



Program Geliştirme Uzmanlarının Bakış Açısıyla Türkiye'de Program Geliştirme

Belgin Özaydınlı¹

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye'deki program geliştirme sürecini program geliştirme uzmanlarının bakış açısıyla ortaya koymaktır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojinin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 19 farklı üniversitede görev yapan 48 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Görüşmeler, katılımcıların görev yaptığı üniversiteler ziyaret edilerek katılımcılarla bire bir ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, Türkiye'de program geliştirmede birbiriyle ilişkili üç temel sorun bulunmaktadır: Program geliştirme ve karar verme sürecinde politika yapıcılarının baskın olması; program geliştirme sürecinin olmazsa olmazlarının yerine getirilmemesi ve eğitim programlarında uygulanan ani/hızlı değişiklikler. Ancak bu sorunların hepsi temelde tek bir temel sorundan; politika yapıcılarının program geliştirme ve eğitim konusundaki öncelikleri, anlayışları ve görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Katılımcıların ortaya koyduğu çözümlere göre, eğitim siyaset üstü bir yapıda kabul edilmeli ve politika yapıcılar program geliştirme sürecinde tek başlarına karar vericiler olarak değil paydaşlar olarak görülmelidir.

Anahtar Kelimeler

Eğitim programı
Program geliştirme
Program geliştirme uzmanları
Program geliştirme sorunları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.09.2021
Kabul Tarihi: 20.02.2023
Elektronik Yayın Tarihi: 10.04.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.11186

Giriş

Günümüzde eğitim programına ilişkin en önemli soru –hangi bilginin en değerli olduğu sorusu– etik, tarih ve politikayla iç içedir. Bu haliyle soru, çağın gerektirdiği aciliyetler, coğrafyanın özelliği ve kişinin kendi bireyselliğinin tekilliği, eğitimcinin incelediği ve öğrettiği konu –tarih, şiir, bilim, teknoloji– hep devrede olmak zorunda olduğundan, süregiden bir sorudur. Geleceğin afaki koşullarına göre şimdiden adımlar atmaya zorlayan soyutlamalarla harekete gerek yok, gelecek burada ve şimdi. Bununla birlikte, aşırı bir şimdiki zamancılık ve pragmatizm çağında geleceği bulmak da pek kolay görünmüyor. Aslında gelecek asla önümüzde değil de, hep arkamızda olacak. Geçmişini yeniden etkinleştirmek, geleceği bulma yolunda, bugünü yeniden inşa eder. (Pinar, 2012, s. XV, Önsöz)

¹ Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, belgintnvr@gmail.com

Pinar'ın eğitim programı tartışmasıyla ilgili sorusu, eski ve bilindik bir eğitim sorusuna dayanmaktadır: *Okullar ne öğretmeli?* Örneğin, 1884 tarihli *Hangi Bilgi Değerli [What Knowledge is of Most Worth]* adlı kitabında Herbert Spencer, eğitim programlarının içeriğini sorgulamasının nedeni olarak 18. ve 19. yüzyıllarda İngiltere'de meydana gelen önemli sosyal ve ekonomik değişimlerin okul programlarına yeterince yansıtılmamasını gösterdi. Spencer, yaşadığı dönemde neyin bilinmeye değer olduğuna dair yapılan tartışmaların, bir şeyi öğrenmenin yararları ve maliyetine ilişkin herhangi bir rasyonel tartışmaya dayanmadığını, tersine, içgüdüler ve kişisel tercihler tarafından yönlendirildiğini vurguluyordu (Spencer, 1884). Bugün Spencer'in sorusunu okumak bireylerde bir dejavu duygusu oluşturabilir. Broudy (1982)'nin belirttiği gibi, örgün eğitimin ilk ortaya çıkmasından bu yana eğitimcileri meşgul eden *okullar ne öğretmeli* sorusu birkaç nedenden dolayı önemlidir; birincisi, insan hayatında çoklu değerler bulunmaktadır ve bu değerler herkes için her zaman aynı değildir; ikincisi, resmi eğitim sınırlı zaman ve para yatırımı gerektirdiğinden neyin öğretileceğine yönelik seçimler yapılmalıdır. Son olarak, eğitimciler okulda yapılan hataların sonradan kolayca düzeltilmeyeceğinin farkındadırlar. Hangi bilginin en değerli olduğu, her neslin, çağın değişen koşulları ve değişen ihtiyaçları ışığında çözmeye çalıştığı süregiden bir sorudur. Dolayısıyla Pinar'ın da belirttiği gibi geçmişte yaşananların farkına varmak, geleceğin program geliştirme çalışmalarına ışık tutabilir.

Ancak, Türkiye'deki program geliştirme çalışmaları ele alındığında, diğer bir deyişle Türkiye'deki program geliştirme sürecinin geçmişine bakıldığında, Cumhuriyet dönemindeki program geliştirme faaliyetlerini içeren eğitim reformlarını ele aldığı çalışmada Akşit (2007), Türkiye'deki eğitim reformu çalışmalarının parça parça olduğunu ve genel olarak Türkiye'deki temel eğitim uygulamalarını çok da etkilemediğini belirtmektedir. Ona göre, geçmişte çeşitli değişiklikler uygulanmış olsa da, çoğu amaçlanan veya umulan etkiyi yaratamadılar. Ayrıca Akşan ve Baki (2017) tarafından yürütülen 'Türkiye'de 2000-2014 Arası Eğitim Programlarıyla İlgili Çalışmaların İçerik Analizi' başlıklı bir başka çalışmanın sonuçlarına göre eğitim programlarına yönelik, algı, inanç ve tutumların ele alındığı araştırmalar, eğitimcilerin çoğunlukla eğitim programlarının önemine inanmadıklarını ortaya koymaktadır. Eğitim programlarının amaçlanan etkiyi oluşturmaması ve uygulayıcıların eğitim programlarının önemine inanmaması Türkiye'de program geliştirme sürecinde belirli sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu araştırma ile Türkiye'deki program geliştirme sürecindeki sorunlar ortaya konarak program geliştirme yazınına katkı sunmak amaçlanmaktadır.

Ornstein ve Hunkins (2004)'e göre, eğitim programlarının tüm alanları, program geliştirme ve tasarım (teorik veya teknik yönler), herhangi bir eğitim programında son derece önemlidir. Program geliştirme, birçok farklı paydaş grubunu ve çok sayıda etkinliği içeren karmaşık ve döngüsel bir süreçtir. Bununla birlikte, program geliştirmeye yönelik geleneksel yaklaşımlar, önce programı geliştirmeyi ve ardından paydaşlarla paylaşımı içerirken, daha çağdaş yaklaşımlar, program geliştirme sürecinin bir parçası olarak paydaşlarla iş birliğine dayalı çalışmayı öne çıkarmaktadır (Keogh, Fourie, Watson ve Gay, 2010). Tüm paydaşlar arasında, program geliştirmeciler, sadece programların mezunlara hangi yeterlilikleri sağlaması gerektiği, programın nasıl tasarlanacağı ve uygulanacağı konusuna ilgi duyanlar değil, aynı zamanda sağladıkları geri bildirim, eleştiri ve tavsiyelerle daha geniş bir topluluğun ihtiyaçlarını karşılamak için içerik ve uygulamanın bir araya getirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunan paydaşlardır (Matkovic, Tumbas, Sakal ve Pavlicevic, 2014). Başka bir deyişle, program geliştirmeciler içeriğin, sunum yönteminin, değerlendirme gerekliliklerinin ve program kapsamının temel bilgilendiricileri ve itici güçleridir; böylelikle program geliştirme sürecinin başından sonuna kadar geniş bir vizyon sunarlar (Mainardes, Alves ve Raposo, 2010). Bu nedenle Türkiye'de program geliştirme sürecinin mevcut durumunu ortaya koymada program geliştirme uzmanlarının görüşlerinin son derece önemli olduğu açıktır.

Ancak program geliştirme alanında Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında, çalışmaların çoğunlukla kuramsal düzeyde ve daha çok öğretmen görüşlerine dayalı betimsel çalışmalar olduğu görülmektedir. Alanyazında program geliştirme alanında görev yapan akademisyenlerin görüşlerine başvuru yapılan çalışmalar son derece sınırlıdır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalında görev yapan akademisyenlerin bakış açısıyla Türkiye'deki program geliştirme sürecine yönelik sorunları ve çözüm önerilerini saptayarak Türkiye'deki program geliştirme sürecinin mevcut durumunu ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'de program geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir?
2. Türkiye'de program geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan uzmanların program geliştirme sürecindeki mevcut sorunları ve çözüm önerilerini ele aldığı bu araştırmanın program geliştirme alanyazınına katkı sağlayacağı ve politika yapımcılar ve program geliştirme uzmanları için bir kaynak olabileceği varsayılmaktadır. Mevcut araştırma, program geliştirme uzmanlarının kurumsal/makro düzeyde program geliştirmeye ilişkin görüşleri ile sınırlıdır; Program Geliştirme & Öğretim (Anadal), belli eğitim kademelerine özgü eğitim programları (ilköğretim, ortaöğretim vb.), belli bir alana özgü eğitim programları (matematik programı, vb.) ve program değerlendirme ile ilgili sorunlar araştırmanın kapsamı dışındadır. Ayrıca program geliştirme sürecinde yer alan diğer paydaşların (öğretmenler, öğrenciler, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] yöneticileri, alan uzmanları vb.) görüşleri de çalışmanın kapsamı dışındadır.

Eğitim Programı

Farklı yaklaşımlar açısından farklı şekillerde tanımlanmış olsa da (Ornstein ve Hunkins, 2004), eğitim programı, en yalın haliyle, planlanmış resmi bir akademik programı (öğretim programı) ve öğretim programına eşlik eden etkinlikleri (örtük program) ifade etmek için kullanılmaktadır (Marsh ve Willis, 2003). Davranışsal veya yönetsel bakış açısıyla eğitim programı, önceden tanımlanmış hedeflere ulaşmak için bir dizi aşamadan oluşan bir plan olarak ele alınmaktadır (Pratt, 1980; Saylor, Alexander ve Lewis, 1981; Tyler, 1949/2013; Wiles ve Bondi, 2014). Hümanist ve postmodern yaklaşımda eğitim programı daha geniş bir şekilde ele alınmakta; okul ortamının içinde veya dışında planlanan ve hemen hemen tüm öğrenci deneyimlerine atıfta bulunan bir program olarak tanımlanmaktadır (Eisner, 2002). Akademik yaklaşım açısından eğitim programı, kendi temelleri, bilgi alanları, araştırmaları, kuramları, ilkeleri ve uzmanları olan bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Reid, 1999; Tanner ve Tanner, 2007).

Ertürk (1972) eğitim programını yetiştirme ve uygulama olarak tanımladığı bir dizi düzenli öğrenme yaşantısı olarak ele alırken, Varış (1976) eğitim programını sürekli geliştirme sürecine tabi olması gerektiğini belirttiği operasyonel bir kavram olarak yorumlamıştır. Goodson (1994) *eğitim programını* çeşitli düzeylerde ve çeşitli alanlarda inşa edilmiş, müzakere edilmiş ve yeniden müzakere edilmiş çok yönlü bir kavram olarak tanımlamıştır. Bu görüş, *eğitim programının* karmaşık ve etkileşimli doğasını yansıtmaktadır. Kelly (2009)'ye göre eğitim programının iki anlamı vardır. İlki, öğrencilerin çalışmak istedikleri konuyu seçebilecekleri bir dizi dersi veya belirli bir ders için sağlanan öğretme, öğrenme ve değerlendirme uygulamalarını ve materyallerini tanımlamak için kullanılmaktadır. İkinci anlamıyla eğitim programı, çeşitli başlıklardan oluşan bir içerik dizisinden çok tasarımı dikkate alınması gereken birçok unsurun olduğu ve birbirleriyle bağlantılı birçok bileşenden oluşan bir süreci belirtmektedir. Tüm bu tanımların ortak noktası, bir derse yönelik eğitim programının hayat boyu süren, açık uçlu, yinelenen, düzenli gelişim ve yenilikçi değişim süreci olarak kabul edilmesi gerektiğidir (Dawley ve Havelka, 2004). Bu nedenle sadece alan bilgisinin aktarılması etkili bir öğretim programını tanımlamak açısından yetersizdir; üretken olmak için içerikten çok daha fazlası sunulmalıdır (Kelly, 2009). Eğitim programı farklı düzeylerde ele alınmaktadır: (1) Sistem/toplum/ulus/devlet (veya makro) düzey; (2) Okul/kurum (veya orta düzey) düzey; (3) Sınıf (veya mikro) düzey; ve (4) Bireysel/kişisel (veya nano) düzey (Van den Akker, 2003). Hangi düzeyde

ele alınrsa alınsın Tedesco, Opertti ve Amadio (2014)'ya göre eğitim programı sadece basit bir çalışma planı veya öğretilen konuların bir koleksiyonu değil eğitimin ne anlama geldiği, neden istendiği ve ulaştırılması istenen amaçlar için nasıl uygulanacağı konusunda siyasi ve toplumsal uzlaşmayı yansıtan bir üründür.

Program Geliştirme

Bir eğitim sisteminde olumlu bir gelişme sağlamak için kullanılan planlı, amaçlı, ileriye dönük ve sistematik bir süreç olarak tanımlanan (Kranthi, 2017) program geliştirme, önceden var olan eğitim programının iyileştirilmesi, değiştirilmesi veya düzenlenmesi anlamına gelir (Primrose ve İskender, 2013). Program geliştirme bu nedenle basit, izole edilmiş veya sabit bir süreç olarak değil, tersine, deneyimli program geliştirmeciler tarafından önemli düzeyde titiz bir analiz yapılmasını gerektiren karmaşık, sürekli değişen ve devam eden bir süreç olarak kabul edilebilir. Eğitimde program geliştirme, ihtiyaçları temel alan ve ardından yapılandırma sürecinde bireyin öğrenmesiyle ilgili tüm parametreleri derinlemesine inceleyen bilimsel bir çalışma alanıdır (Örten ve Erginer, 2016). Bu nedenle program geliştirme, eğitim sürecinde ortaya çıkan bireysel ve toplumsal olayları sorgulamaktan öğrenme ve öğretme sürecini analiz etmeye ve nitelikli test problemlerine dayalı çözümler geliştirmeye kadar çeşitli yönlerde sahiptir. Ayrıca, uygulanabilir ve etkili program geliştirmek iş birliğine dayalı bir ekip çalışmasını gerektirdiğinden hedef kitle, yerel topluluk, konu ve program geliştirme uzmanlarından başlayarak okul yönetimi, idari personel ve daha geniş toplum örgütleri gibi birçok farklı paydaşın katılımını dahil eden kapsamlı, çoğulcu ve karmaşık bir süreçtir (Wood, 2010).

Brady (1995), herhangi bir program geliştirme sürecinde dört bileşenin var olduğunu belirtmektedir; hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme. Stufflebeam ve diğerleri (1971) bu sayılanlara hem karar vermenin hem de değerlendirmenin önemli bir parçası olarak kabul ettiği durum analizini dahil etmektedirler. Pratt (1980) tarafından "eğitim lojistiği" olarak adlandırılan durum analizi ile her türlü insani ve fiziksel kaynağın (malzeme, ekipman, tesis, personel, zaman ve maliyet) araştırılması gerekmektedir. Benzer şekilde Dillon (2009) ihtiyaç analizi, hedef belirleme, materyal geliştirme, öğrenme etkinlikleri, öğrenme ortamı ve değerlendirmenin temel unsurlar olarak dahil edilmesi gerektiğini belirtmektedir. İlgili alanyazından derlenen bu çeşitli bakış açılarına dayanarak, program geliştirme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken temel unsurlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

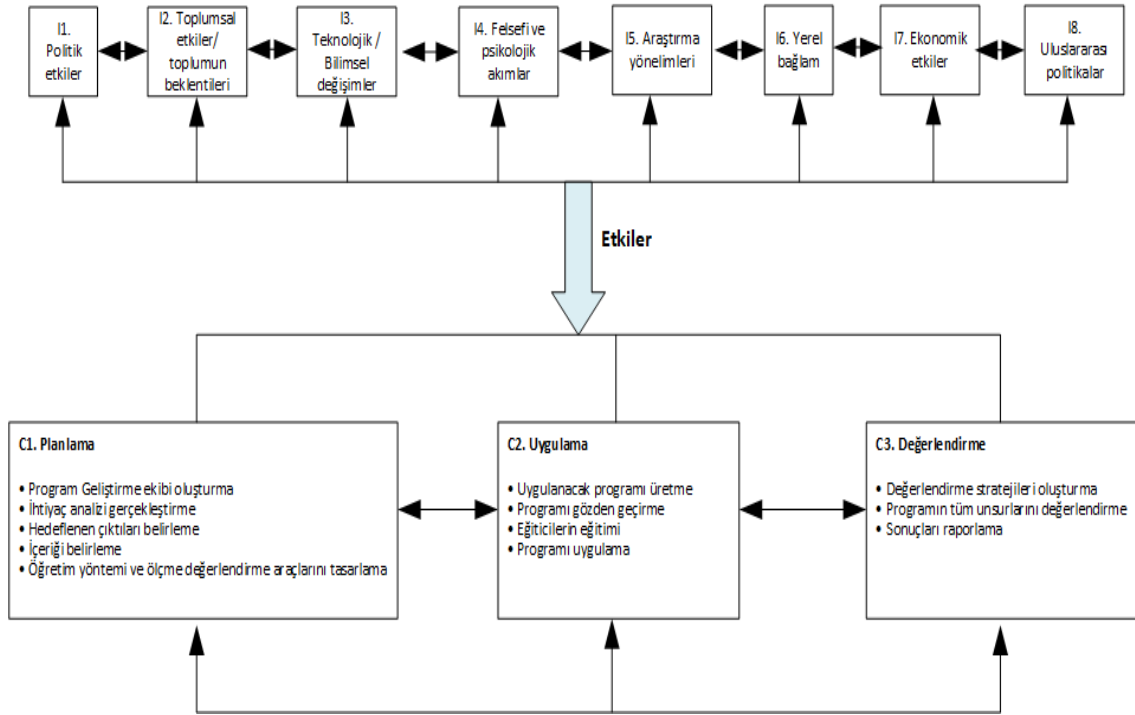
- **Öğrenen** Kime? Kimlere öğretilmelidir?
- **Hedef** Niçin? Eğitimin hedefleri, ulaştırılması beklenen sonuçlar.
- **Konu Alanı** Ne? Konu alanının temel özellikleri, doğası, içeriği, materyalleri, formatı.
- **Etkinlikler** Nasıl? Araçlar, yöntemler, öğrenci etkinlikleri, öğretmen etkinlikleri.
- **Ortam** Nerede ve ne zaman? Program faaliyetini çevreleyen zaman/zamanlama ve yer, durum, çevreleyen koşullar, bağlam ve çevre.
- **Sonuç** Programın hedeflerine/başarıya ulaşmış bir kişinin ne yaptığı, ne hissettiği, ne düşündüğü ve yaşadığı (davranışsal, duygusal, bilişsel değişiklikler).
- **Öğretmen** Kim tarafından? Eğitimci kim olmalıdır?

Eğitim programını kimin oluşturması gerektiği, program geliştirme sürecinde dikkate alınması gereken en önemli sorulardan biridir. Herhangi bir eğitim girişiminde en geniş paydaş grubu tarafından ortaya konan program hedeflerine sahip olmak hâlâ en önemli ilke olarak kabul edilmektedir ve bu ilke daha geniş paydaş gruplarının doğrudan program geliştirme sürecine katıldığı Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ülkelerinde geçerlidir (Ross, 2000). Program geliştirme sürecinde öğretmenler, okul müdürleri ve idareciler gibi okul tabanlı paydaşlar olabileceği gibi ebeveynler, üniversitelerde görev yapan uzmanlar, sanayi ve toplum kitle örgütleri, devlet kurumları ve politikacılar gibi daha geniş tabanlı gruplar da program geliştirme sürecinin paydaşları olarak kabul edilmektedir (Marsh, 2009). Benzer şekilde, Tanner ve Tanner (2007) program geliştirme sürecinin

paydaşlarını aşağıdaki kategoriler altında ele almaktadır: (1) Bölgesel eğitim teşkilatları, okul idaresi, yüksek öğretim personeli, öğrenciler ve veliler; (2) Devlet kurumları, kamu ve özel çıkar grupları, kitle iletişim araçları ve özel vakıflar; (3) Bağımsız ölçme kuruluşları ve programları, yayıncılar, işletmeler; (4) Profesyonel eğitim kuruluşları, araştırmacılar, ders materyallerinin yazarları; ve (5) Yüksek öğretim kurumları.

Nitelikli program geliştirme çalışmalarını tesadüfi veya geçici öğretim değişikliğinden ayıran temel görevler vardır. Bu nedenle, hangi program modeli seçilirse seçilsin, uygulama sırası/şekli modele göre farklılıklar gösterse de, bir eğitim programı geliştirirken belirli aşamalar izlenmektedir. Parkay, Hass ve Anctil (2010) herhangi bir konu için program geliştirme adımlarını en temel haliyle planlama, uygulama ve değerlendirme olarak açıklamaktadır. Süreçteki tüm adımların temeli olan planlama aşaması, konuların, sorunların ve ihtiyaçların belirlenmesini, nitelikli bir program geliştirme ekibinin oluşturulmasını, programın tüm bileşenlerinin ihtiyaç analizinin yapılmasını, amaçlanan sonuçların belirlenmesini, içeriğin seçilmesini ve yöntemlerin ve ölçme-değerlendirme araçlarının belirlenmesini kapsar. Uygulama aşamasında yer alan adımlar, programın test edilmesi, gözden geçirilmesi, eğitimcilerin eğitimi ve programın uygulamasını kapsar. Değerlendirme aşamasındaki adımlar arasında değerlendirme stratejilerinin tasarlanması, programın tüm bileşenlerinin değerlendirilmesi ve kaynakların raporlanması yer alır. Program geliştirmedeki bu aşamalar, program geliştirmecilerin göz önünde bulundurması gereken birkaç farklı faktörden etkilenen bir süreçtir. Bu faktörler, eğitim alanının veya belirli bir ulusun veya bölgenin içinde veya dışında olabilir (Fullan ve Hargreaves, 1992). Program geliştirmeciler, bu nedenle, program geliştirmeyi etkileyen bu faktörlerin herhangi birindeki değişikliklerin farkında olmalı ve buna göre davranmalıdır.

Program geliştirme sürecini etkileyen faktörler göz önüne alındığında bazı faktörlerin dile getirilişinin 1950'li yıllara kadar uzandığı söylenebilir. Örneğin, Dodson (1957), program geliştirmeyi etkileyen faktörler arasında sosyal hareketlilikten kaynaklanan sosyal değişimleri, kültürlerarası ilişkilerdeki değişiklikleri, teknolojik ve bilimsel gelişmeleri ve ideolojik farklılıkları belirlemiştir. İlerleyen yıllarda, Dodson tarafından vurgulanan faktörlere ek olarak, Breslow ve diğerleri (1960), psikolojik araştırma eğilimlerinin de program geliştirmede etkili olduğunu vurgulamıştır. Daha güncel alanyazına bakıldığında sosyal, politik, teknolojik ve ekonomik etkilerin program geliştirme sürecinin anahtarı olduğunu belirten çalışmalarla karşılaşılacaktır (Tanner ve Tanner, 2007). Soto (2015) ise program geliştirmeyi etkileyen faktörleri daha genel anlamda iki boyutta incelemiştir; toplumsal güçler ve eğitimsel güçler. Soto, toplumsal güçleri siyaset, ekonomi, tarih, kültür, etnisite ve dilbilim olarak tanımlarken, eğitimsel güçleri felsefi ve psikolojik akımlar olarak tanımlamıştır. Tyler (1949/2013), onlarca yıl öncesinden, Soto'nun önerdiği eğitim faktörlerine ek olarak, öğrenenleri, konu uzmanlarını, okulun felsefesini ve öğretmenleri de program geliştirmeyi etkileyen unsurlar olarak değerlendirmiştir. İlgili alanyazına uygun olarak yazar tarafından tasarlanan Şekil 1 eğitim programının temel bileşenleri ile program geliştirme sürecini etkileyen faktörler arasındaki dinamik, döngüsel ve çift yönlü ilişkiyi göstermektedir.



Şekil 1. Program geliştirmenin anahtar bileşenleri (C1-C3) ve program geliştirme sürecini etkileyen faktörler arasındaki döngüsel ilişkinin akış diyagramı (I1-I8)

Şekil 1'de görüldüğü gibi, eğitim programlarının bileşenleri ile program geliştirme sürecini etkileyen faktörler arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin, probleme dayalı öğrenmeye (I5) yönelik araştırmalar güçlü e-öğrenme olanaklarının (I3) mevcudiyetiyle geliştirilmiştir; ancak bu, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin (I6) Moodle gibi belirli bilgisayar platformlarıyla (I3) çalışma kapasitelerinde ve ayrıca yeterli bir bütçe tahsisinde (I7) iyileştirmeler gerektirmektedir. Benzer şekilde, eğitim programının üç bileşeni arasında da güçlü bir ilişki vardır. Örneğin, dersin hedefleri programın yapısını (C1) belirleyecek ve bu da öğretmenlerin neyi ve nasıl öğreteceğini ve öğrencileri nasıl değerlendireceğini (C2) ve böylece öğrencilerin fiilen nasıl öğreneceğini (C3) belirleyecektir.

Türkiye'de program geliştirmeye genel bir bakış

Türkiye'de cumhuriyet dönemi program geliştirme faaliyetlerinin temelleri, 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanıyla birlikte çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu/Öğretim Birliği Kanunu'na (Yüksel, 2003) dayanmaktadır. Türkiye'de eğitim programlarını geliştirme çabalarına tarihsel bir perspektiften bakıldığında, çok sayıda program hazırlandığı, yayımlandığı, gözden geçirildiği, değiştirildiği ve yenilendiği, bazı önemli yapısal faaliyetlerin ve reformların da hayata geçirildiği görülmektedir. Bunlardan 1924, 1926, 1936, 1948, 1968 ve 2004 ilköğretim programları, siyasi arka planları, sosyal temelleri, eğitime belirgin vurguları, vizyonları ve program geliştirme süreç ve ilkelerine ayrıntılı bir şekilde yer vermeleri bakımından en önemlileri olarak kabul edilmektedir (Akınoğlu, 2008).

Modern Türkiye'de ilk program geliştirme girişiminin, 1924 yılında bir geçiş programı olarak değerlendirilebilecek ilköğretim programı ile başlasa da, ilkokulun genel amacının ve derslerin özel amaçlarının belirlendiği, konuların öğretiminde izlenecek yöntem ve tekniklerin verildiği, toplu eğitim, çocuğa görelilik, iş okulu, yakından uzağa gibi ilkelerin benimsendiği (Fer, 2005; Gözütok, 2003; Orakçı, Durnalı ve Özkan, 2018), ayrıca dersler arasındaki bağlantıları gösteren irtibat tabloları gibi (Bıkmaz, 2013) günümüz program geliştirme anlayışının temel ilkelerini içermesi açısından önemli olan ve daha kapsamlı kabul edilen 1926 programı ile başladığı söylenebilir. 1936'da, 'Milli Eğitim' idealleri ilkelerine dayalı olarak köy okulları için yeni bir ilkokul programı geliştirilmiştir. Önceki süreçlerden farklı olarak, 1936 program komisyonu bir taslak hazırlamış ve yeni programı tamamlamadan önce diğer bakanlıkların yanı sıra öğretmenler ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini almıştır (Mala, 2011). 1940

yılında, geleceğin köy okullarında görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek amacıyla, kırsal köylerin özel ihtiyaçlarına yönelik hem akademik hem de uygulamalı dersleri içeren özgün bir programa sahip olan köy enstitüleri kurulmuştur (Akyüz, 2018). 1946 yılında çok partili siyasete geçilmesinin ardından Türkiye'nin ilköğretim programlarında da bir değişim süreci başlamıştır. 1948 programlarında ise şehir ve köy okullarının programları birleştirilmiş; öğretmenlere program ihtiyaçlarına yönelik olarak bir anket gönderilerek yeni birleştirilmiş program hazırlanmıştır (Kürkçü, 2021).

1950'lerden itibaren, program geliştirme etkinliklerinin düzenli ve sistematik olarak yürütülmesi için özellikle çaba sarf edildiği; bu amaçla hem ilköğretim hem de ortaöğretim programlarının farklı zaman dilimlerinde sürekli olarak değiştirildiği veya yeniden düzenlendiği görülmektedir (Gözütok, 2003). 1968 ilkokul programı, program geliştirme ilkelerinin etkili bir şekilde takip edilmesi ve altı yıllık hazırlık ve pilot uygulama gerçekleştirilmesi nedeniyle en bilimsel program olarak kabul edilmektedir (Bilasa, 2012; Gözütok, 2003; Mala, 2011). 1982 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), program geliştirmede sürekliliği ve standardizasyonu sağlamak amacıyla üniversitelerde görev yapan akademisyenlerle iş birliği içinde yeni bir program modeli oluşturmuştur. Bu modelde program hazırlama ve geliştirmede görev alacak kişilerin çalışma ilkeleri de belirlenmiştir (Gözütok, 2003). Hazırlanacak ve geliştirilecek tüm programların bu modelle takip etmesi konusunda bağlayıcı bir karar olmasına rağmen, bazı programlar farklı modellere göre geliştirilmiş ve programlarda standardizasyona gidilememiştir (Demirel, 1992).

1990'larda program geliştirme çalışmalarında dikkat çekici bazı uygulamaların olduğu görülmektedir. Dünya Bankası tarafından desteklenen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin (MEGP) rehberliğinde, Türkiye genelinde okullaşma düzeyini yükseltmeyi amaçlayan yüksek kaliteli öğretim materyalleri ve ders kitaplarının geliştirilmesi planlanmıştır. Sonuç olarak, 1993 yılında MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından MEGP ile iş birliği içinde yeni bir program benimsenmiştir (Işıksal, Koç, Bulut ve Atay-Turhan, 2007). 1993 ve 2003 yılları arasında, 1998 ilköğretim matematik programları gibi, bazı programlara düzenlemeler getirilmiştir. 1995 yılında Milli Eğitim Müdürlükleri Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonları Çalışma Yönetmeliği çıkarılarak program geliştirme çalışmalarının il müdürlükleri bünyesinde yürütülmesi karara bağlanmıştır. Bu yönerge Ankara'nın merkez ilçelerinde pilot olarak uygulanmış ancak istenilen sonuçlar alınamamıştır (Yüksel, 2003). Bu dönemdeki diğer önemli değişiklik, 1997 yılında 8 yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçiş olmuştur.

Son program geliştirme çalışmaları, çağın gereksinimlerini daha iyi temsil eden çoklu becerilerin bireylere kazandırılmasına yönelik görüşler, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyum süreci, Dünya Bankası'nın Türk eğitim sistemindeki değişikliklerin gerekliliğine ilişkin raporu (Işıksal vd., 2007) ve öğrencilerin PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlardaki düşük performansları gibi nedenlerle önemli bir ivme kazandı (Akşit, 2007). Öncelikli amacı öğrencilere temel yaşam becerilerini kazandırmak ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmek olan 2005 programı ile konu merkezli ve davranışçı bir programdan zihinsel, bilişsel ve yapılandırmacı bir anlayışa geçilmesi öngörülmüştür (Fer, 2005). Ayrıca, 2012 yılından itibaren Türkiye'de tüm öğrenciler için 4 yılı ilköğretim, 4 yılı ortaokul ve 4 yılı lise olmak üzere 12 ardışık yıl zorunlu eğitim uygulaması getirilmiştir.

Son olarak, 2018 yılında yeni bir program değişikliğine gidilmiştir. 2017 yılında MEB, daha önceki program değişikliklerinde genel olarak izlenen yoldan farklı olarak programların güncellenmesinde daha geniş kitlelerin görüşünü almayı hedeflediklerini belirtmiş ve kamuoyu görüşüne başvurmuştur. 20 iş günü boyunca Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) web sitesi aracılığıyla özellikle öğrenci ve velilerden program taslağı hakkında görüş alınmıştır. Bu sürecin ardından Türkiye genelindeki ilk ve orta öğretim kurumlarında nihai program uygulanmaya başlamıştır. Bu programda değerler eğitimi tüm ilk ve orta öğretim programlarına eklenmiş; program içeriği azaltılarak program hedefleri basitleştirilmiştir (Kürkçü, 2021). Ayrıca, Türkiye için 2023 Ulusal Eğitim Vizyonu'na göre, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü ile iş birliği içinde Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) bünyesinde üstün yeteneklilerin eğitime yönelik program geliştirme çalışmaları yürütülmektedir.

Türkiye'de tam merkeziyetçi bir modele göre TTKB tarafından geliştirilen eğitim programları, MEB tarafından onaylanmakta ve tüm anaokullarında, ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde uygulanmaktadır. Aslında, yaklaşık 20 yıl önce, Türkiye'nin OECD üyesi ülkeler arasında en yüksek merkezi eğitim sistemine sahip olduğu belirtilmekteydi (Fretwell ve Wheeler, 2001) ve bu durumun geçen zaman içerisinde çok az değiştiği görülmektedir. MEB bünyesinde beş yıllık bir vizyona göre yönlendirilen stratejik planlama uygulamaları merkezi, il ve yerel düzeylerde gerçekleştirilmektedir. MEB tüm politika kararlarını almakta, resmi programları tüm yönleriyle düzenlemekte ve il müdürlükleri aracılığıyla uygulamayı denetlemektedir (OECD, 2020).

İlgili alanyazın incelendiğinde mevcut araştırmanın önemini gerekçelendirmede dört çalışmanın öne çıktığı görülmektedir. İlk olarak 1974'ten 2009'a kadar Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki doktora tezlerinin incelendiği bir çalışmada, tezlerin birincil odak noktasının öğretme-öğrenme yaklaşımları ve öğretim yöntem/tekniklerinin etkisi olduğu ortaya konmuştur (Hazır Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak Altınyüzük, 2013). Başka bir çalışmanın sonuçlarına göre, Eğitim Programları ve Öğretim alanında 2007-2014 yılları arasında yayımlanan makalelerin ağırlıklı olarak öğretim alanı, öğrenci-öğretmen özellikleri ve öğrenme konularına dayandığı, ancak program geliştirme ve değerlendirme ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu saptanmıştır (Ozan ve Köse, 2014). Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) da benzer şekilde 2009-2014 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan tezleri incelemiş ve en çok tercih edilen konuların öğretme ve öğrenme yöntem ve teknikleri olduğunu, en az tercih edilen konuların ise program geliştirme sürecine yönelik çalışmalar olduğunu bildirmiştir. Schreglmann (2016) tarafından 1998-2014 yılları arasında program geliştirme üzerine yapılan lisansüstü tezler hakkındaki bir çalışmada, en çok tartışılan konuların öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerine dayandığı belirlenmiştir. Mevcut çalışma kapsamında da Türkiye Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi "Program Geliştirme Sorunları" başlığına göre arama yapıldığında herhangi bir lisansüstü teze rastlanmamıştır. Ancak 'Program Geliştirme' başlığıyla yapılan taramada 1992-2022 yılları arasında eğitim/öğretim kategorisinde toplam 61 adet lisansüstü teze rastlanmıştır. Bu çalışmalardan;

- 20'si uygulanan eğitim programının etkililiğini değerlendirme,
- 18'i belirli bir ders/konu/beceri için tasarlanmış öğretimin etkililiğini inceleme,
- dokuzu, eğitim programlarındaki belirli unsurların/yaklaşımların (kültürel boyut, yapılandırıcılık vb.) önemini kuramsal düzeyde inceleme,
- beşi öğretim tasarımı konusunda ihtiyaç analizi,
- üçü, öğretmen adaylarının ve/veya öğretmenlerin program geliştirmeye ilişkin yeterliliklerini/tutumlarını ortaya koyma,
- ikisi program geliştirme sürecinde yer alan öğretmenlerin görüşleri,
- dördü (Arsal, 1998; Düzgün, 2011; Esener Taşpolatoğlu, 1993; Kürkcü, 2021) ise program geliştirme uzmanlarının görüşlerini belirlemeye yöneliktir.

Google Scholar'da aynı başlıkla yapılan araştırma makaleleri taramasında, önceki paragrafta söz edilen lisansüstü tezlerdeki konulara ek olarak (uygulanan bir programın veya herhangi bir ders/konu/beceri için bir öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesi vb.), cumhuriyet dönemindeki program çalışmalarını tarihsel bir perspektiften ele alan ya da program geliştirme sürecinin temel öğelerinden birini ya da birkaçını kuramsal olarak ele alan çalışmalar (Demirel, 1992; Genç, 2007; Gözütok, 2003; Hotaman, 2017; İşeri, 2014; Tutkun ve Aksoyalp, 2010; Ünal ve Ünal, 2010) bulunmaktadır. Programları kuramsal düzeyde ele alan çalışmalar program geliştirme için bir çerçeve oluştururken, programı uygulayan eğitimcilerin bakış açısıyla programların etkililiğine yönelik araştırmalar uygulayıcıların görüşlerini yansıtması açısından alanyazına önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak Türkiye'de program geliştirme ile ilgili temel sorunların sadece uygulayıcılar tarafından değil, aynı zamanda program geliştirme uzmanları tarafından da ele alınması önemlidir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, program geliştirme uzmanlarının bakış açısıyla Türkiye’de program geliştirme sürecinin ele alındığı güncel çalışmaların son derece sınırlı olduğu ya da sınırlı bir örnekleme ile ele alındığı görülmektedir. Örneğin, program geliştirme uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak program geliştirmede ihtiyaç analizinin önemi konusunda Arsal (1998) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcılar bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, bireysel farklılıkların ve konu alanının ihtiyaçlarının öğretim programlarına yansıtılması açısından ihtiyaç analizinin program geliştirme sürecinin önemli bir parçası olduğunu belirtmişlerdir. Esener Taşpolatoğlu (1993)’nun üç farklı üniversitede ve MEB’de görev yapan program geliştirme uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcılar 1980 yılına kadar program geliştirme çalışmalarının belirli bir bilimsel teori veya yaklaşıma dayandırılmadığını ve eğitim programlarının bir önecekine benzer şekilde eklemeler ya da çıkarmalar yaparak sürdürüldüğünü belirtmişlerdir. Düzgün (2011) tarafından yapılan daha güncel bir çalışmada İzmir, Denizli, Aydın ve Muğla illerinde Program Geliştirme ve Eğitim şubelerinde çalışan personelin işlevi ve sorunları ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların hem iş tanımlarını hem de örgütsel yapılarını ifade etmekte zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Gökmenoğlu ve Eret (2011) tarafından yapılan bir çalışmada araştırmacılar, Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde (ODTÜ) Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan araştırma görevlilerinin bakış açılarına dayanarak Türkiye’de program geliştirmenin son yıllarda karşı karşıya kaldığı temel güçlü yönlerini, zayıf yönlerini, fırsatlarını ve tehditlerini (SWOT analizi) ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucunda, öğrenci merkezli çalışmaların ve akademisyenlerin alandaki yeterliliklerinin güçlü yönler olarak görüldüğünü, ihtiyaç analizi ve paydaşlar arası iletişim eksikliğinin zayıf yönler olduğunu, AB süreci ve köy enstitülerinden² edinilen deneyimlerin fırsat ancak siyasetin program geliştirme sürecine yansımalarının tehdit olarak görüldüğünü ortaya koymuşlardır. Örtün ve Erginer (2016) program geliştirme uzmanlarının metaforik algularına dayalı olarak yaptıkları çalışmada, Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan akademisyenlerin gelecekte alanlarının daha öne çıkacağına inandıklarını ortaya koymuşlardır. Kürkçü (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, Türkiye’deki program geliştirme uygulamaları, MEB’de program geliştirme süreçlerinde görev yapan yedi program geliştirme uzmanının deneyimleri üzerinden incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre akademisyenler Türkiye’deki program geliştirme süreçlerinde yeterlilik ve şeffaflık gibi konularda sorunlar yaşandığını düşünmektedirler.

Sözü edilen bu çalışmalar alana önemli katkılar sağlasa da, Türkiye’de program geliştirme konusunu daha geniş bir örnekleme ve derinlemesine ele alan araştırmalara gereksinim duyulduğu görülmektedir. Türkiye’de program geliştirme sürecinin ilgili uzmanlar tarafından nasıl algılandığını ortaya koyan araştırmalar alanın gelişimi açısından son derece önemlidir. Program geliştirmeciler, bölgesel veya ulusal standartlara uygun, etkili ve gelişimsel eğitim programları geliştirme sürecinde önemli rol oynadıklarından ve uzmanlık becerilerini uygulamak için perde arkasında çalıştıklarından, program geliştirmenin mevcut durumuna yönelik görüşleri bir bölge veya ülkenin program geliştirme alanındaki güncel araştırmalarına önemli katkılar sağlayabilir.

² Köy enstitüleri (1938-1954), Türkiye genelinde 7 bölge ve 21 farklı yerde eşitlikçi ilkelerle kurulmuştur. Bu köy okulları, köylüleri eğitim ve kültür yoluyla özgürleştirmeyi ve Anadolu köylerinde yaşayanlar için bir aydınlanma aracı olmayı amaçlıyordu.

Yöntem

Araştırma Deseni

Eğitim, incelenmesi veya basit terimlerle açıklanması güç, karmaşık insan etkileşimlerini içerir. Karmaşık eğitim durumları karmaşık bir anlayış gerektirdiğinden, eğitim araştırmasının kapsamı nitel yöntemler kullanılarak genişletilebilir. Bu nedenle mevcut araştırma, nitel araştırma paradigmalarından biri olan betimsel fenomenoloji desenine göre yürütülmüştür. Bu yaklaşım, kişisel deneyimin incelenmesine atıfta bulunur ve belirli bir olgunun, *mevcut araştırmada program geliştirmenin*, anlamının açıklanmasını veya yorumlanmasını gerektirir (Creswell, 2013). Bir araştırmacı olarak, belirli bir olguyu derinlemesine incelemek istediğim ve temelde buna yüklenen anlamla (Türkiye'de program geliştirme uzmanlarının program geliştirmeyi nasıl anlamlandırdıkları, nasıl deneyimledikleri veya olguya ne anlam yükledikleri), başka bir deyişle, nedensel ilişkilerden çok, deneyimin niteliği ile daha çok ilgilendiğim için, bu çalışmanın yöntemi olarak betimsel fenomenoloji modeli seçilmiştir. Bu model, çoğunlukla, verilerin *görüşmeler* veya *tartışma* gibi tümevarımsal yöntemlerle toplanması ve derinlemesine analiz edilmesi anlamına gelmektedir.

Katılımcılar

Katılımcıların deneyimleri ne kadar çeşitli olursa, bir araştırmacının çalışma olgusuna atfedilen temel özleri ve ortak anlamları belirlemesi o kadar zor olacağından (Creswell, 2013), mevcut araştırmaya, önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda, 19 farklı üniversiteden (Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, ODTÜ, Anadolu Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi) 48 öğretim üyesi dahil edilmiştir. Patton (2002)'in belirttiği gibi, nitel araştırma, bir olgunun derinlemesine anlaşılmasını gerektirir ve küçük, amaçlı olarak seçilmiş örnekleme ile ilgilenir. Araştırmanın amacı mevcut durumu, olup bitenlerin altında yatan anlamı, oluşumlar ve olaylar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak olduğundan ve herhangi bir istatistiksel genellemeye ulaşmayı amaçlamadığından amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Merriam, 2009). Olguya ilişkin derinlemesine bir anlayış elde etmek için ampirik genellemeler yapmaktan ziyade, amaçlanan çalışmanın özel amacı için büyük miktarda bilginin toplanabileceği bilgi açısından zengin durumların seçilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Patton, 2002).

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Araştırmacının çok özel veya dar ölçütleri incelemesine ve bu ölçütlerin sonuçlarını anlamasına yardımcı olan ölçüt örnekleme, önceden tanımlanmış ölçütlere dayalı bir örneklem seçimini içerir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu çalışmada temel ölçüt, Eğitim Programları ve Öğretim veya Eğitim Bilimleri alanında doktora derecesine sahip ve Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarıdır. Ayrıca, araştırmanın amacının belli bir zamanda olup bitenleri, olanların altında yatan anlamı ve bu olgu ve olaylar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlaması ve istatistiksel genellemelere ulaşma amacı taşımaması nedeniyle de amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır (Merriam, 2009). Maksimum çeşitlilik örnekleme, varyasyonların kritik boyutları belirlenerek ve ardından mümkün olduğu kadar çok değişen durumlar bulunarak oluşturulur (Suri, 2011). Bu örnekleme 'durumları kesen ve önemini heterojenlikten çıkmış olmaktan alan kayda değer modeller' (Patton, 2002, s. 235) sağlar. Bu nedenle, mevcut çalışma, örnekleme maksimum varyasyonu elde etmeyi amaçlamıştır; Türkiye'nin program geliştirme süreçlerindeki mevcut çeşitlilik ve farklılaşmanın (Flick, 2002) haritasını ortaya çıkarmak için yalnızca birkaç durumu ancak olabildiğince farklı olanları birleştirme gayesi güdülmüştür. Böylelikle, çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme türü kullanıldığı ve fenomene ilişkin bütüncül bir anlayış oluşturduğu için, Türkiye'deki program geliştirme sürecinin çeşitli bağlamlarda farklı paydaşlar tarafından deneyimlendiği şekliyle temel ve değişken özelliklerinin belirlenmesine olanak sağlamıştır. Tablo 1, mevcut çalışmada kullanılan maksimum çeşitlilik örnekleme türüne göre durumları göstermektedir.

Tablo 1. Maksimum çeşitlilik örneklemede ele alınan durumlar

Durumlar	Detaylar (durumların sayısı)
³ Akademik Unvan/kodlamada kullanılan kısaltma	Profesör (12) / PROF Doçent Doktor (12) / ASC Doktor Öğretim Üyesi (16) / AST Araştırma Görevlisi (doktorasını tamamlamış) (8) / ResAST
Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanında görev süresi	7 (en az)-38 yıl (en çok)
Coğrafi Bölge ⁴ /Kodlama ifadesi	Marmara (4) / M Akdeniz (2) / A Ege (3) / E Karadeniz (2) / K İç Anadolu (5) / IA Doğu Anadolu (2) / DA Güneydoğu Anadolu (2) / GDA
Öğretmenlik Deneyimi	Yok (27) Okul öncesi / İlkokul (13) Orta okul (5) Ortaöğretim (3)
Program Geliştirme Komisyonlarında aldığı görevler	Hiç (8) Milli Eğitim Bakanlığı (6) Üniversite / Fakülte / Bölüm düzeyinde (34)
Lisans derecesi/alanı	Eğitim Programları & Öğretim ⁵ (24) Sosyal Bilimler / Dil Eğitimi (16) Fen / Matematik Eğitimi (5) Diğer (3)

Çalışma grubu 12 profesör, 12 doçent, 16 yardımcı doçent ve doktora derecesine sahip sekiz araştırma görevlisinden oluşmaktadır. Tablo 1'den de görülebileceği gibi, katılımcıların seçimi akademik unvanlarına, çalıştıkları üniversiteye, ana bilim dalındaki görev sürelerine, lisans derecelerine, herhangi bir program geliştirme çalışmasında yer alıp almadıklarına ve Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalı görevleri dışındaki öğretmenlik deneyimlerine göre yapılmıştır. Bu araştırmada çalışılan olguyla ilgili hem ortak hem de farklı deneyimlere sahip katılımcıların seçilmesi amaçlanmaktadır. Katılımcıların birçok farklı kurumdan gelmeleri veya çalıştıkları kurumlara bağlı olarak farklı anlayışlara sahip olmaları, farklı akademik unvan ve/veya kıdeme sahip olmaları, program geliştirme çalışmalarında farklı düzeylerde deneyime sahip olmaları program geliştirme sürecine ilişkin deneyimlerini, algılarını veya bakış açılarını etkileyebileceğinden maksimum çeşitliğin sağlanmasına çalışılmıştır. Araştırmada katılımcıları kodlamak için *akademik unvan + görev süresinden* oluşan bir kodlama sistemi kullanılmıştır. Söz gelişi, araştırmada profesör akademik unvanına ve mesleğinde 25 yıllık hizmet süresine sahip bir katılımcıyı ifade etmek için *PROF 25* şeklinde bir kodlama yapılmıştır. Aynı hizmet süresine ve akademik unvana sahip katılımcılar için görev yaptıkları üniversitenin bulunduğu coğrafi bölgenin baş harfi görev süresinin önüne eklenmiştir. Söz gelişi, *ASC E 16* Ege bölgesinde bulunan bir üniversitede 16 yıldır görev yapan doçent unvanlı bir katılımcıyı ifade etmektedir.

³ Katılımcıların araştırma sırasındaki unvanları dikkate alınmıştır.

⁴ Ayrıntılar bölümündeki sayılar, o bölgedeki katılımcı sayısını değil, Türkiye'deki coğrafi bölgelere göre araştırmada yer alan üniversitelerin sayısını göstermektedir. Katılımcı gizliliğini sağlamak için durumlar üniversite yerine coğrafi bölge bazında oluşturulmuştur.

⁵ Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü (Lisans derecesi) YÖK'ün yeniden yapılanması sürecinde 1997-1998 akademik yılında kapatılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Fenomenolojik araştırmalardaki araştırmacılar dışarıdan değil içeriden kişiler olduğundan, nitel araştırmacının, araştırmayı yürütme becerisini nitelenmek için önyargılar ve varsayımlar ve deneyimler dahil olmak üzere kendisiyle ilgili yönlerini tanımlaması gerekmektedir (Greenbank, 2003). Bu çalışmanın araştırmacısı olarak, farklı eğitim kademelerinde (ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim) 12 yıl süren öğretmenlik/okutmanlık görevinden sonra 18 yıldan bu yana Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapmaktayım. Kendime ve çalıştığım kurumlarda ya da akademik kongrelerde zaman zaman meslektaşlarımla birbirimize sorduğumuz ve benzer/farklı şekillerde yanıtladığımız soru temelde Türkiye'de günümüz eğitim sisteminde program geliştirmecilerin oynadığı roldür. Sıkça sorduğumuz bir başka soru da ulusal/makro düzeyde program geliştirme çalışmalarında görev yapan uzmanların neye göre ve nasıl seçildiğidir. Aslında, bu araştırmaya kadar, program geliştirme konusunda ulusal düzeyde çalışmış herhangi bir meslektaşımı tanışmamıştım. Bu sorular beni Türkiye'deki program geliştirme sürecine ilişkin olarak Eğitim Programları ve Öğretim alanında çalışan uzmanların görüşlerini almak için mevcut araştırmayı yapmaya yöneltti. Araştırmanın başından sonuna kadar yapılan görüşmeler hakkında notlar aldığım bir araştırmacı günlüğü tuttum. Günlük kayıtları (Bkz. Ek) analiz edilmemekle birlikte, genel çalışmanın sürekliliği için bir rehber görevi gördüler. Veri analizi sürecinde bağımsız bir uzman kodlayıcı desteği dışında çalışmanın tüm adımlarını bizzat gerçekleştirdim. Dolayısıyla, çalışmanın araştırmacısı olarak benim rolüm, Ponce ve Pagán-Maldonado (2015)'nin belirttiği gibi, incelenen olguyu kendi tezahürlerine, yapılarına ve bileşenlerine göre inşa etmektir. Fenomenolojik araştırma tasarımı araştırmacının deneyim veya olgu hakkında sahip olduğu varsayımları/yorumları kabul etmesini ve parantez içine almasını gerektirdiğinden (Creswell ve Miller, 2000), görüşmeler hakkında yaptığım yorumlar katılımcılardan doğrudan yaptığım alıntılarda parantez içinde yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Fenomenolojik araştırmalarda en uygun veri toplama aracı olarak derinlemesine görüşme kabul edilmektedir. Derinlemesine görüşmeler, görüşülen kişilerin geçmiş (veya gelecekteki) eylemlerinin, deneyimlerinin, duygularının ve düşüncelerinin geriye dönük (veya ileriye dönük) açıklamalarının veya versiyonlarının ortaya çıkarıldığı sosyal etkileşimlerdir. Mevcut araştırmada ortam bilgi verenlerin deneyimlerini ayrıntılı olarak ifade etmeleri için bir açıklık alanı sağlarken, aynı zamanda araştırmacının olguyu derinlemesine ele almasına olanak sağladığından veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış yüz yüze görüşme kullanılmıştır. (Kvale ve Brinkman, 2009; Marshall ve Rossman, 2010).

Görüşme formunda yer alan sorular araştırmacı tarafından ilgili alanyazına dayalı olarak hazırlanmıştır. Form daha sonra Eğitim Programları ve Öğretim alanından iki, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanından bir akademisyen tarafından kontrol edilmiştir. Görüşme formu daha sonra Eğitim Programları ve Öğretim alanından üç akademisyene pilot görüşme olarak uygulanmıştır. Pilot görüşmenin temel amacı katılımcılardan sorulan soruların anlaşılabilirliği, soru tipi, görüşme süresi ve araştırmanın amacı ile soruların içeriği arasında tutarlılık olup olmadığı ile ilgili görüş almaktır. Pilot görüşme ve uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorularda düzenlemeler yapılmıştır. Tablo 2'de detaylandırıldığı gibi, görüşme formu giriş sorularından, sonda edici sorular da içeren ana sorulardan ve ayrıca kapanış sorularından oluşmaktadır.

Tablo 2. İlk görüşme formu ve değişiklikler sonrası oluşturulan final görüşme formu

İlk görüşme formu	Final görüşme formu
Giriş Soruları	İlk görüşme formundaki üç soruya ek olarak öğretmenlik deneyiminin program geliştirme anlayışı üzerinde etkisi olabileceğine ilişkin görüşler nedeniyle dördüncü soru final görüşme formuna eklendi.
1. Eğitim Programları ve Öğretim alanında kaç yıldır görev yapıyorsunuz?	4. Lisans ve yüksek lisansta verdiğiniz dersler dışında öğretmenlik deneyiminiz oldu mu?
2. Daha önce herhangi bir program geliştirme ekibinde yer aldınız mı (kendi çalıştığınız kurumda, MEB program geliştirme ekibinde, vs.)?	
3. Lisans alanınız nedir?	
Ana Sorular	İlk formdaki üçüncü soru aşağıdaki şekliyle netleştirilmiştir.
1. Program geliştirme kavramını nasıl tanımlarsınız?	1. Sizce Türkiye’de ulusal düzeyde gerçekleştirilen program geliştirme süreçlerinde karşılaşılan temel sorunlar nelerdir?
2. Sizce Türkiye’de program geliştirme sürecini etkileyen temel faktörler nelerdir?	2. Bu sorunlara yönelik olarak çözüm önerileriniz nelerdir?
3. Türkiye’de program geliştirme süreçlerinde karşılaşılan temel sorunlar nelerdir?	
Birinci soru, araştırmanın bütünlüğünü bozduğu ve araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkili görülmediği için kaldırılmıştır.	
İkinci soru, ana sorulardan çıkarılmış, ancak gerekli görüldüğünde kullanılmak üzere sonda sorusu olarak kullanılmıştır.	
Üçüncü soru kafa karışıklığına neden olduğu gerekçesiyle netleştirilmiştir.	
Kapanış cümleleri/Soruları	Herhangi bir değişiklik yapılmadı.
Araştırmayla ilgili eklemek veya önermek istediğiniz herhangi bir şey var mı?	

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci araştırmanın en zorlu bölümünü oluşturmuştur. Kendim de aynı zamanda bir üniversitede görev yaptığımdan, seyahat izinleri, katılımcı görüşmeleri için karşılıklı olarak uygun saatlerin ayarlanması, bütçe kısıtlamaları, konaklama, teknoloji sorunları gibi sorunların yanı sıra bazı ulusal (örneğin, 15 Temmuz 2016’da Türkiye’deki darbe girişiminin ardından tüm seyahat izinlerinin askıya alınması) ve küresel engellerle (örneğin, COVID-19 salgını sırasında uygulanan sokağa çıkma yasakları ve kısıtlamalar) karşı karşıya kalınmıştır. Büyük ölçüde kontrolüm dışında olan bu çeşitli zorluklar nedeniyle, veri toplamanın tamamlanması pilot görüşme de dahil olmak üzere toplam dört yıl sürmüştür.

Etik kurul izninin alınmasından sonra, çalışmanın amacının açıklanması ve karşılıklı olarak uygun bir görüşme zamanı ayarlanması için katılımcılarla e-posta yoluyla iletişime geçilmiştir. Elektronik postayla ulaşılan akademisyenlerden üçte ikisi olumlu yanıt verirken, bazı akademisyenler yurt dışında oldukları veya yeterli boş zamanları olmadığı gibi nedenlerle görüşmeye katılamayacaklarını belirttiler. Görüşme soruları görüşmeye katılacaklarını belirten akademisyenlere

görüşme öncesinde gönderilmiştir. Ortamın ne araştırmacıyı ne de katılımcıyı olumsuz etkilemesi için her görüşme özel bir alanda (neredeyse tamamı katılımcıların üniversitedeki ofislerinde) gerçekleştirilmiştir. Her görüşme, toplanan verilerin gizli kalacağı ve raporlamada kimliklerinin anonimleştirileceği bilgisiyle başlamış, yeniden sözlü onay alınmış ve ses kaydının başlatılacağı bilgisi verilmiştir. Rahat bir görüşme ortamı sağlamak amacıyla katılımcılara öncelikle araştırma konusu ile ilgili deneyimlerine yönelik genel sorular sorulmuş, ardından görüşme formundaki sorular yöneltilmiştir. Bir katılımcı görüşme sırasında yeterince ayrıntılı cevaplar verdiyse, herhangi bir müdahale uygulanmadan görüşme doğal akışında devam etmiştir. Görüşmeler 45 ile 70 dakika arasında sürmüştür.

Veri Analizi

Araştırmada, yazılı metinlerin analizinde yaygın olarak kullanılan prosedürlerden biri olan içerik analizi seçilmiştir. Bir veri çözümleme tekniği olarak içerik analizi, metinleri yorumlayarak ve kodlayarak tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmak, önceden belirlenmemiş ya da başka türlü belirsiz ya da görünmez kalabilecek tema ve boyutları ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada toplanan verilerin analizinde ilk aşamada görüşmeden elde edilen veriler herhangi bir değişiklik yapılmadan bilgisayara aktarılmış ve düz metne dönüştürülmüştür. İkinci aşamada, metnin ilgili bölümleri daha derinlemesine bir analiz için seçilmiştir. Daha sonra metinlerde çalışmanın araştırma sorularıyla ilgili fikirleri içeren pasajların altı çizilmiştir. Bu süreç tüm transkripsiyon süreci boyunca devam etmiştir. Metin tarama işlemi tamamlandıktan sonra ilgili (altı çizili) pasajlar üçüncü aşamada ayrı dosyalara kopyalanmıştır. Dördüncü aşamada, dosyalar daha büyük bir klasöre kaydedilmiş ve her görüşme dökümü için ayrı ayrı dosyalar oluşturulmuştur. Beşinci ve son aşamada ise iki veya daha fazla kişi tarafından tekrarlandığı tespit edilen fikirler ayrı bir dosyada toplanmıştır.

Toplanan verilerin kodlanması sırasında Strauss ve Corbin (1990) tarafından önerilen üç kodlama biçiminden Genel Çerçeve Kodlama seçilmiştir. Diğer bir deyişle, toplanan veriler analiz edilmeden önce var olan kavramsal yapı temel alınarak kodlamalar yapılmış, inceleme sırasında yeni kodlar eklenmiş ve mevcut duruma uymayan bazı kodlar çıkarılmıştır. Bu kodlama sürecinin doğası gereği; (1) genel temalar önceden belirlenirken, veri analizi sırasında her temanın altına yerleştirilen ayrıntılı kodlar oluşturulmuştur; (2) veriler okunmuş ve yeniden okunmuş, daha sonra anlam kümeleri oluşturmak üzere gruplandırılan ifadelerin ve temaların ilişkili olma düzeyine göre azaltılmıştır; (3) ilgili konular anlam birimleri halinde gruplandırılmıştır; (4) anlam katmak için metinsel açıklamalar yazılmış ve uygun yerlerde katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmıştır; (5) yapısal açıklamalar yazılmış; ve (6) durumun veya deneyimin evrensel anlamını oluşturmak ve böylece fenomen hakkında daha derin bir anlayışa ulaşmak için tekrarlanan ortak öğeler (metinsel ve yapısal analize göre) tanımlanmıştır. Verilerin analizi, araştırmacı ve Kocaeli Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünden bir uzman olmak üzere iki bağımsız kodlayıcı tarafından yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen ikili kodlayıcı için güvenilirlik formülü $P = N_a / (N_a + N_d)$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlama güvenilirliği .92 olarak belirlenmiş olup, yüksek düzeyde güvenilirliği göstermektedir. Kodlama sırasında kodlayıcıların kafasındaki anlamların kavramların gerçek anlamıyla tutarlılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için bir dil uzmanından görüş alınmıştır.

Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda güvenilirlik kavramı, Lincoln ve Guba (1985) tarafından geliştirilen inandırıcılık, aktarılabirlik, güvenilebilirlik ve doğrulanabilirlik olmak üzere dört genel ölçüte dayanır. Alanyazına dayalı olarak (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell ve Miller, 2000; Koch, 2006; Kornbluh, 2015; Korstjens ve Moser, 2018; Lincoln ve Guba, 1985; Marshall ve Rossman, 2010; Merriam, 2009; Morse, Barrett, Mayan, Olson ve Spiers, 2002; Shenton, 2004; Stahl ve King, 2020) araştırmacı tarafından geliştirilen Tablo 3 her bir nitelik ölçütünü ve tanımını, mevcut araştırmada her bir ölçütü sağlamaya yönelik olarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilen işlemleri anlatmaktadır.

Tablo 3. Nitelik ölçütü ve tanımı, ölçütlere yönelik stratejiler ve bunlara yönelik olarak araştırmacının gerçekleştirdiği işlemler

Nitelik ölçütü ve tanımı	Bu ölçütü sağlamak için gereken stratejiler	Mevcut araştırmada araştırmacı tarafından gerçekleştirilen işlemler
<u>İnandırıcılık</u> Bulguların ne kadar uyumlu olduğu.	Uygun, iyi bilinen araştırma yöntemlerinin benimsenmesi. Uzun süreli etkileşim. (Bağlama aşına olmak, güven oluşturmak ve verileri tanımak için yeterli zaman ayırma.) Örnekleme yöntemi hakkında özet bir bilgi sunulması. Araştırmacının öz farkındalığını geliştirme. Çeşitleme. (Farklı veri kaynaklarının, araştırmacıların, veri toplama yöntemlerinin kullanımı.) Katılımcıların samimi yanıtlar vermesini sağlama. Araştırmacının geçmişi, nitelikleri ve deneyimleriyle ilgili bilgi verme. Veri analizinin bağımsız kodlayıcılar tarafından yapılması. Çalışmada ele alınan olgunun detaylı açıklanması. Önceki araştırmaların bulgularla ilişkilendirilmesi.	Kişisel deneyimlerin derinlemesine incelenmesini ifade eden bir araştırma metodolojisi olan fenomenolojinin kullanılması (bkz. Araştırma Deseni). Katılımcılar ifadelerini örneklerle desteklemeye teşvik edildi, daha kapsamlı analiz için sonda soruları soruldu. İncelenen olgu kapsamında teoriler ortaya çıkana kadar ham görüşme materyali tekrar tekrar okundu (bkz. Veri Analizi ve Veri Toplama Aracı). Örnekleme tablolaştırılarak açıklandı (bkz. Katılımcılar). Araştırma sorularını ve bunların zengin ve güvenilir veri elde etmeye uygunluğunu belirlemek için yapılan ön/pilot görüşme (bkz. Veri Toplama Aracı bölümünde Pilot Uygulama). Kişi çeşitlemesi – farklı katılımcı türlerinden toplanan veriler (bkz. Katılımcılar). Araştırmacı çeşitlemesi – iki bağımsız kodlayıcı tarafından analiz edilen veriler (bkz. Veri Analizi). Katılımcının kendi ortamında bire bir, yüz yüze görüşmeler yapılması (bkz. Veri Toplama). Çalışma konusuna yönelik olarak araştırmacıyla ilgili bilgiler verilmiştir (bkz. Araştırmacının rolü). Araştırmacının kendisi ve Eğitim programları ve öğretim alanında görev yapan bir uzman (bkz. Veri Analizi). Program geliştirme, program geliştirmeyi etkileyen faktörler ve program geliştirme sürecinde yer alan paydaşlar konularının detaylı şekilde açıklanması (bkz. Giriş). Konuyla ilgili araştırmalarla ilgili kapsamlı alanyazın (bkz. Giriş). Bulguların alanyazınla ilişkilendirilerek sunulması (bkz. Tartışma).
<u>Aktarılabirlik</u> Bulguların başka bağlamlarda uygulanabilir olduğunu göstermek.	Kapsamlı tanımlama. Araştırmanın tüm süreçlerinin detaylı şekilde açıklanması.	Gelecek araştırmalarda kıyaslama yapılabilmesi/sonuç çıkarılabilmesi için incelenen olgunun detaylı açıklanması (bkz. Giriş), katılımcılar/örnekleme ve mekanın (bkz. Katılımcılar), veri toplama aracı, veri toplama süreci, veri analizi ve güvenilirliğin (bkz. Yöntem) açıklanması, katılımcıların görüşme sırasındaki tepkilerinin not edilmesi (bkz. Bulgular), araştırmacı notları (bkz. Ek).

Tablo 3. Devamı

Nitelik ölçütü ve tanımı	Bu ölçütü sağlamak için gereken stratejiler	Mevcut araştırmada araştırmacı tarafından gerçekleştirilen işlemler
Güvenilebilirlik	<p>Çalışmanın tekrarlanmasına izin veren derinlemesine metodolojik açıklama.</p> <p>Akran İncelemesi.</p> <p>Araştırma çalışmasının hem sürecini hem de ürününü inceleyen araştırma sürecine dahil olmayan bağımsız araştırmacı/ lar.</p>	<p>Katılımcılar, örnekleme, pilot çalışma, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analizi ayrıntılı olarak açıklanmıştır.</p> <p>Oluşturulan kodlar ve tüm süreç, bir Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme uzmanı ile Eğitim Programları ve Öğretim bölümünden nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim elemanı tarafından incelenmiştir. Verilerin analizi sırasında ortaya çıkan kod, kategori ve temaların dilsel bütünlüğünün sağlanması için Türkçe öğretmenliği ana bilim dalı uzmanına danışılmıştır.</p>
Doğrulanabilirlik	<p>Araştırmacı etkisini azaltmak için çeşitleme.</p> <p>Araştırma sonuçlarının bütünlüğünün incelenmesini sağlamak için araştırma adımlarının derinlemesine/şeffaf açıklanması.</p> <p>Denetim.</p> <p>Araştırma sırasında kullanılan, araştırmacının kararlarını ve varsayımlarını belgeleyen malzemeler/notlar.</p> <p>Yansıtıcılık.</p> <p>Araştırmacının kendi bakış açısını, varsayımlarını, vb. sunmak.</p> <p>Araştırmacının düşüncelerinin doğrulanması.</p>	<p>İki bağımsız kodlayıcı (bkz. Veri Analizi). Bir Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve bir Program Geliştirme ve Öğretim alanı uzmanının (kodlayıcı uzman dışında) tüm süreci gözden geçirmesi.</p> <p>Başlangıcından sonuna kadar tüm sürecin raporlanması.</p> <p>Görüşmelerin dökümleri, veri analizi ve süreç notları ve nihai rapor taslakları dahil olmak üzere çalışma materyallerinin bir Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve bir Program Geliştirme ve Öğretim uzmanı tarafından incelenmesi.</p> <p>Doğrudan alıntılarda araştırmacının görüşlerine parantez içinde yer verilmesi (bkz. Bulgular). Araştırmacının metodolojik kararlarının ve muhakemesinin, çalışmanın lojistiğinin vb. yer aldığı yansıtıcı günlüklerin tutulması (bkz. Ek). Katılımcılardan doğrudan alıntılarının eklenmesi (bkz. Bulgular).</p>

Bulgular

Türkiye’de program geliştirmede karşılaşılan sorunlar

Birinci araştırma sorusu için yapılan içerik analizinde ortaya çıkan ana tema, temalar ve kategoriler ilk olarak genel bir tablo halinde sunulmuştur. Daha sonra her tema ilgili kategorileri, kodları ile birlikte ele alınmış ve katılımcılardan doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Tablo 4'te katılımcıların görüşlerine göre oluşturulan ana tema, temalar, kategoriler ve kodlara ilişkin genel bir çerçeve sunulmaktadır.

Tablo 4. Ana tema, temalar, kategoriler ve kodlar

Ana tema: Politika yapıcılarının program geliştirme ve eğitim hakkındaki öncelikleri, anlayışları ve düşüncelerinin program geliştirmede en önemli etken olması		
Temalar	Kategoriler	Kodlar
Politika yapıcılarının program geliştirme ve karar verme süreçlerinde baskın olmaları	Bir eğitim programı politikası/eğitim politikası oluşturmada başarısızlık	Türkiye'ye özgü/Özgün program modellerinin geliştirilememesi Diğer ülkelerden alınan eğitim programlarının doğrudan uygulanması
	Program geliştirme sürecinde çoğulculuğun olmayışı	Değişim talebinin aşağıdan değil yukarıdan gelmesi/uzlaşmanın sağlanmayışı Birlik/bütünlük yerine tekdüzeliğin/tek tipleştirilmenin olması Diğer paydaşların, özellikle öğretmenlerin ve öğrenenlerin, program geliştirme sürecine dahil edilmemesi Program geliştirme sürecinde belirli kişileri/aynı kişileri atama Program geliştirme uzmanlarının program geliştirme sürecine sınırlı katılımı Paydaşların eğitim programlarının değerlendirilmesine dahil edilmesindeki yetersizlik Şeffaflığın sağlanamayışı
	Program geliştirmenin politika yapıcılar tarafından bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmemesi	Program geliştirme ve Öğretim alanının/program geliştirme uzmanlarının ihmal edilmesi Program geliştirme sürecinde alan uzmanlarının baskın olması İl/okul bazında program geliştirme uzmanlarının görevlendirilmemesi

Tablo 4. Devamı

Ana tema: Politika yapıcılarının program geliştirme ve eğitim hakkındaki öncelikleri, anlayışları ve düşüncelerinin program geliştirmede en önemli etken olması

Temalar	Temalar	Temalar
Program geliştirme sürecinin olmazsa olmazlarının gerçekleştirilmemesi	Eğitim programına bütüncül bir bakış açısı getirmeme/Tutarlılığın sağlanmayışı	Eğitim programının unsurları arasındaki tutarsızlık
	Sürekliliğin/sistematikliğin sağlanmayışı	Eğitim programlarının felsefesinin net olmayışı
	İhtiyaç analizlerinin yeterli olmayışı	Program geliştirme sürecini etkileyen faktörlerin ihmal edilmesi
	Pilot uygulamaların yeterli olmayışı	Program geliştirmeden çok program hazırlama
		Milli Eğitim Bakanlarının sıkça değişmesi
		Sürekli/hızlı değişiklikler
		Toplumsal ihtiyaçlar
		Bireysel farklılıklar
		Bölgesel/okullar arasındaki farklılıklar
		Pilot çalışmalara yeterli zaman ayrılmaması
		Pilot uygulama sonuçlarının paydaşlarla paylaşılmaması/şeffaflığın sağlanmayışı
Eğitim programlarında uygulanan ani/hızlı değişiklikler	Yerel/küresel değişiklikler/baskı	Uluslararası karar vericilerin (örn., Avrupa Birliği) talepleri
	Kurumlar arası koordinasyon eksikliği (YÖK, MEB, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi)	Ulusal ve uluslararası değerlendirme testlerinin sonuçları
		Teknolojik gelişmeler
		Öğretmen yetiştirme programları (hizmet öncesi eğitim)
		Merkezi sınav sistemi
		Öğretmenlerin yeni programa hazır olmayışı (hizmet-içi öğretmen eğitimi)

Türkiye'de ulusal düzeyde program geliştirmede görülen sorunlara ilişkin katılımcıların görüşleri dikkate alındığında, üç temel sorunun öne çıktığı görülmektedir: (1) Program geliştirme ve karar verme sürecinde politika yapıcılarının baskın olması, (2) Program geliştirme sürecinin olmazsa olmazlarının yerine getirilmemesi ve (3) Eğitim programlarında uygulanan ani/hızlı değişiklikler. Tablo 4'te görüldüğü gibi, bu sorunlar farklı temalar altında ele alınsa da birbirini etkileyen, iç içe geçmiş, tek bir konu ya da kaynağa dayalı sorunlardır. Farklı şekillerde ifade edilse de (politikacıların neye inandıkları, politika yapıcılarının öncelikleri ve politika yapıcılarının görüşleri gibi), katılımcıların görüşmeler boyunca açıkça ifade ettikleri ve altını çizdikleri en etkili ve temel sorun, Türkiye'de program geliştirme sürecinin her aşamasını doğrudan etkileyen ve hatta belirleyen en önemli (bazı katılımcılar için tek) faktörün politika yapıcılar olarak kabul edilmesidir. Örneğin, üçüncü tema olan 'Eğitim programlarında uygulanan ani/hızlı değişiklikler' temasında görülebileceği gibi, katılımcılar Avrupa Birliği, teknolojik gelişmeler veya uluslararası sınavlar (PISA) gibi küresel değişimleri ve baskıları program değişikliklerinde önemli faktörler olarak görse de değişikliklerin kendisinden çok politika yapıcılarının bu değişiklikleri/baskıları yorumlama biçiminin önemli olduğunu belirtmektedirler. Örneklemin büyüklüğü ve çeşitliliği dikkate alındığında, katılımcıların tamamının program geliştirmede politika yapıcılarının etkisini "çoğunlukla, sadece, siyaset dışında başka bir şey saymam" gibi ifadelerle belirtmeleri dikkat çekici bir sonuçtur. Katılımcıların ifadeleri bir bütün olarak ele alındığında bunu olumsuz bir durum olarak değerlendirdikleri ve program geliştirmecilerin program geliştirme sürecine katkılarının sınırlı olduğu görüşünde oldukları görülmektedir.

Politika yapıcılarının program geliştirme ve karar verme sürecinde baskın olmaları

Tablo 4'te görüldüğü gibi, 'Politika yapıcılarının program geliştirme ve karar verme süreçlerinde baskın olmaları' teması altında birbiriyle ilişkili üç kategori yer almaktadır; (1) Bir eğitim/egitim programı politikası oluşturmada başarısızlık, (2) Program geliştirme sürecinin çoğulcu olmayışı ve (3) Program geliştirilmesinin politika yapıcılar tarafından bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmemesi. "Bir eğitim/egitim programı politikası oluşturmada başarısızlık" başlıklı birinci kategoriye ilişkin kodlar, katılımcılardan doğrudan alıntılarla birlikte, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. 'Eğitim/egitim programı politikası oluşturmada başarısızlık', ilişkili kodlar ve katılımcılardan doğrudan alıntılar

Kategori: Eğitim/egitim programı politikası oluşturmada başarısızlık	
Kodlar	Doğrudan alıntılar
Türkiye'ye özgü/özgün program modellerinin geliştirilememesi	'...Bir politikamız yok. Hangi iktidar, daha doğrusu hangi parti göreve gelirse gelsin yapılanma ona göre yeniden değişiyor. X partisi iktidardan ayrılırsa ve Y Partisi gelirse ne olacak? Demek istediğim şu: Mevcut eğitim sisteminin tamamı uçup gidecek'. [AST E 12]
Diğer ülkelerden alınan eğitim programlarının doğrudan uygulanması	'...Bir şekilde bir yerden bir derse ihtiyaç olduğu belirtiliyor; diyelim ki Çevre Eğitimi dersi olsun bu. Ve bu dersin bir programı olması gerekiyor çünkü bu dersin uygulanması ve öğretilmesi gerekiyor. Böyle bir anlayışla yaklaşıldığında tabii ki ne dersin kendisi ne de genel okul müfredatındaki yeri çok iyi tanımlanmış oluyor. Ve birkaç yıl sonra, belki de [küresel] baskı ortadan kalktığında, iyi tasarlanmış bir müfredat olmadığı için ders iptal ediliyor'. [PROF E 20] 'Türkiye'de program geliştirme sürecinde, teoriyi tam olarak anlamadan çok önce program geliştirmeye başlıyoruz veya başka bir ülkeden olduğu gibi alıyoruz; ancak sosyolojik veya tarihsel olarak [Türkiye için] uygun olup olmadığını asla sorgulamıyoruz'. [ResAST 9]

Tablo 5'te görüldüğü gibi, katılımcılar, program geliştirme sürecinde program geliştirilmesinin sosyolojik, tarihsel vb. temellerinin yeterince dikkate alınmadığını ve farklı ülkelerde denenmiş ve başarıya ulaşmış programların olduğu gibi Türkiye'ye uyarlandığını belirtmektedirler. Katılımcıların çoğunluğu bu durumu karşılıklı bir ilişki ya da bir kısır döngü olarak tanımlamaktadır; farklı ülkelerden alınan programlar Türkiye'ye özgü bir program geliştirme yaklaşımının oluşmasının önünde engel oluşturmakta ve Türkiye'ye özgü bir program geliştirme yaklaşımının olmaması Türkiye'deki programların diğer ülkelerden uyarlanan programlara karşı kırılgan/hassas olmasına neden olmaktadır.

"Politika yapıcılarının program geliştirme ve karar verme sürecinde baskın olması" temasında yer alan "Program geliştirme sürecinde çoğulculuğun olmayışı" başlıklı ikinci kategoriye ilişkin kodlar, katılımcılardan doğrudan alıntılarla birlikte, Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. ‘Program geliştirme sürecinde çoğulculuğun olmayışı’, ilişkili kodlar ve katılımcılardan doğrudan alıntılar

Kodlar	Doğrudan alıntılar
Değişim talebinin aşağıdan değil yukarıdan gelmesi/uzlaşma eksikliği	<p>‘...Programın değiştirilip değiştirilmeyeceğine, tırnak içinde gerekli olup olmadığına, hangi değişikliklerin yapılması gerektiğine ve ne kadar sürede uygulanacağına politikacılar karar veriyor...’ [PROF 24]</p> <p>‘Şey (...) burada [Türkiye] ideoloji ve siyaset etkili; yani program geliştirme ekipleri MEB ne istiyorsa onu yapıyorlar. Kesinlikle, (...) gerçekten (...) başka hiçbir şey önemli değil’. [ResAST 7]</p> <p>‘...ve [programda alınacak kararlar] açık olsa bile, toplumsal veya bilimsel olarak kabul edilebilir bir fikir birliği sağlanmıyor...’ [ASC A 13]</p> <p>‘Politikanın olması doğal ama bu bir eğitim politikası olmalı. [Bugün] Yapı şöyle [Türkiye’de]; otoriter devlet, ideolojisini yaymak için eğitimi kullanır; eğitim bir araç gibi görünür ve program onun yazılı belgesidir. Akademik çalışmalar bu süreci etkilemiyor...’ [ASC 15]</p>
Birlik/bütünlük yerine tekdüzeliğin/tekipleştirilmenin olması	<p>‘...Örneğin Fransa, Japonya, merkezi eğitim sistemlerine sahip nispeten başarılı ülkelerdir. Birlik bir sorun değil, hatta bazen bir ihtiyaçtır. Türkiye’de müfredatta sorun birlik değil, tekdüzeliklidir’. [AST A 12]</p> <p>‘Hatta bazen bu bir “Program Geliştirme” değil diye haykırmak istiyorum. Tabii ki ama sonuç olarak bir şekilde bir program var belli ki. Düzenlenmiş bir program...’ [ASC 19]</p> <p>‘Bu [Türkiye’deki merkezi eğitim sistemi] standardizasyonla ilgili. Bu [standartlaştırma] resmi programın bir işlevi ama Türkiye’de bir ihtiyaçtan doğdu. Şimdi gerekli mi? Evet, öyle, bugün daha da fazla. Desantralize dediğimiz şey bölgesel veya okul temelli, Alman modelinde olduğu gibi, ve altyapı olmadığı için bundan [merkeziyetçilikten] uzaklaşmak bizim için çok çok büyük bir sorun olur ve zaten büyük olan bir sorun daha da büyük hale gelir...’ [AST E 14]</p>

Tablo 6. Devamı

Kategori: Program geliştirme sürecinde çoğulculuğun olmayışı

Kodlar	Doğrudan alıntılar
Diğer paydaşların program geliştirme sürecine dahil edilmemesi	<p>‘Ülkemiz bazında baktığımda, “birinci sıraya ne koyarsın” dediğinizde politikayı koyarım (...) kararlar politik alınıyor ve biraz baskın basmaca alınıyor. Tabii, bu, (...) baktığımda sonuçta A kurulundan geçti, B kurulundan geçti, bu kadar parmak kalktı ama hani gerçek anlamda ilgili kamuoyunda, yani eğitim camiasında, Eğitim Bilimciler arasında, okullar içerisinde yeterince tartışılmadan program geliştiriliyor, hatta bunu ünlemlerle söylemem lazım, Program geliştirme değil bu, program konuyor’. [ASC A 18]</p> <p>‘Öğretmenler de program geliştirme sürecinde aktif rol almalıdır. Ancak bırakın bunu, öğretmenlerin programların güncellendiğinden haberi bile olmuyor. Öğrencileri hiç söylemiyorum bile. Bir çalışmamızda, görüştüğümüz öğretmenlerin çoğu programdan ziyade ders kitabına göre ders işlediklerini söylemişlerdi’. [ASC IA 18]</p>
Program geliştirme sürecinde belirli kişileri/aynı kişileri atama	<p>‘Komisyon [Program Geliştirme] üyelerinin nasıl seçildiğini bilmiyorum... Program geliştirmecilerin [komisyonlarda] nasıl bir rol üstlendiklerini bilmiyorum çünkü böyle bir çalışmaya hiç katılmadım. Ne de olsa, genellikle "istenmeyen grup" içindeyim. Komisyona davet edilmek için [belirli bir üniversitenin adı söylendi] üniversitesinde çalışmak gerekiyor’. [PROF IA 30]</p> <p>‘Milli eğitimin iş birliği yaptığı kişiler var ama hep aynı. Hep aynı olmaz. Her zaman olmaz. O kişi körelir bir süre sonra. Politik bakışı falan filan bir kenara bırakıyorum. Bilimsel bağlamda baktığımızda hep aynı kişilerle çalışılmaz’. [PROF 31]</p>
Program geliştirme uzmanlarının program geliştirme sürecine sınırlı katılımı	<p>‘Program geliştirme uzmanları program geliştirme sürecine zaten dahil edilmiştir; ama katıldılar mı gerçekten? Bilmiyoruz... [Gülerek araştırmacıya soruyor] Siz biliyor musunuz?’ [ASC K 16]</p> <p>‘Panele X [bir MEB yetkilisinden söz ederek] geldiğinde, X'e doğrudan şunu söyledim: “Bir program geliştirmeci olarak [Türkiye’de o dönemdeki son program değişikliğinden söz ediliyor] bu programların temeli nedir, çıkış noktası nedir, nasıl hazırlanmıştır, hiçbir bilgiye sahip olmadığım gibi bu konuda bir açıklama yapamıyorum da dedim öğretmenlerimize”. Şöyle dedi: “Beni çağırın açıklayayım”. Şimdi biz hangi sınıflardan hangi öğretmeni çağıralım?’ [PROF 28]</p>

Tablo 6. Devamı

Kategori: Program geliştirme sürecinde çoğulculuğun olmayışı

Kodlar	Doğrudan alıntılar
Eğitim programlarının değerlendirmesine paydaşların yeterince dahil edilmemesi	'...[Talim Terbiye Kurulu] çok büyük işler yaptıklarını söylüyorlar. Emek verenler de var tabii ama... Öğretmenler çalışmaları [askıda program uygulaması] değerlendiriyor dediler ama sonradan öğrendik ki ilgili sayfaya tıklayıp bir şeyler yazmışlar. Bunu program değerlendirmesi olarak saydılar. Bir de çok kişinin tıkladığını ve bunun kamuoyu görüşü olarak kabul edildiğini söylediler [açık bir alaycılıkla]. Ben sürecin hangi bölümlerini eleştireceğimi bilemiyorum'. [AST A 14]
Şeffaflığın olmayışı	'Bir programda, hangi hedeflerin, öğrenme deneyimlerinin ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılacağına yanı sıra neyin öğretilmesi gerektiğinin de görünür kılınması gerekir; ancak o zaman toplum ve program yapıcılar hazırlık, uygulama ve değerlendirme hakkında gerektiği gibi bilgilendirilebilir. Bu süreçlerin baştan sona tam olarak uygulandığına ikna olmalıyız'. [ASC DA 16]

Tablo 6'da görüldüğü gibi, 'Program geliştirme sürecinde çoğulculuğun olmayışı' kategorisi, Türkiye'de program geliştirme sürecine hangi paydaşların dahil edildiğine ilişkin görüşlere dayanmaktadır. Buna göre, katılımcıların çoğu program geliştirme süreçlerinde çoğulculuk ilkesinin ihmal edildiğini düşünmektedir. Diğer bir ifadeyle katılımcılar, program geliştirme paydaşlarının, özellikle program geliştirme uzmanları, öğretmenler ve öğrencilerin sürece dahil edilmediğini, program geliştirmeye ihtiyaç olup olmadığına karar verme, programın tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde paydaşların etkin rol oynamadıklarını, olumlu/olumsuz gelişmeler olsa bile bunların şeffaf bir şekilde kamuoyu ile paylaşılmadığını belirtmektedirler. Katılımcılara göre, eğitim programı değişikliği talepleri çoğunlukla yukarıdan (politika yapıcılar) gelmekte ve bu da programlarda standardizasyondan çok tek tipleşmeye yol açmaktadır. Bazı katılımcılar merkezi eğitim anlayışının Türkiye için şimdilik gerekli olduğunu ve sorunun merkezi sistemden çok tek tipleştirme anlayışından kaynaklandığını ifade etmektedir.

'Politika yapıcılarının program geliştirme ve karar verme süreçlerinde baskın olmaları' temasında yer alan 'Program geliştirme alanının politika yapıcılar tarafından bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmemesi' başlıklı üçüncü kategoriye ilişkin kodlar, katılımcılardan doğrudan alıntılarla birlikte, Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. ‘Program geliştirme alanının politika yapımcılar tarafından bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmemesi’, ilişkili kodlar ve katılımcılardan doğrudan alıntılar

Kodlar	Doğrudan alıntılar
Program Geliştirme ve Öğretim alanının/program geliştirme uzmanlarının ihmal edilmesi	‘...Biz [program geliştirme uzmanları] yalnızca [sitemli bir ifadeyle söylendi] [program değişikliklerini] değerlendirmek, tartışmak, itiraz etmek veya beğenmek için oradayız [program geliştirme sürecinde]’. [PROF A 27] ‘Ülkemizdeki [Türkiye] politikanın etkisini yanlış anlıyoruz. Eğitimde bir politika vardır ama politika “uzmanların” [ses tonuyla vurgulayarak] aldığı kararların uygulanmasındadır. Ama biz [Program geliştirme uzmanları] bu süreçte karar verici değiliz. Politikayı doğru ayarlayamadığınızda ne yaparsanız yapın gerisi olmuyor. Bence en büyük sorunumuz bu’. [ASC A 16]
Program geliştirme sürecinde alan uzmanlarının baskın olması	‘...Hiç şüphesiz bir alan uzmanının da kendi programını bilmesi gerekiyor. Ancak alan uzmanları aslında sadece o noktada [belirli bir konu alanında] eğitim almış ancak program bilgisi çok olmayan kişilerdir. Ve bu yüzden mevcut programdaki öğrenme çıktılarına bakıyorsunuz ve bunun [belirlenen bir öğrenme çıktısının] burada ne aradığını soruyorsunuz kendinize’ [ASC M 13]
İl/okul bazında program geliştirme uzmanlarının görevlendirilmemesi	‘...İl bazında düşündüğümde [il adını vererek] ...’de/da belli bir program uygulanıyor. Ben bir program geliştirmeci olarak bunun işe yarayıp yaramayacağını gözden geçirebilirim. Keşke bana böyle bir görev verilseydi; kendi imkânlarımla yapmaya çalışıyorum ancak belli bir noktadan sonra kapı duvar görüyorum’. [ASC 15] ‘Bu doğrultuda [programın sistemli bir şekilde uygulanmasını sağlamak için] okullara program geliştirme uzmanları atanmalı... Tıpkı her okula psikolojik danışma ve rehberlik mezunlarının atandığı gibi...’ [AST 15]

Tablo 7’de görüldüğü gibi, katılımcılar program geliştirme uzmanlarının program geliştirme sürecine yeterince dahil edilmediğini, çünkü Program geliştirme & Öğretim alanının (Anadal) bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmediğini belirtmektedirler. Nitekim katılımcıların tamamına yakını karar alma süreçlerinde ilk sırada siyasetçilerin, ikinci sırada ise alan uzmanlarının etkili olduğunu düşünmektedir. Program geliştirme uzmanlarının ancak akademik çalışmalar ölçüsünde sürece dahil olabildiklerini vurgulayan katılımcılar, programın uygulanmasında başarılı olunması için program geliştirme uzmanlarının okullarda aktif rol alarak sürece dahil olmaları gerektiğini belirtmektedirler.

‘Politika yapımcıların program geliştirme ve karar verme süreçlerinde baskın olması’ temasındaki kategoriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde, bulgular üç başlık altında toplanabilir; (1) Eğitim programlarında yapılan değişikliklerin kaynağı, (2) Program geliştirme sürecine kimlerin dahil olduğu ve (3) Program değerlendirme süreci. Program değişikliğinin kaynağı olarak ele alındığında, değişim talebinin aşağıdan değil, her zaman yukarıdan (politika yapımcılar düzeyinde) geldiği, diğer bir deyişle toplumdaki paydaşların taleplerinin göz ardı edildiği, böyle bir talep varsa da bunun şeffaf bir şekilde yansıtılmadığı belirtilmektedir. Katılımcılar, eğitim programlarının ulusal ve yerel koşullardan bağımsız ele alınamayacağını, diğer ülkelerde başarılı olan sistemlerin olduğu haliyle başka bir ülkeye uyarlanamayacağını, bu yüzden ülkelere özgü modeller geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Türkiye’ye özgü modellerin geliştirilememesi ve uygulanamaması, araştırmaya katılan bazı katılımcıların deyimiyle ‘kopyala-yapıştır müfredat’, Türkiye’de etkili bir program geliştirme ya da eğitim bilimleri politikası oluşturulamamasıyla doğrudan ilişkilidir.

Program geliştirme sürecine kimlerin dahil olduğu açısından bakıldığında, tüm katılımcılar siyasetçilerin en etkili/baskın unsur olması nedeniyle program geliştirme çalışmalarının çoğulcu bir yaklaşımla yürütülmediği; başka bir deyişle ilgili literatürde program geliştirme sürecine dahil olması gerektiği belirtilen paydaşların sürece tam anlamıyla dahil edilmedikleri görüşünü paylaşmaktadırlar. Katılımcıların çoğu program geliştirme süreçlerinde program geliştirme uzmanları kadar program geliştirme sürecinin birincil paydaşları olan öğrenciler ve öğretmenlerin de katılımlarının ihmal edildiğini belirtmektedirler. Katılımcılara göre öğretmenler yeni veya düzenlenmiş programdan genellikle ancak uygulama aşamasında haberdar olmakta ve bazı katılımcılarının ifadesiyle öğretmenler merkezi politika yapıcılar tarafından 'program memurları' olarak görülmektedirler. Katılımcılara göre tüm bu sorunlar program geliştirmenin politika yapıcılar açısından bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmemesi ile ilişkilidir. Program geliştirme sürecinde program geliştirme uzmanlarının çok fazla söz hakkı bulunmamakta (ya da politika yapıcılara veya alan uzmanlarına göre çok daha az söz sahibi olmakta) ve program geliştirme komisyonlarında görevlendirilmiş program geliştirmeciler olsa bile bu kişiler her zaman aynı kurumlardan gelen aynı uzmanlar olmaktadır. Katılımcılardan birinin bu konuda 'Ne de olsa ben istenmeyen gruptayım' demesi, bir başkasının 'Ben bu kişileri tanımıyorum, peki ya siz?' diye araştırmacıya sorması, bir başka katılımcının 'Bu kişiler kim, hangi yetkinliklerine göre belirleniyor' gibi ifadeleri komisyonlarda görev yapan program geliştirme uzmanlarının seçim ölçütlerinin nasıl belirlendiği/neye göre belirlendiği konusunda şeffaflığın sağlanmadığına yöneliktir. Katılımcılar, Program Geliştirme ve Öğretim alanındaki araştırmaların program uygulandıktan sonra programın etkililiğine yönelik çalışmalarla sınırlı kaldığını ve bazı katılımcıların ifadeleriyle bu araştırmaların "YÖK'ün raflarında kaldığını" belirtmektedirler. Program geliştirmenin bir uzmanlık alanı olarak görülmeişinin göstergelerinden biri program geliştirme uzmanlarının okullarda görev yapmaması/atanmamasıdır. Son olarak, programların değerlendirilmesi açısından bakıldığında, katılımcılar programların değerlendirilmesi sırasında yapılan bazı uygulamaların (örneğin, MEB tarafından yürütülen çevrim içi "askıda program" uygulamaları) yeterli, bilimsel ve tatmin edici olmadığı görüşündedirler. Ayrıca değerlendirme sonuçlarının ilgili paydaşlarla ve özellikle program geliştirmecilerle şeffaf bir şekilde paylaşılmadığını düşünmektedirler.

Program geliştirme sürecinin olmazsa olmazlarının gerçekleştirilmemesi

Tablo 8'de görüldüğü gibi, 'Program geliştirme sürecinin olmazsa olmazlarının gerçekleştirilmemesi' teması altında program geliştirmenin bilimsel süreçleri veya aşamaları, diğer bir deyişle planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleriyle ilgili dört kategori ortaya çıkmaktadır; (1) Eğitim programına bütüncül bir bakış açısı getirmeme/Tutarlılığın sağlanmayışı, (2) Sürekliliğin/sistematikliğin sağlanmayışı, (3) İhtiyaç analizlerinin yeterli olmayışı ve (4) Pilot uygulamaların yeterli olmayışı. "Eğitim programına bütüncül bir bakış açısı getirmeme/Tutarlılığın sağlanmayışı" başlıklı birinci kategoriye ilişkin kodlar, katılımcılardan doğrudan alıntılarla birlikte, Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. ‘Eğitim programına bütüncül bir bakış açısı getirmeme/Tutarlılığın sağlanmayışı’, ilişkili kodlar ve katılımcılardan doğrudan alıntılar

Kategori: Eğitim programına bütüncül bir bakış açısı getirmeme/Tutarlılığın sağlanmayışı	
Kodlar	Doğrudan alıntılar
Eğitim programının unsurları arasındaki tutarsızlık	‘...Eğitim dediğimiz sistemi anlamaya çalıştığımızda, mevcut sistemin unsurlarından bir anlam çıkarmaya çalıştığımızda, tüm unsurlar arasındaki ilişkileri anlamaya çalıştığımızda ve sonra onları organize edip rehberlik etmeye çalıştığımızda, (...) hepsi bizi tek bir kavrama götürüyor. “Dinamizm”... Hani program geliştirme sürecinin o hep konuştuğumuz dirik yanı. Her zaman bahsettiğimiz terim, ancak tanımda duran bir terim. Uygulayıcılarımıza veya karar alıcılarımıza haksızlık etmiş gibi görünmek istememekle birlikte maalesef bu alanda dikkate değer bir şey göremiyorum...’ [AST 17]
Eğitim programlarının felsefesinin net olmayışı	‘...[Program geliştirmeye] bütüncül bir bakış açısıyla bakılması gerektiğini anlıyorum ama bunun programlara tam olarak yansımadığını da görüyorum. Aslında “nasıl öğretilir” bilinmiyor, daha çok bir slogan olarak söyleniyor. Programın arkasındaki felsefeyi yazıyor olabilirler ama onu nasıl uygulayacaklarını bilmiyorlar’. [ResAST 8] ‘...Eğitim programlarının mutlaka felsefesi oluşturulmalıdır. Ama... Görüyorum ki bu gerçekten bir sorun... Hele 4+4+4 sistemine geçildikten sonra eğitim sistemimizin büyük ölçüde iflas ettiğini düşünüyorum”. [PROF GDA 20]
Program geliştirme sürecini etkileyen faktörlerin ihmal edilmesi	‘Bence [program geliştirme sürecindeki] en önemli faktör (...) politikacılarla ilgili, başka hiçbir şeyin önemi yok (...) bence’. [ResAST IA 9]

Tablo 8’de görüldüğü gibi ve katılımcılara göre, program geliştirme sürecinin aşamaları olan planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri arasında bir tutarsızlık bulunmaktadır. Bu durum, bazı katılımcılara göre programın felsefesinin net olmamasından, bazılarına göre ise program geliştirme sürecinde program geliştirmeyi etkileyen sosyolojik, psikolojik, ekonomik faktörler gibi faktörlerin ihmal edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu kategoride ortaya çıkan kodların birçoğunda, önceki kategoride olduğu gibi, genellikle politika yapıcılara yapılan vurgu dikkat çekicidir.

'Sürekliliğin/sistematikliğin sağlanmayışı' temasıyla ilgili kategoriler, kodlar ve katılımcılardan doğrudan alıntılar Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. 'Sürekliliğin/sistematikliğin sağlanmayışı', ilişkili kodlar ve katılımcılardan doğrudan alıntılar

Kategori: Sürekliliğin/sistematikliğin sağlanmayışı	
Kodlar	Doğrudan alıntılar
Program geliştirmeden çok program hazırlama	'...Himm, (...) aslında (...) belki de ülkemizde [Türkiye'de] gerçekten program geliştirme var mı yok mu diye sormak gerekiyor. Fatma Varış "yamalı bohça" derdi. Yani program geliştirmek yerine ders ekleyip ders çıkartıp tekrar tekrar program hazırlıyorlar. Ancak bu döngünün [program geliştirme süreci döngüsü] üç temel ayağı olduğunu bilirsiniz; hazırla, uygula, değerlendir, yeniden hazırla, yeniden uygula, yeniden değerlendir. Bu sistemin sürekli bir süreç olması gerekir ama maalesef ülkemizde [Türkiye] sistemli bir program geliştirmekten bahsetmek mümkün değil. Aslında zaman zaman program hazırlama çalışmaları yapılırsa da bunlar etkili bir geliştirme sürecine dönüşmüyor'. [ASC A 16]
Milli Eğitim Bakanlarının sıkça değişmesi	'[Türkiye'de] program geliştirme sürecini şüphesiz siyaset belirler. İki yılda bir değişen bir eğitim bakanı muhtemelen yoktur [dünyada]. Son 10 yılda tam anlamıyla beş kez değişti. Bu nedenle eğitim programlarının bir alt dalı olan öğretmen yetiştirme politikaları da popülist bir yaklaşıma göre belirlenmektedir...'. [ASC M 17]
Sürekli/hızlı değişiklikler	'Baktığınız zaman hepimiz "yeni" kelimesini kullanıyoruz... "yeni programlar": yeni, yeni, yeni, onlarca "yeni" programımız var'. [ASC M 14] 'Süreklilik yok: Son derece hızlı kararlar alınıyor ama neye göre? Belli değil... Örneğin, bir Medya Okuryazarlığı dersi açıldı ama nedeni benim için belirsiz. Daha sonra sadece birkaç yıl içinde kaldırıldı; nedeni benim için hâlâ belirsiz. Toplum bir anda medya okuryazarı mı oldu [alaycı bir tonda]? Yoksa [ders] gerekli değil miydi? Mesela ihtiyaçların nasıl belirlendiğini biliyor musunuz? Şimdi, [araştırmacıyı kastederek] bu çalışmayı yürüten kişi olduğunuza göre, sanırım belli ki siz de bilmiyorsunuz [gülerek]... Ah, ama bir dakika, ikimiz de deyim yerindeyse program geliştirme uzmanı değil miyiz?' [ASC E 15]

Tablo 9'da görüldüğü gibi, katılımcılara göre Türkiye'de program geliştirmede yaşanan sorunlardan biri de program geliştirmenin önemli unsurlarından biri olan sistematiklik ve sürekliliğin sağlanamamasıdır. Araştırmaya katılanların tamamı, "yamalı bohça, kopyala-yapıştır, ekle-kaldır" gibi farklı ifadelerle de olsa program geliştirme çalışmalarında sürekliliğin sağlanmadığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlarının sıkça değişmesine bağlı olarak program geliştirme çalışmalarından çok program hazırlama/düzenleme çalışmalarının yapıldığını ifade etmektedirler. Katılımcılara göre bu döngü Milli Eğitim Bakanlarının değişmesiyle başlayıp –atanan her bakan yeni bir hazırlık yapmak istediğinden– hızlı bir program hazırlığıyla devam eden bir süreç olarak ilerlemektedir. Bir katılımcının 'yeni, yeni, yeni... Onlarca yeni programa sahip olmak' şeklinde ifade ettiği bu döngüsel süreç sistematik ve sürekli bir program geliştirme sürecini engellemektedir.

“İhtiyaç analizlerinin yeterli olmayışı” başlıklı üçüncü kategoriye ilişkin kodlar, katılımcılardan doğrudan alıntılarla birlikte, Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. ‘İhtiyaç analizlerinin yeterli olmayışı’, ilişkili kodlar ve katılımcılardan doğrudan alıntılar

Kategori: İhtiyaç analizlerinin yeterli olmayışı	
Kodlar	Doğrudan alıntılar
Toplumsal ihtiyaçlar	‘Biz de onlara [yetkililere] son programla ilgili sorduk: “Hiç ihtiyaç analizi yaptınız mı?” Ama cevap gelmedi. Bir gazeteci bile aynı soruyu bilerek veya bilmeyerek sordu... Ama sonuçta yine de sordu. “İhtiyaç analizi tamamlandı” denildi; ama nasıl bir süreçle, kaç kişi dahil oldu, bu kişiler nereden seçildi; ve (...) ve (...) rapor nerede?’ [PROF IA 25]
Bireysel farklılıklar	‘...Şimdi hızlı gelişen bir öğrencimiz var örneğin. [Programlar] Buna yönelik hızlandırma yapmaya imkân vermiyor, aşamalılık ilişkisi var eğitim programında; üst sınıfın kazanımlarına, içeriğine siz bulaşmayın diyor mesela Milli Eğitim. Ek kaynak kullanamazsınız diyor. Ek kaynak kullanamazsak, biz bu çocuğun ihtiyacını karşılayamazsak, bekletirsek bu öğrencileri, hani bir kere yapılandırıcılıkla örtüşmüyor bu.’ [ResAST IA 9] ‘...İhtiyaç analizleri gerektiği gibi yapılmıyor. Hani demek istediğim şu: yani bir 4+4+4 programı geliştirildi. Bu süreçte bunlar yaşandığı için örnek veriyorum. Diyor ki, bu program 60 aylık öğrencilere uygulanabilir. Neye istinaden bunu söylüyorlar? Sonra diyorlar ki, kamuoyu tepki gösteriyor, diyorlar ki, tamam tamam, hadi, sakın olun, bunu 66 aylıklara uygulayalım biz. Bu neye istinaden?’ [ResAST 11]
Bölgeler/okullar arasındaki farklılıklar	‘...Kâğıt üzerindeki program çok çok farklı ama pratikte farklı; bir kısmı uygulanabilir, belki bazı okullarda daha fazla uygulanabilir. Ancak Türkiye’de okullar arasında çok büyük farklar var’. [ASC M 16]

İhtiyaç analizlerinin yeterli olmayışı başlıklı kategoride program geliştirme sürecinin planlama aşamasında yer alan ihtiyaç analizine ilişkin kodların ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcılara göre ihtiyaç analizi çalışmalarında toplumsal, bireysel, bölgesel ve/veya okullar arasındaki farklılıklar göz ardı edilmektedir. Ayrıca katılımcıların bir kısmı ihtiyaç analizi çalışmalarının nasıl yapıldığını ve nasıl sonuçlar elde edildiğini bilmediklerini; analiz sonuçlarının kamuoyu ile yeterince paylaşılmadığını da belirtmişlerdir.

“Pilot uygulamaların yeterli olmayışı” başlıklı dördüncü kategoriye ilişkin kodlar, katılımcılardan doğrudan alıntılarla birlikte, Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. ‘Pilot uygulamaların yeterli olmayışı’, ilişkili kodlar ve katılımcılardan doğrudan alıntılar

Kategori: Pilot uygulamaların yeterli olmayışı	
Kodlar	Doğrudan alıntılar
Pilot çalışmalara yeterli zaman ayrılmaması	‘Programlar, Türkiye’de olduğu gibi, çok hızlı hazırlanmamalı ve uygulanmamalıdır. Bu son derece ciddi bir iş, çünkü ulusal bir müfredat uyguluyoruz ve bu nedenle genel olarak yayımlanmadan önce tamamen denenmeli ve test edilmelidir’. [ASSOC K 18] ‘Programlar yeterli pilot çalışma yapılmadan zorunlu olarak uygulanıyor. Uygulama konusunda bir acelecilik, sabırsızlık var’. [ResAST A 10]
Pilot uygulama sonuçlarının paydaşlarla paylaşılmaması/şeffaflığın sağlanmayışı	‘...Bu hususlar [uygulama sonuçları] resmi olarak açıklanmalı ve halka duyurulmalıdır. Halihazırda uygulanmakta olan müfredat hakkında herhangi bir kurumsal bilgi bulunmamaktadır; yani, 2017’de olduğu gibi, taslak haline getirildi ve uygulandı’. [PROF E 29]

Tablo 11’de görüldüğü gibi, “Pilot uygulamaların yeterli olmayışı” kategorisindeki kodlar program geliştirmenin uygulama ve değerlendirme aşamaları ile ilgilidir. Katılımcıların çoğu pilot çalışmalar için yeterli zaman ayrılmadığını düşünmekte ve bazı katılımcıların doğrudan ifadelerine göre pilot çalışmalar “aceleci ve sabırsız” bir şekilde yürütülmektedir. Pilot çalışmaların değerlendirilmesinin belli bir zamana yayılmadığını düşünen katılımcılar aynı zamanda pilot uygulama sonuçlarının da paydaşlarla gerektiği şekilde paylaşılmadığını ifade etmektedirler.

“Program geliştirme sürecinin olmazsa olmazlarının gerçekleştirilmemesi” teması altında ortaya çıkan kategoriler bir bütün olarak ele alındığında, katılımcıların en çok programların sistematik yapısı ile program geliştirme sürecinin aşamaları olan planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Tüm katılımcılar tarafından ifade edilen en önemli sorun, program ve program geliştirmenin önemli bir özelliği olarak görülen sürekliliğin sağlanması konusundaki eksikliklerdir. Politika yapıcılarının (Milli Eğitim Bakanlarının) sık değişmesi eğitim programlarında ani değişikliklere neden olmakta ve bu durum da sürekliliğin sağlanmasını engellemektedir. Programların planlanması açısından bakıldığında, katılımcıların tamamına yakını, programlardaki ani değişikliklerin olumsuz bir sonucu olarak, yeterli ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılmamasını, bireysel, bölgelerarası ve okullar arası farklılıkların ve toplumun genel ihtiyaçların göz ardı edilmesini görmektedirler.

Planlama süreciyle ilgili sorunlardan birisi, programın çeşitli unsurlarının (amaç, içerik, bağlam, ölçme ve değerlendirme) her zaman birbirleriyle veya programın temel felsefesiyle uyumlu olmamasıdır. Hatta kimi katılımcılara göre programların felsefesi de net değildir. Planlama süreciyle ilgili bir diğer sorun ise ilgili literatürde eğitim programlarını etkileyen faktörler (siyasi, sosyal, teknolojik, felsefi ve psikolojik akımlar, araştırma eğilimleri, yerel bağlam, ekonomik etkiler ve uluslararası politika gibi) arasında en etkili, hatta kimi katılımcılara göre, tek faktörün politika yapıcılar oluşudur. Türkiye’de program geliştirmenin uygulama ve değerlendirme aşamalarında yaşanan en önemli sorunlar ise pilot çalışmalara yeterli zaman ayrılmaması ve pilot uygulama sonuçlarının başta program geliştirmeciler olmak üzere ilgili tüm paydaşlarla paylaşılmamasıdır.

Eğitim programlarında uygulanan ani/hızlı değişiklikler

Üçüncü tema olan “Eğitim programlarında uygulanan ani/hızlı değişiklikler” başlığı altında iki kategori yer almaktadır; (1) Yerel/küresel değişimler/baskılar ve (2) Kurumlar arası (YÖK, MEB, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) koordinasyon eksikliği. “Eğitim programlarında uygulanan ani/hızlı değişiklikler” başlıklı temaya ilişkin kategori ve kodlar, doğrudan katılımcı alıntılarıyla birlikte, Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. ‘Eğitim programlarında uygulanan ani/hızlı değişiklikler’, ilişkili kodlar ve katılımcılardan doğrudan alıntılar

Tema: Eğitim programlarında uygulanan ani/hızlı değişiklikler		
Kategori	Kodlar	Doğrudan alıntılar
Yerel/küresel değişiklikler/baskı	Uluslararası karar vericilerin (söz geliş Avrupa Birliği) talepleri	‘Yine, belki siyasetle ilgili, ancak programlar uluslararası gelişmelerden büyük ölçüde etkileniyor. Örnek vermek gerekirse –Avrupa Birliği’ne girme niyetimizin olup olmaması değil konu– Avrupa Birliği devam edebilir, çökebilir ama Avrupa Birliği’nin aldığı kararlar eğitimimizi gözden geçirmemizi gerektiriyor...’ [ASC M 14]
	Ulusal ve uluslararası sınav sonuçları	‘...En azından uluslararası sınavlar bile bize yerimizi bulmamız gerektiğini, bir şekilde programlarımıza dönüp bakmamız ve bu konuda bir şeyler yapmamız gerektiğini söylüyor’. [ASC 21]
	Teknolojik gelişmeler	‘...Teknoloji ve bilimdeki gelişmeler de müfredatları belirli yönlerden etkilemektedir, ancak özellikle son yıllarda siyasi faktörlerin daha etkili olduğu görülmektedir’. [AST DA 15]
Kurumlar arası koordinasyon eksikliği (YÖK, MEB, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi)	Öğretmen eğitimi (Hizmet öncesi)	‘En azından onlar (MEB) bir şeyler yapmaya çalışıyor. Biz (YÖK) bunu [öğretmen eğitiminde program değişikliği] birkaç yıl sonra yaptık’. [AST IA 14]
	Merkezi sınav sistemi	‘...Ne kadar program geliştirirseniz geliştirin, mevcut bir sistemimiz var. Sınava endekli bir sistemimiz var. 2005 müfredatı yapılandırmacı öğretme ve öğrenmeye göre geliştirildi; yani öğrencilerden bilgilerini yapılandırmalarını istiyorsunuz, ancak yalnızca A veya B seçenekleri sunuyorsunuz (merkezi sınavlarda çoktan seçmeli sorulara atıfta bulunarak)... Hangi sistemi getirirsek getirelim, sonunda mevcut sisteme yamalıyoruz, bu yüzden sonunda başarısız oluyoruz’. [ASC K 16]
	Öğretmenlerin yeni programa hazır olmayışları (hizmet içi eğitim)	‘MEB yapılandırmacılığı uyguluyor (...) gerçi bunun [yapılandırmacılığın] büyük ölçüde yanlış anlaşıldığını düşünüyorum. Ama gerçekten de öğretmenlerimiz görevlerini buna [yapılandırmacılığa] göre yapabiliyorlar mı?’ [ResAST 10]
		‘Herhangi bir programın başarısı uygulamadaki başarısıdır ve uygulayıcılar öğretmenlerdir. Ancak uygulama dışında inisiyatif alamaz öğretmenler... Bana bir görev ver onu yapayım diyorlar. Öğretmenleri belirli bir yola yönlendirme yaklaşımı bu durumu doğurmuştur’. [PROF 30]

Tablo 12'de görüldüğü gibi, katılımcıların çoğu teknolojik gelişmelerin, ulusal ve uluslararası sınavların ve başta Avrupa Birliği olmak üzere uluslararası karar vericilerin program değişikliklerinde önemli yer tuttuğunu belirtmektedir. Ancak katılımcıların çoğunluğu program değişikliklerine neden olan bu faktörleri önemli bulsa da, 'kendilerine göre yorumlamak, istedikleri tarafı almak o zamanki gündemlerine uyuyorsa' gibi ifadelerle politika yapımcıların bu değişiklikleri nasıl yorumladıklarının daha önemli olduğunu belirtmektedirler. Bu ani değişimler Türkiye'de eğitimle ilgili diğer kurumlar değişime hazır olmadan uygulanmakta ve bu durum kurumlar arası koordinasyon sorunlarına neden olmaktadır.

'Eğitim programlarında uygulanan ani/hızlı değişiklikler' teması altında ortaya çıkan sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde program geliştirme süreciyle ilişkili bir neden-sonuç ilişkisinin olduğu görülmektedir. Ulusal ve uluslararası ölçme ve değerlendirme sonuçlarının istenilen düzeyde olmaması, uluslararası karar vericilerin mevcut politikaları ve katılımcılar tarafından daha az söz edilse de teknolojik değişimler ani ve hızlı program değişikliklerine neden olmakta ve bu değişiklikler de eğitimle ilgili kurumlar arasında koordinasyon eksikliğine neden olmaktadır. Örneğin, öğretmen yetiştirme programları bu değişimden önce veya buna paralel olarak değil, bu değişimden sonra yapılandırılmaktadır. Bu koordinasyon eksikliği, öğretmen adaylarının değişimlere hazırlıklı olmadan mezun olmalarına neden olmaktadır. Sadece öğretmen yetiştirme programları değil, merkezi sınav uygulamaları ve mevcut öğretmenlerin program değişikliğine hazırlıksız olmaları ya da sık sık yapılan değişikliklerin yarattığı, bir katılımcının ifadesiyle "değişim yorgunluğu", programların uygulanmasında olumsuzluklar yaratmaktadır.

Türkiye'de Program Geliştirme ile ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri

Tablo 13'te katılımcıların Türkiye'de Program Geliştirme ile ilgili sorunlara ilişkin sundukları temel öneriler yer almaktadır.

Tablo 13. Akademisyenlerin Program Geliştirme sorunlarına ilişkin çözüm önerileri

Tema	Kategoriler	Kodlar
Eğitim ve eğitim programları siyaset üstü bir yapı olarak görülmeli/politikanın etkisi sınırlandırılmalı.	Program geliştirme çalışmaları bilimsel niteliklere sahip olmalı.	Eğitim programlarında süreklilik sağlanmalı. Çoğulculuğa dayanan program geliştirme süreci sağlanmalı. İhtiyaç analizleri ve pilot çalışmalar bilimsel olarak yapılmalı.
	Program geliştirme uzmanları program geliştirme sürecinde aktif rol almalı.	Program geliştirme komisyonu liyakat esasına göre atanmalı. Program geliştirme uzmanları Milli Eğitim müdürlüklerinde aktif olarak yer almalı. Program geliştirme uzmanları il/okul bazında istihdam edilmeli.

Tablo 13'te görüldüğü gibi, katılımcıların çözüm önerilerine ilişkin tema, kategori ve kodlar incelendiğinde 'Eğitim ve eğitim programları siyaset üstü bir yapı olarak görülmeli/Politikanın etkisi sınırlandırılmalı' teması altında iki kategorinin öne çıktığı görülmektedir: (1) Program geliştirme çalışmaları bilimsel niteliklere sahip olmalı ve (2) program geliştirme uzmanları program geliştirme sürecinde aktif rol almalı. Program geliştirme çalışmalarını bilimsel temellere dayandırma kategorisinde yer alan kodlara bakıldığında, katılımcılar, program geliştirme sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında sürekliliğin tüm paydaşlarla birlikte sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. Bu noktada öğretmenlerin özellikle uygulamacı olarak daha aktif rol alması gerektiği katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Katılımcılar ayrıca program geliştirme sürecinin planlama aşamasında ihtiyaç analizinin, uygulama aşamasında ise pilot çalışmaların bilimsel süreçlerle uyumlu hale getirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Aşağıda bazı katılımcı görüşleri örnek olarak yer almaktadır.

“Dersleri kendi ortamlarına uyarlamak onlara, yani öğretmenlere kalıyor... Öğretmen ne kadar yetkinse veya ne kadar fazla inisiyatif alırsa, her şey o kadar iyiye doğru gider. Öğretmenler iyi bir öğretim ve program becerisine sahip olmalıdır. Bir çözüm, programların bağlamsallaştırılması ve öğretmenlerin okullarda görev yapan program geliştirme uzmanlarıyla iş birliği yapmasıdır”. [ResAST 10]

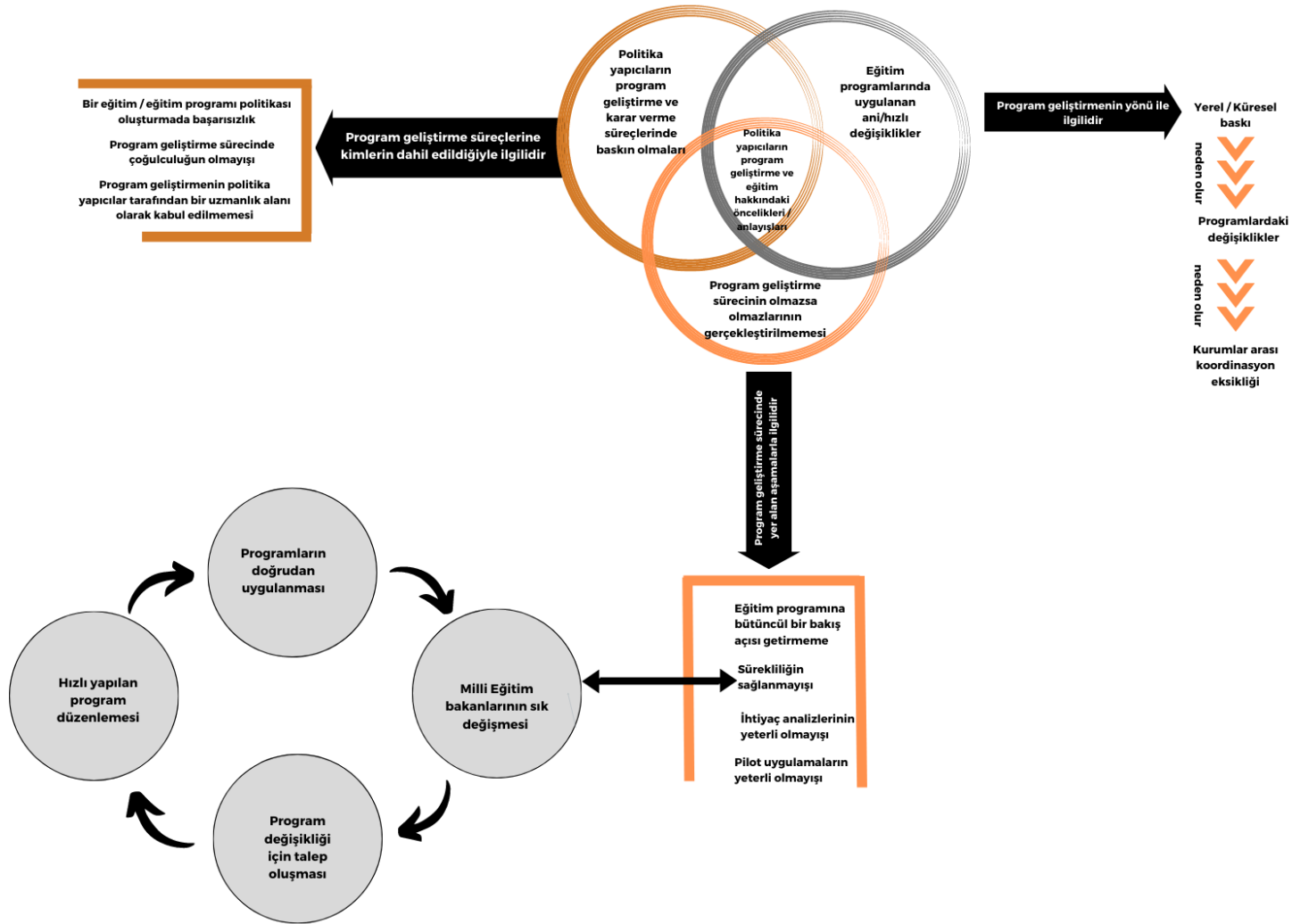
“Süreklilik... Okul düzeyinde sürekli olarak hedeflere ve çıktılara bakmamız gerekiyor. İlkokuldan, ortaokuldan, liseden hatta üniversiteden mezun olan bir öğrenciden ne beklemeliyiz? Program hedeflerini belirledikten sonra bu hedefler için belirlediğimiz çıktılar neler olmalıdır? Bu bağlamda öğretim programlarımızın bu amaçlara ne ölçüde hizmet ettiğine bütüncül bir bakış açısıyla bakmamız gerekmektedir”. [PROF E 29]

“Program geliştirme uzmanlarının program geliştirme sürecinde aktif rol alması” kategorisi altında yer alan kodlar incelendiğinde, katılımcılar ulusal temelli program geliştirme çalışmalarında program geliştirme uzmanlarına daha etkili görevler verilmesi gerektiğini ve bu görevlendirmelerde liyakatin esas alınması gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcılar ayrıca program geliştirme uzmanlarının yerel/okul temelli görevlendirmelerinin programın uygulanması açısından büyük kolaylık ve düzen getireceğini düşünmektedirler. Örnek alıntılar aşağıdaki gibidir.

“Zaman zaman bu yönde [program geliştirme uzmanlarının komisyonlarda etkin görev alması] çabalar görülmüştür. Örneğin, 1990'larda program geliştirme uzmanları [eğitim komisyonlarda çalıştı. O zamanlar Dünya Bankası tarafından desteklenen bir MEB kalkınma projesi yürütülüyordu ve her alan için bir komisyon oluşturulmuştu. Ancak bu olsa olsa zaman zaman titreşen ve sönen bir alev gibi sayılabilir. Belki de bir çözüm, programlarımızda üst düzeyde bağlantılılık ve süreklilik uygulamaktır”. [PROF 30]

“Dernek olarak [EPÖDER] haklı gerekçelerle çeşitli yerlere yazdık; şundan veya şundan dolayı nerede yanlış olduklarını [TTKB] ve nasıl olması gerektiğini açıkladık, araştırma sonuçlarının bizim söylediklerimizi nasıl ve nerede desteklediğini ekledik. Sorunu anlattık, çözüm önerilerinde bulunduk, neden eskisi gibi devam etmemeleri gerektiğini anlattık ama şimdiye kadar cevap vermediler, çünkü siyasi olarak yönetilen bir çerçeve içinde merkezi politikalara göre hareket etmek zorundalar. Bu nedenle, program geliştirmecilerin önerilerini dikkate almak çözümün sadece başlangıcı olabilir”. [ASC M 18]

Şekil 2’de yer alan diyagram araştırma bulgularını literatürle ilişkilendirerek okuyucuya bütüncül bir resim sunmak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın tartışma ve sonuç bölümü bu şekil temel alınarak sunulmuştur.



Şekil 2. Araştırma sonuçlarının özeti ve ilgili alanyazınla ilişkilendirilmesi

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma kapsamında, program geliştirme uzmanları, Türkiye'de ulusal düzeyde program geliştirme süreçlerine ilişkin sorunların temel bir konu etrafında toplandığını düşünmektedir. Bu sorunu farklı terimlerle (karar vericiler, politika yapıcılar, idareciler, bakanlıklar, iktidar, hükümet) ifade etmiş olsalar da, katılımcılar Türkiye'de program geliştirme sürecinde politikacıları en temel, hatta çoğu zaman geniş etkiye sahip tek faktör olarak görmüşlerdir. Yerel veya küresel baskılar nedeniyle programlarda hızlı değişikliğe gidilmesi gibi başka sorunlardan da bahsetmelerine rağmen, *politikacıların bu faktörleri nasıl yorumladıklarını* program geliştirmede en belirleyici faktör olarak kabul etmektedirler. Türkiye'de eğitim hedeflerinin planlanmasında, programlardaki içeriğin belirlenmesinde, eğitim içeriğinin sunulmasında, kullanılacak öğrenme stratejileri, öğretim materyalleri, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi ve eğitime yatırılan kaynakların sayısı gibi okul programlarının tüm alanlarında politikacılar karar almada en etkili güce sahip paydaşlardır. Bu araştırmadan elde edilen bu sonuç, Gökmenoğlu ve Eret (2011)'in Türkiye'de Program Geliştirme Bölümlerinde Araştırma Görevlilerinin Bakış Açılı ile Türkiye'de Program Geliştirme başlıklı araştırmalarının sonuçlarıyla tutarlıdır. Araştırmacıların, veri analiz tekniği olarak SWOT (Strengths and Weaknesses, Opportunities and Threats) analizini kullandıkları araştırmalarında katılımcıların siyasi kararları ve programda sık sık yapılan değişiklikleri en önemli iki tehdit olarak gördükleri ortaya konmuştur. Her iki çalışmadan çıkan sonuç özetlendiğinde, program geliştirmecilere göre, bir bireyin veya bir grup bireyin siyasi gücü eğitim konularıyla ilgili diğer tüm etkilerden ve politiklardan daha fazla karar verme etkisine sahiptir. Bu bulgu, program geliştirme işinin uygulayıcılardan çok politikacılara doğru kaydığını vurgulayan Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman (1995) tarafından da ifade edilmiştir. Ayrıca mevcut araştırmanın sonuçları, Akşit (2007)'in Türkiye'de program geliştirme sürecinde çoğunlukla değişikliklerin parça parça yapıldığı ve genellikle siyasi avantaj elde etmek için uygulanmış olabileceği, ancak temel sistemlerin büyük ölçüde aynı kaldığı görüşünü de desteklemektedir. Eğitim politikaları olması gereken gerçek eğitim sorunlarını ele almadığında bu durumun yakın ve uzun vadedeki en olumsuz sonucu ise bu sorunların çözümünün güçleşmesi ve daha da maliyetli hale gelmesidir.

Araştırmanın katılımcılarına göre, politika yapıcılarının aslında bir bilim alanı olan eğitim programı ve eğitim konusundaki bakış açıları birbiriyle ilişkili üç önemli soruna neden olmaktadır. Bu temel sorunla bağlantılı olarak tanımlanan ilk sorun, eğitim programlarının oluşturulmasında kimlerin (paydaş olarak) yer aldığı ile ilgilidir. Katılımcılara göre, eğitim programları eğitimin ne anlama geldiği, neden ve nasıl amaçlandığı konusunda politik ve toplumsal bir uzlaşmayı yansıtması gereken bir ürün olmasına rağmen, politika yapıcılarının program geliştirme sürecinde baskın olması program değişikliklerinin fikir birliği olmadan yapılmasına neden olmaktadır. Pinar ve diğerlerinin (1995) politikacıların ve alan uzmanlarının program geliştirme sürecinde giderek daha etkin hale geldiğine ilişkin vurgusu mevcut araştırmanın katılımcıları tarafından da öne çıkarılan sorunlardan biri olarak görülmektedir. Fikir birliğinin ya da uzlaşmanın sağlanmaması, Akşan ve Baki (2017)'nin çalışmalarında belirttikleri gibi, eğitimcilerin çoğunlukla eğitim programının önemine inanmamalarının bir nedeni olarak da görülebilir. Katılımcılar, bugün Türkiye'deki okullarda yaşanan zorlukların çoğunun, hizmet veren öğretmenlerin programların planlanmasında yer almamasından kaynaklandığını düşünmektedirler. Ünver ve Erdamar (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin program değişiklikleri hakkında ancak programlar onaylandıktan ve uygulanmaya başladıktan sonra haberdar oldukları, hatta bazı öğretmenlerin bir program değişikliğinin yapıldığından habersiz oldukları için eski programı uygulamaya devam ettikleri belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim programlarının arkasındaki felsefe hakkında bilgiye sahip olmadıkları için programların uygulanmasında istenilen verimin nadiren elde edilebildiği ortaya çıkmıştır (Schreglmann, 2016). Nitekim, araştırmanın katılımcıları, çoğulculuğa dayanan bir program geliştirme sürecini program geliştirme sürecindeki sorunların çözümlerinden biri olarak görmektedirler. Tanner ve Tanner (2007) tarafından da önerildiği gibi, uygulamadaki değişiklikler öğretmenlerin mevcut öğretim prosedürlerini ve uygulamalarını değiştirme yeteneğine ve istekliliğine bağlı olduğundan, öğretmenler herhangi bir program geliştirmede aktif ve bütünleyici bir rol almak durumundadırlar.

Program geliştirme sürecine dahil olan paydaşlar açısından mevcut çalışmanın bir başka önemli bulgusu, hedef kitlenin (yani öğrenenlerin) karar verme süreçlerine katılımının sağlanmamasıyla ilgilidir. Katılımcılara göre, Türkiye'de öğrenciler herhangi bir program değişikliğinin karar verme aşamasında değil sadece uygulama aşamasında yer almaktadırlar. Başka bir deyişle, neyin hangi amaçla öğretileceğine dair alınan kararlar da dahil olmak üzere eğitim programlarının planlaması (McNeil [2009] tarafından amaçlanan öğrenci topluluğuna en uzak düzey olduğu kabul edilen) ulusal düzeyde (Türkiye açısından Talim ve Terbiye Kurulu) gerçekleştirilmektedir. Oysa ki, ideal olarak, Ornstein ve Hunkins (2004)'in vurguladığı gibi, bir eğitim programından etkilenen tüm paydaşlar programın geliştirilmesinde belirli düzeylerde söz sahibi olmalıdır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, mevcut politikalara bağımlı bir eğitim sistemine sahip olma sorunu, kısmen, Türkiye'nin merkezîyetçi eğitim sistemine sahip olmasının, program geliştirme sürecinde program geliştirmecilere önemli bir rol atfedilmemesinin ya da rollerin belirli kişilere (ve genellikle aynı kişilere) verilmesinin yanı sıra kısmen de politika yapıcılarının program geliştirmeyi geçerli bir uzmanlık alanı olarak görmemelerinden kaynaklanmaktadır. Ancak bu noktada merkezîyetçi eğitim sisteminin nasıl algılandığı konusunun da netliğe kavuşturulması gerekmektedir. Nitekim, bu çalışmadaki katılımcıların büyük bir bölümü, merkezi eğitim anlayışını Türkiye gibi ülkelerde bütünlük sağlaması açısından bir gereklilik olarak kabul etseler de, merkezîyetçi eğitim sistemine sahip diğer ülkelerden farklı olarak, Türkiye'de merkezîyetçiliğin bütünlük/birlik sağlamaktan çok tekdüzelik ya da tek tipleştirme olarak görüldüğünü düşünmektedirler. Katılımcılar, ayrıca, politika yapıcılarının karar alma süreçlerindeki hakimiyetinin Türkiye'ye özgü eğitim ya da eğitim programı politikaları geliştirmeyi de engellediğini belirtmektedirler. Dolayısıyla, Türkiye'de uygulanan eğitim programları, bu nedenlerle, her türlü değişikliğe karşı hassas bir yapıya sahiptir. Katılımcılar tarafından önerilen olası çözümlerden biri, eğitim programlarının siyaset üstü bir yapıya sahip olması veya siyasi etkinin sınırlı olmasıdır. Katılımcılar, genel olarak, program geliştirme sürecinin tabandan aşağıya doğru olduğunu (temel paydaşların katılımının sınırlı olduğunu), siyasi olarak sistemin en tepesine atananların değişim taleplerine göre yönetildiğinde eğitim programlarının doğru bir şekilde uygulanamayacağını vurgulamaktadırlar. Bu sorunun çözümlerinden biri olarak, program geliştirmecilerin program geliştirme sürecine yeterince dahil olabilmeleri için, program geliştirmenin bir bilim alanı olarak görülmesi ve program geliştirme uzmanlarının yerel bazda veya okul bazında görevlendirilmesi önerilmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı, hem Demirel (1992) hem de Gediklioğlu (2005) tarafından da vurgulandığı gibi, Türkiye'de eğitim, siyasetin doğrudan müdahalesi olmaksızın özerk olmalı; MEB tarafından görevlendirilen program geliştirme uzmanları kişisel veya siyasi bağlantıları yerine liyakat ve deneyimlerine dayalı olarak program geliştirme komisyonlarına atanmalı ve iş birliği içinde çalışmalıdır.

Çalışmada Türkiye'deki mevcut program geliştirme sürecindeki temel sorunla bağlantılı olarak ortaya çıkan ikinci sorun, program geliştirme sürecinin temel gerekliliklerinin (planlama, uygulama ve değerlendirme) yerine getirilmemesidir. Katılımcılar, ihtiyaç analizlerinin gerektiği şekilde yapılmaması, pilot uygulamaların gerekli zaman aralığında veya istenen kalitede yapılmaması ve uygulama sonuçlarının paydaşlarla bile paylaşılmadığı konusunda genellikle aynı görüşe sahiptirler. Tüm katılımcılar bu sorunların temelini program geliştirmede sürekliliğin sağlanmamasına dayandığı konusunda hemfikirdir. Nitekim, önemli bir sivil toplum kuruluşu olan Türk Eğitim Derneği (TED) TEDMEM'in Türkiye'deki eğitim üzerine yayımladığı 'Orta Öğretimde Dönüşüm: Bir Yol Haritası Önerisi' başlıklı raporda, MEB'in program geliştirme süreçleri veya sonuçlarını izleme geleneği geliştirmede ve bu nedenle program geliştirme çalışmalarında sürekliliğin sağlanmadığı ortaya konmuştur (TEDMEM, 2013). Aynı raporda, Türkiye'de eğitim felsefesindeki anlaşmazlıklar nedeniyle, uygulanan eğitim politikalarının kültürel ve bilimsel yönlerden çoğu zaman zayıf kalması yüzünden eğitim felsefelerinin sıklıkla birbirine karıştığı ve ayırt edilemez hale geldiğine işaret edilmektedir. Araştırmada katılımcıların Milli Eğitim Bakanlarının ve buna bağlı olarak Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki üst düzey personelin sık değişmesini sürekliliğin sağlanmasının önündeki en büyük engel olarak ele aldığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlarının sıkça değiştirilmesi döngüsel bir süreci doğurmaktadır.

Eğitim programlarının öncelikleri genellikle MEB'de görev yapan politika yapımcıların bakış açıları doğrultusunda belirlendiğinden genellikle çok kısa bir zaman diliminde programlarda değişiklikler yapılmaktadır. Bu değişiklikler çoğunlukla programların belirli yönleriyle ilgili olsa da sistemdeki tüm unsurlar en küçük değişikliklerden bile etkilenmektedir. Bu döngü politika yapımcılar rutin olarak değiştirildikçe devam etmektedir.

Temel sorunla bağlantılı olan üçüncü ve son sorun programlarda uygulanan ani/hızlı değişikliklerdir. Küresel ve yerel baskılar program değişikliği talebini etkilese de, katılımcıların çoğu bu etkilerin kendisinden çok politika yapımcıların bu etkileri nasıl yorumladıklarına bağlı olarak Türkiye'deki program geliştirme çalışmalarının ele alındığını belirtmektedirler. Ayrıca, Türk Eğitim Reformu Girişimi (Feriver ve Arık, 2021) raporunda da belirtildiği gibi, kısmen küresel baskılardan dolayı, politika yapımcılar, ortaya çıkan her ihtiyaç için eğitim programlarına eklemeler yapma, başka bir deyişle, mevcut programlara moda uygun yaklaşımlar ekleme eğilimindedir. Siyasal kadrolara atananların neden olduğu değişikliklerden sistemin tüm unsurlarının önemli ölçüde etkilenmesi nedeniyle, YÖK veya Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) gibi Türkiye'deki eğitimle ilgili diğer merkezi kurumlar, belirlenen değişiklikleri çoğu zaman tam olarak veya tam vaktinde uygulamaya koyamamaktadır. Araştırmancının bu sonucunun öğretmen yetiştirme programları ile MEB arasında belirgin bir iş birliği eksikliği olduğunu ve program geliştirme çalışmalarında sürekliliğin sağlanmadığını ortaya koyan Demirel (1992) ve Özdemir (2009)'ün araştırmalarıyla benzer bir tablo çizdiği söylenebilir.

Araştırmaya katılanların dile getirdikleri öneriler bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, katılımcıların önerileri ile birer yıl arayla yayımlanan TEDMEM raporlarındaki (TEDMEM, 2013, 2014, 2015) önerilerin uyumlu olduğu söylenebilir. Buna göre, ideal bir eğitim sisteminde, yalnızca eğitimciler tarafından değil, aynı zamanda antropologların, etik uzmanlarının, sistem analistlerinin, küresel değişim uzmanlarının katılımını da içeren her olası eğitim projesiyle birden fazla parametre senkronize edilmeli ve daha sonra MEB tarafından geliştirilecek bir nedensellik yaklaşımı ve özellikle şeffaflık, hesap verebilirlik ve çoğulculuk kavramlarını içeren bir anlayışla hareket edilmelidir. İhtiyaç analizi tam olarak yapılmalı ve ardından program geliştirme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan tasarlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları kamuoyu ile paylaşılmalı ve yaygın etkileri de yakından izlenmelidir. Mevcut çalışma, ülkelerin/kurumların/okulların kendilerine özgü program geliştirme politikaları olması gerektiğini savunan McNeil (2009)'ün ortaya koyduğu fikirlere benzer şekilde, Türkiye'de bir ulusal eğitim programı politikası olması gerektiğini ve alınan kararların program içerik analizinin uygun disiplinlere göre dikkatli bir şekilde, toplumsal ihtiyaçlara veya öğrenen özelliklerine dayalı olarak yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Mevcut çalışma, ayrıca, felsefi ve psikolojik akımlar, araştırma eğilimleri, yerel bağlam ve ekonomik boyutlar gibi belirli temel faktörlerin program geliştirme sürecinde dikkate alınmadığını, toplumsal beklentiler, teknolojik veya bilimsel değişiklikler ve uluslararası politika gibi diğer faktörlerin ise yalnızca politika yapımcıların takdirine bağlı olarak ele alındığını ortaya koymuştur. Program geliştirme sürecinde temel alınması gereken faktörlerin karşılıklı bağımlılığını tanıma ihtiyacı zaman zaman bu politik etkiler nedeniyle ihmal edilmektedir. Bu soruna uygun olarak getirilen öneri ise sadece politik faktörlerin değil, literatür taramasında bahsedilen diğer tüm faktörlerin tüm program geliştirme sürecinde bağımsız, dinamik ve bütüncül olarak dikkate alınması gerektiğidir.

Buna ek olarak, Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu (2005) oluşturduğu bir raporda, program geliştirme sürecinde pilot uygulamalarının ve bunlardan elde edilen geri bildirimlerin programın uygulanmasında önemli bir rol oynaması gerektiğini belirtmiştir. Herhangi bir programın işlevselliğini ve etkililiğini etkileyen olumsuz faktörler genellikle bu tür uygulamalar sırasında tespit edildiğinden soruna uygun düzeltici önlemler buna göre alınabilmektedir. Ancak deneme uygulamasının uygulandığı örneklem setinin hedef kitlenin tamamını uygun şekilde temsil etmesi önemli bir koşuldur. Bu çalışmaya katılan program geliştirme uzmanlarının da pilot uygulamalar konusunda dile getirdikleri görüşlerin benzer olması, raporun yayımlandığı 2006 yılından bu güne aynı sorunun dile getirildiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir.

Bu çalışma Türkiye'de program geliştirmeye ilişkin sorunları ve çözüm önerilerini Türkiye genelindeki üniversitelerde halen görev yapan program geliştirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ele almıştır. Araştırma program geliştirme uzmanlarının kurumsal/makro düzeyde program geliştirmeye ilişkin görüşleri ile sınırlı olduğundan, bu konuyla ilgili çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara belirli eğitim kademelerini (ilköğretim, ortaöğretim vb.) belirli bir konu alanını (matematik programı vb.) ve program geliştirme sürecinde yer alan diğer paydaşların (öğretmenler, öğrenciler, MEB yöneticileri, alan uzmanları vb.) görüşlerini temel alan araştırmalar yapmaları önerilmektedir. Böylelikle, Türkiye'de program geliştirme süreci tüm boyutlarıyla ele alınmış olacağından, daha bütüncül bir bakış açısı sağlayabilecektir. Son söz olarak, mevcut araştırmanın sonuçlarının da gösterdiği gibi, kurumsal/ulusal (makro) düzeyde program geliştirmeyle ilgili sorunlar, yükseköğretim düzeyinde Program Geliştirme & Öğretim alanından ayrı düşünülemez. Bu nedenle, bu çalışmanın yazarı ve araştırmacısı olarak, bu çalışmadan toplanan verileri Program Geliştirme & Öğretim ana bilim dalının temel sorunlarını ortaya koymaya yönelik bir araştırma doğrultusunda yeniden analiz etmeye başladığımy eklemek isterim.

Teşekkür

Bu çalışmanın tüm katılımcılarına ve meslektaşlarıma paha biçilmez katkıları ve araştırmayı yürütme konusunda önemli bir fırsat sağladıkları için teşekkür ediyorum. Ayrıca, ikinci kodlayıcı olarak veri analizinde yardımcı olan Prof. Dr. Zeynel Kablan'a, tüm çalışmayı baştan sona denetleyen Doç. Dr. Fatih Kezer ve Dr. Öğretim Üyesi Özlem Tokgöz'e, dil bütünlüğü konusunda görüşlerine başvurduğum Öğretim görevlisi Dr. Gürkan Yavaş'a ve makalede yer alan şekilleri çizen Doç. Dr. Funda Dağ ve EPÖ Yüksek Lisans öğrencisi Pelin Özer'e destekleri için tüm kalbimle teşekkür ediyorum.

Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2008). Primary education curriculum reforms in Türkiye. *World Applied Sciences Journal*, 3(2), 195-199.
- Akşan, E. ve Baki, A. (2017). Content analysis of curriculum-related studies in Türkiye between 2000 and 2014. *Educational Sciences, Theory and Practice*, 17(12), 877-904. doi:10.12738/estp.2017.3.0002
- Akşit, N. (2007). Educational reform in Türkiye. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129-137. doi:10.1016/j.ijedudev.2006.07.011
- Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi-MÖ 1000-MS 2018*. Ankara: Pegem.
- Arsal, Z. (1998). *Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizinin yeri ve nasıl yapıldığına ilişkin program geliştirme uzmanlarının görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Bıkmaz, F. (2013). 1926 ilkmektepler müfredat programı (Hayat Bilgisi dersi). F. D. Gözütok ve F. Bıkmaz (Ed.), *Cumhuriyet'in ilânından 2013'e öğretim programlarının analizi Hayat Bilgisi örneği içinde* (s. 46). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Bilasa, P. (2012). *Türkiye'de ilköğretimin tarihsel gelişimi (1970-2010)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi University, Ankara.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5. bs.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Brady, L. (1995). *Curriculum development*. Hoboken, NJ: Prentice Hall.
- Breslow, A., Disque, J., Sausjord, G., Smith, R., Soles, S., Wilhelms, F. ve Zahorsky, M. (1960). Forces influencing curriculum. *Review of Educational Research*, 30(3), 199-225. doi:10.3102%2F00346543030003199
- Broudy, H. S. (1982). What knowledge is of most worth?. *Educational Leadership*, 39(8), 574-578. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198205_broudy.pdf adresinden erişildi.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining the validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. doi:10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dawley, D. ve Havelka, D. (2004). A curriculum development process model. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 1(2), 51-56. doi:10.19030/tlc.v1i2.1914
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Dillon, J. T. (2009). The questions of curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 343-359. doi:10.1080/00220270802433261
- Dodson, D. W. (1957). Factors influencing curriculum development. *Review of Educational Research*, 27(3), 262-269. doi:10.3102%2F00346543027003262
- Düzgün, D. (2011). *İzmir, Denizli, Aydın Ve Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan program geliştirme çalışanlarının fonksiyonu ve karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes University, Aydın.
- Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu. (2005). Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu ilköğretim 1-5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı (Eskişehir) sonuç bildirisi. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/91064> adresinden erişildi.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination* (3. bs.). Columbus, OH: Merrill.

- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken.
- Esener Taşpolatoğlu, A. (1993). *Türk milli eğitiminde Cumhuriyet'ten günümüze program geliştirme alanındaki gelişmeler ve bir eğitim programının temel özelliklerine ilişkin uzman görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Fer, S. (2005). 1923 yılından günümüze Cumhuriyet dönemi İlköğretim programları üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet Dönemi Eğitim politikaları Sempozyumu Bildiri Kitapçığı* içinde. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, İstanbul.
- Feriver, Ş. ve Arık, B. M. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitimin içeriği. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitimin-icerigi/> adresinden erişildi.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fretwell, D. H. ve Wheeler, A. (2001). *Türkiye: Secondary education and training*. Washington, DC: The World Bank.
- Fullan, M. ve Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. New York: Routledge Falmer.
- Gediklioğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/161025> adresinden erişildi.
- Genç, S. Z. (2007). Cumhuriyetten günümüze program geliştirme çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-137. <https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/23170/247506> adresinden erişildi.
- Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gökmenoğlu, T. ve Eret, E. (2011). Eğitim programları ve öğretim anabilim dalı araştırma görevlilerinin bakış açısıyla Türkiye'de program geliştirme. *İlköğretim Online*, 10(2), 667-681. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8592/106829> adresinden erişildi.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm adresinden erişildi.
- Greenbank, P. (2003). The role of values in educational research: The case for reflexivity. *British Educational Research Journal*, 29(6), 791-801. doi:10.1080/0141192032000137303
- Hazır Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Atak Altınyüzük, C. (2013). The content analysis of PhD thesis completed in the field of curriculum development (1974-2009). *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 288-303. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1627/596> adresinden erişildi.
- Hotaman, D. (2017). Eğitim programlarının geliştirilmesinde felsefenin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 430-437. doi:10.17860/mersinefd.302409
- Işıksal, M., Koç, Y., Bulut, S. ve Atay-Turhan, T. (2007). An analysis of the new elementary mathematics teacher education curriculum in Türkiye. *The Mathematics Educator*, 17(2), 41-51. <https://openjournals.libs.uga.edu/tme/article/view/1917> adresinden erişildi.
- İşeri, A. (2014). Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin çatışmacı kuram açısından ideoloji üretim sorunu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 153-184. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16699/173601> adresinden erişildi.
- Kelly, A. V. (2009). *The curriculum: Theory and practice* (6. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Keogh, J. J., Fourie, W. J., Watson, S. ve Gay, H. (2010). Involving the stakeholders in the curriculum process: A recipe for success?. *Nurse Education Today*, 30(1), 37-43. doi:10.1016/j.nedt.2009.05.017
- Koch, T. (2006). Establishing rigour in qualitative research: The decision trail. *Journal of Advanced Nursing*, 53(1), 91-100. doi:10.1111/j.1365-2648.2006.03681.x

- Kornbluh, M. (2015). Combatting challenges to establishing trustworthiness in qualitative research. *Qualitative Research in Psychology*, 12(4), 397-414. doi:10.1080/14780887.2015.1021941
- Korstjens, I. ve Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120-124. doi:10.1080/13814788.2017.1375092
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41. doi:10.15390/EB.2015.4784
- Kranthi, K. (2017). Curriculum development. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22(2), 1-5. doi:10.9790/0837-2202030105
- Kürkçü, İ. (2021). *A phenomenological study on curriculum development Process in Türkiye: Critical periods and issues* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kvale, S. ve Brinkman, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. bs.). Thousand Oaks: Sage.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Mainardes, E., Alves, H. ve Raposo, M. (2010). An exploratory research on the stakeholders of a university. *Journal of Management and Strategy*, 1(1), 76-88. doi:10.5430/jms.v1n1p76
- Mala, N. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum* (4. bs.). London, United Kingdom: Routledge.
- Marsh, C. J. ve Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (3. bs.). Hoboken, NJ: Prentice Hall.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2010). *Designing qualitative research* (5. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Matkovic, P., Tumbas, P., Sakal, M. ve Pavlicevic, V. (2014). University Stakeholders in the analysis phase of curriculum development process model. *Proceedings of the 7th International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)* içinde (s. 2271-2277). The International Academy of Technology, Education and Development (IATED), Seville, Spain.
- McNeil, J. D. (2009). *Contemporary curriculum: In thought and action*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Merriam, B. S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3. bs.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative analysis: An expanded sourcebook* (2. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. ve Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22. doi:10.1177%2F160940690200100202
- Orakçı, Ş., Durnalı, M. ve Özkan, O. (2018). Curriculum reforms in Türkiye. O. Karnaukhova, A. Udovikina ve B. Christiansen (Ed.), *Economic and geopolitical perspectives of the commonwealth of independent states and Eurasia* içinde (s. 225-252). Pensilvanya, ABD: IGI Global.
- OECD. (2020). Education policy outlook: Türkiye. www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Türkiye-2020.pdf adresinden erişildi.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Toronto, Canada: Pearson.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 116-136. doi:10.19126/suje.76547

- Örten, D. ve Erginer, E. (2016). Türkiye’de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 386-414. <https://dergipark.org.tr/en/pub/opus/issue/26855/277459> adresinden erişildi.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13712/166017> adresinden erişildi.
- Parkay, F. W., Hass, G. ve Ancil, E. J. (2010). *Curriculum leadership: Readings for developing quality educational programs* (9. bs.). Boston, MA: Pearson.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pinar, W. F. (2012). *What is curriculum theory?* (2. bs.). New York, NY: Routledge.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. ve Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York, NY: Lang.
- Ponce, O. ve Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed methods research in education: Capturing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135. https://documento.uagm.edu/cupey/ijee/ijee_ponce_pagan_maldonado_1_1_111-135.pdf adresinden erişildi.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum design and development*. New York, NY: Harcourt.
- Primrose, K. ve Alexander, C. R. (2013). Curriculum development and implementation: Factors contributing towards curriculum development in Zimbabwe higher education system. *European Social Sciences Research Journal*, 1(1), 55-65.
- Reid, W. A. (1999). *Curriculum as institution and practice: Essays in the deliberative tradition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ross, A. (2000). *Curriculum: Construction and critique*. New York, NY: Falmer.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M. ve Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4. bs.). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Schreglmann, S. (2016). Türkiye’de program geliştirme konusu ile ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *The Journal of International Social Research*, 9(43), 1492-1501. https://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi43_pdf/5egitim/schreglmann_sinan.pdf adresinden erişildi.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. doi:10.3233/EFI-2004-22201
- Soto, S. T. (2015). An analysis of curriculum development. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(6), 1129-1139. doi:10.17507/tpis.0506.02
- Spencer, H. (1884). *What knowledge is of most worth*. New York, NY: Alden.
- Stahl, N. A. ve King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, 44(1), 26-29. doi:10.1186/s12874-019-0895-5
- Strauss, A. L. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O. ve Provus, M. M. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Arlington, VA: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75. doi:10.3316/QRJ1102063
- Tanner, D. ve Tanner, L. (2007). *Curriculum development: Theory into practice* (4. bs.). Boston, MA: Pearson.

- Tedesco, J. C., Opertti, R. ve Amadio, M. (2014). The curriculum debate: Why it is important today. *Prospects*, 44, 527-546. doi:10.1007/s11125-014-9326-x
- TEDMEM. (2013). *Ortaöğretimde dönüşüm: Bir yol haritası örneği*. <https://tedmem.org/download/ortaogretimde-donusum-bir-yol-haritasi-onerisi?wpdmdl=1018&refresh=5d9503e283d871570046946> adresinden erişildi.
- TEDMEM. (2014). 9. *Eğitim Şurasına ilişkin değerlendirmeler*. Ankara: Öncü.
- TEDMEM. (2015). *Ulusal eğitim programı- 2015-2022*. Ankara: Pelin Ofset.
- Tutkun, F. ve Aksoyalp, Ö. (2010). 21. yüzyılda eğitimde program geliştirmede yönelim, kavram ve anlayışlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 156-169. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11215/133943> adresinden erişildi.
- Tyler, R. W. (Hlebowitsh, P. S.). (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago. (Orijinal çalışma 1949)
- Ünal, F. ve Ünal, M. (2010). Türkiye’de ortaöğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 110-125. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48556/616521> adresinden erişildi.
- Ünver, G. ve Erdamar, G. (2015). Türkiye’de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme sürecine katkıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 215-234. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59451/854140> adresinden erişildi.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. J. van den Akker, W. Kuiper ve U. Hameyer (Ed.), *Curriculum landscapes and trends* içinde (s. 1-10). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Variş, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme. Teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (2014). *Curriculum development: A guide to practice* (9. bs.). Boston, MA: Pearson.
- Wood, J. N. (2010). Engaging stakeholders in curriculum development. *Journal of School Public Relations*, 31(2), 122-130. doi:10.3138/jspr.31.2.122
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, S. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, 159, 120-125. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/159/syüksel.htm adresinden erişildi.

Ek

Araştırmacı günlüğünden alıntılar

Yine zihnim açıldı; bu bir saatte dinlediklerim, doktora sürecimin film şeridi gibi gözümün nnden geçmesini sağladı. Bazı şeyleri de unuttuğumu fark ettim ve zldm.

Görüştüğüm kişi aslında boş vakti olmadığını ama şehir şehir gezdiğimi duyunca çok etkilendiğini söyleyerek 'aslında tam da yapmamız gereken bu' dedi. Alanımın emektarı dediğim hocalarımdan genç araştırma görevlilerine kadar herkesten aldığım fikirler ufkumu o kadar açtı ki tez jrimdeki gibi heyecanlandım.

Uykusuzluk yüzünden ve önceki görüşme uzun ve yorucu olduğundan, görüşmeciye hazırlıksız bir şekilde 'şunu mu düşünüyorsunuz...' diye sordum. Sonra hatamı fark ettim ve düzelttim, 'Kusura bakmayın, sizi oraya yönlendiriyor gibi oldum, "ne düşünüyorsunuz" diye sormalıydım,' dedim... Bir an durdu ve, 'Biraz yle oldu galiba, izin verin biraz düşünüp cevap vereyim,' dedi. Bir veya iki dakika sonra cevap vermeye başladı. Daha dikkatli olmalıyım.

'Harikasınız, ne güzel ifade ettiniz' demek istedim ama yapamadım. Oysa benim de söyleyecek o kadar çok şeyim var ki.