



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**UYGULANAN HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ  
YERELLEŞMESİNE YÖNELİK İHTİYAÇ ANALİZİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Sinem HIZLI ALKAN**

Danışman  
**Doç. Dr. Bayram ÖZER**

Samsun, 2016



**ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**UYGULANAN HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ  
YERELLEŞMESİNE YÖNELİK İHTİYAÇ ANALİZİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Sinem HIZLI ALKAN**

Danışman  
**Doç. Dr. Bayram ÖZER**

Bu tez OMÜ BAP komisyonu tarafından 1904 No.lu proje ile desteklenmiştir.

Samsun, 2016

## TEZ KABUL VE ONAYI

Sinem HIZLI ALKAN tarafından hazırlanan Uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programının Yerelleşmesine Yönelik İhtiyaç Analizi başlıklı bu çalışma, 16.08.2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ

\_\_\_\_\_

Üye: Doç. Dr. Bayram ÖZER

\_\_\_\_\_

Üye: Doç. Dr. Kasım KIROĞLU

\_\_\_\_\_

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım

\_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

Enstitü Müdürü (İmza ve Mühür)

## **BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ**

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

16/08/2016

Sinem Hızlı ALKAN



**ÖZET**  
UYGULANAN HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ  
YERELLEŞMESİNE YÖNELİK İHTİYAÇ ANALİZİ

Sinem HIZLI ALKAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, 2016-06-14

Doç. Dr. Bayram ÖZER

Bu araştırmanın amacını, UHBÖP'nin yerelleşmesine yönelik görüş belirleme ve ihtiyaç analizi oluşturmaktadır. İhtiyaç analizinin kapsamında Samsun ilinde görev yapan 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenleri, 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programı ve araştırmada kullanılan veri toplama araçları yer almaktadır.

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri kullanıldığından karma yöntemde bir ihtiyaç analizi olarak desenlenmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak ihtiyaç analizi anketi ve nitel veri toplama aracı olarak görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilip kullanılmıştır. İhtiyaç analizi anketi Samsun ili merkez ilçeleri olan Atakum, İlkadım ve Canik'te 16 farklı okulda çalışan 109 sınıf öğretmenine uygulanırken, görüşme formu aynı merkez ilçelerdeki 7 farklı okulda 10 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Nitel ve nicel veri toplama araçlarının gerekli geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ilgili literatürün kavramsal çerçevesi, uzman görüşleri ve pilot çalışmalar ile gerçekleştirilmiştir. Nitel veri analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Nicel veri analizinde ise tanımlayıcı istatistikler ile ihtiyaç indeks sıralamaları gerçekleştirilmiştir. Nitel veri analizinin güvenilirlik çalışması için iki ayrı uzman verileri kodlamıştır. Miles ve Huberman'ın uyuşum yüzdesi hesaplanarak .82 bulunmuştur.

Araştırmanın nitel ve nicel veri analizinden yola çıkarak öğretmenlerin uygulanan öğretim programının yerelleşmesi konusunda farklı görüş ve ihtiyaçları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşleri, uygulanan programda öğretmenin esneklik hakkını kullanması ve öğrencilerin daha anlaşılır içerikle daha iyi öğrenmesi noktasında yoğunlaşmıştır. Diğer bir yandan politik iklim ile ilgili kaygılarının olduğu tespit edilmiştir. İhtiyaçlar öğrenci, toplum/yaşanılan bölge ve konu alanı/içerik bağlamında farklılaşmaktadır. Öğrenci kaynaklı ihtiyaçlarda farklı sosyo-kültürel özelliklere ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler noktasında; toplum/yaşanılan bölge kaynaklı ihtiyaçlarda programın ülke kültürünü yansıtıcı nitelikte olması, bölgenin doğal kaynak kullanımını ve öğrencinin bölgeye uyum sağlamasını desteklemesi noktasındaki ihtiyaçlar öne çıkmıştır. Son olarak konu alanı/içerik kaynaklı ihtiyaçlarda içerikte öğretmenin düzenleme yapabilmesi ve öğrencilerin yerel düzeydeki farklılıklarına göre takvimin, metotların esnetilebilmesi konusunda ihtiyaçlar öne çıkmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** yerel program, hayat bilgisi öğretim programı, ihtiyaç analizi, yerelleşme

**ABSTRACT**  
**NEEDS ANALYSIS ON LOCALIZATION OF ENACTED LIFE SCIENCES**  
**CURRICULUM**

Sinem HIZLI ALKAN

Ondokuz Mayıs University, Institute of Educational Sciences

Curriculum and Instruction, M.A., 2016

Assoc. Prof. Dr. Bayram ÖZER

The purpose of this study is to investigate teachers' perceptions on local curriculum and analyze their needs related to localization of enacted life sciences curriculum. The scope of needs analysis is 1st, 2nd and 3rd grade class teachers in Samsun, Life Sciences Curriculum-2015, interview form and needs analysis questionnaire.

The study was conducted in 2015-2016 in Samsun. Qualitative and quantitative data collection methods are used to identify needs of teachers. Therefore, the research type of this study is mixed method. Interview form and needs analysis questionnaire are developed and administered by the researcher. Needs analysis questionnaire was administered 109 teachers in 16 schools and interviews were carried out with 10 teachers in 7 schools. Validity and reliability issues were established for both qualitative and quantitative part of the study by the frame of literature, expert opinions and pilot studies. Miles and Huberman's agreement percentages from two different coders were calculated as .82.

According to the results of both qualitative and quantitative data analysis, it can be stated that teachers have different perceptions on local curriculum and needs related to decentralization of enacted curriculum. Perceptions on local curriculum are more concerned on teacher autonomy and flexibility of curriculum and familiar content to enhance academic achievements of students. Source of students in needs analysis revealed that teachers need support for students with different socio-cultural backgrounds and with special needs. Society source in needs analysis unveiled that teachers need local curriculum to reflect country's culture, support to get benefit of local natural sources and to reinforce the adaptation of students to the local area. Lastly, needs related to content source of curriculum development disclosed that teachers need more flexibility in designing content and calendar according to differentiating needs of students.

**Keywords:** local curriculum, life sciences curriculum, needs analysis, localization

## ÖNSÖZ

*Eğitim, iktidar sahiplerinin ötekileri denetlemesi ve iktidarda olmayanların, özerk kararlar vermek için zamanı da yetkisi de olmayan robotlar gibi davranması için bir araç değildir; eğitim, insanların sorumlu biçimde birbirleriyle etkileşimde bulunmalarınıdır.*

Felicity Haynes, Eğitimde Etik

*Eşitlik, eşitsizliğin tek nedeni olmaya devam eder.*

Jacques Raciere, Cahil Hoca

*Eşitlik sağlama amacı, tüm farklılıkları iptal etmeye götürür insanı; bir başka totalitarizm biçimi ve insanın standartlaşmasıyla sonuçlanır.*

Gündüz Vassaf, Cehenneme Övgü

*Diyalogsuz iletişim, iletişimsiz de gerçek eğitim olamaz.*

Paolo Freire, Ezilenlerin Pedagojisi

Bu tezin konusuna karar verirken Finlandiya’da hayatımın eğitim anlamında yaşadığım en zengin deneyimleri oldukça etkili oldu. Buradan bana ilham kaynağı olan Naantali’deki tüm öğretmen arkadaşlarıma ve öğrencilerime sevgilerimi sunarım. Çalışma boyunca görüşme yaptığım ya da tanıştığım her öğretmen bana yeni bir ufuk açtı. Hepsine teşekkür eder saygılarımı sunarım.

Tezin her aşamasında bana desteğini sunan tez danışmanım, değerli hocam Doç. Dr. Bayram ÖZER’e sabrı ve titizliği için teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte değerli fikirleriyle katkıda bulunan Doç. Dr. İsmail GELEN, Yrd. Doç. Dr. Hacı Bayram YILMAZ ve Doç. Dr. Kasım KIROĞLU’na teşekkür ederim.

Lisans yıllarından bu yana her konuda desteğini esirgemeyen çok sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Müyesser CEYLAN ve dostluğunu hiç esirgemeyen can arkadaşım Derya ŞAHİN’e tüm kalbimle teşekkür ve sevgilerimi sunarım.

Hiç anlamasa da her gün tezimi sabırla dinleyen anneme, tüm sınav telaşlarına rağmen benim tez telaşıma eşlik eden canım kardeşim Elif’e ve her zaman beni varlığıyla bile rahatlatan babama buradan sonsuz sevgilerimi sunar teşekkür ederim.

Son olarak, hayatıma girmesiyle bu teze daha anlamlı yön veren, saatlerce eğitim konusunda tartışmaktan hiç sıkılmadığım ve yaşadığım her sıkıntıda elimden tutan yol arkadaşım, sevgili eşim Erkan ALKAN’a tüm kalbimle teşekkür ederim.

Bu tezi tüm ezilen öğrenci ve öğretmenlere adıyorum.

Sinem HIZLI ALKAN, 2016



## İÇİNDEKİLER

|  |     |
|--|-----|
| ÖZET .....   | iii |
| ABSTRACT .....   | iv  |
| ÖNSÖZ .....  | v   |
| KISALTMALAR .....  | xi  |
| GİRİŞ .....  | 1   |
| 1. Problem Durumu .....  | 2   |
| 2. Alt Problemler .....  | 5   |
| 3. Araştırmanın Amacı .....  | 6   |
| 4. Araştırmanın Önemi .....  | 6   |
| 5. Sayıtlar .....  | 7   |
| 6. Kapsam ve Sınırlılıklar .....   | 7   |
| 7. Tanımlar .....  | 7   |
| BÖLÜM I .....  | 9   |
| KURAMSAL ÇERÇEVE .....   | 9   |
| 1.1. Yerelleşme Kavramına Bakış .....                                      | 9   |
| 1.1.1. Yerelleşme Kavramının Tarihçesi .....                               | 10  |
| 1.1.2. Yerelleşme Yaklaşımları .....                                       | 11  |
| 1.1.3. Yerelleşme Türleri .....  | 13  |
| 1.1.4. Yerinden Yönetim mi Yerelleşme mi? .....                            | 14  |
| 1.2. Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme .....                                 | 15  |
| 1.2.1. Eğitimde Yerelleşmeye Yönelimin Nedenleri .....                     | 17  |
| 1.2.2. Eğitimde Yerelleşmeye Getirilen Eleştiriler .....                   | 17  |
| 1.2.3. Eğitimde Yerelleşme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Konular ..... | 19  |
| 1.2.4. Eğitimde Yerelleşme ve Türkiye .....                                | 21  |
| 1.3. Öğretim Programı .....  | 22  |
| 1.3.1. Program Geliştirme .....  | 24  |
| 1.3.2. Program Geliştirme Modelleri .....                                  | 26  |
| 1.3.3. Hayat Bilgisi Öğretim Programı .....                                | 37  |
| 1.3.3.1. Hayat Bilgisi Öğretim Programının Vizyonu .....                   | 30  |
| 1.3.3.2. Hayat Bilgisi Öğretim Programının Amaçları .....                  | 31  |
| 1.3.3.3. Hayat Bilgisi Öğretim Programının Beceri ve Değerleri .....       | 32  |
| 1.3.3.4. Hayat Bilgisi Programının Organizasyon Yapısı .....               | 33  |
| 1.3.3.5. Hayat Bilgisi Programının İçeriği .....                           | 34  |
| 1.3.4. Öğretim Programlarının Yerelleşmesi .....                           | 35  |
| 1.3.5. Türkiye'de Öğretim Programlarının İşleyişi .....                    | 37  |
| 1.3.6. Programda Yerelleşmeye Dayalı Modeller .....                        | 38  |
| 1.4. Eğitimde İhtiyaç Analizi .....  | 40  |
| 1.4.1. İhtiyaç Analizinin Uygulanması Süreci .....                         | 42  |
| 1.4.2. İhtiyaç Değerlendirme Modelleri .....                               | 43  |
| 1.5. İlgili Araştırmalar .....   | 45  |
| 1.5.1. Yurtiçindeki Araştırmalar .....                                     | 45  |
| 1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....                             | 51  |
| BÖLÜM II .....   | 55  |
| YÖNTEM .....   | 55  |
| 2.1. Araştırmanın Modeli .....   | 55  |
| 2.2. Çalışma Grubu .....   | 57  |
| 2.2.1. Görüşme Yöntemi İçin Çalışma Grubu Seçimi .....                     | 57  |
| 2.2.2. İhtiyaç Analizi Yöntemi İçin Çalışma Grubu Seçim Yöntemi .....      | 60  |

|  |            |
|--|------------|
| 2.3. Veri Toplama Araçları.....  | 61         |
| 2.3.1. Programın Yerelleşmesine İlişkin İhtiyaç Analizi Anketi (PYİA) Geliştirme Süreci.....   | 62         |
| 2.3.2. PYİA Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....  | 66         |
| 2.3.3. Görüşme Formunun Geliştirilmesi Süreci.....   | 68         |
| 2.4. Veri Analizi.....   | 70         |
| 2.4.1. Veri Analizinin Nicel Kısmı.....  | 70         |
| 2.4.2. Veri Analizinin Nitel Kısmı.....  | 70         |
| 2.4.3. Veri Analizinde Geçerlik ve Güvenirlik.....   | 72         |
| 2.4.3.1. Nicel Veri Toplamada İç Geçerlik.....   | 73         |
| 2.4.3.2. Nicel Veri Toplamada Dış Geçerlik.....  | 75         |
| 2.4.3.3. Nitel Veri Toplamada Geçerlik ve Güvenirlik.....  | 75         |
| <b>BÖLÜM III.....</b>  | <b>77</b>  |
| <b>BULGULAR.....</b>   | <b>77</b>  |
| 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Programının Yerelleşmesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....                                  | 77         |
| 3.1.1. Öğretim Programlarının Yerelleşmesine Öğretmenlerin Genel Bakışları ile İlgili Bulgular.....  | 77         |
| 3.1.2. Var Olan Programın Yerelleşmesine İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular.....  | 83         |
| 3.1.3. Öğretim programlarının Yerelleşmesini Etkileyen Unsurlar ile İlgili Bulgular.....   | 85         |
| 3.1.4. Öğretim programlarının Yerelleşmesinden Etkilenen Unsurlar ile İlgili Bulgular.....   | 94         |
| 3.1.5. Program Geliştirme Basamaklarında Yerel Düzeyde Karar Alma ile İlgili Bulgular.....   | 101        |
| 3.1.6. Hayat Bilgisi Programı'nın Yerelleşmesi Konusuna Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ile İlgili Bulgular.....                                 | 104        |
| 3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarının Yerelleşmesi Sürecinde Öğrenci Kaynaklı İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular.....                  | 106        |
| 3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarının Yerelleşmesi Sürecinde Toplum (Yaşanılan Bölge) Kaynaklı İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular..... | 112        |
| 3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarının Yerelleşmesi Sürecinde Konu Alanı (İçerik) Kaynaklı İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular.....      | 116        |
| <b>BÖLÜM IV.....</b>   | <b>121</b> |
| <b>TARTIŞMA VE YORUM.....</b>  | <b>121</b> |
| <b>KAYNAKÇA.....</b>   | <b>132</b> |
| <b>EKLER.....</b>  | <b>144</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>   | <b>154</b> |

## TABLULAR LİSTESİ

| Tablo No  | Tablo Adı   | Sayfa No |
|-----------|---|----------|
| Tablo 1.  | Yerleşme Karar Verme Algoritması  | 21       |
| Tablo 2.  | Hayat Bilgisi Dersi (1-3. Sınıflar) Öğretim Programı Beceri ve Değerleri  | 33       |
| Tablo 3.  | İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ünite Adları, Kazanım Sayıları, Öngörülen Süre/Ders Saati ve Ders Saati Yüzdeleri | 34       |
| Tablo 4.  | İlkokul 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ünite Adları, Kazanım Sayıları, Öngörülen Süre/Ders Saati ve Ders Saati Yüzdeleri | 34       |
| Tablo 5.  | İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ünite Adları, Kazanım Sayıları, Öngörülen Süre/Ders Saati ve Ders Saati Yüzdeleri | 34       |
| Tablo 6.  | İhtiyaç Analizinde Veri Toplama Yöntemleri  | 43       |
| Tablo 7.  | Araştırmanın Belirtke Tablosu   | 57       |
| Tablo 8.  | Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Çalışma Grubu Dağılımı   | 60       |
| Tablo 9.  | Araştırmada Çalışma Grubu Seçim Yöntemleri  | 61       |
| Tablo 10. | Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenler ile İlgili Demografik Özellikler   | 61       |
| Tablo 11. | Programın Yerleşmesine Yönelik İhtiyaç Analizi Anketi (PYİA)  | 65       |
| Tablo 12. | PYİA'da Yapılan Düzeltmeler   | 67       |
| Tablo 13. | Örnek Veri Kodlaması  | 71       |
| Tablo 14. | Örnek Kod Anahtarı Listesi  | 72       |
| Tablo 15. | Programın Yerleşmesine Yönelik Öğrenci Kaynaklı İhtiyaçlar  | 107      |
| Tablo 16. | Öğrenci Kaynaklı İhtiyaçlarda Önem Sıralaması   | 108      |
| Tablo 17. | Toplum/Yaşanılan Bölge Kaynaklı İhtiyaç Sıralaması  | 114      |
| Tablo 18. | Toplum/Yaşanılan Bölge Kaynaklı İhtiyaçlar Önem Sıralaması  | 115      |
| Tablo 19. | Konu Alanı/İçerik Kaynaklı İhtiyaç Sıralaması   | 119      |
| Tablo 20. | Konu Alanı/İçerik Kaynaklı İhtiyaçlar Önem Sıralaması   | 119      |

## ŞEKİLLER LİSTESİ

| Şekil No  | Şekil Adı  | Sayfa No |
|-----------|--|----------|
| Şekil 1.  | Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli   | 27       |
| Şekil 2.  | Oliva Program Geliştirme Modeli  | 28       |
| Şekil 3.  | MEB Yeni Program Geliştirme Modeli   | 29       |
| Şekil 4.  | Öğretim Programlarının Yerelleşmesine Yönelik Kavramsal Görüşler   | 78       |
| Şekil 5.  | Öğretim Programlarının Yerelleşmesinin Avantajları   | 80       |
| Şekil 6.  | Öğretim Programlarının Yerelleşmesinin Dezavantaj ve Sınırlılıkları  | 82       |
| Şekil 7.  | Var Olan Programın Yerelleşmesi  | 83       |
| Şekil 8.  | Yerelleşmeyi Etkileyen Unsurlar: Okulların Tutumu, Eğitim Yönetimi Yapısı ve Diğer Unsurlar                  | 86       |
| Şekil 9.  | Programın Yerelleşmesini Etkileyen Unsurlar: Bürokratik Süreçler ve Politik Yapı                             | 88       |
| Şekil 10. | Programın Yerelleşmesini Etkileyen Unsurlar: Öğretmenlerin Yetkinlikleri, Veliler ve Öğretmenlerin Tutumları | 91       |
| Şekil 11. | Programın Yerelleşmesinden Etkilenen Unsurlar: Demokratik İşleyiş, Maddi Kaynak Dağılımı ve Bürokratik İşler | 95       |
| Şekil 12. | Programın Yerelleşmesinden Etkilenen Unsurlar: Öğrenciler ve Öğretmenler                                     | 99       |
| Şekil 13. | Program Geliştirme Basamaklarında Yerelleşme   | 102      |
| Şekil 14. | Programa Çözüm Önerileri   | 105      |
| Şekil 15. | Öğrenci Kaynağına Yönelik İhtiyaçlar: Ana dil Sorunu   | 109      |
| Şekil 16. | Öğrenci Kaynağına Yönelik İhtiyaçlar: Özel Eğitim Sorunu   | 112      |
| Şekil 17. | Toplum/Yaşanılan Bölge Kaynaklı İhtiyaçlar: Doğal Kaynaklar, Çevre Şartları ve Kültür                        | 116      |
| Şekil 18. | Konu Alanı/İçerik Kaynağına Yönelik İhtiyaçlar: Bölgenin İhtiyaçları ve Öğrencilerin İhtiyaçları             | 120      |

## **EKLER**

**EK 1. Programının Yerelleşmesine Yönelik İhtiyaç Analizi Anketi (PYİA)**

**EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

**EK 3. Görüşme Kod Anahtarı Listesi**

**EK 4. Etik Kurul İzin Belgesi**

**EK 5. Valilik İzin Belgesi**

**EK 6. Özgeçmiş**



## KISALTMALAR

**KPSS:** Kamu Personeli Seçme Sınavı

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**OECD:** Organization for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)

**TÜİK:** Türkiye İstatistik Kurumu

**UNDP:**United Nations Development Programme (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı)

**UHBÖP:** Uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programı

**UNESCO:** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)

**WB:** World Bank (Dünya Bankası)

## GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmaya giriş, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlar, kapsam ve sınırlılıklar ile araştırmada yer alan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Dünya ülkelerini ve eğitim sistemlerini paradigma kavramıyla analiz ettiğimizde, bütün eğitim sistem ve modellerini belirleyen paradigmanın davranışçı ve pozitivist paradigma olduğunu görürüz (Şimşek, 1997). Okulların çıkışının Sanayi Devrimi ile ilişkisi düşünüldüğünde, okulların da bir fabrika gibi örgütlenmesi sıkça tartışılan konular arasındadır. Fabrika ve okul ilişkisini Illich'in (2014) görüşüne paralel bir şekilde ifade eden Şimşek, bu ilişkiden doğan bazı yaklaşımlar ve uygulamalar olduğunu ifade etmektedir. Örneğin;

*Ulus kavramı ve bu tek bir kavram içinde değişik kimliklerin eriyeceği, toplumu düzenleyen tekilci dini kural ve yasaların yine tekilci hukuk kuralları ve yasalarıyla yer değiştirmesi, devletlerin merkez ağırlıklı hale gelmesi ve gücün yavaş yavaş merkeze çekilmesi, örgütlerin merkeziyetçi ve hiyerarşik bir temelde inşa edilmesi gibi gelişmeler altta yatan paradigmanın değişik alanlara yansımalarıdır (s.70).*

Bu yansımaları tam tersi uygulamalara çevirdiğimizde eğitimde yükselen paradigma kavramıyla karşılaşırız. Öğrenme süreci okullarla sınırlanamayacağından (Illich, 2014; Şimşek, 1997), okullara sınırların merkezden getirilmesi ve söz hakkının ve yetkilerin sınırlanması eğitimi fabrikalaşmaya yönlendirmektedir. Şimşek, okullarda yapılan yerelleşme ve özerkleşme çalışmalarını eğitimde yükselen paradigmanın davranış uygulamaları olarak görmekte ve paradigma değişiminin doğası gereği ilk aşamalarda her birinin beklenen etkiyi göstermeyeceğini ifade etmektedir.

Paradigma değişimlerinin sınıflara taşınacağı araçlar olan öğretim programları, hiç durmadan devam eden ve bir sonu olmayan insanlık projesi gibidir

(Miller, 2000). İnsanlık projesi olması sebebiyle, kimliklerin ve farklılıkların iyi okunması gerekmektedir. Programın kuralları saptanmış, sınırları keskin bir şekilde belirlenmiş ve doğrusal bir yaklaşımla geliştirilmiş olmasının, insanlık projesi olma yaklaşımıyla uyuşmayacağı söylenebilir. Greene (1981) eğitimin doğası gereği insanlarla ilgili farklı pencerelerden bakılıp, değer üretilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Programların bu değerlere karşı hassaslığı özellikle günümüzde konuşulması gereken konulardandır. Greene, bu nedenle eğitimcilerin ve eğitim araştırmacılarının belli değerlerden uzak kalamayacağını ifade etmektedir.

Bir başka açıdan öğretim programları, öğrencilerin gelecekteki rollerine hazır olmalarını sağlayan eğitimin en önemli araçlarından. Gelecek konusunda eğitimciler merakla bazı soruları sormakta ve cevaplarını aramaktadırlar. Gelecekte öğrencilerin hangi bilgilere ve becerilere ihtiyacı olacaktır? Hangi konular daha önemli ve hangi metotlar daha etkilidir? Okullarda hangi beceriler öğretilmelidir ve bu süreç nasıl yönetilmelidir? Eisner (2003), bahsedilen noktalara değinerek, okulların geleceğe etkin şekilde hazırlanabilmesinin en temel gerekliliğinin tüm farklı ihtiyaçlara, farklı çözümlerle, farklı yaklaşımlar kullanarak cevap aranması olduğunu ifade etmektedir. Her soruna tek bir çözümün olduğu (one-size-fits-all) yaklaşımından vazgeçilmesinin de programın geleceği açısından önemli olduğunu eklemektedir.

Öğretim programlarının geleceği tasarlanırken temel alınması gereken ihtiyaçların ve iş birliğine gidilmesi gereken kişilerin öğretmenler olduğu düşünülmektedir (James, 1997, s. 367). Aynı zamanda paradigma değişimlerinden hem etkilenen hem de bu değişimleri etkileyen öğretmenlerin, farklılaşan öğrenci ihtiyaçlarına yönelik planlanan yerel programlara ilişkin ihtiyaçlarının analiz edilmesi programın geleceğini şekillendirmek adına anlamlı görülmektedir.

## **1. Problem Durumu**

Tarihin bütün dönemlerinde eğitim kavramı, sadece eğitimcilerin değil politikacıların, sanatçıların, ekonomistlerin ve daha birçok alandan insanın gündeminde yer almıştır ve almaya devam etmektedir. Geniş bir perspektiften bakıldığında, çeşitli mesleklerden insanların eğitim konusunda fikir sahibi olması eğitim sürecinde deneyim kazanmaları ile açıklanabilir. Bireyler arasında fırsat eşitliğinin savunulduğu ve eğitimde eşitlik ve adalet sorunsalının gündemden hiç



düşmediği günümüz Türkiye'sinde ulusal değerlendirme sınavları da adalet konusunun bir birleşeni olarak görülmektedir. Bir toplumda fırsat eşitliğinden bahsedebilmek için, farklı koşulların avantaja erişim süreci üzerinde negatif yönde belirleyiciliğinin olmaması gerektiği öne sürülmektedir (Ferreira ve Gignoux, 2010, s.7).

Buna rağmen, 2001-2002 yıllarında üniversite giriş sınavına girmiş adaylarda iki yıl üst üste aynı bölgelerin genel ortalamasının altında olması (Çetingül Tamer ve Dülger, 2006) dikkat çeken bir durumdur. Bunun yanında TÜİK (t.y.) verilerine göre ortaöğretim seviyesinde ülkemizde %85'in üzerinde okullaşma oranını Doğu Karadeniz, Doğu Marmara ve Batı Anadolu Bölgelerimizde gözlemlerken Kuzeydoğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu ve Ortadoğu Anadolu bölgelerimizde bu oranın %65'e düştüğü görülmektedir. Bu istatistikler, öğretim programları ile ilgilenen kişilere, bölgesel farklılıkları analiz edip, sonuçlarına göre bölgeye uygun programların geliştirilmesi gerekliliğini düşündürmektedir. Bununla birlikte adaleti sağlarken, eşitliğin bozulmaması adına, çerçeve görevi gören temel bir programın da Türkiye şartlarında gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bölgesel farklılıkların, programların uygulanması aşamasında sebep olduğu birçok olası problem bulunmaktadır. Bu sorunlardan biri, merkezden geliştirilmiş programların birden fazlasının aynı süreç içinde uygulanmasını gerekli kılan birleştirilmiş sınıflardır. Özellikle mesleğine yeni atanmış öğretmenler için; okulun hem müdürü, hem hizmetlisi, hem de öğretmeni olmak, birçok sorumluluğu aynı anda gerçekleştirmeyi gerektirmektedir. Yapılan çalışmalarda farklı sınıf programlarının aynı anda ve tek bir öğretmen tarafından yürütülmesinin, programın hedeflerine ulaşmasını zorlaştırdığı görülmüştür (Çelenk, 2009; Sağ ve Sezer, 2012).

Öğretim programlarının yerelleşmesini gerekli kılan bir diğer sorun ise programda bahsedilen hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgilidir. Örneğin; matematik öğretim programında öğrenme süreci, öğrencinin sahip olduğu bilgi ve yeteneklerin üzerine yeni deneyim ve durumlar inşa edilerek bir anlam verme süreci olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009). Bir başka deyişle eski bilgiler, yeni bilgilerle ilişkilendirilerek yapılandırmacı bir felsefe ile geliştirilir. Öğrencilerin giriş bilgilerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Örneğin; farklı coğrafya, kültür, sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin giriş bilgileri ve hazır bulunuşlukları farklıdır (Gürel, Nurhayat, Çapar, Dilek ve Kartal, 2014). Bu nedenle, bilgiyi

yapılandırmada kullandıkları yöntem ve teknikler, kullanacakları materyallerin farklı olmasıyla birlikte, bazı bölgelerdeki iklim şartları düşünüldüğünde, programın eş zamanlı yetişmesi bir diğer problem alanı olarak görülmektedir.

Öğretim programının yerelleşmesini gerekli kılan önemli bir faktör de öğretmendir. Program konusunda temel başvuru kaynaklarına bakıldığında, programların istenen etkiyi gösterebilmesi için öğretmenlerin bahsedilen görevin yanında karar verme süreçlerine aktif olarak katılması gerektiği yönünde görüşler yer almaktadır (Oliva, 2009; Taba, 1962; Tyler, 1981). Bunun sebeplerine bakıldığında, öğretmenlerin kendilerini daha değerli hissetmeleri, uygulayıcıdan planlayıcıya geçişte yaratıcılıklarının artması ve programı daha fazla içselleştirmeleri ön plana çıkmaktadır. Bu konu ile ilgili araştırmalar öğretmen özerkliği (teacher autonomy) kavramı üzerinden yapılsa da yeni eğilim öğretmenin değişimde aktif olarak rol almasına odaklanan değişim ajanı, değişim failliği gibi kavramlarla Türkçeleştirilen 'teacher agency' kavramıdır. Öğretmenlerin değişim ve inovasyona yönelik rollerinin kapasitesi, bu süreçleri nasıl algıladıkları ve içinde buldukları bağlam ile birlikte etkileşim sonucunda ortaya çıkan eğitim ürünleri konularına odaklanan değişim failliği konusunda yurt içi literatürde bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Priestley ve Miller'in (2012) araştırmasında öğretmenlerin nasıl değişim failliği rolü üstlenecekleri üzerinde durulmaktadır. Sonuç olarak öğretim programlarını geliştirme sürecine proaktif ve projektif olarak katılan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre değişimin failleri olma olasılıklarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Priestley ve Miller'a göre değişim failliği öğretmenlerin tedbir alma ve harekete geçme şekillerinin bir repertuvarına benzetilebilir.

Türkiye'de öğretmenlerin karar verme sürecine dahil edilmesi, program geliştirme kurullarına bazı öğretmenlerin davet edilmesi ile gerçekleşmektedir (Demirel, 2004). Fakat bu, tüm yerel düzeydeki ihtiyaçları saptayabilmek ve gerçekçi hedefler yazmak için yeterli görülmemektedir.

Dünyanın 'küresel köy' olarak algılanmasına sebep olan küreselleşme ve yerelleşme kavramları eğitim alanında da etkili olmaktadır. Bununla beraber demokrasi kavramı hızla yayılmakta ve ülkeler buna bağlı olarak programlarını farklılıklara saygı, çokkültürlülük, insan hakları gibi temel kavramlar üzerine geliştirmektedirler (Yazıcı, Başol, ve Toprak, 2009, s. 229). Ülkemiz hem farklı etnik kökenleri içinde barındırması hem de günümüzde yaşanan büyük göçler sebebi ile

çokkültürlü bir eğitim ortamına sahiptir. Öğretmenlerin bu süreci yönetebilmesi, programdaki esneklik ve çokkültürlü eğitim-öğretim alanındaki yeterlilik ile doğru orantılıdır. Bu ihtiyaç Türkiye'nin her bölgesinde yaşanmazken, yaşandığı bazı bölgelerde programın hedeflerine ulaşması zorlaşmaktadır.

Sonuç olarak, ihtiyaçlar sürekli olarak değişmekte ve okullar 21. yüzyıl bireylerinin ihtiyaçlarına cevap verecek niteliğe ulaşmakta zorlanmaktadır. Okulların bu anlamda daha yetkin kılınması, öğretim programlarında değişime gidilmesi, karar alma süreçlerinde rol oynayabilmesi, stratejik planlama süreçlerine dahil edilmesi ile mümkündür (Rose ve Nicholl'den aktaran Özdemir, 2007). Bölgesel farklılıklardan kaynaklanan birleştirilmiş sınıflarda yaşanan sorunlar, iklim ve coğrafi koşul farklılıklarından dolayı programın işleyişinin ve içeriğinin farklılaşması; öğretmenin program geliştirmedeki rolü ve kendini programa ait hissetmesi; Türkiye'nin mozaik yapısı gereği bazı bölge ve sınıfların çokkültürlü bir yapıya sahip olması yerel düzeyde farklı ihtiyaçları ortaya çıkarmaktadır. Merkezden geliştirilen programlar ile bu ihtiyaçların karşılanması ve hedeflerin gerçekleştirilmesi kırsal kesim başta olmak üzere pek çok eğitim ortamında sorun olarak uygulayıcıların karşısına çıkmaktadır.

### **Problem Cümlesi**

Sınıf öğretmenlerinin 'Uygulanan Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın (UHBÖP) yerelleşmesi konusundaki ihtiyaçları nelerdir?

## **2. Alt Problemler**

1. Sınıf öğretmenlerinin UHBÖP'nin yerelleşmesi konusundaki;
  - a. Öğretim programlarının yerelleşmesine genel bakışları,
  - b. Var olan programın yerelleşebilecek kısımları,
  - c. Öğretim programlarının yerelleşmesini etkileyen unsurlar,
  - d. Öğretim programlarının yerelleşmesinden etkilenen unsurlar,
  - e. Program geliştirme basamaklarında yerel düzeyde karar alma,
  - f. Hayat Bilgisi Programı'nın yerelleşmesi konusunda çözüm önerileri ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarının yerelleşmesi sürecinde öğrenci kaynaklı ihtiyaçları nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarının yerelleşmesi sürecinde bölge/toplum kaynaklı ihtiyaçları nelerdir?

4. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarının yerelleşmesi sürecinde içerik/dersin konusu kaynaklı ihtiyaçları nelerdir?

### **3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, farklı sosyo-ekonomik seviyedeki okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin (1., 2. ve 3. sınıf) UHBÖP'nin yerelleşmesi konusundaki ihtiyaçlarının analiz edilmesi ve görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

### **4. Araştırmanın Önemi**

Öğretim programları bir bireyi yetiştirmenin en kapsamlı rehberi olduğundan, programı geliştirme sürecinin nasıl işlediği büyük önem taşımaktadır. Daha da önemlisi geliştirilen programın sınıf içerisindeki uygulanabilirliğidir. Merkezden geliştirilen programların hedeflere ulaşma konusunda zorluklarla karşılaşması, yerel öğretim programları konusundaki çalışmalara ihtiyacı doğurmaktadır. Coğrafyanın, iklimin, sosyo-kültürel yapının program geliştirme sürecinde değerlendirilmesiyle ortaya çıkan yerel öğretim programları, hedeflere genel anlamda ulaşmada önemli görülmektedir. Özellikle köydeki ve kentteki okullar arasındaki uçurumun giderek artması, programın tüm ülkede standart uygulanabilirliğini güçleştirmektedir (Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Yapıcı ve Leblebicier, 2007).

Öğretim programlarının yerelleşmesinin gelişmişlik ve demokrasiyle kurulan ilişkisi düşünüldüğünde (Taşçı, 2008, s. 4), öğretim programlarında demokratik yaklaşımların kullanılması yerel öğretim programlarının geliştirilmesini gerekli ve önemli kılmaktadır. Demokratik program çalışmalarına bakıldığında, okulun demokratikleşmesinin toplumun demokratikleşmesi olarak görüldüğü ve ortak karar verme süreçlerinin işlediği görülmektedir (Beane, 1997).

Geliştirilen programların sınıfta beklenen etkiyi bulabilmesi adına en uygun yol olarak görülen yerel öğretim programları (Ponder, 1983, s.10), ülkemizde de gündem oluşturulması açısından önemlidir. Ülkemizde eğitim yönetiminin yerelleşmesi konusu sıklıkla tartışmalarla gündeme gelirken (Çınkır, 2002; Kurt, 2006; Tonbul ve Ölmez, 2011) öğretim programlarının yerelleşmesi konusundaki çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Program geliştirme çalışmalarına öğretmenlerin katılımının önemi ile ilgili oldukça fazla araştırma bulunmaktadır (Demarest, 2015; Elliott, 1994; Priestley vd., 2012; Smith, Gregory A. ve Sobel, 2010). Türkiye'de program geliştirme

çalışmalarında öğretmenlerin programa yabancılıkları (Duru ve Korkmaz, 2010; Tekbiyik ve Akdeniz, 2008) ve ilgili eğitimlerin yetersizliği (Eraslan, 2013; Ünsal, 2013) sebebiyle öğretmenlerin ihtiyaçlarının analiz edilmesi, program geliştirme sürecine yön vermek açısından değerli görülmektedir.

Öğretmenlerin program geliştirme sürecinde özne olarak konumlanabilmesi, sınıfındaki ihtiyaçlara göre programda değişiklik yapabilmesi programın istenilen başarıya ulaşması için önemlidir (Burkhardt, Fraser ve Ridgway, 1990). Yerel öğretim programının temel amaçlarından biri de öğretmene bahsedilen özerklik ve esnekliği sunabilmek olduğundan, uygulanan program üzerinden ihtiyaç analizi çalışmasının yapılması öğretmenlerin daha iyi anlaşılması için önemlidir.

Bu araştırma, yerel koşulların dikkate alınması gerekliliği vurgulanan Hayat Bilgisi dersi bağlamında programların yerelleşmesi konusunda gündem oluşturma ve değişimin failleri olarak görülen öğretmenlerin bu konudaki ihtiyaç ve görüşlerinin analizi ile ilgili literatüre katkı sağlayacağından önemli görülmektedir.

## **5. Sayıtlar**

Araştırmada ihtiyaç analizi anketini öğretmenlerin içtenlikle cevaplamaları ve görüşmedeki sorulara içtenlikle cevap vermeleri sayıtlardır.

## **6. Kapsam ve Sınırlılıklar**

Araştırma 2015 yılında yenilenen Hayat Bilgisi programını (1, 2 ve 3. sınıflar için), 10 öğretmen ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeyi ve 109 öğretmen ile yapılan ihtiyaç analizi sonuçlarını kapsamaktadır.

## **7. Tanımlar**

Çalışmanın çerçevesini oluşturan kavramların sözlük tanımları ile işe vuruk tanımları aşağıdaki gibidir:

- Öğretim programı (curriculum): Bir eğitim kurumunun, öğrenciler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik tüm faaliyetlerdir (Varış, 1978, s. 17). Bu çalışmada ise öğretim programının bir versiyonu olarak görülen 'uygulanan öğretim programı' üzerinden ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir.

- Uygulanan öğretim programı (enacted curriculum): Öğretmenlerin, amaçlanan programı sınıfta uygulamasıyla ortaya çıkan program olarak tanımlanmaktadır (Marshall, 2004).

- Program geliştirme (curriculum development): Okulun genel hedefleri, öğretimin özel hedefleri, konu alanları, hedefleri gerçekleştirici öğrenme yaşantıları, öğrencilerin öğrenmelerinin ve programın etkililiğinin değerlendirilmesi adına karar alma sürecidir (Taba, 1962, s. 7). Bu çalışmada program geliştirme, belirlenen ihtiyaçlar paralelinde programın bir gelişim, değişim ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır.

- Yerel öğretim programı (local curriculum): Öğretmenlerin program uygulayıcısı olmalarından çok programın yaratıcıları olarak görüldüğü, bireylerin ihtiyaçlarını ve farklılıklarını göz önüne alan öğretim programlarıdır (Ponder, 1983). Bu çalışmada yerel öğretim programı, merkezden belirlenen bir çerçeve program dahilinde yerel ihtiyaçları karşılayabilmek adına öğretmenlerin aktif rol aldığı komisyonlarca geliştirilen öğretim programı olarak tanımlanmaktadır.

- İhtiyaç (need): Referans alınan ve çoğunluğu temsil eden grubun beklentileri yönünde bir değişim veya yönelimdir (Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff ve Nelson, 1985). Araştırmada ihtiyaç, program geliştirme sürecini yönlendiren, olması gereken durum ile halihazırda olan durum arasındaki farklılık olarak tanımlanmaktadır.

- İhtiyaç analizi (needs analysis): İçinde bulunulan durum ile istenilen, beklenen düzey arasındaki farkı analiz etmeye yarayan sistematik işlemler bütünüdür. Bu çalışmada, ihtiyaç analizi, program geliştirme sürecine ışık tutmak üzere planlı bir şekilde şu anki durum ve olması gereken durum arasındaki farklılığı ortaya çıkarma süreci olarak tanımlanmaktadır.

## BÖLÜM I

Bu bölümde; ilgili literatür araştırmalarına ve yurt içi ve yurt dışında konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 1.1. Yerelleşme Kavramına Bakış

Yerelleşme kavramı, eğitim, sosyal ve siyaset bilimleri alanında çalışanların üzerinde özellikle son yıllarda sıklıkla durduğu bir kavramdır. Kavram olarak farklı düzlemlerde farklı anlamlara sahip olmaktadır. Bu farklılaşma çoğu zaman ifade edilmek istenen durumun anlaşılmasına veya yanlış anlaşılmasına yol açmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerin yerelleşme sürecinde karşılaştıkları sorunlardan bazılarının bu nedenle kavramsal olduğu belirtilmektedir (Usluel, 1995).

Kavramsal olarak ortak bir noktada tam anlamıyla buluşulabilmiş değilse de yerelleşmenin “yetki aktarımı” olduğunu ifade eden birçok araştırma literatürde yer almaktadır (Korkmaz, 2010; McGinn ve Welsh, 1999; Özgen, 2011; Taşçı, 2008; Usluel, 1995; Zajda, 2006). Conyers (1983, s. 101) yerelleşmeyi, yetkinin karar verme, planlama ve kamu hizmetlerini yönetme konularında ulusal düzeyden alt ulusal düzeydeki herhangi bir örgüte ya da bir kuruluşa, herhangi bir biçimde aktarılması olarak tanımlamaktadır. Bucak da (2000) karar verme yetkisinin aktarılmasına vurgu yaparak alt seviyedeki liderliğin işletilmesiyle sağlanan güçlü liderlerle uyumluluk, daha az kontrol, demokrasi ve katılım gibi kavramları yerelleşmeyle ilişkilendirmiştir. Korkmaz (2010), Bucak’ın görüşüne paralel olarak

demokrasi vurgusu yaparak yerleşmenin demokrasinin temeli olarak düşünülmesi gerektiğinin altını çizmiştir

Yerleşmeyi devletin halka yakınlaştırılması olarak niteleyen Özgen (2011) pek çok ülkede yerleşmeye ilişkin süreçlerin, yurttaşlık bilincini güçlendirmek, yolsuzluk ve eşitsizliği, yozlaşmayı azaltmak; etkililiği ve kamu hizmet kalitesini artırmak amacıyla teşvik edildiğini belirtmiştir.

### **1.1.1. Yerleşme Kavramının Tarihçesi**

Politikanın başlangıcından bu yana merkezîyetçilik ve yerleşme yaklaşımları üzerinde durulmaktadır. Rondinelli (1981) yerleşme kavramının ülkelerin daha adil bir ekonomik gelişim ve ülkedeki dezavantajlı grupların ihtiyaçlarının giderilmesi konusunda bir araç olarak ortaya çıktığını belirtmektedir (s. 133). Bu çıkış amacını destekler bir şekilde uluslararası yardım örgütleri yerleşme politikalarının önemli destekçileri olmuşlardır (Winkler, 1989). Amerika Birleşik Devletleri Uluslararası Kalkınma Kuruluşu (USAID), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) ve Dünya Bankası (WB) yerleşme politikalarını destekleyen uluslararası kurumların başında yer almaktadır.

Yerleşme çalışmaları tarih boyunca dalgalı bir seyir izlemiştir. Şöyle ki; yerleşmeye dönük eğilimlerin ve uygulamaların olduğu bir dönem sonrasında bu eğilimin tam tersi yöne döndüğü, merkezileşme çalışmalarının olduğu bir dönem sonrasında ise ani bir şekilde yerleşmeye dönüldüğü görülmektedir. Japonya bu dalgalanmaların yaşandığı ülkelere örnek olarak gösterilebilir (Muta, 2000).

Yerleşme kavramının ilk olarak ne zaman ortaya çıktığı konusunda ilgili alanyazında farklı zamanlar belirtilmektedir. Örneğin; Mcginn ve Welsh'e (1999) göre ilk olarak 1970'lerde ortaya çıkmış ve 1980'lerde ekonominin küreselleşme etkisine girmesiyle ilişkili olarak gündemdeki yerini korumuştur. 1970'lerde ortaya çıkan yerleşme çalışmalarına örnek olarak 1972'de Peru, 1974'de Filipinler ve 1977'de Nijerya örnek gösterilebilir. Conyers'e (1984) göre ise yerleşmenin odak noktası olduğu iki önemli dönem bulunmaktadır. Bu dönemler: 1950'li yılların ortalarından 1960'lara uzanan yerel hükümetlerin güçlendirildiği veya kurulduğu yıllar; ikincisi 1970 ve 1980 yılları arasında bağımsız hükümetlerce yenilenmiş yerleşme eğiliminin ortaya çıktığı ve kazanılan bağımsızlığın ardından merkezileşmenin görüldüğü yıllardır (s. 188). Conyers'ın iki döneme ayırmasına



karşılık Cohen ve Peterson (1997) üç önemli dönemin varlığından bahsetmektedir. Birincisi I. Dünya Savaşı'nın sonundan 1970 ortalarına kadar olan yılları kapsayan dönem; ikincisi 1970 ve 1980 yılları arası ve son dönem 1980'den 1999'a kadar olan zamandan oluşmaktadır.

### 1.1.2. Yerelleşme Yaklaşımları

Fesler (1965) yerelleşme kavramının hem kuramsal hem de deneysel bir anlamı olduğunu belirtmiştir. Kuramsal temeli yerelleşmede bazı değişmez gerçeklerin düzenlenmesini içerirken, deneysel temeli yerelleşmede dinamik süreçlerin kontrolünün gerekliliğine dikkat çekmektedir. Fesler aynı çalışmasında yerelleşmeyi anlayabilmek için dört farklı yaklaşımın olduğundan bahsetmiştir. Bu yaklaşımlar; (1) dogmatik yaklaşım, (2) politik yaklaşım, (3) yönetsel yaklaşım, (4) ikili rol yaklaşımı olarak belirtilmektedir.

- **Doktrinsel yaklaşım:** Fesler (1965), dogmatik yaklaşımı açıklarken ülkede var olan bazı değerlerin hükümetler tarafından maksimize ya da minimize edilmesi üzerinde durmaktadır (s. 538-549). Belirli bir kişi ya da politik anlamda güçlü birkaç kişi tarafından belirlenen değerlerin ve bunların merkezileştirilme çalışmalarının ortaya koyduğu trajik sonuçlara şahit olunabildiği ama yine de bunun tam tersi bir etkinin yerelleşme çalışmaları ile sağlanamayabileceğini ifade etmektedir. Chapman (2006:128) Fesler'in ortaya attığı dogmatik yaklaşımı demokrasi ve yerelleşme arasında bir bağ kurma girişimi olarak görmektedir. Dogmatik yaklaşımın bir anlamda romantik bir yaklaşım olduğunu belirten Fesler (1965), bu yaklaşımın belirgin boyutunun yerel toplum ve kültüre odaklanması gerekliliği olduğunu ifade etmektedir. Bu görüş bir örnekle açıklanacak olursa; romantikler idealleştirmeye eğimli olduklarından, altın çağ olarak betimledikleri, insanların yüz yüze iletişim kurduğu, geleneksel değerlerin yoğun yaşandığı kırsala ve bu kırsaldaki yerel yönetim zamanlarına geri dönmek istemektedirler. Kırsaldaki insanların, onları temsil edebileceğine inandıkları kişiyi daha iyi belirleyebilmelerinin ve gerekli durumlarda kısa sürede ve kolaylıkla iletişime geçebilmelerinin demokrasinin bir parçası olduğunu savunmaktadırlar. Fesler'in bu konudaki yorumu bahsedilenlerin gerçek olmasını herkesin isteyebileceği fakat olabirliğinin düşük olduğu yönündedir. Bu yorumunu, belirtilen şekildeki yönetimlerde genellikle yaşlıların söz sahibi olduğunu ve eğitimli gençlere fırsat verilmediğinden göç ettiklerini belirterek desteklemektedir (Fesler, 1965, s. 538).

- **Politik yaklaşım:** Yerelleşmenin tanımı yapılırken karar verme yetkisinin aktarılmasından bahsedilmektedir. Bu amaç gerçekleştirilirken Fesler'a (1965) göre üç olası sonuç bulunmaktadır. Bu sonuçlardan ilki, merkezdekinden farklı politik sonuçların ortaya çıkma olasılığıdır. İkincisi aynı politika çerçevesinde alınan kararlar, merkezi oylama ya da parlamentodaki durum ile uyuşmayabilir. Son olarak, bölgeler içindeki belediyelerin ortak çalışmaya dayalı karar almalarının zor olmasından kaynaklı ortaya çıkabilecek kaos durumudur (s. 550-552).

Parlamento ve yetki aktarım sürecini daha detaylı açıklamaktadır. Aşamalı olarak hedef ve içeriği kontrol eden okul, hedefleri kontrol eden kurul, hedef ve içeriği kontrol eden kurul, hedef ve içeriği kontrol eden yerel büro ve tümünü kontrol eden bölgesel bir departmandan bahsetmektedir. Chapman'a (2006, s. 132) göre yerelleşmenin sağlandığı ülkelerin bazılarında bile merkezi kararlar alınmak durumundadır.

- **Yönetimsel yaklaşım:** Yönetimsel yaklaşımda, yetkilerin açıkça belirlenmesi ve işleyişin organize edilmesi konusunun altı çizilmiştir (Fesler, 1965). Yerelleşmede bütün birimlerin uyumlu ve bütünlük içinde çalışması ve yönetilmesinin çok kolay olmayacağına dikkat çekilmiştir (s. 561).

Yönetimsel yaklaşıma bir başka görüş Hnason'ın (1972) yapısal ve yönetimsel yerelleşme konusunda yaptığı ayırmadan doğmaktadır. Hanson'a göre yapısal yerelleşmede okullar kendi kararlarını verirken merkez yönetiminden kopmazlar fakat yönetimsel yerelleşmede okulların tam bağımsızlığından bahsedilmektedir

- **İkili rol yaklaşımı:** Yerelleşmenin, hükümet ve memurlardan beklenen rollere uyum sağlayacak şekilde olması gerektiğini ifade eden Fesler (1965), ikili rol olarak sosyal ve ekonomi anlamında aynı anda paralel karar alma sürecine dikkat çekmektedir (s. 561).

Conyers (1984) yerelleşmenin tanımlanmasının yanında yerelleşmeyle ilgili üç önemli konu başlığı olduğunu altını çizmektedir. Bu konular; gelişme sürecinde yerelleşme, yerel yönetimlerin organizasyonu ve yerel programların izleme-değerlendirme süreçleridir (s. 189). Bu konu başlıklarından özellikle izleme-değerlendirme süreçlerinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

### 1.1.3. Yerelleşme Türleri

Yerelleşmenin birçok türü olabileceğini belirten Rondinelli (1981), ilk ayrımın fonksiyonel ve mekânsal yerelleşme olarak yapılabileceğini belirtmiştir. Fonksiyonel yerelleşme, aynı bölge içinde yetkinin belirli görev ve etkinliklerin yapılması için devredilmesi olarak tanımlanırken, mekânsal yerelleşme yetki aktarımının merkezden bölgeye aktarılması olarak tanımlanmaktadır. Çalışmanın konusunu oluşturan öğretim programları bağlamında fonksiyonel yerelleşme, program geliştirme ile ilgili neredeyse bütün kararların merkezden alınarak, öğretim metotlarının okul tarafından belirlenmesi olarak açıklanabilir (OECD, 2008). Yerelleşmeye getirilen ikinci ayrım ise yerelleşme türlerinin aşamaları arasında yapılmıştır: yetki genişliği (deconcentration), yetki devri (deregulation), yerinden yönetim (devolution) (Hanson, 1997; Lai ve Lo, 2006; McGinn ve Welsh, 1999; Rondinelli, 1981).

**a. Yetki genişliği:** Yetki genişliği yerelleşmenin en düşük seviyesinin görüldüğü aşama olarak literatürde ifade edilmektedir. İş yükünün merkezdeki kurumlardan, karar alma yetkisi verilmeksizin daha alt seviyedeki birimlere aktarılması olarak tanımlanabilir. Fesler (1968) yerel kurumlara karar verme yetkisinin verilmemesinden dolayı yetki genişliğinin gerçek anlamda yerelleşme olarak sayılamayacağını belirtmektedir. Buna karşılık Conyers (1981) aşırı merkeziyetçi bir anlayışla yönetilen ülkelerde yetki genişliğinin sağlanmasını tam anlamıyla yerelleşmeye giden yolda önemli ve değerli bir adım olarak görmektedir (s. 137).

**b. Yetki devri:** Yetki devri, yetki genişliğinin bir adım ötesine geçerek, merkezin doğrudan kontrol etmediği, yerel birimlerin bazı işler hakkında yönetme ve karar verme yetkisine sahip olmasıdır. Hanson (1997) yetki genişliğinin yerelleşme sürecindeki okulların etkin çalışması adına önemli bir süreç olduğunu ifade etmektedir.

**c. Yerinden yönetim:** Yerelleşmenin en uç boyutu olarak görülen yerinden yönetim, merkezden bağımsız birimlerin karar ve yönetim yetkisine sahip olması anlamına gelmektedir. Conyers (1981) yerinden yönetimin öne çıkan dört özelliği olduğunu ifade etmiştir. Bu özellikler;

- Merkezdeki otoritenin yerel otoriteler üzerinde kontrol mekanizması oluşturmaması gerekmektedir.
- Yerel otoritelerin yetki alanı ve coğrafi sınırları net bir şekilde belirlenmelidir.
- Yerel otoritelere tüzel kişilik kazandırılıp gerekli kaynaklar temin edilmelidir.
- Yerel halkın ihtiyaçlarını karşılayacak bir organizasyon ve bu organizasyonun onları karar alma süreçlerine katacak birimlere sahip olması gerekmektedir.

Yerelleşmenin fonksiyonel ve mekânsal türleri, yetki devri, yetki genişliği ve yerinden yönetim türlerinin dışında, eklektik denilen modeller de bulunmaktadır (Winkler, 1989). Örneğin; eğitim açısından bakılacak olursa bazı ülkeler ilköğretim için merkezi ve ulusal bir sisteme sahipken ortaöğretim için yerel bir politika izlemektedir. Kenya ve Endonezya bu ülkelere örnek olarak verilebilir. Eklektik model için diğer bir örnek, eğitim sisteminin merkezi olması ama bazı bileşenler için yerel özellik taşımasıdır. Örneğin; bölgeler arası maaşların farklılaşması, merkezi hükümet ile anlaşarak yerel koşullara uygun eğitim servislerinin verilmesi gibi.

#### **1.1.4. Yerinden Yönetim mi, Yerelleşme mi?**

Yerelleşme kavramı bilim insanları arasında kesin bir tanıma ulaştırılmamış bir kavramdır. Türkiye bağlamında bakacak olursak, kavramın adlandırılmasının nasıl yapılacağı konusunda da görüş birliğine varılamamıştır (Usluel, 1995). Kullanılan farklı adlandırmalar ‘adem-i merkeziyet’, ‘yerinden yönetim’, ‘desentralizasyon’ ve ‘yerelleşme’dir. Duman (1998) yerelleşmeyi eğitimin yerinden yönetiminin amaçlarından sadece biri olarak tanımlarken, Usluel (1995) ve Öz (2013) yerinden yönetimi yerelleşmenin türlerinden biri olarak tanımlamaktadırlar. Şişman ve Turan (2003) ise yerinden yönetim ve yerelleşme kavramlarını birbirini yerine kullanmışlardır.

Türkiye ve dünyada yerelleşme tanımının ve adlandırılmasının farklılaşmasının sebebini Conyers (1984) kavramın disiplinlerarası bir kavram olmasına bağlamaktadır (s. 191). Her disiplinin kendine ait bir dili olduğundan, aynı

dili konuşmayan diğer disiplinlerde yerelleşme kavramı için ortak bir anlam üretilmemektedir.

Yerinden yönetim ve yerelleşme kavramının birbirlerinden tamamen farklı görüngüler olduğunu Sheerwood (1969); ‘yerelleşme örgüt-içi güç ilişkilerini açıklarken, yerinden yönetim örgütler arası güç ilişkilerinin örüntülerini açıklamaktadır’ ifadesiyle değerlendirmektedir.

## **1.2. Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme**

Eğitimde yerelleşme politikaları gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde dikkat geçen bir konudur. OECD (2008) raporuna göre eğitimde yerelleşme 2003-2007 yılları arasında OECD ülkelerinin yarısında, öncesine göre daha etkin bir şekilde uygulanmaya başlanmıştır. Avustralya ve İzlanda bahsedilen bu ülkeler arasındayken, İtalya tam tersi bir akımı tercih ederek, merkezileşme çalışmalarına hız vermiştir (OECD, 2008).

Ülkelerin eğitimde yerelleşme uygulamaları kendi aralarında farklılık göstermektedir. Örneğin; eğitim bakanlığının karar alma sürecindeki rolünün yenilenmesi (Kolombiya-1991), piyasa güçlerinin girişimi ile özelleştirmeye gidilmesi (Şili-1980) ve yereldeki eğitici ve ailelere okul temelli yönetime geçişte yetki verilmesi (Nikaragua-1994) gibi (Hanson, 2006, s. 9).

Yerelleşmenin boyutları eğitim sisteminin bileşenleri arasında değişiklik gösterebilmektedir. Bu bileşenleri, okul yönetimi, öğretim programı, öğretim, değerlendirme ve yönlendirme, öğretmenlerin işe alımı ve finansal yönetim olarak sıralamak mümkündür. Winkler (1989) bu bileşenlerin yerelleşmesinde başarının sağlanabilmesi için merkezi yönetimin finansal organizasyonunun, politik yapısının, devlet ve yönetim şeklinin ve tarihi-kültürel ortamın önemli değişkenler olduğunu ifade etmiştir. Tüm bu birbiriyle etkileşimli bileşenler düşünüldüğünde Hanson (2006) eğitimde tam anlamıyla yerelleşmenin mümkün olmadığını belirtmektedir. Gerçekçi bir bakış açısıyla bakıldığında eğitimin tüm bileşenleri için hem yerel hem de merkezi kararların alınması gerektiğini ifade etmektedir. Önemli ve zor olanın bu ikisi arasında bir dengenin bulunması gerekliliği olduğunun altını çizmektedir. Eğitim bakanlığının öğretmen yeterliliklerini belirlediği bir sistemde, işe alım

koşullarının bölgesel belirlenmesi bu dengeye örnek olarak verilebilir. Hnason'ın görüşüne paralel olarak Zajda (2006) eğitimde yerleşmenin hem politik hem de yönetsel olarak tam anlamıyla sağlanamayacağı görüşündedir. Bu görüşüne ek olarak, yerleşme konusunda süreci kimin kontrol ettiği ve yönetim, finansman, ve öğretim programını planlama konularını kimin yönetmesi gerektiği başlıklarının önemli olduğunu ifade etmektedir.

Eğitimde yerleşmeyi mümkün kılmak için siyasi partilerin, ulusal ve bölgesel kurumların, eğitim sendikalarının ve yerel halkın yerleşme sürecinde kolaylaştırıcı olmaları gerekmektedir (Hanson, 2006). Özellikle siyasi partilerinin yerleşmeye olan sözde inançlarının Venezuela'daki eğitim reformunu durdurduğunu belirtmektedir (Hanson, 1976). Ulusal ve bölgesel hükümetlerin üstleneceği rolün; eğitim ve ekonomi bakanlığı, ulusal planlama merkezi, ulusal, bölge ve kent meclislerine dağıtılması konusu üzerinde durulurken öğretmenlerin bağlı bulunduğu sendikalar, yerleşme sürecinde öğretmenlerin çalışma koşulları ve çıkarlarına uygunsuz bir durum bulunmaması da öğretmenlerin desteğini alma konusunda önemli görülmektedir. Son olarak yerel halkın yerleşme sürecinde yeterli emek ve zamanı vermesi, etkin katılıma sahip olması eğitimde yerleşmeyi mümkün kılacak diğer etmenlerdir (Hanson, 2006).

Hnason'ın ifadelerine ek olarak yerleşme çalışmaları ülkelerin nüfusu, büyüklüğü, tarihi, politik iklimi, coğrafik ve etnik çeşitlilikleri ile de doğrudan ilgilidir (UNDP, 2003, s. 137). Başarılı bir yerleşmenin: (1) etkin bölge kapasitesi, (2) güçlendirilmiş, adanmış, yetkin yerel otoriteler, (3) karar alma süreçlerine katılan, bilgilendirilmiş ve organize olmuş halk ile mümkün olduğu ifade edilmektedir.

Eğitimde yerleşme tartışmalarına tekrar dönülecek olursa, Weiler (1993) bu tartışmaların odaklanacağı üç argüman olduğunu belirtmektedir: (1) yeniden güç dağıtımı (redistribution), (2) eğitim sisteminin daha etkin ve verimli şekilde organize edilmesi (effectiveness), (3) öğrenme kültürü (learning culture) (s. 57). Belirtilen üç argüman dışında, eğitimde yerleşme hem kavramsal hem de uygulama açısından tartışılırken, birçok uluslararası örgütün yerleşmeyi destekleyici araştırmalarda bulunması ve yerleşmenin gündemden düşmemesi bu eğilimin nedenlerini incelemeyi gerekli kılmaktadır.

### 1.2.1. Eğitimde Yerelleşmeye Yönelimin Nedenleri

Sanayi Devrimi sonrası okulların açılmasıyla eğitim, ilerleyen süreçte standartlaştırılmaya çalışılmıştır. Ulus devlet anlayışına uygun olarak okullar ulus devletin ihtiyaç duyduğu özelliklere sahip olacak biçimde bireyler yetiştirmektedir (Öz, 2013, s. 19). 1970 sonrası yaşanan ekonomik gelişmeler ve piyasa odaklı ekonomi modeli merkezi hükümetin rolünü azaltmaya başlamıştır. Bu nedenle yerelleşmenin öncelikle ekonomi alanında ortaya çıktığı söylenebilir. 1990'lardan sonra yerelleşmenin, sosyal ve siyasal bilimler alanında gündeme geldiği belirtilmektedir (Öz, 2013). Bir diğer görüş olarak Hanson (1996a), ülkelerin otokratik yönetim sisteminden demokratik yönetime geçişinin doğal bir sonucu olarak eğitimde yerelleşmenin ortaya çıktığını ifade etmektedir (Hanson'dan aktaran Hanson, 2006).

Weiler (1993) eğitimde yerelleşmeye sebep olan durumları;

- Kurumsal modernleşme ile ekonomik kalkınma
- Etkili yönetim
- Finansal sorumluluğun yeniden bölüşümü
- Demokratikleşme
- Kaliteli eğitim olarak sıralamaktadır.

### 1.2.2. Eğitimde Yerelleşmeye Getirilen Eleştiriler

Eğitimde yerelleşme konusu farklı ülkelerde farklı formlarda gerçekleşmektedir. Örneğin; Milli Eğitim Bakanlığı'nın yukarıdan aşağıya karar alma şeklinin düzenlenmesi (Kolombiya, 1991), piyasa güçleriyle birlikte özelleştirme (Şile, 1980) ve yereldeki eğitimcilerin ve velilerin okula dayalı yönetim şekliyle güçlendirilmesi (Nikaraguay, 1994) olarak karşımıza çıkabilir (Hanson, 2006). Yerelleşme sürecini geçiren ve gündemine alan çok fazla sayıda ülke olduğu için, pozitif ve negatif olası sonuçlarını sentezlemek hem akademik çevreler hem de karar vericiler için önemli görülmektedir (Bjork, 2006).

Öncelikle yerelleşme veya merkezileştirme bir sonuç olarak değil sonuca giden bir araç olarak incelendiğinde daha gerçekçi sonuçlara ulaşılabilir. Fesler'a (1965) göre sonuçta oluşacak değerlere erişimi sağlayan bir araç olarak yerelleşme, sonuçtaki değerlerin doğruluğuyla ilişkilendirilip olduğundan daha doğru bir

uygulama olarak gösterilmektedir. Buna ek olarak, Fesler merkeziyetçi yaklaşımda bir veya birkaç kişinin söz sahibi olup da o değerlere karar vermesinin trajik sonuçları her ne kadar herkes tarafından bilinse de, bu durumun tam tersinin mükemmelliğe giden yol olmadığını da bilinmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Hanson (2006) merkezileştirmenin araçsal olarak daha kaliteli sunulması ve güçlendirilmesinin, yerelleşmeden daha ikna edici ve kabul edilebilir olabildiğini belirtmektedir. Bu düşünceyi destekler şekilde merkezileştirmenin yerelleşmeye üstün görülen özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır (Winkler, 1993; Weiler, 1993):

- Finansal (ülkede yer alan tüm bölgelerin eşit kaynağa sahip olması)
- Politik ve programsal birlik (tutarlı kalite, program ve etkinliklerin belirlenip uygulanması)
- İnsan kaynaklarının merkezi dağıtılması (gerekli donanıma sahip insan kaynaklarının gerekli yerlerde istihdam edilmesi)
- Yeniliklerin yaygınlaştırılması (bütün sisteme yeniliklerin hızlı bir şekilde yayılması)
- Öğretimin geliştirilmesi (etkili bir şekilde kontrol edilen öğretim programları ve öğretmenlerin kalitesinin artırılması).

Eğitimde yerelleşmeyi merkezileştirmeden ayrı olarak eleştiren Lai ve Lo (2006), eleştirilerini 3 ana hususta toplamıştır:

- *Eğitimde yerelleşmeye gidildiğinde okulların yerel düzeydeki ihtiyaçları daha iyi belirlenip yerel yönetimler tarafından çözüm önerilerinin sunulması beklenmektedir. Fakat, yapılan araştırmalara göre okulda karar verme sürecinde, öğretmen ve okul idarecilerinin anlaşmaya varamadığı görülmüştür.*
- *İkinci olarak, eğitimde yerleşmenin amacı yerelin özel koşullardaki ihtiyaçlarının giderilmesidir. Fakat yerel düzeyde tam yetki değil de sadece problem durumlarında belirli yetkiler verildiğinde ve buna ek olarak bölgeler arasındaki tutarsızlıkları artıracak şekilde merkezden herhangi bir müdahale olmadan yerleşme politikaları devam ettirildiğinde, bölgeler arasındaki farklar olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir.*
- *Son olarak, yerleşme sürecinden katılımcı demokrasiye dayalı bir karar alma sürecinin işleneceğini beklenmektedir. Bu bağlamda eleştiri bu katılımcıların kim olacağıyla ilgilidir. Yapılan eleştirilere göre, yereldeki tüm paydaşların değil belli bir geçmişe ve tecrübeye sahip olanların tercih edileceği ile ilgilidir. Bu da karar alma sürecinin adil yapısını etkilemektedir (s.102-103).*

Eğitimde yerleşmenin yönetim boyutuna baktığımızda, Çinkır (2002) yerleşmenin etkili olmasında yerel eğitim yöneticilerinin yeterli politik



becerilerinin olmamasından kaynaklı sorunların ortaya çıkabileceğine işaret etmektedir. Çinkır'ın söylemi Grieve'in (1976) araştırmasını destekler niteliktedir. Bu araştırmaya göre gelişmekte olan ülkelerin birçoğunda yerel eğitim yöneticilerinin bu becerileri gerçekleştirebilecek nitelikte ve nicelikte olmadığını ortaya koymaktadır.

### 1.2.3. Eğitimde Yerelleşme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Konular

Eğitimde yerelleşme sürecinde istenen durumun ortaya konulabilmesi için bazı önemli noktalara dikkat etmek gerekmektedir. Bu süreçte ortaya çıkabilecek problemler çok çeşitli olmakla birlikte, 3 grupta toplanabilir (Conyers, 1983):

- *Yerelleşmenin gerçek derecesinin sınırı konusunda belirli anlaşmazlıklar olabilir. Söz gelimi, ilk başta teklif edilen reformlar istenilen derecede uygulanamayabilir veya uygulansa bile beklenen dereceye ulaşamayabilir.*
- *Bazı savlar yerelleşmenin, yerel gelişimin planlanması ve uygulanması konusunda anlamlı düzeyde gelişme sağlayamadığını ifade etmektedir.*
- *Son olarak da yerelleşme sürecinde gücün 'yanlış' -yerelde sözü geçen inanlara veya merkezi hükümet tarafından belirlenen- kişilere devredilmesi olarak ifade edilmektedir. Böylece yerelde söz sahibi olması gereken kişilerin aslında pasifize edilmesi olarak birtakım şikayetlerin olduğu görülmektedir.*

Conyers (1983), bu problemlerin oluşmasının sebebini, yerelleşmenin doğasının anlaşılmasına bağlamaktadır ve yerelleşmeyi gerektiren sebeplerin tüm süreç boyunca göz önüne alınıp, bazı durumlarda merkezileştirme çalışmalarına entegre edilmesi gerekliliğini Fesler'in (1965) görüşünü destekler şekilde savunmaktadır. Buna ek olarak, yerelleşme sürecinde ortaya çıkabilecek tüm problemlerin başarılı bir şekilde çözülmesi halinde bile yerelleşmenin ülkenin problemlerinin tamamını çözemeyeceğinin altını çizmektedir (s. 106).

Fesler (1965) yerelleşme ve merkezileşme kavramlarının ortasında bir kavrama sahip olunmamasını, yerelleşme sürecinde ortaya çıkan tüm problemlerin başında görmektedir. Bunun yanında, yerelleşme ve merkezileştirme kavramıyla ilgili indekslerin ölçülmesinin zor olmasını diğer bir problem olarak ifade etmektedir. Fesler'a göre güç karmaşık bir kavram olduğundan, yerelleşme sürecinde gücün

dağıtımının ölçülebilmesi zor bir süreçtir. Son olarak yerel kavramının belirlenmesi ve yaygınlaştırılması anlamında da dikkatli olunması gerektiği belirtilmektedir.

Yerelleşme ile birlikte bir paradigma değişimi yaşanacağından, öncelikle bu uygulama ile ilgili gerekli analizlerin tüm paydaşlarca yapılması ve bilgi edinilmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Hanson, 1997). Ortak karar alma sürecine katılacak tüm paydaşların birbirinden haberdar olması ve ortak, uyumlu bir çalışma içinde olması gerekmektedir. Hanson, bu nedenle eğitim yönetiminde yerelleşmede yönetim (governance) kavramına dikkat çekmektedir.

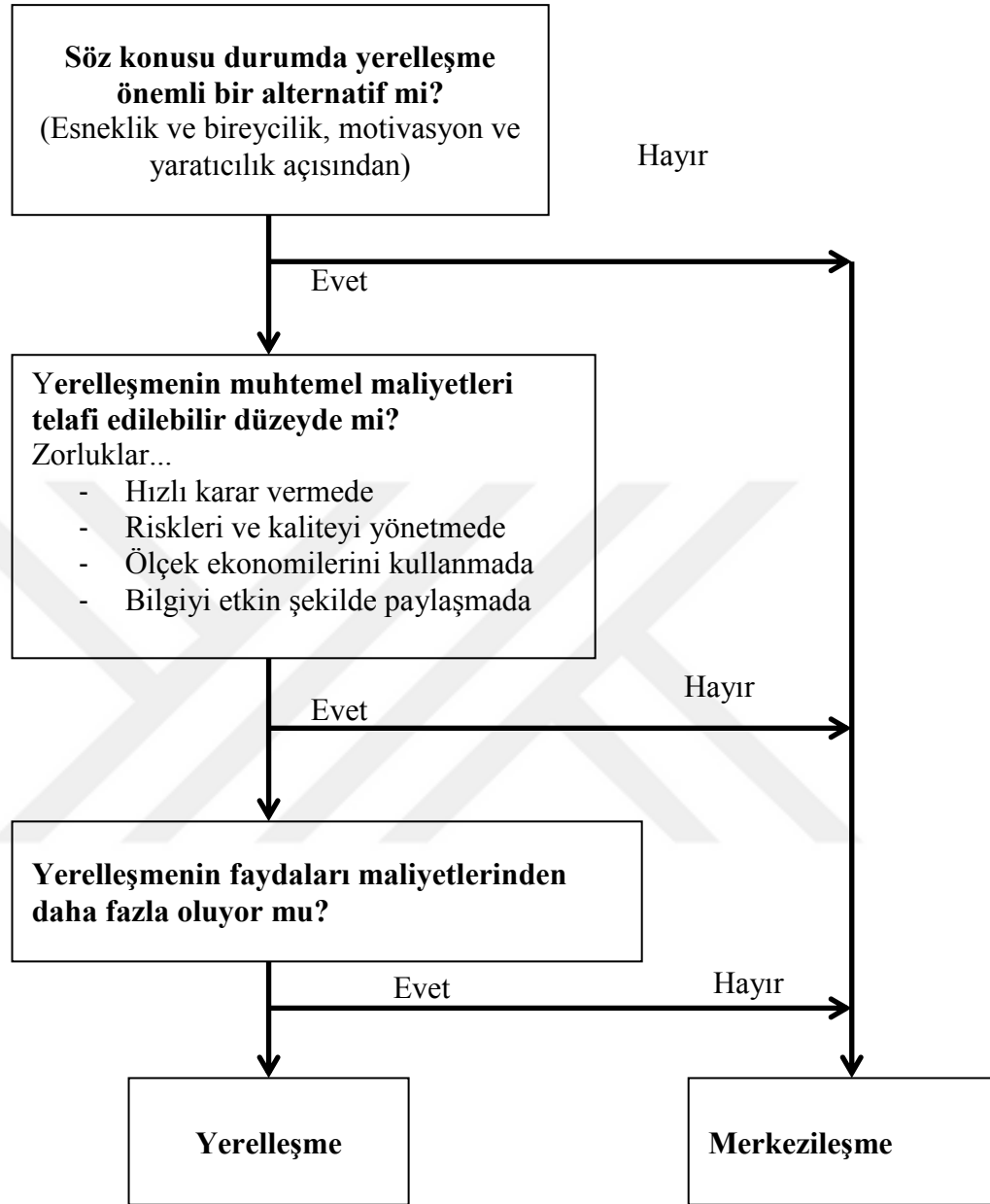
Güler (2000) tarafından altı çizilen bir diğer konu ise yerelleşmeyle hedeflenen amaçların netleştirilmemesinden kaynaklı sorunlardır. Bunlar;

- Yerel yönetimleri güçlendirmek ve böylece merkeziyetçilik ile doğan sakıncaları ortadan kaldırma amacı
- Merkeziyetçilikten tamamen vazgeçerek devlet örgütlenmesinde yerelleşme ilkesini uygulamaya koyma amacıdır.

Öğretim programlarının yerelleşmesi sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlara geçiş yapacak olursak;

- Program geliştirme komisyonlarının net olarak belirlenmesi
- Program geliştirme modellerinin yerelleşmeye uygun bir şekilde belirlenmesi
- Yerel düzeyde ihtiyaç analizlerinin yapılması ve denetlenebilmesi
- Öğretim programlarının merkezden belirlenecek bir çerçeve program dahilinde yerelleşmesi konularında dikkat edilmesi gerektiği söylenebilir.

**Tablo 1: Yerelleşme karar verme algoritması (Malone'den aktaran Özgen, 2011)**



#### 1.2.4. Eğitimde Yerelleşme ve Türkiye

Osmanlı'dan günümüze yerelleşme kavramı eğitimde yapılacak reformların içeriğinde farklı başlıklar altında yer almaktadır. Yerelleşmenin adem-i merkeziyetçilik ve yerinden yönetim gibi farklı kavramlarla adlandırılması bu konuda farklı algıların oluşmasına sebep olmaktadır. Kant'ın da dediği gibi kavramlar olmadan algılar boştur ve algılar olmadan kavramlar kördür. Bu sebeple kavramsal tartışmalar 1900'lü yılların başında Hürriyet ve İtilaf ile İttihat ve Terakki

hareketleri arasında yaşanmıştır (Güler, 2000). İllerin yönetimi konusuna odaklanan tartışmalarda baş aktörler Prens Sabahattin ve Hüseyin Cahit olarak görülmektedir. Prens Sabahattin'in yerelleşme algısı, taşra genel yönetiminin yetkilerinin artırılmasını sağlayan yetki genişliği ve il genel meclislerinin etkinliğini artıran görev ayırımı ilkelerinin bütünü olması yönüyle, Hüseyin Cahit yerelleşmeyi Osmanlı'yı tükenmeye ve yok olmaya doğru götüreceği bir uygulama olarak görmekteydi. Günümüzde bu kavram karmaşası halen devam etmektedir.

Yerelleşmeyle ilgili atılan somut adımlara bakıldığında ise 1876'da yayınlanan Kanun-i Esasi'nin bazı maddeleri öne çıkmaktadır. Bu maddeler: (15. Madde) öğretim işini herkes özgürce yapabilir. İlgili kanuna uymak şartıyla her Osmanlı vatandaşı genel ve özel öğretim yapmaya izinlidir (16. Madde) Ülkedeki çeşitli dinsel inanışlardaki toplumların din ve inanışlarına ilişkin öğretim yöntemi ve biçimine dokunulmayacaktır. Ülkedeki tüm mektepler devletin kontrolü altındadır.

23 Nisan 1920'de Cumhuriyet'in kurulmasıyla birlikte Maarif Vekaleti kurulmuştur. Sonrasında 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış ve medreseler kapatılmıştır. Akyüz'e (2011) göre, Tevhid-i Tedrisat'la birlikte medreseler, sıbyan mektepleri, tekke ve tarikat eğitimi, cami dersleri, özel dersler, ahi ve esnaf örgütlerinin verdiği genel ve ahlak eğitimi, Enderun mektebi, askeri okullar, sivil okullar, azınlık okulları, yabancı okullar ve çeşitli sanat okullarının oluşturduğu 12 ayaklı sistemin sakıncaları yok olmuştur.

### **1.3. Öğretim Programı**

1846 yılında yirmi maddeden oluşan ve içinde ilköğretimin amaçlarını, ilkelerini, öğretim sürecini ve derslerini içeren bir talimatla başlayan program geliştirme süreci, sonrasında ders çizelgelerinin çıkarılması, pilot uygulamalar, ders ekleme ve çıkarmalar, deneme okullarında yapılan araştırmalar ile Türkiye ölçeğinde bir program "değiştirme" sürecini işaret etmektedir. Çünkü gelişme özde farklılaşmayı ve farklılaşan, olgunlaşan tüm dinamiklerin birbirini etkilediği bir süreç gerektirmektedir (Varış, 1978, s. 44). Sürekli ve bütünsel bir gelişme Türkiye program geliştirme tarihine bakıldığında görülmesi de, Cumhuriyet sonrası atılan adımlar ve yapılan araştırma ile çalışmalar bu araştırmanın kapsamına alınmıştır.

Ülkemizde program geliştirme tarihinin ilk temel adımı 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile atılmış ve tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmıştır. Gerçekleştirilen devrimler, eğitim ile birlikte nasıl bir birey yetiştirileceğini işaret ettiğinden, programın felsefesi ve içeriği de buna paralel olarak düzenlenmiştir. Bu dönemde kurulan Talim Terbiye Kurulu program geliştirmeden sorumlu bakanlık olarak belirlenmiştir. Programların içeriğinde ihtiyaçlar dikkate alınmamış ve dersler birbirinden tamamen bağımsız olarak işlenmiştir. Bu sebeple ilk yıllardaki program geliştirme yaklaşımının konu alanı yaklaşımı olduğu söylenilebilir (Esener Taşpolatoğlu, 1993 s. 35).

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları 1953-1954 yılları arasında ortaya çıkan ve deneme okullarında uygulanan programlar ile profesyonel anlamda başlamıştır (Demirel, 2004, s. 13; Varış, 1978, s. 54). Fakat, program geliştirme çalışmalarının sürekliliği sağlanamamış ve deneme okullarındaki araştırmalardan çıkan sonuçlar genele yayılamamıştır (Yüksel, 2000, s. 585). 1980’e kadar bu süreklilik ve genelleme sağlanamamıştır. 1980 sonrasında ise program geliştirme sürecini belirli bir standarda koymak amacıyla program geliştirme modeli oluşturulmuştur. Ne var ki geliştirilen model tek olmasına rağmen, uygulamalarda farklılaşmalar görülmüş ve çeşitlilik devam etmiştir (Demirel, 2004, s. 14). 1990 yılında ise program geliştirme sürecinin ölçme ve değerlendirme ile yakın ilişkisi farkedilip, Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonları kurulmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı’nda program geliştirme çalışmaları 1990 yılında Dünya Bankası desteğiyle hız kazanmıştır. Müfredat Laboratuvar Okullarında (MLO) programlar test edilerek sorunlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu süreci yürüten EARGED’in geliştirdiği modelde ise ihtiyaç analizi ve hedefler önem kazanmış, öğrencide gerçekleşecek davranış değişikliği ön plana çıkmıştır (Arsal, 1998, s. 15).

Son olarak 2005’de geliştirilen program, şu ana kadar geliştirilen programlar arasında köklü bir reform girişimi olarak adlandırılmış ve daha önceki programlarla karşılaştırıldığında programın uygulanması için farklı okul çevrelerinde özellikle köy okullarındaki şartların uygun olmadığı, ders-saat uyumunda yaşanan problemlerin olduğu ortaya çıkmıştır (Gelen ve Beyazıt, 2007).

Türkiye’de yapılan program geliştirme çalışmalarının tümü merkezde, Talim Terbiye Kurulu’nca gerçekleştirilmektedir. Bahsedilen dinamizmin ve alınacak binlerce kararın etkili bir şekilde yürütmesinde bazı problemlere yol açan merkeziyetçi anlayış, Türkiye’de program geliştirmenin yetersizliğinin en önemli sebeplerinden biri olarak görülmektedir (EARGED, 1997, s. 163; Yüksel, 2000).

### **1.3.1. Program Geliştirme**

Program geliştirmenin tarihsel süreçleri incelendiğinde, programların birçok değişkenden farklı şekillerde ve süreçlerde etkilendiği görülmektedir. Örneğin; dünyada yaşanan ve tüm insanlığı etkileyen olaylar, teknolojik gelişmeler, savaşlar, politika ve politikacılar, ülke yönetim sistemi ve sorunları, ekonomi gibi değişkenler program geliştirme sürecini en fazla etkileyen değişkenler olarak sıralanabilir. Örneğin Rusya’da 1958 yılındaki Sputnik olayı, ABD eğitim sisteminde fen programlarının geliştirilmesindeki en büyük etken olmuştur. Buradan hareketle, program geliştirme sürecinin ne kadar kapsamlı ve çok değişkenli, dinamik bir süreç olduğu sonucuna varılabilir. Bu değişkenlere ek olarak, King ve Brownell (1966, s. 112) eğitim yönetimindeki çalışmaların, ekonomi ve insan kaynaklarının dağılımının, politikaların karar süreçlerine etkisi bağlamında programların gelişiminin şekillendiğini öne sürmektedir.

Program geliştirmenin tarihsel sürecinin incelendiği araştırmalarda program geliştirmenin profesyonel bir çalışma alanı olduğunu ortaya koyan Seguel, Caswell ve Kliebard en önemli kişiler olarak görülmektedir (Bellack, 1969, s. 284). Bu araştırmalardan yola çıkarak 1920 ve sonrasında, program geliştirmenin hem çalışma alanı olarak genişlediği hem de basılı yayınlarda yerini aldığı zaman dilimi olduğu söylenebilir. Basılı yayınlardan en bilineni, bir anlamda “programın babası” olarak adlandırılan Bobbit’in “Eğitim Programları” adlı eseri 1918 yılında yayımlanmıştır. Tyler’in 1949 yılında yayımladığı “Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri” adlı kitap, program geliştirme alanında çalışanların sıklıkla başvurduğu bir kitaptır. 1960 ve sonrasında yayımlanan kitaplar ve yapılan araştırmalarla, program geliştirme profesyonel bir çalışma alanı olarak lisans, yüksek lisans ve doktora seviyelerinde de okutulmaya başlanmıştır.

Program geliştirme süreci, programın tanımına farklı yaklaşımlara bağlı olarak literatürde farklı tanımlanmaktadır. Örneğin; Türkiye’de program

geliştirmenin öncülerinden olan Demirel (2004) program geliştirmeyi, “öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” olarak tanımlamaktadır (s.5). Program geliştirmeyi, programın öğeleri üzerinden tanımlayan Demirel hedef kavramıyla öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar, içerik öğesiyle hedeflere uygun düşecek konular bütünü; öğrenme-öğretme süreciyle hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem ve tekniklerin seçileceği; ölçme-değerlendirme öğesiyle ise hedef kazanımların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadar kazanıldığını vurgulamaktadır. Program geliştirme tüm bu öğeleri tek tek ve birlikte etkilediğinden oldukça dinamik bir süreçtir.

Öğretim programlarının amacı, eğitim sürecinde bireyleri toplumun ihtiyaçlarına yönelik yetiştirmektir. Bu yetiştirme sürecinde birey, toplum ve dünya ölçeklerinde yenilikler ve değişimler hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Eğitim sürecinde geleceğin ihtiyaçları da bugünün ihtiyaçları kadar iyi tespit edilmelidir. Bu nedenle toplumdaki değişimlere ve ihtiyaçlara paralel olarak, çağın gerisinde kalmamak adına programlar geliştirilip, değiştirilmelidir (Yüksel, 2000).

Program geliştirme yaklaşımlarından bazıları şu şekilde aşamalandırılır; tasarlama, uygulama, değerlendirme, yeniden düzenleme ve yaygınlaştırma (Erden, 1998; Turgut, 1983). Bu süreçler doğrusal olabileceği gibi her bir aşamanın farklı zamanlarda farklı kararlarla öne çıkması da olasıdır.

Program geliştirmeyi ihtiyaç, hedef, kazanım, değerlendirme, katılımcılar, programı uygulayanlar ve paydaşlar gibi çok farklı başlıklarda karar alma süreci olarak gören çalışmalar literatürde mevcuttur (Hjalmarso, 2008; Saylor, Alexander ve Lewis, 1981; Taba, 1962). Bu çalışmalardan hareketle program geliştirme bir karar alma süreci olarak düşünüldüğünde, karar alma sürecinde etkili olan öğeler; bireysel ihtiyaçlar, sosyal politikalar, teknolojik, bilimsel gelişmeler ve etkilenen kişilerdir (Arsal, 1998).

Programın öğeleri bir bütün olarak karmaşık bir süreç olduğundan, bu süreçle ilgili alınacak kararlar süreç içerisinde yer alan bütün elemanların katılımıyla mümkün olabilir. Merkezi anlayışta ise bu çok mümkün gözükmemektedir. Çünkü karar vericiler az sayıda üst düzey bürokrat ve uzmandan oluşmakta: sürecin asli unsurlarının katılımı olmaksızın kararlar bir merkezden ve bir masa başında alınmaktadır (Gelen ve Beyazıt, 2007).

Program geliştirmenin hem toplumun çok büyük bir kesimini ilgilendirmesi hem de sürecin karmaşık dinamikler üzerinde kurulu olmasından dolayı (Yüksel, 2000) karar alma süreçlerine binlerce kişinin katılması gerekmektedir (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981). Programın gelişiminden toplumun büyük bir kesimi etkilenecektir. Bu nedenle karar verecek kişiler titizlikle belirlenmelidir. Oliver’e göre program geliştirme ile ilgili kararların etkili olabilmesi için öğrenciler, eğitimciler ve ailelerin ortak fikirlerini yansıtması gereklidir (Oliver’dan aktaran Yüksel, 2000, s. 583). Mcneil (1996) program geliştirmeye katılan kişileri toplumsal, kurumsal, öğretimsel ve bireysel olmak üzere dört düzeyde toplamıştır. Toplumsal düzey ulusal ve yerel eğitim kurumlarını, kuruluşlarını, yayınevlerini; kurumsal düzey yöneticileri, öğrencileri ve aileleri; öğretimsel düzey; öğrenciler için belirlenen amaçlar doğrultusunda öğretmenlerin karar vermesini, bireysel düzey ise; öğrencinin sınıftaki anlamlı yaşantılarını kapsamaktadır. Tyler (1949) ise program geliştirmenin sorumluluğunun tamamen okullara verilmesi gerektiğini savunmuştur (s. 5).

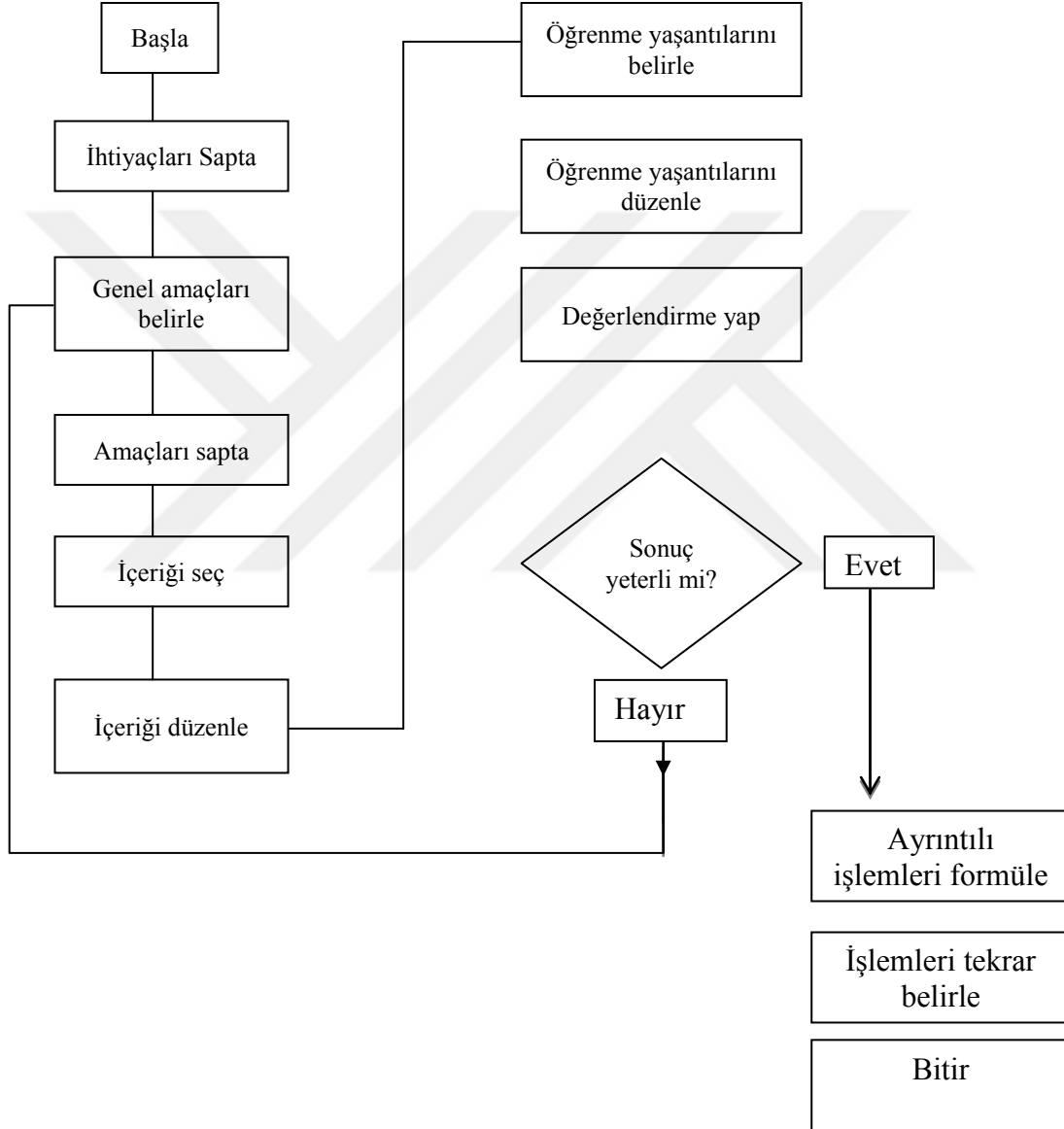
Program geliştirme sürecinde verilecek kararların daha sistematik olmasını sağlamak adına program geliştirme modelleri tasarlanmıştır. Bu modellerin bazılarının başlangıç noktası incelendiğinde programın ilk ve temel öğesi olan hedefler belirlenmeden önce ihtiyaç analizi olduğu görülmektedir (Bulut, 2006; Taba, 1962). Bu ihtiyaçlar göz ardı edildiğinde ya da gerçekçi olarak tespit edilmediğinde geliştirilen programlar topluma yararlı olamamaktadır (Bulut, 2006, s.13). Program geliştirme çalışmaları toplum şartlarına, insanların temel ihtiyaçlarına ve demokratik ideallere cevap vermeli ve kendi içinde çelişki barındırmamalıdır (Varış, 1996). Varış (1996) ve Bulut’un (2006) ortak olarak değindikleri ihtiyaç analizi ve ihtiyaç analizinin program geliştirmedeki yeri, merkezden geliştirilen programların etki alanını kltmektedir. Bunun sebebi, Türkiye gibi büyük ve farklı özellikteki coğrafi bölgelerin ihtiyaçlarının birbirinden farklı düzeyde ve türde olmasındır.

### **1.3.2. Program Geliştirme Modelleri**

Program geliştirme modelleri incelendiğinde, ilgili literatürde en sık yer alan modeller arasında Tyler modeli, Taba modeli, Taba-Tyler modeli, Oliva modeli ve ülkemizde son program geliştirme çalışmalarında kullanılan MEB’in modeli ne çıkmaktadır. Bunlardan en bilineni Tyler modelinde, hedef-kazanımların belirlenmesinde üç farklı kaynaktan bahsedilmiştir. Bu kaynaklar; ğrenci, toplum ve



konu alanıdır. Belirlenen hedef-kazanımlar eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi süzgecinden geçirilerek öğrenme yaşantıları ve uygun öğretim stratejileri belirlenir (Oliva, 2009, s. 128). Bir başka program geliştirme modeli olan Taba modelinde, öğretmenlerin programı geliştirmesi gereken kişiler olduğu, özelden genele giden bir tümevarım yaklaşımının kullanıldığı, teori ve pratiğin birleştirildiği bir model olarak görülmektedir (Oliva, 2009, s. 133). Taba-Tyler modelinde iki modelin ortak özellikleri birleştirilerek oluşturulmuş ve rasyonel model olarak bilinmektedir.

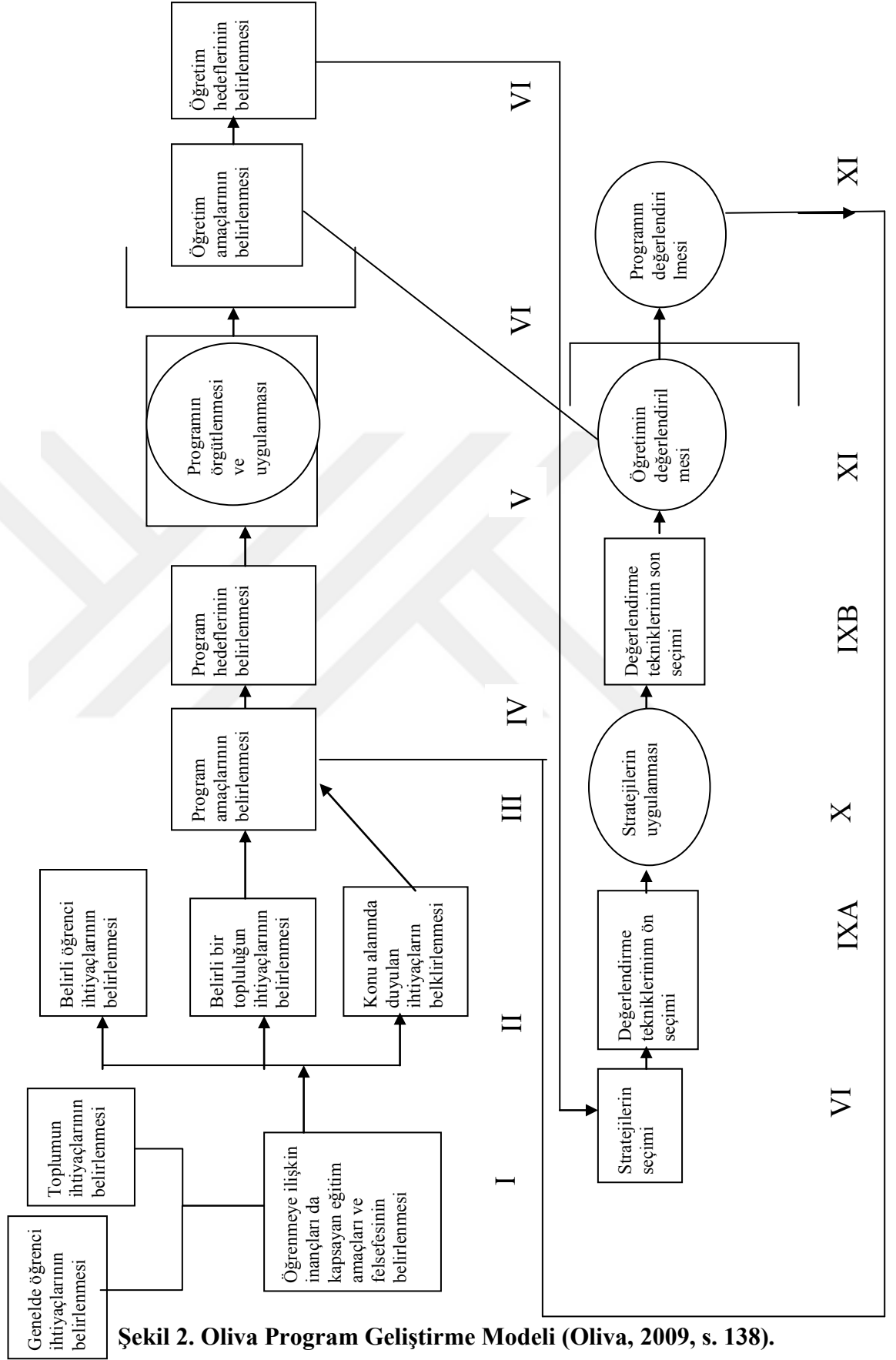


**Şekil 1. Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli (Demirel, 2012, s. 50).**

Oliva modelinde ilk aşama olan öğrenci ve toplum ihtiyaçları belirlendikten sonra, program geliştirenlerin eğitim amaçlarını, programın felsefi ve psikolojik temelleri belirtilir. Bu model, ayrıntılı ve sistematik bir modeldir.

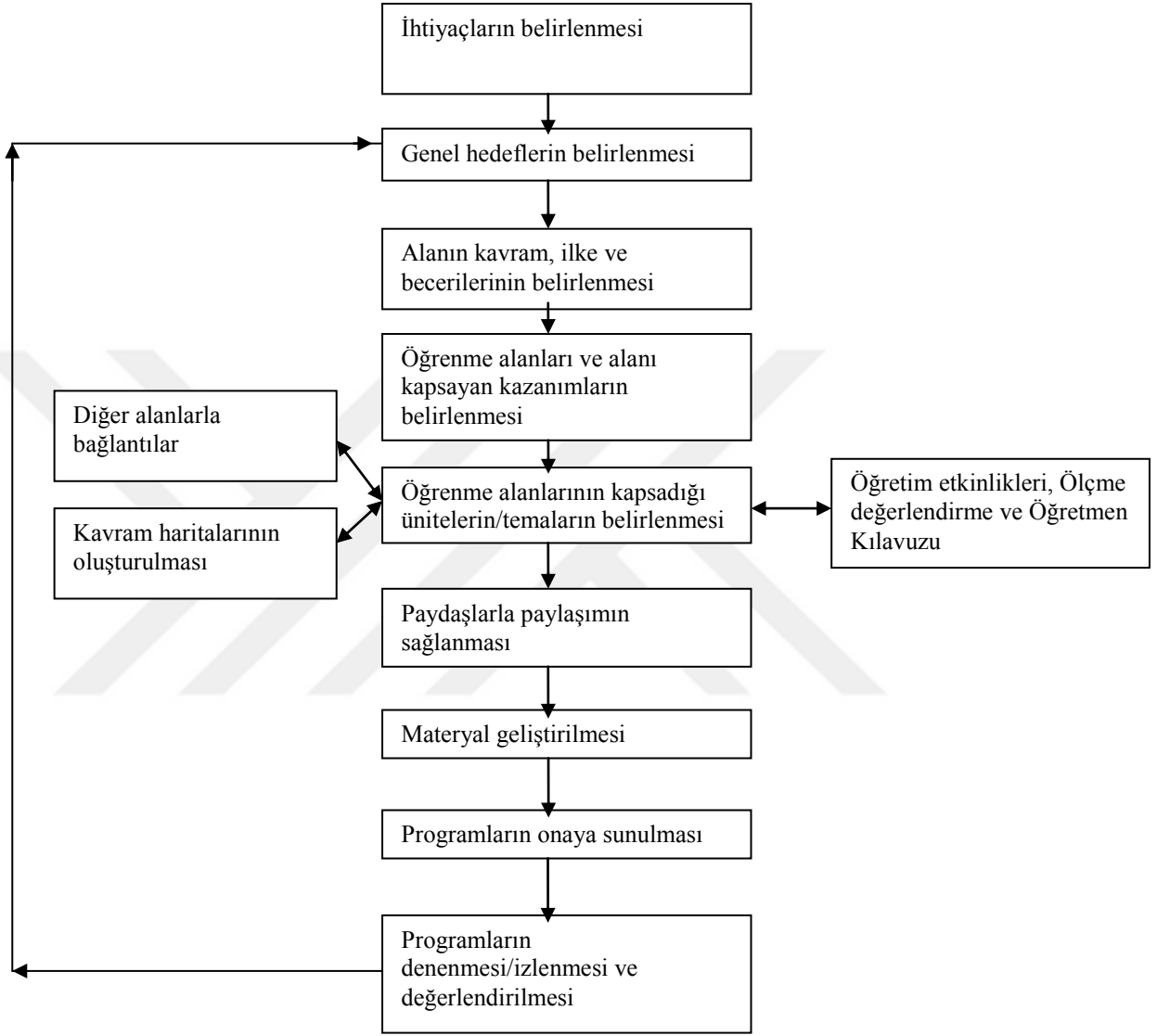
I-IV ve VI-IX  
V  
X-XII

Planlama aşamaları  
Planlama ve işleyiş aşamaları  
İşleyiş aşamaları



Şekil 2. Oliva Program Geliştirme Modeli (Oliva, 2009, s. 138).

Türkiye’de gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları çoğunlukla Tabay-Tyler modeli örnek alınarak yapılmıştır. 2004-2005 program geliştirme çalışmalarında aşağıda yer alan model kullanılmıştır.



**Şekil 3. MEB Yeni Program Geliştirme Modeli (Demirel, 2012, s.57)**

Program geliştirme süreciyle ilgili farklı yaklaşımlar söz konusudur. Bu yaklaşımlar, konu alanı yaklaşımı, geniş alanlara göre program geliştirme yaklaşımı, etkinliğe dayalı yaklaşım, sosyal süreç ve yaşantıya dayalı yaklaşım, çekirdek ve humanistik yaklaşımdır. Bunların yanında Sowell (2005); program geliştirme sürecini etkileyen üç farklı yaklaşımdan bahsetmiştir. Bu yaklaşımlar aşağıda yer almaktadır:

- Gerçekçi-mantıklı yaklaşım: Bu yaklaşıma göre programı geliştiren takım ile programı uygulayan öğretmenler birbirinden bağımsızdır. Bu sayede geliştirilen programların, öğretmenler tarafından sorunsuz ve tavsiye edildiği şekilde uygulanacağına inanılır. Bir başka deyişle, programın uygulama aşaması bu yaklaşıma göre sorunsuzdur. Fakat sürecin dinamizmi ve sürekli gelişen ve değişen ihtiyaçlar düşünüldüğünde bu yaklaşımın etkili olmadığı sonucuna varılmaktadır.

- Sezgisel yaklaşım: Bu yaklaşıma göre okullar belirli standartlara bağlı olarak, mantıksal çerçevede ele alınacak bir organizasyon türü değildir. Bir başka deyişle, okullardaki ihtiyaçlar, sorunlar, okul iklimi, yönetsel işleyişler belli durumlarda ancak sezgiyle anlaşılabilir ve yordanabilir. Bunun bir sebebi okulun organizasyonunu oluşturan öğelerin karmaşık ve doğrusal olmayan bir yapıya sahip olduğu gerçeğidir.

- Gerçekliğe öznel yaklaşım: Bu yaklaşıma göre program geliştirme süreci ve programın uygulama aşaması birbirinden farklı süreçler değildir. Program geliştirilirken uygulanır. Diğer bir deyişle, programın uygulanmasından çok programın etkileşimli bir süreç olduğu anlayışı öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak program geliştirme çalışmaları literatürde oldukça farklı açılardan ele alınmıştır. Bu çalışmada, program geliştirme, belirlenen ihtiyaçlar paralelinde programın bir gelişim, değişim ve değerlendirilmesi süreci olarak görülmektedir.

### **1.3.3. Hayat Bilgisi Öğretim Programı**

Bu çalışmada, programların geliştirilmesinde yerelleşmeye yönelik ihtiyaç İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Programı bağlamında incelenmiştir. Bunun sebebi, Hayat Bilgisi dersinin günlük ihtiyaçlar ve topluma uyum sağlamada gerekli becerileri öğretme amacının olmasıdır (MEB, 2005). Bahsedilen ihtiyaçlar ve uyum sürecinde gerekli koşulların farklılaşması sebebiyle yerel düzeyde kararların alınması gerekliliği daha olası görülmektedir.

#### **1.3.3.1. Hayat Bilgisi Öğretim Programının Vizyonu**

2015 yılında düzenlenmiş olan Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın vizyonunda bazı değişiklikler yapılmıştır. 2005 yılında var olan öğretim programı öğrencileri öğrenmeyi seven; kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık; ülkesini, milletini ve kendini bilen, koruyan ve geliştiren; gündelik yaşam için gerekli temel beceri ve bilgiye sahip olan; değişikliklere uyum sağlayabilecek kadar

esnek mutlu bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktayken (MEB, 2005) yeni programda belirli kısımlar aynı veya benzer kalarak birtakım değişikliklere gidilmiştir. Hayat Bilgisi Öğretim Programını geliştirme komisyonuna göre programın vizyonu:

- temel yaşam becerilerine sahip
- kendini tanıyan
- sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren
- doğaya ve çevreye duyarlı
- araştıran
- özgüveni yüksek
- çevresi ve kendisiyle barışık
- milli ve manevi değerleri içselleştirmiş bireyler yetiştirmektir (MEB, 2015).

### **1.3.3.2. Hayat Bilgisi Öğretim Programının Amaçları**

Hayat Bilgisi Öğretim Programı geliştirilirken temel olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (MEB, 1973) yer alan ifadeler doğrultusunda amaçlar belirlenmektedir. Bu kanunda Türk Milli Eğitimi'nin temel amaçları ve ilkeleri yer almaktadır.

#### *I – Genel amaçlar:*

*Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*

*2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;*

*3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;*

#### *II – Özel amaçlar:*

*Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.*

Belirtilen genel amaçlar doğrultusunda Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın genel amaçları öğrencilerin;

1. Okulu ve okul içindeki ilişkileri tanınmasını,
2. Grupla çalışma, akranlarıyla iş birliği yapma ve sosyal katılım becerilerini geliştirmesini,
3. Fiziksel ve kişisel özellikleri ile kendini tanınmasını,
4. Aileye ve aile içi ilişkilere dair bir anlayış geliştirerek aile ile ilgili temel değerleri içselleştirmesini,
5. Kişisel bakım becerilerini geliştirmesini,
6. Kaynakları verimli kullanma becerilerini geliştirmesini,
7. Zamanı algılama ve etkili kullanma becerilerini geliştirmesini,
8. Sağlıklı ve dengeli beslenme becerilerini ve alışkanlıklarını geliştirmesini,
9. Evde, okulda ve okulun dışında kişisel güvenliğini sağlama becerilerini geliştirmesini,
10. Bilişim teknolojilerini bilinçli ve güvenli kullanım becerilerini geliştirmesini,
11. Millî, manevi ve insani değerleri içselleştirmesini,
12. Düşünme, sorgulama, farklı düşünceler ve çözümler üretme becerilerini geliştirmesini,
13. Doğayı ve çevreyi temiz tutma ve koruma becerilerini geliştirmesini,
14. Doğa ile ilgili sorular sorabilme, gözlem yapabilme, gözlem sonuçlarını gruplama, sınıflama ve karşılaştırma yoluyla bilimsel bir anlayış geliştirmesini sağlamaktır. Hayat Bilgisi Öğretim Programının öğrencinin kendisini ve okulu tanınmasını öncelikle hedefleyip daha sonra çeşitli becerileri kazandırmayı istediği söylenebilir.

### **1.3.3.3. Hayat Bilgisi Öğretim Programının Beceri ve Değerleri**

Öğrencilerin okula başladıklarında akademik gelişimlerinin yanında sosyal becerilerinin geliştirilmesi önemli görölmektedir. Bu düşünceye paralel şekilde yeni programda geliştirilmek istenen beceriler ve kazandırılmak istenen değerler aşağdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 2: Hayat Bilgisi Dersi (1-3. Sınıflar) Öğretim Programı Beceri ve Değerleri (MEB, 2015)**

| Beceriler                                  | Değerler         |
|--|------------------|
| Araştırma                                  | Adalet           |
| Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma | Bilimsellik      |
| Değişim ve Sürekliliği Algılama            | Çalışkanlık      |
| Dengeli Beslenme                           | Dayanışma        |
| Doğayı Koruma                              | Doğa Sevgisi     |
| Girişimcilik                               | Doğruluk         |
| Gözlem                                     | Dürüstlük        |
| İletişim                                   | Estetik          |
| İş Birliği                                 | Güven            |
| Karar Verme                                | Hoşgörü          |
| Kaynakların Kullanımı                      | Merhamet         |
| Kendini Koruma                             | Misafirperverlik |
| Kendini Tanıma                             | Öz Güven         |
| Kişisel Bakım                              | Paylaşma         |
| Kurallara Uyma                             | Sabır            |
| Mekânı Algılama                            | Saygı            |
| Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma         | Sevgi            |
| Öz Yönetim                                 | Sorumluluk       |
| Sağlığını Koruma                           | Vatanseverlik    |
| Sorun Çözme                                | Yardımlaşma      |
| Sosyal Katılım                             |                  |
| Zaman Yönetimi                             |                  |

#### 1.3.3.4. Hayat Bilgisi Programının Organizasyon Yapısı

2015 yılı Hayat Bilgisi Programı ünite temelli yaklaşım benimsenerek geliştirilmiştir. Sarmal bir yapıya sahip olup 1., 2. ve 3. Sınıfta aynı isimli üniteler yer almaktadır. Bahsedilen ünite isimleri; “Ben ve Okulum”, “Ailem ve Evim”, “Sağlıklı Hayat”, “Güvenli Hayat”, “Ülkemi Seviyorum” ile “Doğa ve Çevre”dir. Ünite içerisindeki kazanımlar numaralandırma sistemiyle ifade edilmiştir. Bu sistem içinde, sınıf kodu, ünite no, kazanım no, kazanım ifadesi ve kazanım açıklaması yer almaktadır. Programda, “öğretmenlerin kazanımları tekrarlaması durumunda içerik ve dersin işleniş öğrencinin gelişim düzeyine göre tasarlanacaktır” ibaresi programın öğelerinden esneklik özelliği ile ilgilidir (MEB, 2015).

**Tablo 3: İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ünite Adları, Kazanım Sayıları, Öngörülen Süre/Ders Saati ve Ders Saati Yüzdeleri (MEB, 2015)**

| Sınıf | Ünite No | Ünite adı        | Kazanım Sayısı | Ders Saati (Öngörülen Süre) | Ders Saati Yüzdesi |
|-------|----------|------------------|----------------|-----------------------------|--------------------|
|       | 1        | Ben ve Okulum    | 14             | 28                          | 19,44              |
|       | 2        | Ailem ve Evim    | 6              | 20                          | 13,90              |
|       | 3        | Sağlıklı Hayat   | 12             | 28                          | 19,44              |
|       | 4        | Güvenli Hayat    | 7              | 24                          | 16,67              |
|       | 5        | Ülkemi Seviyorum | 7              | 16                          | 11,11              |
|       | 6        | Doğa ve Çevre    | 8              | 28                          | 19,44              |
|       | Toplam   |                  | 54             | 144                         | 100                |

**Tablo 4: İlkokul 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ünite Adları, Kazanım Sayıları, Öngörülen Süre/Ders Saati ve Ders Saati Yüzdeleri (MEB, 2015)**

| Sınıf | Ünite No | Ünite adı        | Kazanım Sayısı | Ders Saati (Öngörülen Süre) | Ders Saati Yüzdesi |
|-------|----------|------------------|----------------|-----------------------------|--------------------|
| 2     | 1        | Ben ve Okulum    | 11             | 24                          | 16,6               |
|       | 2        | Ailem ve Evim    | 6              | 20                          | 13,9               |
|       | 3        | Sağlıklı Hayat   | 7              | 28                          | 19,4               |
|       | 4        | Güvenli Hayat    | 8              | 28                          | 19,4               |
|       | 5        | Ülkemi Seviyorum | 7              | 16                          | 11,11              |
|       | 6        | Doğa ve Çevre    | 10             | 28                          | 19,4               |
|       | Toplam   |                  | 49             | 144                         | 100                |

**Tablo 5: İlkokul 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ünite Adları, Kazanım Sayıları, Öngörülen Süre/Ders Saati ve Ders Saati Yüzdeleri (MEB, 2015)**

| Sınıf | Ünite No | Ünite adı        | Kazanım Sayısı | Ders Saati (Öngörülen Süre) | Ders Saati Yüzdesi |
|-------|----------|------------------|----------------|-----------------------------|--------------------|
| 3     | 1        | Ben ve Okulum    | 6              | 20                          | 18,5               |
|       | 2        | Ailem ve Evim    | 6              | 14                          | 12,9               |
|       | 3        | Sağlıklı Hayat   | 5              | 16                          | 14,8               |
|       | 4        | Güvenli Hayat    | 10             | 24                          | 22,2               |
|       | 5        | Ülkemi Seviyorum | 9              | 16                          | 14,8               |
|       | 6        | Doğa ve Çevre    | 7              | 18                          | 15,7               |
|       | Toplam   |                  | 43             | 108                         | 100                |

### 1.3.3.5. Hayat Bilgisi Programının İçeriği

Hayat Bilgisi Programı içeriğini 1., 2. ve 3. Sınıflar olarak incelediğimizde 1. Sınıfta; okulu ve okulun işleyişini tanıma, okul kurallarına uyma, okulda ve evde başkalarıyla iletişim kurma, evdeki kitle iletişim araçları ve kaynaklarını doğru kullanma, kişisel bakım ve temizliğine dikkat etme, sağlığın korunması için alınması



gereken önlemleri alma, okulda, evde ve yolculukta güvenlik kurallarına uyma; ülkesinin genel özellikleri, millî bayramlar ve Atatürk, dinî bayramlar, yakın çevrede bulunan bitki ve hayvanlar, mevsimler ve özellikleri ile geri dönüşüm gibi konular hakkında bilgi, beceri ve tutum sahibi olmaları beklenmektedir.

2. sınıfta, okulun yakın çevresini tanıma, sınıfla ilgili karar alma süreçlerine katılma, arkadaşlarıyla yardımlaşma ve grup etkinliklerine katılma, bilinçli para harcama, evinin adresini tarif etme, akrabalarını tanıma, aile içi iş birliği ve dayanışma, dengeli beslenme, sağlıklı büyüme ve gelişme için yapılması gerekenler, trafik kurallarına uyma ve trafikte güvenliğine dikkat etme, Türk bayrağı, İstiklal Marşı, Atatürk'ün millî mücadeledeki liderliği, millî bayramlar ve dinî bayramlar, Türkiye'nin Dünya üzerindeki yeri, yakın çevresindeki kültürel miras öğeleri, bitki yetiştirme ve ağaç dikmenin önemi, yönler, doğa olaylarının ve insanların neden olduğu afetler ve çevre kirliliğinin nedenleri gibi konular hakkında bilgi, beceri ve tutum sahibi olmaları beklenmektedir.

3. sınıfta; sınıfın ve okulun krokisini çizme, okulun özelliklerini araştırma, bireysel farklılıklar, okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını demokratik yollarla ifade etme, komşuluk ilişkileri, evde tasarruf, dengeli beslenme, mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenme, bilinçli tüketici özellikleri, trafik işaretleri, okulda ve evde meydana gelebilecek kazalar, afetler, milletin ortak mallarının kullanımı, çevresindeki yönetim birimleri, yaşadığı çevrede bulunan tarihî unsurlar, Atatürk'ün liderliği, yön bulma, meyve ve sebzelerin yetiştirilme şartları, insan ve doğal çevre etkileşimi ile doğayı ve çevreyi koruma gibi konular hakkında bilgi, beceri ve tutum sahibi olmaları beklenmektedir.

#### **1.3.4. Öğretim Programlarının Yerelleşmesi**

Eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden biri öğretim programıdır. Bu çalışmada öğretim programının yerelleşmesi, yerelleşme türlerinden eklektik model ile tanımlanmıştır. Bu modele göre öğretim programı öncelikle Talim Terbiye Kurulu tarafından halihazırda var olan sistemle merkezden çerçeve şeklinde oluşturulup, bu çerçeve program rehberliğinde öncelikle bölgelerin sonra da okulların ihtiyaç ve koşullarına uygun programların geliştirilmesini öngörmektedir. Çerçeve programın eşitliği, yerel programların ise adaleti sağlaması beklenmektedir.

Programın yerelleşmesi ve çerçeve programının varlığı Türkiye için yeni ve anlaşılması güç olabilir. Fesler (1965) iki kutup arasındaki süreci ifade edebileceğimiz ve yerelleşme ile merkezleşmenin bir dengede buluşmasını ifade edecek kavrama sahip olmadığımızı belirtmektedir (s. 537). Yerelleşme kavramı ile ilgili alanyazında ortak bir anlam üretilememesi ve süregelen tartışmalar, çalışmada bahsedilen modelin anlaşılmasını güçleştirebilir. İdeal yerelleşme politikalarının oluşması için yerel ve merkezi yönetimlerin özenli bir şekilde ortaklaşa çalışmalarını gerekliliği (Fesler, 1965) öğretim programlarının yerelleşmesi konusuna ışık tutmaktadır (s. 549).

Öğretim programının yerelleşmesi konusunda daha detaylı bilgiler verilecek olursa; çalışmanın ana konusunu oluşturan öğretim programlarının yerelleşmesi tanımı yapılırken Hnason'ın (2006) görüşü etkili olmuştur. Bu görüşe göre “yerelleşmenin başarılı olmasında, kabul edilebilir, ortak yerelleşme görüşünün bazı güç merkezleri arasında ve içinde oluşturulması gerekmektedir.” Hnason'ın ifadesine ek olarak, merkezden geliştirilen programın standart olması, bölgesel hareketlilik, eğitim, personel değişimi, diploma denkliği gibi konularda kolaylık sağlayacağı belirtilmektedir (Weiler, 1993, s. 59). Diğer bir açıdan öğretim programının yerel olmasıyla birlikte, yerele özgü problem, durum, iklim, çevre ve ihtiyaçlara ilişkin etkinlikler tasarlanabilir. Örneğin; Wither'in (2001) öğretmenlerle gerçekleştirdiği yerel program geliştirme çalışmalarında öğretmenlerin oldukları bölgeye özgü etkinlikleri geliştirmede özgürlük hissettiği, kişisel gelişimleri açısından birbirlerinden çok şey öğrendikleri, programı geliştirmede aktif katılıma sahip olduklarından dolayı aitlik hissettikleri ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Dünyada eğitimde modernleşme, genelde yerelleşme ve özelde okullara otonomi verilmesiyle sağlanmaya çalışılmaktadır (Altrichter, Heinrich ve Soukup-Altrichter, 2014). Örneğin; Avusturya'da 1993 yılında başlayan reform döneminde okullara otonomi verilmesi öncelikli atılan bir adımdır. Burada bahsedilen yetki, her ülkenin eğitim sisteminde farklı tanımlanıp sınırları farklı çizilmektedir. Avusturya örneğinde 'yetki' merkezden geliştirilen programın %5-10 kadarını değiştirme, var olan dersleri çok disiplinli hale getirebilme ve yeni dersler ekleme gibi esneklik olarak örneklendirilebilir. Sonraki yıllarda, öğretim takvimi ve süresi, uluslararası organizasyonlar, finansman ve okul personeli istihdamı gibi konularda da yetki verilmiştir.

Avusturya'nın otonomi politikasının odağında öğretim programı ile ilgili haklar yer almaktadır (Altrichter vd., 2014, s. 677). Okullar bu karara paralel olarak kendi öğretim programlarını veya onların adlandırmasıyla 'schulprofile' (okul profili) oluşturmuşlardır. Okul profili sayesinde okullar görünürlüğünü artırmayı ve belirli öğrenci-veli grupları için çekiciliklerini artırmayı hedeflemişlerdir.

### 1.3.5. Türkiye'de Öğretim Programlarının İşleyişi

Ülkemizde öğretim programlarının yönetiminde Bakanlık, il, ilçe ve okul düzeyinde görev dağılımları gerçekleştirilmektedir.

- **Bakanlık düzeyindeki görevler:** Ülkemizde uygulanan merkezi sistem sonucunda en büyük sorumluluk bakanlıkça program geliştirme ve değerlendirme için görevlendirilen Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na düşmektedir. Talim Terbiye Kurulu, Milli Eğitimin amaçlarına uygun bir şekilde programların hazırlanması için gerekli araştırmaların yapılmasından, tüm illerde eşgüdüm ve kontrolün sağlanmasından, her kademe için (yükseköğretim hariç) öğretim programları hazırlanmasından, ülke düzeyinde kontrol ve değerlendirilmelerin yapılmasından sorumludur (MEB, 2003). Bunun yanında kitapların hazırlanmasından, tasarı halinde önerilerin değerlendirilmesinden, öğretim programları ile ilgili projeler hazırlanmasından da başkanlık sorumludur.

Başkanlık çatısı altında Eğitim-Öğretim ve Program Daire Başkanlığı değerler, ilkeler ve ihtiyaçlar çerçevesinde program hazırlamak, yeni programlara öğretmenlerin uyum sağlaması için hizmet içi eğitimler düzenlemek ve program tasarılarını denemek ve onaylamak gibi temel görevlere sahiptir (MEB, 2003).

- **İl düzeyindeki görevler.** İl düzeyindeki görevler, Bakanlık görevleriyle benzemekte fakat yetki genişliğinin daha az olduğu söylenebilir. Örneğin; il düzeyindeki görevlere eğitim yönetiminin öğretim programlarına ilişkin önerilerini incelemek, öğretim programları için il düzeyinde araştırma yapmak ve farklı ilçelerde programın uyumunda birliği ve beraberliği sağlamayı hedeflemek örnek verilebilir (Taşçı, 2008).

İl Milli Eğitim Müdürlükleri İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ile işbirliği içinde çalışmaktadır. Yönetmelikte madde altında belirtildiği üzere ortak görevleri; Bakanlıkça belirlenen milli eğitim politikasına, ilgili stratejik planlara, mevzuat ve

hazırlanan programlar doğrultusunda birimleri yönetmek, yönlendirmek, koordine etmek ve denetlemektir (MEB, 2012).

- **İlçe düzeyindeki görevler:** İl düzeyinde ilçeden gelen program ile ilgili önerilerin incelenmesine benzer bir durum ilçelerde okullardan gelen önerilerin incelenmesiyle gerçekleştirilmektedir (Taşçı, 2008). İlçede uygulanacak eğitim takvimini hazırlamak ve okullarda öğretim programlarının uygulanmasına eşgüdüm sağlamak diğer görevler arasındadır.

İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile koordineli bir şekilde çalışan İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri, ilçenin eğitim projeleri hazırlama ve yürütme konusunda kapasitelerini geliştirmek adına da Strateji Geliştirme Hizmetleri ile birlikte çalışmalar yürütmektedir (MEB, 2012).

- **Okul düzeyindeki görevler:** Okullar, ilçeye çevrede yaşanan sorunlar ve ihtiyaçlar çerçevesinde programda öneriler sunmak, yıllık planlar düzenlemek, okulun eğitim ortamını zenginleştirmek, programların uygulanmasında farklı dinamikler arasında eşgüdümü sağlamak ile görevlendirilmektedir.

### 1.3.6. Programda Yerelleşmeye Dayalı Modeller

Programda yerel koşulların dikkate alınarak sürecin kurgulandığı modeller bulunmaktadır. Bunlar yer temelli program geliştirme (place-based curriculum development) ve okula dayalı program geliştirme (school-based curriculum development) olarak sıralanabilir.

- **Yer Temelli Program Geliştirme (Place-Based Curriculum Development):** Yer temelli program geliştirme kavramı, yer temelli eğitimin bir bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Yer temelli eğitim, Sobel (2004) tarafından, yerel toplum ve çevrenin öğretim programının uygulamaya geçirilmesinde etkili şekilde kullanımı olarak tanımlanmaktadır. Bu kullanım, gerçek yaşam deneyimlerinin sağlanmasıyla, yerel toplumla bağların kuvvetlendirilmesiyle ve çevrenin öğrenciler tarafından öneminin anlaşılmasıyla sağlanacağı tezi savunulmaktadır. Yer temelli eğitimin savunduğu düşünce, öğrencilerin aşına oldukları bilgileri daha iyi ve etkin şekilde öğrendikleri bilgisine dayandırılmaktadır (Smith ve Sobel, 2010).

Yer temelli program geliştirme aslında yeni bir kavram olarak görülse de, temelleri 18. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Bu Rousseau'nun Emile'sinde, Dewey'de ve Pestalozzi'nin eserlerinde de gözlenebilir.

Yer temelli program geliştirmenin kalbinde aslında programı yerel sorunlara ve sorulara yönelik, öğretmenleri, öğrencileri ve yerelde etkili olabilecek kurum ve kuruluşları bir araya getirerek programı yapılandırmanın yer aldığını söyleyebiliriz (Demarest, 2015). Bu nedenle, yer temelli program geliştirme yerel öğretim programlarının temelini oluşturmaktadır.

• **Okula Dayalı Program Geliştirme (School-Based Curriculum Development):** Okula dayalı program geliştirme, program geliştirme yetkisinin merkezden alınıp okullara verilmesi olarak tanımlanır (Caldwell, 2005). Skilbeck (1984) okula dayalı program geliştirmeyi, program geliştirme için yapılacak tüm araştırmalarla birlikte etkileşimli olarak ele aldığından, planlama, tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamalarının hepsinde öğrencilerin yer aldıkları eğitim kurumları tarafından yürütülmesi olarak tanımlamaktadır. Okulda dayalı program geliştirme, eğitimde yerleşmenin program bağlamındaki en uç uygulaması olarak görülmekle birlikte aynı zamanda okula dayalı yönetimin bir etkinlik alanıdır.

Okula dayalı program geliştirmenin gerekliliğini ortaya çıkaran durumlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Program geliştirmede okulların yetkisini artırma talepleri,
- Yukardan aşağı olan kontrol sistemlerinin memnuniyetsizlik yaratması,
- Okulların kendi çevrelerine duyarlı olması gereği dolayısıyla okulların özgürlüğe, fırsata, sorumluluğa ve kaynaklara sahip olup yönetebiliyor olması gerekliliği,
- Okulların programı planlamaya ve geliştirmeye en uygun yer olması.

Okula dayalı yönetim modellerine daha ayrıntılı bakacak olursak dört adet model karşımıza çıkmaktadır (Leithwood ve Menzies, 1998):

• *İdari kontrole dayalı model:* Okula dayalı yönetimde yetkinin müdüre devredildiği modelde, okulların hesap verilebilirliğinin artması ve her okuldan bir tek kişinin merkeze karşı sorumlu olmasını amaçlamaktadır. Program geliştirme açısından bakılacak olursa, bu modelde program geliştirme için ayrılan bütçenin daha etkin kullanılması hedeflenmektedir.

- *Profesyonel kontrole dayalı model:* Bu modelde yetki öğretmenlere devredilmektedir. Sınıf düzeyindeki ihtiyaçların belirlenmesinde öğretmenlerin bilgilerinden faydalanma amaçlanırken bu yolla öğretmenlerin motivasyonlarının artırılması ve öğretimin kalitesinin yükseltilmesi hedeflenmektedir.

- *Toplumsal kontrole dayalı model:* Bu modelde yetki halka ve velilere devredilmektedir. Öğretmenlerin ve idarecilerin, veliler ile buldukları bölgenin ihtiyaçlarına daha etkili cevap verebilmesi amaçlanırken, program geliştirme açısından da bu ihtiyaçların programa yansımaları hedeflenmektedir.

- *Dengede kontrole dayalı model:* Yetkinin öğretmenler ve veliler arasında denge kurularak sağlandığı modelde, öğretmenlerin yetkinlikleri kullanılarak daha etkin bir öğretim süreci hedeflenirken velilere hesap verilebilir bir okul ortamı yaratmak hedeflenmektedir.

Modeller ve eğitim sisteminin kompleks yapısı düşünüldüğünde aslında okula dayalı yönetimin bu modellerin karması olarak uygulanabileceğini söylenebilir (Barrera-Osorio, Fasih, Patrinos ve Santibanez, 2009).

#### **1.4. Eğitimde İhtiyaç Analizi**

Eğitimde yerelleşme kavramı, eğitimde paradigma değişiminin yaşanmasıyla birlikte birçok eğitimcinin tartıştığı bir konudur. Tartışmaların yaşanması veya gündemde yerelleşme konularının olması, bu uygulamaya gerçekten ihtiyaç olup olmadığını ortaya çıkarmakta yetersiz görülmektedir. İhtiyaç analizi, daha yakından bakılması, araştırılması gereken veya takibine gerek olmayan ilgili alanlara karar vermeye yardımcı olmaktadır (Altshuld ve Eastmond, 2010; Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff ve Nelson, 1985). Bunun yanında planlamaya yardımcı olmak, etkili bir ilişki ağı oluşturmak ve bir programın süreç ve sonuç değerlendirmesine katkı sağlamak amacıyla da ihtiyaç analizi uygulanmaktadır.

İhtiyacın tanımı Witkin ve Altshuld (1995) tarafından, şu andaki mevcut durum ve gelecekte istenen durum arasındaki fark olarak tanımlanmıştır. İhtiyaç, gelecekteki daha iyi bir durum ile şu an var olan durumun birlikte değerlendirilip bir sonuca varılmasıdır. Bir başka deyişle problem durumu teşkil etmektedir. Bu tanıma bağlı olarak, ihtiyaç analizinin var olan bu farklara karar vermeyi ve gelecekteki ilgili uygulamalar için öncelikleri oluşturmayı hedeflediğini ifade etmektedirler. İhtiyaç analizi ve ihtiyaç değerlendirme arasındaki farkın ortaya konulması bu noktada

önemli görülmektedir. İhtiyaç analizi, ihtiyaç değerlendirmesinin bir parçası olarak açıklanmaktadır (McKillip, 1987; Witkin ve Altshould, 1995). İhtiyaç değerlendirmesinde yapılan araştırmayla ilgili kararların verilmesi, çözüm önerilerinin sistem sağlayıcılarına (örneğin; Talim Terbiye Kurulu'na) sunulması gerekmektedir. İhtiyaç analizinde ise ihtiyaçların belirlenmesi ve ihtiyaç indekslerine göre sıralanması hedeflenmektedir.

Witkin ve Altshould'a (1995) göre, ihtiyacın üç ana temel düzeyi vardır ve bu temellerle ilişkilendirdiği hedef gruplar bulunmaktadır. Bunlar:

- *Birincil Düzey:* Yapılacak sistem değişikliğinden doğrudan etkilenecek kişilerdir. Örneğin; öğrenciler, hastalar veya müşteriler gibi.

- *İkincil Düzey:* Gündemdeki değişiklikleri 1. düzeydeki hedef gruplarına iletecek kişilerden oluşur. Öğretmenler, psikolojik danışmanlar, sağlık çalışanları, politika yapıcılar ve yöneticiler gibi.

- *Üçüncül Düzey:* Bu düzeyde 1. ve 2. düzeyden farklı olarak, kaynaklara ve çözüm sürecindeki girdilere odaklanılmaktadır. Örneğin; binalar, tesisler, olanaklar, sınıf, ulaşım sistemi ve maaş gibi.

İhtiyaç analizinin özellikle birincil Düzeydeki hedef gruplarıyla yapılması gerektiği ifade edilirken, araştırmalar özellikle ikincil Düzeydeki hedef grubunda yoğunlaşmaktadır (Witkin, 1994). Bu araştırmada hedef grup öğretmenler olarak, ikincil düzey hedef grubundan seçilmiştir.

İlgili literatürdeki ihtiyaç analizi araştırmalarına bakıldığında, özet olarak:

- Popülaritesinin ve yararının son yıllarda arttığını
- Çok fazla farklılıklara sahip bir süreç olduğunu
- Eğitimin her aşamasında ve her seviyesinde uygulanabilecek bir çalışma olduğunu
- birçok amaç için uygulanabildiğini fakat öncelikle planlamaya yardımcı olma amacının güdüldüğünü görmekteyiz (Stufflebeam vd, 1985, s. 4).

### 1.4.1. İhtiyaç Analizinin Uygulanması Süreci

Altshouler ve Eastmond'a (2010) göre ihtiyaç analizinin yapılacağı ortamdaki ilk buluşmalar çok önemli olmaktadır. Katılımcıya araştırma hakkında, ihtiyaç analizi anketinin yapısı, görüşmenin süresi hakkında bilgi verilmesi dikkat edilmesi gereken noktalar arasındadır. Görüşme yapılan kişilerin kişisel bilgilerinin veri analizinde güvenilirlik hesapları yaparken devreye girecek iki uzman dışında kimseyle paylaşılmayacağı da ifade edilmelidir. Bazı durumlarda, ihtiyaç analizi yapılan kişiler ihtiyacın ya da ihtiyaç analizinin tam olarak ne anlama geldiğini anlamayabilirler. Bu durumda araştırmacının yanlı olmaktan kaçınarak, yeterli açıklamayı yapması beklenmektedir.

İhtiyaç analizinin kapsamı konusunda da "az ama öz" (less is more) yaklaşımının kullanılması tavsiye edilmektedir (Altshouler ve Eastmond, 2010). Yalın düşünme sisteminin (lean-thinking skills) ihtiyaç analizi sürecinde uygulanması önerilmektedir. Araştırma öncesinde, kapsamın belirlenmesi için kavramsal çerçevenin çizilmesi de diğer öneriler arasındadır. Bunun yanında belirli bir zaman diliminde belirli miktar işin yapılması da kapsamı sınırlama adına yapılacak bir diğer yol olarak görülmektedir.

İhtiyaç değerlendirme sürecini Witkin ve Altshouler (1995) üç kısma ayırmaktadır:

1. Değerlendirme öncesi kısım: Bu bölümde daha çok araştırma ve incelemenin yapılması öngörülmektedir. Sistem içinde ihtiyaç ile ilgili halihazırda bilinen durumun ne olduğuna karar verme, ilişkili konuları tespit etme, ihtiyaç değerlendirmesinin kapsamı ve sınırlarına karar verme, potansiyel veri kaynaklarını belirleme, verilerin nasıl kullanılacağını saptama ve sonuçlara dayalı olarak ne tür kararların verileceğini tespit etme işlemleri bu kısımda gerçekleştirilmektedir.

2. Değerlendirme kısmı: İlgili verilerin toplandığı ve verilere dayalı olarak ihtiyaçlar arası önceliklerin belirlendiği kısımdır.

3. Değerlendirme sonrası kısım: Birinci ve ikinci kısım sonrasında, çözüm için öncelikler belirleme ve alternatifler oluşturma, program değişimi için eylem planları hazırlama işlemleri gerçekleştirilmektedir. İhtiyaç değerlendirmenin en temel amacı olarak varılan sonuç karar vericiler ve politika yapıcılara raporlaştırılarak öneriler ile birlikte sunulur.



İhtiyaç değerlendirme kısımlarının birinci ve ikinci kısımları ihtiyaç analizini oluştururken, değerlendirmenin farkı son aşamasında gelinen karar verme, alternatifleri sunma ve raporlaştırma olarak belirtilebilir.

İhtiyaç analizinde veri toplama yöntemlerini Witkin ve Altshuld (1995, s. 48) genel olarak üç gruba ayırmıştır: arşivsel, iletişim ve analitik süreçler.

**Tablo 6: İhtiyaç Analizinde Veri Toplama Yöntemleri**

| <i>Veri kaynağı</i>   | <i>Açıklama</i>   | <i>İçerdiği bilgi türü</i>   |
|---|---|--|
| <b>Arşivsel</b>   |   |  |
| Kayıtlar, sosyal göstergeler, demografik veri, nüfus sayımı verileri, epidemolojik çalışmalar, değerlendirme verileri   | Halihazırda var olan veriler kurumların veya organizasyonların kayıtlarında bulunabilir; bir kısmı istatistiki veriler ve bir kısmı araştırma evreninin alt gruplarının demografik göstergeleri olabilir                    | Nicel veriler  |
| <b>İletişim</b>   |   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Etkileşimli olmayan</b><br/>Anket, önemli roldeki kişilerle görüşme, kritik olay tekniği, delphi tekniği</li> <li>• <b>Etkileşimli</b><br/>Açık oturum, forum grupları, nominal grup tekniği, odak grup görüşmesi, DACUM tekniği</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bu teknikler daha önceden yapılandırılmış form veya protokollerin kullanılmasını gerektirir</li> <li>• Bu teknikler çeşitli paydaşların etkileşimde bulunmasını sağlar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nitel veriler (değerler, algılar, fikirler, yargılar, gözlemler)</li> <li>• Nitel veriler (fikir, uzman görüşleri, grup algısı ve bakış açısı)</li> </ul> |
| <b>Analitik</b>   |   |  |
| Balık kılıcı, sebep ve sonuç analizi, başarı haritası, görev analizi, trend analizi   | Arşivsel ve diğer tür verilerin değerlendirilmesinde çok çeşitli grafik gösterimlerle karar alma sürecine yardım etmektedir.  | Sebepler ve etken faktörler ile ilgili veriler   |

#### 1.4.2. İhtiyaç Değerlendirme Modelleri

İhtiyaç analizi ile ilgili literatür incelendiğinde birçok kavramın farklı anlaşıldığı ve kullanıldığı görülmektedir. Özellikle ihtiyaç analizi, ihtiyaç değerlendirme ve program değerlendirme kavramları birbiri yerine kullanılan ama birbirinden farklı olan kavramlardır. Örneğin, ihtiyaç değerlendirme genelde gelecekte olacak bir durumun değerlendirmesiyken, program değerlendirme her zaman olmasa da var olan durumun değerlendirmesi olarak açıklanmaktadır (Stufflebeam vd., 1985). Daha önce de belirtildiği üzere, ihtiyaç analizi ihtiyaç

değerlendirmenin bir kısmı olarak ilgili literatürde yer almaktadır. Tüm bu anlam karışıklığının kavramsal olarak tartışılmasından çok ihtiyaç analizinin tam olarak pratikte nasıl olduğunun incelenmesinin araştırmaya ve araştırmacıya daha fazla katkısı olacağını belirten Stufflebeam ve arkadaşları, ihtiyaç değerlendirmenin dört farklı yaklaşımını ortaya koymuştur.

Stufflebeam tarafından ortaya konan ilk yaklaşım bu araştırmada kullanılan farklar yaklaşımıdır. Ayrıntılı çalışmasının Kaufman'ın (1972) yaptığı farklar yaklaşımı ihtiyaç analizi çalışmalarında en fazla kullanılan yaklaşım olarak bilinmektedir. Farklar yaklaşımında bahsedilen fark, mevcut durum ve istenen durum arasındaki farktır ve bu ihtiyacı bir başka deyişle potansiyel problem durumunu ortaya koymaktadır. Yaklaşımın dezavantajlarında ihtiyaç analizinin basitleştirilmiş ve mekanikleştirilmiş olduğuna vurgu yapılarak, elde edilen nicel verilerin karşılaştırılmasıyla eğitimdeki süreç ve girdilerin elimine edilmesi eleştirilmektedir (Stufflebeam vd., 1985, s. 5).

Stufflebeam tarafından tanımlanan bir diğer yaklaşım ise demokratik yaklaşımıdır. Bu model teorik alt yapıdan çok pratik ile ilgilenmektedir. İhtiyacın tanımı büyük bir çoğunluk tarafından arzu edilen, istenen değişim veya belirli bir yön olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, ihtiyaç değerlendirme sürecine birçok paydaşın katılması bu da etkili bir ilişki ağının oluşmasını sağlamaktadır. Dezavantajlarına bakıldığında, ilk olarak ihtiyacın aslında tercihlerle karşılanması durumu ortaya çıkmaktadır (Stufflebeam vd., 1985, s. 8)

Stufflebeam'in ihtiyaç değerlendirmesine üçüncü yaklaşımı ise analitik yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda ihtiyaç geleceğe dönük olarak tanımlanır ve gelişme için tahmin edilen yöndür. Bu yaklaşımda, karşılaşılabilecek eğilimler ve problemler eleştirel bir şekilde analiz edilmelidir. Detaylı bir problem çözme süreci ve gelecekteki durumun tam ve detaylı bir analizini gerektirmektedir. Bu yaklaşımın eleştirildiği nokta yetkin kişiler tarafından yapılması gerekliliği ve çok kapsamlı olmasından dolayı uygulanabilirliğinin zayıf olması olarak ifade edilmektedir (Stufflebeam vd., 1985, s. 8).

Son olarak betimsel yaklaşımda, ihtiyaç; eksikliği veya yokluğunda zarar ortaya çıkarıcı veya varlığının yarar sağladığı şey olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda ilgili araştırma ve mantıksal çıkarım becerileri kullanılarak zarara sebep olabilecek eksiklikler belirlenerek bu olaydaki değişkenler araştırılır. Örneğin,

duyma bozukluğu olan bir öğrenciye işitme cihazına ihtiyacı, varlığı ve yokluğu ayrı ayrı test edilerek analiz edilebilir. Eleştiriler bu yaklaşımın daha soyut eğitimsel ihtiyaçların tespit edilmesinde yeterli olmayacağı yönünde yoğunlaşmaktadır (Stufflebeam vd., 1985, s. 9).

### **1.5. İlgili Araştırmalar**

Öğretim programlarının yerelleşmesi ile ilgili çalışmalar çoğunlukla eğitimde yerelleşme başlığı altında incelenmiştir. Bahsedilen araştırmaların içinde yer alan öğretim programları veya öğretmenlerin karara katılım süreçleri ilgili araştırmalar taranırken sınırlılık olarak kullanılmıştır. Kullanılan anahtar kelimeler eğitimde yerelleşme (decentralization in education), yerel eğitim programı (local curriculum), programda yerelleşme (decentralization in curriculum) ve okula dayalı program (school-based curriculum) olup yurt içi ve yurt dışı araştırmalara erişebilmek için farklı veri tabanları kullanılmıştır.

#### **1.5.1. Yurt İçindeki Araştırmalar**

Usluel (1995), Talim Terbiye Kurulu ve üyelerinin de bulunduğu Milli Eğitim Merkez Örgütü yöneticileri ile yaptığı araştırmasında yetki aktarılması konusunu işgören, öğrenci, bütçe, öğretim programları ve genel hizmetler bağlamında incelemiştir. Araştırmadan çıkan sonuca göre, katılımcıların %70'inden fazlası yetki aktarımının yararlı olacağı görüşünü belirtmişlerdir. Yerel halkın eğitim ile ilgili sorunlarının belirlenmesi ve ihtiyaçlarının alınan hızlı kararlarla daha çabuk giderilmesi açısından bu görüşlerini desteklemişlerdir. Yerelleşmeyi sakıncalı buldukları nokta ise yerel düzeyde nüfuz sahibi kişi veya kuruluşların kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmelerinin önü açılacağını düşünmeleridir. Bu sonuç Fesler'in yerelleşme yaklaşımlarından dogmatik yaklaşımı içeriğiyle örtüşmektedir (1965). Öğretim programları konusunda ise seçmeli derslerde yetki aktarımı yapılabileceği, ortak derslerin amaç, içerik, saat, kredi ve dönemleri konusunda merkeziyetçi bir yaklaşım benimsedikleri ortaya konulmuştur.

Köksal (1997), Türkiye'de eğitim hizmetlerinin yerelleşmesine bir model önerisinin nasıl olabileceğini, yapısını ve işleyişini analiz ederek, bu konuda eğitim yönetici ve denetçileri, kamu yöneticileri, yerel yöneticiler ve öğrenci velilerinin görüşlerini almıştır. Köksal'ın çalışması eğitimin yerelleşmesi konulu bir araştırmanın çalışma grubuna velileri katması ve sonunda bir model önerisi sunması

nedeniyle önemli görülmektedir. Ders kitaplarının öğretmenler tarafından seçilmesi konusunda velilerin %100'ü uygundur yorumunu yaparken, kamu yöneticilerinin %65'i uygun değildir yorumunda bulunmuştur. Zorunlu derslerin geliştirilen modeldeki Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmesi ve planlanması konusunda katılımcıların %36.8'i uygun değildir görüşünü belirtmişlerdir. Bakanlığın genel amaçları belirlemesi ve uygulamaları denetleme görevinin olması gerektiği açıklamasında bulunmuşlardır.

Okulların iki önemli bileşeni olan yönetici ve öğretmenleri çalışma grubuna alan Yavuz (2001), araştırmasında yönetim yönelimi ve karara katılma ölçeğini kullanarak katılımcıların farklı yönetim yönelimleri ve karara katılım süreçleri arasındaki ilişkiyi farklı değişkenler açısından incelemiştir. Hem lise yöneticileri hem de öğretmenler okulda yerinden yönetimi oldukça önemli görmüşlerdir. Araştırmadan çıkan sonuca göre, okulda yerinden yönetim yönelimine sahip olan öğretmenler okulda karar alma süreçlerine daha fazla katılmak isterken şu anda var olan karara katılım düzeyinin 'biraz' düzeyinde olduğu fakat karara katılım isteğinin 'çok' düzeyinde olduğu ortaya konulmuştur.

Türkiye'de yedi farklı bölgede toplam 169 ilçede gerçekleştirilen çalışmada eğitim hizmetlerinde yerelleşme konusunda il milli eğitim müdürlerinin, ilköğretim müfettişleri başkanlarının ve ilçe milli eğitim müdürlerinin görüşleri alınmıştır (Gülşen, 2005). Eğitim hizmetlerinin kapsamı ise yetki devri, eğitim yönetiminin yapısı, insan kaynakları yönetimi, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, mali işlerin yönetimi, öğretim programlarının yönetimi ve genel hizmetlerin yönetimidir. Öğretim programları açısından katılımcıların görüşlerinin veri toplama aracında sunulan iki görüşte en fazla ortalamaya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bu görüşler: "Öğretim programlarında yer alacak zorunlu dersler ve bu derslerin çerçeve müfredat programlarıyla hedef ve ilkeleri MEB tarafından belirlenmeli, içeriği il/ilçe eğitim kurullarınca doldurulmalıdır" ve "Öğretim programlarında yer alacak olan seçmeli dersler ve bu derslerin müfredat programlarıyla hedef ve ilkeleri il/ilçe eğitim kurulları tarafından belirlenmeli, MEB onayıyla uygulanmalıdır" (Gülşen, 2005, s. 132). Araştırmada katılımcıların öğretim programlarının yerelleşmesi sürecine ılımlı baktıkları fakat tam anlamıyla merkezi sistem düşüncesinden kopmadıklarını söyleyebiliriz. Bu çalışmada bahsedilen öğretim programlarının yerelleşmesi de katılımcıların görüşlerini sıklıkla ifade ettiği bir çerçeve program dahilinde yerel

kararların alınabilmesidir. İlgili araştırmada bahsedilen eğitim kurulları, her eğitim kademesinden seçimle belirlenecek bir okul müdürü, bir öğretmen, bir temsilci öğrenci ve bir temsilci okul aile birliği başkanının bulunması gerekliliği sonucu ortaya çıkmıştır (Gülşen, 2005, s. 192).

Gülşen'in araştırmasında ortaya çıkan çerçeve program fikrine paralel olarak Taşçı'nın (2008) yerel yöneticiler ve okul yöneticilerle yaptığı çalışmada programların hazırlanırken merkezi yönetime bağlı kalınması belirtilmektedir. Bunun yanında öğretim programlarının ulusal hedefler doğrultusunda, yerel düzeye uygun programların hazırlanması ve daha etkili bir öğretim için uygun ortamın hazırlanmasının programların yerelleşmesi ile mümkün olduğu fikrine katılmayan yöneticinin olmadığı belirtilmiştir (Taşçı, 2008, s. 87). Merkezi yönetim ve yerelleşmenin birlikte uygun görülmesinin sebebi ise halkın henüz yerelleşme kültürüne hazır olmaması olarak ifade edilmektedir.

Yerelleşmede yetki devrini analiz eden Geçit (2008), öğretim programlarının hazırlanma, içerik, tasarım ve uygulama gibi aşamalarında kimlerin yetkili olması gerektiğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Bakanlık Merkez Teşkilatı programların temel ilkelerinin belirlenmesinde ve içeriğin hazırlanmasında yetkili olması, İl Milli Eğitim Müdürlükleri'nin programın yerel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde uyarlanmasında yetkili olması ve okul müdürlüklerinin programın uygulanmasında yetkili olması katılımcıların ifadelerinde en yüksek yüzdeye sahip olduğu görülmektedir (s. 54-61).

Korkmaz (2010), özel ve devlet lisesi müdürleriyle yaptığı araştırmasında, özel lise müdürlerinin devlet lisesindeki müdürlere oranla eğitimde yerelleşme konusuna daha fazla katıldıkları gözlenmektedir. Öğretim programlarının yerelleşme konusunda Gülşen'in (2005) çalışmasında ortaya çıkan sonuca paralel olarak ulusal hedeflerin olmasının gerekliliğinin altı çizilmiştir. Özellikle de program geliştirme sürecinde okullara daha fazla yetki verilmesiyle birlikte okula alınacak personelin karar verilmesinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkabileceği katılımcılar tarafından sıklıkla belirtilmiştir (s. 79). Bu nedenle yeterli hazırlıklar yapılmadan öğretim programlarının yerelleşmesine geçilmemesi görüşü savunulmaktadır.

Eğitimde hizmet kalitesi ve eğitimde yerelleşme arasındaki ilişkiyi ilgili literatür ve regresyon işlemleri ile açıklamaya çalışan Özgen (2011), eldeki bulgulara göre eğitimde yerelleşmenin her zaman eğitim hizmetlerinde kaliteye götürmeyeceği

sonucuna ulaşmıştır. Burada vurgulanan nokta merkez ile yerel yönetimlerin birlikte çalışması gerekliliğidir. Bunun yanında, 55 ülkenin uluslararası sınav başarılarının ve eğitim yönetimi sistemleri arasında yapılan regresyon işleminde, yerelleşmenin başarıyı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticiler dışında farklı bir örneklem türünü seçen Topaloğlu (2012) Eğitim-Sen, Türk Eğitim-Sen, Eğitim Bir-Sen ve Eğitim-İş sendikalarının genel yöneticilerinin eğitimde yerelleşme konusundaki görüşlerini doktora tezinde analiz etmiştir. Eğitim Bir-Sen dışındaki katılımcılar eğitimde yerelleşmenin çıkış noktasını ‘demokrasi ve katılımcılık anlayışının yaygınlaşması’, ‘kamu hizmetlerinin sunumunda yaşanan yetersizlikler’, ‘denetim yetersizlikleri’, ‘kaynakların adil paylaşılmadığı düşüncesi’ ve ‘yönetimde halka yakın olma düşüncesi’ gibi sebepler olarak belirtmişlerdir. Programın yerelleşmesiyle ilgili olarak Türk-Eğitim sen ve Eğitim-İş sendikaları olumsuz görüş bildirirken yerelleşmenin öğretim programlarının yerel özellikler dikkate alınarak hazırlanmasına imkan sağlayacağı noktasında bütün katılımcılar ortak fikir beyan etmişlerdir.

Sendika yöneticilerini örnekleme alan bir diğer doktora tezinde (Öz, 2013), uygulama alanında okul müdürleri ve eğitim paydaşlarından karar vericiler olan milletvekilleriyle Türk Eğitim Sistemi’nin yerelleşmesi konusunda nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan çıkan sonuç göstermektedir ki katılımcılar sistemde topyekûn bir değişikliğe gerek görmemektedirler. Yerelleşme ile güvenlik tehlikesi, eğitim kamusal alandan çıkıp piyasalaşması, yerel yöneticilerin hazır olmaması gibi endişelerin yer aldığı ortaya çıkan bir diğer sonuçtur. Program bağlamında bakıldığında ise, katılımcılar bölgesel olarak programlarda düzenlemelere gidilmesini gerekli görmemektedirler.

Yurt içinde yapılan araştırmalarda Milli Eğitim Şûralarına da yer verilmesi gerekli görülmektedir. Milli Eğitim Şûraları, eğitimde izlenecek yollara teklif sunmak adına farklı sendikaların, akademisyenlerin raporlarıyla şekillenen, Milli Eğitim Bakanlığı’na teklif olarak sunulan izlencelerin oluşturulduğu yerlerdir.

Milli Eğitim Şûra’larında öğretim programlarının yerelleşmesi konusu her ne kadar 12. Şûra’da dile getirilmiş olsa da, eğitimde yerelleşme konusu 8. Şûra’ya (1970) kadar uzanmaktadır.

İl milli eğitim müdürlerinin, kendi illerindeki fizibilite çalışmalarını yapması ve öğretmenlerin çeşitli okullarda gerçekçi bir şekilde istihdam edilmeleri gibi konularda yetkili kılınmaları istemi ilk defa 8. Şûra'da dile getirilmiştir (1970).

Bir sonraki Şûra'da (1974), bakanlığın merkezi yapılanmasının tekrar düzenlenmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır. 1988 yılında yapılan 12. Şûra'da ise öğretim programlarının yerelleşmesiyle ilgili görüşler ön plana çıkmaktadır. Okullarda, yöreye ve talebe göre seçmeli programların bulundurulması ve okulların yaygın eğitimle örgün eğitimi bağdaştıracak, çevredeki çeşitli eğitim kurumlarının imkânlarını kullanabilecek esnekliğe ve yetkilere sahip kılınması, öğretim programları hazırlığı ve eğitim teknolojisi seçiminde kullanılmak üzere, her kademe ve yöre için "öğrenme güçlükleri araştırmaları"nın yapılması gibi kararlar yer almaktadır.

13. Milli Eğitim Şûra'sında (1990), öğretim programlarının daha esnek bir şekilde geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi konusunda Halk Eğitim Merkezleri'ne yetki verilmesi öngörülmektedir.

14. Milli Eğitim Şûrası (1993), okul öncesi eğitime odaklanırken, MEB'in üniversite işbirliği ile programlar hazırlayıp, pilot okullarda uygulanması ve değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıkacak ihtiyaçlara göre esneklik ilkesine bağlı kalınması önerilmektedir.

15. Milli Eğitim Şûrası'nda (1996), öğretim programlarının yerelleşmesi üzerinde ilgili maddelerce durulmuştur:

- Özel eğitim ihtiyacı duyulan farklı yapıdaki öğrenciler için mevcut eğitim programlarında uygulama esnekliği sağlanmalı, öğretmenler bu konuda hizmet içi eğitimden geçirilmelidir (karar no: 18).

- Seçmeli ders çeşitliliği ve bu derslere uygun program ve öğretmen sağlanması, yönelme için önemlidir. Seçmeli dersler, özellikle yöresel seçmeli dersler için, o bölgede birikimi ve yeterliliği olan eğitim ve öğretim dışındaki diğer meslek elemanlarından da faydalanılmalıdır (karar no: 42).

16. Milli Eğitim Şûrası'nda (1999) yerleşmenin bir boyutu olan karar verme sürecine katılım konusunda öneriler getirilmiştir. Yeni programların oluşturulmasında yerel ve bölgesel gereksinim ve düzenlemelerin öne çıkarılması

vurgulanarak mesleki öğretim programlarının tasarlanmasında yerel birimlere inisiyatif verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bir sonraki Şûra'da okul öncesinin yerelleşmesiyle ilgili kararlar yer alırken 18. Milli Eğitim Şûrası'nda, eğitimde yerelleşme ile ilgili alınan kararlar şöyledir:

- Okullara, yerel yönetim ve toplum katkılarının arttırılmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır (karar no: 34).
- Yerel yönetimler, imar planlarını yaparken il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinden görüş alarak eğitim alanlarını belirlemelidir (karar no: 9).
- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında sanat ve beceri amaçlı derslerin daha etkin işlenmesi amacıyla yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları vb. ilgili kurum/kuruluşlardan eleman desteği alınabilmesi ve iş birliği sağlanabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (karar no: 27).

Son yapılan 19. Milli Eğitim Şûrası'nda yerelleşme ile ilgili kararlar aşağıdaki gibidir:

- Öte yandan bölgesel ve yerel özellikler dikkate alınarak başta dezavantajlı bölgeler olmak üzere yönetici atamalarında pozitif ayrımcılığa dayalı özendirici önlemler alınması ve bu bölgeler için tecrübeli, akademik donanıma sahip okul yöneticileri görevlendirilmesi önerileri de karara bağlandı.

Görüldüğü üzere, eğitim şûralarında öğretim programlarının yerelleşmesiyle ilgili kararlar oldukça azdır. Bununla birlikte yerel idarecilere yetki aktarımı, yerel özelliklere uygun mesleki öğretim programlarının hazırlanması ile ilgili konular bazı şûralarda gündem oluşturmuştur.

Yurt içinde yapılan araştırmalara son olarak tamamlanan Avrupa Birliği Projelerine yer verilmiştir. Temel Eğitime Destek Programı (TEDP), Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın kapasitesinin güçlendirilmesi projesi (MEBGEP) var olan Milli Eğitim yapısı ve eğitim politikalarıyla ilgili olup yerelleşme ile ilgilidir.

TEDP, beş yıllık bir proje olup temel anlamda kapasite geliştirme çalışmalarıyla ilgilidir (MEB, 2007a). 'Yerinden Yönetim Yaklaşımı' konulu ziyaretler düzenlenmiş ve eğitim yönetiminin merkezden yerele geçişi üzerinde tartışmalar gerçekleştirilmiştir.



MEGEP de beş yıllık bir proje olup mesleki eğitim ve öğretimin güçlendirilmesi ile ilgili çalışmaları içermektedir. Akyüz'e (2015) göre bölgesel ekonomik etkinliklerin ve sosyo-ekonomik özelliklerin dikkate alınması sebebiyle belli ölçüde yerleşmenin gerekli olduğu ortaya konulmaktadır.

MEBGEP diğerlerinden daha kapsamlı bir proje olup yerleşme konusu ile doğrudan ilişkilidir. Projenin dört ana amacından biri eğitim yönetim sisteminin yerleşmesi yönündedir (MEB, 2010b).

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, sistemin henüz yerleşmeden uzak olması sebebiyle öngörüler, düşünceler ve olası modeller üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Eğitim paydaşlarının, eğitimde yerleşme konusunda bazı çekincelerinin olması yanında merkeziyetçi sistemle ilgili de oldukça fazla eleştirilerinin olduğu gözlenmektedir. Yapılan araştırmalar Türkiye koşullarında sadece merkeziyetçi veya sadece yerel işleyişin yeterli olmayacağı sonucuna götürmektedir.

### **1.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Öğretim programlarının yerleşmesi konusunda Singapur, Finlandiya, İsveç, Endonezya, Çin ve Japonya ülkelerinde ilgili literatürde ulaşılan çalışmalar yer almaktadır.

Singapur, hem ulusal hem de yerel öğretim programına sahip bir ülke olarak 'okula dayalı program geliştirme' (school-based curriculum development) çalışmalarını sürdürmektedir (Gopinathan ve Deng, 2006: 93). Sharpe ve Gopinathan (2002) bu reform çalışmalarının başlangıç zamanına dikkat çekmektedir. Singapur'un uluslararası sınavlarda başarısı dünyanın dikkatini çektiğinde eğitim sisteminde temel değişikliklere gidilmesini, sirkte ip üzerinde başarıyla yürüyen akrobatın ayakkabısını değiştirip hala ip üzerinde dengede kalıp kalamayacağını merak etmeye benzetmektedir. Singapur'da okula dayalı program geliştirme ile ilgili altı farklı okulda öğretmen, öğrenci ve yöneticilerle yapılan çalışmada başarının nasıl ortaya çıkacağı ve ölçüleceği konusu irdelenmektedir (Chen, Wang, ve Neo, 2015). Öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra, öğretmenlerin öğrenme durumu ve okulun öğrenme kültürünün başarıyı yordayıcı değişkenler olduğu ve şeffaf ve güvenilir bir ortamın bu başarının ortaya çıkması için elzem olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Okullara verilen yetkiler ile birlikte yeni dersleri programa ekleme, Çince, Malayca ve Tamilce dillerinde öğretimi gerçekleştirme gibi esneklikler sunulmaktadır. Böylece öğrencilerin bireysel farklılıklarına etkin şekilde cevap verilmesi hedeflenmektedir. Elbette ki bu süreç, öğretmenlerin yeterlilikleri ile doğrudan ilgilidir. Gopinathan ve Deng (2006) , öğretmen yeterlilikleri ile ilgili doğabilecek problemlere öneri olarak öğrenci ihtiyaçlarını daha etkin bir şekilde karşılayabilmek için ek çalışma sürelerinin verilmesini önermiştir. Buna ek olarak bakanlık öğretmenlerin profesyonel gelişimini sağlamak adına dört adet uzmanlık merkezi açmıştır.

Singapur'dan sonra uluslararası sınavlarda dikkati çeken bir diğer ülke Finlandiya'da 1970'lerde başlayan yerelleşme çalışmaları, okullara öğretim programına karar vermede ne kadar yetki verilmesiyle ilgilidir (Mølstad, 2015). 1990'lı yıllarda karar verme yetkisi merkezden yerele ve sonrasında okullara geçmiştir. Alınan bu karara göre, merkezdeki otorite okullarda etkili ve verimli kararlar alınamadığında devreye girmelidir. Öğretmenler Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan program rehberliğinde buldukları bölge ve okulun ihtiyacı ve ilgisi doğrultusunda içeriği düzenleme sorumluluğuna sahiptir (Mølstad ve Hanse'n, 2013). Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen program beş kısma ayrılmaktadır. Bu kısımların içeriğinde programın nasıl formülize edildiği, içerikte nelerin yer aldığı, eğitim içeriğindeki değerler, programın yüklendiği misyon, öğretim sürecinin elemanları, eğitim için verilen genel destekler, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için öğretim, farklı dil ve kültür grupları için öğretim ve farklı derslerin beklenen kazanımları gibi konular yer almaktadır ([www.oph.fi](http://www.oph.fi)). İçerikteki konular bölgeden bölgeye ve okullar arasında farklılaşacağından sürecin nasıl işlediği konusu önem kazanmaktadır. Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan program baz alınarak belediyeler tarafından okullardaki müdür ve öğretmenlere görev verilerek ilerlenmektedir (Mølstad ve Hanse'n, 2013). Yüzdeler olarak ifade edildiğinde; %13 Eğitim Bakanlığı, %47 Belediye ve %40 okullar programda yetkiye sahiptir (OECD, 1995). Finlandiya'da iki okulda öğretmenlerle gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin tutumlarının değişime açık olması ve küçük okulda çalışmalarının programın organize edilmesi ve uygulanmasında olumlu etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Vulliamy, Kimonen, Nevalainen, ve Webb, 1997).

Diğer bir İskandinavya ülkesi olan İsveç'in öğretim programında yerelleşme çalışmaları incelendiğinde, 1975-1990 yılları arasında yerel yönetimlerin ve yerelleşme çalışmalarının artan öneminin ifade edildiği görülmektedir (Lundahl, 2010). Öğretim programlarının yerelleşmesi konusunda parlamento, beş yıllık deneme sürecine 1999 yılında başlamıştır. Deneme okulları, programın içeriğinin uygulanacağı sürenin dağılımını yapmakta özgür bırakılmışlardır. Bu adımı destekleyen düşünce, her bir öğrencinin ihtiyacının ve yerel koşulların getirmiş olduğu farklılıkların ancak okullar tarafından belirlenip, uygun sürenin ayarlanabileceği olarak belirtilmiştir. Öğretim programının uygulanacağı sürenin organize edilmesindeki esnekliğin yanında, okullar ulusal programdaki kazanım ve amaçları gerçekleştirebilmek için neyi ve nasıl öğreteceğine kendileri karar vermektedirler (Daun, 2006). Finlandiya'da uygulanan sisteme, programın amaçlarının merkezden belirleniyor olması ve belediyelerin kendi öncelik ve planlarını okul düzeyinde yapıyor olmasıyla (Johansson, 2003, s. 580) benzerlik göstermektedir. Her okul kendi öğretim programını ve her belediye tüm okulların programlarını değerlendirirken eğitim bakanlığı tüm sorumluluğu almaktadır. Okulların belirtilen yetkilerine rağmen Johansson (2003) birçok okulun ulusal programının aynısını hazırladıklarını ifade etmektedir (s. 582). Bu noktada öğretmenlerin profesyonel gelişimi ve harcadıkları fazladan enerjiye dikkat çeken Johansson, Hükümet'in bahsedilen aynılığı gidermek adına öğretmenlerin çalışma saatlerini ve kontrolleri artırdığını belirtmektedir.

Endonezya'daki öğretim programlarının yerelleşmesinde de diğer ülkelerde olduğu gibi öğretmenler aktif rol almışlardır. Toi (2010), yerel öğretim programlarıyla birlikte öğretmenin rolünde 'asil temsilcilikten' 'bağımsız zanaatkârlığa' bir geçiş olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin yenilikçi pedagojik yaklaşımları tercih etmesi için yönlendirildiklerini belirten Toi'ye karşılık olarak Bjork (2006) öğretmenlerin tüm bu fazladan görev ve yeniliklere karşın hala normal bir memur olarak çalıştıklarını, aynı maaşı aldıklarını ve diğer memurlar gibi davranışçı yaklaşımla geliştirilmiş bir kontrol listesiyle değerlendirildiklerini ifade etmektedir (s. 136).

Bir diğer Asya ülkesi olan Çin, sadece kıta içinde değil dünya lideri olma yolunda adımlar atmaktadır (Hawkins, 2006, s. 27). Bu amacı gerçekleştirmek için eğitim reformlarını yerelleşme üzerine odaklamaktadır. Öğretim programlarının

yerelleşmesi konusunda ise o kadar istekli olmadıkları söylenebilir. Ders içerikleri ve haftalık ders saatleri ve dağılımı gibi program unsurları Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmektedir. Son yapılan program reformuna göre (Curriculum Reform'dan aktaran Haun, 2006). Eğitim Bakanlığı öğretim programının %80'ini kontrol ederken, okullar %20'sinde esneklik hakkına sahip olmuşlardır.

Endonezya ve Çin'den sonra Japonya öğretim programlarını yerel düzeyde geliştiren bir diğer Asya ülkesidir. Japonya'da ulusal öğretim programını özel okullar dahil tüm okullar takip etmek zorundadır (Muta, 2006, s. 101). Bu çerçevenin yanında okullar toplam öğretim saatinin %10'u kadarını değiştirme özgürlüğüne sahiptir. 2003 yılında gerçekleşen bu reformun en önemli parçasının 'bütünleşik çalışma' (interpreted study - sogotekina gakushu) olduğu belirtilmektedir. Okullar bütünleşik çalışma derslerinin içeriği, süresi, öğretim metotlarının seçimi ve uygulaması konusunda geniş esnekliklere sahiptir. Muta, bu konuda öğretmenlerin rehber eksikliğinden dolayı zorlandıklarını ve bu görevi çok kolay bulmadıklarını ifade etmektedir. Sonrasında yayımlanan rehber kitaplar hızla tükenmiş ve en çok satanlar listesine girmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı ülkelerin genelde eğitimde yerelleşme, özelde ise öğretim programlarında yerelleşme konularında farklı yollar izlediği görülmektedir. Öğretim programlarının yerelleşmesi konusunda öğretmen yeterliliklerinin altı çizilirken ülkenin demokrasi kültürü ve gelişmişlik düzeyinin yerelleşmeden alınan çıktıları nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur. Yurt içinde yapılan araştırmalarla karşılaştırıldığında, yerelleşme üzerinde kavramsal olmayan uygulamaya dönük araştırmaların yurt dışında daha fazla yapıldığı görülmektedir. Yurt içinde öğretmenler çalışma grubunun çoğunlukla sadece bir üyesi iken, yurt dışında öğretmenlerin odak noktaya alındığı söylenilebilir.

## BÖLÜM II

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, ilgili geçerlik ve güvenirlik çalışmaları hakkında bilgiler yer almaktadır.

## YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma metotta tasarlanmıştır. Karma metotta, araştırma problemlerine ilişkin veriler aynı anda veya ardıl şekilde nitel ve nicel veri toplama yöntemleriyle toplanmaktadır (Creswell, 2003). Bu iki yaklaşım birbirinden farklı olmaktadır. İlkinde paralel çalışmalar yapıp veriler birleştirilirken, ikincisinde yöntemlerin daha bütünleştirici bir yol izlemesi beklenmektedir (Balcı, 2015). Araştırmanın nitel boyutunu yüz yüze görüşmeler oluştururken nicel boyutunu ise uygulanan ihtiyaç analizi anketi oluşturmaktadır.

Karma araştırmanın avantajları; nitel ve nicel araştırmaların tek başına uygulanmasında ortaya çıkabilecek zayıflıkların yok olması, bir araştırma yaklaşımında görülemeyen ya da eksik kalan boyut diğerinde görülebilmesi, nitel ve nicel araştırmanın güçlü yönlerinin birleştirilebilmesi ve araştırma sorularına daha zengin ve tam cevaplar verilebilmesiyle dezavantajları; zor bir süreç olması, araştırma ekibine ihtiyaç duyulabilmesi, daha fazla zaman gerektirmesi ve araştırmacılar çoklu yöntemleri, yaklaşımları ve anlayışı anlamak durumunda olmasıdır (Johnson ve Christensen, 2008).

Bu araştırmada, araştırma probleminin özelliği dikkate alınarak nicel verilerin yeterince açıklayıcı ve doyurucu olmayacağı düşüncesinden hareketle nitel yöntem de kullanılmıştır. Çünkü nitel araştırma “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmanın nitel özelliğini, öğretmenler ile yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler sağlamaktadır. Patton’a (2014) göre mülakatlar doğrudan gözleyemediğimiz şeyleri bulmak için, onların bakış açılarına ulaşmayı amaçlamaktadır.

Aynı zamanda nitel araştırmalar, sayısal bilimlerdeki nicel yöntemlerin sosyal bilimlere uygulanmasına bir tepki olarak doğmuştur. Bu tepkinin altında yatan görüşe göre, sosyal bilimlerde insan davranışlarını sayısal olarak anlamlandırmak yetersizdir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bunun için nitel araştırmalarda savunulan görüş, insan davranışlarının karmaşıklığının ancak esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılmasının doğru olacağı şeklindedir. Nitel araştırmaların ortak özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Miles ve Huberman, 2015, s. 6) :

- Nitel araştırma, araştırmaya katılan kişilerin sosyal hayatının bir kısmında etkileşim süreci ile gerçekleşir.
- Araştırmacı, bütüncül bir bakış açısıyla çalışma ortamına bakmaktadır.
- Araştırmacı veri toplarken titiz bir şekilde davranır.
- Araştırmacı topladığı verilerin özgünlüğüne uygun bazı değerlendirme ve yorumlarda bulunabilir.
- Nicel araştırmadaki veri toplama araçlarına göre daha az standartlaştırılmış araçlar kullanılır.
- Nitel araştırmalarda veri toplama araçlarını uygulayan kişi olan araştırmacı da araştırmanın içinde olduğundan önemli görölmektedir.
- Analizler genelde kelimelerin karşılaştırılması, ortak noktalarının bulunması gibi işlemlerle gerçekleştirilir.

Araştırmanın nicel yönünü ise ihtiyaç analizi anketinin uygulanması oluşturmaktadır. Çalışmanın bu kısmı, nicel araştırma desenlerinden deneysel olmayan betimleyici araştırmadır (Johnson, 2001). Araştırma amacına uygun olarak seçilen bu yöntemde, var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma ayrıca Johnson’ın sınıflandırmasına göre enlemesine bir araştırmadır. Çünkü veriler

belirlenen çalışma grubundan belirli bir zamanda toplanmıştır ve verilerin zamana bağlı değişim ve gelişmeleri incelenmemiştir. Özet olarak, Johnson'ın '2.Tip'ine tekabül eden enlemesine-betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinin tamamı bir ihtiyaç analizi çalışması olarak değerlendirilmiş ve ihtiyaç analizi ile ilgili detaylı bilgiye kuramsal çerçeve kısmında yer verilmiştir.

**Tablo 7: Araştırma Soruları ve Kullanılan Veri Toplama Araçları**

| Araştırma Soruları   | Araştırma metodu                            | Veri toplama yöntemi                          | Veri toplama aracı   |
|--|---|---|--|
| 1. Sınıf öğretmenlerinin UHBÖP'nin yerleşmesi konusundaki görüşleri nelerdir?  | Nitel araştırma/<br>Görüşme                 | Yarı yapılandırılmış görüşme                  | Görüşme soruları (5, 7, 8, 9)                                  |
| 2. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarının yerleşmesi sürecinde öğrenci kaynaklı ihtiyaçları nelerdir?  | Nicel/ Betimsel araştırma<br>Nitel/ Görüşme | İhtiyaç analizi, yarı yapılandırılmış görüşme | İhtiyaç analizi anketi (A kategorisi)<br>Görüşme soruları (10) |
| 3. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarının yerleşmesi sürecinde bölge/toplum kaynaklı ihtiyaçları nelerdir?   | Nicel/ Betimsel araştırma<br>Nitel/ Görüşme | İhtiyaç analizi, yarı yapılandırılmış görüşme | İhtiyaç analizi anketi (B kategorisi)<br>Görüşme soruları (11) |
| 4. Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarının yerleşmesi sürecinde içerik/dersin konusu kaynaklı ihtiyaçları nelerdir? İçerik/bilgi kaynaklı ihtiyaçları nelerdir? | Nicel/ Betimsel araştırma<br>Nitel/ Görüşme | İhtiyaç analizi, yarı yapılandırılmış görüşme | İhtiyaç analizi anketi (C kategorisi)<br>Görüşme soruları (12) |

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmadaki nitel ve nicel veri toplama yöntemi için farklı çalışma grubu seçim yöntemleri kullanılmıştır.

### 2.2.1. Görüşme Yöntemi İçin Çalışma Grubu Seçimi

Bilimsel araştırmalarda çalışma grubu seçiminin temel amacı, ulaşılan sonuçların evrene genellenebilmesidir. Fakat bu durum nitel araştırmalar için geçerli olmamaktadır. Nitel araştırmaların doğası gereği sonuçlar evrene genellenemez (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Nitel araştırmalar evrenden bir kesit sunduğundan, bu kesitin amaçlı örnekleme yöntemiyle yapılması nitel araştırma geleneğine uygun olarak görülürken ayrıca araştırmacıya olgu veya olayların keşfedilmesinde yardımcı olmaktadır (Patton, 2014). Amaçlı örnekleme seçilmesinin bir diğer nedeni ise

katılımcıların çoğu zaman uzun görüşmelere isteksiz olmasıdır (Gay, Mills ve Airasian, 2006, s. 114). Bu durumda, araştırmacıların çalışma grubunun bulunduğu ortamlarda araştırma öncesinde zaman geçirmesi ve kişileri tanımaya çalışması da çalışma grubu seçim yönteminde etkili olmaktadır.

Amaçlı örnekleme yöntemleri: Maksimum çeşitlilik örnekleme, kritik durum örnekleme, aşırı veya aykırı durum örnekleme, benzeşik örnekleme, kolay ulaşılabilir durum örnekleme, kartopu veya zincir örnekleme, ölçüt örnekleme ve doğrulayıcı veya yanlışlayıcı örnekleme çeşitlerinden oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 107). Bu araştırmanın nitel boyutunda okulların seçilmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılırken görüşme yapılacak öğretmenlerin seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Maksimum çeşitlilik örnekleme, amaçlı örnekleme çeşitlerinden birisidir. Nitel araştırmalarda tercih edilmesinin sebebi, farklılıklardan çıkan ortak bir örüntü, ortamın veya incelenen fenomenin ortak pratik ve boyutunu bulabilme konusunda değerli görülmesidir (Patton, 2014). Çalışılacak çalışma grubunun büyüklüğü nitel araştırmalarda zaman ve bütçe problemi yaratacağından bazen araştırmacılar görece daha küçük çalışma gruplarında çalışmak durumunda kalabilmektedirler. Bu durumda maksimum çeşitlilik örneklemesinin kullanılması veriye zenginlik boyutunu getirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Fakat verideki zenginlik genelleme yapmak için oluşturulmamaktadır. Patton'ın da belirttiği gibi çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak veya paylaşılan olgu veya durumların varlığını araştırmak ve problemin farklı boyutlarını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Patton (2014) bu konuda araştırmacılara sağlanan yararı iki boyutta incelemektedir: (1) Her bir duruma özgü durumları ayrıntılı tanımlama ve (2) farklı durumların kesiştiği yerdeki ortak, paylaşılan olgu veya durumları belirleme (s. 235). Araştırmacılar, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemini nitel araştırmalarda kullanırken özellikle amaçları konusunda açık olmalı ve karar verdiği çeşitlilik unsurunu, kaynağını iyi belirleyebilmelidir.

Bu araştırmanın nitel boyutunda yapılan yüz yüze ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerde öğretmen seçimi için öncelikle okullar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Buradaki çeşitlilik unsuru sosyo-ekonomik düzeydir. Programların uygulanmasında ve okullarda programların karşılık buluş şekillerinde, sosyo-ekonomik düzey değişkeninin önemli olduğu düşünülmektedir (Apple, 2006;



Artiles, Alfredo J, Barreto, Ramona M., McClafferty, 1993; Hanson, 1997 ve Smith, Gregory A., Sobel, 2010).

Araştırmada okulların belirlenmesi sürecinde aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

- MEB'in Araştırma-Geliştirme (AR-GE) dairesi biriminden randevu alınmıştır.
- AR-GE biriminde çalışan yetkiliye araştırmanın amacı ve çalışma grubunun nasıl seçileceği ifade edilmiştir. (Atakum, Canik ve İlkadım ilçelerinde yüksek, orta ve düşük sosyo-ekonomik seviyelere sahip okulların isimleri istenmiştir).
- Yetkili, okulların bulunduğu çevredeki ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre okulların isimlerini vermiştir.
- Okulların haritadaki yerleri belirlenerek belirli takvim oluşturulup araştırma gerçekleştirilmiştir.

Görüşme yapılacak öğretmenler bu aşamadan sonra “ölçüt örnekleme yöntemi” kullanılarak seçilmiştir. Bunun sebebi yapılan pilot çalışmalarda öğretmenlerin program konusunda yeterli derecede bilgisinin olmadığı görülmüştür. Bu durum araştırmanın güvenilirliğini etkileyeceğinden, öğretmenlerin program konusunda bilgisinin olması bir ölçüt olarak kabul edilmiştir.

**Tablo 8: Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Çalışma Grubu Dağılımı**

|               | Yüksek SED | Orta SED | Düşük SED | Öğretmen (görüşme sayısı) |
|---------------|------------|----------|-----------|---------------------------|
| Atakum        | 1          | 1        |           | 2                         |
| İlkadım       | 1          | 1        | 2         | 4                         |
| Canik         | 1          |          | 3         | 4                         |
| <b>Toplam</b> | <b>3</b>   | <b>2</b> | <b>5</b>  | <b>10</b>                 |

Böylece görüşme yapılacak öğretmenler Tablo 8’de görüldüğü üzere MEB tarafından belirlenen Samsun’un üç farklı merkez ilçesi olan Atakum, İlkadım ve Canik ilçelerinin farklı sosyo-ekonomik seviyedeki yedi okuluna gidilerek seçilmiştir. Yüksek sosyo-ekonomik seviyede üç, orta sosyo-ekonomik seviyede iki ve düşük sosyo-ekonomik seviyede iki okula gidilmiştir. Atakum’da toplam iki okula, İlkadım’da üç okula ve Canik’te iki okula gidilmiştir. Atakum’da toplam iki görüşme, İlkadım’da dört ve Canik’te toplam dört görüşme olmak üzere 10 görüşme gerçekleştirilmiştir. Yüksek sosyo ekonomik seviyedeki okullarda toplam üç

öğretmen ile, orta sosyo-ekonomik seviyede toplam iki öğretmen ile, düşük sosyo-ekonomik seviyede toplam beş öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

### 2.2.2. İhtiyaç Analizi Yöntemi İçin Çalışma Grubu Seçim Yöntemi

İhtiyaç analizi anketinin uygulanacağı okullar, nitel araştırmaların uygulanacağı okullar gibi maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik için kullanılan sosyo-ekonomik seviye değişkeninin amacı ise eğitimde yerleşmenin farklı sosyo-ekonomik seviyelerdeki okullarda farklı çıktılara sebep olması olarak ifade edilebilir (He, 2011). Bir diğer açıdan eğer okulların ne yaptığı anlaşılacak isteniyorsa hem kültürün hem de ekonominin etkisinden bahsedilmek durumundadır (Apple, 2006).

Nitel araştırmanın uzun sürmesi ve gidilen okulların üç farklı merkez ilçede olmasından dolayı, sayı daha az tutulmuş fakat nicel boyutunda okul sayısı artırılmıştır. MEB tarafından belirlenen Atakum, İlkadım ve Canik'teki farklı sosyo-ekonomik seviyede 16 okul ihtiyaç analizi anketini uygulamak için belirlenmiştir.

Okullar belirlendikten sonra, ilgili okullardaki öğretmenlerin seçilmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme türünde, araştırmacı erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006). 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinden oluşan toplam 109 sınıf öğretmeni gönüllü olarak ihtiyaç analizi anketini doldurmuştur. Her bir öğretmene araştırmanın amacı ve anketin yapısı açıklanmıştır.

**Tablo 9: Araştırmada Çalışma Grubu Seçim Yöntemleri**

|                            | <b>Nitel Araştırma</b> | <b>Nicel Araştırma</b>       |
|----------------------------|------------------------|------------------------------|
| Okulların belirlenmesi     | Maksimum Çeşitlilik    | Maksimum Çeşitlilik          |
| Öğretmenlerin belirlenmesi | Ölçüt örnekleme        | Kolay ulaşılabilir örnekleme |

Araştırmanın tamamında kullanılan çalışma grubu seçme yöntemleri Tablo 9'da gösterilmiştir. İhtiyaç analizi çalışmasının anket uygulamasına katılan öğretmenlerle ilgili demografik özellikler Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10: Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenler ile İlgili Demografik Özellikler**

|                       |               | Cinsiyet       |            |            |
|-----------------------|---------------|----------------|------------|------------|
|                       |               | Kadın          | Erkek      | Toplam     |
| <b>Eğitim Durumu</b>  | Önlisans      | N 9<br>% 18.8  | 20<br>32.8 | 29<br>26.6 |
|                       | Lisans        | N 37<br>% 77   | 40<br>65.6 | 77<br>70.6 |
|                       | Yüksek Lisans | N 2<br>% 4.2   | 1<br>1.6   | 3<br>2.8   |
|                       | Toplam        | N 48<br>% 44   | 61<br>56   | 109<br>100 |
|                       |               |                |            |            |
| <b>Tecrübe</b>        | 1-5 Yıl       | N 3<br>% 6.3   | 1<br>1.6   | 4<br>3.7   |
|                       | 6-10 Yıl      | N 3<br>% 6.3   | 0<br>0%    | 3<br>2.8   |
|                       | 11-15 Yıl     | N 6<br>% 12.5  | 4<br>6.6   | 10<br>9.2  |
|                       | 16-20 Yıl     | N 17<br>% 35.4 | 14<br>23.  | 31<br>28.4 |
|                       | 21 ve üzeri   | N 19<br>% 39.6 | 42<br>68.9 | 61<br>56   |
|                       | Toplam        | N 48<br>% 44   | 61<br>56   | 109<br>100 |
|                       |               |                |            |            |
| <b>Sınıf Seviyesi</b> | I. Sınıf      | N 15<br>% 31.3 | 18<br>29.5 | 33<br>30.3 |
|                       | II.Sınıf      | N 15<br>% 31.3 | 22<br>36.1 | 37<br>33.9 |
|                       | III. Sınıf    | N 18<br>% 37.5 | 21<br>34.4 | 39<br>35.8 |
|                       | Toplam        | N 48<br>% 44   | 61<br>56   | 109<br>100 |

Tablo 10'a göre önlisans mezunu öğretmen sayısı 29, lisans mezunu 77 ve yüksek lisans mezunu 3 öğretmen çalışma grubunda yer almaktadır. Dört öğretmen 1-5 yıl, üç öğretmen 6-10 yıl, 10 öğretmen 11-15 yıl, 31 öğretmen 16-20 yıl, 61 öğretmen 21 yıl ve üzeri tecrübeye sahiptir. 1. Sınıf okutan 33, 2. Sınıf okutan 37 ve 3. Sınıf okutan 39 öğretmen olmak üzere toplam 109 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada iki farklı veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Birincisi öğretmenlerin programın yerelleşmesine ilişkin ihtiyaç analizi anketi (PYİA) diğeri ise yarı yapılandırılmış görüşme formudur (YYGF).

### **2.3.1. Programın Yerelleşmesine İlişkin İhtiyaç Analizi Anketi (PYİA) Geliştirme Süreci**

Sınıf öğretmenlerine, UHBÖP'nin yerelleşmesine yönelik ihtiyaç analizi anketi nicel veriler elde etmek için tasarlanmıştır. Anketi geliştirme sürecinde kullanılacak araçlar araştırılmış fakat uygun ölçme aracına ulaşamamıştır. Bunun üzerinde ilgili literatür analiz edilerek taslak anket formu hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuş ve pilot çalışma gerçekleştirilmiştir..

Veri toplama aracı geliştirilirken ilgili literatürde kullanılan çalışmalar şunlardır: (1) Banks Çeşitlilik Değişkenleri (Banks, 2006), (2) Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (MEB, 2009) (3) Finlandiya Öğretim Programı (Finnish National Board of Education, 2011), (4) Hayat Bilgisi Öğretim Programı (MEB, 2015), (5) Okula Dayalı Program Geliştirme (school-based curriculum development) (Marsh, Colin, Day, Christopher, Hannay, Lynne, McCutcheon, 1990) ve (6) Yer Temelli Program Geliştirme (place-based curriculum development) (Demarest, 2015).

Araştırma problemleri ve yerel program kavramı dikkate alınarak geliştirilen veri toplama aracının tasarlanması sırasında ilgili literatür incelenerek şu kavramlara ulaşılmıştır: sosyal sınıf, etnik kimlik, dil, yetenekler ve yetersizlikler, din, cinsel yönelim, cinsiyet, ders-saat düzenlemesi, materyal çeşitliliği, öğretmen özerkliği, fırsat eşitliği, çokkültürlülük, çevreyle uyumlu eğitim, öğretmenlerin programa inancı, eğitimde kaynak dağılımı ve bürokratik yapı. Bu değişkenler dört farklı kategoride birleştirilmiştir. Bu kategoriler; (A) programın uygulayıcıları olan öğretmenler, (B) içerik, (C) öğretme süreci ve (D) program geliştirme sürecidir. A kategorisinde 20, B kategorisinde yedi, C kategorisinde beş ve D kategorisinde 13 ifade olmak üzere toplam 45 ifade yer almaktadır. Taslak anketin ilk halinden örnek maddeler aşağıdaki gibidir:

A. Programın uygulayıcıları olan öğretmenler

A1. Öğrencilerin farklı sosyal sınıfa ait olmasından kaynaklı ihtiyaçlarını, programı uygulamada göz önünde bulundururum.

A4. Öğrencilerimin ana dillerinin farklı olmasından doğan ek desteği sağlamak için elimden geleni yaparım.

A17. Ders planına bulunulan çevrenin özelliklerini yansıtırım.

## B. İçerik

B2. Öğrencilerin farklı yeteneklerini içeriği geliştirmede kullanım

B3. Bulunulan çevrenin özellikleriyle içeriği esnetebilirim.

B7. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin özel günlerine içerikte yer veririm.

## C. Öğretme süreci

C1. Materyalleri çevrenin olanaklarını kullanarak hazırlarım.

C2. Öğrencilerimin farklı ilgilerine göre öğrenme ortamını düzenlerim.

C3. Öğretim sürecim çevre koşulları sebebiyle programdakine paralel gitmediğinde gerekli düzenlemeleri yaparım.

## D. Program geliştirme süreci

D2. Program farklı kültürlere eşit fırsatlar tanımaktadır.

D3. Program farklı çevre koşullarında esneklik gösterebilir.

D9. Program geliştirmede aktif rol aldığımı düşünüyorum.

İhtiyaç analizi anketinin, sonrasında büyük çapta tekrar düzenlenen taslak formatında açık uçlu sorular da bulunmaktadır. Bu sorulara örnek olarak: “Sizce programın yerelleşmesi ne demektir?” “Kırsal bölgeler düşünüldüğünde, programın esneklik özelliğini değerlendirebilir misiniz?” gibi ifadeler bulunmaktadır.

Program uzmanıyla yapılan değerlendirmeden sonra kategorilerin eşit dağılmaması ve her değişkenin her bir kategoride yer almamasından dolayı düzenlemeye gidilmiştir. İkinci adımda, kategoriler aynı kalmış ve tüm değişkenler her bir kategoride yer aldığından her birinden 20 ifade olmak üzere toplam 80 ifadeye dönüştürülmüştür. İfadenin ilk yapısı birinci tekil şahıskan, ikinci adımda 3. tekil şahıs zamiri kullanılmıştır. Bunun sebebi, öğretmenlerin daha objektif yorumlar yapabilmesini sağlamaktır. Yeni eklenen ifadelerle örnek olarak: (A20) Köyde veya şehirde görev yaptıklarında adil kaynak dağılımına sahiptir, (B17) İçerikte yer alan kazanımlar ile değerlendirme çeşidinin yerel düzeyde tutarlı olduğunu düşünür, (C13) Sınıfta tüm öğrencilere eşit öğrenme fırsatı sunar, (D11) Program geliştirme sürecine yerelde belirtilen sorunlar yön vermektedir. Bahsedilen değişimlere ek olarak, ifadelerde yerel vurgusu yapılmaya ayrıca özen gösterilmiştir. Örneğin ilk adımda ‘İçeriğin yeterliliği konusunda inancı tamdır’ olarak ifade edilen madde,

ikinci adımda ‘İçeriğin yerel koşullar düşünüldüğünde yeterliliği konusunda inancı tamdır’ olarak değiştirilmiştir.

Üçüncü adımda farklı iki alan uzmanının görüşü alınmış ve yerel program ile doğrudan ilgili olmayan maddelerin çıkarılması konusunda görüş birliğine varılmıştır. Teorik bakış (theoretical lens) olarak Tyler’in program geliştirme modelindeki amaçların belirlenmesinde yararlanılan üç kaynak (öğrenci, toplum, konu alanı) olmasına karar verilmiştir. Bunun birkaç sebebi bulunmaktadır. Tyler’in program geliştirme modeli diğer modelleri etkileyen ve en çok tercih edilen model olarak kabul edilmektedir (Oliva, 2005). Programların yerelleşme boyutu düşünüldüğünde, Tyler’in yerel çevreyi program geliştirmenin odak noktası olduğu fikri etkili olmuştur (Tyler, 1981). Bunun yanında, eğitimsel amaçların yazımından önce hangi kaynaklardan bilgi toplanılması gerektiği sorusu ile yerel ihtiyaçların belirlenmesi sonrasında program geliştirme çalışmalarının başlaması süreci birbiriyle oldukça ilişkili olduğu düşünülmüştür. Çünkü programa ihtiyaç duyulan her şey bir anda eklenemeyeceğinden, yereldeki önceliklerin belirlenmesi önemlidir. Yereldeki önceliklerin belirlenmesi ise ancak bölgede yaşayan öğrencilerin ve bölgenin problemleri analiz edilerek gerçekleştirilebilir (Tyler, 1981). Bu görüşler doğrultusunda, Tyler’in program geliştirme modelinin ilk aşaması olan öğrenci, toplum ve konu alanı kaynaklarından programın amaçları için bilgi toplama kısmı araştırmanın teorik bakışını oluşturmaktadır.

Kategorilerin alt boyutlarının oluşmasında ise Saylor, Alexander ve Lewis’in (1981) program geliştirmede gerekli bilgiler kısmından yararlanılmıştır (s.115-144). Bu bilgilere göre programa yerel unsurların eklenebilmesi için öğrencilerin farklı fiziksel ihtiyaçları, sosyo-ekonomik özellikleri, etnik kimlikleri, farklı yetenekleri, farklı ön bilgi ve yaşantıları, psikolojik ve duygusal ihtiyaçları hakkında bilgi toplanmalıdır. Bu alt boyutları Finlandiya’nın yerel program geliştirme rehberi de desteklemektedir (Finnish National Board of Education, 2011, s. 7-48). Finlandiya yerel öğretim programını, yerel düzeyde öğrenci ihtiyaçlarına destek sağlamak olarak gördüğünden, tüm ara başlıklar “destek sağlama” ana başlığında toplanmaktadır. Ara başlıklarda ise genel destek, yoğunlaştırılmış destek, özel destek ve bireysel destekler yer almaktadır. İçeriğindeki örnek olarak; gelişim ve öğrenme için yerel öğretim programında destek alanları, okul-aile iletişimi, farklı ana dile sahip öğrenciler

(Sami, Roman, İşaret dili ve Göçmenler) konusunda farklı destek alanları ve yönlendirmeler verilebilir.

Bu bakış doğrultusunda, ihtiyaç analizi anketi son olarak düzenlenmiş ve kategoriler böylece Tyler'ın belirttiği kaynaklara göre oluşturulmuştur. Bu kategoriler: (A) Programın yerelleşmesinde öğrenci kaynaklı ihtiyaçlar, (B) Programın yerelleşmesinde toplum (bulunulan bölge) kaynaklı ihtiyaçlar ve (C) Programın yerelleşmesinde konu alanı (içerik) kaynaklı ihtiyaçlar olarak belirlenmiştir. A kategorisiyle ilgili yazılan yedi, B kategorisiyle ilgili yazılan dokuz ve C kategorisiyle ilgili yazılan yedi madde olmak üzere toplam 23 madde anketin son halinde yer almıştır.

**Tablo 11: Programın Yerelleşmesine Yönelik İhtiyaç Analizi Anketi (PYİA)**

| <b>İhtiyaçlar</b>   |                        |
|---|------------------------|
| <b>Yerel Program ile İlişkili İfadeler</b>  | <b>İlgili kategori</b> |
| 1. Program farklı sosyo-kültürel özellikteki öğrenciler için uygundur.                                    | A1                     |
| 2. Farklı ana dile sahip öğrenciler için program uyarlanabilmektedir.                                     | A2                     |
| 3. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için program esnetilebilir.                                      | A3                     |
| 4. Program farklı yetenekleri olan öğrenciler için yerel düzeyde destek sağlamaktadır.                    | A4                     |
| 5. Program öğrencilerin farklı kimliklerini geliştirme olanağı sunmaktadır.                               | A5                     |
| 6. Program öğrencilerin ön bilgi ve yaşantılarını yerel düzeyde dikkate almaktadır.                       | A6                     |
| 7. Program öğrencilerin farklı psikolojik ihtiyaçlarına yerel düzeyde çözüm sunmaktadır.                  | A7                     |
| 8. Program, yaşanılan bölgeye özgü ihtiyaçları gözetmektedir.   | B1                     |
| 9. Program ailelerin beklentileri de dikkate alınarak hazırlanmıştır.                                     | B2                     |
| 10. Program bulunulan bölgenin kültürel birikimini dikkate alır.  | B3                     |
| 11. Program öğrencinin yaşadığı bölgedeki topluma uyum sağlamasını kolaylaştırır.                         | B4                     |
| 12. Program ülke kültürünü yansıtıcı niteliktedir.  | B5                     |
| 13. Program bulunulan bölgenin kültürünü yansıtıcı niteliktedir.  | B6                     |
| 14. Program, uygulandığı bölgenin çevre koşulları dikkate alınarak hazırlanmıştır.                        | B7                     |
| 15. Program, öğrencilerin buldukları bölgede günlük yaşamla uyumludur.                                    | B8                     |
| 16. Program, uygulandığı bölgenin doğal kaynaklarını faydalı kullanılması yönünde destekler.              | B9                     |
| 17. Programın içeriğinde yer alan bilgiler yerel koşullar düşünülerek hazırlanmıştır.                     | C1                     |
| 18. Programda öğretilmesi planlananlar, öğrencilerin yaşadıkları bölgeye transfer edilebilir niteliktedir | C2                     |
| 19. Programda öğretmenler farklı metotlar seçebilme özgürlüğüne sahiptir.                                 | C3                     |
| 20. Programda öğretilmesi gerekenler öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre esnetilebilir.                | C4                     |
| 21. Programda öğretilenler yerel düzeyde görülen farklılıklara göre düzenlenebilir.                       | C5                     |
| 22. Programda çalışma takvimi etkinliklere göre şekillenebilir.   | C6                     |
| 23. Programın içeriğinde öğretmenler düzenleme (ekleme, çıkarma) yapabilir.                               | C7                     |

Bu anket ihtiyaç analizinde farklar yaklaşımı kullanarak geliştirilmiştir. Farklar yaklaşımına göre var olan durum ve olması istenen durum arasındaki farkın ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Farklar yaklaşımının dört temel ögesi anket geliştirilirken dikkate alınmıştır. Bu ögeler; (1) olması istenen durumların belirlenmesi, (2) var olan durumların belirlenmesi, (3) var olan durum ile olması istenen durum arasındaki farkların belirlenmesi, (4) farkların analiz edilip öncelik sırasına göre belirlenmesidir. Ortaya çıkan farklar ihtiyaç indeksleri olmaktadır.

İhtiyaç analizi anketi, 4'lü Likert tipi ölçek olarak hazırlanmıştır. Öğretmenler birinci sütuna var olan program ile ilgili algılarını yansıtabacak şekilde puanlarını yansıtıp, diğer sütuna bahsedilen ifade ile ilgili olması istenen durumun sıklığını puanlamışlardır. Böylece aradaki fark hesaplanarak ihtiyaç indeksleri ortaya çıkmıştır. Diğer bir sütunda ise bahsedilen ifadenin öğretmenler tarafından ne kadar önemli olduğu puanlanmıştır. Önemlilik derecelendirmesi, ihtiyaç ve istek arasındaki farkın ortaya çıkarılması açısından önemli görülmektedir (Witkin ve Altshuld, 1995).

### **2.3.2. PYİA Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

PYİA'nın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları uzman görüşleri ve pilot çalışmalar ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalında uzman iki öğretim üyesi, anketin ifadelerini incelemiş ve araştırmanın amacıyla ilişkilendirmeye çalışmıştır. Bunun yanında araştırma soruları, araştırma metodu, veri toplama yöntemi ve aracının yer aldığı belirtke tablosu üzerinden (bkz. Tablo 7) eşleştirmeleri görerek yorumlamışlardır.

Uzmanlar veri toplama aracını, araştırmanın amacıyla belirtke tablosuyla karşılaştırarak incelemişlerdir. Bunu yaparken her bir ifadenin içeriği yansıtaba düzeyini, kapsamlılığını ve açıklık ve anlaşılabilirliğini değerlendirmişlerdir. Uzmanların ortak kararına göre ihtiyaç analizi anketindeki düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.



**Tablo 12: PYİA’da Yapılan Düzeltmeler**

| İhtiyaçlar  |                 |                                 |                           |
|---|-----------------|---------------------------------|---------------------------|
| İfadeler  | İlgili kategori | İptal edilen madde ve sebebi    | Düzeltmeler               |
| 1 Program farklı sosyo-kültürel özellikteki öğrencileri <i>eşit şekilde desteklemektedir.</i>       | A1              |                                 | Uygundur                  |
| 2 Farklı ana dile sahip öğrenciler için program <i>destek sağlamaktadır.</i>                        | A2              |                                 | Uyarlanabilmektedir.      |
| 3 Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için program <i>destek sağlamaktadır</i>                    | A3              |                                 | Esnetilebilir.            |
| 4 Program farklı yetenekleri olan öğrenciler için yerel düzeyde destek sağlamaktadır.               | A4              |                                 |                           |
| 5 Program öğrencilerin farklı kimliklerini geliştirme olanağı sunmaktadır                           | A5              |                                 |                           |
| 6 Program öğrencilerin <i>önceki bilişsel gelişim düzeylerini</i> yerel düzeyde dikkate almaktadır. | A6              |                                 | Ön bilgi ve yaşantılarını |
| 7 Program öğrencilerin farklı psikolojik ihtiyaçlarına yerel düzeyde çözüm sunmaktadır.             | A7              |                                 |                           |
| 8 Program, yaşanan bölgeye özgü ihtiyaçlara <i>göre hazırlanmıştır.</i>                             | B1              |                                 | Gözetmektedir             |
| 9 Program ailelerin <i>görüşleri</i> de dikkate alınarak hazırlanmıştır.                            | B2              |                                 | Beklentileri              |
| 10 Program bulunan bölgenin <i>entellektüel iklimine</i> uyum sağlayacak yapıdadır.                 | B3              |                                 | Kültürel birikim          |
| 11 Program öğrencinin yaşadığı bölgedeki topluma uyum sağlamasını kolaylaştırır.                    | B4              |                                 |                           |
| 12 Program ülke kültürünü yansıtıcı niteliktedir.   | B5              |                                 |                           |
| 13 Program bulunan bölgenin kültürünü yansıtıcı niteliktedir.                                       | B6              |                                 |                           |
| 14 Program, yaşanan bölgenin kültürel özelliklerini öğretime yansıtmayı destekler.                  | B7              |                                 |                           |
| 15 Program, uygulandığı bölgenin çevre koşulları dikkate alınarak hazırlanmıştır.                   | B8              |                                 |                           |
| 16 Program yaşanan bölgenin kültürel özelliklerini öğretime yansıtmayı destekler.                   | B9              | İptal 11. madde ile çakışıyor   |                           |
| 17 Program, öğrencilerin buldukları bölgede günlük yaşamla uyumludur                                | B10             |                                 |                           |
| 18 Program, uygulandığı bölgenin doğal kaynaklarını faydalı kullanılması yönünde destekler.         | B11             |                                 |                           |
| 19 Programın içeriğinde yer alan bilgiler yerel koşullar düşünülerek hazırlanmıştır.                | C1              |                                 |                           |
| 20 Programda öğretilmesi planlananlar, öğrencilerin yaşadıkları bölgeye transfer edilebilir         | C2              |                                 |                           |
| 21 Programda öğretmenler farklı metotlar seçebilme özgürlüğüne sahiptir.                            | C3              |                                 |                           |
| 22 Programın içeriğinde öğretmenler yerel düzeydeki farklılıklara göre düzenleme yapabilirler       | C4              | İptal – 24. madde ile çakışıyor |                           |
| 23 Programda öğretilmesi gerekenler öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre esnetilebilir.           | C5              |                                 |                           |
| 24 Programda öğretilenler yerel düzeyde görülen farklılıklara göre düzenlenebilir.                  | C6              |                                 |                           |
| 25 Programda öğretilenlerin takvimine yerel düzeyde karar verilebilir                               | C7              |                                 |                           |
| 26 Programın içeriğinde öğretmenler düzenleme (ekleme, çıkarma) yapabilir                           | C8              |                                 |                           |

İkinci aşama olarak, son haline getirilen ihtiyaç analizi anketi ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. İlkadım’da bir ilkokulda toplam dokuz sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen bu pilot çalışmada öğretmenlere ihtiyaç analizi anketi ile birlikte aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Ankette anlamadığınız bir ifade var mı?
2. Ankette birbiriyle çakışan ifadeler var mı?
3. Anketi tamamlamak ne kadar zamanınızı aldı?
4. Anketi geliştirmek için görüş ve önerilerinizi lütfen belirtiniz.

Öğretmenlerin ortak görüşü ankette anlaşılmayan bir ifadenin olmamasıdır. Pilot çalışmada öğretmenler eklemek istedikleri yerlere bazı notlar da düşmüşlerdir. Örneğin bir öğretmen: ‘Bu konu kesinlikle gündeme gelmelidir.’ diyerek düşüncesini ifade ederken bir diğeri ‘Eğitim milli olmalıdır.’ ifadesini kullanmıştır.

### **2.3.3. Görüşme Formunun Geliştirilmesi Süreci**

Görüşme formu, ihtiyaç analizi anketine paralel bir şekilde hazırlanmaya çalışılmıştır. İhtiyaç analizi anketinde kullanılan teorik bakış, görüşme formunda da aynen kullanılmıştır. Tyler’ın program geliştirme modelinde, ilk basamağı oluşturan öğrenci, toplum (yaşanılan bölge) ve konu alanı (içerik) üzerine görüşme formu yapılandırılmıştır.

Görüşme, nitel araştırmada gözlem, döküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinden biridir. Görüşme, araştırmacının görüşme yapılan kişiden bilgi almayı amaçladığı bir etkileşim sürecidir (Gay, Mills ve Airasian, 2006). Görüşmeler sayesinde, araştırmacı araştırılan olay hakkında daha detaylı ve derinlemesine bilgiler elde edebilir. Görüşmeler, yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış olmak üzere temel olarak üç çeşittir. Yapılandırılmış görüşmede, sorulacak sorular daha önceden net iken, yapılandırılmamış görüşmede konuşmanın akışına göre sorular sorulmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme ise ikisinin birleşimi olarak ifade edilen belirli soruların önceden belli olması ve konuşma akışında gerekli görüldüğü yerde ek soruların sorulması anlamına gelmektedir (Gay, Mills and Airasian, 2006, s. 419). Bu araştırmada, yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin avantajı daha önceden belirlenmiş başlıkların daha açık uçlu bir biçimde sorulabilmesidir.

Görüşmenin gerçekleştirilmesi kolay ve sıradan bir olay olarak düşünülse de aslında oldukça karmaşık bir süreçtir. Patton (2014) bu süreci hem sanat hem de bilim olarak nitelendirmektedir. Görüşmeler yoluyla bireylerin tutumları, deneyimleri, düşünceleri, inançları, niyetleri, yorumları, zihinsel şemaları ve belirli

olaylara tepkileri gibi gözlemlenemeyen durumları anlamaya çalışırız (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 120).

Görüşme yönteminin güçlü yönlerinde esneklik, veri kaynağının doğrulanabilmesi, derinlemesine bilgi, sözel olmayan davranış gibi konulara odaklanılırken dezavantajlarında ise maliyet, zaman, katılımcılara ulaşmanın zorluğu ve olası yanlışlık gibi problemlerden bahsedilmektedir (Bailey, 1982)

Görüşme formu hazırlanırken dikkat edilmesi gerekenler şunlardır: (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 128):

- Kolay anlaşılır sorular yazma
- Soruların odağını belirleme
- Açık uçlu sorular yazma
- Yönlendirici olmama
- Çok boyutlu sorulardan kaçınma
- Alternatif soru ve sonda hazırlama
- Farklı soru türlerini kullanma
- Düzenlemeyi mantıklı biçimde yapma.

Görüşme formunun ilk taslağı, alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşleri alınarak düzenlenmiştir. Gelen eleştiriler soruların çok uzun olması, bazılarının çok genel ifade edilmesi, soru türlerinin artırılması, soruların diziliş şeklinin daha anlamlı olması, amaca ilişkin olmayan ve bazı gereksiz soruların kaldırılması yönünde olmuştur. Örneğin; ilk taslakta yer alan ‘Nerelisiniz?’ sorusu kaldırılmıştır. Bunun yanında ‘Sizce öğretim programlarının var oluş amacı ne olmalıdır?’ sorusu da amaca ilişkin olmadığından görüşme formunun son halinde yer almamaktadır. Buna benzer olarak öğretmenin öğretim programı hakkındaki görüşlerini almaya yönelik sorular kaldırılmıştır. ‘Ülkemizde yerelleşme konusu gündemdeki yerini korumaktadır. Bir öğretmen olarak, eğitimde yerelleşmeyi öğrencilerinize nasıl anlatırdınız?’ sorusu uzun olmasından dolayı soruyu daha anlaşılır kılmak adına ‘Öğretim programlarının yerelleşmesi size ne ifade ediyor?’ olarak değiştirilmiştir. ‘Şimdi sizi kendi sınıfınızda değil; (1) göçmenlerin olduğu, (2) ana dili farklı olan öğrencilerin olduğu, (3) farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerin olduğu bir başka sınıfta, var olan öğretim programı ile hayal edelim. Nasıl bir öğretmen izliyor olurduk?’ sorusu alınacak cevap ile odağın farklı

olmasından dolayı değiştirilip, ‘öğretim sürecinin bu değişimden nasıl etkilendirildi? Programın bu şartlara ne kadar esneklik tanıdığını düşünüyorsunuz?’ şekline dönüştürülmüştür. Bu ve bunun gibi alınan dönütler doğrultusunda görüşme formunda toplam dört adet demografik bilgi odaklı soru yer almıştır. Beş adet programın yerelleşmesine yönelik, birer adet olmak üzere toplam üç adet programın geliştirilmesinde öğrenci, toplum (yaşanılan bölge) ve konu alanı (içerik) kaynakları ile ilgili ihtiyacı belirlemeyi amaçlayan sorular ve son olarak bir adet programa yönelik çözüm önerilerinin istendiği açık uçlu bir soru olmak üzere toplam 13 soru yer almıştır.

## **2.4. Veri Analizi**

Araştırmada ulaşılan ihtiyaç analizi anketine ve görüşme sorularına verilen cevaplar analiz için kullanılan veri setini oluşturmaktadır. Veri analizi iki kısımdan oluşmaktadır: PYİA’nın analizi nicel yöntemlerle, görüşme formunun analizi ise nitel yöntemlerle analiz edilmiştir.

### **2.4.1. Veri Analizinin Nicel Kısmı**

PYİA’nın analizinde nicel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistik işlemleri ihtiyaç indeksi hesaplaması ve sıralanmasında kullanılmıştır. Öncelikli ihtiyaçlar belirlenerek ortalaması büyük olandan küçük olana doğru sıralanarak, öncelikli ihtiyaçlar belirlenmiştir. Aynı işlem önem derecesi için de gerçekleştirilmiştir.

### **2.4.2. Veri Analizinin Nitel Kısmı**

Nitel veri analizi, ihtiyaç analizi çalışmasının nitel kısmını oluşturan görüşmede verilen cevapların analizinde kullanılmıştır. Nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz tekniği transkript, kodlama, daha önceden belirlenen çerçeveye anlamlı bir şekilde yerleştirme ve raporlama basamakları izlenerek uygulanmıştır. Betimsel analizde, araştırmada daha önceden belirlenen temalara göre elde edilen verilerin düzenlenmesi ve özetlenmesi amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Analiz kısmına geçmeden önce nitel verilerin analize hazır hale gelmesi de uzun süren bir süreçtir. Öncelikle her görüşme sonrasında veriler elektronik ortama

geçilmiştir. Görüşmelerin tamamlanması iki aylık bir süreci ve görüşmelerin tamamen elektronik ortama geçilmesi ise üç aylık bir süreci kapsamaktadır. Görüşmelerin hepsi ses kaydına alınmış ve o gün veya bir hafta içerisinde araştırmacı tarafından yazıya dönüştürülmüştür. Görüşme yapılan öğretmenlerden bir tanesi hem ses kaydı aldırmadığı hem de görüşmeyi politik kaygılarından dolayı yarıda kesmek istediği için veri analizine ve çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Görüşmeler en az 20 dakika ve en fazla 45 dakika sürmüştür. Görüşme verilerinin transkripti en az altı en fazla 10 sayfa olmak üzere toplam 70 sayfadır. Öğretmenlere ‘O’ kodu verilerek sayılarla görüşmeler adlandırılmıştır. Örneğin; ‘O1’ gibi.

Betimsel analiz sürecinde aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

- *Birinci adım: Veri analizi için çerçeve oluşturma*

Veri analizi için oluşturulan çerçeve, görüşme formunda yer alan sorular ile sınırlanmıştır. Örneğin; ‘Var olan programın yaşanan toplum/bölge ile ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?’ temel sorusu ‘toplum/yaşanılan bölge kaynaklı ihtiyaçlar’ temasına dönüştürülmüştür. Böylece soruların hangi temalar altında inceleneceği belirlenmiştir.

- *İkinci adım: Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi*

Veriler bir nitel veri analizi programına kaydedilip okuma-düzenleme işlemi orada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle her bir soru ayrı tema olarak düzenlenmiş ve her bir soru için tüm görüşme verileri okunmuştur. Alıntı yapılacak yerler belirlenmiş ve okuma yapılan programın özelliği sayesinde cümleler temalarla ilintilendirilmiştir.

**Tablo 13: Örnek Veri Kodlaması**

| Verinin bir kısmı   | Verilerin işlenmesi  |
|---|--|
| <p>Birleştirilmiş sınıflarda deneyimim var. 1. sınıflı müstakil yaptım, 5’i müstakil yaptım. Diğerlerini ortak yaptım. Bu size şimdi çok şey gelebilir ama yani genelde 1-2-3 birlikte ve 4-5 birlikte yapılır ama çocukların o anki seviyesi onu gerektiriyordu. <b><u>Birleştirilmiş sınıf öğretim açısından çok risk.</u></b> Birleştirilmiş sınıf demek buradaki bir çocukla oradaki çocuğu ayırmak demek. <b><u>Eğitim eşitliğinden mahrum bırakmak demek. Birleştirilmiş sınıfların kalkması gerekiyor.</u></b> Nasıl kalkar çok büyük sorun.</p> | <p>-Öğrenci kaynaklı ihtiyaçlar/Birleştirilmiş sınıf</p> <p>Öğretim süreci olumsuz etkilenir</p> <p>Sebeup: Eğitimde eşitsizliğe neden olması</p> <p>Çözüm: Birleştirilmiş sınıflar kaldırılabilir</p> |

- *Üçüncü adım: Bulguların tanımlanması*

Tüm görüşmelerde ilgili yerler temaların altında birleştirildikten sonra bulguları daha anlamlı hale getirmek için bulgular tanımlanmıştır. Örneğin; ‘Öğretim

programlarının yerelleşmesi size ne ifade ediyor?’ sorusuna alınan cevaplar kavramsal, avantaj, dezavantaj ve sınırlılık olarak tanımlanmıştır.

**Tablo 14: Örnek Kod Anahtarı Listesi**

---

*Tanımlanan bulgulara veri setinden bir örnek*

---

|   |
|---|
| 1. Öğretim programlarının yerelleşmesi                    |
| 1.1. avantaj  |
| 1.1.1. eğitimde bireyselleşmeye yönlendirmesi             |
| 1.1.2. bölgelerin ihtiyacının karşılanması                |
| 1.1.3. fırsat eşitliğinin sağlanması                      |
| 1.1.4. halkın programa sahip çıkması                      |
| 1.1.5. öğrencilerin akademik başarılarının artması        |
| 1.1.6. öğrencilerin bölgeye daha faydalı olması           |
| 1.1.7. bulunan çevrenin daha iyi tanınması                |
| 1.1.8. öğretmenin özerkliğinin sağlanması                 |
| 1.2. dezavantaj   |
| 1.2.1. kitapları farklılaştırmanın zor olması             |
| 1.2.2. öğrencilerin yerelle sınırlı kalması               |
| 1.3. kavramsal  |
| 1.3.1. bölgenin ihtiyaçlarına göre programın düzenlenmesi |
| 1.3.2. bölgenin kültürüne göre düzenleme yapılması        |
| 1.3.3. eğitimde bireyselleşmenin sağlanması               |
| 1.3.4. her yöreye uygun düzenleme yapılması               |
| 1.3.5. ortak dil ve kültürün eğitimde kullanılması        |
| 1.3.6. yakından uzağa ilkesi                              |
| 1.4. sınırlılık   |
| 1.4.1. eğitimde birliği sağlamanın zor olması             |
| 1.4.2. belirli konularla sınırlı olması                   |
| 1.4.3. merkezi değerlendirme sisteminin olması            |
| 1.4.4. nakil durumunda zorluk olasılığının olması         |

---

• *Dördüncü adım: Bulguların yorumlanması*

Bulguların yorumlanması kısmında görüşme verilerinden doğrudan alıntılar yapıp, katılımcılar arasındaki görüşler birlikte karşılaştırmalı bir şekilde yorumlanmıştır. Bunun yanında tartışma ve sonuç bölümünde görüşme sonucunda analizi yapılan veriler araştırmanın nicel kısmında ortaya çıkan sonuçlarla birlikte yorumlanmıştır.

**2.4.3. Veri Analizinde Geçerlik ve Güvenirlik**

Bilimsel araştırmalarda geçerlik araştırmacının topladığı verilerden çıkardığı anlamın doğruluğu, uygunluğu, kullanılabilirliği ve ölçülmek istenen şeyin ölçülebilirlik düzeyi ile ilgilidir (Gay, Mills ve Airasian, 2006). Güvenirlik ise bu özelliklerin sürekliliği ile ilgilidir. Hem nitel hem de nicel veri toplanan araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği tehdit edecek unsurlar bulunmaktadır. Bu

unsurlar araştırmadaki nitel ve nicel veri toplama yöntemleri ayrı ayrı ele alınarak incelenecektir.

#### **2.4.3.1. Nicel veri toplamada iç geçerlik**

Araştırmanın nicel veri toplama aşamasında iç geçerliliği tehdit eden bazı unsurlar bulunmaktadır. Bunlar veri toplama ortamı, katılımcı özellikleri, katılımcı kaybı ve ölçme aracının uygulanması olarak sıralanabilir.

- **Veri toplama ortamı:** Bu tehdit, veri toplanan ortamın katılımcılar tarafından yanlılık oluşturacak şekilde tasarlanması ya da ortamın gürültülü, karanlık olup katılımcının sağlıklı cevaplar verememesi gibi durumlar ile ilgilidir. Bu araştırmada öğretmenlerle öncesinde yapılan randevulaşma veya sınıf öğretmenlerinin İngilizce derslerinde boş olmasından faydalanılarak görüşmeler sessiz, aydınlık ve okul ortamında genellikle toplantı odalarında yapılarak bu tehdit elimine edilmeye çalışılmıştır.

- **Katılımcı özellikleri:** Katılımcıların cinsiyeti, okuttukları sınıf düzeyi, tecrübelerinin hep belli bir yönde olup araştırmadaki iç geçerliliği tehdit etmesi durumudur. Bu tehdidi en aza indirmek için PYİA uygulanacak öğretmen özelliklerinin sayıları belirlenmiş ve katılımcı özellikleri veri analizinde dikkate alınmıştır.

- **Katılımcı kaybı:** Araştırma devam ederken katılımcıların bir kısmının araştırmadan ayrılması ile ilgili olan bu tehdit, araştırma öncesinde fazladan sayı belirlenerek elimine edilmeye çalışılmıştır. Anketin gönüllü olarak doldurulması şartı katılımcı kaybına yol açsa da verilerin geçerliğini artırdığı düşünölmektedir.

- **Ölçme aracının uygulanması:** Ölçme aracının anlaşılabilmesi, uzunluktan kaynaklı katılımcıların yorgun ve sıkılgan şekilde cevaplaması veya ölçme aracının farklı kişiler tarafından uygulanması ile ilgili iç geçerliliği tehdit edebilecek bir unsurdur. Ölçme aracının yapısında üç sütun olduğundan öğretmenlere hem ankette açıklayıcı bir yazı ile hem de sözel olarak nasıl doldurulması gerektiği ifade edilmiştir. Anketlerin tümü araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretmenlere boş zamanlarında doldurmaları rica edilip birkaç teneffüs beklenilerek bu tehdit elimine edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca ölçme aracının pilot çalışmasının yapılması anlaşılabilirlik, açıklık ve bütönlük ilkeleri yönünden düzenlenmesinde katkı sağlamıştır.

#### **2.4.3.2. Nicel Veri Toplamada Dış Geçerlik**

Nicel araştırmalarda dış geçerlik araştırma sonucunda ulaşılan çıkarımların evrene genellenebilirliği ile ilgilidir. Araştırmanın nicel boyutundaki evren Samsun İli Merkez İlçelerinde çalışan 1., 2. ve 3. sınıfların sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleminin kullanılması, araştırmanın evrene genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Fakat benzer okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği kabul edilebilir.

#### **2.4.3.3. Nitel Veri Toplamada Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel veri toplama, araştırmalarda değişik perspektiflere göre değişe de araştırmacı bazı ön yargılara sahip olabilmektedir. Bu araştırmada ön yargıların önüne geçebilmek için bazı önlemler alınmıştır. Birincisi iki farklı veri toplama yönteminin kullanılmasıdır. Böylece elde edilen veriler araştırma sonunda karşılaştırılarak sunulmuştur.

Görüşmeler sırasında bazı soruların atlanması, bazı katılımcılara görüşme sırasında farklı sorular sorulup bazılarına sorulmaması gibi durumlar ortaya çıkabilir. Görüşme sonrasında transkriptler karşılaştırılarak arada bir fark olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bazı durumlarda katılımcıların o konuda daha fazla bilgi verebileceği sezilip yönlendirici sorular sorulmuştur fakat önceden belirlenen tematik çerçevenin dışına çıkılmamıştır. Ayrıca hem araştırmacı hem de katılımcı, görüşme süresince tüm görüşme sorularının olduğu kağıtlara sahiptir. Bu da herhangi bir sorunun atlanmamasına yardımcı olmuştur. Görüşmeler öncesinde görüşme formu iki alan uzmanın görüşüne sunulmuş ardından iki sınıf öğretmeniyle pilot çalışma gerçekteştirilmiştir.

Araştırmanın geçerliğini yükseltmek için görüşme sırasında alınan ses kayıtları kullanılmıştır. Tematik çerçevede düzenlenmiş ve tanımlanmış veriler araştırmacı dışındaki bir alan uzmanı tarafından tekrar kodlanmış; gerekli uzlaşım ve ayrışım noktaları tartışılarak yeni bir kod listesi düzenlenmiştir. Sonra başka bir alan uzmanı tarafından kod listesi üzerinden tekrar görüş birliği ve ayrılığı üzerinden tartışılarak son karara varılmıştır. Bu sürecin sonunda Miles ve Huberman'ın önerdiği uyumu yüzdesi formülü kullanılmıştır:



$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş ayrılığı} + \text{Görüş birliği}}$$

Görüş ayrılığı+Görüş birliği

Araştırmanın tematik çerçevesiyle ilgili herhangi bir görüş ayrılığı yaşanmamıştır. Bazı bulguların tanımlanması ve tematik çerçeveye yerleşim düzeninde bazı görüş ayrılıkları yaşanmıştır. Buna göre yapılan hesaplamada güvenilirlik .82 olarak hesaplanmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine, Lincoln ve Guba'nın (1982) nitel araştırmanın doğasına daha uygun olarak düşündükleri güven duyulabilirlik (trustworthiness) kavramını kullanmaktadırlar. Güven duyulabilirlik kriterleri: inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), tutarlık (dependability) ve teyit edilebilirlik (confirmability) olarak sıralanmaktadır.

- *Inandırıcılık*: Nitel araştırmaların bilimsel olarak kabul edilebilmesi için araştırma süreci ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından da onaylanabilir olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İnandırıcılığın sağlanabilmesi için önerilen stratejiler uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyididir. Bu araştırmada nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanılması, her aşamada uzman incelemesinin gerçekleştirilmesi ve verilerin bilgisayar programlarına aktarımı ile açık hale getirilmesi inandırıcılığın sağlanması yönünde atılan adımlardır.

- *Aktarılabilirlik*: Nitel araştırmalarda evrene genelleme gibi bir amaç olmadığından aktarılabilirlik kavramı önerilmiştir. Nitel araştırmalarda aktarılabilirlik, ortaya çıkan sonuçların benzer ortamlarda uygulanabilirliğine ilişkin geçici yargılara ulaşılması anlamına gelmektedir. Bunun için ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme gibi stratejiler önerilmektedir. Bu araştırmada hem çalışma grubu hem de bulguların ayrıntılı betimlenmesi ve doğrudan alıntılara sıkça yer verilmesi ile çalışma grubu seçme metodunun amaçlı örnekleme olması aktarılabilirliğin sağlanması için önemli görülmektedir.

- *Tutarlık*: Nicel araştırmada kullanılan güvenilirlik kavramı yerine nitel araştırmanın doğası gereği tutarlık kavramı alternatif olarak sunulmuştur. Tutarlık incelemesi, tutarlılığın sağlanması açısından bir yol olarak görülmektedir. Bu araştırmada verilerin sesli kayıt altına alınması ve günlük transkript etme sürecinde tutarlığa dikkat edilmiştir.

- *Teyit Edilebilirlik:* Nitel araştırmalarda araştırmacının topladığı veriler ve ulaştığı sonuçları sürekli teyit etmesi beklenmektedir. Teyit incelemesi stratejisi teyit edilebilirliği kontrol amaçlı önerilmektedir. Bu araştırmada güvenirlik çalışması aşamasında iki uzmanın hem veri seti hem de kodlamalara ulaşması venitel veri analizi programının açık bir uygulama olması teyit edilebilirlik ile ilişkilidir.



## **BÖLÜM III**

Araştırmanın alt problemleriyle ilişkili bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

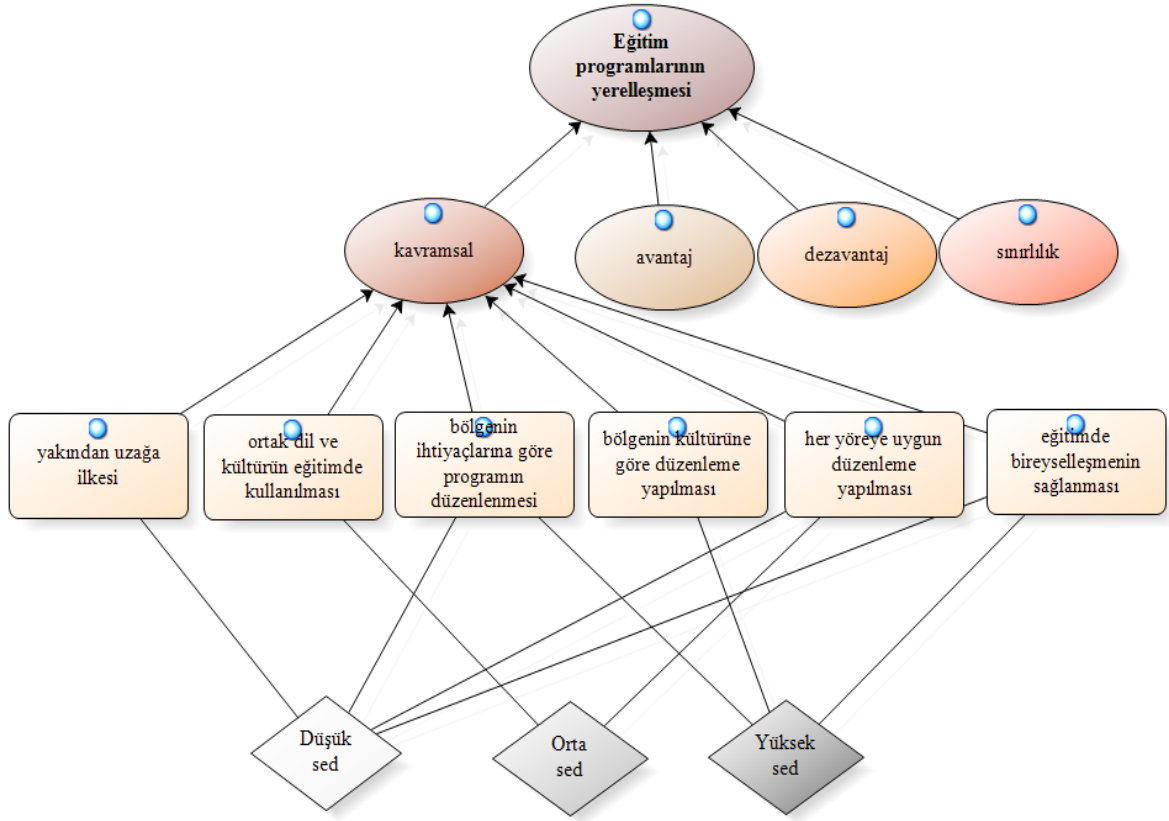
### **BULGULAR**

#### **3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Programının Yerelleşmesine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Araştırmada ilk olarak ‘Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programının yerelleşmesi konusundaki görüşleri nelerdir?’ sorusunun yanıtı aranmıştır. Bu soruya yanıt verirken öğretmenlerin programın yerelleşme konusuna genel bakışları, var olan programın yerelleşmesine yönelik görüşler, programın yerelleşmesini etkileyen unsurlar, programın yerelleşmesinden sonra etkilenen unsurlar, program geliştirme basamaklarında yerelleşme ve çözüm önerileri alt başlıklarında görüşleri analiz edilmiş ve ilgili bulgular bu bölümde sunulmuştur.

##### **3.1.1. Öğretim Programlarının Yerelleşmesine Öğretmenlerin Genel Bakışları ile İlgili Bulgular**

Hayat Bilgisi Öğretim Programının yerelleşmesine ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla yönelik olarak öncelikle sınıf öğretmenlerinin programda yerelleşme konusuna genel bakışları; kavramsal, avantaj, dezavantaj ve sınırlılık alt temalarıyla sunulmuştur. Programın yerelleşmesine yönelik görüşlerin kavramsal olarak açıklandığı görüşlerin analizi ile ilgili model Şekil 4’de verilmiştir.



#### Şekil 4: Öğretim Programlarının Yerelleşmesine Yönelik Kavramsal Görüşler

Şekil 4’de görüldüğü üzere öğretmenler programın yerelleşmesini açıklarken yakından uzağa ilkesinin programda gözetilmesi, ortak dil ve kültürün eğitimde kullanılması, bölgenin ihtiyaçlarına göre programın düzenlenmesi, bölgenin kültürüne göre düzenleme yapılması, her yöreye uygun düzenleme yapılması ve eğitimde bireyselleşmenin sağlanması tanımlarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, programın yerelleşmesini tanımlarken programın bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi, bölgesel ihtiyaçların giderilmesi ve yöreye özgü kültürün programa katılması konusuna ortak vurgu yaptıkları gözlenmektedir. Öğretmenlerin programın yerelleşmesini tanımlarken yaptıkları açıklamalar şu şekildedir:

*Bölgenin ihtiyacına göre eğitimin planlanmasını ifade ediyor. Yani o bölgede çocuğun neye ihtiyacı varsa çünkü bizde kitaplar oluşturulduğu zaman köydeki ve şehirdeki çocuğa aynı kitabı veriyorsun. Mesela biz köydeyken bu konuda çok sıkıntı çekmiştik. Yeni program 2005’de geldiği zaman mesela, köydeki ve şehirdeki çocuğun hızı aynı değil. Mesela kitaplarda alınan konular, etkinliklerdeki kelimeler. Uyarıcılar çok farklı çünkü. Yani köydeki uyarıcılar ile şehirdeki uyarıcılar çok farklı. Hani bir çocuk trafik dersini işlerken orada yaya geçidi, üst geçit bu işte tahtaya çizdiğim zaman şaşırıyorlardı. Benim öğrencilerimden hiç ilçeye inmemiş olanlar vardı. Çocukları Trabzon’a götürdüğümde denizi gördüler ve aa kocaman bir baraj bu dediler.*

*Çünkü onlar sadece barajı görüyor. İşlediğin dersteki konuları çocuğun etrafındaki uyarıcılardan seçeceksin. (O4-düşük SED)*

Öğretim programlarının planlanmasının bölgede yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yapılmasını programda yerelleşme olarak tanımlayan O4, köyde yaşayan öğrencilere uygun kitapların hazırlanmasını da yerelleşmesinin bir parçası olarak gördüğü gözlenmektedir. O1 de O4'ün görüşlerine paralel olarak programda yerelleşmenin bölgesel farklılıklarına vurgu yaparak eklemektedir:

*Yakın çevreden, bulunulan bölgeden uzağa doğru bir öğretim programı canlanıyor kafamda. Yani öğrenciler önce yaşadıkları bölgeyi tanımalılar, ondan sonra ülkelerini tanımalılar. Bu sosyo-kültürel anlamda olabilir, çevre şartları anlamında olabilir. Her türlü anlamda önce yaşanan bölgeyle ilgilinen, sonra ülkenin geneliyle ilgili bir programı ifade ediyor. (O1-düşük SED)*

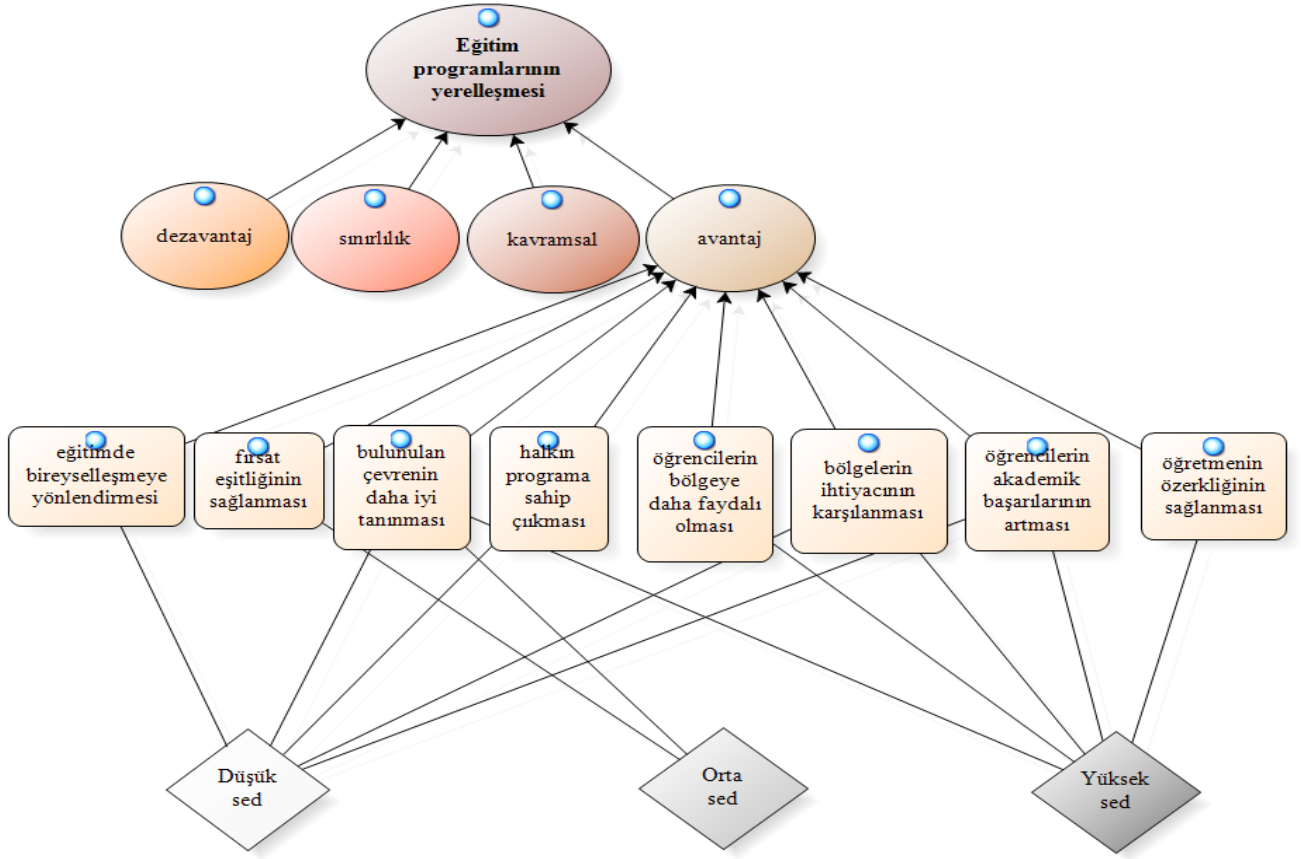
Yerel programların tanımını yaparken hem bölgeye hem de tüm topluma vurgu yapan O1, kurulan bağlantının kapsamıyla ilgili bilgi vermiştir. O8, programların yerelleşmesine bölgesel farklılıkların yansıtılması tanımından daha farklı olarak eğitimde bireyselleşmeye vurgu yapmıştır. Bu düşüncesini ayrıntılandığı görüşü şu şekildedir:

*Aslında Hayat Bilgisi programı değil, tüm derslerin bu yerelleşme sürecine girmesi lazım. Yöreselden ziyade bölgesel değil de bireysel anlamda, çocukların düzeyinde, o anki alabilecekleri düzeyde olması gerekiyor. Yani daha ziyade öğretmenin programın özellikle ilkökul kademesinde tamamen serbest bırakılması, çocukların alabileceği davranışları öğretmenin sınıf ortamında karar verip o şekilde çocuklara vermesi gerekiyor. Yani belli bir kalıba göre değil çocukların hazır bulunuşlukları anlamında onlara ne verilmesi gerekiyorsa, öğretmenin ona karar verip o şekilde olması gerekiyor. (O8-Yüksek SED)*

Programın yerelleşmesiyle ilgili, programda ortak dil ve kültürün kullanılmasına vurgu yapan O7'nin görüşü şu şekildedir:

*Yerelleşme ne demek, bir coğrafi terimle de açıklanabilir. İnsanların yaşayışları kültürleri doğdukları yere göre değişebiliyor. Belli bir alanda, ortak bir dil ortak bir kültür kullanabiliyorlar. Eğitimin oradan hareketle yapılmasını anlıyorum. Yani oradaki ortak dil ve kültürü eğitimde kullanmak. (O7-Orta SED)*

Öğretmenler programın yerelleşmesi ile ilgili görüşlerinin alındığı açık uçlu sorulara cevap verirken aynı zamanda bu durumun getireceği avantajlar üzerine de görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşler şekil 5'de gösterilmiştir.



**Şekil 5: Öğretim Programlarının Yerelleşmesinin Avantajları**

Şekil 5’de görüldüğü üzere öğretmenler programın yerelleşmesiyle ilgili avantaj olarak gördüğü çıktıları eğitimde bireyselleştirmeye yönlendirmesi, fırsat eşitliğinin sağlanması, bulunulan çevrenin daha iyi tanınması, halkın programa sahip çıkması, öğrencilerin bölgeye daha faydalı olması, bölgelerin ihtiyacının karşılanması, öğrencilerin akademik başarılarının artması ve öğretmenin özerkliğinin sağlanması açısından dile getirmişlerdir. Düşük SED’e sahip okulda çalışan öğretmenler ile orta SED’e sahip okulda çalışan öğretmenler programların yerelleşmesinde ortak olarak gördüğü avantaj bulunulan çevrenin daha iyi tanınması yönündeyken, yüksek SED’e sahip okulda çalışan öğretmenler ile bölgelerin ihtiyacının karşılanması ve öğrencilerin akademik başarılarının artması yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, programların yerelleşmesiyle ilgili avantaj olarak gördüğü durumları şu şekilde ayrıntılandırmışlardır:

*...Ama tabii ki de diğerlerini de öğrenecek ama ilk başta başlarken o çocuğun seviyesine göre yapacaksın. Özellikle okuma parçaları buna göre revize edilmiş şekilde olması lazım. O anlamda*

*yerelleşmesi, çocuğa göre ayarlanması öğrenci için faydalı olabilecek bir şey. (O4-düşük SED)*

Programların yerelleşmesini, programın öğrencinin seviyesine göre yapılması olarak eğitimde bireyselleşmeye vurgu yapan O4'ün görüşüne ek olarak O6, programın yerelleşmesine örnek olarak Sosyal Bilgiler dersinde yaptığı uygulamaları açıkladığı gözlenmektedir:

*...Bu zaten çok uygun bir şey. Örneğin biz Sosyal Bilgiler dersinde aslında bunu yapıyoruz. Yani 4. Sınıfa geçtiğinde mesela bölgelerimiz var. Bunda herkes kendi bölgesini ağırlıklı olarak işliyor. Diğer bölgeleri de işliyoruz ama herkes kendi bölgesinin kültürel özelliklerini, yer altı kaynaklarını, doğal güzelliklerini ya da turistik açıdan neler coğrafi yapısı neler tabi çocuğun anlayacağı seviyede biz işliyoruz. (O6-orta SED)*

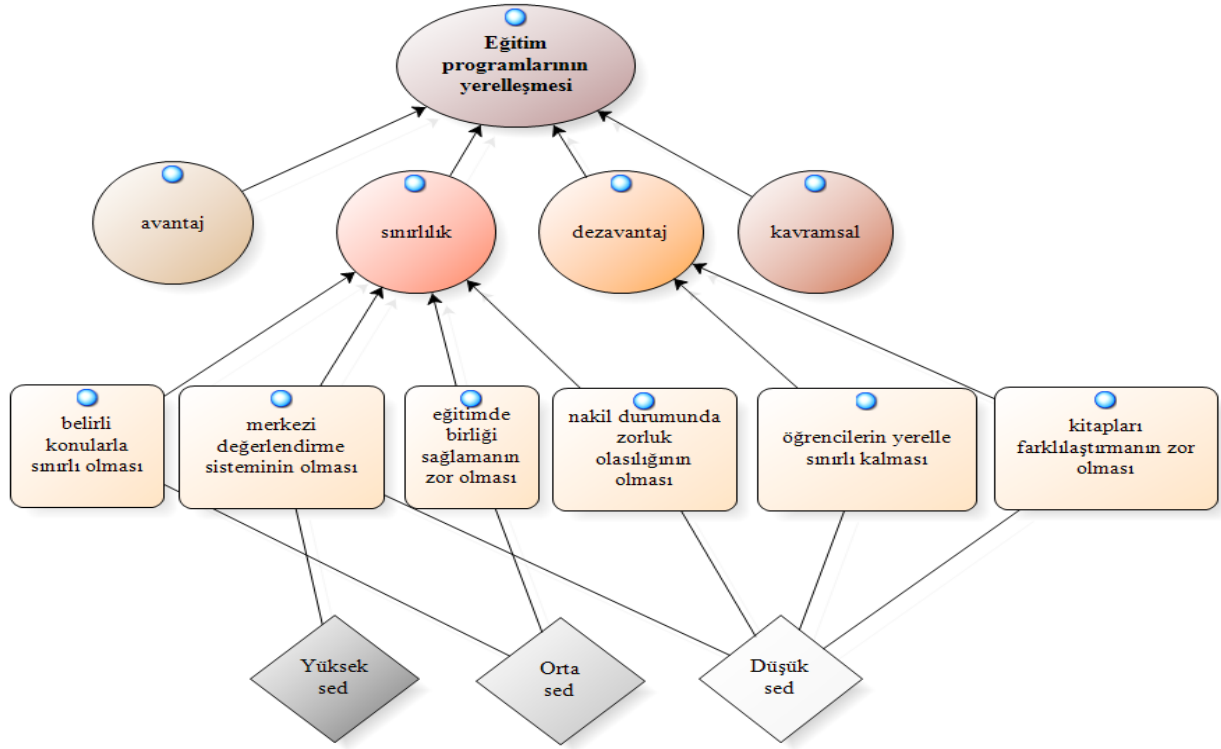
Eğitimde yerelleşme konusunda uluslararası bir örnek veren O2, eğitimde bireyselleşme konusuna vurgu yapmakta ve eklemektedir:

*...Kesinlikle ve kesinlikle eğitimde bireyselleşme. Yani bizim istediğimiz şu, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların da eğitime entegre edilebilmesi. Bunu ister negatif alalım, ister pozitif. Örnek veriyorum; negatif yönde bireysel farklılıkları içeren çocuklar var. Algıda bozukluğu, aile farklılıkları dikkate alındığında ailede sorunları olan çocuklar var. Bir de tam tersi süper zeki çocuklar var. Biz bunları köreltiyoruz. Örnek vereyim, benim eşim Hollanda doğumlu. Orada ilkokulun ilk 3 yıl hiç bir akademik bilgi yok. Sadece hayat becerileri kazandırmaya odaklanmışlar. Çocukların özgür düşüncelerini ifade edebilme, zevklerini ortaya çıkarabilme gibi amaçları var. Örneğin; haftada bir yüzme gibi. Şimdiki zengin okulların sistemlerine benziyor. Hobi bahçeleri gibi şeyler daha yeni yeni geliyor bizim sisteme. Bizde akademik kariyer mecbur koşulduğundan, eğitimde yerelleşmeyi sağlayıp bireyselliğe odaklanabilme noktasında daha çok yolumuz var. (O2 düşük SED)*

Öğretim programlarının yerelleşmesini O6 gibi bölgeler üzerinden okuyan O10, öğrencilerin bu bölgeye faydalı olmasına ve kendilerini geliştirmesine vurgu yapmıştır:

*...Yerelleşmesi demek bölgeye uygunluğu aklıma geliyor. Sosyal yapıya sosyal dokuya uygun hayat bilgisi programının düzenlenmesi geliyor. Çevrenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek programların geliştirilmesi geliyor. Öğrencileri daha aktif kılacak onların çevrelerinden bilgileri edinebileceği, çevresine faydalı olabileceği çevresiyle birlikte kendisini geliştirebileceği program aklıma geliyor. (O10- yüksek SED)*

Öğretmenler programın yerelleşmesi ile ilgili görüşlerini dile getirirken dezavantaj ve sınırlılıklarını da dile getirmişlerdir. Bu konuyla ilgili gerekli analiz modelini şekil 6'da verilmiştir:



### Şekil 6: Öğretim Programlarının Yerelleşmesinin Dezavantaj ve Sınırlılıkları

Öğretmenler Hayat Bilgisi programının yerelleşmesine yönelik yapılan ihtiyaç analizinin bir parçası olan görüşmelerde, bazı dezavantaj ve sınırlılıkların olduğunu dile getirmişlerdir. Yerelleşmenin programda belirli konularla sınırlı kalmasını, değerlendirme sisteminin merkezi bir şekilde yürütülmesini, eğitimde birliği sağlamada ve nakil durumlarında zorluk yaşanmasını sınırlılık olarak görürken dezavantajları için kitapları farklılaştırmanın zorluğu ve öğrencilerin sadece yerelle sınırlı kalması konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerini aşağıdaki şekilde detaylandırmışlardır:

*...Ama bunun artıları olduğu kadar eksileri de olacaktır. Çünkü eğitimde birlik de önemli. Bazı konularda belki yerelleşme olabilir. (O6-orta SED)*

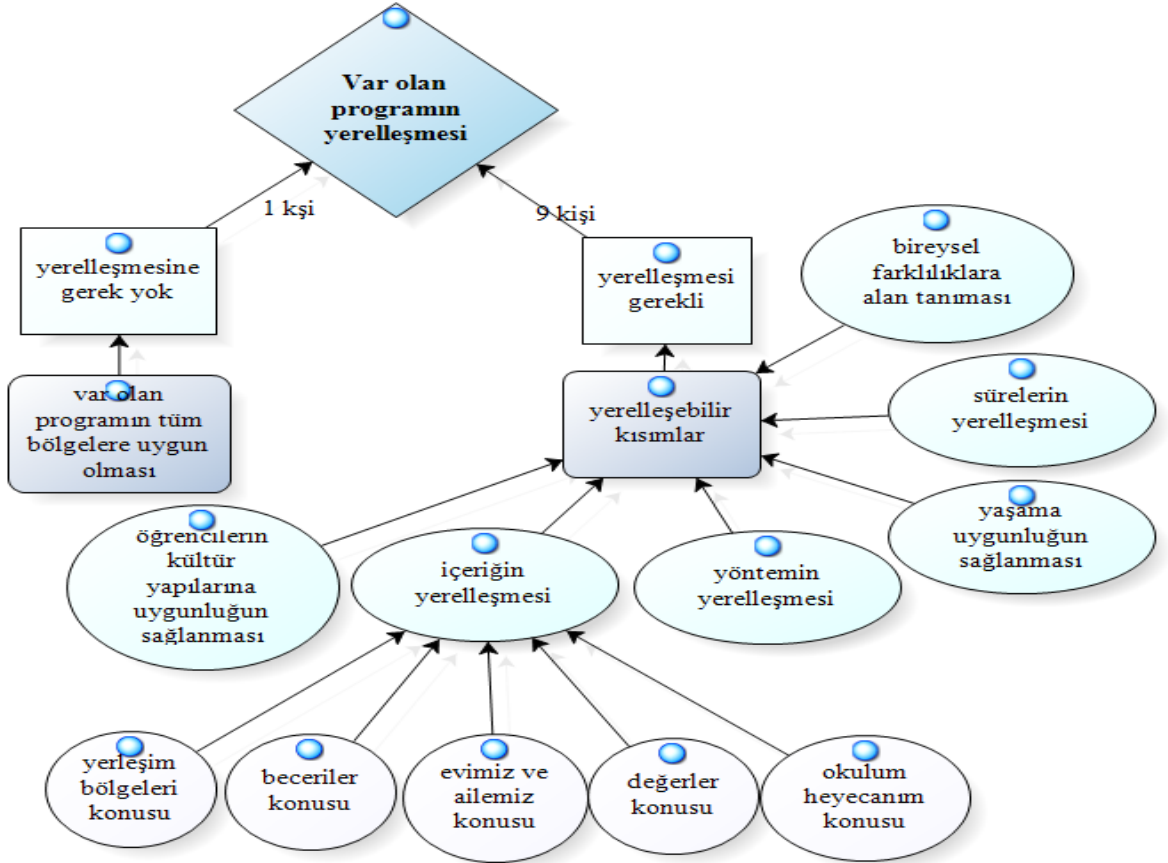
O6'nın programda yerelleşmenin avantajlarını dile getirdikten sonra dezavantajı konusunda eğitimde birliği sağlama konusuna değindiği gözlenmektedir. Programların yerelleşmesinin bir çıktısı olarak kitapları farklılaştırmanın zorluğuna değinen O4'ün görüşleri şu şekildedir:

*...Yani ama farklı farklı bunu ayarlamak da çok zor bir şey. Hani her bölgeye ayrı kitap yapayım, o zor. Belirli bir kalıbın içinde olması lazım. Nasıl okullara öğretmenleri atarken bize il il puan veriyorlar ya, çalıştığın bölgeye göre puan alıyorsun. Bu şekilde kademe kademe yapabilir. Ama tamamen hepsi farklı olsun bu çok zor bir şey. (O4-düşük SED)*



### 3.1.2. Var Olan Programın Yerelleşmesine İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretim Programının yerelleşmesi konusundaki görüşleri ile ilgili araştırma problemini cevaplarken, öğretim programlarının yerelleşmesine olan genel bakışlarının yanında var olan programın yerelleşmesi konusundaki görüşleri de alınmıştır. Yapılan analiz sonrasında oluşturulan model şekil 7’de gösterilmiştir.



**Şekil 7: Var Olan Programın Yerelleşmesi**

Görüşmeye katılan 10 öğretmenden dokuzu var olan Hayat Bilgisi programının yerelleşmesi gerektiği yönünde görüş bildirirken bir öğretmen var olan programın yerelleşmesine gerek olmadığını söylemiştir. Yerelleşmesinin gerekli olduğunu düşünen öğretmenler, programın içeriğinin, yöntemlerinin ve kazanım sürelerinin yerelleşmesi gerekliliği, öğrencilerin kültür yapısına ve yaşama uygunluğun sağlanması ile bireysel farklılıklara alan tanınması gerekliliği açısından var olan Hayat Bilgisi Programının yerelleşmesi konusunda görüşlerini belirtmişlerdir. İçeriğin yerelleşebilecek kısımlarına öneri olarak yerleşim bölgeleri, beceriler, evimiz ve ailemiz, değerler ve okulum heyecanım konusunu dile getirmişlerdir. Yerelleşmesine gerek olmadığını düşünen öğretmen halihazırdaki

programın toplumun tüm kesimlerine uygun olmasını gerekçe olarak sunmuştur. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili detaylı görüşleri şu şekildedir:

*Hayat Bilgisinin son değişmiş haliyle ilgili, ezbere dayalı program olmasına rağmen, toplum içindeki nezaket kuralları nasıl davranılması gerekliliği konuların içine alındı. Bunlar güzel gelişmeler. Ancak ben daha da ağırlıklı olmasını bekliyorum. Samsun'da bir proje uygulandı değerler eğitimi ile ilgili. Yardımseverlik, dürüstlük gibi konuların programa girmesi gerekir. Aslında bu zor bir şey değil. (O7-orta SED)*

Programda yapılan son değişiklikleri iyi yönde gelişmeler olarak kabul eden O7, değerler konusunda daha fazla konunun eklenmesi yönünde görüşünü belirttiği gözlenmektedir. İçeriğin yanında yöntemin yerelleşmesi konusuna vurgu yapan O4, öğretmenin sınırlandırılmaması gerektiğinin de altını çizmektedir:

*Programda uygulanacak metotların yerelleşmesi gerekir. Yani öğretmenin istediği içeriği istediği şekilde verebilmesi gerekir. Ama bunun da önceden şöyle şöyle yapacaksın gibi kesin ifadelerle belirtilmemesi lazım çünkü öğretmeni kısıtlamak olmaz. Sınıf öğretmenliğinin temel amacı hayal gücüne dokunabilmektir. (O4- düşük SED)*

O7'nin yeni programlar konusundaki olumlu görüşüne katılan O8, öğrencilerin gerçek hayatla ilgili ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz olduğunu dile getirerek, O4'ün görüşüne paralel olarak öğretmenin özerkliğine ve yetkinliğinin önemine dikkat çekmiştir:

*Tabii ki gerek var. Aslında bu son geliştirilen program öncekilere göre daha iyi çünkü daha genel alınmış. Fakat tam anlamıyla karşılamıyor. Çünkü öyle şeyler işliyoruz ki hayat bilgisinin dışında şeyler işliyoruz. Çocuğun hayatta yapması gereken birçok şeyi öğretmemiz gerekiyorken onun dışında bir sürü mesela inkılabı sokmuşuz tarihi sokmuşuz. Hayat bilgisi dersinde çocuğun günlük yaşamda ihtiyacı olan, kendi ileriki hayatında onu yönlendirecek şeylerin olması gerekiyor. Burada öğretmene bence fazla iş düşüyor. O çerçeve programı kendisi yerleştirebilir. Bu program o kadar katı değil daha esnek. (O8-yüksek SED)*

O8 var olan programın yerelleşmesine gerek olduğunu vurgularken, öğretmenin kendisinin de bu işi yapabileceğini programın esnekliğine dayandırarak belirtmiştir. O1'de bu görüşe paralel olarak öğretmenin program yerel olmasa bile içeriğe ilgili konuları ekleyerek yerleştirebileceğini savunmuştur:

*Şimdi bir kere biz özellikle hayat bilgisinde yerleşim bölgelerini tanıtırken, kendi yaşadıkları bölge kesinlikle kitaplarda yer almıyor. Bu öğretmenin kendi çabasıyla yapılabilecek çalışmalarla anlatılabilir. Yani içeriğe yerelle ilgili konular eklenebilir. Bu anlamda esneklik tanıyor. Eskiden tabii siz hatırlamazsınız, bizim öğrenci olduğumuz zamanlarda illerimizin kitapları okutulurdu okullarda. O çok daha farklıydı tabii.*

*Programın vizyonu yerele odaklanmıştı. Yine öyle olabilir mesela. (O1-düşük SED)*

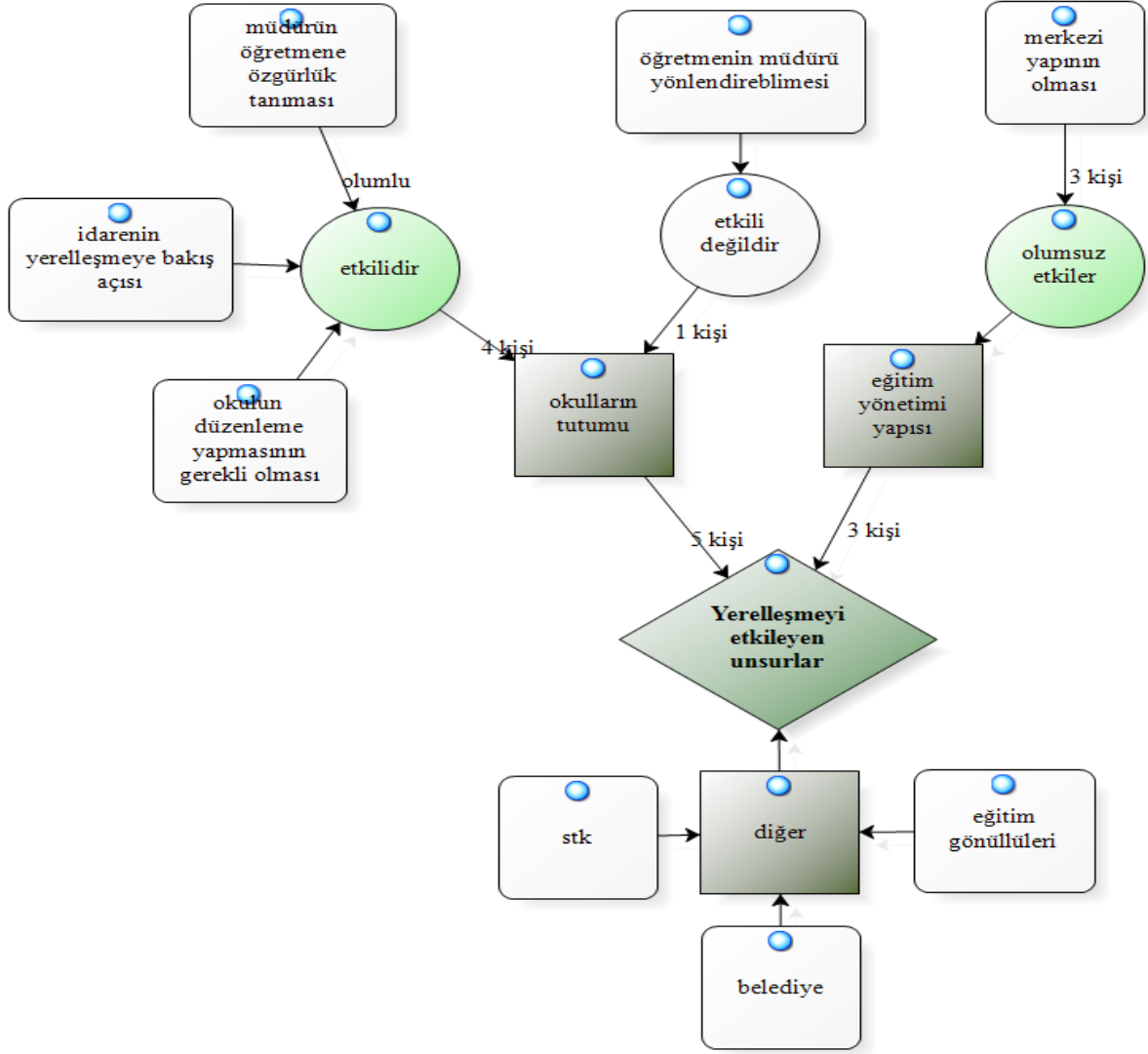
Diğer öğretmenlerin görüşünden farklı olarak O9'un, var olan programın yerelleşmesine gerek olmadığını ifade ettiği gözlenmektedir:

*Şu anki Hayat Bilgisi programı öyle yerel kültüre veya bölgelere inmemiş. O yüzden toplumun bütün kesimlerini ilgilendiren konular var. Bölgeden bölgeye farklı olabilecek konular yok. Belki konuları azaltıp bölgesel özelliklere yönelebilir. Ama bunun dışında değişikliğe ihtiyaç yok. (O9-yüksek SED)*

### **3.1.3. Öğretim Programlarının Yerelleşmesini Etkileyen Unsurlar ile İlgili Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi programının yerelleşmesine yönelik görüşleri incelenirken, öğretim programlarının yerelleşmesini etkileyen unsurlara ilişkin görüşleri alınmıştır. İlgili görüşlerin analizi sonrasında şekil 8'deki model oluşturulmuştur.

Yerelleşmeyi etkileyen unsurlar sorusu önce çok seçmeli ardından açık uçlu sorulmuştur. Modele tüm seçenekler sığdırıldığında görüntü kalitesinin düşmesinden dolayı, seçenekler ikili veya üçlü olarak görselleştirilmiştir. İlk modelde okulların tutumu, eğitim yönetiminin yapısı ve diğer unsurlara yer verilmiştir.



**Şekil 8: Yerelleşmeyi Etkileyen Unsurlar: Okulların Tutumu, Eğitim Yönetimi Yapısı ve Diğer Unsurlar**

Şekil 8’de yerelleşmeyi etkileyen faktörlerden okulların tutumu unsuruna beş öğretmen yorumda bulunurken, eğitim yönetimi yapısı unsuruna üç öğretmen yorumda bulunmuştur. Bir öğretmen ise yerelleşmeyi etkileyen unsurlara ek olarak başka etkenlerin olduğunu dile getirip bunları örneklendirmiştir. Okulların tutumunun programların yerelleşmesinde etkili olduğunu söyleyen öğretmen sayısı dört iken, etkili değildir diyen bir öğretmen bulunmaktadır. Var olan eğitim yönetimi yapısının programların yerelleşmesini olumsuz etkileyeceğini dile getiren öğretmen sayısının ise üç olduğu gözlenmektedir.

Öncelikle okulların tutumu ile ilgili görüşleri detaylandırılırsa; programların yerelleşmesini etkileyeceğini söyleyen öğretmenler görüşlerini idarenin yerleşmeye olan bakış açısının, okulun belirli düzenlemeleri yapmasının gerekliliğinin ve

müdürün öğretmene özgürlük tanınmasının bu etkileşimi yönlendireceğini dile getirmişlerdir. Bunun yanında, etkili olmadığını düşünen bir öğretmen, öğretmenin müdürü yönlendirebilmesinden dolayı, programın yerelleşmesini okulların tutumunu etkilemeyeceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin programın yerelleşmesini etkileyen okulların tutumu ile ilgili görüşlerinden alıntılar şöyledir:

*Bence müdürün çok etkisi var. Kesinlikle. Çünkü gerçekten bir okul müdürü kadar okul. Çünkü öğretmen olarak bir şeyler yapmak istediğinizde eğer idare buna müsaade etmezse nereye kadar yapabilirsiniz. Biz çok farklı müdürlerle çalıştık bu yüzden biliyoruz. Yani müdürün görüş yapısı yani görüş yapısı derken neler yapılmak istediği okulu ne kadar ileri götürmek istediğinden bahsediyorum. Bu yüzden çok etkiler. (O6 –orta SED)*

Okulların tutumunun programların yerelleşmesine olan etkisinde müdürün önemine vurgu yaptığı gözlenen 06, müdürün öğretmene özgürlük tanınmasının önemini belirtmiştir. O2 ise bu görüşe katılmayarak, öğretmenin müdürü yönlendirebilmesinden bahsetmiştir:

*Müdür sana göre hareket eder. Çünkü uygulayıcı sensin. Sen başarılıysan veli zaten seni buluyor. Farkı görüp istişare edebiliyor. Müdür önemsiz. Sen yönlendiriyorsun kişiyi. Çünkü sahayı en iyi sen tanıyorsun. (O2-düşük SED)*

O1 ise idarecilerin sürekli değişmesinden dolayı olası etkiden bahsetmenin zorluğuna değinmiştir:

*Bu konuda cevap vermek çok zor. Çünkü sürekli yönetimler değişmekte. Ben bu işe çok sıcak bakıp, bu işin üzerine gidebilecek idarecilerle çalıştığım gibi, aman boş ver diyecek idarecileri de gördüm. (O1-düşük SED)*

Programın yerelleşmesini etkileyen bir diğer unsuru eğitim yönetimi yapısı olarak gören 3 öğretmenin ortak görüşü merkezi bir yapının işlemesi olarak gözlenmektedir. Bu konudaki deneyimlerini öğretmenler şu şekilde aktarmışlardır:

*Benim bu konuda çok kızdığım bir şey var. Bize ilk program çıktığı zaman programı eleştirin dediler. Eleştirilerimizi sunduk. Bir sonraki kılavuzda dönüt gelmedi. Tabii sonrasında bezginlik ve üzüntü yaşadık. Buna rağmen iki defa daha eleştirilerimizi sunduk. Öğretmenlerle tartışma ortamları oluşturduk. Programın açıklarını gösterdik. Önce öğretmenlerle okulda yaptık, sonra ilçede komisyonda yaptık. Güzel şeyler, hatalar bulduk. Özellikle Türkçe ve Hayat Bilgisi kitabında hatalar bulup altını da kırmızı kalemle çizdik. Sonraki zamanlarda bunda bir düzelme oldu. Şimdiki kitaplarda görüyoruz dönütleri. Önem sırasına göre kazanımlara verilen zaman konusunda*

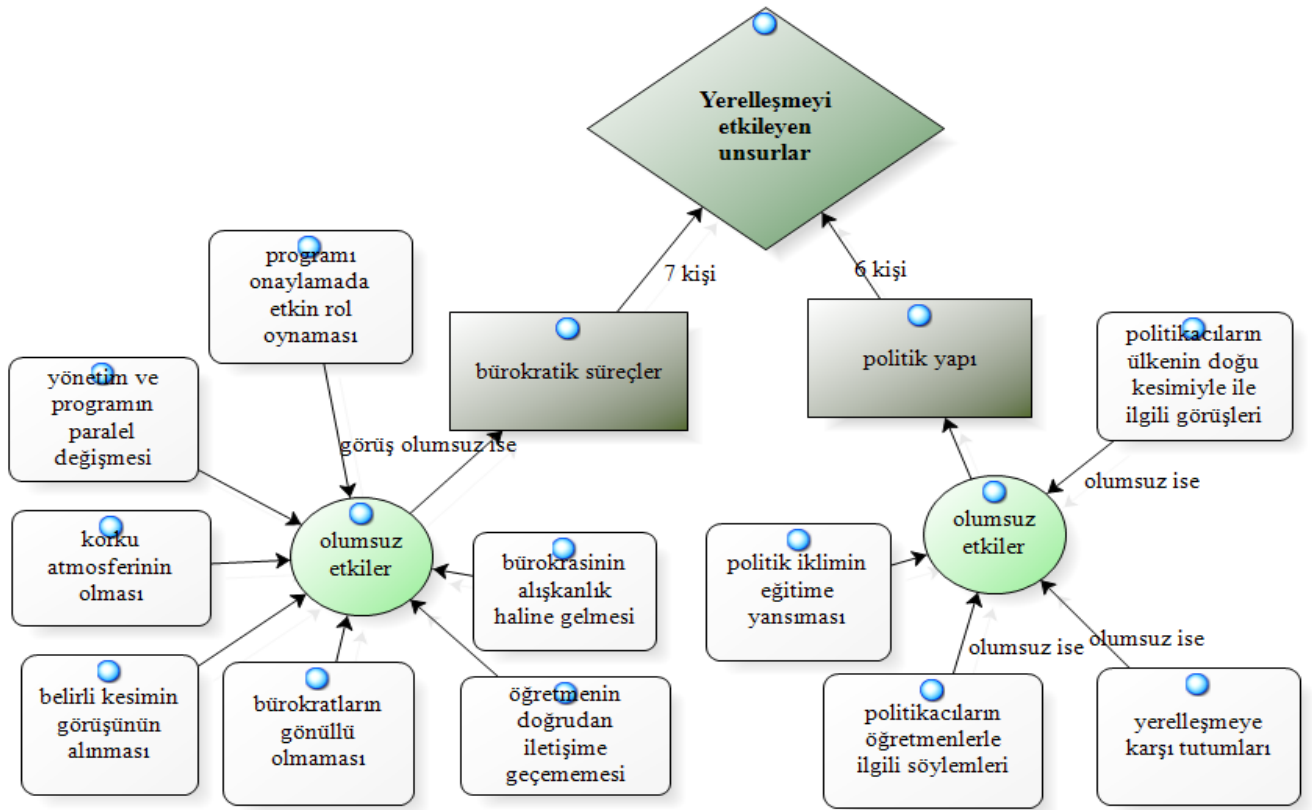
yerel koşulların önemine vurgu yaptık. Yani o kadar kademeli ve merkezi olmasaydı belki de bu dönütler daha erken gelebilirdi. (O2-düşük SED)

O2, program hakkında öğretmenlerin görüşünün alınması sürecinden yola çıkarak, merkezi yapının programların yerelleşmesinde bir engel teşkil edebileceğini ifade etmiştir. O1 de bu duruma öneri getirerek açıklamıştır:

Şimdi bir merkezi yönetim var biliyorsunuz. Merkezi yönetimin daha küçük birimlere dönüştürülmesi gerek ki bölgeye daha etkili ulaşılabilsin. Bunu program anlamında söylüyorum. (O1-düşük SED)

Programların yerelleşmesini etkileyen diğer unsurlara örnek olarak, ilgili Sivil Toplum Kuruluşları (STK), eğitim gönüllüleri ve belediyelerin de bu süreci etkileyebileceği dile getirilmiştir.

Bürokratik süreçler ve politik yapı ile ilgili görüşlerin sunulduğu model şekil 9'da sunulmuştur.



**Şekil 9: Programın Yerelleşmesini Etkileyen Unsurlar: Bürokratik Süreçler ve Politik Yapı**

Programın yerelleşmesini bürokratik süreçlerin etkileyeceğini düşünen öğretmen sayısı yedi iken, politik yapının bir etken unsur olduğunu dile getiren altı öğretmen bulunmaktadır. Bürokratik süreçlerin programın yerelleşmesini olumsuz

etkileyeceğini düşünen öğretmenler bunun sebeplerini bürokrasinin bir alışkanlık haline gelmesi, öğretmenin ilgili kişilerle doğrudan iletişime geçememesi, bürokratların ek işler için gönüllü olmaması, bazı konularda sadece belirli kesimin görüşünün alınması, korku atmosferinin olması, yönetim ve programın paralel değişmesi ve eğer yerel programlar konusunda görüş olumsuz ise programı onaylamada etken rol oynadığından programı onaylamayacağı düşünceleriyle ifade etmektedirler. Politik yapının da programın yerelleşmesini olumsuz yönde etkileyeceğini düşünen öğretmenler, bu görüşün sebebini açıklarken politik iklimin eğitime çok fazla yansımalarının, politikacıların öğretmenlerle ilgili olumsuz söylemlerinin, yerelleşmeye karşı olumsuz tutumlarının ve politikacıların ülkemizin doğu kesimiyle ilgili olumsuz görüşlerinin etkili olduğundan bahsetmişlerdir. Öğretmenin politik yapı ve bürokratik süreçler ile ilgili görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

*Bürokrasi Ankara temelli geliyor. Ben sahadayım. Her şeyin dönütünü ben sahada alırım. Bürokratik süreçlerde alınan kararlar bir ilginç olmadığında, ben dışlanmış oluyorum. Bu da benim bir üstüm olan müdürden, ilçe milli eğitim müdürüne sonra da komisyonlar neticesinde bürokrasiye, Ankara'ya gidiyor. Benim sunduğum bilgi burada değişime uğrayıp doğru zannedilerek kılavuza işleniyor. Bürokratik süreçler yerel düzeyde olsa öğretim programlarının yerelleşmesi tetiklenir. Ülkenin siyasi verisi ya da donesi olmamalı programda, bir de bu açısı var. A şu görüşte B şu görüşte diye programlara etki etmemeli. (O2-düşük SED)*

O2, öğretim programlarında ülkenin siyasi donesinin olmaması gerektiğini ifade ederek belirli görüşlerin programı şekillendirmesine karşı çıkmaktadır. Bürokratik süreçlerin aşamalı bir yol kat etmesinin öğretmenin görüşünün etkililiğini ve güvenilirliğini kaybetmesine yol açacağından, yerel düzeye inmediği sürece programların yerelleşmesinin pek mümkün olmayacağını düşündüğü gözlenmektedir. Bürokrasinin ülkemizde çok etkin bir rolü olduğunu düşünen bir diğer katılımcı O7, özellikle bürokratların kişilik ve tutumlarının kurumlara etki etmesine vurgu yapmakta ve eklemektedir:

*Biz bürokratik cumhuriyetiz maalesef. Bütün çabalara rağmen hala şey olmuyor. Mesela bürokratik işin başındaki kişi bulunduğu kurumu kendi korkularıyla ya da karşılaşılabileceği sorunlara yönelik yönetiyor kurumu. Belki profesyonel yöneticiler atanabilir. Daha bağımsız yöneticiler atanabilir. Bunun da 657 ile ilgisi var. Çünkü iki nedeni var sizin işten atılmanızın. Ya 9 gün işe gelmeyeceksiniz ya da hapis yatacaksınız. İş garantiniz bu şartlar dışında var, siz öğretmenliği yaparsanız da yaparsanız da. Şurada iki cümleyi bir araya getiremezsiniz de iş garantiniz var. Çok ilginç bir şey bu. Buna yapılacak her müdahale de toplumsal direnişle karşılaşılıyor. (O7-orta SED)*

O7 özellikle öğretmenlik mesleğinin bürokrasiyle olan bağlantısını 657 kanunu ile ilgili yorumlarken, O6'nın politik süreçlerin programdaki etkililiğine değindiği gözlenmektedir:

*Bürokratik süreçler çok etkili çünkü biliyorsunuz tamamen politik bu. Bizim bakanlığımızda bunun içinde. Yani sürekli bakanlar değiştikçe öğretim programları da değişim içinde. Ama bu değişim bize uygun mu değil mi çok önemsenmiyor gibi geliyor bana . (O6-orta SED)*

O6 da O2'nin görüşüne benzer şekilde ülkenin politik ikliminin değişmesiyle birlikte öğretim programlarının değiştiğinden bahsetmektedir. O1 bu konuda farklı bir bakış açısı sunarak, bu işle ilgilenenlerin öğretim programlarının yerelleşmesi konusunda gönüllü çalışmalar yapmaları gerektiğini ifade etmektedir:

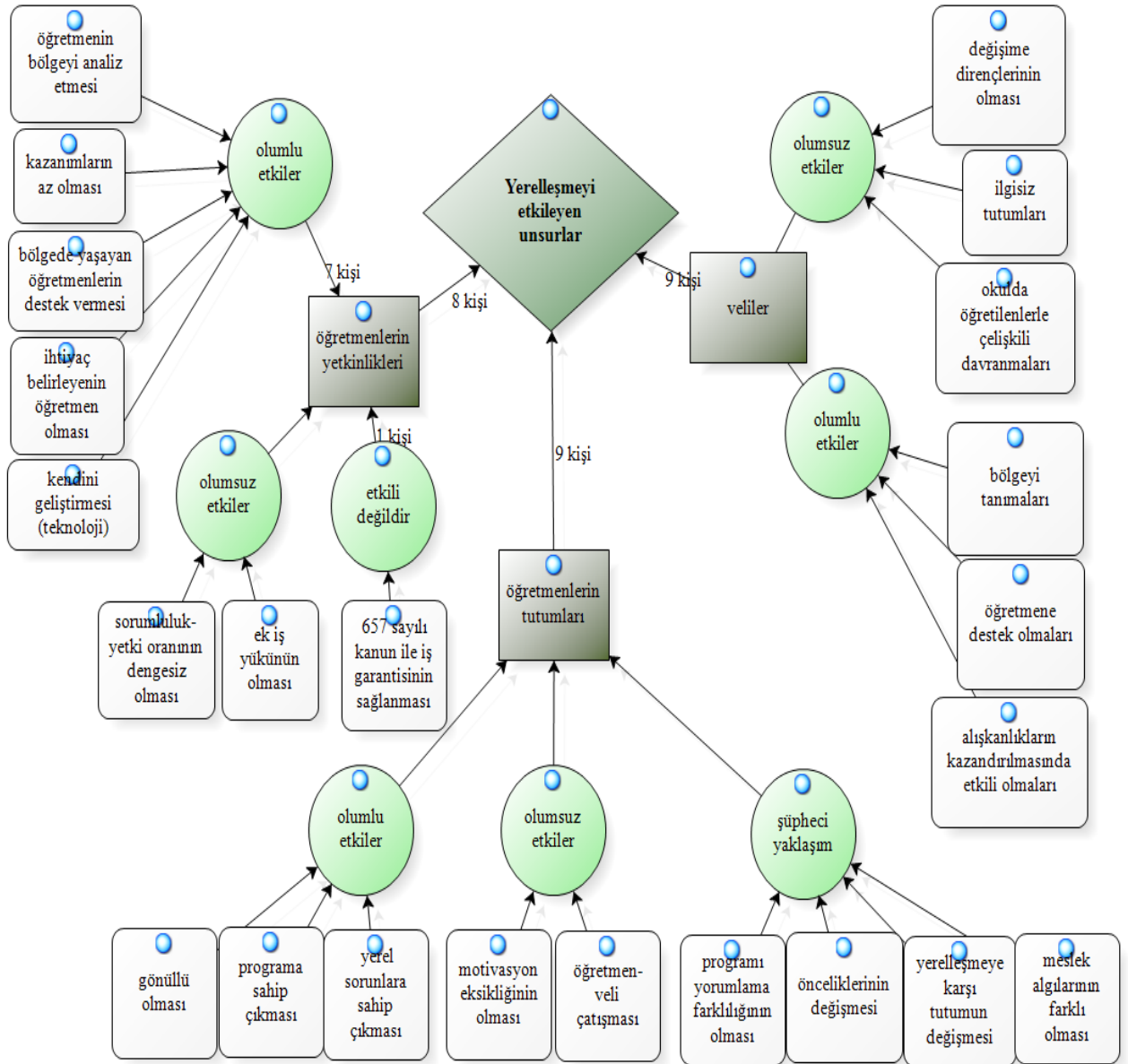
*Eğer programın yerelleşmesini istiyorsak bu aşılması gereken bir sorun bence. Onu aşmak için insanların özellikle bürokratların gönüllü olmaları gerektiğini düşünüyorum. İnsanların sadece işini yapıp kenara çekilmesi noktasında direndiği sürece, programın yerelleşmesinin mümkün olmadığını düşünüyorum. Problemleri çözebileceğimizi sanmıyorum. (O1-düşük SED)*

O1, bazı olumsuz düşüncelerin programların yerelleşmesini etkileyeceğini ifade ederek bu görüşünü şu şekilde desteklemektedir:

*Belki bazı kesimler yerelleşmeyi sorun olarak görebilir. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da bazı olumsuz düşüncelerden dolayı sıkıntılar yaşanabileceğini düşünebilirler politikacılar. (O1-düşük SED)*

Öğretim programlarının yerelleşmesini etkileyen unsurlar ile ilgili bulguların son kısmı öğretmenlerin yetkinlikleri, öğretmenlerin tutumları ve veliler ile ilgili olup şekil 10'da sunulmuştur.





**Şekil 10: Programın Yerelleşmesini Etkileyen Unsurlar: Öğretmenlerin Yetkinlikleri, Veliler ve Öğretmenlerin Tutumları**

Şekil 10'a göre öğretmenlerin yetkinliklerinin yerelleşmeyi etkileyeceğini ifade eden sekiz kişi, öğretmenlerin tutumlarının etkili olacağını belirten dokuz kişi bulunurken yine dokuz kişi velilerin bu konuda etkili olacağını düşünmüşlerdir. Öğretmenlerin yetkinliklerinin olumlu etkileyeceğini söyleyen katılımcılar görüşlerini öğretmenlerin bölgeyi analiz edebilme gücü, programdaki kazanımların az olması, bölgede yaşayan öğretmenlerin yerleşme sürecinde destek vermesi, öğretmenlerin ihtiyaçları asıl belirleyen kişi olmaları ve kendini teknoloji anlamında geliştirmesi sebebiyle desteklemişlerdir. Buna karşılık öğretmenlere verilen sorumluluk-yetki oranının dengesiz olması ve ek iş yükünün olmasından dolayı

öğretmenlerin yetkinliklerinin yerelleşmeyi olumsuz etkileyeceğini düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. 657 sayılı kanunun getirdiği iş garantisinin olması sebebiyle öğretmenlerin yetkinliklerinin yerelleşmeyi etkilemeyeceği de ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte gönüllü olmaları, okuttukları programa ve yerelde var olan sorunlara sahip çıkmalarıyla birlikte öğretmenlerin tutumlarının yerelleşmeyi olumlu etkileyeceği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin motivasyon eksikliğinin olması, velilerle yaşanan çatışmalar dolayısıyla sürecin olumsuz etkileneceği ifade edilirken bazı katılımcılar her öğretmenin programı yorumlayışının farklı olması, önceliklerinin değişmesi, yerelleşmeye karşı tutumların farklılaşması ve mesleklerini algılayış biçimlerinin değişmesi sebebiyle bu sürece şüpheli bir yaklaşım sergilemişlerdir. Yerelleşmeyi etkileyen son unsur veliler konusunda katılımcılar velilerin değişime karşı direnç göstermeleri, ilgisiz tutumları okulda öğretilen ve öğretmenlerle çelişkili davranışlar içinde bulunmaları sebebiyle eğitimde yerelleşmeyi olumsuz etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Buna karşılık velilerin bölgeyi iyi tanıyan bireyler olması, öğretmene destek olmaları ve bazı alışkanlıkların kazandırılmasında etkili olmaları sebebiyle olumlu etkiye sahip olacaklarını düşünen katılımcılar bulunmaktadır. Bu boyutta katılımcılar görüşlerini şu şekilde detaylandırmışlardır:

- Öğretmenlerin tutumları boyutunda:

*Şimdi kendi adıma ben bir öğretmen olarak program mutlaka yerelleşmeli diye düşünüyorum. Çocuk önce gördüğünü öğrenmeli, yaşam biçimini öğrenmeli sonra ülkesinin o mozaiğini görmeli. Tabii bu konuda her öğretmen aynı düşüncede midir bilemiyorum. (O1- düşük SED)*

O1 öncelikle yerelleşmeye yönelik kendi olumlu tutumunu ifade ederek, diğer öğretmenler konusunda şüpheli bir yaklaşım sergilemektedir. O3'de öğretmenlerin tutumunun etkililiğinden bahsetmektedir:

*Öğretmenlerin tutumları çok etkili olur. Mesela hayatım boyunca öğretmenlerin müfredatlar konusunda şikayetçi olduklarını biliyorum. Bu şekilde eksik olduğu yetersiz olduğu ya da öğrencinin düzeyiyle ilgili olmadığı gibi görüşler dillendiriliyor. Ama tabii bu çok kapsamlı bir şey. Her yiğidin farklı bir yoğurt yiyiş tarzı vardır derler ya ona istinaden şimdi müfredatın yorumlanması da önemli. Baktığımız zaman çok evrensel dediğimiz konular var ama öğretmen kendinden ve bölgeden bir şey kattığı zaman bazen veli direnciyle de karşılaşabiliyor. Yani öğretmenin kattığı farklı bir ekinlik onlarda olumsuz bir şey çağırıyor ve öğretmen bu yüzden kişisel çabası ile bir yere kadar gidebiliyor. Bu sistem sorunu. Sistem böyle öğretmenleri sadece kişisel olarak ödüllendirmemeli. Çünkü bu sistemin diğer yerlerinde görülüyor haliyle o öğretmen biraz da kişisel çabalarıyla yaptığını göstermeye çalışıyor.*

*Bu da motivasyon ve teşvik edilme anlamında sıkıntı yaratıyor. (O3-düşük SED)*

O3'ün öğretmenlerin tutumu boyutunda özelde müfredata karşı tutumu ele alarak değerlendirdiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin tutumunda motivasyonun etkisini ve var olan koşullardaki yetersizliğinden bahsedilmektedir. O8 de öğretmenlerin programlara karşı olan tutumuna değinerek, bu yönde eğitimin gerekliliğini ifade etmiştir:

*Burada yer alan her şey ve daha fazlası yerelleşmeyi etkiler ama temelde öğretmen yatıyor. Yani öğretmen kendi içinde yerelleşmeyi kabul etmezse, içine sindirmezse yani o çocukların seviyesine inemezse isterseniz programı yüzde yüz yerel yapın hiçbir anlam ifade etmeyecektir. İlk önce öğretmenin eğitilmesi gerekir. Öğretmenlerin o programa uygun hale getirilmesi gerekiyor. Yani öğretmenler o programa uygun hale getirilmezse istediğiniz kadar teorik olarak kağıda dökün, programa yazın, bunu pratikte uygulayacak kişi öğretmendir. Uygulamazsa da hiç bir anlamı kalmaz. (O8-yüksek SED)*

- Öğretmenlerin yetkinlikleri boyutunda:

*Öğretmenler eğitim anlamında kesinlikle yeterlidir diye düşünüyorum. Ama öğretmenliğin her zaman vicdan işi olduğunu düşünülüyor. Vicdani boyutu da kişiden kişiye değişmektedir. İnsanlar sınıfa girdiğinde çok farklı olabiliyorlar. Ama bence programda yerleşme önce gönüllü öğretmenlerle başlatılıp, yani hem kendine güvenen hem de yeterli hisseden öğretmenlerle başlanabilir. Sonra bu çevreye yayılabilir. Çünkü öğretmenlere programın yerleşmesinde fazla iş düşeceği için bunun gönüllü olması gerekir. Herkes sadece işini yapma mantığına baktığında sorun olabilir. Ayrıca yerleşme konusunda bölgenin yerlisi olan öğretmenlerden faydalanmak heralde akıllıca olacaktır. (O1-düşük SED)*

O1 öğretmenlerin yetkinliklerine değinirken, bu yetkinliklerin kullanılması ve vicdani süreçler arasındaki ilişkiye vurgu yaptığı gözlenmiştir. Yerleşme sürecinde önceliği kendini yeterli hisseden gönüllü öğretmenlere vermenin akıllıca olacağını ifade etmiştir. Bunun yanına O7 öğretmenlerin iş garantisi olması dolayısıyla yetkinliklerinin programın yerleşmesinde etkili olamayabileceğini ifade etmektedir:

*Çok da etkili olmayabilir. Bu 657 kanunuyla ilgili. İş garantisi olan bir öğretmene kimse bir şey yapamaz. Sınıfa girip çıkarak sorumluluğunu yerine getirmiş sayılabiliyor. İş garantisi olması öğretmenleri bu yüzden etkilemez. Ortaya çıkan eğitim hakkında olması gerektiği gibi de kolaycılığa kaçarak yapar. Bir öğretmen şurada oturup da ders anlatması çok kolaydır. Kitaptan bakarak. Öğretmenlik algısı çok başka bir şey. Çocukların becerilerine yönelik tavır tutum kazandırma, okumanın bir davranışa dönüşmesi gibi şeyler de öğretmenliğin içindedir. (O7-orta SED)*

-Veliler boyutunda

*Veliler iyi organize edildiğinde her şeyi mümkün görüyorum ben. Herkes buna katılacak diye bir şey yok ama. Veliler bölgeyi tanıyor ve onlardan*

*yararlanmamız lazım. Onları da programın yerelleşmesine katmamız lazım ama dediğim gibi herkes buna katılmayabilir. (O1-düşük SED)*

O1 velilerin programın yerelleşmesinde bölgeyi iyi tanıyor olmaları sebebiyle etkili olabileceklerini düşünürken, herkesin bu sürece katılmayabileceğinin de altını çizmektedir. O6 velilerin ev eğitimine değinerek, bu süreçte okulla çelişkili olan velilerin bu süreci olumsuz etkilerken diğerlerinin olumlu etkileyebileceğini ifade etmektedir:

*Veliler de etkiler. Çünkü burada bahsettiğimiz şeyler ve evde karşılaştığı farklı oluyor. Mesela veli toplantılarında çocuğun yanınızda öğretmen ve okulla ilgili olumsuz bir şey konuşmayın diyorum ama bunu algılayacak velimiz var algılayamayacak velilerimiz var. Bu yüzden algılayamayacak veliler programın yerelleşme sürecini etkileyebilir. (O6-orta SED)*

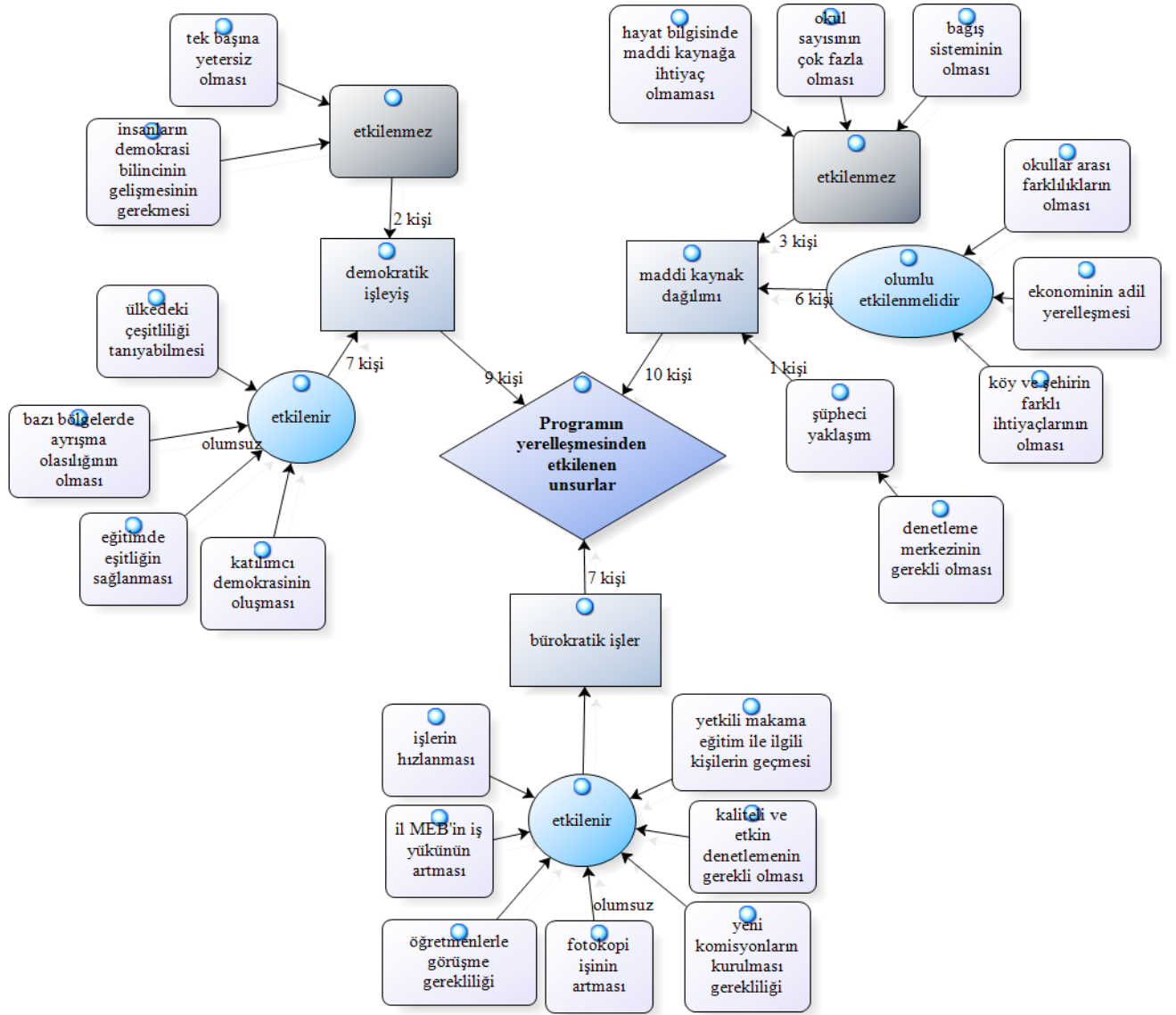
O6'nın görüşüne benzer şekilde O4 velilerin olumsuz etkileri üzerine yoğunlaşmaktadır. O4 bulunduğu çevredeki velilerin değişime karşı dirençli olduklarını ifade ederek eklemektedir:

*Burada Roman öğrencilerimiz var. Veliler için eğitim ilk ihtiyaç değil, ilgisizler. Burası çok farklı bir ortam. İnanılmaz dirençli bir toplum. Değişime karşı açık değiller. Kendi içlerine kapanıklar. Mahallede yaşamları çok farklı. Çok zorluklarla karşılaşıyorlar. Barınma ihtiyacı, yemek ihtiyacı gibi. Bunları değiştirmek için bir şey yapıyorlar mı? Hayır. Ailenin tutumu eğitimde çok önemli. Ailenin bir desteği beklentisi olmadığı zaman çocukların da bir hedefi olmuyor. Sen okulda istediğin şeyi yap, okuldan çıktuktan sonra kontrol edemiyorsun ve ailenin yanına gidiyor. (O4-düşük SED)*

#### **3.1.4. Öğretim Programlarının Yerelleşmesinden Etkilenen Unsurlar ile İlgili Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi programının yerelleşmesine yönelik görüşleri incelenirken, öğretim programlarının yerelleşmesinden etkilenen unsurlara ilişkin görüşleri alınmıştır. İlgili görüşlerin analizi sonrasında şekil 11'deki model oluşturulmuştur.

Yerelleşmeyi etkileyen unsurlar sorusu çoktan seçmeli olarak sorulup ardından açık uçlu cevaplandırmaları istenmiştir. Modele tüm seçenekler sığdırıldığında görüntü kalitesinin düşmesinden dolayı model iki parçada sunulmuştur. İlk modelde demokratik işleyiş, maddi kaynak dağılımı ve bürokratik işler seçenekleri yer almaktadır.



**Şekil 11: Programın Yerelleşmesinden Etkilenen Unsurlar: Demokratik İşleyiş, Maddi Kaynak Dağılımı ve Bürokratik İşler**

Şekil 11’de öğretim programının yerelleşmesinden etkilenen unsurlardan demokratik işleyiş, maddi kaynak dağılımı ve bürokratik işler seçeneklerine yer verilmiştir. Bu modele göre dokuz öğretmen programın yerelleşmesinden sonra demokratik işleyişin durumu hakkında yorumda bulunmuştur. Dokuz öğretmenin yedisi demokratik işleyişin etkileneceğini ikisi ise etkilenmeyeceğini ifade etmiştir. Etkileneceğini düşünen öğretmenler ülkedeki çeşitliliği tanıyabilmesi, eğitimde eşitliğin sağlanabilmesi ve katılımcı demokrasinin oluşması yönüyle olumlu etkileneceğini ve bazı bölgelerde ayrışma olasılığının olması sebebiyle olumsuz etkileneceğini ifade etmişlerdir. Programın yerelleşmesi unsurunun tek başına yetersiz olması ve insanların demokrasi bilincinin gelişmesi gerektiğinden

demokratik işleyişin bu süreçten etkilenmeyeceği belirtilmektedir. Maddi kaynakların dağılımı konusunda tüm öğretmenler fikir beyan etmişler ve altı öğretmen olumlu etkilenmesinden yana, üç kişi etkilenmesi yönünde ve bir kişi de şüpheli bir yaklaşım sergileyerek yorumda bulunmuşlardır. Maddi kaynak dağılımının etkilenip etkilenmeyeceğinde şüpheli bir yaklaşım sergileyen öğretmen, denetleme merkezinin gerekliliğinden bahsetmektedir. Olumlu etkilenmelidir görüşünü savunan öğretmenler, bu görüşlerini okullar arası farklılıkların olması, ekonominin programa bağlı olarak adil bir şekilde yerleşmesi, köy ve şehirdeki ihtiyaçların farklılaşması açısından görüş bildirmektedir. Hayat bilgisi dersinde maddi kaynağa ihtiyaç olmaması, okul sayısının kontrol edilemeyecek kadar çok olması ve okullarda bağış sisteminin olması dolayısıyla programların yerleşmesinden sonra maddi kaynak dağılımının etkilenmeyeceği düşünülmektedir. Bürokratik işlerin etkileneceğini düşünen öğretmen sayısı ise yedidir. Programların yerleşmesiyle birlikte öğretmenler, bürokratik işlerin hızlanacağını, İl MEB'in iş yükünün artacağını, öğretmenlerle etkin bir şekilde görüşme gerekliliğinin doğacağını, fotokopi işinin artacağını, yeni komisyonların kurulması gerekeceğini, kaliteli ve etkin denetlemenin gerekli olacağını ve yetkili makamlara eğitim ile ilgili kişilerin geçmesi gerektiğini düşündüklerinden bürokratik işlerin bu süreçlerden etkileneceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konularla ilgili ayrıntılı görüşleri şu şekildedir:

-Demokratik işleyiş boyutu

*Bazı bölgelerde yanlış etkilenebilir. Doğu'da farklı olabilir. Yani bir şeyi tam uygulamadan bilemeyiz tabii ama hani yaşananlar dikkate alınarak demokratik işleyiş farklı yöne çekilebilir mi diye bir soru oluşur kafamda. Bence o yüzden birlik beraberlik önemli oluyor eğitimde. Bu göz ardı edilmemeli. (O6 - orta SED)*

O6 demokratik işleyişin Doğu'da farklı algılanıp yerleşmenin farklı yönlere çekilebileceği konusundaki şüphesini ortaya koyduğu gözlenmektedir. O10 demokratik işleyişin sadece öğretim programlarının yerleşmesiyle sınırlı olamayacağını bu konuda insanların demokrasi bilincinin gelişmesinin altını çizmektedir:

*İnsanlardaki demokrasi bilincinin gelişmesine bağlı bu durum. İnsanları demokratik bilinç konusunda ne kadar eğitebilirsek o kadar daha etkili olabilir. Demokratik bilinç konusunda yeterince eğitilmediyse zaten bunu yerleştirebilmemiz mümkün değildir. Yani yerel çalışmaların aynı zamanda demokrasi eğitimini kapsamaması gerekiyor demokrasi eğitimi üzerinde bilhassa durulması gerekiyor, bakan bilhassa diyorum. Ön yargısız ve tarafsız bir şekilde demokrasi eğitiminin*

*çocuklara ve halka verilmesi gerekiyor. Çerçeve planları yapılması gerekiyor. Velileri eğitmemiz lazım. Biz çünkü sadece çocuklarla değil velilerle de uğraşıyoruz. Örneğin şu anki programı düşünüyorum 2 ders saati olarak demokrasi eğitimini vermiş ama bunun bir ünite şeklinde olması lazım. (O10-yüksek SED)*

O3, O10'un düşüncesinin tersine demokratik işleyişin etkilenmesi gerektiği yönünde fikrini sunmaktadır. Bu konuda katılımcı demokrasinin altını çizerek özellikle sorumluluk-yetki oranının dengelenmesi gerektiğini ifade etmektedir:

*Demokrasinin de etkilenmesi gerekiyor. Katılımcı demokrasi dediğimiz olay devreye giriyor. Yani halkın sürece dahil edilmesi burada sürece dahil edilirken halkın bunun üzerinde sorumluluk alması. Sorumluluk almayınca patavatsızlığa varabiliyor. Mesela bugünkü öğretmene velilerin tavırları. Veliye hiç sorumluluk vermediğiniz zaman sınırsız yetkiye sahipmiş gibi davranıyor. Dolayısıyla her şey hakkında hesap sorabiliyor. Kendisinin de sorumluluk altına girmesi gerekiyor. Velinin sorumluluğu minimum düzeydedir. Yerleştiğinde bunun değişmesi gerekiyor. Çocuk yapmanın bir bedeli olduğunun farkına varılması gerekiyor. (O3-düşük SED)*

O1 ve O3, demokrasinin etkilenmesi konusunda ortak görüşe sahip olup, O1 ülkenin mozaiğinin tanınması ile ilgili açıklamalarda bulunmuştur:

*Aslında bu kadar karmaşık bir mozaiğin içinde yaşıyorsak bence olumlu etkilenir. İnsanlar kendi kültürleri ile yakın kültürleri karşılaştırarak daha güzel motifler ortaya çıkabilir. İnsanları tanımak adına da güzel bir girişim olur. (O1-düşük SED)*

- Maddi kaynak dağılımı boyutu

*Hayat bilgisi programının uygulanmasıyla maddi kaynakların bir ilgisi yok. Belki bazen gezi düzenlenirse o zaman. Onun dışında okullara dağıtılan maddi kaynak yok zaten. Herhangi bir maddiyat gerektiren bir şey yok programda. (O9-yüksek SED)*

O9 Hayat bilgisi programının uygulanması ve maddi kaynakların dağıtılması arasında bir ilişki göremediğini ifade ederken, O7 gelişmiş bir şehrin ve kırsalın farklı ihtiyaçlarını düşünerek ekonominin de ulusal bütünlük çerçevesinde yerleşmesi gerektiğini ifade etmektedir. O8'in görüşlerinin de O7'nin görüşlerine tamamen paralel olduğu gözlenmektedir:

*Bütün programın her yönüyle yerleşmesi mümkün olmaz. Muhtemelen ulusal bütünlüğü olan program olur ve maddi kaynaklar yerleşir. Etkilenmesi gerekir mantıken baktığınızda. Çünkü gelişmiş bir şehirde veya kırsal alanda çok farklı kaynaklara ihtiyaç duyulabilir. (O7-orta SED)*

*Tabii ki etkilenmelidir. Ben mesela burada satranç kursu açmak istiyorum başka bir okulda öğretmen de tarım için alan ve destek isteyecektir. Bunların cevap bulabilmesi lazım. (O8-yüksek SED)*

- Bürokratik işler boyutu

*Bence bürokratik iş artar. Yerleşme doğrultusunda il MEB'e çok görev düşecektir. Programın şekillenmesini sağlayacak düzenlemelerin burada yönlendirilmesi için birimlerin komisyonların kurulması gerekecek. Öğretmenlerle görüşme yapılması gerekecek.*

*Nihayetinde uygulayan bilir ne olduğunu. MLO (müfredat laboratuvar okulu) okulunda da çalıştım. Ondan sonra biz 4, 5 sene kitap değerlendirilmesi de yaptık. Yaptığımız şeylerin hepsi sanıyorum rafa kalktı. Kitaplarda hiç düzeltme yok. Senelerdir dediğimiz şeyleri düzeltmiyorlar özellikle kitaplarla ilgili. Yerel olduğunda belki daha küçük bir alanı kapsayacağı için çözüme ulaşmak kısa sürede gerçekleşebilir. Bu sürede tabii bence masraf da fazla olur. Sürekli fotokopi falan. (O6-orta SED)*

O6 bürokratik işler boyutunu öğretmenler ve karar vericiler arasındaki diyalog kapsamında inceleyerek olası etkinlikleri sıralamıştır. O10'un öngördüğü işler benzerlik göstermekte ve işlerin hızlanacağı konusunda görüş birliğinin olduğu gözlenmektedir:

*Program yerelleştiğinde bürokratik işlemlerin daha hızlı olması lazım artık internet dediğimiz bir teknoloji var. Bu konuda elektronik bilişim ağı uygulanabilir. Resmi yazılar beklenmez ya da belirli bir bürokratik süreç işlemez, engelleyici olmaz ve ivedilikle yapılabilir. Ama bu yazıları, eskiden yazışmalar beklenirdi, burada beklemeye gerek yok. Yerel uygulanmaya başladığında bunun kalkacağını düşünüyorum. (O10-yüksek SED)*

O3, O10 ve O6'nın görüşlerine katılmakla birlikte yetkili kişilerin tabandan gelen insanlar olması gerektiğini böylece yapının daha iyi tanınacağını ifade etmektedir. Bunun ayrıca motivasyonla ilişkisine vurgu yaparak eklemektedir:

*Bürokrasinin öncelikle etkilenmesi gerekiyor. Şimdi şöyle bir durum var, bir kere yetkili makama gelen insanın bir kere tabandan gelen bir insan olması gerekiyor. Mesela öğretmenlik mesleğiyle uzaktan yakından ilgisi olmayan insanı MEB'e katarsanız ya da daha üst bir makama çıkarırsanız o insan bu yapıyı bilemez. Bir de buradaki görev yapan insanların öğretmenlik mesleğinin moral motivasyon mesleği olduğunu unutmamaları gerekiyor. Dolayısıyla bizim işimiz okulda bitmiyor. Yani bir memur gibi değil. Hele ki sınıf öğretmenleri çok fazla çalışıyor. İşimiz insanı şekillendirmekle alakalı. (O3-düşük SED)*

Öğretim programlarının yerelleşmesinden etkilenen unsurlar ile ilgili bulguların sunulduğu modelin ikinci kısmı aşağıdaki şekil 12'de sunulmuştur.





## - Öğrenciler boyutu

*Öğrenciler kendi çevrelerinde gördükleri yaşam biçimlerini, kültürlerini, zenginliklerini okulda da anlatıp paylaşıp yaşayarak daha etkili öğrenmeler ortaya çıkar diye düşünüyorum. (O1-düşük SED)*

O1 programın yerelleşmesiyle öğrencilerin öğrenmelerinin daha etkili olacağını ifade etmektedir. O8 de öğrenmelerinin etkili olacağına vurgu yaparak bu değişimden en çok öğrencilerin olumlu yönde etkileneceğini belirtmektedir:

*En büyük etkilenecek kesim öğrenciler. Kendi seviyelerine uygun kendi yörelerinde gördükleri şeyleri öğrenecekler. Öğrenme olayı daha kolay olacak. Bildiği gördüğü bir şeyi öğrenmek farazi bir şeyi öğrenmekten daha fazla öğrenecektir. Görerek, duyarak, işiterek öğrenme nedir buna girmeyelim şimdi burada ama gördüğü işittiği bildiği şeyleri öğrenmesi çok daha kolay olacaktır. (O8-yüksek SED)*

O8, O7 ve O1, öğrencilerin daha etkili öğreneceğini savunurken, O7 köy ve şehirde yer alan öğrencilerin giriş bilgilerindeki farklılıklara da dikkat çekmektedir:

*Bir kere öğrencilerin kavrama de kendini ifade etmede konulara hakim oldukları için, hakim oldukları bir dil üzerinden yürüyecekleri için olumlu yönde etkilenirler diye düşünüyorum. Mesela çocuk Kaşağı'yı okuyor ama ne olduğunu bilmiyor. Ama şimdi şehirdeki çocuk bilmiyor. Kır diyor mesela hikaye kitabında, "Kırlara çıktı dolaştı" diyor. Mesela buradaki çocuk da onu bilmiyor. Köydeki çocuk da apartmanın ne olduğunu bilmiyor. Mesela kitapta örneklerde "Sitede oturuyor." falan yazıyor. Sitenin ne olduğunu bilmiyor. Böyle uygun olmayan şeyler var. Bunlar daha anlaşılır hale gelebilir yerleşme olduğunda. (O7-orta SED)*

## -Öğretmenler boyutu

*Öğrenciyi tanımlayan öğretmen. Öğrencinin bölgenin neye ihtiyacı olduğunu bilen de öğretmen. Öğretmenin rolü çok burada. Çocukla birebir çalışan öğretmen. Dışarıdan gelen bir kişi olarak mesela sen burayı nasıl tanımaya çalışıyorsun? Öğretmenlerle görüşerek. Programın iyiye veya kötüye gidip gitmemesini belirleyecek olan öğretmendir. "Burası çok iyi bu kısımdan çok memnunum." deyip başkasına da aktaracaktır o şekilde. "Bak bizim bölgede böyle uyguluyoruz çok etkili." gibi paylaşımlarda bulunabilirler. Çünkü öğretmenlerin farklı ilçelerde öğretmen arkadaşları da olabiliyor. (O4-düşük SED)*

O4, öğretmenler arasındaki diyalog sayesinde bölgede uygulanan programın etkiliği üzerinde bilgi paylaşımı yapılabileceğini ve bunun da öğrenci profili en iyi bilen öğretmen olduğu görüşüne dayanarak dile getirmektedir. Buna karşın O9 bölgeler arasında öğretmenlerin tayininde bu konuda sıkıntılar çıkacağını ifade ederek eklemektedir:

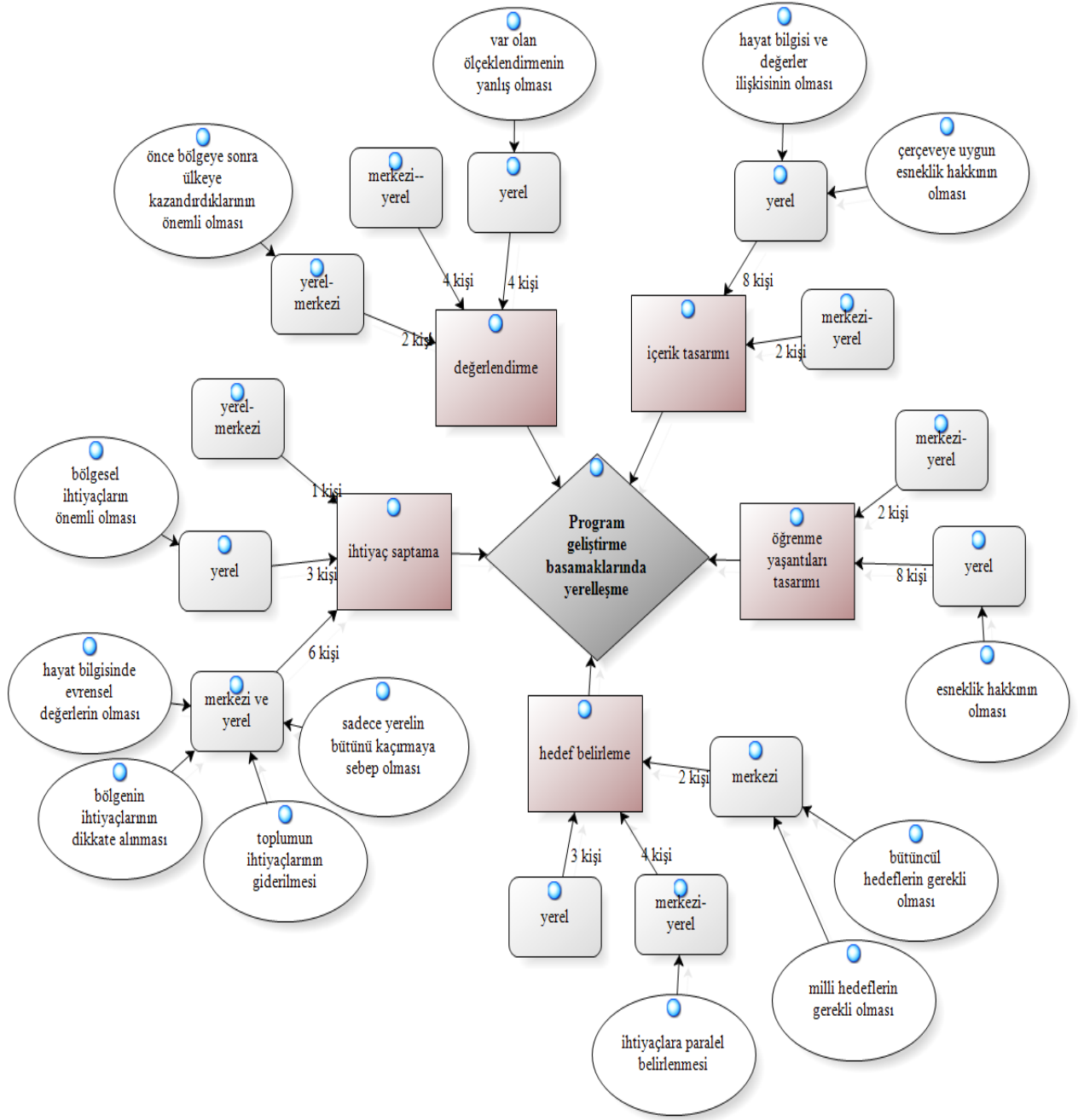
*Öğretmenler biraz bu konuda sıkıntı çekebilir. Çünkü bir bölgeden başka bir bölgeye gittiğinde tayin istediğinde başka bir uygulamaya tabi olacaktır. Bu yüzden hizmet öncesi seminerler düzenlenmelidir. Daima aynı bölgede olanlar da bu konuda yardımcı olabilirler aslında. (O9-yüksek SED)*

O9 öğretmenlere hizmet içi eğitim desteği sağlandığı sürece bölgeler arası değişimin olumsuz taraflarının olumluya çevirebileceğini düşünürken, O10 öğretmenlerin demokratik yargılarının farklılaşmasının bu etkiyi değiştirebileceğini düşünerek daha şüpheli yaklaşmaktadır:

*Öğretmenler zannediyorum demokratik bir şekilde düşünüyorsa bundan doğru orantılı iyi bir şekilde etkilenir. Ama demokratik düşünmüyorsa ön yargılı davranıyorsa o zaman ters orantılı olarak etkilenebilir. (O10-yüksek SED)*

### **3.1.5. Program Geliştirme Basamaklarında Yerel Düzeyde Karar Alma ile İlgili Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi programının yerelleşmesine yönelik görüşleri incelenirken, program geliştirme basamaklarında yerel düzeyde karar almaya ilişkin görüşleri alınmıştır. İlgili görüşlerin analizi sonrasında şekil 13'deki model oluşturulmuştur.



**Şekil 13: Program Geliştirme Basamaklarında Yerelleşme**

Şekil 13’de görüldüğü üzere program geliştirme basamakları ihtiyaç saptama, hedef belirleme, öğrenme yaşantıları saptama, içerik tasarımı ve değerlendirme olmak üzere seçenklendirilmiştir. Öğretmenlerin bazıları sadece yargılarını dillendirirken bazıları da yargılarının ardında yatan sebepleri açıklamışlardır. Bu modele göre, ihtiyaç saptama sürecinde önce merkezi sonra yerel kararlar alınması gerektiğini düşünen altı, yerel düzeyde kararlar alınması gerektiğini düşünen üç ve önce yerel sonra merkezi kararlar alınması gerektiğini ifade eden bir öğretmen

bulunmaktadır. Dört öğretmen hedefler belirlenirken önce merkezi sonra yerel, üç öğretmen yerel düzeyde ve iki öğretmen merkezi düzeyde kararlar alınması yönünde görüş bildirmiştir. Öğrenme yaşantıları tasarımı iki öğretmen önce merkezi sonra yerel düzeyde kararların alınması gerekliliğini ifade ederken, sekiz öğretmen yerel kararların alınması gerektiğini ifade etmiştir. İçerik tasarımı aşamasında sekiz öğretmen yerel düzeyde iki öğretmen ise önce merkezi sonra yerel düzeyde kararların alınması gerektiğini düşünmüştür. Değerlendirme aşamasında dört öğretmen yerel, dört öğretmen önce merkezi sonra yerel ve iki öğretmen önce yerel sonra merkezi düzeyde kararları gerekli görmekte-dirler. Öğretmenlerin program geliştirme basamaklarının hangi düzeydeki kararlarla sürdürülmesi gerektiği konusundaki ayrıntılı görüşleri şu şekildedir:

#### İhtiyaç saptama aşaması:

*İnsanların genel ihtiyaçları var. Evrensel ihtiyaçlar vardır. Bunun yanında bölgeden kaynaklı ihtiyaçlar da vardır. Mesela bir bölgede ulaşım problemi vardır ve bunla ilgili şeyler ihtiyaçtır. Bu hem merkezi hem de yerel olmalı. Yani hem herkesi kapsayan hem de bölge ile ilgili. Yani özellikle hayat bilgisi dersi için evrensel değerler ve herkesin bilmesi gereken şeyler vardır. Yani yerelleşme kelimesinin sihrine kapılıp da hep yerel pencereden bakmaya kalkarsak bütünü kaybederiz. Amacından sapar yerelleşme. Çok da hedefe gitmeyen bir yola sapmış oluruz. (O7-orta SED)*

*En önemli şey ihtiyaç saptamadır. O bölgenin yörenin ihtiyaçları neler bunları saptaması gerekir. Zaten eğitimin temel amacı bu değil midir? O ihtiyacı saptaması gerekir. (O8-yüksek SED)*

*İhtiyaçların saptanması mutlaka yerel olmalı. Madem bölgenin ihtiyaçları önemli. Aslında bence hepsi yerel olmalı. Tekrar ifade edeyim tam anlamıyla yerel olmasını da onaylamıyorum. Bir çerçeve mutlaka olmalı. (O6-orta SED)*

#### Hedef belirleme aşaması:

*Genel olmalı. Ülkenin hedefini belirlemek lazım, hedef milli olacak. (O2-düşük SED)*

*Yine hedef belirlerken ülke geneli önce düşünülmeli ve sonra bölgelere gidilmeli. İhtiyaçlara paralel şekilde gerçekleştirilmeli bu. (O1-düşük SED)*

*Hedefler daha bütüncül olabilir. Çünkü programın bir hedefi olmalı. Bu hedef beceriler üzerineyse çocuğun bulunduğu yerde becerisini artırmak ve potansiyelini geliştirmek bir hedeftir ve bu genel olmalı. Çok fazla ayrışacak bir durum değil gibi geliyor bana. (O7-orta SED)*

#### Öğrenme yaşantıları tasarımı aşaması:

*Türkiye'nin bütününde düşünülüp bölgelere göre düşünülmeli. Yani demek istediğim şey şu: Bir çerçeve olsun, o çerçeve dahilinde ve*

*çelişmeyecek, zedelemeyecek, zarar vermeyecek şekilde esnekliğini kullansın. (O1-düşük SED)*

İçerik tasarımı aşaması:

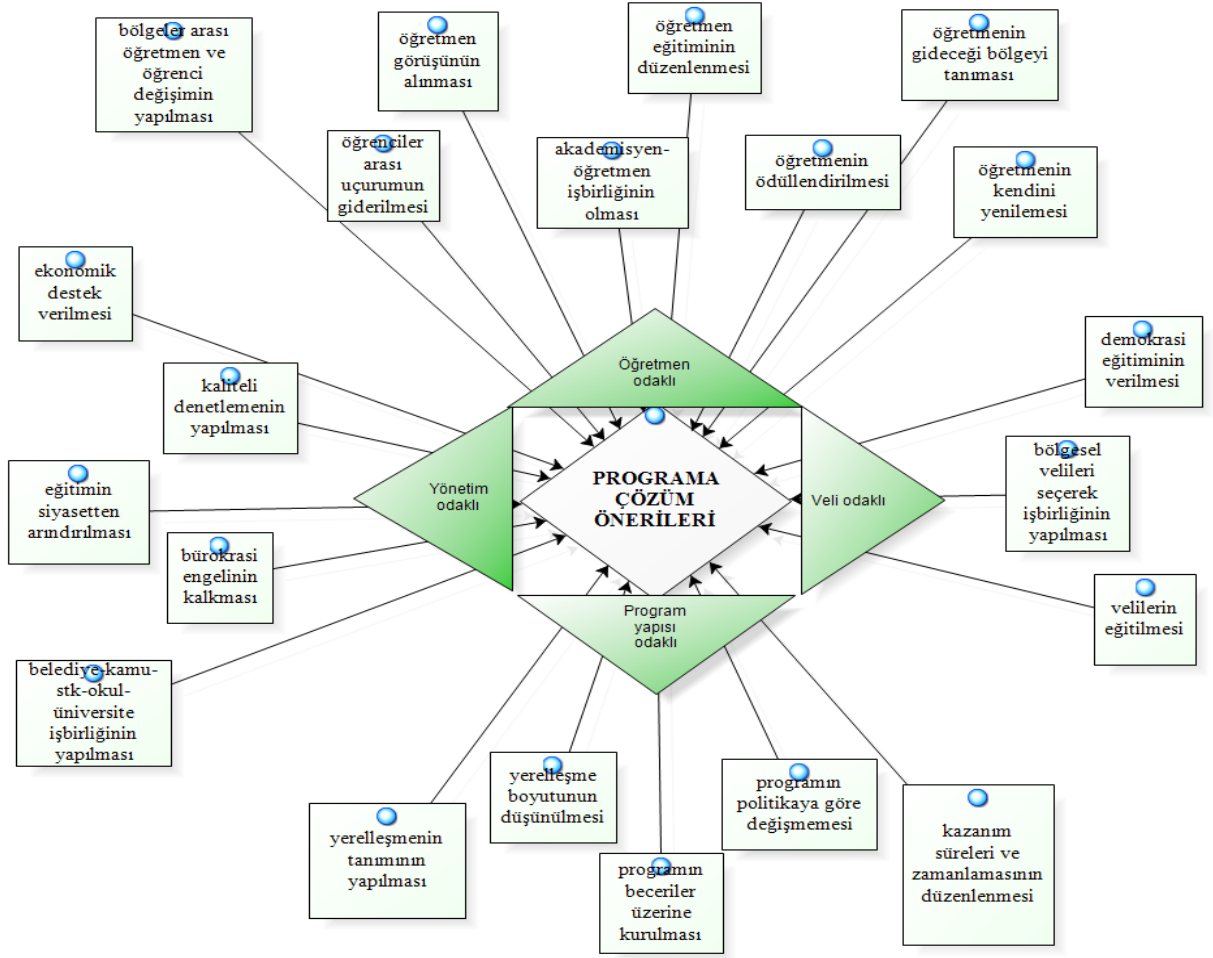
*Yerel düzeyde farklılıklar olabilir ama hedefe göre olması gerek. İçerikte diğer ülkelerden gelen farklı uygulamalar bile olabilmeli. Ama bize göre uyarlanmış haliyle olmalı. (O2-düşük SED)*

Değerlendirme Aşaması:

*Yerel düzeyde karar verilmesi gerekiyor. Merkez burada hakem rolünü üstlenmeli bir denetim mekanizması olarak çalışmalı. Tam denetim de değil de böyle özerk bir yapı gibi de olabilir. Yani mesela yereli aşan problemler varsa mesela o zaman merkez müdahil olabilir duruma. Bakalım ne yapıyorsunuz yapamıyorsunuz bakalım der. Ama daha önce de dediğim gibi sorumluluk ve yetki paylaşımı noktası çok önemli. Orantılı vermelisin. En önemli kısım bu aslında. (O3-düşük SED)*

### **3.1.6. Hayat Bilgisi Programı'nın Yerelleşmesi Konusuna Öğretmenlerin Çözüm Önerileri ile İlgili Bulgular**

Öğretmenlerle yapılan ihtiyaç analizi çalışmasının nitel boyutunda Hayat Bilgisi Programı'nın yerelleşmesi konusunda bazı çözüm önerileri istenmiştir ve aşağıdaki model oluşturulmuştur:



**Şekil 14: Programa Çözüm Önerileri**

Şekil 14'e göre öğretmenler tarafından ifade edilen çözüm önerileri dört ana başlık altında incelenmektedir: öğretmen, yönetim, veli ve programın yapısı odaklı çözüm önerileri. Öğretmen odaklı öneriler; bölgeler arasında bazı zamanlarda öğretmen ve öğrenci değişiminin yapılması, öğrenciler arasında var olan seviye farklılıklarının giderilmesi, öğretmenlerin her aşamada görüşünün etkin bir şekilde alınması, akademisyenlerle öğretmenlerin iş birliği içinde olması, öğretmen eğitiminin düzenlenmesi, öğretmenlerin belli aşamalarda ödüllendirilmesi, öğretmenin önceden gideceği bölgeyi tanınması ve öğretmenin sürekli kendini yenilemesi olarak ifade edilmektedir. Yönetim odaklı öneriler; okullara ekonomik destek verilmesi, kaliteli denetlemenin yapılması, eğitimin siyasetten her aşamada arındırılması, bürokrasi yerel program oluşmasına engel olmamalı ve kamu kuruluşlarının belediyeler, STK'ler, okullar ve üniversiteler ile iş birliği yapması olarak sıralanmaktadır. Veli odaklı çözüm önerileri; velilere demokrasi eğitiminin verilmesi, bölgesel velilerin seçilerek iş birliği yapılması ve velilerin sürekli

eğitilmesi olarak belirtilmektedir. Son olarak programın yapısı odaklı çözüm önerilerine bakıldığında yerelleşmenin tanımının iyi bir şekilde yapılması, yerelleşme boyutunun kapsamlı bir şekilde düşünülmesi (sadece program bağlamında değil), programın beceriler üzerine kurulu olması, programın ülkedeki hakim politikaya göre değişmemesi ve kazanım süreleri ile zamanlamanın düzeltilmesi önerileri sunulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin detaylı görüşleri şu şekildedir:

*Bürokrasi engel olmamalı. Yerel bir müfredat oluşturması konusunda engel olmamalı. Ekonomik anlamda destek sağlanmalı. İşte bunların canlandırılmasının yapılması bir kent müzesi, okul müzesi ve benzeri şeyler. Veli eğitimi için hem bürokratik hem de ekonomik destek gerekir. (O1-düşük SED)*

*O bölgede yaşayan insanları dinleyeceksin. O insanlara değer vereceksin. Örneğin; biz muhtarı niye seçiyoruz? Samsun kaç bölge? 8 tane ilçesi var. Bölgesel veliler seçilmeli ve bu velileri eğitimin içine katmalı. Koordinatörler de bu bilgiler alarak ortak hareket ettiği zaman bu işi çözersin. Öğretmenlerin gidecekleri bölgeyi tanıması ve uyum sağlaması da çok önemli. Üst perdeden bakmayacaksın. Benim işim eğitim vermek, benim senle işim olmaz yaklaşımını külliyen unutacağız. Öğretmenin kabullendiği kadar, onu denetleyenlerin de bunu kabullenmesi lazım. Ben denetlendiğim zaman açığımı görürsem başarıyı artırıyorum, denetleyenin benden daha sıkıntılı olduğunu görürsem ben rahatlarım. Ben arabaya bindiğin zaman ustam şoförlüğü öğretiyorsa ustama biat ederim ama baktım o benden daha kötü sürücü, sen çekil, ben işimi hallederim derim. Anlatabiliyor muyum? (O2-düşük SED)*

*Yerelleşme boyutuyla ilgili de bunun düşünölmeye başlanması güzel. Ama bu çok kapsamlı bir konu. Akademisyenlerin bunu bütün yönleriyle ortaya çıkarması ve sonrasında bizim de eksik fazla yönleri konusunda yorum yapmamız mantıklı olabilir. Ama biraz akademik olarak toplumun çeşitli kesimlerinin üzerinde çalışması gerekir. Bir kere tanımı düzgün yapılmalı. Yerel kelimesinin kastı nedir, yolu nereye kadardır, hangi konular yerelleşebilir. Kesinlikle tanımlanmalı yoksa bu bizi maceraya sürükleyebilir. (O7-orta SED)*

*Öğretmen seçimini kesinlikle bu ülkede şu anda ne diyelim üniversite girişinde ilk %10'luk dilimden olması gerekiyor. Öğretmen eğitiminde bence toplum sosyolojisi dersinin olması gerekiyor. Toplum çözebilmeli. Çocuk psikolojisini çok iyi bilmesi gerekiyor. Kesinlikle yenilikçi öğretmen yetiştirmek gerekiyor. Mesela çok basit bir şey öğretmenler bu çağda kendi program yazabilmeli. Bir power pointte sesli sunum da hazırlayabilmeli. Artık çocukların beklentileri farklı. (O8-yüksek SED)*

### **3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim programlarının Yerelleşmesi Sürecinde Öğrenci Kaynaklı İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin, Hayat Bilgisi Öğretim Programı bağlamında programın yerelleşmesi konusundaki ihtiyaçları farklar yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir.



Araştırmacı tarafından geliştirilen ihtiyaç analizi anketinin yedi maddesi öğrenci kaynaklı ihtiyaçlar ile ilgili olup, ihtiyaç indeksleri sıralaması ile önem sıralaması aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 15: Programın Yerelleşmesine Yönelik Öğrenci Kaynaklı İhtiyaçlar**

| İndeks sırası | Madde Numarası | İhtiyaç Analizi Anketi İfadeleri (Öğrenci Kaynaklı İhtiyaçlar)                        | X    |
|---------------|----------------|---|------|
| 1             | İ2             | Farklı ana dile sahip öğrenciler için program uyarlanabilmektedir.                    | 1.25 |
| 2             | İ4             | Program farklı yetenekleri olan öğrenciler için yerel düzeyde destek sağlamaktadır.   | 1.24 |
| 3             | İ7             | Program öğrencilerin farklı psikolojik ihtiyaçlarına yerel düzeyde çözüm sunmaktadır. | 1.16 |
| 4             | İ1             | Program farklı sosyo-kültürel özellikteki öğrenciler için uygundur.                   | 1.10 |
| 5             | İ5             | Program öğrencilerin farklı kimliklerini geliştirme olanağı sunmaktadır               | 1.03 |
| 6             | İ6             | Program öğrencilerin ön bilgi ve yaşantılarını yerel düzeyde dikkate almaktadır.      | .93  |
| 7             | İ3             | Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için program esnetilebilir.                     | .91  |

*Kesme noktası: 1.02*

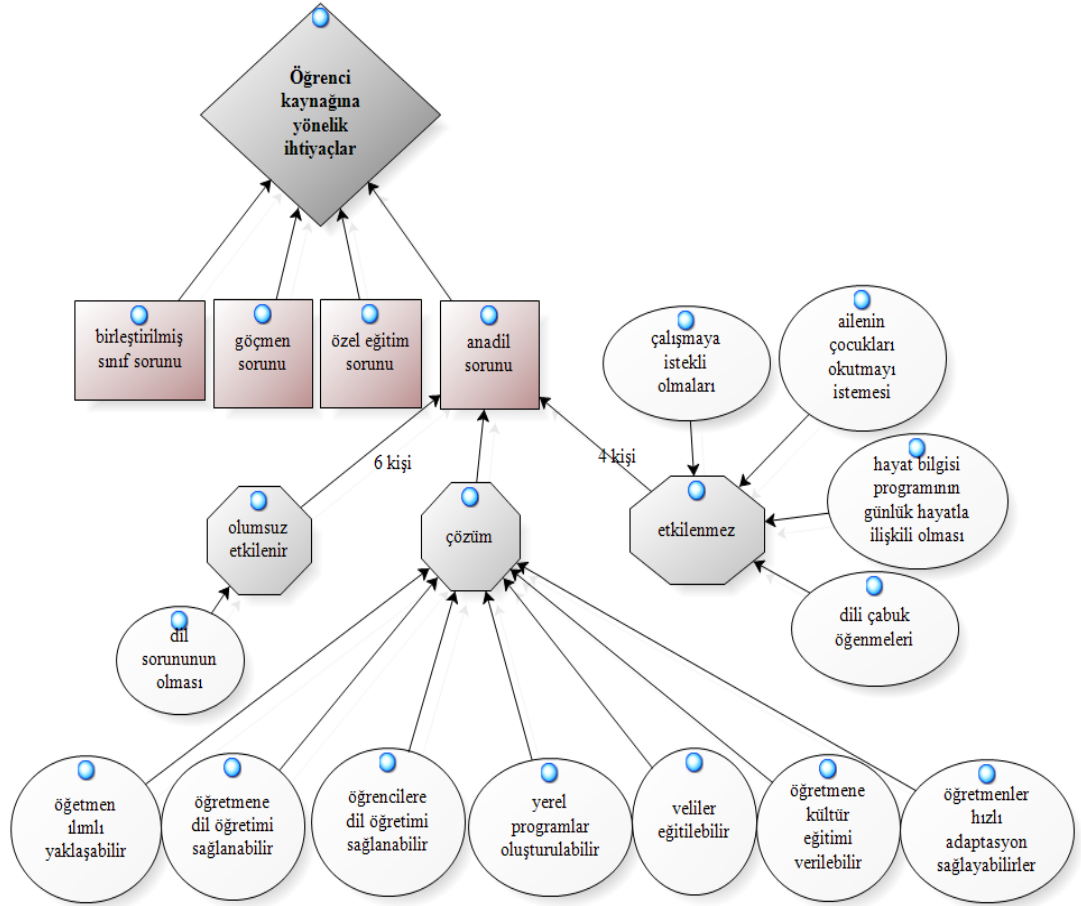
Yukarıdaki tabloda, ihtiyaç analizi anketinin öğrenci kaynağı ile ilgili kısmının analiz sonuçları yer almaktadır. İhtiyaçlar öncelik sırasına göre sıralanmış ve ihtiyaç indeks ortalaması kesme noktası 1,02'den büyük olanlar italik ile gösterilmiştir. 1,02 değeri tüm ihtiyaç indekslerinin ortalamasının ortalaması olarak kesme değer olarak hesaplanmıştır. Programın yerelleşmesinde öne çıkan öğrenci kaynaklı ihtiyaçlar şu şekildedir; programın farklı ana dile sahip öğrenciler için uyarlanabilmesi, programın farklı yetenekleri olan öğrenciler için yerel düzeyde destek sağlaması, programın öğrencilerin farklı psikolojik ihtiyaçlarına yerel düzeyde çözüm sunması, programın farklı sosyo-kültürel özellikteki öğrenciler için uygun olması ve program öğrencilerin farklı kimliklerini geliştirme olanağı sunması.

**Tablo 16: Öğrenci Kaynaklı İhtiyaçlarda Önem Sıralaması**

| Önem Sırası | Madde Numarası | İhtiyaç Analizi Anketi İfadeleri (Öğrenci Kaynaklı İhtiyaçlar)                        | X    |
|-------------|----------------|---|------|
| 1           | O3             | Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için program esnetilebilir.                     | 3.51 |
| 2           | O1             | Program farklı sosyo-kültürel özellikteki öğrenciler için uygundur.                   | 3.51 |
| 3           | O4             | Program farklı yetenekleri olan öğrenciler için yerel düzeyde destek sağlamaktadır.   | 3.41 |
| 4           | O6             | Program öğrencilerin ön bilgi ve yaşantılarını yerel düzeyde dikkate almaktadır.      | 3.36 |
| 5           | O7             | Program öğrencilerin farklı psikolojik ihtiyaçlarına yerel düzeyde çözüm sunmaktadır. | 3.34 |
| 6           | O5             | Program öğrencilerin farklı kimliklerini geliştirme olanağı sunmaktadır.              | 3.33 |
| 7           | O2             | Farklı ana dile sahip öğrenciler için program uyarlanabilmektedir.                    | 3.22 |

*Kesme noktası: 3.42*

İhtiyaç indekslerinde kesme noktası belirleme işleminde olduğu gibi önem derecelerinde de kesme noktası belirlenmiştir. Buna göre 3,42 değeri tüm önem derecelerinin ortalamalarının ortalaması alındığında ortaya çıkmıştır. 3,42'den büyük ifadeler yukarıdaki tabloda italik yazı ile gösterilmiştir. Öğretmenlere göre programın başarılı olması için öğrenci kaynaklı ihtiyaçlardan en önemlileri ihtiyaç 3 ve ihtiyaç 1'dir. İlgili ifadeler ise özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için programın esnetilebilmesi ve programın farklı sosyo-kültürel özellikteki öğrenciler için uygun olmasıdır. Buna göre, ihtiyaç indeksi sıralamasında ortalamanın altında yer alan ihtiyaç 3'ün önem derecesinin en yüksek olduğu ve ihtiyaç 1'in onu takip ettiği görülmektedir. Ana dile sahip öğrenciler için uyarlanabilirliği ile ilişkili ifadesi en yüksek ihtiyaç indeksine sahipken, programın başarısı için önem derecesi sorulduğunda diğerlerine kıyasla en az önem derecesine sahip olarak görülmektedir. Öğrenci kaynaklı ihtiyaçlar ile ilgili yöneltilen açık uçlu sorular, ihtiyaç analizi anketinin sonuçlarını desteklemek amacıyla aşağıdaki modeller oluşturulmuştur.



**Şekil 15: Öğrenci Kaynağına Yönelik İhtiyaçlar: Ana Dil Sorunu**

Öğrenci kaynaklı ihtiyaçlar nitel görüşmelerde dört başlık altında incelenmiştir. Bunlar; ana dil, göçmen, özel eğitim ve birleştirilmiş sınıf ihtiyacı. Yapılan ihtiyaç analizi sonucunda en yüksek indekse sahip olan ana dil sorunu ile ilgili (ihtiyaç 2) olarak nitel görüşmelerde, var olan programın ana dili farklı olan öğrencilerin bulunduğu sınıfta kullanımı sırasındaki öğretim sürecinin etkilenip etkilenmediği yönünde sorulan soruya altı kişi ‘olumsuz etkilenir’ derken dört kişi öğretim sürecinin etkilenmeyeceği yönünde görüşünü ifade etmiştir. ‘Etkilenir’ diyen öğretmenler ortak olarak dil sorunun olmasını sebep gösterirken, ‘Etkilenmez’ diyen öğretmenler görüşlerini öğrencilerin çalışmaya istekli olmamasının, ailelerin çocuklarını okutmayı istemeleri, hayat bilgisi programı yapısının günlük hayatla ilişkili olması ve öğrencilerin dili çabuk öğrenmeleri düşünceleriyle ifade ettikleri gözlenmektedir. ‘Programın bu şartlara ne kadar esneklik tanıdığını düşünüyorsunuz ve sizce nasıl olmalıdır?’ sorusuna ise bazı öğretmenler esneklik tanıdığını düşünse de ana dil kaynaklı program geliştirmede öğrenci kaynaklı ihtiyaçlar anlamında hepsi çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu çözüm önerileri; öğretmenin ılımlı yaklaşımı, öğretmene ve öğrencilere dil eğitimi verilmesi, yerel programların oluşturulması, velilerin eğitilmesi, öğretmene kültür eğitimi verilmesi ve öğretmenin adaptasyon sürecinin hızlı olması olarak sıralanmaktadır.

Öğretmenlerin programın yerelleşmesine yönelik öğrenci kaynaklı ihtiyaçlardan ana dil ile ilgili detaylı görüşleri şu şekildedir:

*..”Program bu konuda destek sağlayamazdı ve öğretim süreci olumsuz etkilenirdi. Ya o insanlara Türkçe öğreteceksin ya da bir şekilde sen Kürtçe öğreneceksin. En azından günlük ihtiyacı karşılayacak şekilde bu dil sorunun aşılması gerekmektedir. Oraya gidecek öğretmenlere farklı eğitim verilmeli. Oranın yaşam biçiminin öğretilmesi, dilinin öğretilmesi hatta alt yapı çalışmasının yapılması gerektiğini düşünüyorum.” (O1- düşük SED)*

O1 var olan programın bu konuda destek sağlayamadığına vurgu yapmaktadır. Öncelikle dil probleminin halledilmesi gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bunun yanında kültürel ve dil eğitiminin öğretmenlere verilmesi gerekliliğini belirtmektedir. O10 da dil eğitiminin önemine vurgu yaparak, öğretmenlere düşen yük konusunda değinmekte ve eklemektedir:

*...”Ben Mardin’de, Savur’da görev yaptım. 8-9 ay çalıştım. İlk önce okuma yazma öğretiyorsunuz birinci sınıfta. Okuma yazma öğrettikten sonra okuma yazma diliyle konuşuyorsunuz. Ne kadar kelime biliyorlarsa o kadar konuşuyorsunuz böylece kelimeleri daha iyi öğreniyorlar. Onlar biliyorsunuz Kürtçe, Arapça biliyorlar bir de*

*Türkçeyi öğrenmiş oluyorlar bu arada. Ayrıca İngilizceyi de öğrenince belki de bu süreçten daha karlı çıkıyor olabilirler. Ama zorluk yaşanmıyor mu yaşıyor. İki kat performans göstermeniz gerekiyor. Ama birinci sınıftan alırsanız çocuğu, sorun daha az oluyor.” (O10, Yüksek sed)*

O1’in görüşüne benzer şekilde O2 de öğretim sürecinin bu durumdan etkilendiğine değinmektedir. Öğretmenin yapacağı fedakarlıklara örnek olarak kendi yaşantısından kesitler sunduğu görülmektedir. Son ifade ettiği cümle ise, eşitlik konusunda vurucu niteliktedir.

*...”Zaten sorun burada. Ve ben bunu yaşadım. Öğretim süreci yine biter. Mardin’e atandım 97 senesinde bir köye gittim. Çocuklar 18 taneydi. 2 tanesi Türkçe biliyordu diğerleri Türkçenin t’sini bilmiyordu. Arap, Kürt ve Süryaniler birlikte bir sınıftaydık. Ne yapabilirsin? Sınıfa girip yoklama alırsın. Onlar sana Kürtçe öğretir; sen de onlara Türkçe öğretirsin. Çok acı bir durum bu. Sonra bir öğrenci buldum, benim sağ kolum oldu. Onun ihtiyaçlarını karşıladım ve o bana asistanlık yaptı. MEB burada dil kursu sağlamalı ve ek destek de sağlanmalı. Benim orada dil sorunun çözülseydi eğer öğretimim çok farklı olurdu. Ben eğer cebimde son teknoloji telefonumla Türkiye’nin tüm internet ağını dolaşabiliyorken, Mardin’de çocuk köyünden merkeze gitmemişse eğitimde sıkıntı vardır. Eğitimde eşitlik burada başlamalı.” (O2, düşük sed)*

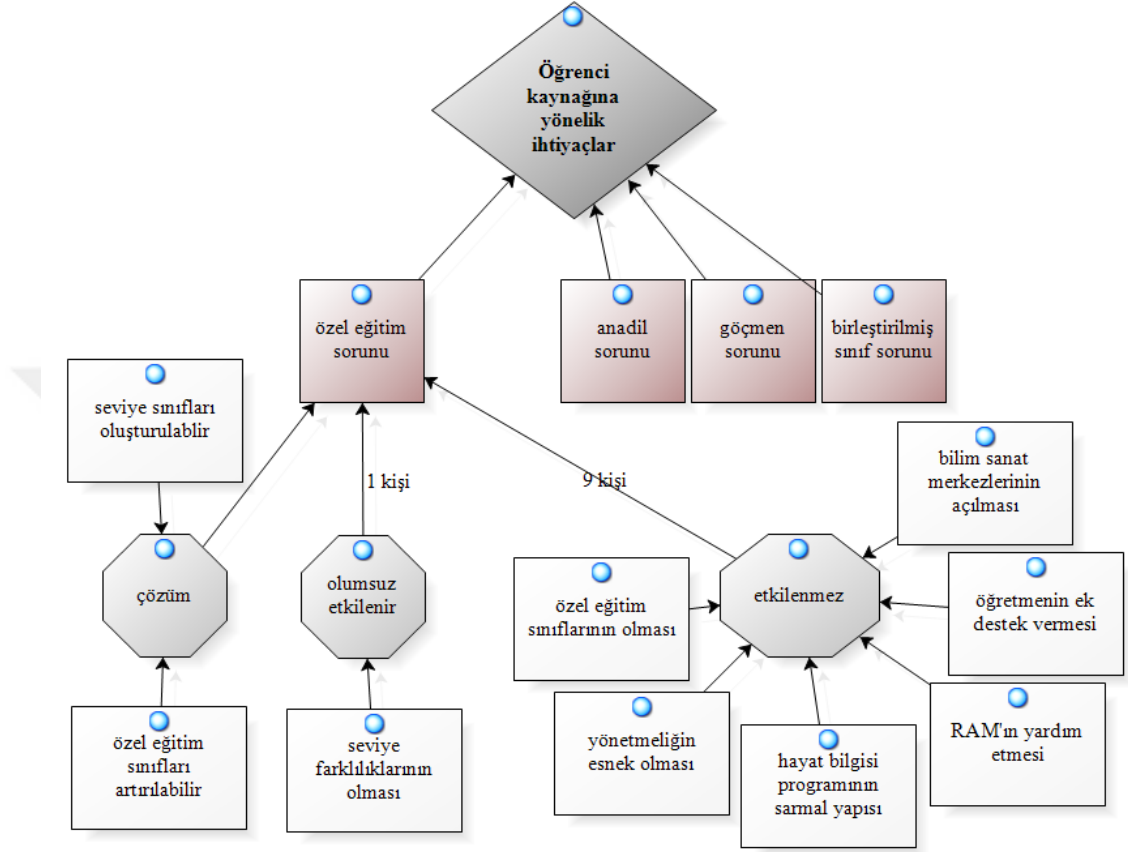
O1, O10 ve O2’nin görüşüne paralel olarak O3 de öğretmenin fedakarlığına ve iletişimine vurgu yaptığı görülmektedir:

*...”tabii burada şu var iletişim çok önemli. Öğretmenin yaklaşımı önemli. Bana göre dil için %20’si, diğer kısmı sizin o insana karşı olan davranışlarınızdır. Zaten program esneklik tanıyan bir program. Yazıyor çevre şartlarına göre ayarlayabilirsiniz diye. Öğretmenin bu yüzden yapabileceği şeyler var. Çocuğun ihtiyaçlarını tespit edip verebileceği şeyleri belirlemeli. Bu da öğretmenin ne kadar fedakar olduğuna bağlı. Öğretmen Kürtçe öğrenebilir, çocuk Türkçe öğrenmeli” (O3, düşük sed)*

İhtiyaç 2’nin program konusunda bir ihtiyaç belirttiği katılımcı görüşleri ile desteklenmiştir. Programın başarısı için ise bunun öneminden çok öğretmenlerin fedakarlıklarına, ilgilerine ve programın esneklik unsuruna vurgu yapıldığı görülmüştür. Böylece, ihtiyaç analizi anketinin öğrenci kaynaklı ihtiyaçların önem derecesi sıralamasında son sırada yer alması bu şekilde açıklanabilir.

Öğrenci kaynaklı ihtiyaçlardan bir diğeri ihtiyaç indeksi sıralamasında ortalamanın üstünde olan farklı yetenek (ihtiyaç 4) ve farklı psikolojik ihtiyaçları (ihtiyaç 7) olan çocuklara, programın desteği ile ilgilidir. İhtiyaç indeksi sıralamasında 2 ve 3. sırada bulunan ifadelerden ihtiyaç 4 önem derecesi sıralamasında 3. sırada yer almakta fakat kesme noktasının altında olduğu görülmektedir. Özel eğitim ile ilgili yer alan direkt ifadenin ise programın başarılı

olmasındaki en önemli öğrenci kaynaklı ihtiyaç olarak yer almaktadır. İhtiyaç 7 ise 5. sırada yer almaktadır. Nitel görüşmelerde bu ihtiyaçlar özel eğitim ara başlığında sorulara dönüştürülmüş ve aşağıdaki gibi modelleştirilmiştir.



**Şekil 16: Öğrenci Kaynağına Yönelik İhtiyaçlar: Özel Eğitim Sorunu**

Şekil 16'ya göre var olan programın özel eğitim ile ilgili olası problem durumunda öğretim sürecini etkileyip etkilemediği konusunda öğretmenlerden dokuzu öğretim sürecinin etkilenmeyeceğini ve bir kişi ise olumsuz etkileneceğini ifade etmiştir. Özel eğitim sınıflarının varlığı, yönetmeliğin öğretmene esneklik tanınması, hayat bilgisi programının sarmal yapısı, Rehberlik Araştırma Merkezi'nin (RAM) yardım etmesi, öğretmenin bu öğrencilere ek destek vermesi ve bilim sanat merkezlerinin açılması sayesinde öğretim sürecinin farklı yetenekte, farklı seviyede ve farklı psikolojik düzeydeki öğrencilerin varlığından etkilenmeyeceği görüşünü ifade etmektedirler. Bir öğretmen ise farklı seviyelerin sınıfta var olması dolayısıyla öğretim sürecinin etkilendiğini belirtmektedir. Buna bağlı olarak farklı seviye sınıflarının oluşturulması ve özel eğitim sınıflarının artırılması yönünde çözüm önerileri sunmuştur.

*Yani şu anki programla bu halledilebilir. Çünkü 1, 2 ve 3. sınıfta aynı konular var. Sarmal bir şekilde kendini yenileyen ve geliştiren bir program. Bu yüzden özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere zaman ayırmak daha kolay. Yönetmelik de esneklik tanıyor. Diyor ki özel eğitime ihtiyaç varsa onun kağıtlarını, çalışmalarını daha onun seviyesinde tutmalısın diyor. Bu konuda bir esneklik getiriyor. (O7-orta SED)*

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin ihtiyaçlarının programın sarmal yapısı ve yönetmeliğin esneklik tanınması ile karşılandığını ifade eden O7'nin görüşüne benzer şekilde O1 de bahsi geçen öğrenciler için bireysel programların olması gerektiğini fakat halihazırdaki programın esneklik özelliğinden kaynaklı bu programı yapabildiklerinden bahsetmektedirler.

*Şimdi özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin her koşulda o özel eğitimi almaları gerekiyor. Pozitif veya negatif anlamda olsun. Mutlaka onlar için ayrıca bir programa ihtiyaç var. Buna ne diyor, bireysel program mı? Ama yine de mevcut programdan onlar için bir program yaratılabilir. Bir düzenleme getirilebilir. (O1-düşük SED)*

O1 ve O7'nin bahsettiği esneklik özelliği karşısında O8'in özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmadığını ifade ettiği gözlenmektedir.

*Burada daha önce de bahsettiğim gibi seviye sınıflarının olması gerekiyor. Hem pozitif anlamdaki özel eğitime ihtiyaç duyan hem negatif anlamda duyanlar için bu gerekli bir şey. Öğretmenin o öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarmasını sağlaması gerekiyor. Bu programla bu mümkün olamıyor maalesef. (O8-yüksek SED)*

O2'nin programın yapısından çok öğretmenler etkililiğine vurgu yaptığı gözlenmektedir:

*Çok zeki öğrencilerimiz var. Başarılı olduğunu ortaya çıkarmak istersen çeşitli testler vardır. Bunun yanında bunu köreltmek de çok kolay. Ama bilim sanat merkezleri gibi birimler kurulmalı. Bunları da laf olsun diye, kağıt üzerinde dursun diye değil, gerçekten yapılması lazım. Program, bu tarz çocukların sistem içinde eritilmesini önleyecek şekilde olmalı. Bu da bahsettiğim merkezlere öğrencilerin gönderilmesiyle sağlanmalı. Çocuk uçak tasarlayabilecekken sen hala ona 'tekerlek icat oldu mu' diyorsun. Burada öğretmen çok önemli. Değer vermeli öğretmenler özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere. Ben Hayat Bilgisi programı dışında o çocuğa çok farklı etkinlikler düzenliyordum. Bana program diyor ki, 4 tane kazanımı ver, bitti. Ben bunu istersem 1 günde veririm, istersem 1 ayda. Ama özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğa farklı kaynak, farklı etkinlikler tasarlıyordum. Ben bu konuda özgürüm. Çocukları açmaktan korkmayalım, soru soran eleştiren çocuklardan korkmayalım. (O2-düşük SED)*

### **3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarının Yerelleşmesi Sürecinde Toplum (Yaşanılan Bölge) Kaynaklı İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin, Hayat Bilgisi Öğretim Programı bağlamında programın yerelleşmesi konusundaki ihtiyaçları farklar yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ihtiyaç analizi anketinin dokuz maddesi toplum (yaşanılan bölge) kaynaklı ihtiyaçlar ile ilgili olup, ihtiyaç indeksleri sıralaması ile önem sıralaması aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 17: Toplum/yaşanılan bölge Kaynaklı İhtiyaç Sıralaması**

| İndeks Sırası | Madde Numarası | İhtiyaç Analizi Anketi İfadeleri (Toplum-Yaşanılan bölge Kaynaklı İhtiyaçlar)            | X    |
|---------------|----------------|--|------|
| 1             | İ14            | Program uygulandığı bölgenin çevre koşulları dikkate alınarak hazırlanmıştır.            | 1.33 |
| 2             | İ8             | Program, yaşanılan bölgeye özgü ihtiyaçları gözetmektedir.                               | 1.31 |
| 3             | İ10            | Program bulunulan bölgenin kültürel birikimini dikkate alır.                             | 1.20 |
| 4             | İ15            | Program, öğrencilerin buldukları bölgede günlük yaşamla uyumludur.                       | 1.19 |
| 5             | İ13            | Program bulunulan bölgenin kültürünü yansıtıcı niteliktedir.                             | 1.13 |
| 6             | İ9             | Program ailelerin beklentileri de dikkate alınarak hazırlanmıştır.                       | 1.01 |
| 7             | İ16            | Program, uygulandığı bölgenin doğal kaynaklarını faydalı kullanılması yönünde destekler. | .96  |
| 8             | İ11            | Program öğrencinin yaşadığı bölgedeki topluma uyum sağlamasını kolaylaştırır.            | .96  |
| 9             | İ12            | Program ülke kültürünü yansıtıcı niteliktedir.   | .75  |

*Kesme noktası: 1.02*

İhtiyaç analizi anketinde, toplum (yaşanılan bölge) kaynaklı ihtiyaçların indeks sıralamasında kesme noktasının üzerinde kalan ifadeler; programın uygulandığı bölgenin çevre koşulları düşünülerek hazırlanması (i14), yaşanılan bölgeye özgü ihtiyaçları gözetmesi (i8), bulunulan bölgenin kültürel birikimini dikkate alması (i10), öğrencilerin buldukları bölgede günlük yaşamla uyumlu olması (i15) ve bulunulan bölgenin kültürünü yansıtıcı nitelikte olması (i13) ile ilgilidir.

**Tablo 18: Toplum/Yaşanılan Bölge Kaynaklı İhtiyaçlar Önem Sıralaması**

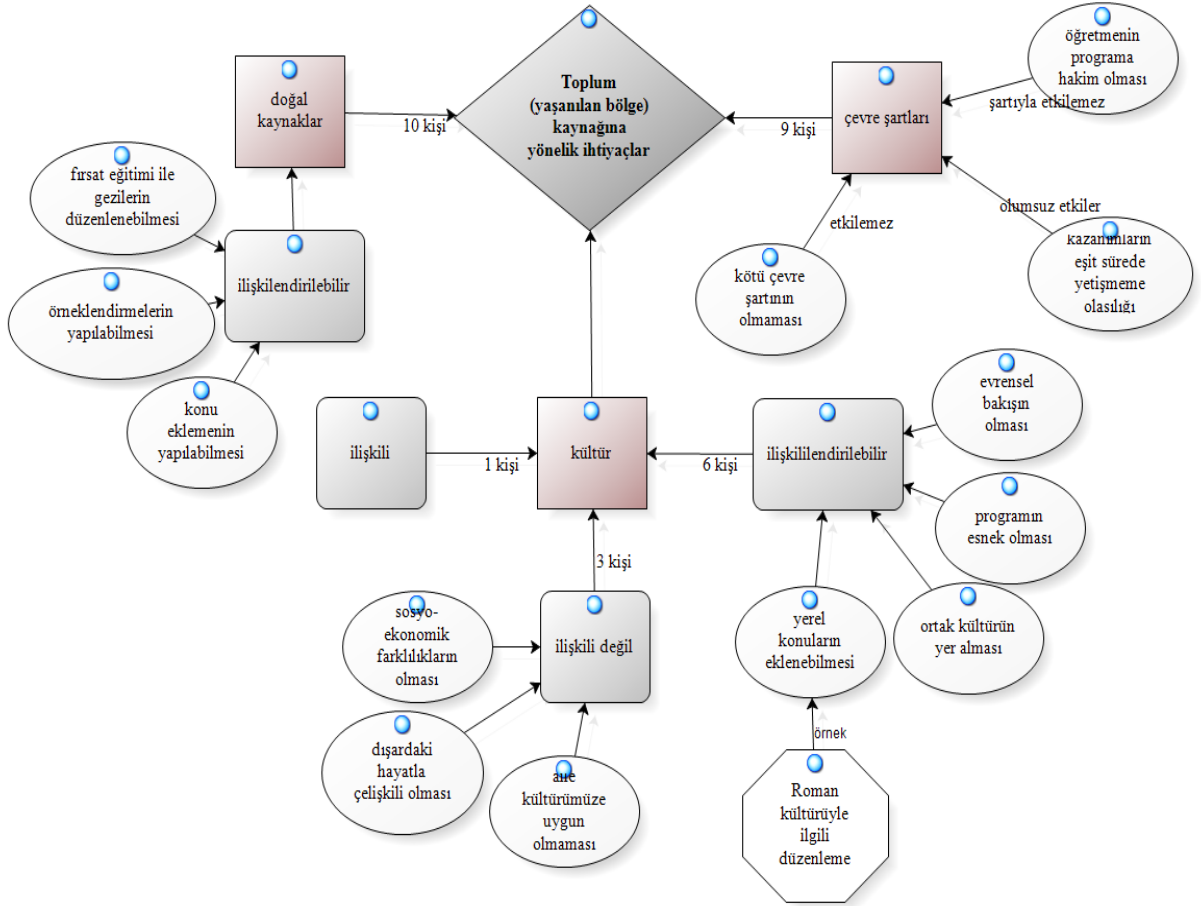
| Önem Sırası | Madde Numarası | İhtiyaç Analizi Anketi İfadeleri (Toplum-Yaşanılan bölge Kaynaklı İhtiyaçlar)            | X    |
|-------------|----------------|--|------|
| 1           | O12            | Program ülke kültürünü yansıtıcı niteliktedir  | 3.55 |
| 2           | O16            | Program, uygulandığı bölgenin doğal kaynaklarını faydalı kullanılması yönünde destekler. | 3.45 |
| 3           | O11            | Program öğrencinin yaşadığı bölgedeki topluma uyum sağlamasını kolaylaştırır.            | 3.42 |
| 4           | O10            | Program bulunulan bölgenin kültürel birikimini dikkate alır.                             | 3.37 |
| 5           | O14            | Program, uygulandığı bölgenin çevre koşulları dikkate alınarak hazırlanmıştır.           | 3.36 |
| 6           | O8             | Program, yaşanılan bölgeye özgü ihtiyaçları gözetmektedir.                               | 3.36 |
| 7           | O13            | Program bulunulan bölgenin kültürünü yansıtıcı niteliktedir.                             | 3.36 |
| 8           | O15            | Program, öğrencilerin buldukları bölgede günlük yaşamla uyumludur.                       | 3.35 |
| 9           | O9             | Program ailelerin beklentileri de dikkate alınarak hazırlanmıştır.                       | 3.33 |

*Kesme noktası: 3.42*

Programın uygulamada hedeflenen başarıya ulaşabilmesi için aynı ifadelerin önem dereceleri sıralamasına bakıldığında; programın ülke kültürünü yansıtıcı nitelikte olması (o12), uygulandığı bölgenin doğal kaynaklarını faydalı kullanma

yönünde desteklemesi (o16) ve öğrencinin yaşadığı bölgedeki topluma uyum sağlamasını kolaylaştırması (o11) ile ilgili ifadeler kesme noktasının üzerinde olduğu görülmektedir.

Yerel program geliştirmede toplum (yaşanılan bölge) ile ilgili ihtiyaçlar konusunda yürütülen nitel araştırma sonucunda yapılan analiz ile ilgili model aşağıda verilmiştir.



**Şekil 17: Toplum/Yaşanılan Bölge Kaynaklı İhtiyaçlar: Doğal Kaynaklar, Çevre Şartları ve Kültür**

Görüşmede öğretmenlere var olan programın yaşanılan bölge/toplum ile ilişkisinin kültür, doğal kaynaklar ve çevre şartları açısından değerlendirilmesi istenmiştir. Ortaya çıkan modelde görüldüğü üzere öğretmenlerin hepsi çevrede bulunan doğal kaynaklar ile programın ilişkilendirilebildiği üzerinde görüş birliğine varmaktadır. İlişkilendirmenin fırsat eğitimi gezileri, ders içinde örneklendirmelerin yapılabilmesi ve konu eklemenin yapılabilmesi ile mümkün olduğunu düşünmektedirler. Kültür ile var olan program değerlendirildiğinde bir öğretmen ilişkili olduğunu düşünürken, üç öğretmen ilişkili olmadığını ve altı öğretmen de ilişkilendirilebilir olduğunu savunmaktadır. Okullarda sosyo-ekonomik



farkların olmasını, okulda öğretilenler ile dışarıdaki hayatın çelişkili olması ve içerikteki bazı kısımların aile kültürümüze uygun olmadığından dolayı program ile ilişkili olmadığı düşünülmektedir. Bunun yanında programın içeriğine yerel konuların eklenebilmesi (Örneğin; Roman kültürü ile ilgili düzenleme), ortak kültürün yer alması, programın esnek yapısı ve Hayat Bilgisi programındaki evrensel bakış açısı sayesinde program ile yaşanan bölgedeki kültürün ilişkilendirilebilir olduğu ifade edilmektedir. Çevre şartları ile ilgili bazı okulların bulunduğu bölgede hiç kötü hava şartlarının olmaması sebebiyle programın etkilenmeyeceği ifade edilirken kazanımların diğer okullarla eşit sürede yetişmeme olasılığının bazı okullar için geçerli olması sebebiyle yaşanan bölgedeki çevre şartlarının programı etkileyeceği düşünülmektedir. Bu konuda öğretmenin programa hâkim olmasının bu etkiyi en aza indireceği düşüncesi savunulmaktadır. Öğretmenlerin toplum ve program ilişkisini detaylı değerlendirmeleri aşağıdaki gibidir:

- Doğal kaynaklar

*Fırsat eğitimi diye bir şey var bizde. Fırsatını yakaladığımızda geziler düzenleyip ya da internet üzerinden bu doğal kaynakları programa katmaya çalışıyoruz. İşte çocuklar gördükleri yeri değerlendirirken ilgi düzeyleri artıyor. Daha yakınlarında olan bir şeye daha motive oluyorlar ve bu daha etkili bir öğrenme sağlıyor. Tabii bu programda yok ama biz ekleyebiliyoruz. (O1- düşük SED)*

O1 çevrede bulunan doğal kaynakları programla ilişkilendirmeyi fırsat gezileri ile çevreyi gezme üzerinden programda yer almasa bile sağladıklarını ifade etmektedir. O8 de bu ilişkilendirme konusunda ders içi örneklendirmeler yaptığını dile getirmektedir:

*Yani bu tür durumlarda derslerde örnekler vererek onların yakından bildiği şeyi gösteremeye çalışıyoruz bunda bir sorun yok. (O8-yüksek SED)*

- Kültür

*Biz zaten programda genellikle 19 Mayıs Samsun'la ilgili olduğu için bu tarz kültürel şeyleri bulabiliyoruz. Demokrasi dediğin zaman Meclis'in açılması Samsun'a çıkış gibi epey malzeme çıkarıyoruz. Ama biraz daha yerel olarak artırılmasında fayda görüyorum. Yani bölgedeki kültürün artırılması konusunda biraz daha ilgili konuların artırılması lazım. (O9-yüksek SED)*

O9'un Samsun bölgesinde yaşamının getirdiği avantajlardan bahsederek bölgedeki kültürün programda daha fazla yer almasını gerekli gördüğü anlaşılmaktadır. O3'ün bulunduğu bölgede Roman öğrenci ve ailelerin yaşamaktadır.

Programda özellikle STK'ların desteğine ihtiyaç duyulduğunu ifade ederek eklemektedir:

*Kültür nasıl katılabilir, bu ihtiyaçlara göre olur. Mesela evrensel değerlere ek olarak ne bileyim hırsızlık, erken yaşta evlilik katılabilir. Bunlar ayıklanabilirse, okul davranış değişikliği yapan bir kurum. Bu da nerede başlar nerede biter tabi tartışılır. Romanların bir de yazılı bir kültürü yok sözel kültürü var. Görev yaptığımız kurum formal bir kurum olduğu için haliyle bir standardizasyonla gidiyorsunuz. Romanların kendi kültürlerinin yaşatılması anlamında bir şekilde Roman olmayanların birlikte yaşayabildikleri bir alan olması lazım. İşte bu olmadığı için bir kısır döngüye gidiyor. Roman olmayanların algısı var temas etmiyor ve sorun bu. Temassızlık problem yaratıyor. Romanlarla ilgilenebilen STK'lar mesela bir araya gelip programa ek neler koyabilirler, bunları tartışabilirler. (O3- düşük SED)*

O7'nin Hayat Bilgisi'nde ortak kültür olarak değerlendirdiği içeriğin bölgeyi çok ilgilendirmediyini ama yine de yereli de içine alabileceğini düşündüğü gözlenmektedir:

*Hayat bilgisi programında çoğunlukla ortak bir kültür var. Yani bölgeyi çok bağlamıyor. Fakat belki içeriğinin değişmesiyle yerel konular da eklenebilir. Şu an itibarıyla evrensel bakılmış konulara ve çoğu da birer ihtiyaç. Çoğu da her insanın kazanması gereken beceriler. Ama yine de yereli de içine alabilir. (O7-orta SED)*

- Çevre şartları

*Yani bulunduğumuz bölgede o kadar da kötü çevre şartları yok. Öğretmen zaten kendisi bu düzenlemeyi de yapabilir geri kalma durumu olursa. (O8-yüksek SED)*

O8 yaşanan bölgede kötü çevre şartının olmadığını ifade ederek geri kalma durumunda öğretmenin gerekli düzenlemeyi yapabileceğini ifade etmektedir. O2'nin görüşünün de O8 ile paralel olduğu gözlenmektedir:

*Burada da öğretmen devreye giriyor. Ama işte öğretmene sen eğer Tekkeköy'de birleştirilmiş sınıflı bir okulda çalış diyeyorsen sana artım bu diyeyorsün. Ben artı aldım der öğretmen ve kendini daha fazla ait hissedip programı zenginleştirebilir. (O2-düşük SED)*

#### **3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarının Yerelleşmesi Sürecinde Konu Alanı (İçerik) Kaynaklı İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin, Hayat Bilgisi Öğretim Programı bağlamında programın yerelleşmesi konusundaki ihtiyaçları farklar yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ihtiyaç analizi anketinin yedi maddesi konu alanı (içerik) kaynaklı ihtiyaçlar ile ilgili olup, ihtiyaç indeksleri sıralaması ile önem sıralaması aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 19: Konu alanı/İçerik Kaynaklı İhtiyaç Sıralaması**

| İndeks Madde Sırası | Numarası | İhtiyaç Analizi Anketi İfadeleri (Konu Alanı-İçerik Kaynaklı İhtiyaçlar)                              | X    |
|---------------------|----------|---|------|
| 1.                  | İ17      | Programın içeriğinde yer alan bilgiler yerel koşullar düşünülerek hazırlanmıştır.                     | 1.23 |
| 2.                  | İ18      | Programda öğretilmesi planlananlar, öğrencilerin yaşadıkları bölgeye transfer edilebilir niteliktedir | .90  |
| 3.                  | İ21      | Programda öğretilenler yerel düzeyde görülen farklılıklara göre düzenlenebilir.                       | .88  |
| 4.                  | İ23      | Programın içeriğinde öğretmenler düzenleme (ekleme,çıkarma) yapabilir.                                | .84  |
| 5.                  | İ22      | Programda çalışma takvimi etkinliklere göre şekillenebilir.   | .80  |
| 6.                  | İ20      | Programda öğretilmesi gerekenler öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre esnetilebilir.                | .72  |
| 7.                  | İ19      | Programda öğretmenler farklı metotlar seçebilme özgürlüğüne sahiptir.                                 | .67  |

*Kesme noktası: 1.02*

İhtiyaç analizi çalışmasının nicel boyutunda kullanılan ihtiyaç analizi anketinden ortaya çıkan sonuca göre en öncelikli ihtiyaç olarak programın içeriğinde yer alan bilgilerin yerel koşullar düşünülerek hazırlanması (i17) kesme noktasının üzerinde kalarak öne çıkmaktadır.

**Tablo 20: Konu Alanı/İçerik Kaynaklı İhtiyaçlar Önem Sıralaması**

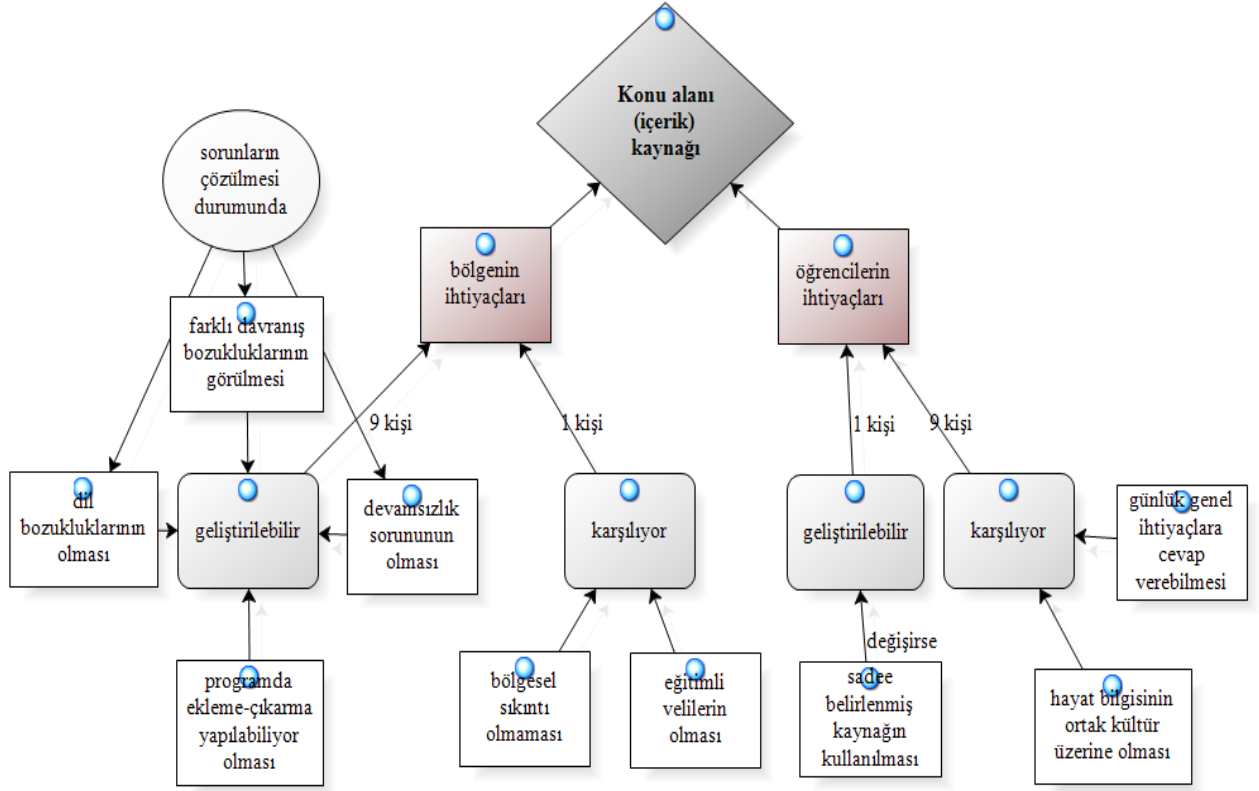
| Önem Madde Sırası | Numarası | İhtiyaç Analizi Anketi İfadeleri (Konu Alanı-İçerik Kaynaklı İhtiyaçlar)                              | X    |
|-------------------|----------|---|------|
| 1.                | O23      | Programın içeriğinde öğretmenler düzenleme (ekleme,çıkarma) yapabilir.                                | 3.61 |
| 2.                | O19      | Programda öğretmenler farklı metotlar seçebilme özgürlüğüne sahiptir.                                 | 3.55 |
| 3.                | O22      | Programda çalışma takvimi etkinliklere göre şekillenebilir.   | 3.50 |
| 4.                | O20      | Programda öğretilmesi gerekenler öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre esnetilebilir.                | 3.50 |
| 5.                | O21      | Programda öğretilenler yerel düzeyde görülen farklılıklara göre düzenlenebilir.                       | 3.44 |
| 6.                | O18      | Programda öğretilmesi planlananlar, öğrencilerin yaşadıkları bölgeye transfer edilebilir niteliktedir | 3.36 |
| 7.                | O17      | Programın içeriğinde yer alan bilgiler yerel koşullar düşünülerek hazırlanmıştır.                     | 3.35 |

*Kesme noktası: 3.42*

Programın uygulamada beklenen başarıya ulaşmasında önem dereceleri sıralanmış ve yukarıdaki tablo oluşturulmuştur. Buna göre programın içeriğinde öğretmenlerin düzenleme (ekleme, çıkarma) yapabilmesi, farklı metotlar seçebilme özgürlüğüne sahip olması, programda çalışma takviminin etkinliklere göre şekillenebilmesi, öğretilmesi gerekenlerin öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre

esnetilebilmesi ve programda öğretilenlerin yerel düzeyde görülen farklılıklara göre düzenlenebilmesi öğretmenlere göre en önemli konulardır.

İhtiyaç analizinin nitel kısmında aynı konuda öğretmenler alınan cevaplar analiz edilerek aşağıdaki model oluşturulmuştur:



**Şekil 18: Konu Alanı/İçerik Kaynağına Yönelik İhtiyaçlar: Bölgenin İhtiyaçları ve Öğrencilerin İhtiyaçları**

Program geliştirilmesinde yerelleşmesinde konu alanı/içerik kaynaklı ihtiyaçlar öğretmenlere sorulan açık uçlu soru ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerden derste öğretilmesi gereken bilgiler ile öğrencilerin ve bölgenin ihtiyaçlarının değerlendirilmesi istenmiştir. Buna göre bölgenin ihtiyaçlarının programın içeriği düşünüldüğünde karşılandığını düşünen bir, bu durumun geliştirilebilir olduğunu düşünen ise dokuz öğretmenin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına bakıldığında ise bir öğretmen durumun geliştirilebilir, dokuz öğretmenin ise karşılıyor düşüncesinde olduğu gözlenmektedir.

Bölgenin ihtiyaçları ve programın içeriği arasındaki ilişkinin yaşanan bölgede dil ve davranış bozukluklarının ve devamsızlık sorununun çözülmesi ve programda öğretmenlerin ekleme-çıkarma yapılabiliyor olmalarıyla geliştirilebilir olduğu ifade edilmektedir. Bazı bölgelerde sıkıntı olmaması ve velilerin eğitilmiş

olması sebebiyle bölgenin ihtiyaçlarının derste öğretilenler ile karşılandığı belirtilmektedir.

Öğrencilerin ihtiyaçlarının, Hayat Bilgisi programında öğretilenlerin günlük genel ihtiyaçlara cevap verebilmesi ve ortak kültür üzerine olması sebebiyle karşılandığı ifade edilirken içeriğin verilmesinde sadece bir tane belirlenmiş kaynağın kullanılmasının değişmesi koşuluyla ilişkinin geliştirilebilir olduğu düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin detaylı görüşleri aşağıdaki gibidir:

- Bölgenin ihtiyaçları

*Yerel anlamda müfredat olmadığı için bu yeterli değil. Ama eklemeler çıkarmalarla bu ihtiyaçları karşılamaya çalışıyoruz. (O1-düşük SED)*

O1 bölgenin ihtiyaçlarının var olan program ile giderilmesi konusunda yerel programların olmamasını bir eksiklik olarak görmekte fakat öğretmenlerin eklemeli çıkarma yapmalarıyla bu eksikliklerin giderildiğine dikkat çekmektedir. O2'de öğretmenin bölgeye entegrasyonunun önemini altını çizmektedir:

*Bölgesel olarak sorun şu: Dışarıda davranışların yanlış örnekleri var ve bunu engelleyemiyoruz. Bu da demek değil ki bu olay bitmiştir. İlk geldiğimde 'burası böyle dikkat et' falan dediler ama sen kendini sunduğun ve güler yüzle davrandığın zaman seni kabul ediyorlar. Bölgeye entegrasyon önce öğretmenle başlıyor. (O2-düşük SED)*

O9 eğitimli velilerin olması dersin içeriğinin bölgenin ihtiyaçları karşılama konusundaki katkısından bahsetmektedir:

*Öğrencilerimizin yaşadığı bölgede öyle çok büyük sıkıntılar yok açıkçası. Eğitimli velilerimiz var. O yüzden derste öğrendikleri bilgiler yeterli. (O9-yüksek SED)*

- Öğrencinin ihtiyaçları

*Hayat bilgisi programı öğrencilere evrensel değerler kazandırmaya çalıştığından herkese uygun diye düşünüyorum. (O9-yüksek SED)*

O9'a göre Hayat Bilgisi programının içeriği evrensel değerler kazandırmaya yönelik olduğundan tüm öğrencilere yöneliktir. O8 ise bu konuda velilerden destek alarak öğrencilerin günlük hayatta nasıl yaşadıklarıyla ilgili bilgi toplayarak programın esnekliğinden yararlanıp farklı ihtiyaçlara cevap aramaktadır:

*İçerik olarak konular geniş. Burada önemli olan şu öğrencinin ihtiyacını belirleyip ona göre yapacaksın. Şu anki müfredatta seçip yapabilirsin. O esneklik var. Mesela ben yıllık plan hazırlamadan önce birkaç nokta veli belirlersiniz. O velileriN eğitim düzeyine, sosyo-kültürel*

*düzeyine göre aile görüşmeleri yaparım. Yani o 5-6 veli, bu topluluğu, bu çevrenin gereksinimlerini ifade eder. Ona göre farklı planda yapılacak bir şey planlama fırsatı verir size. Programda zaten şu var: 'bu bir taslak siz bunu geliştirin'. Öğretmen bunu yapabilir. Ben bunu yaptığıma inanıyorum. Mesela ben bu bölgede davranış bozuklukları neler bunları tespit etmeye çalıştım. Örneğin dil bozuklukları neler. Hani aile içinde normal ama genel nezaket kurallarına uymayan şeyler neler. Ben iki sınıf annesi seçerim her zaman. Bire bir diyaloglarda çok faydalanırım. Birçok soru sorarım onlara mesela çocuklar sokakta nasıl konuşur evde nasıl konuşur nasıl davranırlar birbirlerine. Mahallede ne kadar oynuyorlar ne oynuyorlar gibi birçok soru sorarım. (O8-yüksek SED)*

O4 ve O8'in ailelerden bilgi toplamının öneminde görüş birliğine vardıkları gözlenmektedir. O4 buna ek olarak Hayat Bilgisi programının çok uç noktalar haricinde öğrencilerin ihtiyaçları bağlamında çok dikkat edilmesi gereken nokta olmadığını belirtmektedir.

*Hayat bilgisi yani çok genel bir program. Eğer çok uç noktada bir durum olursa o zaman nelere dikkat etmemiz gerekiyor bakıyoruz. Çocuğun annesi yoktur, anne baba kavramını anlatırken dikkatli olursun. Çocuğu iyi tanımak gerekiyor. Sınıf öğretmenisin ailesiyle ilgili durumları bilmek gerekiyor. Ama tüm bunlar öğretmenlerin elinde. (O4-düşük SED)*

## **BÖLÜM IV**

Bu bölümde araştırmadan ortaya çıkan bulgular, ilgili araştırmalar çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır.

### **TARTIşMA VE YORUM**

Bu araştırmada, 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi programı üzerinden yerelleşme konusundaki görüşleri ve ihtiyaçları analiz edilmiştir. Bunun için hem nitel hem de nicel veri toplama teknikleri kullanılarak araştırma karma metotta desenlenmiştir. Farklar yaklaşımına dayanarak geliştirilen ihtiyaç analizi anketi ve yüz-yüze yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı görüşmeler gerçekteşirilmiiştir. İhtiyaç analizi anketi Samsun merkez ilçeleri olan Atakum, Canik ve İlkadım'da ilkokulda görev yapan toplam 109 öğretmene uygulanırken, aynı bölgede toplam 10 öğretmen ile yüz-yüze görüşmeler yapılmıştır.

Katılımcıların Hayat Bilgisi programının yerelleşmesi konusundaki görüşleri 6 başlıkta analiz edilmiştir. Bu başlıklar: (1) Öğretim programlarının yerelleşmesine genel bakışları, (2) Var olan programın yerelleşebilecek kısımları, (3) Öğretim programlarının yerelleşmesini etkileyen unsurlar, (4) Öğretim programlarının yerelleşmesinden etkilenen unsurlar, (5) Program geliştirme basamaklarında yerel düzeyde karar alma, (6) Hayat Bilgisi Programı'nın yerelleşmesi konusunda çözümler ile ilgili görüşleri nelerdir? Buna göre öğretim programlarının yerelleşmesi konusunda öğretmenler daha çok bölgesel farklılıklara dikkat çekerek öğrencilerin seviyesine, yaşadıkları bölgenin gereksinimlerine, sosyo-kültürel farklılıklara duyarlı bir program olarak yerel öğretim programını algıladıkları görölmektedir. Bu görüşlerini yerel öğretim programının avantajlarının ifade edildiği sorularda

desteklemektedirler. Öğretmenlerin öğrencilerin buldukları çevreyi tanıyıp, halkın da programa dahil olması ve sahip çıkmasıyla akademik başarılarının artacağına yönelik inançları olduğu gözlenmektedir. Öz'ün (2013) eğitim paydaşlarının yerleşme hakkındaki görüşlerinin analiz edildiği araştırmasından çıkan bulgular bu sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca Yavuz'un (2001) ilgili araştırmasında öğretmenlerin yerleşme ile karara katılma isteklerinin yüksek düzeyde olması da öğretmenlerin özerkliğin sağlanması konusundaki bulguları desteklemektedir. Buna ek olarak düşük sosyo-ekonomik seviyede çalışan öğretmenlerin kendi bulunduğu okul koşullarından daha fazla örnek verdikleri gözlenmektedir. Yerel eğitim programının sınırlılıkları, avantajları gibi konularda daha çok düşündükleri ve olgunlaşmış fikir ve önerilerinin olduğu söylenilebilir. Atasönmez'e (2008) göre okulların sosyo-ekonomik seviyesindeki farklılıklar programların uygulanma aşamasında farklılıklara yol açmaktadır. Bu da okuldaki imkanlar ile açıklanabilir. Eğitim programının yerleşmesi çok farklı anlaşılabilir, temelde sosyo-ekonomik farklılıklara sahip bölgedeki okullar arasındaki farklılıkları ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikteki eğitim uygulamaları ile kapatmaya çalışmaktır. Bu farklılıklar öğrencilerin geleceğini şekillendiren ulusal sınavlarda da açık bir şekilde görülmektedir.

Öğretmenler öğrencilerin yerel eğitim programları olduğunda yerel bilgiler ile sınırlı kalmasını, nakil durumunda uyum zorluğu ve merkezi değerlendirme sisteminin varlığını sınırlılık olarak dile getirmektedirler. Yerel eğitim programının uygulandığı ülkelerin çoğunda bir çerçeve programın varlığı bu sınırlılıkları ortadan kaldırmaya yöneliktir (Altınok, 1997). Bu nedenle öğretmenlerin bu tür kaygı ve sınırlılık ifadeleri dikkate değer görülmektedir. Ülkemizde eğer bu yönde bir değişime gidilirse, çerçeve programının varlığının önemi araştırma sonuçlarında da altı çizilen en önemli husus olarak ortaya çıkmaktadır.

Var olan programın yerleşmesiyle ilgili görüşlerin analizinden ortaya çıkan sonuç yapılan araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. 10 öğretmenden dokuzunun var olan programın yerleşmesinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Burada yer alan sürelerin, yöntemin ve içeriğin yerleşmesi düşüncelerinin odak noktasında öğretmenin özerkliği ve karar alma süreçlerine katılımı ön plana çıkmaktadır. Bir başka deyişle aslında öğretmenler yerel eğitim programıyla kendi özgürlük alanlarının artması konusunu eş düşünmektedirler. Bölgesel programlar



üzerinde çalışan Eisele'nin (1969) program geliştirme süreci için yayımladığı yönergesinde de öğretmenlerin özerk kararlar alabilmesi ve ihtiyaçlarının gerçekçi bir şekilde analiz edilmesinin yerel programın temelini oluşturduğunu dile getirilmektedir.

Öğretim programlarının yerelleşmesi sürecini en fazla etkileyen iki unsur öne çıkmaktadır: veliler ve öğretmenlerin tutumları. Velilerin özellikle bölgeyi tanımlarından dolayı öğretmene destek olmalarının programları olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Programın vizyonunda da yer alan yapılandırmacı yaklaşıma göre de velilerin öğretmen ile işbirliğine gitmesi önemli görülmektedir (Taşdemir, 2014). Son yıllarda Talim Terbiye Kurulu'nun taslak programlar yayınlaması ve hakkında velilerden de yorum, eleştiri ve görüş istemesi bu yönde olumlu bir adım olarak görülmektedir. Burada öğretmenlerin görüşlerine dayanarak velilerin yetki sahibi olup sorumluluk sahibi olmamaları eksiklik olarak nitelendirilmektedir. Diğer öne çıkan yerel öğretim programını etkileyen unsur ise öğretmen tutumlarıdır. Öğretmenlerin motivasyon ve ödüllendirme eksiğinin olması, yerel öğretim programları hazırlanırken ortaya çıkacak ek iş yüklerine ılımlı yaklaşılmayacağı yönündedir. Bu durum diğer ülkelerde de görülmektedir (Bjork, 2006; Gopinathan ve Deng, 2006; Johansson, 2003). Buradan hareketle, öğretmenlerin ve velilerin yetki-sorumluluk dengesinin sağlanmasıyla programların daha etkili şekilde uygulanması sağlanabilir.

Yerel öğretim programları sonrasında etkilenecek unsurlardan öne çıkan ise dört unsur bulunmaktadır: öğretmen, öğrenci, demokratik işleyiş ve bürokratik işler. Öncelikle yerelleşmeyi hem etkileyen hem de etkilenen unsurlarda öne çıkan öğretmen ve öğrenciler olmaktadır. Bu sonuçtan hareketle program geliştirmede en önemli unsurların öğretmenler ve öğrenciler olduğu söylenilebilir. Öğrencilerin olumlu etkileneceğine dair görüşler 10 öğretmenden dokuzu tarafından dile getirilmiştir. Programların öğrenciyle etkileşimlerinde özellikle öğrencilerin farklı ihtiyaçları, içeriğin anlaşılır olması, bireysel farklılıkların dikkate alınması gibi konularda yerel öğretim programlarının etkili olacağı düşüncesi hakim görülmektedir. Yerel öğretim programlarının bazı uygulamalarına bakıldığında bireysel programlar, özel eğitim desteği ve dil desteği gibi konular öne çıkmaktadır (Finnish National Board of Education, 2010). Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinde öğretmenlerin 657 sayılı kanunun getirdiği iş garantisi sebebiyle

programın yerelleşmesinden etkilenmeyecekleri görüşü dikkat çekicidir. Bu konu üzerinde yapılması planlanan çalışmalar şu an gündemde olsa da henüz kesinleşmiş bir yasa bulunmamaktadır. Bölgeyi tanıyan öğretmenlerin programların geliştirilmesinde aktif rol alması ve programı gerçek anlamda değerlendirme imkanının sağlanmasıyla öğretmenlerin bu süreçten olumlu etkileneceği ifade edilmektedir. Bu hususta da öğretmenlerin aktif rol alma talebi ve söz sahibi olma isteği görülmektedir. Demokratik işleyiş konusunda ise öğretmenlerin hem olumlu hem de politik iklimden kaynaklı şüpheli yaklaşımları olduğu görülmektedir. Örneğin; bazı öğretmenler öğretim programlarının yerelleşmesiyle eğitimde eşitliğin sağlanması katılımcı demokrasi (diğer öğretmenler, akademisyenler, veliler ve sivil toplum kuruluşlarının programda söz sahibi olması) gibi olumlu çıktılardan bahsedip ülkenin demokratik işleyişinin pozitif yönde etkileneceğini düşünürken bazı öğretmenler ülkenin bazı coğrafyalarında ayrışma olasılığının olabileceğini düşünmektedirler. Toplumsal ayrışma konusunda yapılan bir araştırmada sadece bölgeler arasında değil aynı ilçenin farklı okulları arasında bile ayrışmaların gözlemlendiği ortaya konulmaktadır (Ünal vd., 2010). Bu nedenle öğretmenlerin bu kaygılarının anlaşılır olduğu düşünülmekte ve tekrardan çerçeve program ve etkin denetlemenin önemini altı çizilmektedir. Özet olarak öğretmenler yerel öğretim programlarını etkileyen ve yerel öğretim programlarından etkilenen unsurların başında programı uygulayan, değerlendiren ve yorumlayan kişi olarak kendilerini, programın sunulduğu kişiler olan öğrencileri ve öğrencilerin ilk eğiticileri olan velileri görürken uzun vadede ülkenin demokratik işleyişini de dile getirmektedirler.

Program geliştirme basamaklarında yerelleşme ile ilgili görüşlerin analizi sonucunda öne çıkan basamaklar sırasıyla içerik tasarımı, öğrenme yaşantıları tasarımı ve ihtiyaç saptama olarak görülmektedir. Öğretmenler ihtiyaç saptamada daha önce yerelleşme ile görüşlerinde belirttikleri üzere bir çerçeve programın altını çizerek hem ülkenin hem de yerelin ihtiyaçlarının analiz edilmesinin faydalı olacağı yönünde görüş bildirmektedir. İçerik ve öğrenme yaşantıları tasarımıdaysa yerelliği kendi özerklikleri ile ilişkilendirmektedirler. Hayat Bilgisi dersi için içerikte zenginleştirme yapmanın daha kolay olduğundan bahsedilmektedir. Bu da yerel öğretim programları araştırmasını Hayat Bilgisi dersi üzerinden yapmanın daha açıklayıcı olduğu sonucunu doğurmaktadır. Öğretmenlerin var olan programda da esneklik haklarının olduğu, tüm öğretmenlerce dile getirilmiştir. Asıl istenen bu

esneklikler kullanılırken istenilen ek kaynakların kullanılabilmesi, ek kağıt işleriyle uğraşılmaması, merkezi değerlendirmelerin de bu yönde değişmesi olarak belirtilmektedir. Programdaki esneklik okulların ve yerel yetkililerin planlama programının uygulama aşamasında gerekli düzenlemeleri okulun yerel koşullarını, öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini ve eğitim paydaşlarının beklentilerini karşılamak adına yapmak olarak tanımlanmaktadır (HM Inspectorate of Education, 2003, s. 2).

Yerel öğretim programlarıyla ilgili öğretmenlerle yapılan ihtiyaç analizi çalışmasında olması gereken bir başka deyişle ideal durumun, öğretmenler tarafından belirlenmesi gerekli görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin genelde kendileri odaklı çözüm önerileri sunduğu gözlenmektedir. Daha önceki alt problemlerden ortaya çıkan sonuçla uyumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin gidecekleri bölgeyi tanımalarının programın yerel unsurlar taşıyabilmesi için önemli bir çözüm önerisi olarak sunmaktadır. Aday öğretmenlik süreci ile hedeflenen öğrenme çıktılarında biri de ortaya çıkan bu sonuç ile ilişkilidir. Aday öğretmenler asıl öğretmenliğe geçiş sürecinde okul içi ve okul dışı uyum seminerleri, bölgeyi tanıma adına geziler ve danışman öğretmen eşliğinde dersleri izleme sürecinden geçmektedirler (MEB, 2016). Öğretmen eğitimi ile ilgili gelen önerilerde toplum sosyolojisi dersinin önerilmesi dikkat çeken bir ifadedir. Diğer çözüm önerileri sırasıyla yönetim, programın yapısı ve veli odaklı çözümler olarak sıralanmaktadır. Öğretmenler eğitim-siyaset ilişkisi konusunda da partiler değiştikçe programların değişmesinden şikayetçi olduklarından eğitimin siyasetten arındırılması konusunda çözüm önerileri sunmaktadır. Bu konuda Apple (2006: 62) programlarda etkin yöntemlerin ne olacağına dair odaklanmayla eğitimin siyasetten arındırıldığı inancına bir süreliğine sahip olursa da sonrasında işin siyasi, ekonomik ve sosyolojik bağlamından arındırılmayacağı görüşünü savunmaktadır. Bu nedenle burada asıl sorun siyasetin programın hem sınıf içi uygulamalarda hem de gizli programda ne kadar ne nasıl etki ettiği ile ilgili görülmektedir. Yerel öğretim programları sonrasında özellikle kaliteli denetime ihtiyaç duyulacağını dile getirmektedirler. Kaliteli denetimden kasıt düşünüldüğünde ilköğretim müdürleri ve denetçileri ile ilgili yapılan bir araştırma öne çıkmaktadır. Bu araştırmaya göre, ilköğretim müdürleri denetim inançlarından demokratik denetim inançlarına ilköğretim denetçilerine nazaran daha yüksek bir seviyede sahiptirler (Oğuz, Yılmaz, ve

Taşdan, 2007). Programın yapısında ise yerel öğretim programları tasarlanırken ‘yerel’ tanımının iyi yapılmasının programların desteklenmesi ve başarıya ulaşması konusunda gerekli olduğu düşünülmektedir. Velilerin bölgeyi iyi tanımlarından faydalanmak adına bölgesel velilerin seçilip komisyonlara dahil edilmesi de öne çıkan çözüm önerileri arasındadır. Amerika’da okula dayalı program geliştirme sürecinde karar vericiler ile ilgili yapılan bir araştırmada okul müdürleri bu süreçte velilerin güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir (Ingersoll ve Rossi, 1995). Yüksel’in (1998) de belirttiği üzere merkezden geliştirilen programlar ile velilerin ve bölgenin ihtiyaçları karşılanamadığından, programların yerelleşmesinde veli ve bölge ihtiyacı gözetilmelidir.

Araştırmanın nicel ve nitel verilerinin birlikte yorumlandığı kısmın sonuçlarında öncelikle öğrenci kaynaklı ihtiyaçlara değinilecektir. Öğrenci kaynaklı ihtiyaçların analiz edilmesi için oluşturulan ankette hem var olan hem istenen durum sorulurken bir tarafta da önem derecesi yer almaktadır. Bu durumun sebebi ihtiyaç olarak ortaya çıkabilecek durumların aslında istek olabileceği görüşüdür (Witkin ve Altshuld, 1995). Bu durum araştırmada da ortaya çıkmaktadır ve nitel verilerle desteklenip öğretmenlerden çözüm önerilerinin alınması ihtiyaç ve isteklerin daha net ayrışmasına yardımcı olmaktadır.

Öncelikle öğrenci kaynaklı ihtiyaç maddelerinin ortalamalarının pozitif değerde olması tüm maddelerin ihtiyaç durumu ortaya koyma potansiyelini göstermektedir. Bu maddeler için kesme noktası belirlenip ortalama üstü kalanlar arasında önce çıkanlar programın farklı ana dile sahip öğrenciler için uyarlanması, farklı yetenekleri olan öğrenciler için yerel düzeyde destek sağlanması ve farklı psikolojik ihtiyaçlar, sosyo-kültürel farklılıklar üzerinden ihtiyaç belirtilmesidir. Öğretmenler aynı maddeleri programın başarılı olabilmesi için önem derecelerini sıraladıklarında ise öne çıkan maddelerin birçoğunda farklılık gözlenmektedir. Örneğin, ihtiyaç sıralamasında ilk sırada yer alan ana dil sorunu ile ilgili maddenin yerini özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için programın esnetilebilirliği almıştır. Farklı sosyo-kültürel özellikler ve farklı yetenekler yerlerini korumaktadır. Bunun yorumu şu şekilde yapılabilir; öğretmenler yapılan görüşmelerde ana dili farklı öğrencilerin dil sorunundan dolayı olumsuz etkileneceğini fakat bunun çözüm yollarının fazlalığından bahsetmektedir. Bazılarının gerçekleşmesinden dolayı da bu durumun önemini az olarak oylamaktadırlar. Örneğin; aday öğretmenlere dil ve kültür eğitimi

(MEB, 2016a), bazı bölgelerde açılan dil okulları ve geçici eğitim merkezleri (MEB, 2016b). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile ilgili ihtiyaç durumunda kesme noktasının altında kalması fakat önem derecesi sıralamasında ilk sırada yer alması nitel görüşmelerden ortaya çıkan durum ile desteklenebilir. Öğretmenler, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin bir sınıfta olmasının var olan programın esneklik özelliği, bilim sanat merkezlerinin varlığı, bireysel program uygulanabilmesi gibi çözümlerle öğretim programının uygulanması sürecini etkilemeyeceğini ama bu öğrencilerin potansiyellerinin ortaya çıkarılmasının ve var olan programda bireysel programlara alan tanınmasının hayati öneminden bahsedilmektedir. Özellikle birleştirilmiş sınıfları okutan öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan veya seviye farklılıklarından kaynaklı durumlarda programların istenilen başarıya ulaşamadığını dile getirmektedirler (Ünsal, 2013) Witkin ve Altshuld'a göre ihtiyaç ve çözüm birbirine karıştırılmamalı ve her ihtiyacın birçok çözümü olduğu unutulmamalıdır (1995). Bu nedenle öğrenci kaynaklı ihtiyaçlarda öne çıkan aslında özel eğitime ve farklı sosyo-kültürel özellikteki ailelerden gelen öğrenciler için programın esnetilebilmesi ve destek sağlanması konusudur. Farklı sosyo-kültürel düzeydeki ailelerden gelen çocukların farklı ihtiyaç ve beklentilerine uygun programların hazırlanması gereği ilgili araştırmalarda altı çizilen bir konudur (Erkan, 2011; Şahin, 2009; Üstün, Akman, ve Etikan, 2004).

Öğretmenlerin UHBÖP'nin yerelleşmesine yönelik toplum/yaşanılan bölge kaynaklı ihtiyaçlarının sonuçları değerlendirildiğinde var olan durum ve istenen durum arasındaki farkların analizinde programın çevre koşulları dikkate alınarak hazırlanması, bölgeye özgü ihtiyaçları gözetmesi ve kültürel birikimi dikkate alması ve yansıtması konuları öne çıkmaktadır. Ünal, Çoştı ve Karataş'ın (2004) program geliştirme çalışmalarının incelendiği araştırmada da programların yaşanılan bölge ihtiyaçları ve bölgenin kültürel yapısını dikkate almadığı ortaya çıkmaktadır. Bu sonucu, araştırmanın nitel veri analizi destekler niteliktedir. Bazı bölgelerde kazanımların eşit sürede yetişmeme olasılığı, ailelerin farklı sosyo-ekonomik yapıları sahip olması ve dışarıdaki günlük hayatla çelişkili durumlar olması gibi ifadeler öğretmenler tarafından dile getirilmektedir. Bunun üzerine bazı öğretmenlerin, gerekli düzenlemeleri kendilerinin yaptıklarını, veliler ile toplantılar düzenleyip bölgeyi daha iyi tanıma çalışmaları yürüttüklerini ifade ettikleri gözlenmektedir. Bu nedenle programda başarı için bir çerçeve niteliği görececek ülke

kültürünü yansıtıcı niteliklerin olması, bölgenin kaynaklarının faydalı kullanıma yöneltmesi ve öğrencinin yaşadığı bölgedeki topluma uyum sağlamasını desteklemesi gibi konuları öncelikli puanladıkları görülmektedir. Daha önce de öğretmenler yerleşme konusundaki görüşlerinde hedeflerin milli olması gerekliliği (Geçit; 2008; Gülşen, 2005; Korkmaz, 2010; Taşçı, 2008), çerçeve program dahilinde denetleme önerilerini belirttiklerinden bu sonucun daha önceki alt problemlerden çıkan sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca EARGED'in (2007: 166) yaptığı kapsamlı araştırma sonucunda da merkez teşkilatı tarafından çerçeve programın belirlenip program geliştirme, uygulama ve değerlendirmeden sorumlu 18 adet eğitim bölgesinin kurulması önerilmektedir.

Öğretmenlerin UHBÖP'nin yerelleşmesine yönelik konu alanı/içerik kaynaklı ihtiyaçlarının sonuçlarına bakıldığında kesme noktasının üzerinde 'programın içeriğinde yer alan bilgilerin yerel koşullar düşünülerek hazırlanması' ifadesinin olduğu görülmektedir. Önem derecelerinin sıralanmasında ise programın içeriğinde öğretmenlerin düzenleme yapabilmesi, farklı metotlar seçebilmesi, çalışma takviminin etkinliklere göre şekillenmesi, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre esnetilebilmesi ve yerel düzeydeki farklılıklara göre düzenlenmesi öne çıkmaktadır. EARGED'in (2007) yaptığı çalışmada da yöresel farklılıklara göre öğretmenlerin esneklik hakkının olması gerektiği bulgusuna ulaşılmaktadır.

Sonuç olarak UHBÖP'nin yerelleşmesine yönelik öğretmen görüşleri çerçeve program dahilinde öğrencilerin bireysel farklılıkları, yöresel farklılıklar ve çevre koşulları dikkate alınarak programın öğretmene daha fazla esneklik hakkı tanınmasıyla ortaya çıkan program noktasında yoğunlaşmaktadır. Bazı öğretmenler bu konunun farklı yorumlanacağı endişesi taşıırken bazı öğretmenler tüm derslerin yerelleşmesi gerektiğini ifade etmektedir. Velilerin bu süreçte tahmin edilenden fazla rol oynadığı görülmektedir. Öğretmenler yetki-sorumluluk paylaşımına bu noktada dikkati çekerek bölgesel velilerin oluşturulmasını istemektedir. Öğrenci kaynaklı ihtiyaçlar farklı sosyo-kültürel özellikteki öğrencilere ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere programın destek sağlaması noktasında yoğunlaşırken, toplum/bölge kaynaklı ihtiyaçlarda bölge koşulları ve kültürünün programa yansması konusunda yoğunlaşmaktadır. İçerik/konu alanı kaynaklı ihtiyaçlarda ise öğretmenin içerik ekleme-çıkarma konusundaki özerkliği ve yerel koşullara göre takvimin

esnetilebilmesi öne çıkmaktadır. Tüm bu sonuçlara göre uygulayıcı ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur:

Uygulayıcılar için;

- Öğretmenler, yerelleşme konusunda olumlu görüşlerinin yanında ülkenin siyasi ikliminden kaynaklı bazı durumlar için endişe duyduklarını ifade etmektedirler. Bu nedenle eğitim-öğretim uygulamalarının güvenli bir şekilde ve adil ortamda yapılması için gerekli çaba sarf edilmelidir.

- Örneklem seçiminde programa hakim öğretmen bulmakta zorluk çekilmiştir. Öğretmenlerin programlar konusunda daha fazla bilgiye sahip olması, ilk aşamada sağlanmalıdır. İkinci aşama ve uzun vadede öneri ise öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine dahil edilmesi yönündedir.

- Öğretmenler esneklik hakları konusunda bazı noktalarda ortak görüş bildirmektedir. Ancak bu esnekliğin belirlenmiş tek kaynak ile sınırlı olduğundan bahsetmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin ek kaynak seçiminde serbest olması, MEB'in önereceği kitaplar hakkında görüşlerinin 'etkili' bir şekilde alınması önerilmektedir. Bölgesel kitapların oluşturulması veya illere ait kitapların çerçeve programa uygun bir şekilde oluşturulması da uzun vadedeki öneriler arasındadır.

- Öğretmenin esneklik hakkını engelleyen diğer bir unsur ise merkezi değerlendirme sistemidir. MEB merkezi değerlendirme sisteminin bölgesel istatistiki farkları dikkate alarak tekrar gözden geçirmelidir.

- Türkiye'nin 2016 yılı itibariyle sosyolojik yapısının değiştiği düşünülmekte ve beş sene içinde yeni bir azınlığın oluşacağı öngörülmektedir. Göç sorunu acilen gündeme alınmalı ve okul, bölge ve ulusal çapta bir yol haritası belirlenerek bu öğrencilere programda yerel destek sunulmalıdır. Eğitilmeyen her bireyin toplumun huzuru ve asayışı için bir tehdit olduğu unutulmamalıdır.

- Sosyo-ekonomik farklılıklara sahip öğrenciler için programın uyarlanabilirliği noktasında dil eğitimi, kültür eğitimi ve öğretmenlerin tutumunun öneminin altı çizilmiştir. Gündemde olan Aday Öğretmenlik Süreci'nin şeffaf ve hakkıyla gerçekleştirilmesi bu noktada önemli görülmektedir. Aday öğretmenlerin adaylık sürecini memleketlerinde geçirmesi fakat farklı yerlerde çalışacak olmaları,

sürecin hedefleriyle uyuşmamaktadır. Bu nedenle bu konu hakkında düzenlemeye gidilmelidir.

- Öğrenci farklılıklarının yoğun yaşandığı birleştirilmiş sınıf sorunu bir an önce çözüme kavuşturulmalıdır. Uzaktan eğitim metodu, birleştirilmiş sınıftaki öğretmene destek olacak bir meslek alanının yaratılması veya birleştirilmiş sınıflara ayrı programların yerel düzeyde geliştirilmesi olası öneriler arasındadır.

- Maddi kaynak dağılımının tüm okullara eşit şekilde yapılması adil bir eğitim sisteminin göstergesi değildir. Birleştirilmiş sınıfa sahip okulların, merkezdeki okulların, taşradaki okulların ihtiyaçları farklı olduğundan ihtiyaçlara yönelik dağıtım yapılmalıdır. Yerelleşmeden belirli kısımlarca anlaşılan özelleştirme kavramı bu araştırmanın yerel öğretim programı kavramında yer almadığından, piyasalaştırmaya yol açmamak için özel desteklerin de sınırlandırılıp-kontrol edilip, diğer okullara dağıtımını gerçekleştirilmelidir. Yoksa okullar arasındaki var olan uçurum derinleşecektir.

Araştırmacılar için;

- Bu çalışmada kullanılan PYİA öğrenci, bölge ve içerik kaynaklı ihtiyaçları analiz etmek üzerine tasarlanmıştır. Daha büyük ölçekte bir ihtiyaç analizi araştırması için daha farklı teorik bakışlar geliştirilebilir.

- Hayat Bilgisi Öğretim Programı bağlamında yapılan bu araştırma diğer öğretim programları için de gerçekleştirilebilir.

- Yerelleşme konusunda dünyada olduğu gibi Türkiye’de de kavram karmaşası yaşanmaktadır. Bu çalışmada yerelleşme (decentralization) kavramı kullanılmış ve program bağlamında nasıl planlandığı açıklanmıştır. Bu alanda uzman kişilerce bir kavram birliği-uzlaşısı sağlanması gerekmektedir.

- Yapılan ihtiyaç analizi sonucunda velilerin de rolleri ve etkilerinin büyük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle sonraki çalışmalarda veli görüşlerinin alınması önerilebilir.

- Öğretmenlerin içerikte ekleme-çıkarma, farklı metotlar seçme ve akademik takvimi etkinliklere ve yöreye göre düzenleme konusunda ihtiyaç belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bir yandan öğretmenlere programda halihazırda verilen esneklik özelliği



bulunmaktadır. Araştırmacıların öğretmenlerin var olan esnekliği kullan(a)mama sebepleri araştırılabilir.

- Uygulayıcılar için öneriler kısmında değinilen öğretmenlerin programa yabancı olmaları konusu irdelenmelidir. Öğretmenlerin neden programı incelemeye ihtiyaç duymadığı noktası gelecekteki program araştırmaları için yönlendirici olacaktır.



## Kaynakça

- Akyüz, Y. (2011). Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2). Erişim <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/122419-20110627174851-pegemegitimogretimdergisi-yahyaakyuz-cilt1sayi2.pdf>
- Altınok, R. (1997). Yerel yönetimler ve eğitim. *Türk İdare Dergisi*, 415, 113-128
- Altrichter, H., Heinrich, M., ve Soukup-Altrichter, K. (2014). School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 29(5), 675–699. <http://doi.org/10.1080/02680939.2013.873954>
- Altschuld, J. W. ve Witkin, B. R. (1995). *Planning and conducting needs assessments: A Practical Guide*. USA: Sage Publications Atay.
- Altschuld, J. W. ve Eastmond, J. N. (2010). *Needs Assesment: Phase 1, Getting Started*. Sage: USA.
- Apple, M. W. (2006). *Eğitim ve İktidar*. Kalkedon: İstanbul
- Arsal, Z. (1998). *Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizinin yeri ve nasıl yapıldığına ilişkin program geliştirme uzmanlarının görüşleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Artiles, Alfredo J, Barreto, Ramona M., McClafferty, K. (1993). Pathways to Teacher Learning in Multicultural Contexts. *Remedial and Special Education*, 19(2).
- Atasönmez, S. S. (2008). *Program Geliştirme Süreci Doğrultusunda Yeni İlköğretim Programlarının İncelenmesi*. Fırat Üniversitesi.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of Social Research* (2. baskı). New York: The Free Press.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma; Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem Akademi, (11.Baskı), Ankara.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Pearson: Boston.
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H., ve Santibáñez, L. (2009). *Decentralized decision-making in schools: The theory and evidence on school-based management*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Bellack, A. A. (1969). History of Thought and Practice. *American Educational Research Association*, 39(3), 283–292.
- Bjork, C. (2006). *Educational Decentralization: Education in the Asia-Pacific Region (Issues, Concerns and Prospects)*. Springer: The Netherlands.
- Bucak, Balcı E.(2000). *Eğitimde yerelleşme*. Ankara: Detay Yayınları.
- Bulut, A. (2006). *9. Sınıf Matematik Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair Öğretmen Görüşleri*. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Burkhardt, H, Fraser, R., ve Ridgway, J. (1990). *The dynamics of curriculum change*. Wirszup ve R. Streit (Ed.), *Development in school mathematics education around the world*, 2, s.3-29. Reston, VA: NCTM

- Caldwell, Brian J. 2005. *School-Based Management. Education Policy Series*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning and International Academy of Education.
- Chapman, R. (2006). Decentralization: Another Perspective Decentralization: Another Perspective. *Comparative Education*, 9(3), 127–134.
- Chen, D.T., Wang, L.Y., ve Neo, W.L. (2015). School-Based Curriculum Development Towards a Culture of Learning: Nonlinearity in Practice. *British Journal of Educational Studies*, 63(2), 213–228. <http://doi.org/10.1080/00071005.2015.1034236>
- Cohen, J. M., ve Peterson, S. B. (1997). Administrative Decentralization: A New Framework for Improved Governance, Accountability, and Performance, 1 – 39. erişim <http://www.cid.harvard.edu/hiid/582.pdf>
- Conyers, D. (1983). Decentralization: The Latest Fashion in Development Administration? *Research in Public Policy Analysis and Management*, 15, 447–462. [http://doi.org/10.1016/S0732-1317\(06\)15019-8](http://doi.org/10.1016/S0732-1317(06)15019-8)
- Conyers, D. (1984). Decentralization and development: A review of the literature. *Public Administration and Development*, 4(2), 187–197. <http://doi.org/10.1002/pad.4230040207>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design Qualitative quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications. <http://doi.org/10.3109/08941939.2012.723954>
- Çelenk, S. (2009). İlköğretim okulları 1.-5. sınıf programlarının birleştirilmiş sınıflı köy okullarında uygulanabilirlik düzeyi. *XVIII. Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-3 Ekim 2009, Ege Üniversitesi.
- Çetingül Tamer, İ., ve Dülger, İ. (2006). ÖSS Başarı Durumunun İl, Bölge ve Okul Türlerine Göre Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 45–55.
- Çınkır: Çınkır, Ş. (2002). Eğitim yönetiminde yerelleşmenin üstünlükleri ve sakıncaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 101-110.
- Daun, H. (2006). Privatisation, Decentralization and Governance in Education in the Czech Republic, England, France, Germany and Sweden. Zajda Joseph (Ed.) *Decentralization and Privatisation in Education* (s.75-97).
- Demarest, A. B. (2015). *Place-Based Curriculum Design Exceeding Standards Through Local Investigations*. New York, NY: Routledge.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara:PegemA
- Duman, A. (1998). Yerinden Yönetim mi, Yoksa Yerelleşme mi? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 467– 483.
- Duru, A., ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin Yeni Matematik Programı Hakkındaki Görüşleri ve Program Değişim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 67–81.
- EARGED. (1997). *Milli Eğitim Bakanlığında Program Çalışmaları*. MEB:Ankara
- Eisele, J. E. (1969). Guidelenes for Regional Curriculum Planning. *Educational Leadership*, January, 266-370.
- Eisner, E. W. (2003). Preparing for Today and Tomorrow. *Educational Leadership*. 61 (4): 6-10.

- Elliott, J. (1994). The Teachers' Role in Curriculum Development : An Unresolved Issue in English Attempts at Curriculum Reform. *Curriculum Studies*, 2(1), 43–69. <http://doi.org/10.1080/0965975940020103>
- Eraslan, A. (2013). Teachers' Reflections on the Implementation of the New Elementary School Mathematics Curriculum in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 152–165. erişim <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201328-2AL?ERASLAN.pdf>
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, S. (2011). Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 186–197.
- Esener Taşpolatoğlu, A. (1993). *Türk Milli Eğitiminde Cumhuriyet'ten Günümüze Program Geliştirme Alanındaki Gelişmeler ve Bir Eğitim Programının Temel Özelliklerine İlişkin Uzman Görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi.
- Fesler, J. W. (1965). Approaches to the Understanding of Decentralization. *The Journal of Politics*, 27(03), 536. <http://doi.org/10.2307/2127739>
- Finnish National Education Board. (2011). erişim <http://www.oph.fi/english>
- Gay, L.R., Mills, G.E. ve Airasian, P. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. (Eight Edition). Pearson: New Jersey
- Geçit, Y. (2008). *Eğitimde Yerinden Yönetim Yaklaşımı (Bursa İli Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi.
- Gelen, İ., ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (51), 457–476.
- Gopinathan, S., ve Deng, Z. (2006). Fostering School-Based Curriculum Development in the Context of New Educational Initiatives In Singapore. *Planning and Changing*, 37(1), 93–110.
- Greene, M. (1981) Response to a predecessor. *Educational Researcher*, 10(3), 5-6.
- Grieve, R.(1979). *Decentralization of Education in The Northern Province*, Research Report No: 29, Papua New Guinea.
- Güler, B. A. (2000). Yerel Yönetimleri Güçlendirmek mi? Ademi Merkezizetçilik mi? *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 9(2), 14–29.
- Gülşen, C. (2005). *Türkiye 'de Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetimi*. Gazi Üniversitesi.
- Gürel, Nurhayat, Çapar, Dilek, Kartal, S. (2014). Birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *International Journal of Human Sciences / Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1056–1076. <http://doi.org/10.14687/ijhs.v11i1.2755>
- Hanson, M. (1931) Field research methodology for the study of Latin American Ministries of Education. *International Review of Education*, 27, 247-270.
- Hawkins, J. N. (2006). Walking on Three Legs: Centralization, Decentralization and Recentralization in Chinese Education. Christopher Bjork (Ed.) *Educational Decentralization*, (s.27-41).

- Hanson, M. (1972). Structural and Administrative Decentralization in Education: A Clarification of Concepts. *The Journal of Educational Administration*, X, 95-103.
- Hanson, M. (1976). Decentralization and Regionalization in the Ministry of Education: The Case of Venezuela. *International Review of Education*, 22, 155-176.
- Hanson, E. M. (1997). Educational Decentralization : Issues and Challenges, (9). erişim <http://w.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%209-English.pdf>
- He, A. E. (2011). Educational Decentralization: A Review Of Popular Discourse On Chinese–English Bilingual Education. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(1), 91–105. <http://doi.org/10.1080/02188791.2011.544245>
- Hjalmarson, M. A. (2008). Mathematics curriculum systems: Models for analysis of curricular innovation and development. *Peabody Journal of Education*, 83, 592-610.
- HM Inspectorate of Education. (2003). *Curriculum Flexibility: How good is our school? Improving Scottish Education*. HMIe: Scotland.
- Illich, I. (2014). *Okulsuz Toplum*. Şule Yayınları: İstanbul.
- Ingersoll, R. ve Rossi, R. (1995). *Which Types of Schools Have the Highest Teacher Turnover?* American Institution for Research: Washington:DC.
- Johnson, B. (2001). Toward a New Classification of Nonexperimental Quantitative Research. *Educational Researcher*, 30(2), 3–13. <http://doi.org/10.3102/0013189X030002003>
- Johansson, U. (2003). Frame Factors, Structures, and Meaning Making: Shifting Foci of Curriculum Research in Sweden. William Pinar ed. *International Handbook of Curriculum Research*, 575-595.
- Johnson, R. B., ve Christensen, L. B. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage
- Kaufman, R. A. (1972). *Educational System Planning*. NJ: Prentice-Hall.
- King, A. R., ve Brownell, J. A. (1966). *The Curriculum and The Disctiplines of Knowledge: A Thoery of Curriculum Practice*. New York: John Wiley ve Sons, Inc.
- Korkmaz, N. (2010). *Orta Öğretim Kurumları Müdürlerinin Eğitimin Yerinden Yönetimine İlişkin Görüşleri*. Gazi Üniversitesi: Ankara
- Köksal, K. (1997). *Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi*. Hacettepe Üniversitesi.
- Kurt, T. (2006). Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Eğilimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1). erişim [www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt-14-No1-2006Mart/61-72.pdf](http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/pdf/Cilt-14-No1-2006Mart/61-72.pdf)
- Lai, M., ve Lo, L. N. K. (2006). Decentralization and Social Partnership: The Development of Vocational Education at Shanghai and Shenzhen in China. *Educational Research for Policy and Practice*, 5(2), 101–120. <http://doi.org/10.1007/s10671-006-7176-x>
- Leithwood, K; Menzeis, T. (1998). Forms and Effects of School-based Management. *Educational Policy*. 12(3), 325-346.
- Lincoln, Y.S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA:Sage.
- Lundahl, L. (2010). Sweden: Decentralization, Deregulation, Quasi-Markets - and Then What? *Journal of Education Policy*, 17(6), 687–697. <http://doi.org/10.1080/0268093022000032328>
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L.,ve McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing School-Based*

- Curriculum Development*. London: The Falmer Press.
- Marshall, K. (2004). *Let's Clarify the Way We Use the Word "Curriculum."* *Education Week*, 24 (1), 43.
- McGinn, N., ve Welsh, T. (1999). Decentralization of Education: Why, When, What and How? *Fundamentals of Educational Planning*. Erişim <http://www.unesco.org/ieep>
- McKillip, J. (1987). *Needs Analysis: Tools for the Human Services and Education*. California: Sage Publications
- McNeil, J.D. (1996). *Curriculum: A Comprehensive Introduction*. Fifth Edition. Harper Collins: New York
- MEB. (1970). 8. Milli Eğitim Şurası. erişim  
[http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113428\\_8\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113428_8_sura.pdf)
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. erişim  
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html)
- MEB. (1974). 9. Milli Eğitim Şurası. erişim  
[http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113442\\_9\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113442_9_sura.pdf)
- MEB. (1988). 12. Milli Eğitim Şurası. erişim  
[http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113522\\_12\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113522_12_sura.pdf)
- MEB. (1990). 13. Milli Eğitim Şurası. erişim  
[http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113538\\_13\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113538_13_sura.pdf)
- MEB. (1993). 14. Milli Eğitim Şurası. erişim  
[http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113548\\_14\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113548_14_sura.pdf)
- MEB. (1996). 15. Milli Eğitim Şurası. erişim  
[http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113559\\_15\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113559_15_sura.pdf)
- MEB. (1996). 16. Milli Eğitim Şurası. erişim  
[http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113559\\_15\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113559_15_sura.pdf)
- MEB. (1997) Milli Eğitim Çalışmaları. Ankara: EARGED Yayını. No: 51.
- MEB. (1999). 17. Milli Eğitim Şurası. erişim  
[http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02113618\\_16\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113618_16_sura.pdf)
- MEB.(2000).İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları. erişim  
[http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=downloads&d\\_op=MostPopular](http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=downloads&d_op=MostPopular)  
adresinden
- MEB. (2003). *Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yönetmeliği*. MEB:Ankara
- MEB. (2005). *Hayat Bilgisi (1-3) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. MEB: Ankara
- MEB. (2006). *Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri*. MEB:Ankara.
- MEB (2007). TEDP Başlangıç Raporu. MEB: Ankara
- MEB. (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. MEB: Ankara.
- MEB. (2010). MEBGEP Yeni Yönetişim Modeli Yeşil Belge 2. Taslağı. MEB: Ankara.
- MEB. (2012). Milli Eğitim İl ve İlçe Müdürleri Yönetmeliği. erişim

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/11/20121118-2.html>

MEB. (2015). Hayat Bilgisi (1-3) Öğretim Programı ve Kılavuzu. MEB:Ankara

MEB (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine Dair Yönerge. erişim <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirme-surecine-iliskinyonerger/icerik/328>

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi*. Pegem Akademi: Ankara.

Miller, J. L. (2000). What's Left in the Field? A Curriculum Memoir. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 253–266 <http://doi.org/10.1080/002202700182745>

Mølstad, C. E. (2015). State-Based Curriculum-Making: Approaches to Local Curriculum Work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 1–21. <http://doi.org/10.1080/00220272.2015.1039067>

Mølstad, C. E., ve Hanse'n, S.-E. (2013). Curriculum As a Governing Instrument: A Comparative Study of Finland and Norway. *Education Inquiry*, 4, 735–753. doi:10.3402/edui.v4i4.23219

Muta, H. (2000). Deregulation and Decentralization of Education in Japan. *Journal of Educational Administration*, 38 (5), 455-467.

Muta, H. (2006). Trends and Issues in Deregulation and Decentralization Of Educational Administration in Japan. Christopher Bjork (Ed.) *Educational Decentralization*, (s.97-113).

OECD. (2008). *Education at a Glance 2008*. erişim <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41284038.pdf>

OECD. (1995) Education Policy Outlook: Finland. erişim [http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND\\_EN.pdf](http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf)

Oğuz, E., Yılmaz, K., ve Taşdan, M. (2007). İlköğretim Denetmelerinin ve İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Denetim İnançları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17.

Oliva, P.F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon. Ornstein.

Öz, Y. (2013). *Eğitim Paydaşlarının Türk Eğitim Sisteminin Yerelleşme Süreci Hakkında Görüşlerine İlişkin Bir Araştırma*. Ege Üniversitesi: İzmir.

Özdemir, P. (2007). Needs Assessment with Special Emphasis on Individual Differences Based on Teaching and Assessment Methods in Science and Technology Classes by Primary School Teacher. Middle East Technical University: Ankara.

Özgen, V. (2011). *Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme ve Hizmet Kalitesi*. Adnan Menderes Üniversitesi.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (çev. ed.), 3. baskıdan çeviri. Pegem: Ankara.

Ponder, G. (1983). *Rassling with the Bear: The Once and Future Character of Local Curriculum Development*. Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development (Houston, TX, March 4-8, 1983)

Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., ve Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvr. *Curriculum*

- Inquiry*, 42(2), 191–214. <http://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Rondinelli, D. A. (1981). Government Decentralization in Comparative Perspective: Theory and Practice in Developing Countries. *International Review of Administrative Sciences*, 47(2), 133–145. <http://doi.org/10.1177/002085238004700205>
- Sağ, R., ve Sezer, R. (2012). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Eğitim İhtiyaçları. *İlköğretim Online*, 11(2), 491–503.
- Saylor, J.G., Alexander, W.M., ve Lewis, A.J. (1981). *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sharpe, L., ve Gopinathan, S. (2002). After Effectiveness: New Directions in the Singapore School System? *Journal of Education Policy*, 17, 151–166. <http://doi.org/10.1080/02680930110116507>
- Sherwood, F. P. (1969). *Devolution as a Problem of Organization Strategy*. Comparative Urban Research. Beverly Hills, CA: Sage
- Skilbeck, M. (1984). *School-Based Curriculum Development*. London: Falmer Press.
- Smith, Gregory A., Sobel, D. (2010). *Place- and Community-Based Education in Schools*. New York: Routledge.
- <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Sobel, D. (2004). *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*. Great Barrington, MA: Orion Press.
- Sowell, E. J. (2005). *Curriculum: An Integrative Introduction*. New Jersey: Pearson Education
- Stufflebeam, D. L., McCormick, C. H., Brinkerhoff, R. O., ve Nelson, C. O. (1985). *Conducting Educational Needs Assessments*. (D. L. Madaus, George F., Stufflebeam, Ed.). Dordrecht: Springer Netherlands. <http://doi.org/10.1007/978-94-011-7807-5>
- Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisi Farkındalıklarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178–188.
- Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Şişman, M., ve Turan, S. (2003). Eğitimde Yerelleşme ve Demokratikleşme Çabaları Teorik Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 300–315.
- Taba, Hilda (1962) *Curriculum Development. Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World Inc.
- Taşçı, H. (2008). *Yerel Yöneticiler ve Okul Yöneticilerinin Eğitimde Yerelleşmeye İlişkin Kendilerini Hazır Görme Durumları*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Taşdemir, M. (2014). Birleştirilmiş Sınıf Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri: Beklentiler ve Metaforlar. *Turkish Studies*, 9(2), 1459-1475.
- Tekbiyik, A., ve Akdeniz, R. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullemeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri Teachers, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23–37.
- Toi, A. (2010). An Empirical Study of the Effects of Decentralization in Indonesian Junior Secondary Education. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(2), 107–125.



<http://doi.org/10.1007/s10671-010-9081-6>

- Tonbul, Y., ve Ölmez, Ö. (2011). Eğitim Yönetiminin Yerelleşmesi Sürecinde Bir Uygulama : Eğitim Bölgeleri Danışma Kurulları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 153–179.
- Topaloğlu, H. (2012). *Türkiye'deki Eğitim Sendikaları Genel Merkez Yöneticilerinin Eğitimin Yerelleşmesi ile İlgili Görüşleri*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Turgut, M.F. (1983). *Program Değerlendirme. Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press
- Tyler, R. W. (1981). Curriculum Development Since 1900. *Association for Supervision and Curriculum Development*.
- UNDP. (2003). *Human Development Report 2003*. Oxford University Press. erişim [http://hdr.undp.org/en/media/hdr03\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/hdr03_complete.pdf)
- Usluel, Y. (1995). *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri*. Hacettepe Üniversitesi.
- Ünal, I., Özsoy, S., Yıldız, A., Güngör, S., Aylar, E., ve Çankaya, D. (2010). Eğitimde Toplumsal Ayırışma. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara
- Ünal, S., Çoştı, B., ve Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183–202. <http://doi.org/10.17152/gefd.64845>
- Ünsal, H. (2013). Yeni Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(3), 635–658.
- Üstün, E., Akman, B., ve Etikan, İ. (2004). Farklı Sosyo-ekonomik Düzeydeki Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 205–210.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. 3. Baskı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Varış, F. (1986). *Program Geliştirmede Metodolojik Sorunlar*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 67-77.
- Vulliamy, G., Kimonen, E., Nevalainen, R., ve Webb, R. (1997). Teacher identity and curriculum change: a comparative case-study analysis of small schools in England and Finland. *Comparative Education*, 33(1), 97–116. <http://doi.org/10.1080/03050069728668>
- Weiler, H. (1993). Control versus Legitimation: The Politics of Ambivalence. In: Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Promise? ed. by JaneHannaway and Martin Carnoy, 58-83.. San Francisco: Jossey-Bass. Winkler,
- Winkler, D. R. (1989). Decentralization in Education : Perspective. *Photogrammetric Record*, 12(67), 63-72. Erişim <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/j.1477-9730.1986.tb00538.x>
- Wither, S. E. (2001). *Local Curriculum Development : A Case Study*. Annual Meeting of the American Educational Research Association: Seattle.

- Witkin, B. R. (1994). Needs Assesment since 1981: The State of the Practice. *American Journal of Evaluation*, 15(1), 17-27. doi: 10.1177/109821409401500102
- Yapıcı, M., ve Demirdelen, C. (2007). Teachers' Views With Regard to The Primary 4th Grade Social Sciences Curriculum. *Elementary Education Online*, 6(3), 480–490. Erişim papers3://publication/uuid/F977B2E7-A5B0-48E7-A4E8-0481FE5D4179
- Yapıcı, M., ve Leblebicier, N. H. (2007). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(3), 480–490. erişim <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Yavuz, Y. (2001). *Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumları: Bir Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229–242.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2000). Millit Eğitim Bakanlığındaki Program Geliştirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 581–608.
- Zajda, J. (2006). *Decentralisation and Privatisation in Education*. (J. Zajda, Ed.). Dordrecht, The Netherlands: Springer.



## EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

İlkokulda görevli sınıf öğretmenlerinin Uygulanan Hayat Bilgisi Eğitim Programının yerelleşmesine yönelik ihtiyaçları nelerdir?

*Merhaba, adım Sinem Hızlı Alkan. Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda yüksek lisans yapıyorum. Yaptığım tez çalışması için Hayat Bilgisi eğitim programının yerelleşmesi konusundaki görüşlerinizi almak istiyorum.*

*Araştırmada hiç bir koşulda adınız yer almayacak ve verdiğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Konuşmalarımızın kaydedilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz? Sorularıma başlamadan önce söylemek veya sormak istedikleriniz var mı?*

*Bu görüşmenin yaklaşık 40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorularımı sormaya başlamak istiyorum.*

### ÖZGEÇMİŞ/DEMOGRAFİK SORULAR

1. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
2. Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz?
3. Şu an hala devam ettiğiniz bir eğitim süreciniz var mı?
4. Okuttuğunuz sınıf düzeyi nedir?

### EĞİTİM PROGRAMLARININ YERELLEŞMESİ

5. Eğitim programlarının yerelleşmesi size ne ifade ediyor?
6. Şu an var olan program düşünüldüğünde yerelleşmeyle ilgili olabilecek kısımlar nelerdir?
  7. Eğitim programlarının yerelleşmesi sürecini hangi unsurlar etkileyebilir?
    - A. Eğitim yönetimi yapısı
    - B. Öğretmenlerin inançları
    - C. Bürokratik süreçler
    - D. Öğretmenlerin yetkinlikleri
    - E. Veliler
    - F. Okulların tutumu
    - G. Politik yapı
    - H. Diğer (Eklemek istediğiniz)
  8. Programların yerelleştiği düşünüldüğünde, sizce bu durumdan
    - okullara dağıtılan maddi kaynaklar
    - bürokratik işlemler
    - demokratik işleyiş
    - öğretmenler
    - öğrenciler etkilenir mi? Evet ise örnek vererek açıklayabilir misiniz?
  9. Program geliştirme basamaklarının hangilerinde yerel düzeyde kararların alınmasını gerekli görüyorsunuz?
    - A. İhtiyaç saptama
    - B. Hedef belirleme
    - C. İçerik tasarımı
    - D. Öğrenme yaşantılarının tasarımı
    - E. Değerlendirme
  10. Hiçbiri

### **PROGRAM GELİŞTİRMEDE ÖĞRENCİ KAYNAĞI**

11. Sizi kendi sınıfınızda değil, kullandığınız programla
- göçmenlerin de olduğu bir sınıfta
  - ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta
  - özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta
  - birleştirilmiş sınıfta

düşünelim.

Öğretim süreciniz bu değişimden nasıl etkilendi?

Programın bu şartlara ne kadar esneklik tanıdığını düşünüyorsunuz? Nasıl olmalıdır?

### **PROGRAM GELİŞTİRMEDE TOPLUM/BÖLGE KAYNAĞI**

12. Var olan programın yaşanan toplum/bölge ile ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?

- kültür
- doğal kaynaklar
- çevre şartları

Nasıl olmalıdır?

### **PROGRAM GELİŞTİRMEDE BİLGİ/DERS KAYNAĞI**

13. Derste öğretilen bilgiler ve
- Öğrencilerinizin farklı ihtiyaçlarını
  - bölgenin ihtiyaçlarını düşündüğünüzde neler söyleyebilirsiniz?
- Nasıl olmalıdır?
14. Sizce yerel programlarda temel çözüme giden yol ne olmalıdır? 3 örnek verebilir misiniz?
15. Eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz.

### EK 3. Görüşme Kod Anahtarı Listesi

1. Eğitim programlarının yerelleşmesi size ne ifade ediyor?

- 1.1. avantaj
  - 1.1.1. eğitimde bireyselleşmeye yönlendirmesi
  - 1.1.2. bölgelerin ihtiyacının karşılanması
  - 1.1.3. fırsat eşitliğinin sağlanması
  - 1.1.4. halkın programa sahip çıkması
  - 1.1.5. öğrencilerin akademik başarısının artması
  - 1.1.6. öğrencilerin bölgeye daha faydalı olması
  - 1.1.7. bulunulan çevrenin daha iyi tanınması
  - 1.1.8. öğretmenin özerkliğinin sağlanması
- 1.2. dezavantaj
  - 1.2.1. kitapları farklılaştırmanın zor olması
  - 1.2.2. öğrencilerin yerelle sınırlı kalması
- 1.3. kavramsal
  - 1.3.1. bölgenin ihtiyaçlarına göre programın düzenlenmesi
  - 1.3.2. bölgenin kültürüne göre düzenleme yapılması
  - 1.3.3. eğitimde bireyselleşmenin sağlanması
  - 1.3.4. her yöreye uygun düzenleme yapılması
  - 1.3.5. ortak dil ve kültürün eğitimde kullanılması
  - 1.3.6. yakından uzağa ilkesi
- 1.4. sınırlılık
  - 1.4.1. eğitimde birliği sağlamanın zor olması
  - 1.4.2. belirli konularla sınırlı olması
  - 1.4.3. merkezi değerlendirme sisteminin olması
  - 1.4.4. nakil durumunda zorluk olasılığının olması
2. Şu an var olan program düşünüldüğünde yerelleşmeyle ilgili olabilecek kısımlar nelerdir?
  - 2.1. Yerelleşmesi gerekli
    - 2.1.1. bireysel farklılıklara alan tanınması gerekliliği

2.1.2. içeriğin yerelleşmesi

2.1.2.1. beceriler konusu

2.1.2.2. değerler konusu

2.1.2.3. evimiz ve ailemiz konusu

2.1.2.4. okulum-heyecanım konusu

2.1.2.5. yerleşim bölgeleri konusu

2.1.3. öğrencilerin kültür yapılarına uygunluğun sağlanması

2.1.4. sürelerin yerelleşmesi

2.1.5. yaşama uygunluğun sağlanması

2.1.6. yöntemin yerelleşmesi

2.2. yerelleşmesine gerek yok

2.2.1. var olan programın tüm bölgelere uygun olması

3. Eğitim programlarının yerelleşmesi sürecini hangi unsurlar etkileyebilir?

3.1. Eğitim yönetimi yapısı

3.1.1. Olumsuz etkiler

3.1.1.1. merkezi yapının olması

3.2. Öğretmenlerin tutumları

3.2.1. Olumlu etkiler

3.2.1.1. Gönüllü olması

3.2.1.2. yerel sorunlara sahip çıkması

3.2.1.3. programa sahip çıkması

3.2.2. olumsuz etkiler

3.2.2.1. motivasyon eksikliğinin olması

3.2.2.2. öğretmen-veli çatışması

3.2.3. şüpheli yaklaşım

3.2.3.1. programı yorumlama farklılığının olması

3.2.3.2. öğretmenlerin önceliklerinin değişmesi

3.2.3.3. meslek algılarının farklı olması

3.2.3.4. yerelleşmeye karşı tutumun değişmesi

3.3. Bürokratik süreçler

3.3.1. Olumsuz etkiler

3.3.1.1. bürokrasinin alışkanlık haline gelmesi

3.3.1.2. bürokratların gönüllü olmaması gerekliliği

3.3.1.3. korku atmosferinin olması

3.3.1.4. öğretmenin doğrudan iletişime geçmemesi

- 3.3.1.5. belirli kesimin görüşünün alınması
  - 3.3.1.6. programı onaylamada etkin rol oynaması
  - 3.3.1.7. yönetim ve programın paralel değişmesi
  - 3.4. Öğretmenlerin yetkinlikleri
    - 3.4.1. Olumlu etkiler
      - 3.4.1.1. bölgede yaşayan öğretmenlerin destek vermesi
      - 3.4.1.2. ihtiyaç belirleyenin aslında öğretmen olması
      - 3.4.1.3. kazanımların az olması
      - 3.4.1.4. kendini geliştirmesi(teknoloji)
      - 3.4.1.5. öğretmenin bölgeyi analiz etmesi
    - 3.4.2. Olumsuz etkiler
      - 3.4.2.1. ek iş yükünün olması
      - 3.4.2.2. sorumluluk-yetki oranının dengelenmesi
      - 3.4.3. etkili değildir
        - 3.4.2.1. 657 sayılı kanun ile iş garantisinin sağlanması
  - 3.5. Okulların tutumu
    - 3.5.1. Etkilidir
      - 3.5.1.1. idarenin yerelleşmeye bakış açısı
      - 3.5.1.2. müdürün öğretmene özgürlük tanıması
      - 3.5.1.3. okulun düzenleme yapmasının gerekli olması
    - 3.5.2. etkili değildir
  - 3.6.2.1. öğretmenin müdürü yönlendirebilmesi
  - 3.6. Politik yapı
    - 3.6.1. Olumsuz etkiler
      - 3.6.1.1. politik iklimin eğitime yansması
      - 3.6.1.2. politikacıların öğretmenlerle ilgili söylemleri
      - 3.6.1.3. politikacıların ülkenin doğu kesimiyle ilgili görüşleri
      - 3.6.1.4. yerelleşmeye karşı tutumları
  - 3.7. Diğer
    - 3.7.1. belediye
    - 3.7.2. eğitim gönüllüleri
    - 3.7.3. stk
- 3.8. Veliler
  - 3.8.1. olumlu etkiler

- 3.8.1.1. alışkanlıkların kazandırılmasında etkili olmaları
- 3.8.1.2. bölgeyi tanımaları
- 3.8.1.3. öğretmene destek olmaları
- 3.8.2. olumsuz etkiler
  - 3.8.2.1. değişime dirençli olmaları
  - 3.8.2.2. ilgisiz tutumları
  - 3.8.2.3. okulda öğretilenlerle çelişkili davranmaları

4. Programların yerleştiği düşünüldüğünde, sizce bu durum bir etki gösterir mi?

- 4.8. Maddi kaynak dağılımı
  - 4.8.1. Olumlu etkilenmelidir
    - 4.8.1.1. ekonominin adil yerleşmesi
    - 4.8.1.2. köy ve şehrin farklı ihtiyaçlarının olması
    - 4.8.1.3. okullar arası farklılıkların olması
  - 4.8.2. etkilenmez
    - 4.8.2.1. bağış sisteminin olması
    - 4.8.2.2. hayat bilgisinde maddi kaynağa ihtiyaç olmaması
    - 4.8.2.3. okul sayısının çok fazla olması
  - 4.8.3. şüpheli yaklaşım
- 4.1.3.1. denetleme merkezinin gerekli olması
- 4.9. bürokratik işler
  - 4.9.1. etkilenir
    - 4.9.1.1. işlerin hızlanması
    - 4.9.1.2. fotokopi işinin artması
    - 4.9.1.3. il MEB'in iş yükünün artması
    - 4.9.1.4. kaliteli ve etkin denetlemenin gerekli olması
    - 4.9.1.5. öğretmenlere görüşme gerekliliği
    - 4.9.1.6. yeni komisyonların kurulması gerekliliği
    - 4.9.1.7. yetkili makama eğitim ile ilgili kişilerin geçmesi
- 4.10. demokratik işleyiş
  - 4.10.1. etkilenir
    - 4.10.1.1. bazı bölgelerde ayrışma olasılığının olması
    - 4.10.1.2. eğitimde eşitliğin sağlanması

4.10.1.3. katılımcı demokrasinin oluşması  
4.10.1.4. ülkedeki çeşitliliği tanıyabilmesi  
4.10.2. etkilenmez  
4.10.2.1. insanların demokrasi bilincinin gelişmesinin gerekmesi  
4.10.2.2. tek başına yetersiz olması  
4.11. öğretmenler  
4.11.1. olumlu etkilenmelidir  
4.11.1.1. bölgesel farklılıklara uyum sağlaması gerekliliği  
4.11.1.2. bölgeyi tanıyan öğretmenlere ek iş düşmesi  
4.11.1.3. çevreden örnekler verebilmesi  
4.11.1.4. değişime açık olması  
4.11.1.5. program oturunca iş kolaylığının olması  
4.11.1.6. programı değerlendirebilmesi  
4.11.1.7. velinin de sorumluluk alması  
4.11.2. etkilenmez  
4.4.2.1. 657 sayılı kanunun iş garantisi sağlaması  
4.11.3. şüpheli  
4.4.3.1. demokratik yargıların farklı olması  
4.12. öğrenciler  
4.12.1. etkilenir  
4.12.1.1. bireysel farklılıkların dikkate alınması  
4.12.1.2. daha anlaşılır içeriğin olması  
4.12.1.3. daha etkili öğrenmenin sağlanması  
4.12.1.4. hakim oldukları dilin işlenmesi  
4.12.1.5. ihtiyaçlarının giderilmesi  
4.12.1.6. öğrencinin değerli görülmesi  
4.12.1.7. programı sahiplenmeleri  
4.12.2. şüpheli  
4.12.2.1. diğer bölgelerle ilgili az bilgi edinmeleri olasılığı  
5. Program geliştirme basamaklarının hangilerinde yerel düzeyde kararların alınmasını gerekli görüyorsunuz?

5.8. İhtiyaç saptama  
5.8.1. merkezi ve yerel  
5.8.1.1. bölgenin ihtiyaçlarının dikkate alınması  
5.8.1.2. hayat bilgisinde evrensel değerlerin olması  
5.8.1.3. sadece yerelin bütünü kaçırmaya sebep olması  
5.8.1.4. toplumun ihtiyaçlarının giderilmesi  
5.8.2. yerel  
5.1.2.1. bölgesel ihtiyaçların önemli olması  
5.8.3. yerel ve merkezi  
5.9. Hedef belirleme  
5.9.1. Merkezi  
5.9.1.1. bütüncül hedeflerin gerekli olması  
5.9.1.2. milli hedeflerin gerekli olması  
5.9.2. merkezi ve yerel  
5.2.2.1. ihtiyaçlara paralel belirlenmesi  
5.9.3. yerel  
5.10. İçerik tasarımı  
5.10.1. merkezi ve yerel  
5.10.2. yerel  
5.10.2.1. çerçeveye uygun esneklik hakkının olması  
5.10.2.2. hayat bilgisi ve değerler ilişkisinin olması  
5.11. Öğrenme yaşantılarının tasarımı  
5.11.1. merkezi ve yerel  
5.11.2. yerel  
5.4.2.1. esneklik hakkının olması  
5.12. Değerlendirme  
5.12.1. merkezi ve yerel  
5.12.2. yerel  
5.5.2.1. var olan ölçeklendirmenin yanlış olması  
5.12.3. yerel ve merkezi  
5.12.3.1. önce bölgeye sonra ülkeye kazandırdıklarının önemli olması  
6. Sizi kendi sınıfınızda değil, kullandığımız programla farklı ihtiyaçları olan öğrencilerin sınıflarında düşündüğümüzde öğretim süreciniz bu değişimden nasıl etkilenirdi? Program bu şartlarda



başarıya ulaşmak için nasıl olmalıdır?  
Çözüm önerileriniz nelerdir?

- 6.8. göçmen sorunu
- 6.8.1. olumsuz etkilenir
  - 6.8.1.1. sınırlı etkileşimin olması
  - 6.8.1.2. farklı ana dil sorununun olması
  - 6.8.1.3. kültürel farklılıkların olması
  - 6.8.1.4. velilerin göçmenlere olumsuz bakış açısı
- 6.8.2. etkilenmez
  - 6.8.2.1. hayat bilgisinin evrensel değerleri işleme
  - 6.8.2.2. programın esnetilebilir olması
- 6.8.3. çözüm
  - 6.8.3.1. ayrı okul açılabilir
    - 6.8.3.1.1. dilini bilen öğretmen eğitim verebilir
    - 6.8.3.1.2. sosyalleşme için destek verilebilir
    - 6.8.3.2. ayrı sınıf açılması
      - 6.8.3.2.1. bazı derslerde normal sınıfa gelebilir
      - 6.8.3.2.2. dilini bilen öğretmen eğitim verebilir
      - 6.8.3.2.3. kültürümüz tanıtılabilir
    - 6.8.3.3. beden dili kullanılabilir
    - 6.8.3.4. öğretmenin tutumu ılımlı olabilir
    - 6.8.3.5. Türkçe'yi öğrenebilirler
- 6.9. ana dil sorunu
  - 6.9.1. olumsuz etkilenir
    - 6.9.1.1. dil sorununun olması
  - 6.9.2. etkilenmez
    - 6.9.2.1. çalışmaya istekli olmaları
    - 6.9.2.2. dili çabuk öğrenmeleri
    - 6.9.2.3. hayat bilgisi programının günlük hayatla ilişkili olması
    - 6.9.2.4. ailenin çocukları okutmayı istemesi
  - 6.9.3. çözüm
    - 6.9.3.1. öğrencilere dil öğretimi sağlanabilir
    - 6.9.3.2. öğretmenlere dil öğretimi sağlanabilir
    - 6.9.3.3. öğretmenlere kültür eğitimi verilebilir
    - 6.9.3.4. öğretmen ılımlı yaklaşabilir

- 6.9.3.5. öğretmenler hızlı adaptasyon sağlayabilirler
- 6.9.3.6. veliler eğitilebilir
- 6.9.3.7. yerel programlar oluşturulabilir
- 6.10. özel eğitim sorunu
  - 6.10.1. olumsuz etkilenir
    - 6.10.1.1. seviye farklılıklarının olması
    - 6.10.2. etkilenmez
      - 6.10.2.1. bilim sanat merkezlerinin açılması
      - 6.10.2.2. hayat bilgisi programının sarmal yapısı
      - 6.10.2.3. öğretmenin ek destek vermesi
      - 6.10.2.4. özel eğitim sınıflarının olması
      - 6.10.2.5. Ram'ın yardım etmesi
      - 6.10.2.6. Yönetmeliğin esnek olması
    - 6.10.3. Çözüm
      - 6.10.3.1. özel eğitim sınıflarının artırılması
      - 6.10.3.2. seviye sınıflarının olması
  - 6.11. birleştirilmiş sınıf sorunu
    - 6.11.1. olumsuz etkilenir
      - 6.11.1.1. eğitimde eşitsizliğe neden olması
      - 6.11.1.2. öğretmenin eski otoritesini kaybetmesi
      - 6.11.1.3. kazanımların yetişmemesi
    - 6.11.2. etkilenmez
      - 6.11.2.1. etkileşimli öğrenmenin gerçekleşmesi
      - 6.11.2.2. hayat bilgisi dersinde ortak noktaların bulunması
    - 6.11.3. çözüm
      - 6.11.3.1. atama bekleyen öğretmenler atanabilir
      - 6.11.3.2. birleştirilmiş sınıflar kaldırılabilir
      - 6.11.3.3. birleştirilmiş sınıflara ayrı program yapılabilir
      - 6.11.3.4. öğretmen sınıf yönetimi becerisini geliştirebilir
- 7. Var olan programın yaşanan toplum/bölge ile ilişkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
  - 7.1. Kültür
    - 7.1.1. İlişkili değil
      - 7.1.1.1. Sosyo-ekonomik farklılıkların olması

7.1.1.2. aile kültürümüze uygun olmaması  
7.1.1.3. dışardaki hayatla çelişkili olması  
7.1.2. ilişkilendirilebilir  
7.1.2.1. evrensel bakışın olması  
7.1.2.2. ortak kültürün yer alması  
7.1.2.3. programın esnek olması  
7.1.2.4. yerel konuların eklenebilmesi  
7.1.3.4.1. roman kültürüyle ilgili düzenleme  
7.2. doğal kaynaklar  
7.2.1. programla ilişkilendirilebilir  
7.2.1.1. fırsat eğitimi gezilerinin düzenlenebilmesi  
7.2.1.2. konu eklemenin yapılabilmesi  
7.2.1.3. örneklendirmelerin yapılabilmesi  
7.3. çevre şartları  
7.3.1. kazanımların eşit sürede yetişmeme olasılığı  
7.3.2. programı etkileyecek kötü çevre şartının olmaması  
7.3.3. öğretmenin programa hakim olması  
8. Derste öğretilen bilgileri değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?  
8.1. öğrencilerin ihtiyaçları  
8.1.1. geliştirilebilir  
8.1.1.1. sadece belirlenmiş kaynağın kullanılması  
8.1.2. karşılıyor  
8.1.2.1. günlük genel ihtiyaçlara cevap verebilmesi  
8.1.2.2. hayat bilgisinin ortak kültür üzerine olması  
8.2. bölgenin ihtiyaçları  
8.2.1. geliştirilebilir  
8.2.1.1. devamsızlık sorununun olması  
8.2.1.2. dil bozukluklarının olması  
8.2.1.3. farklı davranış bozukluklarının görülmesi

8.2.1.4. programda eklemeye çıkarma yapılabiliyor olması  
8.2.2. karşılıyor  
8.2.2.1. bölgesel sıkıntı olmaması  
8.2.2.2. eğitilmiş velilerin olması  
9. Size göre programın geliştirilmesi için neler yapılabilir?  
9.1. akademisyen-öğretmen işbirliği  
9.2. belediye-kamu-stk-okul-üniversite işbirliğinin yapılması  
9.3. bölgeler arası öğretmen ve öğrenci değişiminin yapılması  
9.4. bölgesel velileri seçerek işbirliğinin yapılması  
9.5. bürokrasi engelinin kalkması  
9.6. demokrasi eğitimin verilmesi  
9.7. eğitimin siyasetten arındırılması  
9.8. ekonomik destek verilmesi  
9.9. kaliteli denetlemenin yapılması  
9.10. kazanım süreleri ve zamanlamasının düzenlenmesi  
9.11. öğrenciler arası uçurumun giderilmesi  
9.12. öğretmen eğitiminin düzenlenmesi  
9.13. öğretmen görüşünün alınması  
9.14. öğretmenin gideceği bölgeyi tanınması  
9.15. öğretmenin kendini yenilemesi  
9.16. öğretmenin ödüllendirilmesi  
9.17. programın politikaya göre değişmemesi  
9.18. programın beceriler üzerine kurulması  
9.19. velilerin eğitilmesi  
9.20. yerelleşme boyutunun düşünülmesi  
9.21. yerelleşmenin tanımının yapılması

## EK 4. Etik Kurul İzin Belgesi



T.C.  
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU

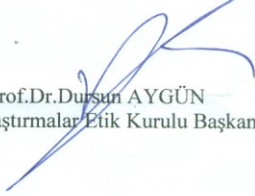
Sayı: B.30.2.ODM.0.20.08/2140

22.12.2015

Sayın Yrd. Doç. Dr. Bayram ÖZER

Etik Kurulumuza sunmuş olduğunuz **Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmalarında Yerleşme İhtiyacının Belirlenmesi** başlıklı OMÜ KAEK 2015/377 Karar nolu nitelikli araştırma projeniz amaç, gerekçe, yaklaşım ve yöntemle ilgili açıklamaları, Klinik Araştırmalar Etik kurulu yönergesine göre 08.10.2015 tarihli Etik Kurulumuzda incelenmiş etik açıdan uygun bulunmuştur. Ancak araştırma bütçesinin maddi desteği henüz sağlanmadığından projeye bütçe desteği sağlanıp, tarafımıza bildirilmesinden sonra başlanmasına oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize arz/rica ederim.

  
Prof. Dr. Dursun AYGÜN  
Klinik Araştırmalar Etik Kurulu Başkanı

## EK 5. Valilik İzin Yazısı



T.C.  
SAMSUN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 42276601-604.01-E.9270988  
Konu : Tez Çalışması

16.09.2015

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu Genelgesi,  
b) Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 09.09.2015 tarih ve 16991 sayılı yazısı.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Eğitim, Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Sinem HIZLI ALKAN' ın Müdürlüğümüze bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmak üzere "Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmalarında Yerleşme İhtiyacının Belirlenmesi" konulu tez çalışması yapmak istediklerine ilişkin ilgi yazı ve ekleri ilgi (a) genelgeye göre müdürlüğümüzde kurulan "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu" tarafından 15.09.2015 tarihinde incelenmiş olup uygun görülmüştür.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, duyurusu ve denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri uhdesinde ve okul müdürlükleri sorumluluğunda gerçekleştirilmek üzere söz konusu çalışmanın yapılması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Aytekin GİRGİN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

DAĞITIM :

Gereği :  
17 İlçe Kaymaklığına  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi :  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müd.

Güvenli Elektronik İmza ile  
Aşh ile Ayradır.

16.09.2015  
Lale KARADUMAN

Adres : Atatürk Bulvarı Yeni Hükümet Konagi Kat:3-SAMSUN  
Santral : 0(362)435 80 63 - 435 80 64 - 435 54 50  
E-Posta : samsunmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi: ALİ ERİŞGİN (Temel Eğitim 231)  
Fax: 0(362) 431 93 76 - 432 48 54 - 432 06 09  
Web http://samsun.meb.gov.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 79bf-2de3-3e40-8dfb-10ab kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

Sinem Hızlı Alkan 20.09.1990 tarihinde Bandırma’da doğdu. Bandırma Anadolu Öğretmen Lisesi’nden mezun olup Anadolu Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünü 2012 yılında bitirdi. 2012-2013 yılları arasında Finlandiya’da Comenius Asistanı olarak bir ilkokulda çalıştı. Ardından 2013 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi’nde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda yüksek lisansa başladı ve 2014 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi’ne yatay geçişle gelerek öğrenciliğine devam etti. Halen Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

İletişim bilgileri:

e-mail: [sinemhizli@gmail.com](mailto:sinemhizli@gmail.com)