öneriler

“PGS’lerin yaygınlaşması” kategorisinde idareciler PGS’lerinin çalışmalarından memnuniyetlerini dile getirmektedirler ve PGS’nin her okulda olması gerekliliğini savunmaktadırlar. Katılımcı İ.3 bu kategoriye ilişkin önerisini **“Her eğitim kurumunda olması gerekiyor ama bildiğim kadarıyla, çoğu devlet okulunda da özel okulda, program geliştirme uzmanları istihdam edilmiyor şu anda”** sözleriyle belirtmektedir. Bir diğer katılımcı İ.4 kurumlarının çok önemsemediği bir birim olduğunu ve her okulda olması gerektiğini **“Tabii ki bu çok önemli, okullarda olması gereken bir detay (PGS) zaten. Eğer ki bu birimin olmadığı noktada bizlerin bir bölümü eksik gibi işleyiş olarak. Dolayısıyla bu birimi burada çok ciddi anlamda kullanıyoruz okulumuzda”** sözleriyle dikkat çekmektedir.

“Program geliştirme alanının Türkiye’de daha çok önemsenmesi” kategorisinde program geliştirme alanına yeteri kadar önem verilmediği düşünülmekte ve daha önemli hale gelmesi için gereken çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilmektedir. İ.3 no’lu idareci program geliştirme alandaki çalışmaların çok değerli olduğunu ve daha fazla önemsenmesi gerektiği şu sözleriyle belirtmektedir:

“Kendi kurumumuzda (program geliştirme alanı) önemseniyor ve böyle bir kişi (program geliştirme uzmanı) kurumumuzda mevcut ancak gereken önemi tüm kurumlar için söylüyorum... Program geliştirme uzmanları; katkısının çok büyük olduğunu düşünüyorum. Hem daha fazla önemsenmesi, bu konuya gereken önemin biraz daha fazla verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Kendilerini, Türkiye’deki eğitim sistemi içerisinde çok var edemeyen bir alan olarak görüyorum. O yüzden de bu biraz belki işin içerisindeki kişilerin çalışma yöntemleri veya seslerini yeteri kadar çıkaramamalarıyla ilgili, belki eğitim sisteminin getirdiği bir eksiklik, bilemiyorum. En büyük problemin bu olduğunu düşünüyorum. Daha fazla bilinmeli, çok bilinen bir alan değil maalesef. Alan bilinmiyor, tanınmıyor.”

3.3.4.3. Okul İşleyişine Yönelik Öneriler

“Okulun felsefe belirlemesi” kategorisinde her okulun bir felsefesinin bulunması ve bu felsefeye uygun öğretim programının uygulanması gerekliliği yer almaktadır. Katılımcı İ.2 kurum sahipleri tarafından belirlenen felsefenin program geliştirme alanını destekleyen bir çizgi de olması gerektiğini şu şekilde anlatmaktadır:

“Ayrıca, her kurumun bir sahibi vardır. Okulun, bir felsefesi, bir vizyonu olması lazım program geliştirme anlamında. Eğer bu yoksa okulda, aman tamam işte kitabı alırsız, bir yıllık plan yaparız derse gireriz, herkes zaten böyle yapmıyor mu düşüncesiyle gidersen öğretmenlerle çok yol alamazsın...”

“Okullara akademik desteğin arttırılması” kategorisinde program geliştirme çalışmalarının yön vermesi için akademisyenlerden destek alınabileceği önerisi getirilmektedir. Katılımcı İ.2 bu isteğini şöyle açıklamaktadır:

“Bir okulda, program geliştirme faaliyetlerinin yapılabilmesi için bir kere buna yön veren akademisyenlerin olması lazım. Mesela biz bu okuldaki akademisyenler olarak görüyoruz. Hepimiz yüksek lisans veya doktorası olan insanlarız. Üniversitede çalışmayı tercih etmedik ve buradayız.”

“Kurum sahibi kişilerin veya vakıfların bu süreci desteklemesi” kategorisinde okul yönetimlerinin PGS çalışmalarını desteklemesi gerekliliğinden söz edilmektedir. Bu kategori hakkındaki katılımcı İ.1’in önerisi şu yöndedir: “Okul iletişimi desteklemiyorsa, okul bir süreci desteklemiyorsa; örneğin, vakıf okullarında veya patron okullarında patron desteklemiyorsa yapacağınız hiçbir şey yok. PGS çalışmalarını yürütebilmesi için destek görmeli.”

3.3.4.4. PGS’ne Yönelik Öneriler

“PGS çalışanlarının eğitim alınındaki gelişmeleri takip etmesi” kategorisi PGS’nin eğitim alanında yeni yapılmış çalışmaları, yeni akımları, teknolojik gelişmeleri izlemesi ve okul için faydalı olabilecek uygulamaların okul yönetimiyle ve öğretmenlerle paylaşılması önerilmektedir. Katılımcı İ.5 bu kategoriye ilişkin önerisini “Güncel bilgilerin takibinin yapılması (PGS tarafından) ve yapılan takibin sonunda okul toplumuna iletilmesini sağlamak PGS yapması gerekenlerden biridir” sözleriyle ifade etmektedir.

“Program geliştirme uzmanlarının uygulamaya yönelik eğitim alması” kategorisinde PGS’inde çalışanların eğitim aldıkları programlarda staj uygulamasının yeterli olmayışından işe alınan program geliştirme uzmanlarının işe başladıklarında

zorlandıklarını belirtmektedir. Bu temaya ilişkin önerisini İ.1 no'lu katılımcı şöyle ifade etmektedir:

“Eğitim fakültelerimiz, gerçekten okullara hizmet edecek makamı geliştirme uzmanı da yetiştirmedi zaten. Bu işin okullarda nasıl yapılacağına ilişkin bir fikir geliştirmeden. Ama bu zor bir şey. Yani o zaman da stajı yapacağı yerde var mıydı program geliştirme uzmanı? Yoktu. Sıfırdan kitaplar okuyarak bu iş olmuyor. Bir sürü şeyin birleştirilmesi gerekiyor.”

Bulgular bölümünde üç ayrı araştırma sorusu on altı kategori altında analiz edilerek sunulmuştur. Bu üç araştırma sorusundan elde edilen veriler ile araştırma sorusu olan “Türkiye’deki özel ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan Program Geliştirme Servislerin (PGS) etkinliği konusunda servis çalışanları, öğretmenler ve idarecilerin görüşleri nelerdir?” sorusuna sonuç ve tartışma bölümünde yanıt verilmeye çalışılacaktır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili tartışmalar, uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler yer almaktadır.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlarla ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada cevap aranan birinci alt problem “Türkiye’de ilkököl ve ortaokul bünyesinde bulunan PGS’lerin etkinliği konusunda servis çalışanlarının görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bölümde PGS çalışanlarının görevlerine, öğretim programının temel öğelerinden hangisinde daha aktif çalıştıklarına, yapılan çalışmaları yeterli görüp görmediklerine, öğretmenlerin ve idarecilerin sürece katkısına ve PGS’nin daha etkin olması için önerilerine ilişkin görüşleri yorumlanarak sonuca bağlanmıştır.

Bu araştırmaya katılan PGS çalışanları görevlerinin; ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmak, farklılaştırma çalışması yapmak, öğretmen gelişimini sağlamak, planlama yapmak, toplantılar düzenlemek, derse katılmak, düzeltme çalışmaları yapmak, materyal geliştirmek, program geliştirmek olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yanıtlarla kıyaslandığında program geliştirdiğini ifade eden ($f=3$) az sayıda katılımcı bulunmaktadır. Bunun sebebi olarak da yasal sınırlılıklar, okul kültürü ve yönetimi gösterilmektedir. Program geliştirme çalışmalarının yerini bahsedilen sınırlılıklardan dolayı, var olan programı farklılaştırma çalışmalarının aldığı gözlenmektedir. Farklılaştırma çalışmaları var olan programı kazanımların özünü değiştirmeden, eklentiler yaparak, içeriği zenginleştirerek ve uygulamada özgün etkinliklere yer vererek gerçekleştirilmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalar bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Marsh ve Heng (2009) okula dayalı program geliştirme çalışmaları

ve program farklılaştırma kavramlarının üzerine yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre bu iki yaklaşım birbirini tamamlayan özelliklere sahiptir; okula dayalı program geliştirme çalışmaları yapılıyorsa öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak çevre şartlarına göre program geliştirilmekte olduğunu belirtmektedirler. Program farklılaştırma çalışması yapılıyorsa sadece içeriği değiştirerek öğrenme süreçlerini değiştirmeye çalışıldığını ifade etmektedirler. Dolayısı ile PGS'lerin ülkemizde öğretim programı geliştirilebilecek kısıtlı alanlara sahip olduğundan, PGS'lerin program geliştirmeyle iç içe olan programı farklılaştırma çalışmalarını yönlendikleri söylemek mümkündür. Bümen (2006) tarafından yapılan benzer araştırmada PGS çalışanlarının görevleri; aylık ya da haftalık planlarla yürütülmesi ve öğretmen/yöneticilerden gelen talepler doğrultusunda yönlendirilmesi, planlamaların esnek ve ihtiyaçlara göre şekillendirilmesi olduğu görülmektedir. Bümen'in (2006) araştırmasında program geliştirdiğini ifade eden katılımcı bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan program geliştirme uzmanı yanıtları ve iki araştırma arasında geçen on yıl içinde Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı değişiklikler göz önüne alınarak incelendiğinde bu farklılığın sebebinin; 6287 sayılı kanunla yapılan zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkartılması (kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen eğitim sistemi değişimi) ve eşliğinde seçmeli ders uygulamalarında da önemli değişikliklere gidilmesi olduğu düşünülmektedir. Pamuk ve Kiraz'ın (2016) yayımladığı; seçmeli derslerin belirlenmesi, planlanması, ders uygulamalarında okul yöneticilerinin karşılaştığı problemlerin neler olduğu ve hangi çözüm yollarının kullanıldığının belirlenmesine çalışılmış araştırmasında; okullarda seçmeli dersler için gerekli alt yapıların oluşturulmadığı görünmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının öğretim programlarında güncel değişiklikleri yayımladığı sayfasında (MEB, 2018a) gereken incelemeler yapıldığında hali hazırda ismen seçilebileceği gözükse ama programı yayımlanmamış derslerin olduğu (Yaşayan lehçeler, drama,...vb.), Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün (MEB, 2018b) yayımladığı resmi yazıdan da görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının zorunlu derslerin dışında kalan seçmeli dersler ve okul kulüplerine ait programlarda esnek bir tutum sergilediği, özel okulların da bu durumdan oluşan boşlukları doldurmaya çalıştıkları söylenebilir. O halde PGS'lerin eğitim sistemindeki değişimin getirisi olarak gerektiği durumlarda okula dayalı program geliştirme çalışmaları yürüttükleri görülmektedir.

PGS çalışanları görevlerini anlattıkları açıklamalarında en sık tekrarladıkları yanıt ($f=6$) “ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmak” tır. Alınan yanıtlar içerisinde PGS çalışanlarından kendi görevleri dışında başka görevlerde (ölçme değerlendirme çalışmaları yapmak) kullanıldığı için kendi görevlerini sadece özveri gösterdiği ve öğretmenlerden talep geldiği ölçüde yapabildiğini ifade eden katılımcılar bulunmaktadır. Bu ifadede bulunan PGS çalışanı ile aynı kurumda çalışan öğretmenlerin PGS'nin öğretim programına sağladığı katkıları ifade ederken yine benzer şekilde “ölçme değerlendirme çalışmaları yapmak” yanıtını vermeleri PGS çalışanlarının söylemlerini destekler niteliktedir. Yalnız aynı kurumun idarecisinin böyle bir katkıdan bahsetmemesi bu durumun yansıtılmak istenmediğini de ortaya koymaktadır. Alan yazında yapılan araştırmalar bu çalışmadan farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bümen'in (2006) araştırmasında katılan on beş program geliştirme uzmanından sadece üç ($f=3$) tanesi “ölçme ve değerlendirme servisi işlerine yardımcı olma” yanıtı vermiştir. Bu verilen yanıtın anlaşıldığı üzere program geliştirme uzmanları direkt ölçme değerlendirme yaptıklarını belirtmemekle beraber sadece yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden, program geliştirme uzmanlarının ölçme değerlendirme yaptıklarına dair hiçbir yanıt alınmamıştır. Bu iki araştırmanın farklı sonuçlara ulaşmasının nedeni olarak Bümen'in (2006) araştırmasından bu yana özel okulların ölçme değerlendirme servisleri ile PGS'lerini birleştirerek tek servis haline getirmeye çalıştıkları gösterilebilir.

McNeil'e (1977) göre program geliştirme, ne öğretileceğine karar verilmesi, program geliştirme sürecinde bulunacak öğelerin belirlenmesi, ne öğretileceği ile ilgili bir modelin seçilmesi, seçilen modelin değerlendirilmesi aşamalarını kapsar (Üstündağ, 1998). Öğretim programının kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinde; araştırmaya katılan PGS çalışanlarının yarısı ($f=4$) eşit ağırlık vererek çalışmalar yaptıklarını ifade etmektedirler. Diğer PGS çalışanlarından eğitim durumlarıyla birlikte değerlendirmede ve sadece değerlendirmede aktif çalışmalar yürüttüklerini söyleyenler bulunmaktadır. Demirel'e (2009) göre program geliştirme öğretim programını oluşturan öğelerin arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Öğretim programının öğeleri arasında birine ağırlık verilmesi, program geliştirme sürecinin dinamiğine zarar vermektedir. Nitekim, sadece değerlendirme ögesinde daha aktif olduğunu ifade eden katılımcıların aynı kurumun farklı şubelerinde çalıştıkları ve görev tanımları ile ilgili sorun yaşadıkları görülmektedir. Çalıştıkları kurum tarafından

kendilerine yapmamaları gereken farklı görevler yüklendiğini belirtmektedirler. Ayrıca bu PGS çalışanları asıl aktif olmak istedikleri alanda faaliyet gösteremedikleri ifade etmektedirler.

Bu araştırmaya katılan tek özel okulda, iki PGS çalışanı bulunmaktadır ve öğretim programının hangi ögesinde daha aktif çalışmalar yapıldığının belirtildiği temaya ilişkin farklı yanıtlar verdikleri görülmektedir. Her iki katılımcının verdiği yanıtlar incelendiğinde bu durumun kendi aralarında bulunan görev dağılımından ileri geldiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan PGS çalışanlarından ikisi ($f=2$) program geliştirme çalışmalarının yetersiz olduğunu düşünmektedir. Program geliştirme çalışmalarının yetersizliğini ifade eden katılımcıların cevapları incelendiğinde; kendilerini yetersiz gördükleri, yalnız çalıştıkları için yapılacak işlere yetişemedikleri ve başka görevler üstlendikleri için kendi yapmaları gereken işlere vakit ayıramadıkları ifadeleriyle yapılan çalışmaları yetersiz bulduklarını belirtmektedirler. Program geliştirme çalışmalarını yeterli bulan katılımcılar, kendi içlerinde “oldukça yeterli, yeterli ve kısmen yeterli” olarak üçe ayrılmaktadır. Çalışmaları kısmen yeterli bulan program PGS çalışanları buna gerekçe olarak serviste yalnız çalışmalarını ve kademeye göre yaşanan farklılıkları göstermektedirler.

Araştırmanın yapıldığı özel okullardaki öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına katkıları PGS çalışanlarına göre; deneyimlerini aktarmak, düzeltme yapmak, eğitim durumlarını planlamak, ihtiyaçlarının tespit edilmesini sağlamak, kazanımlarla ilgili araştırmalar yapmak, PGS ile işbirliği yapmak olarak sıralanmaktadır. Bu sıralanan öğretmen katkısı sayılan faaliyetlerin hepsi yaklaşık olarak aynı sıklıkta PGS çalışanları tarafından dile getirilmektedir. PGS çalışanlarından öğretmenlerin program geliştirme sürecine katkı sağlamadığını söyleyen bulunmamaktadır. Bu durum öğretmenlerin kurumdan kuruma farklı yollarla PGS'nin çalışmalarına katkı sağladıklarını göstermektedir. Rice'ın (1993) öğretmenlerin program geliştirme birimlerinde görev almaları ile iş doyumları arasında anlamlı bir ilişki tespit ettiği araştırmasında, bu birimlerde görev alanların görev alma isteklerinin sürekli arttığını ortaya koymuştur (Yüksel, 1998a). Bu iki araştırma gösteriyor ki öğretmenler program geliştirme çalışmalarına çeşitli şekillerde katılabilir ve bu katılım arttıkça sürece dâhil olma istekleri de artacaktır.

Okul idarecilerinin PGS açısından program geliştirme sürecine katkıları incelendiğinde; az sayıda ($f=2$) PGS çalışanı okul yönetiminin sürece katkı sağlamadığını belirtmektedir. Bu görüşü destekleyen PGS çalışanları aynı zamanda sadece öğretim programının değerlendirme ögesinde çalışmalar yaptıklarını belirten, görev tanımlarıyla ve iş yükleriyle problem yaşayan PGS çalışanlarıdır. Buradan okul yönetiminin program geliştirme sürecine gereken katkıyı sağlamamasının zincirleme etkilerinin olduğu görünmektedir.

Diğer PGS çalışanlarının okul yönetimlerinden gördükleri katkılar şöyle sınıflandırılarak incelenmiştir: program geliştirme servisinin çalışmalarına destek olmak, program geliştirme servisinin ihtiyaçlarını karşılamak, program geliştirme çabalarını önemsemek, öneride bulunmak. En sık tekrar edilen yanıt “okul yönetimin program geliştirme servisinin çalışmalarına destek olması” yanıtıdır. PGS çalışanlarının açıklamaları incelendiğinde bu yanıtla özellikle dikkat çektikleri ve okul yönetiminin destek vermesinin kendileri için çok önemli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Alan yazında yapılan araştırmalar bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Özyurt, Demir ve Seyran (2016) değerlendirmesinde örnek olay olarak belirledikleri okul temelli program geliştirme çalışmasının başarılı bulunmasının sebeplerinden biri de, idarecilerin de sürece dahil olup çalışmaları desteklemesidir. Brady'nin (1985) araştırmasında okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile okula dayalı program geliştirmenin kuramsal ve örgütsel boyutlarının anlamlı olarak ilişkili olduğu görülmüştür. Bümen (2006) özel okul yöneticilerinin PGS'nin çalışmalarına yönelik; program geliştirme alanıyla ilgili ve bilgi sahibi olmalarının, alana dair becerilerini geliştirmelerinin ve ihtiyaçlarını karşılayabilmelerine dair önemini vurgulamaktadır.

Okul yönetimin gereken desteği alan ve her ihtiyacının karşılandığını belirten PGS çalışanlarının üçüncü temaya ilişkin verdikleri yanıtlarlar incelendiğinde; kendi çalışmalarını da yeterli buldukları görülmektedir. O halde okul yönetiminin katkı sağlaması ile PGS'nin çalışmalarının yeterli bulmaları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu görülmektedir. Ayrıca özel okul kurucuları her ne kadar bütçe ayırıp okul gelişimine katkı sağlayacağını düşünerek PGS kurup program geliştirme uzmanı istihdam etse de, okul yönetimi tarafından desteklenmediği sürece PGS'lerin etkili çalışmadıkları ortaya çıkmaktadır.

Bümen (2006) ülkemizde okula dayalı program geliştirme çalışmaları bir eğitim politikası olarak yürütülmemesine rağmen özel okullarda PGS'leri tarafından okula dayalı program geliştirme çalışmaları yürütüldüğü belirtmektedir. Okula dayalı program geliştirme çalışmalarının dünyadaki örneklerinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin de bu çalışmalara katıldığı ifade etmektedir. Bu araştırmada da dünya örneklerine benzer program geliştirdiğini ifade eden PGS çalışanlarından ikisi ($f=2$) bu sürece okul yönetiminin ve öğretmenlerinin de dâhil olduğunu belirtmektedir. Bu durum Bümen'in araştırmasını yaptığı yıllara nazaran PGS'lerin işleyişinin değiştiğini ve okula dayalı program geliştirme çalışmalarının PGS ekseninden çıkıp okula yayıldığını göstermektedir.

Yüksel (1998b) çalışmasında okula dayalı program geliştirme sürecinde yer alacak öğretmen, yönetici, öğrenci, veli, toplum temsilcileri ve diğer grupların öncelikle görev ve yetkilerinin tanımlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmada Yüksel'in çalışmasına paralel olarak PGS çalışanları kendi birimlerinin daha etkili çalışmaları için PGS'nin görev tanımının netleşmesi ve başka görevlerin yüklememesi önerisi getirmektedirler. Bu öneriyi getiren PGS çalışanları; okul yönetiminin PGS çalışmalarına katkı sağlamadığını, değerlendirme ögesinde aktif olup ölçme değerlendirme yaptığını belirten katılımcılardır. İlginç olan bu katılımcıların dışında diğer katılımcıların arasından da bu öneriyi getirenlerinde bulunmasıdır. Hatta bu öneri PGS çalışanları tarafından en sık tekrarlanan ($f=4$) öneri olduğu görülmektedir. Bu önerinin bu kadar sık tekrarlanmasının katılımcıların açıklamalarına göre nedeni, görevlerini tam anlamıyla yerine getirmelerinin önündeki yasal engeller ve okul yönetimlerinin yanlış tutumları olduğu düşünülmektedir.

PGS çalışanlarının bir diğer önerisi de PGS'nin daha esnek şartlarda program geliştirme çalışmaları yapabilmeleri için uygun ortamın sağlanmasıdır. Gopinathan ve Deng (2006) okula dayalı program geliştirme çalışmalarının teşvik edilmesine yönelik hazırladıkları araştırmalarında program geliştirme çalışmalarının başarılı olabilmesi için güvenli ve tehditkâr olmayan fırsatlar yaratılmasının öneminden bahsetmektedirler. Ayrıca Gopinathan ve Deng (2006) öğretmenlerin mesleki gelişimleri için okula dayalı program geliştirme üzerine atölye çalışmalarına katılmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen PGS çalışanları tarafından sunulan öneri, öğretmenlerin program geliştirme alanında daha donanımlı olmalarının sağlanmasıdır. Bu iki araştırmada görüldüğü üzere okula dayalı

program geliştirme çalışmalarının daha etkili olması için; rahat ve yeniliklere açık ortamın sağlanması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlanması gerektiği görülmektedir.

Bu öneriler ile araştırmadaki diğer açıklamalar beraber değerlendirildiğinde okul yönetiminden destek alan, ihtiyaçları karşılanan ve kendi çalışmalarını yeterli gören PGS çalışanının tek önerisinin her okulda PGS açılması olması; elverişli şartlar sağlandığında PGS'nin etkin şekilde çalıştığının göstergesidir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın ikinci alt problemi “Türkiye’de ilkököl ve ortaoköl bünyesinde bulunan PGS’lerin etkinliği konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bölümde öğretmenlerin PGS’nin öğretim programına, kendi öğretim beceri gelişimlerine, kendi öğretim tasarımı yeterlilikleri üzerine katkılarına ve PGS ile yaşadıkları problemlerine, PGS’nin daha etkin olması için önerilerine dair görüşleri yorumlanarak sonuca bağlanmıştır.

Öğretmenlere göre PGS’nin öğretim programına katkıları: kazanımları ve ders içeriğini zenginleştirmek, öğretmenlerin hazırladığı planları kontrol etmek ve düzeltmelerde bulunmak, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması yönünde önerilerde bulunmak, öğretmenlere öğretim programını uygularken danışmanlık yapmak, öğretmenleri öğretim programı tasarlarırken yönlendirmek ve destek olmak, öğretmenlerin araştırma ve planlama yüklerini hafifletmek, yazılı programı sınıf ortamına uygun hale getirmek, ölçme değerlendirme yapmak, program geliştirme sürecini keyifli hale getirmektir. Öğretmenlerin katkı sağladığını düşündükleri faaliyetler incelendiğinde, öğretmenlerden PGS’nin program geliştirdiğini belirten bulunmadığı görülmektedir. “Kazanımları ve ders içeriğini zenginleştirmek” ve “farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması yönünde önerilerde bulunmak” katkıları ilk alt problemin yorumunda PGS çalışanlarının “farklılaştırma çalışmaları yapmak” görevi ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin bu cevapları program geliştirme çalışmalarının yerini farklılaştırma çalışmalarının aldığını desteklemektedir. Şahin ve Keser (2016) yaptıkları araştırmalarında farklılaştırılmış eğitim programlarının; iş dünyası ile kurulan birlikteliklerin öğrencilerin mesleki algılarına ve kariyer planlamalarına olumlu etkileri gözlendiğini belirtmektedirler. Şaldırdak (2012) farklılaştırılmış öğretim uygulamaları üzerine yaptığı araştırmasında, farklılaştırma

çalışmalarının öğrencilerin matematik başarısını da olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalardan da görüldüğü üzere farklılaştırma çalışmaları okula dayalı program geliştirme çalışmalarının yerini tutmasa da olumlu birçok etkisi olduğu görülmektedir.

Bayındır, Çavdar ve Gökçe (2016) çalışmalarında öğretmenin ideal öğretimsel becerilerinin ne olması gerektiği hakkında beklentileri ortaya koymaya çalıştığı araştırmalarında; öğretmenin başarısının öğrenme ve öğretme sürecindeki başarısı ile paralel olduğunu, öğretmenin özellikle öğretimsel becerilerini etkili ve yerinde kullanması, öğrenmenin istendik yönde uzmanca yönlendirilmesini sağladığını ve etkili öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerle donanmış öğretmenler olduğunu ifade etmektedirler. Bu araştırmaya katılan öğretmenler PGS çalışmalarının öğretim becerilerinin gelişimine, özel öğretim yöntem/tekniklerini yeterli düzeyde kullanmada, öğrenmeye açık olmalarında, dersleri zevkli hale getirecek düzenlemeler yapmalarında, etkili materyal kullanmalarında, öğretim becerilerinin gelişimi üzerine öz değerlendirme yapmalarında, öğrenciyle etkili iletişim kurmalarında katkılarını gördüklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin en sık ($f=11$) tekrarladığı katkı “özel öğretim yöntem/ tekniklerini yeterli düzeyde kullanmak” tır. Yüksel (2008) öğretmenlik uygulamalarında kullanılan özel öğretim yöntem/tekniklerinin kullanımına etki eden faktörleri belirlemek üzerine yaptığı araştırmasında; özel öğretim yöntem/tekniklerini seçerken zamanın sınırlı olması, öğretim programının yoğun olması, araç-gereç durumu ve sınıf mevcudu gibi faktörlerden etkilendiklerini göstermektedir. Katılımcılardan alınan yanıtlar bu araştırmanın ışığında değerlendirildiğinde, PGS’lerin öğretmenlere zaman kazandırarak ve materyal geliştirmelerine destekte bulunarak özel öğretim yöntem/ tekniklerini yeterli düzeyde kullanmalarına katkı sağlamakta oldukları görülmektedir.

Merrill ve diğerleri (1996) öğretim tasarımı, bilimsel prensiplerin ve öğretim deneyim ve ortamlarının geliştirilmesinde işe koşulan bilimsel prensipler teknolojisinin tümüdür şeklinde tanımlamaktadır (Çeviren Akgün, 2002) . Fer (2009) öğretim tasarımı, öğretim biliminin kuramlar yoluyla ortaya koyduğu ilkelerden yola çıkarak, öğrenenlerin öğrenmelerine rehber olacak öğretim ortamlarının etkili olarak kullanılmasını sağlayan yollar araştırılarak plan yapmak olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada öğretmenler PGS çalışmalarının kendi öğretim tasarımı yeterliliklerine katkılarını plan yapma becerilerini geliştirmek, öğretim teknolojileri hakkında

araştırma yapmak, zamanı verimli kullanmak, etkili öğretim tasarımları geliştirmek, öğretmenin üretkenliğinin ve yaratıcılığının artması, tasarım odaklı düşünmek, teorik bilgilerini hayata geçirmek, program geliştirmek, farklı öğretim tasarımı yaklaşımları uygulamak olarak belirtmişlerdir. En sık ($f=6$) tekrarlanan öğretim tasarımı katkı “plan yapma becerilerini geliştirmek” katkısıdır. Öğretim tasarımı hem doğal bir süreç hem de karmaşık ilişkiler bütünüdür. Tasarlarken öğretim problemlerini çözmek, süreci öğrenene ve kapsama uygun kullanmak için üst düzey beceriler gerektirmektedir (Luppacini, 2003’den aktaran Fer 2009). Bu araştırmada bu üst düzey becerileri kullanma yeterliliklerine, PGS çalışanlarının katkı sağlamadığını belirten öğretmen bulunmamaktadır. Bu verilere göre PGS çalışmalarının öğretmenlerin öğretim tasarımı yeterliliklerine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

PGS çalışmalarının öğretmenlerin değerlendirmesiyle öğrencilerin gelişimine katkıları akademik başarısının artması, öğrenirken keyif almaları, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi, derslere aktif katılım sağlamaları, ilgi ve motivasyonlarının artması, araştırmacı olmaları, iletişim becerilerinin gelişmesi, vizyon katması, ön yargılarından kurtulmaları, öz düzenleme ve öz değerlendirme yapabilme olarak belirtilmektedir. En sık ($f=6$) tekrarlanan katkı “akademik başarının artması” katkısıdır. Öğretmenlerden PGS çalışmalarının öğrencilerin gelişimine katkı sağlamadığını ifade eden bulunmamaktadır. Öğretmenlerin bu görüşü bu araştırma için önemli bir sonuçtur. Çünkü öğrencilerin gelişimini birebir gözleyen, takip eden, gerektiğinde sınavla ölçen, gerektiğinde velisiyle görüşerek bilgi edinen öğretmendir. Süreç hakkında kapsamlı bilgiye sahip öğretmenlerin yorumuyla PGS çalışmalarının öğrencilerin gelişimine olumlu yönde katkılar sağladığını söylemek mümkündür. Bümen (2006) yaptığı benzer çalışmada öğretmenlere program geliştirme çalışmalarının öğrenci başarısını geliştirmede katkısı bulunup bulunmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu (%85) olumlu yanıtlamıştır. Öğretmenler, öğrencilerin daha etkili, aktif ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini motivasyonlarının arttırdığını, dersin zevkli işlendiğini belirtmişlerdir. Bu iki çalışmada paralel çıkan sonuçlar PGS’lerin öğrencilerin gelişimlerine katkı sağladığı sonucunu güçlendirmiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğunun ($f=13$) PGS ile çalışırken problem yaşamadığını belirtmiş olduğu görülmektedir. Problem yaşadığını ifade eden öğretmenler zaman, iletişim, seviye belirleme gibi konularda problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Zamanla ilgili problem yaşadığını belirten öğretmenlerin problemlerinin, kendi

çalışmalarına ek olarak yaptıkları program geliştirme çalışmaları için yeterli vakit bulamadıklarından ve ders içi uygulamaların ders süresi içinde yetiştirilememesinden kaynaklandığını belirtmektedirler. İletişim ile ilgili problem yaşadığını belirten öğretmenler, problemlerinin PGS'yi kendi işine müdahale olarak görmesinden kaynaklandığını ve bu problemlerin zaman içinde çözüme kavuştuğunu ifade etmektedirler. Seviye belirlemede problem yaşayan öğretmenin aslında PGS ile direkt bir problem yaşamadığı, yaşanan problemin program geliştirme sürecine ilişkin bir problem olduğu açıklamalarından anlaşılmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin PGS kaynaklı az da olsa ($f=6$) problem yaşadığı problemlerin bir kısmının çözüme süreç içinde kavuştuğu, ama genel olarak değerlendirildiğinde uyumlu çalışma ortamı sağlandığı görülmektedir. Özyurt (2015) okula dayalı program geliştirmenin etkililiğini değerlendirdiği araştırmasında bu araştırmaya paralel olarak öğretmenlerinin iş yükü yüzünden zaman ve çalışma ortamı sıkıntısı yaşayabildiklerini, bunun geliştirilen programa odaklanmalarını zorlaştırdığını; program geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki verimin düşmesine neden olduğu görülmektedir.

Bir grup öğretmen ($f=6$) PGS'nin yeteri kadar etkin bulmakta ve daha etkin hale gelmesi için önerisinin bulunmadığını ifade etmektedir. PGS'nin daha etkin çalışabilmesi için öneride bulunan öğretmenlerin önerileri PGS'nin işleyişine yönelik öneriler, öğretmen eğitime yönelik öneriler, PGS ile öğretmen iletişimine yönelik öneriler, program geliştirme alanına yönelik öneriler olmak üzere dört kategori halinde incelenmiştir. En sık ($f=8$) PGS işleyişine yönelik öneriler kategorisi hakkında cevap alınmıştır. Öğretmenler PGS'nin işleyişine yönelik PGS çalışmalarının daha çok derse uygulanmasına, program geliştirme çalışmalarına öğretmenlerin daha çok dâhil edilmesine, PGS'nin öğretmenlerle görüşme süresinin uzamasına, PGS çalışanlarının teknolojiyi daha çok kullanmasına ve araştırmalar yapmasına yönelik önerilerini dile getirmişlerdir. Öğretmen eğitimi üzerine öğretmenlerin uluslararası çalıştaylara katılabilmesi, öğretmenlere beden dili ve ses eğitimi gibi sınıf yönetiminde ihtiyaç duyulan eğitimlerin verilmesi, verilen eğitimlerin uygulamaya dönük olması önerileri getirilmektedir. PGS ile öğretmen iletişimine üzerine: karşılıklı anlayışlı olmaya, öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanmasına, öğretmene karşı sabırlı ve teşvik edici bir tutum sergilenmesine yönelik öneriler getirmektedirler. Bümen (2006) de yaptığı benzer araştırmada benzer bir sonuca daha ulaşarak öğretmenlerin, çalışmalarının

yararı ve önemine inandırılmaları, içsel olarak güdülenmelerinin sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenler ayrıca program geliştirme alanına yönelik de PGS'nin daha yaygınlaşması önerisini dile getirmektedirler. Öğretmenlerin önerileri dikkate alındığında, öğretmenlerin bu alana yönelik çalışmalar yapmakta istekli oldukları ve kendilerini yeterli hissetmedikleri alanlarda yol gösterici olarak PGS'ye ihtiyaç duydukları ve PGS ile daha çok paylaşımda bulunup sürece daha çok katılmak istedikleri görülmektedir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın üçüncü alt problemi “Türkiye’de ilkökul ve ortaokul bünyesinde bulunan PGS’lerin etkinliği konusunda idarecilerin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu bölümde idarecilerin gözüyle PGS'nin öğretim programına katkısına, öğretmenlerle olan işbirliğine ve PGS yönetirken yaşadıkları problemlere, PGS'nin daha etkin olmasına ilişkin önerilerine dair bulgular yorumlanarak sonuçlandırılacaktır.

İdarecilere göre PGS toplantılar düzenleyerek, öğretmenlere öğretim tasarımı yaparken destek olarak, akademik danışman ile okul diyalogunu sağlayarak, çağdaş eğitim uygulamalarını takip ederek, farklılaştırma çalışması yaparak, öğretmen gelişimini sağlayarak, düzeltme çalışmaları yaparak ve ölçme değerlendirme yaparak öğretim programına ve gelişimine katkı sağlamaktadır. İdareciler PGS'nin program geliştirerek öğretim programına katkı sağladığına dair herhangi bir yanıt vermemişlerdir. Buna rağmen idareciler PGS'lerin program farklılaştırması yaparak katkı sağladığını belirtmektedir. Bu durum idarecilerin taşıdıkları yasal kaygılarla PGS'lerin program geliştirdiğini söylemek istemedikleri, bunun yerine öğretim programının merkezi değerlerini değiştirmeden farklı etkinliklerle ve zenginleştirilmiş eğitim durumu uygulamalarıyla programı farklılaştırdıklarını belirttikleri görülmektedir.

İdareciler öğretmen ve PGS işbirliği konusunda iki ayrı düşünceye sahip olduğu görülmektedir. İdarecilerin yarısı ($f=3$) PGS ile öğretmenlerin arasında işbirliğinin olduğunu belirtmektedirler. İdarecilerin diğer yarısı ($f=3$) ise bu işbirliğinin güçlendirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu iki ayrı görüşe sahip idarecilerin

ortak bir dille ifade ettiği; öğretmenler ile PGS arasındaki işbirliğinin çok önemli olduğudur. Öğretmenlerin herhangi bir dayatmayla bu sürece dâhil olmasının kesinlikle verimli olmayacağını ifade etmektedirler. Bu yüzden PGS'nin öğretmeni sürece dâhil edebilmesi için ikna edici ve yüreklendirici bir tavır benimsemesi gerektiğini savunmaktadırlar.

İdareciler PGS'nin yönetimiyle ilgili sorun yaşadıkları konusunda da ikiye ayrılmaktadır. İlk grup PGS'nin yönetiminde hiçbir sorunla karşı karşıya kalmadıklarını belirtirken; ikinci grup PGS'nin öğretmenlerle iletişim kurdukları ve katılım beklediklerinde öğretmenlerden kaynaklı sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Buradan görüldüğü gibi, idarecilerden PGS yönetiminde direkt PGS ile problem yaşayan bulunmamaktadır. Problem yaşadığını belirten idarecilerin yorumlarından, öğretmenlerin sürece katıldığı noktada problem yaşadıkları ortaya çıkmaktadır.

İdarecilerin PGS daha etkin çalışabilmesi için yaptıkları öneriler dört ayrı bölümde incelemiştir. Bütün idareciler PGS'nin daha etkin çalışabilmesi için öğretmenlere yönelik öneride bulunmuştur ve en çok tekrarlanan öneriler öğretmenlere yönelik önerilerdir. Bu öneriler öğretmen niteliğinin artırılması, öğretmeni sürece dâhil edilmesi, öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmesi, öğretmenlerin program geliştirme alanında eğitilmesidir. İdarecilerin PGS'ni yönetirken de problem yaşadığı nokta öğretmenlerle ilişkilerinin düzenlenmesi olduğu için öneriler çoğunlukla öğretmen üzerinedir. Özellikle PGS ile problem yaşamayan ve öğretmeni sürece dâhil etmeyi başaran okulların idarecilerinden Türkiye geneli için öneriler gelmiştir. Bunlar PGS'lerin daha yaygın hale gelmesi ve program geliştirme alanının Türkiye'de daha çok önemsenmesidir. Bu iki öneri beraber değerlendirildiğinde, program geliştirme çalışmalarının başarıyla yürütülmesinin; PGS yanı sıra öğretmenlerin doğru organize edilmesinden geçtiği ortadadır. Öğretmeni program geliştirme çalışmalarının öznesi yapmayı başarmış okulların idarecileri PGS çalışmalarının verim aldıkları ve olumlu sonuçlarını gördükleri için bu çalışmaların yaygınlaşmasını ve daha çok önemsenmesini istediklerini belirtmektedirler.

İdarecilerin okulun geneline yönelik önerileri okulun felsefe belirlemesi, okullarda akademik desteğin artırılması, kurum sahibi kişilerin veya vakıfların bu süreci desteklemesidir. İdarecilerin bu önerileri aslında PGS çalışmalarının çıkış noktasına

yönelik önerilerdir. PGS'nin bir okulda kurulması o okulun felsefesine ve kuruluş amacına bağlıdır. Bulgular bölümünde yine idarecilerin görüşlerinden alıntılarda da bahsedildiği üzere bazen okul kurucuları ve vakıfları, PGS bünyesinde bulundurmaya seçmiş fakat süreçte PGS çalışmalarının sağlıklı yürümesi için hiçbir girişimde bulunmamıştır. Bu kurumlarda PGS kendi kaderiyle baş başa bırakılmış, PGS'ye başka görevler yükleyerek alanı dışında çalışmaya zorlanmış olduğu görülmektedir. Bu durumun farkında olan idareciler özellikle yönetsel desteğin PGS'nin arkasında olması gerektiğini savunmaktadırlar. Bir diğer öneri akademisyen desteğinin alınmasına yöneliktir. PGS çalışanların tıkanıdığı bazı noktalarda ve yaşadıkları bazı sıkıntıların giderilmesinde akademisyenlerin danışmanlığının, okullar için çok rahatlatıcı ve çözüme yönelik etkisinin bulunduğu görülmektedir.

İdareciler PGS çalışmalarından yana problem yaşamadıkları için en az ($f=2$) öneriyi de PGS çalışmalarına yönelik getirmektedirler. Bu öneriler de PGS çalışanlarının eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmesi, program geliştirme uzmanlarının uygulamaya yönelik eğitim almasıdır. İdareciler Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı mezunlarının teorik bilgiyle mezun olduktan sonra göreve başladıklarında uygulamaya yönelik eğitim almadıkları için bir hayli zorlandıklarını belirtmektedirler. Ama uygulamaya yönelik eğitim almaya karar verseler de yanlarında staj yapacakları program geliştirme uzmanı bulmanın da zor olacağını belirtmektedirler. Üniversitelerin bu konuya çözüm bulmasını bekledikleri görülmektedir. Ayrıca PGS çalışanlarının eğitim teknolojilerinde gerçekleşen yenilikleri, yeni akımları takip etmelerini ve diğer okul çalışanları ile paylaşımlarını beklemektedirler.

4.2. Öneriler

PGS'ler, okul yönetimi ve öğretmenler program geliştirme çalışmalarında kendilerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirdikleri takdirde ortaya sürekli gelişen ve yenilenen aktif bir program çıkmaktadır. Bu üçlüden herhangi biri katılımını yeteri ölçüde sağlayamazsa o zaman süreç aksamakta ve ortaya istenilen nitelikte bir çalışma çıkmasına engel olmaktadır.

Bu başlık altında, araştırma bulguları doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yapılan bazı öneriler yer almıştır.

4.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara yapılan önerilere yer verilmiştir.

1. Bu araştırmadan esinlenerek kendi bünyesinde PGS kurmayı düşünen özel kurumların PGS çalışanlarının görev tanımlarını netleştirmeleri ve okul ortamında bu servisin aktif kullanılması için diğer birimler ile sağlam işbirliği içinde olmalarını sağlayarak, gerekli organizasyonu düzenlemeleri önerilir.

2. PGS’de görev almak isteyen program geliştirme uzmanlarının, kendi eğitimlerinde sunulmayan staj imkânı için çalışmaya başladıkları kurumda ilk yıllarını stajyer olarak geçirebilmeyi talep etmesi önerilmektedir.

3. PGS çalışanlarının diğer birimler ile iletişim kurmalarının, kendi görevlerini yerine getirebilmeleri için gerekli bir durum olduğu araştırmanın sonuçlarından da anlaşılmaktadır. Bu nedenle PGS’de görev alacak kişilerin etkili iletişim eğitimi almaları önerilmektedir.

4. PGS ile birlikte çalışacak öğretmenlerin bu süreçte kendilerini geliştirmeleri için PGS’den gelecek yönlendirmelere açık olmaları ve süreçte PGS ile karşılıklı bilgi alışverişi gerçekleştirmeleri önerilir. Ayrıca yapılan hiçbir katkıyı kendilerine müdahale olarak görmemeleri önerilmektedir. Aksi bir durumda öğretmenlerin, idareye geri dönüş yaparak sürecin düzenlenmesi için taleplerini mutlaka dile getirmeleri önerilmektedir.

5. Eğer eğitim kurumunda okula dayalı program geliştirme çalışmaları yapılacaksa, bu çalışmalara katılacak öğretmenlerin program geliştirme alanında eğitimler alması idare tarafından desteklenmeli ve öğretmenlerin sürece hazır bulunmaları sağlanmalıdır.

6. Öğretmen eğitimi veren kurumlar kendi programlarını geliştirirken okula dayalı program geliştirme yaklaşımını benimseyerek, öğretmen adaylarının bu sürece adaptasyonunu kolaylaştırabilirler.

7. Öğretmen eğitimi veren kurumlar, eğitim programlarına program geliştirme alanını temel alan ders veya dersler ekleyebilirler.

8. Program geliştirme uzmanı yetiştiren kurumlar, kendi programlarını geliştirirken okula dayalı program geliştirme yaklaşımını benimseyerek, program geliştirme uzmanı adaylarının bu sürece adaptasyonunu kolaylaştırabilirler.

9. Program geliştirme uzmanı yetiştiren kurumlar, eğitim programlarına uygulamalı dersler veya staj yapabilecekleri dersler ekleyebilirler.

4.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Aşağıda, araştırmanın bulgularına dayalı olarak araştırmacılar için yapılan öneriler yer almıştır.

1. Araştırmanın örneklemini sınırlı olduğu için az sayıda katılımcıya ulaşabilmiştir. Benzer bir araştırma daha çok sayıda katılımcı ile gerçekleştirilebilir.

2. Öğretmenlerin PGS çalışmalarını değerlendirebilmelerine yönelik anket türünde daha kolay uygulanabilir bir ölçek geliştirilebilir. Bu ölçek sayesinde daha çok öğretmen katılımcıya ulaşılabilir.

3. Araştırmada okul kurucularının veya vakıfların, paydaşların, velilerin ve öğrencilerin görüşlerine başvurulabilir

4. PGS çalışmaları hakkında daha detaylı verinin elde edilebilmesi için görüşme yöntemine ek gözlem yöntemi kullanılabilir.

5. PGS çalışmalarının öğrenci başarısı üstündeki etkilerini inceleyebilmek için öğrencilerin akademik başarıları değerlendirilebilir. Böylece nitel desenle yürütülmüş çalışma nicel verilerle de desteklenebilir.

6. Daha uzun sürede ve gerekli maddi desteğin sağlanması ile PGS çalışmalarının okul başarısına katkısı incelenebilir.

7. Okula dayalı program geliştirme çalışmalarını PGS olmadan yürüten okullar tespit edilerek; PGS olan ve PGS olmayan okullarda yapılan okula dayalı program geliştirme çalışmaları kıyaslanarak, PGS etkinliğinin incelendiği bir araştırma yapılabilir.

8. Daha önce okula dayalı program geliştirme çalışması hiç yapılmamış bir kurumda okul başarısı tespit edilerek, sonrasında aynı kurumda okula dayalı program geliştirme çalışmaları yapılarak okul başarısını arttırıp arttırmadığı araştırılabilir.

Kaynakça

- Akzбек, Aylin. 2008. Lise 1. Sınıf Matematik ğretim Programının CIPP Değerlendirme Modeli ile ğretmen ve ğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Akyüz, Yahya. 2012. **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, Mehmet. 2000. Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Balı zellikleri. **Milli Eğitim Dergisi**. s. 146.
- Ataman, Ayşegül. 2002. **Gelişim ve ğrenme**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atasoy, Basri. 2004. **Fen ğrenimi ve ğretimi**. 2. bs. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Atasönmez, Seda Saadet. 2008. Program Gelişirme Süreci Doğrultusunda Yeni İlköğretim Programlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltacı, Resul. 2017. Şangay'ın (Çin) PISA Başarısını Sağlayan Unsurlara İlişkin Türk ğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Barnett, Jennifer Ann. 2006. Developing A School-based Science Curriculum: Teachers' Work as Language Work. Doktora Tezi. Faculty of Education Edith Cowan University.
- Başkale, Hatice. 2016. Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve rneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi**. c. 1. s. 9:23-28.
- Bay, Erdal. Ömer Faruk Vural. Recep Kahramanoğlu. Zeynep Aydın Aşık. 2016. Okul Temelli Program Gelişirme Yaklaşımına İlişkin ğretmen Görüşleri (Türkiye'de Uygulanabilirlik zerine Bir İnceleme). **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c. 13. s. 34: 180-201.
- Bayındır, Nida. Hüseyin Çavdar. Mehmet Gökçe. 2016. Öğretmen Adaylarının İdeal ğretimsel Becerilere İlişkin Beklentileri. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 9. s. 1: 73-88.
- Ben-Peretz, Miriam, Ben Zion Dor. 1986. Thirty Years of School-based Curriculum Development: A Case Study. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED274096.pdf> [07.06.2018]
- Bezzina, Michael. 1991. Teachers Perceptions of Their Participation in School-based Curriculum Development: A Case Study. **Curriculum Perspectives**. c. 11. s. 2: 39-47.
- Bigge, L.Morris. S. Samuel Shermis. 1999. **Learning Theories for Teachers**. 6. bs. Newyork: Longman.

- Binbaşıoğlu, Cavit. 1995. **Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi**. Ankara: MEB Yayınları
- Boyd,John. 1984. **Understanding the Primary Curriculum**. London: Melbourne Hutchinson
- Brady, Laurie. 1985. The Supportiveness of The Principal in School-based Curriculum Development. **Journal of Curriculum Studies**. s. 17: 95-97.
- Brady, Laurie. 1992. **Curriculum Development**. 4. bs. Sydney: Prentice Hall.
- Brooks, Martin G. Jacqueline Grennon Brooks. 1999. The Courage To Be Constructivist. **Educational Leadership**. c. 57 s. 3: 18–24.
- Bolstad, Rachel. 2004. School-based Curriculum Development: Redefining The Term for New Zealand Schools Today and Tomorrow. **New Zealand Association of Research in Education (NZARE) Conference**. <http://www.nzcer.org.nz/system/files/13514.pdf> [11.06.2018]
- Bulut, Alper. 2006. 9. Sınıf Matematik Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Bümen, Nilay T. 2006. Üç Büyük İldeki Özel Okullarda Program Geliştirme Servislerinin Etkililiği ve Karşılaşılan Problemler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri** .c. 6. s. 3: 615-667.
- Bümen, Nilay T. Sümer Aktan. 2014. Yeniden Kavramsallaştırma Akımı Işığında Türkiye’de Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Üzerine Özeleştiril Bir Çözümleme. **Kastamonu Eğitim Dergisi**. c. 22. s. 3: 1123-1144.
- Büyükkaragöz, Savaş. Cuma Çivi. 1999. **Genel Öğretim Metotları**. 9. bs. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Şener. Özcan E. Akgün. Şirin Karadeniz. Funda Demirel. Ebru Kılıç Çakmak. 2013. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**.
- Chun, L. Yiu. 1999. School-based Curriculum Development: The Hong Kong Experiences. **The Curriculum Journal**. c. 10. s. 3: 419-442.
- Creswell, John W. 2012. **Eduational Research Planning Omducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research**. Boston: Pearson.
- Çakmur, Hülya. 2012. Araştırmalarda Ölçme Güvenilirlik Geçerlilik. **TAF Preventive Medicine Bulletin**. c. 3. s. 11: 339-344.
- Çelik, Fethi. 2006. Türk Eğitim Sisteminde Hedefler ve Hedef Belirlemede Yeni Yönelimler. **Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**: 1-15.
- Çetin, Kadir. Ömer H. Gülseren. 2003. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri. **Milli Eğitim Dergisi**. s. 160.
- Demirel, Özcan. 1992. Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 7. s. 7: 27-43.

- Demirel, Özcan. 2009. **Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Pegem.
- Demirhan İşcan, Canay. Fatma Hazır Bıkmaz. 2012.. Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Lisansüstü Eğitim Programlarının Analizi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. c. 45. s. 1: 107-138.
- Dewey, John. 1996. **Demokrasi ve Eğitim**. çev. Tahsin Yılmaz. İzmir : Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını.
- Doğan, Selçuk. 2012. Program Haritalama Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doll, Ronald C. 1989. Curriculum Improvement. 7.bs. Boston: Allyn and Bacon.
- Duman, Bilal. 2004. **Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Düzgün, Derya. 2011. İzmir, Denizli, Aydın ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde Görev Yapan Program Geliştirme Çalışanlarının Fonksiyonu ve Karşılaştıkları Sorunlar. Adnan Menderes Üniversitesi.
- EARGED. 1998. MLO Değerlendirme Araştırması. MEB, Ankara.
- Elliot, John. 1997. School-Based Curriculum Development and Action Research in the United Kingdom. International Action Research. ed. Sandra Hollingsworth. London: FalmerPress.17–28.
- EPÖ (Eğitim Programları ve Öğretim) Alanı Profesörler Kurulu. 2006. İlköğretim 1-5.sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirgesi. Eskişehir. **İlköğretim Online**. c. 5. s. 1: 1-8.
- Erdem, Eda. Özcan Demirel. 2002. Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. **Haccettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 23: 81-87.
- Erden, Münire. 1995. **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- _____, Münire. 2009. **Eğitim Bilimine Giriş**. 3. bs. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergün, Mustafa. 1997. **Atatürk Devri Türk Eğitimi**. İstanbul: Ocak Yayınları.
- Erişen, Yavuz. 1998. Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s. 13: 2-19
- Erişti, Bahadır. 2003. Türk Üniversitelerinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Profilleri. **Eğitim ve Bilim**. c. 38. s. 167: 312-326.
- Ertürk, Selahattin. 1975. **Eğitimde Program Geliştirme**. 2. bs. Ankara: Cihan Matbaası.
- Fer, Seval. 2009. **Öğretim Tasarımı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Fidan, Nurettin. 1996. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Alkım Yayınevi. Ankara.
- Gagnon, George. W. Collay, Michelle. 2001. **Designing For Learning: Six Elements in Constructivist Classrooms**. California: Corwin Press.
- Gopinathan, Saravanan. Zongyi Deng. 2006. Fostering School-based Curriculum Development in The Context of New Educational Initiatives in Singapore. **Planning and Changing**. c. 37. s. 1&2: 93–110.
- Gökmenoğlu, Tuba. Esra Eret. 2011. Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Araştırma Görevlilerinin Bakış Açısıyla Türkiye’de Program Geliştirme. **İlköğretim Online**. c. 10. s. 2: 667-681.
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri. Ebru Bozpolat. 2013. Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. **The Journal of Academic Social Science Studies**. c. 6. s. 7: 457-472.
- Gözütok ,F. Dilek. 2003. Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. **Milli Eğitim Dergisi**. s. 160
- Guskey, Thomas R. Sally L. Gates. 1986. Synthesis of Research on Mastery Learning in Elementary and Secondary Classrooms . **Educational Leadership**. c. 43. s. 8: 73-80.
- Hazır Bıkmaz, Fatma. Erdem Aksoy. Özden Tatar. Canan Atak Altınyüzük. 2013. Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerine Ait İçerik Çözümlemesi (1974-2009). **Eğitim ve Bilim**. c. 38. s. 168: 288-303.
- İnan, Abdülkadir. 2006. 9. Sınıf Matematik Dersi İçin 2005 Yılında Uygulanan Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İşman, Aytekin. Ahmet Eskicumalı. 2003. **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Juang, Yih-Ruey, Tzu-Chien Liu, Tak-Wai Chan. 2005. The Web-based Performance System for Enhanced School-based Curriculum Development. Proceedings of The 5th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, Taipei.(Aktaran : Marsh, Colin. Mary Anne Heng. 2009. Understanding Commonalities between School-Based Curriculum Development (SBCD) and Curriculum Differentiation (CD))
- Karakaya, Şerafettin. 2004. **Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, Niyazi. 2009. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 9. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, Cahit. 1976. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi 10. Yıl Yayınları No:1. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. (Aktaran: Demirhan İşcan, Canay. Fatma Hazır Bıkmaz. 2012.. Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Lisansüstü Eğitim Programlarının Analizi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. c. 45. s. 1: 107-138.)

- Keiny, Shoshana. 1993. School-based Curriculum Development as A Process of Teachers' Professional Development. **Educational Action Research**. c. 1. s. 1: 65-93. doi:10.1080/0965079930010105
- Kelly, Albert Victor. 2004. **The Curriculum Theory and Practice**. London: Sage Publication Limited.
- Kemertaş, İsmet. 2001. **Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kennedy, Kerry John. 1992. School-Based Curriculum Development as A Policy Option for the 1990s: An Australian Perspective. **Journal of Curriculum and Supervision**. Winter. c. 7. s. 2: 180-195.
- Küçükahmet, Leyla. 2009. **Program Geliştirme ve Öğretim**. 24. bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Law, Edmond. 2001. Impacts of A School-based Curriculum Project on Teachers and Students: A Hong Kong Case Study. **Hong Kong Institute of Education**.http://www.acsa.edu.au/pages/images/2001_impacts_of_a_school_based_curric.pdf [13.06.2018]
- Lawton, Denis. 1984. **Curriculum Studies and Educational Planning**. London: Hodder and Stoughton.
- Lincoln, Yvonna S., Egon G. Guba. 1985. **Naturalistic Inquiry**. 1. bs. ABD: Sage Publications.
- Luppigini, Rocci. 2003. Reflective Action Instructional Design (RAID): A Designer's Aid. **International Journal of Technology and Design Education**. c. 13:75–82. (Aktaran: Fer, Seval. 2009. **Öğretim Tasarımı**. Ankara: Anı Yayıncılık.)
- Maharg, P. "Educational Critique and The Legal Curriculum". **International Journal of The Legal Professions**. c. 7. s. 3 (200) : 189-203 (Aktaran İnan, Abdülkadir. 9. Sınıf Matematik Dersi İçin 2005 Yılında Uygulanan Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006)
- Marsh, Colin. Chistopher Day, Lynne Hannay, Gail McCutcheon. 1990. **Reconceptualizing School-based Curriculum Development**. Pennsylvania: Falmer Press.
- Marsh, Colin. 2009a. **Key Concepts for Understanding Curriculum**. 4.bs. USA: Taylor & Francis.
- Marsh, Colin. Mary Anne Heng. 2009b. Understanding Commonalities between School-Based Curriculum Development (SBCD) and Curriculum Differentiation (CD).
https://www.researchgate.net/publication/242769271_Understanding_Commonalities_between_School-Based_Curriculum_Development_SBCD_and_Curriculum_Differentiation_CD [11.06.2108]

- Mcneil, D. John. 1977. **Curriculum: A Comprehensive Introduction**. 5. bs. Lon Angeles: Harper Colins College Publishers.
- Merriam, B. S. 2009. **Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merrill, M. David. Leston Drake. Mark J. Lacy. Jean Pratt. 1996. Reclaiming Instructional Design. **Educational Technology**. c. 36. s. 5: 5-7. çev. Akgün, Özcan E. 2002. Öğretim Tasarımının Kurtarılmaya İhtiyacı Var Mı? **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**. c. 1. s. 1: 133-143.
- Miles, Matthew B. Michael A. Huberman. 1984. **Qualitative Data Analysis**. 2. bs. London: Sage Pub.(Aktaran: Özdemir, Murat. 2010. Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 11. s. 1: 323-343.)
- Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK). 2011. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.652.pdf> [07.06.2018]
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) [07.06.2018a] Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- _____ (MEB). [07 .06.2018b] Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/22103522_haftalYk_Yizelge.pdf
- Nicholls, Audrey. Howard Nicholls. 1972. **Developing a Curriculum: A Practical Guide**. London: Allen and Unwin.
- Oliva, Peter F. William R. Gordon. 2013. **Developing The Curriculum**. 8. bs. Boston: Pearson Education Inc.
- Oliver, I. Albert. 1965. **Curriculum Improvement**. Newyork: Dodd, Mead & Company.
- Ornstein, Allan C. Francis P. Hunkins. **Curriculum Foundations, Principles, And Issues**. 4. bs. 2004. USA: Pearson.
- Özçelik, Durmuş Ali. 2010. **Eğitim Programları ve Öğretim/ Genel Öğretim Yöntemi**. Ankara: Pegem Akademi.
- _____, Duruş Ali. 2014. **Eğitim Programları ve Öğretim**. 3. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özden, Yüksel. 2005. **Eğitimde Yeni Değerler**. 6. bs. Ankara: Pegem Akademi.
- Özyurt, Melike. 2015. İlkokul Üçüncü Ve Dördüncü Sınıf Değer Eğitimi Programının Geliştirilmesinde Okul Temelli Yaklaşımın Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyurt, Melike. Servet Demir. Perihan Seyran. 2016. Okul Temelli Program Geliştirme Sürecinin Değerlendirilmesi. **Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi**. c. 4. s. 29: 207-224.

- Özyurt, Selahattin. 1999. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Adapazarı: Değişim Yayınları
- Pamuk, Erbil. Zafer Kiraz. 2016. Ortaokullarda Okutulan Seçmeli Ders Uygulamalarında Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Problemler. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 16. s. 3: 977-1003.
- Parkay, Forrest W., Glenn Hass. 2000. **Curriculum Planning**. 7.bs. Boston: Allyn and Bacon.
- Perkins, David. 1999. The Many Faces of Constructivism. **Educational Leadership**. c. 57. s. 3: 6–11
- Pinar, William. 1998. **Curriculum: Towards New Alternatives**. New York: Garland Publ.
- _____, William. 2008. Curriculum Theory since 1950: Crisis, Reconceptualization, Internationalization. **The Sage Handbook of Curriculum and Instruction**. ed. Connelly, Michael. Sage Pub. (Aktaran: Bümen, Nilay T. Sümer Aktan. 2014. Yeniden Kavramsallaştırma Akımı Işığında Türkiye’de Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Üzerine Özeleştirel Bir Çözümleme. Kastamonu Eğitim Dergisi. c. 22. s. 3: 1123-1144.)
- Pintrich, Paul R. 2000. An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research. **Contemporary Educational Psychology**. c. 25: 92–104.
- Posner, J. George. 2004. **Analyzing the Curriculum**. New York: McGraw-Hill.
- Pratt, David. 1980. **Curriculum: Design and Development**. New York: Harcourt Brace Javanovich Inc. (Aktaran: Erden, Münire. 2009. **Eğitim Bilimine Giriş**. 3. bs. Ankara: Arkadaş Yayınevi)
- Rice, E. M. 1993 . Teacher involvement in decision making: relationship to job satisfaction. **Dissertation Abstracts International**. 54, 6. (Aktaran: Bümen, Nilay. 2006. Üç Büyük İldeki Özel Okullarda Program Geliştirme Servislerinin Etkililiği ve Karşılaşılan Problemler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri** .c. 6. s. 3: 615-667.)
- Shambaugh, Neal, Susan G. Magliaro. 2006. **Instructional Design**. Boston: Pearson Education.(Aktaran: Aközbek, Aylin. 2008. Lise 1. Sınıf Matematik Öğretim Programının CIPP Değerlendirme Modeli ile Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.)
- Saylor, John Galen. William Marvin Alexander. 1974. **Planning Curriculum for Schools**. 3.bs. USA: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Serter, Nur. 1997. **21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim**. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Skillbeck, Malcolm. 1984. **School-based Curriculum Development**. London: Harper & Row Ltd.

- Sönmez, Veysel. 1991. **Eğitim Felsefesi**. Ankara: Adım Yayınları.
- _____, Veysel. 2012. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. 17. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stone, Philip J. Dexter C. Dunphy. Marshall S. Smith. Daniel M. Ogilvie. 1966. *The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis*. Massachusetts: The M.I.T. Press. (Aktaran: Koçak, Abdullah. Özgür Arun. 2006. İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi. c. 4. s. 3: 21-28).
- Şaldırdak, Banu. 2012. Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Matematik Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, Erhan. Fatih Ferdi Keser. 2016. Farklılaştırılmış Eğitim Ortamlarının Öğrencilerin Meslek Algılarına Etkisi: Yasemin Karakaya Bilim Ve Sanat Merkezi Örneği. **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 13-1. s. özel sayı 1: 37-48.
- Şişman, Mehmet. İbrahim Taşdemir. 2008. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Ankara : Pegem.
- Tan, Şeref. Erdoğan, Allattin. 2004. Öğretimi planlama ve değerlendirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanner, Daniel. Laurel Tanner. **Curriculum Development/ Theory into Practice**. 3.bs. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Taba, Hilda. 1962. **Curriculum Development**. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Taylor, Philip Hampson. Johnson Mauritz 1974. **Curriculum Development: A Comparative Study** . Windsor: NFER Publishing Company Ltd., 1974.
- Tazebay, Atilla. Süleyman Çelenk. Neşe Tertemiz. Nurdan Kalaycı. 2000. İlköğretim Programları ve Gelişmeler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Toker Gökçe, Asiye. 2012. Eğitim Felsefesi Akımlarının Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Sistemine Etkileri. **Eğitim Felsefesi**. ed. Nurten Gökalp, Şengül Çelik. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Tuncel, İbrahim. 2013. Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri. **Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar**. ed. Hasan Şeker. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tural, Nejla. Kasım Karakütük. 1991. Eğitim Politikası. **Eğitim ve Bilim**: 16-24.
- Turan, Kemal. 2000. **Türk - Alman Eğitim İlişkilerinin Tarihi Gelişimi**. İstanbul: Ayışığı Kitapları.
- Tyler, Ralph W. 1949. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. London: The University of Chicago Pres, Ltd.

- Türnüklü, Abbas. 2000. Eğitim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s. 24: 543-559.
- Ünsal, Haluk. 2005. Okul Temelli Eğitim Programı Geliştirme ve Uygulamalar. 1. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=127450 [13.06.2018]
- Üstündağ, Tülay. 1998. Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri. **Eğitim ve Bilim**. c. 22. s. 107: 28 -35.
- Varış, Fatma. 1988. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- _____, Fatma. 1996. **Eğitimde Program Geliştirme/ Teoriler ve Teknikler**. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Varış, Fatma. 1998. Eğitim Bilimlerinde Yenilikler. **Temel Kavramlar ve Program Geliştirmeye Sistemik Yaklaşım**. Ed.Ayhan Hakan. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yeşilpınar Uyar, Melis. 2016. Öğretim İlke Ve Yöntemleri Dersine Yönelik Okul Temelli Bir Öğretim Programı Geliştirme Çalışması. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşilpınar Uyar, Melis. Ahmet Doğanay. 2017. Okul Temelli Yaklaşımla Geliştirilen Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. **Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi**. c. 7. s. 14: 63-87.
- Yıldırım, Ali. 1999. Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. **Eğitim Ve Bilim**. c. 1. s. 23: 1300-1337.
- Yıldırım, Ali., Hasan Şimşek. 2011. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 7. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtseven, Nihan. 2016. Yabancı Dil Öğretiminde Eylem Araştırmasına Dayalı Ubd (Anlamaya Dayalı Tasarım) Uygulamalarının Öğretmenler Ve Öğrenciler Üzerindeki Yansımalarının İncelenmesi. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, Mehmet. 2008. Öğretim Yöntem-Tekniklerinin Kullanımına Etki Eden Faktörler. **e-Journal of New World Sciences Academy**. c. 3. s. 3: 437-452.
- Yüksel, Sedat. 1998a. Program Geliştirme Sürecine Öğretmen Katılımı. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s. 13: 99-106
- _____, Sedat. 1998b. Okula Dayalı Program Geliştirme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s. 16: 513-525.
- _____, Sedat. 2003. Türkiye’de Program Geliştirme ve Sorunları. **Milli Eğitim**. s. 159: 120-124.

- Welsh, Thomas. Noel F. McGinn. 1999. **Decentralization of Education : Why, When, What and How?** Paris: Unesco.
- Wiles, Jon. 1999. **Curriculum Essentials: A Resource For Educators** .Boston: Allyn And Bacon.
- Wang, Bingyan. 2012. School-Based Curriculum Development in China A Chinese-Dutch Cooperative Pilot Project. Netherlands Institute for CurriculumDevelopment.<http://www.slo.nl/downloads/2012/School-based-curriculum-development-in-china.pdf/download> [13.06.2018]
- Wong Yu, Lai Wah. 2007. Challenges and Strategies to Educational Change Introducing School-based Curriculum. Hong Kong Institute of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ832890.pdf> [13.06.2018]
- Wulf, Kathleen M. Schave, Barbara. 1984. **Curriculum Design: A Handbook For Educators**. London: Scott, Foresman And Company.

EKLER

Ek 1

1. BÖLÜM

Değerli Katılımcı,

Sizden katılmanızı istediğimiz **“TÜRKİYE’DE İLKOKUL VE ORTAOKUL BÜNYESİNDE BULUNAN PROGRAM GELİŞTİRME OFİSLERİNİN ETKİNLİĞİNİN İNCELENMESİ”** adlı araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü’nde Yüksek Lisans öğrencisi olan Burcu Ural Saltan tarafından, Yrd. Doç. Dr. Hakan Karataş tez danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tez araştırmasıdır.

Bu araştırmada, Program Geliştirme Servisinde çalışan program geliştirme uzmanları, öğretmenler ve idarecilerin görüşlerini alarak program geliştirme ofislerinin etkinliğinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Bu amaçla sizden istenen demografik bilgiler araştırma sorularıyla ilişkilendirileceğinden doğru ve eksiksiz olarak doldurulması büyük önem taşımaktadır. Sizden aldığımız yanıtlar bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

Tezi Hazırlayan:

Burcu URAL SALTAN

Demografik Bilgiler Formu:

1. Cinsiyet: Erkek / Kadın
2. Yaşınız:
3. Varsa öğretmenlik deneyiminiz: yıl/ay

4. Mezun olduğunuz lisans programı ve üniversite:

.....
.....

5. Mezun olduğunuz yüksek lisans programı ve üniversite:

.....
.....

6. Mezun olduğunuz doktora programı ve üniversite:

.....
.....

7. Program Geliştirme ofisindeki deneyiminiz: yıl/ay

8. Kurumdaki çalışma süreniz: yıl/ay

9. Uzmanlık alanlarınız:

.....
.....

Araştırmaya katılımınız için çok teşekkür ederiz.

2. BÖLÜM

Görüşme Formu

Görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmedeki söyleşilerin yalnızca benim tarafımdan bilineceğini ve kişisel bilgilerinizin kesinlikle gizli tutulacağını özellikle belirtmek isterim. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğüm kurumların adını, bireylerin ismini kesinlikle yansıtmayacağım. Değerli zamanınızı ayırıp benimle bu görüşmeyi gerçekleştirdiğiniz için size çok teşekkür ederim.

ARAŞTIRMA SORULARI

1. Türkiye’de ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan program geliştirme ofislerinin etkinliği konusunda ofis uzmanlarının görüşleri nelerdir? (OFİS ÇALIŞANLARI)
 - Program geliştirme ofisi uzmanlarının program geliştirme ve uygulama sürecindeki görevleri nelerdir?
 - Program geliştirme ofisi uygulanan programın kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinin hangisinde daha aktif çalışmalar yapmaktadır?
 - Program geliştirme çalışmalarının yeterliliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?
 - Program geliştirme çalışmalarına öğretmenlerin katkısı nedir?
 - Program geliştirme çalışmalarına okul yönetiminin katkısı nedir?
 - Program geliştirme çalışmalarının daha etkin bir hale gelmesi için önerileriniz nelerdir?
2. Türkiye’de ilkokul ve ortaokul bünyesinde bulunan program geliştirme ofislerinin etkinliği konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir? (ÖĞRETMENLER)
 - Program geliştirme ofisinin öğretim programına katkısı hakkında görüşleriniz nelerdir?
 - Program geliştirme ofisi çalışmalarının sizin öğretim becerilerinizin gelişimi üzerindeki katkısı nelerdir?
 - Program geliştirme ofisi çalışmalarının sizin öğretim tasarımı yeterlikleriniz üzerindeki katkısı nelerdir?
 - Program geliştirme ofisinin çalışmalarının öğrencilerinizin gelişimi üzerindeki katkısı nelerdir?
 - Program geliştirme ofisi ile çalışırken problemlerle karşılaşıyor musunuz?
 - Program geliştirme çalışmalarının daha etkin bir hale gelmesi için önerileriniz nelerdir?

3. Türkiye’de ilk ve orta okul bünyesinde bulunan program geliştirme ofislerinin etkinliği konusunda idarecilerin görüşleri nelerdir? (İDARECİLER)
- Program geliştirme ofisinin okulda yürütölen eğitim programına katkısı hakkında görüşleriniz nelerdir?
 - Program geliştirme ofisi çalışanları ve öğretmenlerin işbirliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - Program geliştirme ofisinin yönetiminde problemlerle karşılaşıyor musunuz?
 - Program geliştirme çalışmalarının daha etkin bir hale gelmesi için önerileriniz nelerdir?

Ek 2

PGS Çalışanlarının Servisin İşleyişi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kategoriler	Kodlar	f		
Tema 1: Program Geliştirme Servisi Çalışanlarının Görev	1) Ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmak	<p>“Ölçme araçları geliştirdik, ölçme araçlarıyla test ettik” (PG.1-1)</p> <p>“...uygun ölçme aracını geliştiriyoruz, sonra komple o planın ölçmesini yapıyoruz” (PG.1-1)</p> <p>“Sadece ölçme değerlendirme alanında konuşuldu”(PG.2-1)</p> <p>“Bunun değerlendirmesinde de varım, öğretim yönteminin belirlenmesinde de varım...”(PG.4-1)</p> <p>“Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme Servisi olarak geçiyoruz” (PG.4-1)</p>	<p>“ölçme değerlendirme materyali hazırlamak” (PG.5-1)</p> <p>“...kazanımlara uygun ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesinde rehberlik etmek” (PG.5-1)</p> <p>“...giriş etkinlikleri yazıyoruz, ölçme değerlendirme etkinlikleri yazıyoruz” (PG.5-1)</p> <p>“(sınav sorularının)üzerinde beraber çalışıyoruz, sınavı son haline getiriyorum” (PG.6-1)</p> <p>“... Bütün kampüslerin ölçme değerlendirmesini bene yapıyorum” (PG.7-1)</p> <p>“Ölçme değerlendirme işleri ağır basıyor” (PG.7-1)</p>	6
	2) Farklılaştırma çalışması yapmak	<p>“...yeni yöntem ve teknikleri ders planlarına dolayısıyla dersin işleyişine aktarmak üzere öğretmenlerle çalışmaya başladık”(PG.1-1)</p> <p>“Kazanımları zenginleştirici etkinlikler var... Etkinlikler de katkım oluyor”(PG.3-1)</p> <p>“Farklılaştırılmış öğretilimi de şu şekilde yapıyoruz...” (PG.4-1)</p> <p>“...aslında hepsi farklılaştırmayı getiriyor” (PG.4-1)</p> <p>“...farklılaştırılmış öğretim tekniklerini de hemen getirebiliyoruz.” (PG.4-1)</p>	<p>“Farklılaştırma dediğimiz zaman, çoğunlukla ürünü farklılaştırmak. Ama biz başlangıçta yola çıkarken öğrencinin kazanması gereken becerilerle kazanımları da farklılaştırdık” (PG.4-2)</p> <p>“Var olan programı zenginleştirdik” (PG.4-2)</p> <p>“...programda kazanımları farklılaştırdık, yapılarını değiştirdik ki bireysel çalışmalar özgür şekillensin” (PG.4-2)</p> <p>“Olabilirdiğince farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya çalışıyoruz” (PG.6-1)</p>	5
	3) Öğretmen gelişimini sağlamak	<p>“Öğretmenlere araçları öğretmemiz bu kapsamda bir şey” (PG.1-1)</p> <p>“Öğretmenlere daha önce görmedikleri uygulamaları önerebiliyorum” (PG.3-1)</p> <p>“Öğretmenlerimiz... Yeniliklerden haberdar olamıyorlar... Önerilerimi söylüyorum”(PG.3-1)</p>	<p>“...öğretmen eğitimleri düzenlemek, öğretmenlerin ihtiyaçlarını saptamak ve bu doğrultuda hizmet içi eğitim vermek”(PG.5-1)</p> <p>“Öğretmenlere vereceğimiz hizmet içi eğitimler... Planlamasında aktifiz”(PG.6-1)</p> <p>“Temel görevimiz öğretmenlere rehberlik etmek diye düşünüyorum” (PG.7-1)</p>	5
	4) Planlama yapmak	<p>“bütün ders planlarını yeniden geliştirdik yeni yöntem ve tekniklerle” (PG.1-1)</p> <p>“ders planlarını hazırlıyoruz”(PG.1-1)</p> <p>“yıllık planlarımızı hazırlıyoruz”(PG.4-1)</p> <p>“ders planı hazırlık sürecinde yer almak”(PG.5-1)</p> <p>“kuruma özgü yıllık planların hazırlanmasında destek vermek” (PG.5-1)</p>	<p>“kazanımın ilerisinde ve gerisinde bulunan öğrencilere bireysel planlar yapmak” (PG.5-1)</p> <p>“Haftalık planların oluşturulması, ders programlarının oluşturulması... Program geliştirme birimi hazırlıyor” (PG.6-1)</p> <p>“(planları)biz hazırlıyoruz, akademik danışmanımıza gönderiyoruz”(PG.6-1)</p> <p>“Her hafta bir öğretmenle, bölümle ve ya zümre başkanı ile toplantı yapıyorduk, bir şeyler planlanıyordu”(PG.7-1)</p>	5
	5) Toplantılar düzenlemek	<p>“Bir sonraki toplantıya öğretmene öneriyle gideriz” (PG.1-1)</p> <p>“Öğretmenlerle masaya oturduk, haftada 1 saat” (PG.1-1)</p> <p>“Haftada bir, bir araya geliyoruz öğretmenlerle...”(PG.3-1)</p> <p>“Yılsonunda, gelecek yıl neler yapabileceğimiz masaya yatırıp ona göre neler yapabiliriz onları görüşüyoruz”(PG.3-1)</p> <p>“o uygulamaları izlemek üzere derslere girdik” (PG.1-1)</p> <p>“Sınıflara girip ders gözlemleri yapıyoruz”(PG.4-1)</p>	<p>“Hangi zümreyle çalışıyorsak... o şekilde yapıyoruz toplantılarımızı” (PG.3-1)</p> <p>“Biz her hafta zümre toplantıları yapıyoruz” (PG.4-1)</p> <p>“Yılsonunda mutlaka genel değerlendirme toplantısı yapıyoruz” (PG.6-1)</p> <p>“Her hafta bir öğretmenle, bölümle ve ya zümre başkanı ile toplantı yapıyorduk, bir şeyler planlanıyordu”(PG.7-1)</p>	5
	6) Derse katılmak	<p>“o uygulamaları izlemek üzere derslere girdik” (PG.1-1)</p> <p>“Sınıflara girip ders gözlemleri yapıyoruz”(PG.4-1)</p>	<p>“Ders gözlemi yapmak...”(PG.5-1)</p> <p>“...uygulamayı öğretmenler yapıyor ama biz de sınıfa girip ona destek oluyoruz” (PG.7-1)</p>	4
	7) Düzeltme çalışmaları yapmak	<p>“(programda) yürümeyenleri yeniden gözden geçirdik”(PG.1-1)</p> <p>“Planın revize edilmiş haliyle bir sonraki kullanıma saklıyoruz” (PG.1-1)</p> <p>“Her yılın revizelerini yapıyoruz”(PG.4-1)</p> <p>“O zaman bu sıraya göre programlarımızı revize edelim”(PG.4-1)</p>	<p>“Hazırlanan planlar gözden geçiriliyor, revize ediliyor” (PG.4-1)</p> <p>“Var olan programları okulun ihtiyacına göre güncellemek, revize etmek ya da geliştirmek” (PG.4-2)</p> <p>“Öğrenci potansiyeline uygun eklemeler yapıyoruz” (PG.4-2)</p> <p>“Uygun düzeltmeler yapıp uyguluyoruz”(PG.6-1)</p>	4
	8) Materyal geliştirmek	<p>“ona uygun materyaller geliştiriyoruz” (PG.1-1)</p> <p>“Öğretmenlerle beraber materyal hazırlıyoruz” (PG.6-1)</p> <p>“...bu 40 dakika için biz çeşitli materyaller hazırlıyoruz. (PG.5-1)</p>	<p>“İşbirlikli öğrenme yöntemleriyle ilgili materyal hazırlamada yardımcı olduğum zaman daha aktif geçiyor” (PG.7-1)</p>	4
	9) Program geliştirmek	<p>“Çocuk Hakları Programını yürütüyoruz. Yine de onu program geliştirme kapsamına alıyoruz”(PG.1-1)</p> <p>“Akıl Oyunları dersinin programını geliştirdim”(PG.4-1)</p>	<p>“Programların yeniden yapılmasını sağlıyoruz”(PG.4-1)</p> <p>“ihtiyaca uygun program tasarlamak”(PG.4-2)</p> <p>“Özgür programlar geliştiriyoruz. İspanyolca ve İngilizceyi geliştirdik mesela” (PG.4-2)</p>	3

Tema 2: Program Geliştirme Servisi Çalışanlarının Aktif Çalışma Alanı	Kategoriler	Kodlar	f	
	1)Değerlendirme daha aktif	“Değerlendirme durumuyla da ilgili bir şeyler yapılıyor” (PG.2-1) “...o zaman ölçme değerlendirme kısmı giriyor”(PG.3-1) “Ölçme değerlendirmeden de çocuklara daha farklı ne verebiliriz...”(PG.3-1) “Bu faaliyetler, eğitim durumlarının planlanması, içeriklerin güncellenmesi oluyor ya da ölçme değerlendirme” (PGO:4-2) “Ölçme değerlendirme kısmı daha aktif çalışıyor tabii ki”(PG.7-1)		4
	2) Eşit derecede aktif	“Aslında hiçbirine ağırlık veremem çünkü hepsine bir bütün olarak bakıyoruz ve öyle çalışıyoruz”(PG.1-1) “...bunun değerlendirmesinde de varım, öğretim yönteminde de varım, içerik oluşturma kısmında da varım”(PGO.1-4) “...eğitim durumlarında, hedef belirlemede, eğitim öğretim sürecinde, ölçme değerlendirme de hepsinde aktif rol alıyorum ben”(PG.5-1) “Hepsiyle ilgili yapıyoruz, atlamıyoruz hiçbirini”(PG.6-1)		4
	3) Eğitim durumlarında daha aktif	“Eğitim durumlarında ağırlıklı gidiyoruz”(PG.3-1) “Özel okullar genelde, içerik ve eğitim durumlarına yoğunlaşıyor” (PGO:4-2) “Bu faaliyetler, eğitim durumlarının planlanması, içeriklerin güncellenmesi oluyor ya da ölçme değerlendirme süreci” (PG.4-2) “Bu faaliyetler, eğitim durumlarının planlanması, içeriklerin güncellenmesi oluyor ya da ölçme değerlendirme” (PGO:4-2)		2

Tema 3: Program Geliştirme Çalışmalarının Yeterliliği	Alt temalar	Kategoriler	Kodlar	f	
	Program geliştirme çalışmalarını yeterli bulanlar	1) Kısmen yeterli	“İlkokul ayağında bunu daha kolay götürebiliyorsunuz ama ortaokul seviyesinde hiçbir şekilde müdahil olamıyorsunuz” (PG.4-1) “Çok yeterli olarak yapıldığını düşünmüyorum, yapamıyoruz. Hem eksik elemandan kaynaklanan , hem de öğretmenlerin dirençlerinden kaynaklanan...”(PG.7-1)		2
		2)Oldukça yeterli	“Oldukça yeterli geldiğiniz düşünüyorum”(PG.1-1) “Oldukça yeterli görüyorum açıkçası ”(PG.1-1) “Okulumuzda program geliştirme son derece yeterli. Çünkü okulumuzun felsefesi zaten program geliştirme üzerine kurulu”(PG.5-1)		2
		3) Yeterli	“Çünkü epey yol aldık bu konuda. Şu anda kendi programlarımızı tasarlayabilecek kişi var, yetkinlik var kurumda”(PG.4-2)		1
Program geliştirme çalışmalarını yetersiz bulanlar	1)Yetersiz	“Program geliştirme çalışmalarının yeterli olduğunu çok fazla düşünmüyorum”(PG.2-1) “Mevcut duruma uyum sağlamak adına belki de şuanda yapılan çalışmalar yeterli değil” (PG.2-1) “Tabi ki ben yetersizim. Bazen bir şey yapamıyorum. Zamansızlıklar yaşıyorum”(PG.6-1) “Ben kendi okulumda değerlendirirsem bence yeterli değil” (PG.6-1) “Tek kişi yeterli değil” (PG.6-1)		2	

Tema 4: Program Geliştirme Çalışmalarına Öğretmen Katkısı	Kategoriler	Kodlar	f
	1) Deneyimlerini aktarmak	“Onların da deneyimleri var...O açıdan bir katkıları oluyor, görüş bildiriyorlar.”(PG.3-1) “Öğretmenin tecrübe etmesi lazım, bu konudaki yetkinlikleri iyi olduğu zaman programa yön veren aslında öğretmen aynı zamanda”(PG.4-2)	2
	2) Düzeltme yapmak	“(Öğretmenlerin) onların onaylarını ya da gerekli revizeleri yapmalarını bekliyoruz”(PG.4-1) “Ona göre revizeleri yapıyorlar (öğretmenler)”(PG.4-1) “Onlar (öğretmenler) bir değişikliğe gerek görürlerse orada bir değişikliğe gidebiliyorlar”(PG.4-1) “(Öğretmenlerle birlikte) eklemeler, çıkartmalar yapıyoruz”(PG.6-1)	2
	3) Eğitim durumlarını planlamak	“Eğitim durumları anlamında uygulama açısından farklı etkinlikler yapıyorlar”(PG.2-1) “Eğitim durumlarında söz öğretmende, biz sadece onun akışını, oradaki ölçme değerlendirme yöntem tekniğinin zenginliğini sağlıyoruz”(PG.4-2)	2
	4) İhtiyaçlarının tespit edilmesi	“Öğretmen olmazsa olmaz yani talep eden öğretmen aslında”(PG.1-1) “Öğretmenler aslında ihtiyaç duyması kısmında çok işe yarıyor”(PG.4-2) “O yüzden ihtiyaç analizi yaparken öğretmenler, onların gözlemlerinden yararlanmak program için bir yol haritası”(PG.4-2) “Zaten 4 tane ihtiyaç kaynağı var. Mesela konu anlamında temsilcisi öğretmen” (PG.4-2)	2
	5) Kazanımlarla ilgili araştırmalar yapmak	“Öğretmenler de tabii ki kendi araştırmalarını yapıyor. Zaten bir önceki toplantıda diyoruz ki, siz de kazanım”(PG.5-1)	1
	6) Program Geliştirme servisi ile iş birliği yapmak	“İhtiyacı olan geliyor, konuşuyoruz, birlikte fikir üretiyoruz”(PG.7-1) “(Öğretmenler) Bireysel olarak bizimle aralarındaki ilişkiden yararlanarak geliyorlar” (PG.7-1)	1

Tema 5: Program Geliştirme Çalışmalarına Okul Yönetiminin Katkısı	Alt temalar	Kategoriler	Kodlar	f
	Okul yönetiminin katkısı olduğunun belirtenler	1)Program geliştirme servisinin çalışmalarına destek olması	“...okul yönetimi destek veriyorsa o zaman bu çalışmalar daha olumlu ve anlamlı bir şekilde yürüyor”(PG.3-1) “İnanırsanız eğer, biz de bir şeyler tasarladıysak o zaman sonuna kadar destek oluyorlar”(PG.4-1) “Okul yönetimine katkısı, okul yönetimi daha çok takip ve destek veriyor aslında”(PG.4-2) “Genellikle karşılıyor, destekleniyor yaptığımız etkinlikler”(PG.6-1)	4
		2)Program geliştirme servisinin ihtiyaçlarını karşılamak	“Ne istersek yapılıyor, dinleniyor, dikkate alınmıyor”(PG.1-1) “Biz ne istersek karşılıyor”(PG.6-1)	2
		3) Öneride bulunmak	“...bun noktada yönetimin önerileri var”(PG.5-1)	1
		4) Program geliştirme çabalarını önemsemek	“...program geliştirme çalışmalarının yapılmasına önem veren, bunu önemseyen, bunu dikkate alan bir kurum daha olmadığını düşünüyorum”(PG.1-1) “Bizim geri bildirimlerimiz önemseniyor, ne istenirse yapılıyor”(PG.1-1)	1
	Okul yönetiminin katkısının olmadığını belirtenler	1)Katkısı yok	“Okul yönetimi bizi sadece bir birim olarak görüyor. Onlara göre mevcut program uygulanmalı, ne kadar az dert olursa onlar için o kadar iyi”(PG.2-1) “Ama buna (program geliştirme için çalışabilecek öğretmenler)da çok fazla önem verilmiyor”(PG.2-1) “Okul dergisi bile aslında program geliştirme alanında kullanılabilecek bir şeyken ...o anlamda çok bir destek görmüyoruz”(PG.2-1) “Bence okul yönetimleri de program geliştirmenin ne yaptığını bilmiyor. Bilmedikleri için de bu elemanı nasıl değerlendireceğini bilmiyor”(PG.7-1)	2

Tema 6: Program Geliştirme Çalışmalarının Etkinliğinin Artırılması için Öneriler

Alt temalar	Kategoriler	Kodlar	f
PGS işleyişine yönelik öneriler	1) Program geliştirme ofisinin görev tamının netleşmesi ve başka görevlerin yüklememesi	“Görev tanımları ve görev zamanlaması belki belirlenmesi gerekir”(PG.2-1) “İhtiyaç neyse örneğin burada bir matematikçi olduğum için bu anlamda hep ben gidiyorum...5 gün boyunca sınav okurken program geliştirmede çalışacak bir etkin kalmıyor”(PG.2-1) “Bazen öğretmenlerimiz gelemediğinde boş derse giriyorum”(PG.5-1) “Ölçme değerlendirme olması gerekiyor. PVP'ye geçiş yapan bir okuluz PVP koordinatörüne ihtiyacımız var. Bütün dallarda tek kişinin olması yetersiz.”(PG.6-1) “Ölçme değerlendirme uzmanı işe alınabilir, her ne kadar iki alan da birbirine paralel olsa da yoğun süreçler”(PG.7-1) “...sınav okutuyorum, ara karne veriyorum, rubrik yazımlarında uğraşıyorum, bilgisayarlarda sıkıntıların olmasıyla uğraşıyorum... bu kadar zaman darlığında... toplantılara katılmam mümkün değil... ölçmede bana yardımcı birisinin olması gerekiyor”(PG.7-1) “Ölçme değerlendirme için birisi alınırsa ben boşa çıkacağım ve çıktıkça farklı şeyler yapabileceğim”(PGO7-1)	4
	2) Program geliştirme servisinde çalışan sayısının artırılması	“...ekstra bir program geliştirme uzmanının alınması tabii ki faydalı olur”(PG.5-1) “Çok yoğun çalışıyorum, kesinlikle yanımda program geliştirme uzman daha çalışabilir ve ya ben yetiştirebilirim, çok isterim”(PGO.5.1) “Tek kişi yeterli değil” (PG.6-1) “Tek olduğum için olmuyor, yanımda biri olsaydı ...bile yeterliydi”(PG.7-1)	3
	3) Program geliştirme servisi çalışanlarının kendini geliştirmesi	“yurtdışında bazı eğitimlere katılmak istiyorum maalesef bütçem yeterli gelmiyor”(PG.1-1) “öğretmenlere öneride bulunabilmem için yenilikleri, sempozyumları, kongreleri hepsini takip etmem gerekiyor”(PG.5-1) “Ben mesela kişisel olarak, kendimi çok fazla geliştirecek eğitimlere katılmıyorum”(PG.6-1) “Çünkü ben kendimi geliştirdikçe bunu da okula yansıtıyor oluyorum zaten” (PG.6-1)	3
	4) Program geliştirme ofisinin daha esnek program geliştirme çalışmaları yapabilmeleri için uygun ortamın sağlanması	“...programi değiştirmeye çalışmıyoruz... hedefler bu anlamsa değişse”(PG.2-1) “Daha esnek programların uygulandığı bir ortamda çalışmak isterdim...”(PG.4-1) “Bu esnekliği en azından çocuklara vermeliyiz ki çocuklar en azından onların da daha kendilerini gösterebilecekleri programları oluşturabilsin.”(PG.4-1) “kişi baskısı, denetim baskısı ister istemez hareket alanını sınırlıyor... bunlarda yasal anlamda sizi zorluyor. Kurumun tamamen kendi özgür olanaklarını kullanması lazım aslında”(PG.4-2)	3
	6) Program geliştirme servisinin yetkilerinin artırılması	“bir öğretmenimiz için yönetim program yapmamasına karar verdi... bu konudan çok rahatsızım... program geliştirme uzmanının da alabileceği yetkiler olduğunun düşünüyorum”(PG.6-1) “...ama yaptırım kısmında hiçbir şeyimiz yok. Ben biraz daha yetkimiz olması gerektiğini düşünüyorum”(PG.6-1) “(Program geliştirme uzmanı) Öğretmenin öğretmeni gibi yani öğretmenleri yönlendirecek bir şeyler yapacak bir kadro olarak düşünülmesi gerekirken bence yanlış değerlendiriliyor”(PG.7-1)	2
	Program geliştirme sürecine katılan diğer birimlere ve işleyişlerine yönelik öneriler	7) Program geliştirme servisi ve diğer birimlerin arasındaki iş birliğinin artırılması	“(Öğretmenlerin) bizimle pek bir iletişimi olmasa da çünkü iletişimin olmamasının sebebi böyle bir algının yaratılmaması”(PG.2-1) “Elele vermek gerek diye düşünüyorum”(PG.3-1) “Tek başına program geliştirmek hiçbir işe yaramaz” (PG.3-1) “Hem öğretmenine hem yöneticisine hem rehberliğine hem ölçme değerlendirme uzmanına ihtiyaç vardır” (PG.6-1) “hakikaten ikili ilişkilerimi kullanarak öğretmenler bir şey yaptırıyor şu anda”(PG.6-1) “(Öğretmenler) bireysel bizimle aralarındaki ilişkiden(samimiyetten) yararlanarak geliyorlar. o olmazsa yürümüyor. Bu iş biraz daha kurumsal olsa, herkes olmaya mecbur olsa, bir şeyler planlasa çok etkili olur”(PG.7-1)
8) Öğretmenlerin program geliştirme alanında daha donanımlı olmalarının sağlanması		“Burada çok farklı öğretmen eğitimleri verilebilir”(PG.2-1) “Kendileri (Öğretmenler)belki bir şeyler yaratıp kendileri bir şey geliştirmek isterler”(PG.2-1) “Öğretmenin ne kadar donanımlı artarsa, programın uygulanma şansı o derece artıyor”(PG.4-2) “... öğretmenin eğitimi, bu konuda(program geliştirme) donanımlarının artması gerekiyor” (PG.4-2)	2
9) Okul yönetiminin program geliştirme servisine verdiği desteğin artırılması		“yurtdışında bazı eğitimlere katılmak istiyorum maalesef bütçem yeterli gelmiyor, okul yönetimi bu ihtiyacımı karşılarsa keşke diye düşünüyorum”(PG.1-1) “Yönetimin bu işe(öğretmenleri sürece dahil etme) çok fazla dahil olmaması, bu işi bize bırakması, bunun bir yaptırımının olmaması açıkçası, bazen beni bu anlamda maddi olarak da desteklemesini bekliyorum. Eğitim taleplerim oluyor çünkü” (PG.6-1) “okulun beni bu anlamda maddi olarak da desteklemesini bekliyorum. Eğitim taleplerim oluyor çünkü” (PG.6-1) “Bence her şey yönetimde bitiyor. Destekliyorsa oluyor, desteklemiyorsa hiçbir şey olmuyor her şey olduğu yerde kalıyor”(PG.7-1)	3
10) Program geliştirme sürecinde yer alacak kişilerin istekli olması		“Hem bu işi yapan program geliştirme uzmanı olsun öğretmen de olsun bu işteki yaklaşımlarının farkında olmalı, bu işe gönül vermeli ki bu iş gidebilsin”(PG.3-1) “Öğretmenler açısından ... bir yerden sonra bıkkınlığı hissediyorsunuz... bir yerden sonra bana da bıkkınlık geliyor”(PG.6-1) “istekli öğretmenlerle oluyor...”(PG.7-1)	3
Genel öneri	11) Türkiye geneli için öneriler	“Keşke Türkiye’de her okulda olsa (program geliştirme servisi)”(PG.1-1)	1

Öğretmenlerin PGS'lerin İşleyişi Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
1) Kazanımları ve ders içeriğini zenginleştirmek	<p>"Kazanımlarımızı zenginleştirmek, daha derinleştirmek ya da teknoloji kullanımını planların içine entegre etmek" (Ö.1-1)</p> <p>"İçerik olsun, zenginlik olsun çok büyük bir avantajı sağlıyor." (Ö.2-1)</p> <p>"Yeni şeyleri konuşuyoruz yani, konumuzu genişletiyoruz, gelecek ünitemiz bu diyoruz, onunla ilgili kararlar alıyoruz." (Ö.3-2)</p> <p>"Kazanımların zenginleştirilmesi adına fikir paylaşımı olduğu için katkısı olduğunu düşünüyorum." (Ö.5-4)</p> <p>"Bunlar zenginleştiriyor ve eğitime de katkılarını sağlıyor." (Ö.6-1)</p> <p>"Programı zenginleştiren, destekleyen uygulamalar açısından da öğretmene çok büyük destek olan bir birim" (Ö.6-2)</p>	6
2) Öğretmenlerin hazırladığı planları kontrol etmek ve düzeltmelerde bulunmak	<p>"Burada yanlış yaptık bunu düzeltelim, bu sene bu olmadı seneye bunu yapalım gibi sürekli güncellemeler var" (Ö.1-2)</p> <p>"Yapacağımız yeni çalışmalar onlarda daha farklı dönümler alabiliyoruz." (Ö.3-2) "...Eğitim planlamaları, ders programları, yıllık planlar, günlük planlar, ödevler, her şey buradan geçiyor. Mutlaka kontrol ediliyor birkaç göz tarafından." (Ö.5-4)</p> <p>"planımızı gönderiyoruz, dönümler veriyor" (Ö.6-1)</p> <p>"Biz yapıyoruz planları, sonra birlikte kontrol ediyoruz. Eksik ya da değiştirilmesi gereken, bizim aklımıza gelmeyen, onun aklına gelen fikirler varsa onlar üzerinde konuşuyoruz, tartışıyoruz" (Ö.6-3)</p>	5
3) Farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması yönünde önerilerde bulunmak	<p>"Onlar da en uçuk önerilerle de gelebiliyorlar bize klasik yöntemle de gelebiliyorlar ve biz orta yolu bularak ortaklaşarak noktada bir görüşüyoruz" (Ö.1-2)</p> <p>"Öğrenci merkezli, değişik çalışmalar yapmamıza çok etkili oldu." (Ö.3-1)</p> <p>"Yöntem teknik açısından zenginleştiriyoruz planlarımızı. Gözden kaçırdığımız noktalarda bize destek oluyorlar. Onun dışında, farklı örnekler veriyorlar." (Ö.5-1)</p> <p>"Farklı farklı yöntem ve teknikleri uyguluyoruz." (Ö.6-1)</p> <p>"Farklılaştırılmış eğitim bakımından faydası oluyor." (Ö.6-1)</p>	4
4) Öğretmenlere öğretim programını uygularken danışmanlık yapmak	<p>"Dersi müfredatına bağlı kalarak değil de evrensel ilkeler çerçevesinde karar verme noktasında bize çok destek oldular." (Ö.1-3)</p> <p>"Gerek programı zenginleştiren, destekleyen uygulamalar açısından da öğretmene çok büyük destek olan bir birim" (Ö.6-2)</p> <p>"Her zaman danışabileceğimiz, böyle mi yapsak, üçüncü göz oluyor. Fikir verir bunu nasıl işlese hangi yöntem daha iyi olabilir." (Ö.6-2)</p> <p>"Takıldığımız konularda bize destek oluyor" (Ö.6-3)</p> <p>"Onların yaptığı iş, bizim bir şeyleri net görebilmemizi, daha doğru yaklaşımlar sergilememize vesile oluyor." (Ö.7-2)</p>	4
5) Öğretmenleri öğretim programı tasarlarken yönlendirmek ve destek olmak	<p>"Bu konuda uzman oldukları için, daha detaylı ve daha farklı bir şekilde yönlendirebiliyorlar." (Ö.1-1)</p> <p>"Biz planlamalarda ve programlarda onlardan destek alıyoruz." (Ö.1-1)</p> <p>"Onlar kendi bilgi ve birikintileri doğrultusunda bizi değişik araçtan yönlendirebiliyorlar, değişik analitik birtakım sorularla bizi denetleyebiliyorlar veya yönlendirebiliyorlar." (Ö.1-2)</p> <p>"Yönlendiriyor, artık biz de içine girdik diyelim" (Ö.6-1)</p> <p>"Bizim program geliştirmemizde, planları yapmamızda ve her anlamda, sadece destek olmuyor, bizim sağ elimiz, sol kolumuz, her şeyimiz oluyor." (Ö.6-2)</p>	3
6) Öğretmenlerin araştırma ve planlama yüklerini hafifletmek	<p>"Zoraki bu da bizim için iyi bir şey. Sonuçta bizim için böyle şeyleri yapan bir birim olması işlerimizi kolaylaştırıyor." (Ö.1-1)</p> <p>"Öğretmenlerin biraz daha yükünü hafifletiyor." (Ö.2-1)</p> <p>"Yükümüzü hafifletiyor." (Ö.3-1)</p>	3
7) Yazılı programı sınıf ortamına uygun hale getirmek	<p>"Programı kendi okulumuza uygun hale getirme de sadeleşmeler, genişletmeler konusunda bize çok destek oldu" (Ö.1.3)</p> <p>"Yazılı haldeki bir programı, öğrencinin alabileceği, hatta bu sınıftan sınıfa bile değişebilir. Seviyeden seviyeye bile değişebilir. Öğrencinin alabileceği şekle sokma durumudur aslında." (Ö.2-1)</p> <p>"Sınıf ders planı konusunda faydası oluyor" (Ö.6-1)</p>	3
8) Ölçme değerlendirme yapmak	<p>"Veli geldiğinde çocuğu sınav oldu diyelim. Sınavla ilgili olan sonuçlarını, bu servisle beraber, program geliştirmeyle elimizde olan kaynaklardan yola çıkarak daha net, daha objektif bir bilgi elde edebilecektir diye düşünüyorum" (Ö.2.2)</p> <p>"Hem değerlendirme hem istatistik tutma, her çocuk bazında başarı değerleri, ders bazında olsun genel başarı bazında olsun, kesinlikle bir katkısı var." (Ö.7-2)</p> <p>"Soru yazma, doğru çocuğun seviyesine uygun sorular geliştirme konularına çok büyük bir katkıları olduğunu düşünüyorum" (Ö.7-2)</p>	2
9) Program geliştirme sürecini keyifli hale getirmek	<p>"...Bunlar da öğrencilerin daha çok hoşuna gittiği için bakış açısını değiştirdiğini gördüm. Süreç daha kolay ve eğlenceli oldu."</p> <p>"Program geliştirme uzmanıyla birlikte paylaşarak, yaparak çok daha verimli, daha keyifli ders programlarını hazırladığımızı gördüm" (Ö.5-3)</p> <p>"program geliştirme uzmanıyla ortaya daha keyifli şeyler çıkarabileceğiniz bir ortam olması açısından ben çok keyif aldım ve heyecan verici bir şekilde program geliştirmemizle çalışıyoruz." (Ö.5-3)</p>	2

Kategoriler	Kodlar	f
1) Özel öğretim yöntem/tekniklerini yeterli düzeyde kullanmak	<p>“Diyelim ki çocuklara toplama çıkarmayla ilgili problemler üreteceğiz, problemleri tekdüze bir şekilde öğretmek yerine farklı etkinliklerle bunu çocuklara öğretiyoruz.” (Ö.2-2)</p> <p>“Bilhassa Fen Bilgisi dalında çok değişik laboratuvarlarda deneyler yapmaya başladık” (Ö.3-1)</p> <p>“...sınıf seviyemize uygun olanı, yapabilecek seviyede olanı seçiyoruz hep birlikte ve onları uyguluyoruz.” (Ö.3-1)</p> <p>“Yaparak, yaşayarak öğretmeye dayalı bir eğitim öğretim yapıyoruz. Normalde deneyle, görselle, slaytlarla sürekli destekliyoruz” (Ö.3-2)</p> <p>“Yani nasıl anlatacağımı ve bu kadar geniş detaylı öğretim yöntem ve tekniklerini bilmiyordum, program geliştirme uzmanımız, gerçekten çok büyük bir katkı sağladı. Çocuklara etkinlikler öğrendim, yöntemler öğrendim” (Ö.5-2)</p> <p>“Farklı yöntem ve teknikler öğrendikten sonra değiştirmeye başladık” (Ö.5-2)</p> <p>“-Bir scamper yöntemiyle mesela bir dersi anlatmak son derece farklı.” (Ö.5-3)</p> <p>“...hiç kullanmadığım ve karşıma çıkmayan bir tekniği, burada paylaşıp kendi alanıma uygulayabiliyorum. O yüzden yeni teknikler, stratejiler derse çok destek oluyor.” (Ö.5-4)</p> <p>“Farklılaştırılmış eğitim yöntemlerinde çocukların hepsine ulaşmayı planlıyoruz.” (Ö.6-1)</p> <p>“Yöntem ve tekniklerin nerede nasıl kullanılacağını, plan, zamanını bu bunun için uygundur, bu sürece uygun bir uygulamadır, bu giriş etkinliğine uygun bir şeydir. Adımı koymakta ve şekillendirmekte çok büyük desteği olmuştur.” (Ö.6-2)</p> <p>“Tabii o bilgiyle, donanımla geldiğiniz zaman, çok yöntem ve teknikler var ama onu ne zaman ve hangi düzeyde kullanacağımız oluyor.” (Ö.6-2)</p> <p>“O anlamda yeni uygulamaya başladığımız yöntemler etkili oluyor tabii ki.” (Ö.6-3)</p> <p>“Öğrencinin öğrenme açıklığını tespit edip öğrenme modelleri buluyoruz ve o esnada birçok yeni modeller oldu. Birlikte aslında şöyle bir model varmış diye tartışıyoruz, konuşuyoruz.” (Ö.7-1)</p>	11
2) Öğretmenin öğrenmeye açık olması	<p>Biz de araştırıyoruz, öğreniyoruz, kendimizi geliştiriyoruz”(Ö.1-1)</p> <p>“Mutlaka öğrenme içindeyiz sürekli” (Ö.3-3)</p> <p>“Kendimizi geliştirebiliyoruz sürekli.” (Ö.5-1)</p> <p>“Program geliştirme bu anlamda sizi, kendinizi geliştirebileceğiniz bir beyin fırtınası yaparak program geliştirme uzmanıyla ortaya daha keyifli şeyler çıkarabileceğiniz bir ortam olması açısından ben çok keyif aldım ve heyecan verici bir şekilde program geliştirmemizle çalışıyoruz.” (Ö.5-3)</p> <p>“Sürekli paylaşım halinde olduğumuz için ister istemez siz de zenginleşiyorsunuz ve siz bildiklerinizi öğretmenlerle paylaşıyorsunuz. Başka öğretmenlerden öğreneceğimiz yeni çok şey oluyor. Dolayısıyla biz yıllık her toplantımızda kendimizi geliştirmiş oluyoruz.” (Ö.5-4)</p> <p>“...zenginleşiyor, kendini geliştiriyorsun, haberdar oluyorsun, bunları kişiselleştiriyorsun” (Ö.6-1)</p> <p>“30 yıllık da olsanız mutlaka farklı konuları öğreniyorsunuz” (Ö.6-2)</p> <p>“Çok yeni yöntemler, yeni modeller keşfettim.” (Ö.7-1)</p>	8
3) Dersleri zevkli hale getirecek düzenlemeler yapmak	<p>“Etkinlik bazında, sınıfta görsellerle çalışmak, ürün meydana getirmek çocuklarda çok heyecan yaratıyor. Mesela şimdi toprağa tohum ekeceğiz, sonuçlarını alacağız ve çok heyecanlılar. Hevesle yapmak için bir yarışma içindeler.” (Ö.3-3)</p> <p>“Bunlar da öğrencilerin daha çok hoşuna gittiği için bakış açısını değiştirdiğini gördüm. Zor algılanan şeyler daha kolay ve eğlenceli oldu.” (Ö.5-2)</p> <p>“Mesela çok keyifli dersler işliyorsunuz. Hatta eski öğrencilerime yazık olmuş diyorsunuz. Çünkü ders farklı bir boyuta geçiyor ve çocuklar çok keyif alıyorlar.” (Ö.6-4)</p>	3
4) Etkili materyal kullanımı	<p>“Zaten kaliteli bir kaynak ya da kaliteli bir malzeme ürettiğiniz zaman çocuktaki öğrenme sürecini de hızlandırdığınız için...”(Ö.1.1)</p> <p>“Çocuk farklı alanlardan beslendiği için farklı malzemelerle, daha farklı daha iyi öğrendiğini düşünüyorum.” (Ö.1-1)</p> <p>“Neyi nasıl vereceği konusunda bize çok yol, yöntem gösteriyorlar.” (Ö.1-2)</p> <p>“daha çok materyalle gidiyorum en azından derse. Daha çok görselleştiriyorum, videoları kullanıyorum, değişik çalışma kağıtları, etkinlik kağıtları yapıyoruz” (Ö.6-1)</p>	3
5) Öğretim becerilerinin gelişimi üzerine öz değerlendirme yapmak	<p>“Bunun değerlendirmesini de yaptığımız için yolunda giden şeyleri ve gitmeyen şeyleri daha rahat görebiliyoruz.” (Ö.5-1)</p> <p>“eksiklerini görüyorsun gelişme anlamında” (Ö.6-1)</p>	2
6) Öğrenciyle etkili iletişim kurmak	<p>“Bu katkı, özellikle sınıftaki çocuklarla iletişimimize çok yansıyor” (Ö.3-3)</p>	1

Kategoriler	Kodlar	f	
Tema 3: Öğretim Tasarımı Yeterliliğine Katkısı	1)Plan yapma becerilerini geliştirmek	<p>“Bize sistematik getirdiklerini ve yetiştirdiklerini düşünüyorum. Öğretmen faktörünü revize etmek çok önemli” (Ö.1-1)</p> <p>“...böyle bir birimle çalışmaya başladıktan sonra bir dersi a’dan z’ye planlamak ve bunu sınıfta uygulamaya ilgili deneyimlerim çok zenginleşti. . Bunu da buradaki çalışmalara, beraber planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini geçtikten sonra geliştirdim.” (Ö.1-3)</p> <p>“Daha önce günlük plan yapardık, bu plan içinde belli aşamalar, belli formasyonlarda öğrendiğimiz klasik etkinlikleri vardı ama burada artık biraz daha o işi yıllar içinde deneyimimizi zenginleştirdik.”(Ö.1-3)</p> <p>“...yazılı olarak gelen şeye ilk baktığımda benim düşündüğüm, yapmak istediğim şeyin her zaman doğru olmayabileceğini, işlemeyebileceğini fark ettirdiler bana çoğunlukla.”(Ö.2-1)</p> <p>“Bir kere, önceden hazırladığımız için her şeyi, bütün planlamaları önceden yaptığımız için derse çok hazır giriyorum. Ne yapacağımı her zaman çok iyi biliyorum” (Ö.5.1)</p> <p>“Daha planlı çalışabiliyorum. Bir de mesela artık çok daha çabuk ders planı hazırlayabiliyorum.” (Ö.5-1)</p> <p>“Onlardan aldıklarımızla biz de zaten planlarımızı zenginleştiriyoruz. O yüzden asıl katkısı zaten öğretim tasarımına.” (Ö.5-4)</p> <p>“...ünitelere tek tek baktım . Aslında çok da günümüzle bağlantılı olan şeyler yoktu. Temel fikirler, sorgulama malzemeleri yoktu. Biz burada örtüştürülmüş plan da yapsak, Milli Eğitim’in planıyla bizim kazanımları, sorgulama maddelerini, birbirine uyum sağlayarak geliştirdiğimiz bir yıllık planımız var.” (Ö.7-3)</p>	6
	2)Öğretim teknolojileri hakkında araştırma yapmak	<p>“Biz de araştırıyoruz, öğreniyoruz, kendimizi geliştiriyoruz”(Ö.1-1)</p> <p>“Çok çeşitli kaynakları inceleyerek çok farklı şeyler öğrendim. Oyunlar öğrendim, bir konuyu birkaç farklı anlatılışını gördüm. Araştırmaya başlıyorsunuz o süreçte.” (Ö.5-2)</p> <p>“Bilgilerinizi sürekli taze tutuyorsunuz çünkü sürekli o konuşmanın içindediniz. Yeni her şeyi araştırmanız gerekiyor, yeni neler var öğrenmeniz gerekiyor.” (Ö.5-4)</p> <p>“İnternet üzerinde ayrıntılı araştırmalar yapıyorum.” (Ö.7-1)</p>	4
	3) Zamanı verimli kullanmak	<p>“Tabii, katkısı oldu. En azından önümüzü gördük, neler yapabileceğimizi, daha neler yapmamız gerektiğini, eksiklerimizi fark ettik” (Ö.3-3)</p> <p>“belli bir süre veriyor, o süre içerisinde hazırlıyoruz. Daha programlı oluyor” (Ö.5-4)</p> <p>“Programlama her zaman iyidir. Ne yapacağını bilir insan. Nerde başlayacağını, nerde bitireceğini, sınırlarını bilir. Konuyu toparlamak açısından plan, program çok önemli.” (Ö.5-3)</p> <p>“Program geliştirme daha önceden çalıştığımızda, daha süreci zamanlama yönünden daha güzel yönetebildiğiniz bir süreç oluyor, onu gördüm.” (Ö.5-2)</p>	3
	4) Etkili öğretim tasarımları geliştirmek	<p>“Bu kuruma geldiğimden beri öğretim tasarımı yapıyoruz gibi bir şey. Daha önceki geçmişimde de öğretim tasarımı yapıyorduk. Belki program geliştirme uzmanlarının bize buradaki dokunuşları, profesyonel olmuş olabilir.” (Ö.1-1)</p> <p>“Ben bir tasarım yaparken nasıl başlarsam dikkat çekici olur, hangi noktada öğrencinin dikkatine odaklanırım, nasıl etkinliklerle onu sürece daha fazla katabilirim.” (Ö.1-3)</p>	2
	5) Öğretmenin üretkenliğinin ve yaratıcılığının artması	<p>“...Buradaki ortam da bir anlamda beyin fırtınası. Siz bir şeye başlıyorsunuz, program geliştirme uzmanımız ona devam ediyor...ben ona ekliyorum derken ortaya keyifli bir çalışma çıkıyor. Yani bir beyin fırtınası, fikir birliğine varıyorsunuz.” (Ö.5-3)</p> <p>“Çok fazla fikir üretiyorsunuz” (Ö.6-4)</p> <p>“Yine plan yapıyorduk ama buradaki gibi yaratıcı olmuyordu.” (Ö.6-4)</p>	2
	6)Tasarım odaklı düşünmek	<p>“bize bakış açısı kazandırmış olabilirler.” (Ö.1-1)</p> <p>“Yani öğretmenlik, tasarım odaklı düşünme konusunda gittikçe tecrübelerimiz arttı” (Ö.1-3)</p>	2
	7)Teorik bilgilerini hayata geçirmek	<p>“Daha önce günlük plan yapardık, bu plan içinde belli aşamalar, belli formasyonlarda öğrendiğimiz klasik etkinlikleri vardı ama burada artık biraz daha o işi yıllar içinde deneyimimizi zenginleştirdik.”(Ö.1-3)</p> <p>“Benim mezun olduğum okulda, aslında bu tarz öğretmenliği, program geliştirmeydi, ölçme değerlendirmeydi, çoğunun bilgisi okulda teorik verildi. Ben bunları çalıştığım kurumlarda geliştirdim.” (Ö.2-2)</p>	2
	8)Program geliştirmek	<p>“Seviyeleri oluşturdum, daha sonra kendim de internette araştırdıktan sonra kademe kademe ilerlettim. Belirli bir kazanım belirledim. Kazanıma göre çocuklar kendi oyunlarını yapabilecek bir seviyeye gelmesi, öncelik olarak benim algoritmadan başlamam lazımdı, 2 ve 3ler için konuşuyorum. Anlamaları için de bunu gerçek hayattan örneklerle, oyunlarla destekledim.” (Ö.7-1)</p>	1
	9)Farklı öğretim tasarımı yaklaşımları uygulamak	<p>“Ben, yapılandırıcı yaklaşımın nasıl bir şey olduğunu, program geliştirme biriminden öğrendim.”(Ö.2-1)</p> <p>“...ders tasarımlarımı şekillendirmemi sağladılar. Ben çoklu zekaya göre ders tasarımı yapabiliyorum artık. Yapılandırıcı yaklaşımı çok çok kullanıyorum artık.”(Ö.2-1)</p>	1

Tema 4: Öğrencilerin Gelişimi Üzerine Katkısı

Kategoriler	Kodlar	f
1) Akademik başarısının artması	<p>“Başarıları da gayet yüksek...” (Ö.3-1)</p> <p>“Bu yaptığımız çalışmalar onların öğrendikleriyle araştırmalarda bir bütünlük sağladığında daha başarı sağlıyor.” (Ö.3-3)</p> <p>“O yüzden öğrencilerin de vizyonunu genişlettiğini düşünüyorum.” (Ö.6-1)</p> <p>“Çok fazla katkısı oldu. Bakın ben bugün sınav yaptım. İnanmadım yani, en zor konular, gramer konularıydı, herkes doğru yapmış.” (Ö.6-4)</p> <p>“O kadar güzel bir gelişimi var ki, ilk başlar belli bir seviyelerdi. Şimdi beni geçen öğrencilerim bile var. Şu anda iki öğrencim var.” (Ö.7-1)</p> <p>“... o da zaten başarıyı etkiliyor. Çocukların bu anlamda durumları iyi” (Ö.7-2)</p>	6
2) Öğrenirken keyif almaları	<p>“Daha eğlenerek öğreniyorlar.” (Ö.2-2)</p> <p>“Tabii değişik çalışmalar yapıyor ya çocuklar çok mutlu oluyorlar.” (Ö.3-1)</p> <p>“Zor algılanan şeyler daha kolay ve eğlenceli oldu.” (Ö.5-2)</p> <p>“Dersi zevkli işlediğimiz için daha zevkli olduğunu söylüyorlar.” (Ö.5-2)</p> <p>“Sıkılmıyorlar, çünkü derste biliyorsunuz hep metin olduğu için çok fazla keyif alınmaz. Öyle olunca, aa ders bitti mi, ne kadar çabuk geçti oluyor çocuklarda, eğlenceye dönüşüyor.” (Ö.6-4)</p>	5
3) Kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi	<p>“Öğrencinin daha iyi öğrenmesini sağladığımız düşünüyorum” (Ö.1-1)</p> <p>“Öğrenmelerinin kalıcı olduğunu ve daha sonraki sorularla da görüyoruz.” (Ö.1-2)</p> <p>“Eğlenerek öğrendikleri için daha çok akıllarında kalıyor çocukların.” (Ö.2-2)</p> <p>“Çocuklar öğrenmeyi gerçekleştirdi ve bilgiyi kullanacak hale getirildiler.” (Ö.7-1)</p>	4
4) Derslere aktif katılım	<p>“Öğrencinin derse daha aktif katıldığını, ders esnasında onu görebiliyoruz.” (Ö.1-2)</p> <p>“Öğrenmenin kalıcı olması ve etkileyici olması, öğrencinin daha aktif olması anlamına geliyor.” (Ö.1-2)</p> <p>“Yani öğrenci daha çok dersin içerisine girebildi zaman zaman” (Ö.2-1)</p> <p>“Tamamen aktifler” (Ö.7-3)</p>	3
5) İlgi ve motivasyonlarının artması	<p>“Öğrenme sürecine çocuğun ilgisini arttırdığımız için, motivasyonunu arttırdığımız için, katkısını arttırdığımız için kazanmış oluyorsunuz otomatik olarak.” (Ö.1.1)</p> <p>“Öğrenci, daha ilgili oluyor derse, ders ilgisini çekiyor.” (Ö.1-2)</p> <p>“Çocuğun ilgi, merak ve heyecanını daha da artırıyoruz.” (Ö.5-3)</p>	3
6) Araştırmacı olmaları	<p>“Çocuklar yeniliklere çok açıktır. Bazı konularda çok daha araştırmacı ve hazırlar.” (Ö.3-3)</p> <p>“...bilgiye kendi ulaşıyor.” (Ö.6-1)</p>	2
7) İletişim becerilerinin gelişmesi	<p>“getirseniz kendini ifade etme, özgüven anlamında, entelektüel merak anlamında, bulunduğu ülkeyi ya da dünyayı sorgulama anlamında çok daha ileri noktada olacaklarını düşünüyorum” (Ö.1-3)</p> <p>“birbiriyle çok güzel bilgi alışverişleri yapıyorlar. Daha kolay anlıyorlar” (Ö.7-1)</p>	2
8) Vizyon katması	<p>“getirseniz kendini ifade etme, özgüven anlamında, entelektüel merak anlamında, bulunduğu ülkeyi ya da dünyayı sorgulama anlamında çok daha ileri noktada olacaklarını düşünüyorum” (Ö.1-3)</p> <p>“O yüzden öğrencilerin de vizyonunu genişlettiğini düşünüyorum.” (Ö.5-4)</p>	2
9) Ön yargılarından kurtulmaları	<p>“Öğrenciler biliyorsunuz fenden korkar... korkunçluğu azaldı.” (Ö.5-2)</p>	1
10) Öz düzenleme ve Öz değerlendirme yapabilme	<p>“Birçok ölçme yöntemini kendileri biliyorlar. Çoğu zaman hatta şöyle diyorlar, kriterleri zaten birlikte belirleriz.” (Ö.5-1)</p> <p>“Uygun bir ölçme aracı seçebiliyorlar” (Ö.5-1)</p>	1

Tema 5: Karşılaşılan Problemler

Alt temalar	Kategoriler	Kodlar	f
PGS ile çalışırken problem yaşamayanlar	1)Problem yok	“Bugüne kadar hiçbir problemle karşılaşmadım” (Ö.1-1) “Bizim fiziksel çalışma koşullarıyla da manevi anlamda birlikte çalışma becerilerimizi çok geliştirdiğimiz için birlikte çalışma anlamında gayet iyi çalışıyoruz.”(Ö.1-3) “Ben kendimce problem yaşamadım.” (Ö.2-2) “Hiçbir sorunla karşılaşmıyoruz.” (Ö.3-3) “O nedenle sınıf öğretmenleri olarak program geliştirmeye herhangi bir sıkıntı yaşamıyoruz.” (Ö.5-1) “Asla, burası problem çözme odaklı bir yer(PGS).” (Ö.5-3) “Hiçbir problemle karşılaşmıyorum. Çok keyifli bir çalışma içindeyiz” (Ö.5-4) “Hiç karşılaşmıyorum.”(Ö.6-2) “PGS ile hiçbir sıkıntı yaşamadık.” (Ö.6-3) “Yok” (Ö.7-2) Not: Ö.1-2, Ö.3-1, Ö.3-2 no’lu katılımcıların yorumlarda problem yaşadıklarına dair kod bulunamamıştır.	13
PGS ile çalışırken problemler yaşamış olanlar	1)Zaman problemi	“...bazen zaman konusunda sıkıntılar yaşayabiliyoruz... bu ön hazırlık, derste daha aktif, daha etkin olmamı sağlıyor.”(Ö.5-1) “Süreç zamanlama sıkıntısı yaşadığım oldu” (Ö.5-2) “Zaman sıkıntımız oluyor.” (Ö.6-1)	3
	2) İletişim problemi	“Yani bu tür yaklaşımların dengeleri bozulduğunda sorun yaşadık açıkçası.” (Ö.2-1) “Çok uykusuz kaldım, çok sabahladım. Çünkü farklı bir tarzla karşılaşıyorsunuz. Hani olur ya diyorsunuz ki bu niye benim işime müdahil oluyor? Baştan bir bozuluyorsunuz hatta karşıdaki de sizden keyif almıyor... burada bu yöntemle birleştirildikten sonra daha farklı bir boyuta girdi.” (Ö.6 -4)	2
	3) Seviye belirleme problemi	“Seviye belirleme konusunda problem yaşadım... onlar için hangi programın daha iyi olduğunu çözmeye başladım.”(Ö.7-1)	1

Tema 6: PGS'nin Daha Etkin Çalışabilmesine Yönelik Öneriler

Alt temalar	Kategoriler	Kodlar	f
PGS'nin daha etkin çalışabilmesine yönelik bulunanlar	1) PGS'nin işleyişine yönelik öneriler	“Diğer derslere de uygulanırsa çok iyi olur.” (Ö.3-1)	8
		“Teknolojiyi daha fazla kullanabiliriz.” (Ö.5-1)	
		“Daha fazla görüşmeyi isterdim.” (Ö.5-2)	
		“Daha çok saat; mesela ben haftada bir saat çalışıyorum.” (Ö.5-3)	
2) Öğretmen eğitimine yönelik öneriler	2) Öğretmen eğitimine yönelik öneriler	“Onunla birlikte derse girmek.”(Ö.5-3)	3
		“Serviste çalışan insanların daha araştırmacı kimliğe sahip olması gerekiyor.” (Ö.5-4)	
		“Yani bu tip çalışmalar bence keşke daha çok olabilse.” (Ö.6-4)	
		“PGS, branş ve sınıf öğretmenleri bu şekilde bir üçlü olarak çalışılması gerekiyor.”(Ö.7-1)	
3) PGS ile öğretmen iletişimine yönelik öneriler	3) PGS ile öğretmen iletişimine yönelik öneriler	“Bizi uluslararası eğitim çalıştaylarına götürebilirler.” (Ö.1-3)	3
		“Uygulama yöntemini, nasıl uygulandığını teorik olarak değil de uygulanmış olarak gösterilmesini tercih ederim.” (Ö.2-2)	
		“Okullarda nasıl sınıf yönetimi girmiş artık ders olarak, beden dili ya da ses eğitimi.” (Ö.6-2)	
4) Program geliştirme alanına yönelik öneriler	4) Program geliştirme alanına yönelik öneriler	“İki tarafın birbirini anlaması gerekiyor.” (Ö.2-1)	2
		“Paylaşımlar arttıkça, yaşantılardan, edindiğin derslerden, edindiğin tecrübelerden yola çıkarak oluşturulsa tabii ki daha farklı olur.” (Ö.6-1)	
PGS'nin daha etkin çalışabilmesine yönelik önerisi bulunmayanlar	1)Önerisi yok	“Müthiş derecede öğretmenin katılımını sağlamak için sabırlı olmalı...öğretmeni yapılacak şeye inandırmalı” (Ö.7-3)	6
		“Benim en büyük hayalim, geliştirmek zorunda olmadığım bir programla karşılaşmak.” (Ö.2-1)	
		“Bence çoğu programlar bu şekilde (PGS ile) yapılması gerek diye düşünüyorum.” (Ö.7-1)	
		“Benim bu noktada önerebileceğim herhangi bir şey aklıma gelmiyor açıkçası. Gayet iyi gidiyoruz yani.” (Ö.1-1)	
		“Yok şu anda, iyi gidiyor.” (Ö.3-2)	
		“Gerekli desteği bulduğum için eksikliğini hissetmiyorum.” (Ö.7-2)	
		Not: Ö.1-2, Ö.3-3, Ö.6-3 no'lu katılımcılar PGS'nin etkin çalıştığını belirtip öneride bulunmamışlardır.	

İdarecilerin PGS'nin İşleyişi Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f	
Tema 1: Öğretim Programına Katkısı	1) Toplantılar düzenlemek	<p>“Haftada bir mesela zümre toplantıları yaparız” (İ.2)</p> <p>“Bizim sistemimiz içerisinde, yine program geliştirme uzmanı arkadaşımız onlarla düzenli olarak toplantılar yapıyor. Haftalık toplantılar yapıyor.”(İ.3)</p> <p>“Programın dört hafta öncesinden ilgili kazanımlara yönelik çalışmalar başlar ve eğitim teknolojüla öğretmenin katıldığı toplantılar düzenlenir” (İ.5)</p> <p>“Düzenli olarak sınıf öğretmenleri öğretmenlerle birebir çalışıyorlar. Toplu yapılan çalışmalar da var.” (İ.6)</p>	4
	2) Öğretmenlere öğretim tasarımını yaparken destek olmak	<p>“Öğretmenlere özellikle yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak program tasarımlarının geliştirilmesine ve bu öğrenme tasarımlarını ortaya çıkaran öğretim malzemelerinin elde edilmesinde destek olmak” (İ.1)</p> <p>“Yapılandırmacılık anlayışına uygun etkinliklerin düzenlenmesi noktasında öğretmenlere birtakım etkinlik önerileri yapabiliyorlar.” (İ.3)</p> <p>“öğrencilerin öğrenmekte güçlük çekmiş olduğu konulara yönelik değişik öğretim yöntem ve tekniklerini öğretmenlerle paylaşması, bu anlamda onları desteklemesi” (İ.3)</p> <p>“Etkinlik temelli öğrenme alanına yönelik öğretmenlere öğretim tasarımı yaparken destek olmak” (İ.5)</p>	3
	3) Akademik danışman ile okul diyalogunu sağlamak	<p>“Akademik danışman ile koordinasyonu sağlamak” (İ.5)</p> <p>“Danışmanlık hizmeti alıyoruz. Düzenli olarak, onunla bağlantıyı da sağlayan kişi aslında bu noktada okuldaki program geliştirme uzmanı” (İ.6)</p>	2
	4) Çağdaş eğitim uygulamalarını takip etmek	<p>“Özellikle son dönemlerde eğitim teknolojisindeki gelişmeleri takip ediyoruz şimdi de o eğitim teknolojilerindeki gelişmeleri sınıf ortamına aktarmaya çalışmaya çalışıyoruz” (İ.6)</p> <p>“...çağdaş uygulamaları takip ediyor olması bizim için bir avantaj” (İ.3)</p>	2
	5) Farklılaştırma çalışması yapmak	<p>Programlarımızın zenginliği açısından, çeşitliliği açısından çok değerli buluyorum katkılarını” (İ.3)</p> <p>“Ama ne kadar fazla zenginleştirirsek ve farklılaştırılmış eğitim uygulamalarını içine alırsak programın, bizim için o kadar yararı oluyor” (Ö.6)</p>	2
	6) Öğretmen gelişimini sağlamak	<p>“Aldıkları eğitimlerle öğretmenlerimiz de araç geliştiriyorlar. Teknolojik becerilerinin gelişimine katkıda bulunuyoruz” (İ.1)</p> <p>“Ağustosta mutlaka bir haftalık, bölümlerin ihtiyacına göre eğitimler veriyoruz” (İ.2)</p>	2
	7) Düzeltme çalışmaları yapmak	<p>“Genelde revizeleri biz eğitim öğretim dönemi bittikten sonra, yaz tatilinde öğretim koordinatörümüzle bizler bir kez daha programı elden geçiriyoruz.” (İ.4)</p>	1
	8) Ölçme değerlendirme yapmak	<p>“Ölçme de zaten bu program geliştirme biriminin başında. Ana izlerin çıkarılması, çocukların kazanım anlamındaki performanslarının değerlendirilmesi, bu performansların değerlendirilmesi için alınacak tedbirler ve önlemler nelerdir, bunların hazırlık süreçlerinin başlaması, istatistiklerin çıkması, bu süreçte çok önemli.” (İ.4)</p>	1

	Kategoriler	Kodlar	f
Tema 2: PGS ile Öğretmenlerin İşbirliği	1) PGS ile öğretmenler arasındaki iş birliği vardır	<p>“Kesinlikle, hep birlikte. Yoksa program geliştirme uzmanı buradan bir tasarım yapsın ortaya atsın, onlar da kullansın, öyle bir şey zaten mümkün değil.”(İ.1)</p> <p>“Çok sağlam bir iş birliği mevcuttur. Öğretmenler işe alınmadan bekleneler ve istenilenler sunulur. PGS ile çalışmayı kabul etmeyen öğretmenler bu kuruma alınmazlar, PGS ile çalışmayı kabul edenler işe alınırlar.” (İ.5)</p> <p>“Gayet pozitif, gayet aktif çalışıyorlar. Öğretmenlerle ilişkileri gayet yolunda. İletişim dillerinde bir problem yok.” (İ.6)</p>	3
	3)PGS ile öğretmenler arasındaki iş birliği güçlendirilmelidir	<p>“Çünkü o kadar farklı şeyler görmüşler ki yıllar içerisinde, senin gelip de yeni bir şey yapacağız demen, onlara yeterli gelmiyor, ikna etmen gerekiyor” (İ.2)</p> <p>“İş birliği çok önemli. Dediğim gibi buradaki sistemde, ben bunları gönderiyorum, bunları sınıf içerisinde uygulayın ya da bu yöntem ve teknikleri kullanın gibi bakış açısından çok onları inandırmak, sürece dahil etmek, uygun bir tabirse ellerini taşın altına koymalarını sağlamak ve işbirliği içerisinde hareket etmek yani şu anki çalışma sistemi bu yönde.”(İ.3)</p> <p>“Ben daha işbirlikçi olmalarını isterim, öğretmenlerin özellikle” (İ.4)</p>	3
Tema 3: Karşılaşılan Problemler	Temalar	Kodlar	f
	1) Problemlerle karşılaşmadım	<p>“Herhangi bir problemle karşılaşmıyoruz” (İ.3)</p> <p>“Yok, karşılaşmadım. Kendi okulum adına söylüyorum, çok güzel işliyor.”(İ.4)</p> <p>“Hayır karşılaşmadım” (İ.5)</p>	3
2) Problemlerle karşılaştım	<p>“Hala var mesela, hala bazı bölümler ayak diriyorlar. Bazı bölümler bu işten kaçmaya çalışıyorlar. Oradaki bölüm başkanının tutumundan olabilir, oradaki öğretmenin tutumundan olabilir.”(İ.1)</p> <p>“Arkadaşlar (PGS çalışanları) zorlanabiliyorlar. Benden gelip yardım istiyorlar. Hocam sen söylesene falan. Biz söyleyince işler yolunda gidiyor ama onlar söylediğinde, sen yapiver gibi onlara dönüşleri oluyor. Öğretmenler kendi sınıflarının yöneticisi olduğu için zordur.” (İ.2)</p> <p>“Tabii ki öğretmenler için yorucu bir tempo, çünkü paslaşabilecekleri bir zümre arkadaşları yok. Yani 1 tane sınıf öğretmeni var, 1 tane 4.sınıf öğretmeni var. Dolayısıyla, tüm dersler onlarda, dolayısıyla o biraz öğretmenler adına zorlayıcı bir süreç” (İ.6)</p>	3	

Tema 4: Program Geliştirme Çalışmalarının Etkinliğinin Artmasına Yönelik Öneriler

Alt Temalar	Kategoriler	Kodlar	f
Öğretmenlere yönelik öneriler	1)Öğretmen niteliğinin artırılması	“Öğretmenlerin niteliğini artırmak zorundayız.” (İ.1) “öğretmenlerin sürekli bir eğitim olması lazım” (İ.2) “bu anlamda öğretmenlerimizin çok iyi seminerler almaları gerekiyor.”(İ.4)	3
	2) Öğretmeni sürece dahil etmek	“Hep öğretmenlerle birlikte, öğretmenlere rağmen hiçbir şey olmaz.” (İ.1) “Her öğretmen bu işin içine girsin” (İ.5) Yaşanmışlıklardan örnekler olabilir. Bunu da en başta yaptık zaten. Arkadaşımız bu konuda oldukça iyi. Paylaşımlar arttıkça, yaşantılardan, edindiğin derslerden, edindiğin tecrübelerden yola çıkarak oluşturulsa tabii ki daha farklı olur”(İ.6)	3
	3) Öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmesi	“Bütün gelişmelerden, haberdar olması lazım.” (İ.2) “Öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri gerekiyor” (İ.4)	2
	4) Öğretmenlerin program geliştirme alanında eğitilmesi	“Keşke her öğretmene, çok temel anlamda program geliştirme dersi lisansta verilse” (İ.2) Öğretmenliğe başladıktan sonra bir program geliştirme dersi belki aldırılmak lazım.” (İ.2) “eğitim programlarının nasıl yürütülmesi gerekiyor, bunu geliştirilmesi için öğretmen olarak katkıları neler olabilir, bu katkıları yapabilmeleri için bir şeyleri öğrenmesi gerekiyor öğretmenin.” (İ.3)	2
	5)Öğretmenlerin PGS ile çalışırken daha çok geri bildirimde bulunması	“Eğer herhangi bir olumsuz bir şey yaşadığımızda, herhangi bir şey yolunda gitmediğinde mutlaka geri bildirim verin diyoruz. Bu çok fazla kurumlarda biraz daha canlı tutulabilir, sinerjileri daha yüksek olabilir.” (İ.4)	1
Türkiye geneli için öneriler	1)PGS’lerin yaygınlaşması	“Her eğitim kurumunda olması gerekiyor” (İ.3) “okullarda olması gereken bir detay zaten. Eğer ki bu birimin olmadığı noktada bizlerin bir bölümü eksik gibi işleyiş olarak.”(İ.4)	2
	2)Program geliştirme alanının Türkiye’de daha çok önemsenmesi	Daha fazla önemsenmesi gerektiğini düşünüyorum” (İ.3)	1
Okul işleyişine yönelik öneriler	1)Okulun felsefe belirlemesi	“Okulun, bir felsefesi, bir vizyonu olması lazım program geliştirme anlamında.” (İ.2)	1
	2)Okullara akademik desteğin artırılması	“yön veren akademisyenlerin olması lazım” (İ.2)	1
	3)Kurum sahibi kişilerin veya vakıfların bu süreci desteklemesi	“Okul iletişimi desteklemiyorsa, okul bir süreci desteklemiyorsa; örneğin, vakıf okullarında veya patron okullarında patron desteklemiyorsa yapacağımız hiçbir şey yok.” (İ.1)	1
PGS’ine yönelik öneriler	1)PGS çalışanlarının eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmesi	“Güncel bilgilerin takibinin yapılması (PGS tarafından) ve yapılan takibin sonunda okul toplumuna iletilmesini sağlamak” (İ.5)	1
	2)Program geliştirme uzmanlarının uygulamaya yönelik eğitim alması	“Bu işin okullarda nasıl yapılacağına ilişkin bir fikir geliştirmeden. Ama bu zor bir şey. Yani o zaman da stajı yapacağı yerde var mıydı program geliştirme uzmanı?” (İ.1)	1

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

İsim Soyisim: Burcu URAL SALTAN

Doğum Tarihi ve Yeri: 02/09/1986 Gördes

Mail Adresi: burjuural@yahoo.com

Eğitim Durumu

Lise: Manisa Fatih Anadolu Lisesi (2000-2004)

Üniversite: Gazi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği (2004-2008)

İş Deneyimi

- Esenler Neyyir Turhan İlköğretim Okulu (2008-2012)
- Kadıköy İnönü İlköğretim Okulu (2012-2013)
- Kadıköy Hüseyin Ayaz Ortaokulu (2013-2018)
- Kartal Sabri Taşkın Ortaokulu (2018-.....)