



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME VE EĞİTİM
PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLER GÖRÜŞLERİ

Bilgen KERKEZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME VE EĞİTİM
PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLER GÖRÜŞLERİ

TEACHERS' OPINIONS ABOUT CURRICULUM DEVELOPMENT AND
CURRICULUM IN VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION

Bilgen KERKEZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Bilgen KERKEZ' in hazırladığı "Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme ve Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans, Tezi olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Melek ÇAKMAK



İmza

J¼ri Üyesi (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŐIŐMAN



İmza

J¼ri Üyesi

Prof. Dr. H¼nkar KORKMAZ



İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 06. / 06 / 18... tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışmanın amacı, mesleki ve teknik eğitim program geliştirme çalışmalarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin program geliştirme ve eğitim programına ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük görüşlerinin incelenmesidir. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile yürütülen araştırmaya, Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan devlete bağlı mesleki ve teknik eğitim okullarında görev yapan ve aynı zamanda Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak 2012-2016 yılları arasında program geliştirme komisyonlarında görev almış atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenleri arasından ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 19 öğretmen katılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgularda, öğretmenlerin program geliştirmeyi; çağın, toplumun ve sektörün ihtiyaçları odağında sistematik ve aşamalı bir süreç kapsamında ilgili uzmanlık alanlarının temsil edildiği bir ekip ile yürütülmesi gereken, eğitim programının güncellenmesi veya yenilenmesine yönelik çalışmalar olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin program geliştirmenin işlevi, amacı, önemi gibi konularda da kuramsal ve uygulamaya dönük farkındalığa sahip oldukları araştırmadan elde edilen bulgular arasındadır. Bunlara ek olarak, öğretmenlerin tamamına yakınının eğitim programını, eğitim-öğretim faaliyetlerinde yol gösterici rehber olarak tanımladıkları görülmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin, eğitim programının öğelerine ilişkin yeterli düzeyde kuramsal bilgiye sahip olmadıkları ve bazı kavramlar arasındaki farkları net olarak ortaya koyamadıkları tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular ışığında, çalışmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin, eğitim programı ve program geliştirmeye yönelik sahip oldukları kuramsal ve uygulamaya dönük bilgi, beceri ve farkındalıklarına ilişkin ortaya konulan derinlemesine ve bütüncül bulguların ilgili tüm paydaşlara katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: mesleki ve teknik eğitim, program geliştirme, eğitim programı, öğretmenler

Abstract

The aim of the present study was to investigate the teachers' opinions about the theoretical and practical aspects of curriculum and curriculum development process in vocational and technical education. Employing phenomenological research design, the study conducted with totally 19 teachers who took part in the Curriculum Development Commissions in the years between 2012-2016 as well as working at the public vocational-technical high schools located in Ankara. The participants were selected through criterion and maximum variation sampling strategies. The data gathered via the semi-structured interview schedule, were analyzed through content analysis. The findings revealed that the teachers defined curriculum development as the efforts to revise or renew curriculum that progress systematically and gradually to serve the needs of the era, society, sector and requires a cooperative group work of the stakeholders. The study also showed the teachers were aware of the theoretical and practical issues of curriculum development. According to the results, the teachers defined curriculum as a guideline for educational and instructional activities. Although they revealed some awareness about the curriculum, some of them have inadequate theoretical knowledge. The findings revealed that the vocational and technical education teachers defined curriculum as a guideline for educational and instructional activities. Although they revealed some awareness about the theoretical and practical issues of curriculum, some of them have inadequate knowledge about the aspects of curriculum. In conclusion, the in-depth and comprehensive findings of the study can contribute to the efforts for improving the vocational and technical education in terms of curriculum development process.

Keywords: vocational and technical education, curriculum development, curriculum, teachers

Teşekkür

Araştırmamın her aşamasında sadece bilgi ve becerisi ile değil, aynı zamanda cesaretlendirici tavrı, ilgisi ve desteği ile yanımda olan tez danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŞİŞMAN' a teşekkürü borç bilirim.

Hayata bakan yeni bir pencere açmamda esin kaynağım olan Prof. Dr. Hünkar KORKMAZ'a teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca değerli bilgilerinden ve tecrübelerinden faydalandığım Prof. Dr. Seval FER, Dr. Öğretim Üyesi Esed YAĞCI ve Dr. Öğretim Üyesi Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ'ye teşekkür ederim. Araştırmama kıymetli katkılar sunan Prof. Dr. Melek ÇAKMAK'a teşekkür ederim. Çalışmamda görüşlerine başvurduğum her an, bana vakit ayıran Dr. Öğr. Üyesi Selçuk Beşir DEMİR'e teşekkür ederim. Üstümdeki emeğini her zaman hissettiğim ilkokul öğretmenim Beysim ŞİMBİL'e teşekkür ederim. Benliğimi bulmak için çıktığım yolculukta elimden tutan lise öğretmenim Fatma ÇAKMAK'a teşekkür ederim.

Çalışmanın farklı aşamalarında eleştiri, yorum ve önerileri ile katkı sağlayan arkadaşlarıma teşekkür ederim. Çalışma kapsamında görüşlerine başvurduğum, değerli vakitlerini ayıran tüm katılımcılara ayrı ayrı teşekkür ederim.

Hayatım boyunca yanımda olan, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli anneciğime ve babacığımın minnettarım. Emeklerini ödemeye dünya üstünde var olan hiçbir hazine yetmez. Bir kardeştan hep daha fazlası; bir arkadaş, bir dost, bir sırdaş olan, varlığıyla güç veren canım Sezer'e teşekkür ederim.

Tüm araştırma sürecinde en büyük enerji kaynağım, biricik oğlum Burak Mirza'ya, anlayışlı ve destekleyici tutumu ile yanımda olan eşim Meriç'e sonsuz teşekkür ederim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	viii
Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	10
Problem Durumu.....	10
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	13
Araştırma Problemi.....	14
Sayıltılar.....	15
Sınırlılıklar.....	15
Tanımlar.....	16
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	17
Program Geliştirme.....	17
Eğitim Programı.....	19
Mesleki ve Teknik Eğitimin Tanımı ve Amacı.....	25
Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihsel Gelişim Süreci.....	26
Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Okullarının Yapısı.....	28
Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirmenin Tarihsel Gelişimi.....	30
Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme Sürecinin Aşamaları.....	33
İlgili Araştırmalar.....	44
Bölüm 3 Yöntem.....	52
Araştırma Deseni.....	52
Çalışma Grubu.....	52

Veri Toplama Süreci.....	55
Veri Toplama Aracı	55
Verilerin Analizi	57
Geçerlik ve Güvenirlik	60
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	62
Öğretmenlerin Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirmeye İlişkin Kuramsal ve Uygulamaya Dönük Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	62
Öğretmenlerin Eğitim Programına İlişkin Kuramsal ve Uygulamaya Dönük Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	97
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	129
Öğretmenlerin Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirmeye İlişkin Kuramsal ve Uygulamaya Dönük Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma .	129
Öğretmenlerin Eğitim Programına İlişkin Kuramsal ve Uygulamaya Dönük Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	139
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	146
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	148
Kaynaklar	149
EK-A: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	162
EK-B: Kod Listesi	164
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	168
EK-Ç: Etik Beyanı.....	169
EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	170
.....	170
EK-E: Thesis Originality Report.....	171
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	172

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>MTEGM Program Geliştirme Çalışmalarına Katılan Öğretmenlere Ait Özellikler</i>	53
Tablo 2 <i>Çalışma Grubuna Ait Özellikler</i>	54
Tablo 3 <i>Görüşme Formundaki Taslak Sorulara İlişkin Uzman Görüşü</i>	56
Tablo 4 <i>Örnek Kodlama</i>	58
Tablo 5 <i>Metafor Analizi</i>	59
Tablo 6 <i>Program Geliştirme Kavramına Yönelik Üretilen Metaforların Kategorilere Dağılımı</i>	91
Tablo 7 <i>Eğitim Programı Kavramına Yönelik Olarak Üretilen Metaforlar</i>	124

Şekiller Dizini

Şekil 1. Mesleki eğitim süreci, (MTEGM, 2014a, s.19).	28
Şekil 2. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme aşamaları, (MEGEP, 2014).	34
Şekil 3. Program dokümanları.	38
Şekil 4. Örnek yeterlik tablosu, (METEK, 2015; s.10).....	39
Şekil 5. Örnek işlem analiz formu, (METEK, 2015; s.18).....	40
Şekil 6. Örnek modül bilgi sayfası, (METEK, 2015; s.21).	41
Şekil 7. Örnek dersi bilgi formu, (MEGEP, 2018; s.29).....	42
Şekil 8. İçerik analizi süreci.	57
Şekil 9. Öğretmen görüşleri çerçevesinde program geliştirme süreci.....	68
Şekil 10. Program geliştirme sürecinde görev alan kişilerde bulunması gereken özellikler.	76
Şekil 11. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarının güçlü ve zayıf yönleri.	86
Şekil 12. Öğretmenlerin eğitim programının işlevlerine ilişkin görüşleri.....	102
Şekil 13. Öğretmenlerin eğitim programının öğelerine ilişkin görüşleri.....	113
Şekil 14. Mevcut mesleki ve teknik eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönleri.	118

Kısaltmalar Dizini

AMP: Anadolu Meslek Programı

ATP: Anadolu Teknik Programı

CEDEFOP: Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi

İŞKUR: Türkiye İş Kurumu

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi

METARGEM: Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi

METEK: Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi

MTEGM: Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü

MYK: Mesleki Yeterlilik Kurumu

STK: Sivil Toplum Kuruluşları

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

UMS: Ulusal Meslek Standardı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde; araştırmayla ilgili problem durumuna, araştırmmanın amacı ve önemine, araştırmmanın problem cümlesi ve alt problemleri, sayıtları, tanımları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Sürdürülebilir sosyal ve ekonomik kalkınmanın sağlanmasında; çağın gerekliliklerine uygun yetkinliklere sahip nitelikli insan gücüne erişim yollarından birisi kaliteli bir mesleki ve teknik eğitim sistemidir. Birey, iş ve eğitim ekseninde yapılandırılmış olan mesleki ve teknik eğitimin temel hedefi; iş piyasasının talepleri doğrultusunda, yüksek nitelikli ve teknik becerilerle donatılmış iş gücünü arz etmektir (Sezgin ve Taşpınar, 2009).

Bu doğrultuda mesleki ve teknik eğitim, bireysel ve sosyo-kültürel dinamiklerle doğrudan ilişkili olmanın yanı sıra, ülkenin ekonomik kalkınmasına katkı sağlayacak beşeri sermayenin elde edilmesi açısından da önem arz etmektedir. Beşeri sermaye kavramı, bir kişinin iktisadi faaliyetlerdeki verimliliğinin artmasını sağlayan bilgi, beceri ve yetenekler olarak tanımlanmaktadır (Atik, 2006). Sosyo-ekonomik kalkınmanın niteliğinde ve hızında fiziksel sermaye ve doğal kaynaklardan çok, beşeri sermaye belirleyici bir rol üstlenmektedir. Nitekim Todaro'ya (2005; aktaran Özsoy, 2007) göre fiziksel sermaye pasif üretim faktörüyken, beşeri sermaye pasif üretim faktörlerini işleten aktif üretim faktörüdür. Sosyo-ekonomik kalkınmanın sağlanması ve sürdürülebilir olması için söz konusu aktif üretim faktörlerinin çoğaltılması gerekmektedir. Beşeri sermayenin çoğaltılması ve niteliklerinin artırılmasının yollarından biri olan eğitim süreci (Harbison ve Myers, 1964) ile toplumların hedefledikleri ideal insan profiline ulaşmalarında eğitim programları bir yol haritası olarak nitelendirilir (Tan-Şişman ve Karsantık, 2017). Beşeri sermayenin niteliklerini sektörel alanlarda iş gücü piyasası ihtiyaçlarına uygun bir şekilde artırarak bireyleri iş hayatına hazırlamak amacıyla tasarlanan mesleki ve teknik eğitim programları, bu açıdan oldukça önemli işlevlere sahiptir (Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi [METEK], 2015).

Ülkemizde program geliştirme çalışmalarının öncüleri arasında yer alan Varış (1978) eğitim programını, “Genel olarak bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler” (s.17) olarak tanımlamaktadır. Demirel (2014) ise eğitim programını, “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” (s.4) olarak tanımlamaktadır. Alan yazında eğitim programı kavramı farklı şekillerde ele alınsa da; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci (eğitim durumları) ve ölçme-değerlendirme (sınama durumları) olmak üzere dört temel öge çerçevesinde yapılandırıldığı görülmektedir (Demirel, 2014; Ertürk, 2013; Varış, 1978; Oliva, 2009). Söz konusu öğeler arasındaki dinamik ilişkiler bütünü ise program geliştirme olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2014). Varış’a (1978) göre program geliştirme, “Gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümüdür” (s.20).

Program geliştirme süreci sonunda oluşturulan eğitim programının hedeflendiği gibi uygulanabilmesi ve hedeflenen öğrenmelerin ortaya çıkmasında en önemli aktörlerden biri öğretmenlerdir. Diğer bir deyişle öğretmen “bu yazılı dokümanın aktarıcısı olmaktan öte, ... programın her bir ögesinin dinamik ilişkiler bütünü olarak yapılandırıldığı ve bu yol haritasını öğrencilerine, sınıf ortamına ve diğer etmenlere göre düzenlemesi gerektiğinin bilinciyle hareket eden bir farkındalığa sahip olmalıdır” (Tan-Şişman, 2017; s.1303). Bu nedenle öğretmenlerin, program geliştirme ile ilgili tüm aşamalarda sürecin ayrılmaz bir parçası olarak yer almaları gerekir (Duman, 2006).

Alan yazında “program geliştirme” ve “eğitim programı” ile “öğretmen” ilişkisinin güçlü kılınmasının gerekliliği, birçok eğitimci tarafından önemle vurgulanan bir husustur. Oliva’ya (2009) göre öğretmenler, program geliştirme sürecindeki en temel gruptur. Ornstein ve Hunkins (2012; çev, Padem ve Babacan, 2014) öğretmenlerin, eğitim programının uygulama sürecindeki en kilit oyuncular arasında yer aldıklarını belirterek, programla ilgili yapılan çalışmaların merkezinde olmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Roy (1970), eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönlerinin öğretmenler tarafından daha net bir

şekilde ortaya konulabileceğini ifade etmektedir. Yüksel (1998), öğretmenlerin programların uygulanmasından bizzat sorumlu olmaları sebebiyle uygulamada kazandıkları tecrübelerin, programların geliştirilmesinde önemli bir veri kaynağı olduğunu belirterek, öğretmenlerin bu süreç içinde mutlaka yer almaları gerektiğini ifade etmiştir. Unruh ve Unruh (1984) benzer bir açıklama ile program geliştirme çalışmalarının ürünü olarak ortaya çıkan eğitim programının başarısının öğretmen katılımı, desteği ve işbirliği ile doğru orantılı olduğunu ifade etmektedir. Yiğit'e (2002) göre, programların amaçlanan sonuçları verebilmesi için öğretmenlerin, program geliştirme sürecindeki tüm aşamalara aktif katılımı gerekmektedir. Clark, Klein ve Burks (1972; aktaran Yüksel, 1998) öğretmeni, program geliştirmenin can damarı olarak nitelendirmektedir. Kelly (1999) ise, program reformlarına yönelik olarak yapılan girişim ve uygulamaların etkili olmasında esas rolün öğretmene ait olduğunu önemle vurgulamıştır. Öğretmenlere atfedilen bu rol, Cheung ve Wong (2002) tarafından, program yaklaşımları ve inançlarının program geliştirme ve uygulama sürecine olan etkisi kapsamında ele alınmıştır. Ornstein ve Hunkins (2012, çev. Demiral, 2014) ise programla ilgili algılar, değerler ve bilgiler doğrultusunda tanımlanan program yaklaşımlarının, program uygulamalarına doğrudan yansıdığını vurgulamıştır.

Bu bağlamda, program geliştirme sürecinin yürütülmesinden sorumlu birincil aktörlerden olan öğretmenlerin, program geliştirme ve eğitim programına yönelik sahip oldukları bilgi, beceri, görüş, farkındalıklar ve program yaklaşımlarının hem program geliştirme sürecinin, hem de bu süreç sonunda ortaya konan eğitim programının niteliği ile yakından ilişkili olduğu açıktır.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2017 yılında güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, mesleki ve teknik eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerde dâhil olmak üzere her öğretmenin mesleğini “etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri” (MEB, 2017, s.II) içermektedir. "Mesleki Bilgi", "Mesleki Beceri", "Tutum ve Değerler" olmak üzere birbirini tamamlayan üç alanda belirlenen bu genel yeterlilikler incelendiğinde, tüm öğretmenlerin kendi alanlarına özgü programların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik bilgi, beceri ve farkındalıklara sahip olmaları beklenmektedir. Fakat öğretmen eğitimi alanında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, gerek öğretmen adaylarının gerekse

öğretmenlerin, program geliştirme süreci ve eğitim programlarına ilişkin sahip oldukları bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinin oldukça yetersiz olduğuna işaret etmektedir (Arı, 2010; Hakan, Sağlam, Yaşar, Gültekin ve Deveci, 2011; Taylor, 2013; Türk Eğitim Derneği [TED], 2009). Bunlara paralel olarak Yiğit (2002), ülkemizde yürütülen program geliştirme çalışmalarında öğretmenlerin rolünün yok denecek kadar az olduğunu ifade etmektedir. Bu görüşü destekleyen Yılmaz ve Yiğit (2011) ise, ülkemizde öğretmenlerin program geliştirme sürecine olan katkısının akademisyenler tarafından yürütülen araştırmalarda programa yönelik görüş bildirmek ile sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Ancak mesleki ve teknik eğitim sisteminde, program geliştirme komisyonlarının ilgili alan öğretmenlerinden oluşturulması ve program geliştirme sürecinin; analiz, tasarlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere belirlenen tüm aşamalarının bu komisyon üyelerince yürütülmesi “Mesleki ve Teknik Öğretim Programları ve Materyalleri Geliştirme Usul ve Esaslarında” (2014b) açıkça ifade edilmektedir.

Diğer bir yandan, mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarına yönelik olarak gerçekleştirilen alan yazın incelendiğinde, yapılan araştırmaların meslek alanlarına özgü modüler eğitim programlarının ve eğitim materyallerinin öğretmen ve öğrenci görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi ile sınırlı olduğu görülmüştür (Aktaş, 2012; Arabacıoğlu, 2013; Ata, 2007; Ekşioğlu, 2013; Ergin, 2008; İšoğlu, 2010; Seçilmiş ve Ünlüöner, 2010; Türkesiz, 2008). Bu bağlamda, mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme komisyonlarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin program geliştirme ve eğitim programına ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük görüşlerinin incelenmesi bu çalışmanın gerekliliğini ve özgünlüğünün temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin program geliştirme ve eğitim programına ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulguların, genel anlamda mesleki ve teknik eğitimdeki program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu noktada, çalışmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin, eğitim

programı ve program geliştirme kavramları hakkında sahip oldukları kuramsal ve uygulamaya dönük bilgi, beceri ve farkındalıklarına ilişkin elde edilen derinlemesine ve bütüncül veriler ile öğretmenlik meslek yeterlilikleri kapsamında var olan durumun ortaya konulmasına ışık tutarak; politika yapıcılar, öğretmen eğitimcileri, program geliştirme uzmanları başta olmak üzere tüm ilgili paydaşlara yol gösterici olması beklenmektedir. Bununla birlikte, araştırmadan elde edilen bulguların, program geliştirme sürecini deneyimleyen öğretmenlerin bakış açısından, program geliştirme çalışmalarına yansıyan veya yansıma olasılığı olan olumlu ve olumsuz faktörlere yönelik atılacak adımlarda, program geliştirme uzmanlarına ve karar vericilere katkıda bulunması beklenmektedir.

Son olarak mesleki ve teknik eğitime yönelik ilgili alan yazın incelendiğinde, mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin program geliştirme ve eğitim programına ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük bilgi, beceri veya farkındalıklarının incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu bağlamda, gerçekleştirilen bu çalışmanın alan yazındaki öncü çalışmalardan biri olarak gelecekte yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin program geliştirme ve eğitim programına ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük görüşlerinin incelenmesi” olarak belirlenmiştir. Bu temel problem odağında araştırmaya yön veren alt problemler aşağıda sunulmuştur.

Alt problemler.

1. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin program geliştirmeye ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük görüşleri nelerdir?
 - 1.1. Öğretmenler program geliştirmeyi nasıl tanımlamaktadırlar?
 - 1.2. Öğretmenlerin program geliştirmenin işlevine yönelik görüşleri nelerdir?
 - 1.3. Öğretmenlerin program geliştirme sürecinin aşamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

- 1.4. Öğretmenlerin program geliştirme sürecinde yer alacak kişilerin niteliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 1.5. Öğretmenlerin edindikleri program geliştirme deneyimlerine yönelik görüşleri nelerdir?
 - 1.6. Öğretmenlerin program geliştirme kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?
2. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin eğitim programına ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük görüşleri nelerdir?
- 2.1. Öğretmenler eğitim programını nasıl tanımlamaktadırlar?
 - 2.2. Öğretmenlerin eğitim programının işlevine yönelik görüşleri nelerdir?
 - 2.3. Öğretmenlerin eğitim programının öğelerine (kapsamına) yönelik görüşleri nelerdir?
 - 2.4. Öğretmenlerin uygulanmakta olan eğitim programına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 2.5. Öğretmenlerin eğitim programı kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan öğretmenler, duygu ve düşüncelerini objektif ve samimi bir şekilde yansıtmışlardır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Ankara ilinin 6 merkez ilçesinde (Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) yer alan mesleki ve teknik eğitim liselerinde görev yapmakta olan ve aynı zamanda 2012-2016 yılları arasında Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) tarafından yürütülen program geliştirme komisyonlarında görev almış 19 atölye, laboratuvar ve meslek dersi öğretmenin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler aracılığıyla elde edilen bulgularla sınırlıdır.

Tanımlar

Atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenleri. “Mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında, mezun oldukları yükseköğretim programları esas alınarak teorik ve uygulamalı meslek derslerini, aylık ve ücret karşılığı okutmak, mesleki rehberlik, işletmelerde mesleki eğitim, sektörle işbirliği ve araştırma-geliştirme yapmakla görevli öğretmenlerdir” (Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Mesleki ve Teknik Eğitim Okul ve Kurumları Alan/Bölüm, Atölye ve Laboratuvar Şefliklerine İlişkin Yönerge, 2009, s.1). Araştırmada program geliştirme sürecinde görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenleri, öğretmenlik görevlerini fiili olarak yerine getirmekle birlikte MTEGM, Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı’nın 2012-2016 tarihleri arasında yürüttüğü “Kazanımlara Dayalı Modüler Yapıda Program Geliştirme” çalışmalarında görevlendirilen mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerini ifade etmektedir.

Eğitim programı. “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.” (Demirel, 2014,s.6). Araştırmada, mesleki ve teknik eğitim kapsamındaki alanlara ait çerçeve öğretim programlarını ifade etmektedir.

Program geliştirme. “Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür”(Demirel, 2014; s.5). Varış (1978) program geliştirmeyi, “...gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çalışmaların tümüdür” (s.20). Araştırmada, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı’nca yürütülen program geliştirme çalışmalarını ifade etmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim program geliştirme komisyonu. “İlgili öğretim daireleri program geliştirme temsilcileri koordinesinde, ilgili alan öğretmenlerinden program hazırlama/güncelleme komisyonu oluşturulmaktadır.” (Mesleki ve Teknik Öğretim Programları ve Materyalleri Geliştirme Usul ve Esasları, 2014b, s.6)

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın odağını oluşturan program geliştirme, eğitim programı ile mesleki ve teknik eğitim çerçevesinde ele alınan kuramsal temellere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Program Geliştirme

Geçmişten günümüze program geliştirme kavramına ilişkin birçok eğitimci tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlarda, program geliştirmeye ilişkin farklı odak noktaları bulunmaktadır. Örneğin Varış'ın (1978) "Gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordine çalışmaların tümü." (s.20) olarak ifade ettiği tanımda program geliştirme; ülkenin, eğitim sisteminin ve okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde bir araç olarak ele alınmıştır. Ertürk'e (2013) göre program geliştirme, hedeflenen davranışların saptanmasını, öğrenme yaşantılarının seçilip düzenlenmesini ve kazandırılmasını, öğrenme yaşantılarının verimliliğini ve hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını ortaya koyacak ölçme ve değerlendirmeyi ayrıca programın tüm öğelerine dönüt verme ve düzeltme çalışmalarını kapsamaktadır. Oğuzkan'ın (1993) ise "Toplumdaki gelişmelere paralel olarak programların genel ve özel amaçları, ders konuları, öğretim yöntemleri ve değerlendirme yolları vb. bakımından araştırma yoluyla düzeltilmesi, yenileştirilmesi ve önerilen değişikliklerin denendikten sonra genelleştirilmesi işi" (s.123) olarak tanımladığı program geliştirme, toplumdaki gelişmelere göre değişen amaç ve hedefler doğrultusunda yapılan çalışmalar odağında ele almıştır. Taba'ya (1962) göre program geliştirme, okulun genel hedefleri ile özel hedeflerini gerçekleştirmek için gerekli olan öğrenme yaşantılarını, öğrencileri ve programın etkililiğini değerlendirmeye ilişkin kararları içermektedir.

Program geliştirme tanımlarında ön plana çıkan bir diğer nokta, eğitim programının öğeleri arasındaki ilişkilerin konu edinilmesidir. Program geliştirmeyi bu doğrultuda tanımlayanlar arasında yer alan Demirel'e (2014) göre program geliştirme "eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür" (s.5). Benzer şekilde

İşman ve Eskicumalı (2006) program geliştirmeyi; hedef/davranışlar, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve sınav durumları olmak üzere eğitim programının dört temel ögesi arasındaki dinamik ilişkiler olarak tanımlamıştır.

Bazı tanımlarda ise program geliştirme, nitelikli bir eğitim programı hazırlamak ve uygulanmakta olan mevcut programları da bu doğrultuda değerlendirerek istenilen standartlara kavuşturmak için yapılan teknik çalışmalar olarak ele alınmaktadır. Küçükahmet (1998) tarafından yapılan tanımda bu noktalara değinilmiş ve program geliştirme; hazırlanan programın, uygulamada araştırma yoluyla devamlı geliştirilmesi ve daha etkili duruma getirilmesi için yapılan tüm etkinlikler olarak tanımlanmıştır.

Program geliştirme tanımlarında vurgulanan bir diğer önemli noktada ise paydaş katılımının gerekliliğidir. Bu doğrultuda Marsh ve Willis (2007) program geliştirmeyi, ilgili kişilerin bir araya gelmesi ile birlikte eğitim programını etkili biçimde değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik aşamalı bir süreç olarak açıklamaktadır. Oliver'a (1965; aktaran Yüksel, 2000) göre bu sürecin etkili olması için eğitim programından etkilenen tüm grupların program geliştirme çalışmalarına katılımı sağlanmalıdır. Saylor, Alexander ve Lewis (1981) tarafından yapılan tanımda program geliştirme, tüm ilgili kişilerin katılım sağladığı çalışmalar olarak ele alınmaktadır.

Tüm bu tanımların yanı sıra program geliştirmenin sistematik ve dinamik bir süreç olduğu da alan yazında vurgulanmaktadır. Örneğin Carl'a (1995) göre program geliştirme, eğitim programının planlamadan değerlendirmeye kadar sistemli bir biçimde ele alındığı devamlılık arz eden bir süreçtir. Stenhouse (1975) tarafından yapılan tanımda da "süreç" kavramı program geliştirmeyi açıklayan odak nokta olarak ele alınmaktadır. Erden (1998) tarafından ise program geliştirme "Eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi süreci" (s.3) olarak tanımlanmıştır. Program geliştirmeyi sistematik bir süreç olarak ele alan Oliva (1997) da program geliştirme çalışmalarının, programı planlama (tasarlama), uygulama (deneme) ve programı değerlendirme olmak üzere üç temel aşamada kapsamında yürütüldüğünü ifade etmiştir.

Bu aşamalardan ilki olan planlama aşaması, program geliştirme ile ilgili hazırlıkların yer aldığı ilk aşamadır. Programın planlanma aşamasında; eğitim programının öğeleri üzerinde durulur. Program geliştirme çalışma gruplarının oluşturulması, çalışma planının hazırlanması ve ihtiyaç analizi çalışmaları bu aşamada yer alır (Demirel, 2014). Programın, plan aşamasından öğretim boyutuna taşınması program geliştirmede uygulama aşamasında gerçekleşir (Oliva, 2009). Bu aşama, hazırlanan taslak programın denenmesini ve deneme sürecinde taslak programa ilişkin verilerin toplanmasını da içermektedir (Akpınar, 2013). Program geliştirme çalışmalarının son aşaması değerlendirme aşamasıdır. Bu aşamayı; hem öğrencilerin, hem de programların başarısı ile ilgili sonuçların belirlenmesi ve programın etkililiği ile ilgili karar verme süreci oluşturmaktadır (Görgen, 2014). Program geliştirmeye ilişkin oluşturulan tüm kuramsal görüşler incelendiğinde, eğitimcilerin vurguladığı ortak özellikler şöyle özetlenebilir:

- Program geliştirme, süreklilik arz eden dinamik bir süreçtir.
- Program geliştirme, eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere planlanır.
- Program geliştirme aşamalı bir süreçtir.
- Program geliştirme çalışmalarına programdan etkilenen tüm paydaşların katılımı esastır.
- Program geliştirme bilimsel araştırmalara dayalı bir süreçtir.

Eğitim Programı

Eğitim programı tarihinin miladı olarak kabul edilen Bobbit'in "The Curriculum" adlı eserinin 1918 yılında yayımlanmasından itibaren eğitim programına ilişkin çeşitli tanımlamalar alan yazında yerini almıştır. Alanın öncüsü olan Bobbit (1918; aktaran Saylor, Alexander ve Lewis, 1981) eğitim programını; çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin yeteneklerini geliştirmek amacıyla yapmak zorunda oldukları tüm deneyimler olarak tanımlamaktadır. Doll (1986) eğitim programını okul sorumluluğunda; öğrencilere bilgi ve anlayış kazandıran, değer ve tutumlarını değiştiren, hem süreç hem de içerik odaklı bir kavramsallaştırmayla ele almaktadır. Tanner ve Tanner'e (1980) göre eğitim programı, okul sorumluluğu altında, bilgi ve yaşantıların sistematik olarak yapılması olarak tanımlanmaktadır. Stenhouse (1975) eğitim programını, eğitimin amaçlarının uygulanmasında kullanılan yollar olarak betimlemektedir. Oliver'e (1977) göre

eğitim programı okul rehberliğinde, öğrenciye kazandırılması amaçlanan tecrübeleri kapsayan sistematik bir plandır. Popham ve Baker (1970) eğitim programını “okulun sorumlu olduğu tüm planlanmış öğrenme çıktıları” (s.48) şeklinde tanımlamışlardır. Caswell ve Campbell (1935) eğitim programını öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliğinde kazandıkları deneyimler olarak ele almaktadır. Saylor, Alexander ve Lewis (1981) ise “eğitilecek olan bireylere öğrenme yaşantıları kazandırma planı” (s. 8) olarak tanımlamaktadır.

Eğitim programı kavramına ilişkin ortaya konulan tanımlar ve argümanlar Marsh (2004) tarafından harmanlanarak kuramsal bir çerçevede ele alınmıştır. Marsh’a (2004) göre eğitim programı, geçmişten günümüze gelen temel bilgilerin yanı sıra çağdaş yaşamda ihtiyaç duyulan yeni konuları içermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin bilgi ve beceriye ulaşmasını sağlayan öğrenme deneyimlerinin okulun sorumluluğunda planlanmasıdır.

Ülkemizde eğitim programı kavramının temellerini oluşturan öncülerden biri olan Varış (1978) eğitim programını, kapsamlı ve çok boyutlu bir yapıda ele alarak “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeve içine girer.” (s.17) olarak açıklamaktadır. Ertürk (2013) ise, eğitim programı kavramı yerine “yetişek” kavramını kullanmakta ve yetişeği “Belli öğrencileri belli bir zaman dilimi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü...” (s.13-14) olarak tanımlamaktadır. Demirel (2014) ise eğitim programını, “Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” (s.6) olarak tanımlamaktadır. Küçükahmet (1998) eğitim programını, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsayan bir süreç olarak nitelendirirken, Gözütok (2003) ise amaçlar, bu amaçlara ulaşabilmek için seçilecek ve düzenlenecek içerik, uygulanacak yöntemler, destekleyici araç-gereçler, amaçlara ne kadar ulaşabildiğini gösteren değerlendirme ölçütleri olarak açıklamaktadır. İşman ve Eskicumalı’ya (2006) göre eğitim programı, hedeflerin belirlenmesi, hedeflerin öğrenci davranışlarına dönüştürülmesi, davranış değişikliğini gerçekleştirecek eğitim durumlarının belirlenmesi, öğrenme yaşantılarının örgütlenmesi ve değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır.

Akpınar (2013) eğitim programına yönelik tanımlardaki çeşitliliğin, temel alınan felsefe, eğitim anlayışı, bilgiye bakış açısı ve insanı, eğitimin öznesi veya nesnesi olarak kabul eden varsayımlardaki farklılıklardan kaynaklandığını ifade etmektedir. Ornstein ve Hunkins'e (2012, çev. Demiral, 2014) göre; program kuramları ve uygulamalarını kapsayan bütüncül bir yapı olarak program geliştirme ve tasarlama konusundaki bakış açısını ifade eden program yaklaşımları doğrultusunda, eğitim programı farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ornstein ve Hunkins (2012, çev. Demiral, 2014) teknik/bilimsel olarak sınıflandırdığı; Davranışçı Yaklaşım, Yönetimsel Yaklaşım, Sistem Yaklaşımı ile teknik bilimsel olmayan olarak sınıflandırdığı Akademik Yaklaşım, İnsancıl Yaklaşım ve Yeniden Kavramsallaştırma Yaklaşımı doğrultusunda yapılan eğitim programı tanımlarını beş farklı perspektifte ele almaktadır. Teknik ve bilimsel yaklaşımlar, pozitivist bakış açısını yansıtırken; teknik ve bilimsel olmayan yaklaşımlar, post-pozitivist bakış açısını yansıtmaktadır (Bay, Gündoğdu, Ozan, Dilekçi ve Özdemir, 2012). Ornstein ve Hunkins (2012, çev. Demiral, 2014) program yaklaşımlarını şu temel başlıklar halinde açıklamıştır:

Davranışçı yaklaşım. Mantıksal ve kuralcı bir anlayışa dayanan davranışçı yaklaşıma göre hazırlanan programlarda; amaçlar açıkça belirtilmeli, içerik ve etkinlikler hedeflere denk gelecek şekilde sıralanmalı, öğrenme çıktıları amaç ve hedefler doğrultusunda değerlendirilmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2012; çev. Demiral, 2014).

Yönetimsel yaklaşım. Bu yaklaşımı benimseyen eğitimciler; programları çizelgeler, mekânlar kaynaklar, araç-gereçler, kadro açısından planlamaktadır. Bununla birlikte davranışçı yaklaşımın bir uzantısı olan bu yaklaşımda, mantıksal aşamalar doğrultusunda uzmanlarla birlikte çalışılan programın danışma ve yönetimsel yönüne odaklanma eğilimi bulunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2012; çev. Demiral, 2014).

Sistem yaklaşımı. Sistem yaklaşımını benimseyen program uzmanları, okulu bir sistem olarak bütün parçaları ile birlikte değerlendirmekte ve bu parçaların birbiri ile ilişkisi açısından programı ele almaktadırlar. Bu yaklaşımda program temel bileşen olarak ele alınmakta ve öğretmen, öğrenme, danışma vb. ilgili alanlar ise programın uygulanmasında alt sistem olarak görülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2012; çev. Demiral, 2014).

Akademik yaklaşım. 1930-1950 yılları arasında popüler olan bu yaklaşım John Dewey, Henry Morrison ve Boyd Bode'un çalışmalarına dayanmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2012; çev. Demiral, 2014). 1950'lerden sonra etkisini kaybeden akademik program yaklaşımında programın önceliği; öğrenenlerin belirli konularda entelektüel, mantıksal düşünme ve araştırma becerilerinin geliştirilmesidir (Cheung ve Wong, 2002). Tanner ve Tanner'e (1995; aktaran Bay ve diğerleri, 2012) göre akademik yaklaşım; geleneksel akademik çalışmalara birey ve toplumun çağdaş ihtiyaçlarından daha fazla önem vermektedir.

İnsancıl yaklaşım. İlerlemeci akıma dayanan bu yaklaşımı benimseyen program geliştirme uzmanları, bilimsel ve teknik ağırlıklı yaklaşımla hazırlanan programları fazlasıyla mekanik bulmakta ve programların kişisel ve sosyal yönlerinin ihmal edildiğini düşünmektedirler (Ornstein ve Hunkins, 2012; çev. Demiral, 2014). Sanatsal ve sosyal faaliyetlere önem veren bu yaklaşım, bireysel öğrenmelerin desteklenmesini sağlayan yöntem ve tekniklerin yanı sıra işbirliğine ve grup etkileşimine dayanan etkinlikleri önemsemekte, öğrenciyi öğrenmenin merkezinde görmektedirler (Ornstein ve Hunkins, 2012; çev. Demiral, 2014). Bununla birlikte öğretmenin merkezde olduğu rekabetçi sınıf ortamlarına ve büyük gruplarla öğrenmeye insancıl yaklaşımda karşı çıkmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2012; çev. Demiral, 2014). İnsancıl yaklaşıma göre, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri için anlamlı yaşantılar sağlanmalı ve duygusal gelişime odaklanılmalıdır (Ng ve Cheung, 2002).

Yeniden kavramsallaştırma. Yeniden kavramsallaştırma 1970'lerde ABD'de ortaya çıkan bir akımdır. Özellikle William F. Pinar'ın öncüsü olduğu bu akım, program geliştirmede Tyler yaklaşımının ve tekniklerinin dar bir kapsama sahip olduğunu ve geleneksel eğitimde program geliştirme anlayışına karşı çıkmaktadır. Yeniden kavramsallaştırmacılar ilerlemeci felsefenin birçok bakış açısını benimsemiştir (Bümen ve Aktan, 2014). Yeniden kavramsallaştırmacılara göre, 19. yüzyılın ilk yarısında eğitim profesörlerinin, geniş ölçekli program geliştirme projeleri ile eğitimde büyük etkisi olmasına rağmen günümüzde politikacılar, veliler ve sosyo-ekonomik güçler (yoğun göç veya ekonomik kriz vb.) okullar üzerinde daha güçlü bir etkiye sahiptir. Bu nedenle eğitim programının aynı

zamanda politik bir belge olarak ele alınması gerekmektedir (Bümen ve Aktan, 2014).

Ornstein ve Hunkins (2012; çev. Demiral, 2014) tarafından oluşturulan bu farklı program yaklaşımları, beş farklı eğitim programı tanımını da beraberinde getirmektedir. İlk tanımda program amaçlara ulaşmak için bir “plan” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım eğitiminin söz konusu amaçlara eksiksiz bir şekilde ulaşmak adına birtakım aşamaların doğrusal bir şekilde sıralanması ile ilgilidir. Ornstein ve Hunkins’e (2012; çev. Demiral, 2014) göre eğitim programını bu şekilde tanımlayanlar arasında; davranışçı, bazı yönetsel ve sistem yaklaşımını benimseyenler bulunmaktadır. İkinci tanımda eğitim programını “deneyim” olarak; okulda ve okul dışında öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin deneyimleri ile uğraşı olarak ifade edilmektedir. İnsancıl eğitim programcıları bu tanıma katılmaktadırlar Üçüncü olarak eğitim programı bir “sistem” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım eğitiminin dinamik olması ile ilişkilidir. Yönetimsel ve sistem yaklaşımını benimseyenler tarafından ortaya konulan eğitim programı tanımları bu doğrultuda yer almaktadır. Dördüncü tanımda eğitim programı; kendine özgü temelleri, bilgi alanları, ilkeleri, uzmanları olan bir “çalışma alanı” olarak tanımlanmaktadır. Ornstein ve Hunkins’e (2012; çev. Demiral, 2014) göre bu tanımları kabul edenler eğitim programını kuramsal yönden tartışırlar. Son olarak eğitim programı ders ya da içerik yönüyle tanımlanmaktadır. Konu ya da içerik sınıf seviyeleri açısından ele alınmakta ve konularla kesişen genel ilkelere vurgu yapılmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2012; çev. Demiral, 2014).

Taba’ya (1962) göre eğitim programı nasıl tanımlanırsa tanımlansın, belli öğelerden oluşur. Taba (1962) bu öğeleri; hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme olarak ifade etmiştir. Eğitim programının öğeleri kapsamında Demirel (2014) tarafından da; hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarının üstünde durulmaktadır. Ertürk (2013) tarafından “yetişenin unsurları” olarak ifade edilen bu öğeler; hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme faaliyetleri olarak ele alınmaktadır. Tyler (2014) ise eğitim programı kapsamında hedef, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğelerini ortaya koymuştur. Tyler’a göre karşılıklı etkileşim içinde olan programın öğelerinden biri “hedef” öğesidir. Hedef öğesi, “Bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusunun cevabıdır. Demirel’e (2014) göre hedefler; öğretimi yönlendiren, ölçme ve değerlendirmeye kılavuzluk yapan

ve öğrencilere kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir. Ertürk (2013) ise hedefi, "... bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir" (s.26) ifadeleriyle tanımlamaktadır.

Eğitim programının temel öğelerinden bir diğeri "içerik", "ne öğretelim?" sorusunun cevabıdır. İçerik, hedeflere ulaşmak için bir araçtır (Demirel, 2014). Varış (1978) tarafından "muhteva" kavramı ile ifade edilen içerik ögesi, eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için yararlanılan bir kaynak olarak tanımlanmaktadır. Sönmez (2012; s.130) tarafından yapılan tanımda ise; içerik ögesi "... hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi gibi ele alınabilir. İçerik, hedef davranışlar için bir araçtır..." ifadeleri ile açıklanmaktadır.

Eğitim programını oluşturan bir diğere öğe olan "eğitim durumları", "nasıl öğretelim?" sorusunun cevabıdır. Bu öğe, öğrencilerin hedeflere ulaşması için gerekli olan öğrenme yaşantılarını sağlayacak tüm dış uyaranların düzenlenmesini kapsar (Akpınar, 2013; Demirel, 2014). Erden'e (1998) göre eğitim durumu, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı öğretme-öğrenme sürecindeki tüm faaliyetlerdir. Varış (1978) eğitim durumunu, hedeflerin içerik çerçevesinde hazırlanan öğrenme etkinlikleri aracılığı ile gerçekleştirilmesine yönelik faaliyetler olarak ele almaktadır. Tyler (2014) tarafından "öğrenme yaşantısı" ile ifade edilen bu kavram "...öğrenci ile öğrencinin çevresindeki tepki verebileceği dışsal koşullar arasındaki etkileşime karşılık gelir" (s. 55) şeklinde açıklanmaktadır.

Programda yer alan hedeflerin gerçekleşme düzeyine ise "sınama durumları" ögesi ile cevap aranmaktadır. Diğere bir değışle, sınama durumları "ne kadar?" sorusunun cevabına odaklanır. Küçükahmet (2003) programın amacına ulaşıp ulaşmadığının değerlendirme sonucunda anlaşıldığını belirtmektedir. Demirel'e (2014) göre sınama durumları, "... öğrencide gözlemlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir" (s.152).

Eğitim programına ilişkin oluşturulan tüm bu kuramsal görüşler incelendiğinde, eğitimcilerin vurgu yaptığı ortak özellikler şöyle özetlenebilir:

- Eğitim programı, eğitim-öğretim faaliyetlerine yön veren rehberdir.

- Eğitim programı, planlı bir eğitim-öğretim yaşantısı sunmayı hedeflemektedir.
- Eğitim programı, eğitim sisteminin hedefleri doğrultusunda hazırlanmakta ve hedefleri gerçekleştirmeye yönelik öğelerle birlikte eğitim-öğretim faaliyetlerini değerlendirmeyi amaçlayan değerlendirme aşamasını kapsamaktadır.

Mesleki ve Teknik Eğitimin Tanımı ve Amacı

Ülkelerin kalkınma hedeflerine ulaşabilmesi, çağın gerekliliklerine uygun bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip nitelikli insan gücünün varlığı ile ilişkilidir. Gereksinim duyulan nicelik ve nitelikte meslek elemanının yetiştirilmesi amacına hizmet eden mesleki ve teknik eğitim, bireylere iş hayatındaki belirli bir meslekle ilgili bilgi, beceri, davranışlar kazandıran dinamik bir eğitim sürecidir (Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi [METARGEM], 1997).

Avrupa Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Merkezi (European Center for the Development of Vocational Training [CEDEFOP], 2007) mesleki ve teknik eğitimi; insanlara işgücü piyasasında gerekli olan bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırma süreci olarak tanımlamaktadır. Avrupa Eğitim Vakfı (European Training Foundation [ET], 2005) ise mesleki ve teknik eğitimi, bir işe özgü bilgi ve becerileri kazandırmakla birlikte, bireyin işindeki etkililiğinin sürdürülebilirliğinin devamı için gerekli olan bilgi birikimine sahip olmasını ve öğrendiklerini başka alanlara aktarabilmesini sağlayan eğitim süreci olarak tanımlamaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü (The United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation [UNESCO], 1984) mesleki ve teknik eğitimi; ekonomik ve sosyal yaşamın çeşitli sektörlerindeki mesleklere ilişkin pratik beceri, tutum, anlayış ve bilginin edinilmesini sağlayan eğitim olarak tanımlamaktadır. Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organization [ILO], 2006) tarafından yapılan mesleki ve teknik eğitim tanımında ise, bireylere meslek ilgili bilgi ve beceriler sağlayan eğitim türü ifadeleri kullanılmıştır.

Mesleki ve teknik eğitim toplumsal açıdan, bireylerin sürdürülebilir kalkınma ve ekonomik refahı destekleyici nitelikli işgücü olarak istihdama katılabilmesini; bireysel açıdan düşünüldüğünde ise bireylerin zihinsel, duygusal, ekonomik ve sosyal gelişimini sağlayabilmesi adına ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve tutumları

kazanarak toplumsal hayatta yerini alabilmesini sağlayan eğitim-öğretim faaliyetlerinin tümünü işaret etmektedir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1998). Bu faaliyetler etrafında örgütlenen mesleki ve teknik eğitimin amacı genel olarak, bireyleri istihdam için nitelikli iş gücü olarak eğitmek ve yetiştirmektir (Doğan,1997; Eşme, 2007; Kam, 2013; Sezgin, 2009). Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı'nda (2014, s.18) ise mesleki ve teknik eğitimin amacı, "...öğrencileri iyi vatandaş olarak yetiştirmenin yanı sıra esnek bir yapı içinde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ortak bir genel kültür verilerek bir üst öğrenime ve/veya iş hayatına hazırlama" olarak ifade edilmiştir.

Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihsel Gelişim Süreci

Tarihsel gelişim süreci incelendiğinde, 12.yüzyıldan 18.yüzyıla kadar geleneksel usullerle esnaf ve sanatkâr teşkilatlarınca yürütülen bir mesleki ve teknik eğitim sisteminden bahsedilmektedir (Sert, 2007). Selçuklularda "Ahilik" adıyla kurulan esnaf ve sanatkâr teşkilatı, Osmanlılar döneminde "Lonca" ve "Gedik" teşkilatlarına dönüşmüştür (MTEGM, 2014a). Bu alanda örgün eğitim kurumlarının açılması 1861 yılında Mithat Paşa'nın öncülüğünde kurulan "Islahhanelere" kadar uzanmaktadır (Kılınç, 2016; Sert, 2007).

Meslekî ve teknik eğitimin devlet eliyle geliştirilmeye başlanması ise, meslekî ve teknik eğitimin 1927 tarihli 1052 sayılı Meslek Mektepleri Hakkındaki Yasa ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın görev ve hizmet alanı kapsamına alınmış olmasıyla gerçekleştirilmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014). Bu yasa ile mesleki ve teknik okulların; program, araç-gereç, öğretmen yetiştirme ve istihdam sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir. 1931 yılında, 1867 sayılı Kanun'la iller 9 bölgeye ayrılmış ve her bölgede bütçesi ve yönetimi bölgede yer alan iller tarafından idare edilmek üzere birer sanat okulu faaliyete geçirilmiştir. Böylece, sanat okulları "Bölge Sanat Okulları" haline getirilmiştir (Yıldırım ve Şahin, 2015).

Meslek okullarının gelişmesi ve çoğalması üzerine 1933 yılında 2287 sayılı Kanun'la Mesleki ve Teknik Tedrisat Umum Müdürlüğü kurulmuştur. 1941'de ise Mesleki ve Teknik Tedrisat Umum Müdürlüğü yerine Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur. Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı, 1960 yılında Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü,

Ticaret Öğretimi Genel Müdürlüğü olarak yeniden teşkilatlandırılmıştır (MTEGM, 2014a).

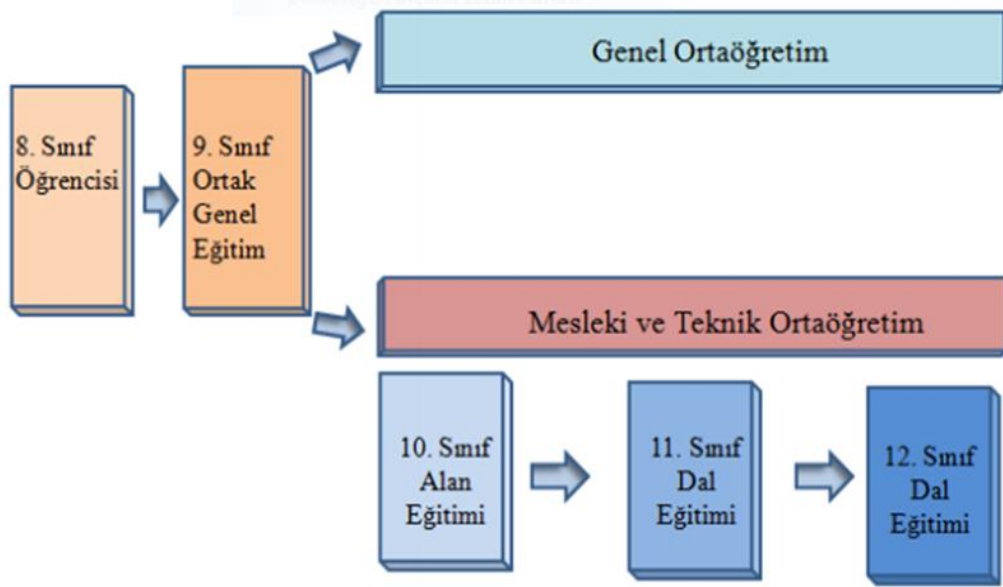
1992 yılında yayımlanan 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü, Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı, Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı kurulmuştur (MEB,2005).

2011 yılında yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Millî Eğitim Bakanlığı'nda mesleki ve teknik eğitimin yürütülmesinden sorumlu bu birimler, "Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü" adı altında birleştirilmiştir. Yaygın mesleki eğitim ile açıköğretim kurumları da Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde toplanmıştır. 2011 yılına kadar farklı müdürlük ve genel müdürlük birimleri altında faaliyetlerini sürdüren mesleki ve teknik eğitim veren okullar ise bu kararname ile Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü altında birleştirilmiştir (MTEGM, 2014a). Çeşitli programlar uygulayan; Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi ve Çok Programlı Lise, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 01/05/2014 tarihinde yayımlanan "Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması" konulu genelge kapsamında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile Çok Programlı Anadolu Lisesi adı altında yapılandırılmıştır (MTEGM, 2014a). Bu genelge doğrultusunda ilgili okullarda Anadolu Meslek Program (AMP) ve Anadolu Teknik Programı (ATP) olmak üzere iki farklı program uygulamaya konulmuştur (MTEGM, 2014a).

9 Aralık 2016 tarihli ve 29913 sayılı Resmi Gazete' de yayımlanarak yürürlüğe giren, "Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile aday çırak, çırak, kalfa ve ustaların genel ve meslekî eğitimlerini sağlayan ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan Mesleki Eğitim Merkezleri de Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün görev kapsamına alınmıştır.

Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Okullarının Yapısı

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim sistemi, ortaya çıkan güncel ihtiyaçlara ve gelişmelere bağlı olarak değişim göstermektedir. Bu değişimler; mesleki ve teknik eğitim veren okulların yapısı, eğitim süresi, amacı, okul türü ve programlar arasındaki geçişleri gibi yapısal özelliklerini doğrudan etkilemektedir. Bu okullardaki eğitim süresine ilişkin olarak son düzenleme 2005 tarihinde yapılmıştır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın (TTKB) 07.06.2005 tarihli ve 184 sayılı kararı ile 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren bütün ortaöğretim kurumlarının öğretim süresi kademeli olarak 4 yıl olarak düzenlenmiştir. 9.sınıf, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında ortak sınıf olarak kabul edilmektedir. Tüm öğrenciler, ATP/AMP alanları hakkında 9.sınıfta yapılan rehberlik ve bilgilendirme ile ilgi, istek ve yetenek ve derslerdeki başarı durumlarına göre yönlendirilmektedir (MTEGM, 2014a).



Şekil 1. Mesleki eğitim süreci, (MTEGM, 2014a, s.19).

Öğrenciler Şekil 1’de görüldüğü gibi, alan eğitimine 10.sınıfta başlamaktadır ve bu sınıfın sonunda dal seçimi yaparak 11 ve 12.sınıfta dal eğitimine devam etmektedirler (MEGEP, 2014a). AMP’ye devam eden öğrenciler, 12.sınıfta “İşletmelerde Meslek Eğitimi” adı altında haftanın üç günü, alan ve dalla ilgili meslek derslerini uygulamalı olarak görmek üzere işletmeye gitmektedirler (MTEGM, 2014a). ATP’ye devam eden öğrenciler ise 10, 11 ve 12. sınıfın yaz aylarında alanlarıyla ilgili uygulamalı staj eğitimine katılmaktadırlar (MTEGM,

2014a). Staj ve işletmelerde meslek eğitim; öğrencilerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını geliştirmelerini sağlamak için işletmelerde sürdürülen eğitim faaliyetleridir (MEGEP, 2014).

02.12.2016 tarihli ve 6764 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak zorunlu eğitim kapsamına alınan Mesleki Eğitim Merkezlerinde ise çıraklık ve kalfalık eğitimleri verilmektedir.

Mesleki Eğitim Kanunu'na göre "İlköğretim okulunu bitirmiş olanlar, bir mesleğe hazırlık amacı ile çıraklık dönemine kadar işyerlerinde aday çırak olarak eğitilebilirler" (Madde:9). Bu eğitimlerin kapsamı 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nun 12. Maddesinde aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

Madde 12 – (Değişik birinci fıkra: 29/6/2001-4702/10 md.) Aday çırak ve çıraklar, mesleğin özelliğine göre haftada sekiz saatten az olmamak üzere genel ve mesleki eğitim görürler. Bu eğitime katılmaları için aday çırak ve çırak öğrencilere ücretli izin verilir. Mevsime göre özellik arz eden mesleklerde teorik ve pratik eğitim belirli aylarda bloklaştırılmış olarak yapılabilir.

(Değişik: 29/6/2001-4702/10 md.) Aday çırak ve çıraklar, pratik eğitimlerini işyerlerinde, işyerindeki eksik kalan pratik eğitimleri ile teorik eğitimlerini mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında veya Bakanlıkça uygun görülen işyerlerinin eğitim birimlerinde yapar. Teorik ve pratik eğitim birbirlerini tamamlayacak şekilde planlanır ve yürütülür. Pratik eğitim, hazırlanmış eğitim programlarına göre, işyerinin ve mesleğin özelliklerine uygun olarak usta öğreticinin gözetiminde yapılır.

Bu eğitimler sonucunda Mesleki Eğitim Merkezlerinde ve işyerinde pratik ve teorik eğitim görmekte olan çırakların mesleği ile ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarına iş hayatınca kabul edilebilir seviyede sahip olup olmadığı kalfalık imtihanı ile değerlendirilir. İmtihan sonucuna göre kalfalık hakkını elde edenlere kalfalık belgesi verilir (Mesleki Eğitim Kanunu,1986).

Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirmenin Tarihsel Gelişimi

Ülkelerin ihtiyaç duyduğu birey profiline erişmede, ülke politikasının ve felsefesinin yön verdiği eğitim programları büyük önem arz etmektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü Uluslararası Eğitim Bürosu’na (UNESCO; aktaran Tutkun ve Aksoyalp, 2010) göre, 21.yüzyılda program geliştirme çalışmalarının öncelikli amaçları arasında öğrencileri, sosyo-ekonomik kalkınmayı destekleyecek nitelikli iş gücü olarak hazırlamak bulunmaktadır. Bu amaç, ülkemizde mesleki ve teknik eğitim sisteminde sürdürülen program geliştirme çalışmalarının ve bu çalışmalar neticesinde uygulamaya konulan eğitim programlarının da odak noktasını oluşturmaktadır.

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim sisteminde uygulanmakta olan söz konusu eğitim programları, değişen ihtiyaçlara uygun olarak sürekli bir gelişim halindedir. Bu gelişim mesleki ve teknik eğitime Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren büyük önem verilmeye başlanması ile birlikte hızlanmıştır (Doğan,1983).

Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk yıllarında 10 erkek sanayi mektebi ve bu kurumlarda 157 öğretmen ile 976 öğrenci; 2 kız enstitüsü ve 5 ticaret okulu bulunmaktaydı (MEB, 2005). Bu okullardan bir kısmında Osmanlı İmparatorluğu döneminde hazırlanan ve günün ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak eğitim programları uygulanmaktaydı (Özalp, 1961). 1927 yılına kadar söz konusu programların geliştirilmesini de içeren meslek okulları ile ilgili iş ve işlemler, belediyeler ve il özel idarelerinin sorumluluğundaydı (Akyüz, 2001; Alkan ve diğerleri, 2001). Bu nedenle, bu yıla kadar meslek okullarının eğitim programları ve öğretim süreleri birbirinden farklıydı (Tuna, 1973). Türk eğitim sistemi ile ilgili incelemeler yapmak üzere Milli Eğitim teşkilatının düzenlenmesinde ve kalkınma-eğitim ilişkisinin kurulması konusunda bilgisine başvuru alan ilk yabancı uzman olarak 1924 yılında Türkiye’ye davet edilen John Dewey’in önerileri arasında bu farklılıkların giderilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı mesleki ve teknik eğitimden sorumlu bir birimin kurulması da bulunmaktadır (Kılınç, 2016; MEB, 2005).

1926 yılında Dewey’in tavsiyeleri doğrultusunda 1927 tarih ve 1052 sayılı “Meslek Mektepleri Hakkında Kanun” ile mesleki ve teknik eğitim veren okulların

eğitim programlarının hazırlanması, öğretim araç-gereçlerinin belirlenmesi, istihdam edilecek öğretmen, memur ve usta öğreticilerin niteliklerinin belirlenmesi ile öğretmen ve müdürleri atama yetkisini Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir (Özalp, 1961). Bu kanunla öğretim programlarında birlik sağlanması amacıyla mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarına ilişkin ilk program geliştirme çalışması da 1927 yılında yapılmıştır (Özalp, 1961). Bu çalışma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı, mevcut mesleki ve teknik eğitim veren okulların programlarının geliştirilmesi için illerin görüşlerini istemiş ve o güne kadar verilen uzman raporlarını gözden geçirmiştir (Doğan, 1983). Ayrıca, o tarihlerde okul müdürleri, atölye şefleri ve öğretmenlerinden oluşturulan bir komisyon tarafından programlarla ilgili değerlendirmeler yapılmıştır (Berk, 2012).

Tüm bu çalışmaların sonucunda komisyon, geniş kapsamlı el becerilerini kazandırmaya odaklanan programlar hazırlamıştır (Doğan,1983). Bu programların hazırlanmasında, dönemin şartları göz önünde bulundurularak ülkede tamamen ihtisaslaşmış iş sahalarının olmaması sebebi ile mezun olan öğrencilerin iş bulmakta güçlük yaşayacağı düşünülmüş ve eğitim programlarının sadece bir meslek dalı ile ilgili olmasından ziyade ilişkili birkaç mesleğin bilgi ve becerisini içermesine dikkat edilmiştir (Berk, 2012). Kız sanat okullarında uygulanan eğitim programlarında kız öğrencilerin, maharetli birer ev kadını olarak yetiştirilmelerinin yanı sıra, herhangi bir kadın sanatında çalışabilecekleri şekilde geliştirmek amaçlanmıştır. Bu sebeple eğitim programlarında, kadın sanatlarıyla ilgili geniş bilgilere yer verilmiştir (Kılınç, 2016).

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün kurulması ile birlikte mesleki ve teknik eğitim okullarının yapılandırılmasında yabancı uzmanlardan faydalanılmaya devam edilmiştir. Bu amaçla Amerika Birleşik Devletleri'nden davet edilen bir grup uzmanın önerileri arasında mesleki ve teknik eğitimin yerel ve bölgesel ihtiyaç ve olanaklar doğrultusunda planlanması bulunmaktadır (MEB, 2005). Bu öneri 2-10 Aralık 1946 tarihleri arasında toplanan ve mesleki ve teknik eğitimin ağırlıklı olarak konu edildiği Üçüncü Milli Eğitim Şurası'nda gündeme getirilmiştir. Şura'da mesleki ve teknik eğitim veren okulların eğitim programlarının günün koşullarına cevap verecek biçimde ve iş piyasası gereksinimleri de dikkate alınarak geliştirilmesi kararı alınmıştır (TTKB, 1946). Bu karar doğrultusunda

geliştirilen eğitim programları, 1948-1949 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2005).

Mesleki ve teknik eğitim programları ile ilgili önemli kararların alındığı bir diğer eğitim şurası ise, 5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında toplanan Yedinci Milli Eğitim Şurası'dır. Şura'da eğitim programlarının TTKB ile her safhada iş birliği yapılmak suretiyle, gözden geçirilmesi veya yenilenmesi kararlaştırılmıştır (TTKB, 1962). Hazırlanan eğitim programları 1964-1965 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulmuştur (MEB, 2005).

24 Haziran - 4 Temmuz 1974 tarihleri arasında toplanan Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası'nda, program geliştirme çalışmalarının araştırma projeleri hâlinde sürdürülmesi kabul edilmiştir (TTKB, 1974). Bu maksatla mesleki ve teknik öğretim alanında bir projenin öncelikle geliştirilmesi ve bu projede akademisyenlerin, mesleki ve teknik öğretim kurumları temsilcilerinin, işveren ve işçi kesiminden de temsilcilerin bulunması kararlaştırılmıştır. Projeler ile birlikte yapılan araştırmalar sonucunda mesleki ve teknik eğitim okullarında uygulanmakta olan eğitim programları, modüler eğitim program yapısına geçirilmiştir (Adıgüzel ve Berk, 2009). Bu projeler arasında yer alan ve 1975-1979 yılları arasında uygulanan Endüstriyel Eğitimi Geliştirme ve İşlevsel Yetişkinler Eğitimi Projesi ile mesleki ve teknik eğitim okullarında uygulanmakta olan modüler eğitim programları ile ilgili çalışmalar başlatılmıştır. Proje kapsamında ülkemize davet edilen yabancı uzmanlar modüler eğitim programları ile ilgili seminerler vermiştir (Alkan, 1989).

Bu projenin ardından 1979-1982 yılları arasında uygulanan Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitimi Projesi (OSANOR) kapsamında, modüler eğitim ile ilgili çalışmalar hızlandırılmıştır. Proje, Milli Eğitim Bakanlığı ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Araştırmaları Merkezi'nin işbirliği ile yürütülmüştür (Akhun, 1987). Projenin yürütücüsü Akhun'a (1987) göre projenin temel amacı, "Ülkenin gereksinim duyduğu niteliklere sahip işgücünün, bireylerin ilgi ve yetenekleri de göz önüne alınarak, yetiştirilebilmesi için okul ve sanayinin ortaklaşa çalışabileceği bir sistem geliştirmektir" (s.12). Bu proje kapsamında, mesleki ve teknik eğitim veren pilot okullarda 925 modül geliştirilmiştir (Kulahçı ve Taşpınar, 1994).

1989-1992 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi (LİMME) kapsamında yapılan program geliştirme çalışmalarında, meslek analizi yapılmış, kredilendirme ile örgün ve yaygın eğitim arasında geçişlere uygun bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır (Külahçı ve Taşpınar, 1994).

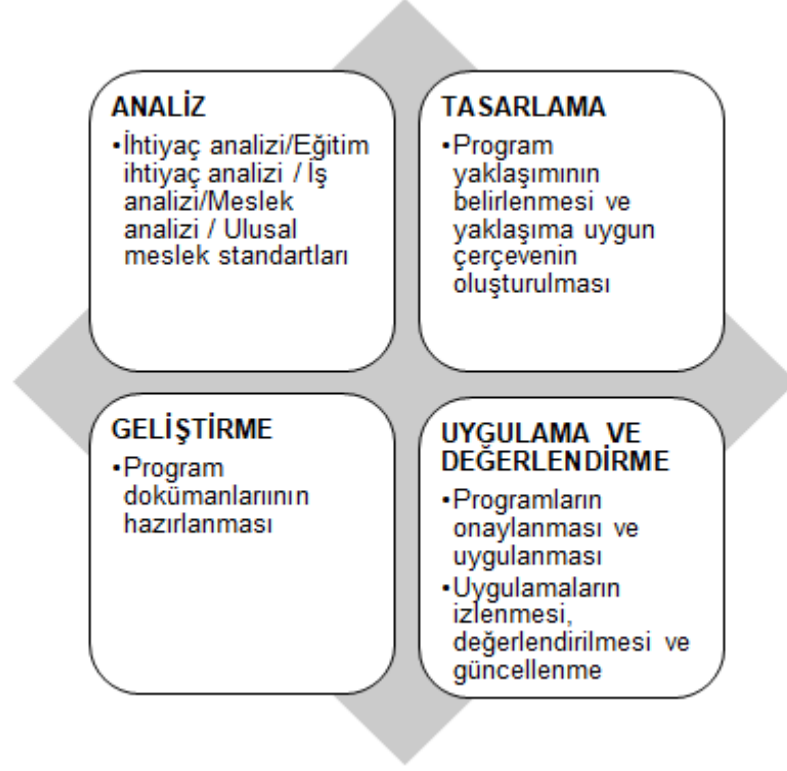
Mesleki ve teknik eğitimde uygulanan eğitim programlarının modüler yapıya kavuşturulması amacıyla yapılan projeler arasında yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından 1993-2002 yılları arasında yapılan bir diğer proje Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme (METGE) projesi ise başlangıçta 7 ildeki 7 pilot okulda sonraları genişletilerek 33 ilde, toplam 57 okulda uygulanmıştır. Temel amacı, yerel ihtiyaçlara duyarlı modüler eğitim programı geliştirme olan proje kapsamında, alan/dal eğitimine yönelik modüller geliştirilmiştir (Günceoğlu, 2003). Tüm bu çalışmaların ardından Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı okullar hariç mesleki ve teknik eğitim veren tüm ortaöğretim kurumlarının öğretim programlarının modüler eğitim programına dönüştürülmesi ise MEGEP kapsamında gerçekleşmiştir (Berk, 2012).

Mesleki ve teknik eğitim sisteminde eğitim programları ile ilgili yapılan bir diğer büyük çalışma yine bir proje ile gerçekleştirilmiştir. 2012 yılından itibaren 24 aylık bir süreç olarak başlatılan Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (METEK) ile birlikte MTEGM' ye bağlı ortaöğretim kurumlarında uygulanan program yaklaşımı "Kazanımlara Dayalı Modüler Program Yaklaşımı" olarak benimsenmiştir. Proje kapsamında 10 mesleki alana ait mevcut eğitim programları güncellenmiştir. Projenin bitmesi ile birlikte mesleki ve teknik eğitimde var olan diğer alanlara ait program geliştirme çalışmaları da MTEGM tarafından tamamlanmış ve 2016 yılı itibari ile TTKB'ye onaya sunulmuştur (Kanbur, 2016). TTKB kararı ile programlar 2017-2018 eğitim ve öğretim yılından itibaren 9.sınıflardan başlamak üzere uygulamaya konulmuştur (MEGEP, 2018).

Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme Sürecinin Aşamaları

Mesleki ve teknik eğitimde sürdürülen program geliştirme çalışmalarının genel amacı; sektör beklentilerine cevap veren, ulusal ve uluslararası bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip meslek elemanları yetiştirecek şekilde eğitim programı

hazırlamaktır. Bu amaç doğrultusunda sürdürülen mesleki ve teknik eğitim program geliştirme çalışmaları Şekil 2'de görüldüğü gibi; analiz, tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (MEGEP, 2014).



Şekil 2. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme aşamaları, (MEGEP, 2014).

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarını oluşturan analiz, tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları ve bu aşamalarda yapılan iş ve işlemler aşağıda açıklanmaktadır:

Analiz aşaması. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme sürecinin başlangıç aşaması olan analiz aşamasında, sektör ihtiyacı ve iş analizlerini esas alan yaklaşım yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu aşamada mesleki ve teknik eğitimin iç ve dış paydaş temsilcilerinden faydalanılmaktadır. Söz konusu temsilcilerin katılımı ile oluşturulan komisyon Mesleki ve Teknik Öğretim Programları ve Materyalleri Geliştirme Usul ve Esasları'nda (2014b, Madde:6) şöyle açıklanmaktadır: "İlgili öğretim dairelerinin program geliştirme temsilcileri koordinesinde, sektör, üniversite, sivil toplum kuruluşları, ilgili kurum/kuruluş temsilcileri ve alan öğretmenleri ile komisyon oluşturulur. Söz konusu komisyonlara ilgili diğer birimlerden de temsilciler katılır."

Analiz aşamasında bu komisyon ile birlikte; ihtiyaç belirleme, iş/meslek profillerinin belirlenmesi, meslek seviyesinin belirlenmesi ile ilgili iş ve işlemler yürütülmektedir (MEB, 2008). Bu kapsamda öncelikle “ihtiyaç analizi” ile işgücü piyasası analizleri, iş analizleri, bugünün istihdam olanakları ve geleceğe ait istihdam öngörülerini ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır. (MEGEP, 2014):

İhtiyaç analizi. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme sürecinde yer alan analiz aşamasında ihtiyaç belirleme önem arz etmektedir. Şahin (2006) ihtiyaç belirlemeyi; “Mevcut durum ile ulaşılmak istenilen durum arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla izlenecek bir süreçtir” (s.4) şeklinde tanımlamaktadır. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında ihtiyaç analizi özellikle iş gücü ihtiyacının belirlenmesine dayanmaktadır. Bununla birlikte ihtiyaç analizi çalışmalarında; teknolojik gelişmeler, maliyet analizleri, mezunlara iş yaratma olanakları, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının mezunlarına ilişkin veriler yorumlanarak çözümlenmeli ve program geliştirme çalışmaları bu bilgilere dayanılarak yapılmalıdır (Sezgin, 2009).

İş piyasası ihtiyaç analizi sonucunda mesleki ve teknik eğitimde, eğitiminin verilmesi planlanan iş ve mesleğin ne olduğu tanımlanmalıdır (Budak, 1998). İş ve meslek tanımlaması yapılırken; işin niteliği, kullanılacak teknikler, makineler, cihazlar, takım ve malzemeler, işin yapımı için gerekli asgari eğitim seviyesi ile bilgi ve beceri gücü, çalışma ortamı, karşılaşılabilecek iş kazaları ve meslek hastalıkları, vb. işin diğer özelliklerini gösterecek unsurlara yer verilmelidir (MEB, 2008; Sezgin, 2009). İş/meslek profillerinin belirlenmesinde sırasıyla izlenmesi gereken iş ve işlemler ise aşağıda yer almaktadır (MEB, 2008):

- İşlerin tam olarak nasıl yapıldığını tarif eden sistematik bilgiler toplanır.
- İşlerin yapılabilmesi için ulaşılmak istenilen standart performanslar belirlenir.
- Etkin performans için gerekli bilgi, beceri ve diğer özellikler tespit edilir.
- Eğitim eksikliğinden kaynaklanan performans problemlerinin yaşandığı işler ortaya çıkarılır.

İş/meslek profillerinin ve seviyelerinin belirlenmesinde bir takım ulusal ve uluslararası kaynaklar da kullanılmaktadır. Bunlar iş analizi sonucu elde edilen veriler, Uluslararası Standart Meslek Sınıflandırma Rehber (ISCO), Uluslararası

Standart Eğitim Sınıflaması (ISCED-F 2013), Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ve ulusal meslek standartlarıdır (MEGEP, 2014):

İş analizi. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme sürecinin en önemli basamaklarından biri iş analizidir (Doğan,1997). İş analizi süreci, mesleki eğitimin bireyi hazırlamayı amaçladığı mesleğin tanımı ile başlamaktadır (Özbey, 2015). İş analizinde; bir işin yerine getirilmesi için gerekli olan koşullar, nitelikler, yetenekler ve faaliyetler incelenmektedir. Bununla birlikte meslek; öğretilen bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranış alanlarında en küçük parçalara ayrıştırılmaktadır (Külahçı, 1995; Sezgin, 2009).

Uluslararası Standart Meslek Sınıflandırma Rehberi (ISCO). Mesleki ve teknik eğitim programlarında iş/meslek profillerinin belirlenmesinde Uluslararası Çalışma (ILO) tarafından yayımlanan “Uluslararası Standart Meslek Sınıflandırma Rehberi-88” (ISCO-88) referans kaynaklardan birisidir (Altın, 2007). ISCO-88, mesleklerle ilgili uluslararası birliktelik oluşturmak ve mesleklerle ilgili istatistiksel araştırmaların uluslararası alanda geçerliğini sağlamak, geliştirmekte olan ülkelere kendi ulusal meslek sınıflamalarını yapmaları ve geliştirmeleri adına model sunmak, iş ve mesleklerle ilgili yönlendirme aktivitelerinde rehberlik etme gibi amaçlarla hazırlanmış mesleki sınıflama sistemidir (Tuncer ve Taşpınar, 2004).

Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması (ISCED-F 2013). UNESCO tarafından eğitim istatistiklerini bir araya getirmeye, derlemeye ve sunmaya uygun bir araç olarak tasarlanan Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması (ISCED) ile eğitim düzeyine ve disiplinlerine göre uluslararası karşılaştırılabilirlik için gelişmiş bir tanımla eğitim programlarını sınıflandırması amaçlanmaktadır (Altın, 2007). Uluslararası Eğitim Sınıflandırma Standardına yönelik 1976 yılında başlayan çalışmalar, UNESCO tarafından sırasıyla 1997, 1999, 2006 ve 2013 yıllarında güncellenmiştir. Son yapılan güncelleme ile birlikte ISCED; Avrupa Birliği İstatistik Ofisi (EUROSTAT) tarafından temel ve sürekli eğitim, genel ve mesleki eğitim ile ilgili tüm eğitim programlarını sadece bir eğitim ve öğretim alanı içinde sınıflandırmak amacıyla hazırlanan FOET sınıflaması ile birleştirilerek ISCED-F ismiyle kullanılmaya başlanmıştır (Avrupa Komisyonu, 2013).

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ). Hazırlanması planlanan eğitim programlarında belirli bir standart ve kaliteye ulaşabilmek için mesleklerin ulusal ve

uluslararası beceri düzeylerinin belirlenmesi gerekmektedir (MEB, 2008). Bu doğrultuda, 2008 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan “Hayat Boyu Öğrenme İçin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’ne İlişkin Tavsiye Kararı” ile Avrupa Birliği üyesi ve üyelik sürecindeki ülkeler Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini referans alarak ulusal yeterlilik çerçeveleri oluşturmak için çalışmalar yürütmektedirler (TYÇ, 2015). Bu çalışmaların ülkemizde yansımalarının bir sonucu olan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (2015) Ulusal yeterlilik çerçeveleri “Ülkelerin öncelikle yeterliliklerini tanımlamak, sınıflandırmak ve karşılaştırmak; sonrasında ise yeterlilik sistemlerini yeniden yapılandırmak, bütünleştirmek ve bu sistemler arasında eşgüdümü sağlamak amacıyla kullandıkları en güncel yaklaşımdır” şeklinde tanımlanmaktadır (s.i). TYÇ, sekiz seviyeden meydana gelen bir yapıda tasarlanmıştır. TYÇ’ de her seviye, söz konusu seviyedeki yeterliliklerin kazanılması için gerekli bilgi, beceri ve yetkinliklerden oluşan ortak öğrenme kazanımlarına göre tanımlanmıştır.

Mesleki ve teknik eğitim okullarında bulunan alanlar ve bu alanlara ait eğitim programları TYÇ’ de yer alan 4.seviye ile uyumlu olarak hazırlanmaktadır (TYÇ, 2015). Bu açıdan mesleki ve teknik eğitim okullarında uygulanmakta olan bir eğitim programı, eğitim-öğretim süreci tamamlandığında öğrencilere 4.seviyenin belirlenmesinde kullanılan seviye tanımlayıcılar doğrultusunda bilgi, beceri ve yetkinlik kazandırmaktadır.

Ulusal meslek standartları. Herhangi bir sektör içerisinde istihdam arz eden mesleğe ait tanımlanmış rollerin ve sorumlulukların esas alındığı birimlerin formudur (Akgül, 2002). Ulusal Meslek Standartlarının ve Ulusal Yeterliliklerin Hazırlanması Hakkında Yönetmelik’te ulusal meslek standardı; “Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) tarafından yürürlüğe konulan bir mesleğin başarı ile icra edilebilmesi için gerekli görev ve işlemleri içeren belgeyi ifade etmektedir” şeklinde tanımlanmaktadır (MYK, 2015, Madde:3). Mesleki ve teknik eğitim programlarında mesleğin tanımlanmasında ve seviyelendirilmesinde ulusal meslek standartları göz önünde bulundurulmaktadır. Ulusal meslek standartlarının yasal bir zorunluluk olarak eğitim programları ile ilişkilendirilmesi Ulusal Meslek Standartlarının ve Ulusal Yeterliliklerin Hazırlanması Hakkında Yönetmelik’in (2015) dördüncü bölümde bulunan “Ulusal meslek standartlarına yönelik yapılan değişiklikler, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler tarafından bir yıl içinde meslekî ve teknik eğitim

ve öğretime ilişkin orta ve yükseköğretim programlarına yansıtılarak eğitim ve öğretimin bu programlara göre verilmesi sağlanır.” maddesi ile sağlanmaktadır (Madde:10). Ulusal meslek standartlarında; ilgili mesleğin seviyesi, tanımı, mesleğin uluslararası sınıflandırma sistemlerindeki yeri, meslek ile ilgili diğer mevzuat, çalışma ortamı ve koşulları, mesleğe ilişkin diğer gereklilikler ile meslek profilini oluşturan; görevler, işlemler ve başarımlar ölçütleri, kullanılan araç, gereç ve ekipman bilgi ve beceriler, tutum ve davranışlar bulunmaktadır (MYK, 2015)

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarının başlangıcı olan analiz aşamasında; ihtiyaç ve işgücü analizine, ulusal ve uluslararası sınıflamalara ve diğer ihtiyaçlara dayalı olarak ortaya konulan meslek profilinin geliştirilmesinde gerekli olan eğitim programını oluşturmaya yönelik iş ve işlemler ise tasarlama ve geliştirme aşamasında yer almaktadır.

Tasarlama ve geliştirme aşaması. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında analiz aşamasından sonra tasarlama ve geliştirme aşamaları yer almaktadır. Tasarlama aşaması, program yaklaşımının belirlenmesi ve yaklaşıma uygun çerçevenin oluşturulması; geliştirme aşaması ise program dokümanlarının hazırlanması ile ilgili iş ve işlemlerden oluşmaktadır (MEGEP, 2014). Tasarlama ve geliştirme aşamalarında görevlendirilen komisyon ise, Mesleki ve Teknik Öğretim Programları ve Materyalleri Geliştirme Usul ve Esaslarında komisyon şöyle açıklanmaktadır: “İlgili öğretim daireleri program geliştirme temsilcileri koordinesinde, ilgili alan öğretmenlerinden program hazırlama/güncelleme komisyonu oluşturulur. Söz konusu komisyonlara ilgili diğer birimlerden de temsilciler katılır.” (Madde:6). “Geliştirme” aşamasında bu komisyon tarafından Şekil 3’te verilen program dokümanları (yeterlik tablosu, işlem analiz formları, modül bilgi sayfası ve ders bilgi formları) ve eğitim programı oluşturulmaktadır.



Şekil 3. Program dokümanları.

Yeterlik tablosu oluşturma. Yeterlik, bir görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır

(Taşgın, 2010). Mesleki ve teknik eğitim programlarında meslek analizi sonucu oluşturulan yeterlik tablosu ise; meslek elemanının tanımı, seviyesi, meslek elemanının yapması gereken iş ve işlemler ile bu işlemleri yerine getirebilmesi için sahip olması gereken yeterliliklerin sıralandığı tablodur (MEB, 2008). Yeterlik tablosu, aynı zamanda program geliştirme çalışma ekibine rehberlik etmek amacıyla hazırlanan sağlıklı, uygulanabilir, tutarlı bir analiz belgesi olarak nitelendirilmektedir (METEK, 2015).

..... DALI YETERLİK TABLOSU

GÖREVLER/ İŞLER	SEKTÖR		ALAN		MESLEK		FOET KODU	AYÇ/TY Ç SEVİYE
	MAKİNE METAL		METAL TEKNOLOJİSİ				521	4
	YETERLİKLER		İŞLEMLER					
		1	2	3	4	5	6	
SAC ŞEKİLLENDİRME İŞLERİ YAPMAK	1	Sacları bükerek çeşitli profiller oluşturmak	Köşebent bükme yapmak	U-Büküm yapmak	Z-Büküm yapmak	Yuvarlak kesitli profil bükme		
	2	Sacların kenarlarını bükme	Kare sacın kenarlarını a tek büküm yapmak	Kare sacın kenarlarını a aynı yönde iki büküm yapmak	Kare sacın kenarlarına biri farklı yönde iki büküm yapmak			

Şekil 4. Örnek yeterlik tablosu, (METEK, 2015; s.10).

Şekil 4'te görüldüğü üzere yeterlik tablosunda; analiz aşamasında elde edilen iş analizi verileri ve ulusal meslek standartlarından elde edilen veriler doğrultusunda, ortaya çıkan ilgili mesleğin görevleri, yeterlikleri ve işlemleri bulunmaktadır (METEK, 2015). Bu kapsamda yeterlik tablosu görev, yeterlilik ve işlem olmak üzere 3 temel bölümden oluşur. İşlem, başlangıcı ve bitişi belli olan bir iş birimi olup; gözlenebilir, ölçülebilir, en az iki veya daha fazla işlem basamağından oluşur (Altın, 2007; Doğan, 1997; MEB, 2008). Yeterlilik ise, iş yapabilme gücü sağlayan bilgi, beceri ve tutumu kapsayan gözlemlenebilir davranışlardır (MEB, 2008). Yeterlik Tablosunun son bileşeni olan görev ise "Bir

kimsenin mesleği ile ilgili yaptığı iş, iş görme yetisi, fonksiyon, vazife, yükümlülük ve sorumlulukların bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Altın, 2007; s.17).

İşlem analiz formu oluşturma. Her bir yeterlilik birbiri ile ilişkili işlemlerden oluşmaktadır. İşlem, az bir zamanda içinde yapılabilecek veya öğretilbilecek, kesin olarak başlangıç ve bitiş kısmı belli olan somut bir öğrenim birimidir (Sezgin, 2009). İşlem, bireyin ne bildiğini ne düşündüğünü veya ne hissettiğini değil, ne yaptığını ve nasıl davrandığını gösterir (Altın, 2007). Program tasarımında bulunan diğer tüm aşamalar işlemlerin tam ve doğru olarak belirlenmesine bağlıdır (Doğan, 1997). Bu bağlamda, mesleki teknik eğitim program geliştirme sürecinin bileşenlerinden biri olan İşlem Analiz Formu ise, yeterlik tablosunda yer alan işlemlerin tam ve doğru olarak gerçekleştirilebilmesini sağlamak üzere her bir işlem için gerekli bilgi-beceri-tavırlar, araç-gereç-donanım, standart ve sürenin yer aldığı formlardır (MEGEP, 2014). Şekil 5’de bir örneği verilen işlem analiz formunda her işlem için gerekli bilgi, beceri ve tavırlar analiz edilmektedir. İşlem için gerekli bilgi miktarı belirlenirken şu soruya cevap aranmaktadır: “Bireyin işlemi anlamlı ve başarılı olarak yapabilmesi için ne bilmesi gerekir?” (MEB, 2008).

İŞLEM ANALİZ FORMU			
MESLEĞİN ADI	Metal Doğramacı/Çelik Konstrüksiyoncu	İŞ / GÖREV	Sac şekillendirme işleri yapmak
YETERLİK	Sacları bükerek çeşitli profiller oluşturmak		
İŞLEM NUMARASI	1	İŞLEMİN ADI	Köşebent (-L-) bükme yapmak
ORTAM (Araç Gereç, Ekipman ve Koşullar)		Abkant pres, sac malzeme, markalama takımları	
İŞLEMİN STANDARTI		İstenen açı ve ölçülere uygun abkant preste köşebent bükme yapmak	
BİLGİ	BECERİ		TAVİR
1. Bükme ile ilgili araç gereçler ve makinelerin özelliklerini açıklar. 2. Köşebent bükme işleminin aşamalarını sıralar. 3. Köşebent bükme işleminin yapılışı ile ilgili dikkat edilecek hususları açıklar.	1. Sacın açınım resmini çizer. 2. Açınım boyu hesabı yapar. 3. Sacı açınım boyuna göre keser. 4. Çizime uygun köşebent bükme yapar.		1. Bükme işleminde emniyetli çalışma kurallarına uyar. 2. Sacın fire vermemesi için açınım hesaplarına dikkat eder.
SÜRE: 6 ders saati			
AÇIKLAMA:			

Şekil 5. Örnek işlem analiz formu, (METEK, 2015; s.18).

İşlem analiz formunda işlem için gerekli bilgilerin yazılmasını, işlemi oluşturan alt beceri gruplarının yazılması izlenmektedir. Beceriler belirlenirken

“Öğrencinin ne yapması beklenmektedir?” sorusuna cevap aranmaktadır (MEB, 2008). Formda yer alan tavır kısmında ise, duyuşsal davranışlar ile birlikte iş güvenliği ve iş için gerekli alışkanlıklar (sorumluluk alma, iş birliği içinde çalışma, hijyen ve sanitasyon kurallarına dikkat etme vb.) yer almaktadır (Altın, 2007).

Modül bilgi sayfası oluşturma. Mesleki ve teknik eğitim programlarının önemli bir parçasını oluşturan modüller, yeterli tablosunda yer alan her bir işlemin gruplandırılması ile elde edilen yeterlilikleri ifade etmektedir. Her bir yeterlilik için hazırlanan modül bilgi sayfası ise; programı oluşturacak, anlamlı ve belli düzeyde bağımsız olma özelliği taşıyan, öğrencinin bilmesi ve yapması gerekenlerin ifade edildiği öğrenme kazanımları ile bireyin hedeflenen öğrenme kazanımlarına ulaşma düzeyinin belirlenmesi için kullanılan başarıml ölçütlerinin yer aldığı program dokümandır (MEGEP, 2014).

MODÜL BİLGİ SAYFASI	
MODÜL ADI	: BASİT KODLAR
MODÜL KODU	:
MODÜLÜN SÜRESİ	: 28 Ders Saati
MODÜLÜN AMACI	: Bireye/öğrenciye algoritma ve akış diyagramı oluşturma kuralları doğrultusunda basit kod yazma ile ilgili bilgi ve becerileri kazandırmaktır.
ÖĞRENME KAZANIMLARI:	
A. İstenen işe uygun olarak kodlama öncesi algoritma ve akış diyagramını hazırlar.	
B. İstenen iş/iş parçasına uygun olarak küçük kod parçaları yazar.	
C. İstenen iş/iş parçasına göre karar kontrol deyimlerini kullanır.	
KAZANIM	BAŞARIM ÖLÇÜTLERİ
A	BİLGİ
	1. Talep edilen iş hakkında verilen sınıflar.
	2. Algoritma oluşturma kurallarını açıklar.
	3. İş akış şeması oluşturma sembollerini açıklar.
	4. İş akış şeması oluşturmak için kullanılan cak yöntemleri açıklar.
5. Yöntemleri verilen senaryolar doğrultusunda seçer.	
B	BECERİ
	1. Yazılım tasarım formlarını inceler.
	2. Tasarım formlarını hazırlayanlar ve/veya ilgili amir ile yol haritası çalışmalarını yapar.
	3. İşe uygun algoritmayı oluşturur.
4. İş akış şemasını oluşturur.	
B	BİLGİ
	1. Veri tiplerini açıklar.
	2. Değişken ve/veya sabit tanımlama kurallarını açıklar.
	3. Atama işleminde uyulması gereken ilkeleri açıklar.
	4. Operatör çeşitlerini açıklar.
5. Giriş/çıkış deyimlerini açıklar.	
B	BECERİ
	1. Veri tiplerini program niteliğine uygun olarak kullanır.
	2. Değişken ve/veya sabitleri kullanır.
	3. Basit yapıda atama işlemi yapar.
	4. Değişkenlere değer atar.
	5. İşleme uygun operatör seçimini yapar.
	6. İşlem sonuçlarını ekrana yazdırır.
7. Kod parçaları içerisinde açıklama satırları yazar.	
UYGULAMAYA İLİŞKİN AÇIKLAMALAR:	
<ul style="list-style-type: none"> Her öğrenciye uygulama yapabileceği bir bilgisayar sağlanarak uygulama yaptırınız. Tüm kazanımlar için bilgi ve becerilerin öğrenciye kazandırılması amacıyla birden fazla uygulama faaliyeti yapılmasına dikkat ediniz. 	

Şekil 6. Örnek modül bilgi sayfası, (METEK, 2015; s.21).

Şekil 6’da verilen örnek modül sayfasında da görüldüğü gibi, modül adı; yeterli tablosunda yer alan yeterliliği ifade eden bir sözcük grubundan, modül

süresi; modülü (yeterliliği) oluşturan işlemlerin sürelerinin toplamından, öğrenme kazanımları; yeterlilik tablosunda yer alan her bir işlemin kazandırılmasına yönelik hedeflenen amaçlardan, başarımlar ölçütleri ise işlem analiz formunda yer alan işlemlerin bilgi ve beceri ifadelerinden oluşmaktadır.

Ders bilgi formu oluşturma. Mesleki ve teknik eğitimde dersler oluşturulurken yeterlik tablosunda yer alan görevlerden faydalanılmaktadır. Çoğu zaman tabloda yer alan bir görev bir derse denk gelirken, istisnai durumlarda birbiri ile ilişkili iki görevden bir ders oluşturulması da mümkündür (METEK, 2015). Her bir ders için hazırlanan bilgi formları ise, modül bilgi sayfalarındaki modül öğrenme kazanımları gruplandırılarak oluşturulan ders öğrenme kazanımları ve öğrencinin bu kazanımlara sahip olabilmesi için gerekli bilgi tabanının, anlamlı ve sistematik bir şekilde konularının sıralandığı içerik bölümlerinden oluşan program dokümanlarıdır (MEB, 2008). Şekil 7’de örnek bir ders bilgi formu ele alınmaktadır. Formda yer alan her bir ders kazanımı bir modüle işaret etmektedir. Ders süresini toplam modül süresi oluşturmaktadır.

DER SİN ADI : ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZ BAKIM
 DER SİN SÜRESİ : Anadolu Meslek Programında 3 ders saat, Anadolu Teknik Programında 5 ders saat
 DER SİN SINIF : Anadolu Meslek Programında 11. Sınıf, Anadolu Teknik Programında 12. Sınıf
 DER SİN AMACI : Öğrenciyi 1-6 yaş çocuklarının öz bakım becerilerini karşılamaya, geliştirmeye yönelik bilgi ve beceriler kazandırmaktır.
 DER SİN ÖĞRENME KAZANIMLARI:
 1- 0-1 yaş çocuklarının öz bakım ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çalışmalar hazırlar.
 2- 1-6 yaş çocuklarının öz bakım becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar hazırlar.
 DER SİN İÇERİĞİ:

MODÜLLER	KONULAR	KAZANIM SAYISI		SÜRE	
		Modül	Ders	Ders Saati	Ağırlık (%)
0-1 Yaş Çocuklarında Öz Bakım	<ul style="list-style-type: none"> 0-1 yaş çocuklarının temizlik, bakım ve tuvalet gereksinimlerini karşılama 0-1 yaş çocuklarının giyinme gereksinimlerini karşılama 0-1 yaş çocuklarının uyku ve dinlenme gereksinimlerini karşılama 0-1 yaş çocuklarının beslenme gereksinimlerini karşılama 	4	1	80/54	50
1-6 Yaş Çocuklarında Öz Bakım	<ul style="list-style-type: none"> 1-6 yaş çocuklarına kişisel temizlik, bakım ve tuvalet ihtiyacı ile ilgili becerilerini kazandırma 1-6 yaş çocuklarına giyinme ile ilgili becerilerini kazandırma 1-6 yaş çocuklarının dinlenme gereksinimlerini karşılama 1-6 yaş çocuklarının beslenme gereksinimlerini karşılama 	4	1	80/54	50
TOPLAM		8	2	160/108	100

UYGULAMAYA İLİŞKİN AÇIKLAMALAR:
 0-1 yaş çocukların kişisel temizlik, bakım, tuvalet, giyinme, uyku, dinlenme ihtiyaçlarını kazandırmaları ile ilgili araştırma yapmaya yönlendirilmelidir. 0-1 yaş çocuklarının öz bakım ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik oyuncak bebek maketi üzerinde, sınıf ortamında uygulama yapılmalıdır.

Şekil 7. Örnek dersi bilgi formu, (MEGEP, 2018; s.29).

Eğitim programı oluşturma. Yeterlilik tablosu, işlem analiz formları, ders bilgi formları ve modül bilgi sayfaları mesleki ve teknik eğitim programlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında faydalanılan yardımcı program dokümanlarıdır. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında tüm bu aşamaları eğitim programının oluşturulması izlemektedir. Eğitim programının hazırlanması ile birlikte mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme sürecinin analiz, tasarlama ve geliştirme aşamaları tamamlanmaktadır (MEGEP, 2014).

Eğitim programı “Programla İlgili Genel Bilgiler Bölümü” ile başlamaktadır. Bu bölümde, programın hazırlamasına esas alınan yaklaşım ve hazırlama süreci ile ilgili genel bilgiler ve programı oluşturan dokümanlar (yeterlik tablosu, modül bilgi sayfası, ders bilgi formu) hakkında genel bilgiler yer almaktadır. Bununla birlikte programın uygulanması ile ilgili açıklamalar, öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla açık ve anlaşılır bir şekilde yazılmaktadır. Bu bölümü programın hedefleri takip etmektedir. Eğitim süreci sonunda mezunlardan gerçekteştirmeleri beklenen davranışları tanımlayan (kazanımları) genel ifadeler “Program Hedeflerini” oluşturmaktadır (MEGEP, 2014).

Mesleki ve teknik eğitim programlarının tasarlanması sürecinde yararlanılan ve esas alınan ulusal ya da uluslararası onaylanmış referans dokümanlar bulunmaktadır. Bu dokümanlar arasında ilgili mesleğin mevzuatının yanı sıra; ulusal meslek standartları, ulusal yeterlikler yer almaktadır. Tüm bu dokümanlara “Referans Dokümanlar ve Dayanaklar” başlığı altında programda yer verilmektedir.

Programın etkin bir şekilde uygulanabilmesine ilişkin açıklamalar, ortam/ortamlar, gerekli araç gereç ve materyaller “Programın Uygulanmasına Yönelik Açıklamalar” kısmında açıklanmaktadır (MEGEP, 2018). Programın tanıtılması ile ilgili tüm bu açıklamaları, dersler ile ilgili bilgiler veren program bölümleri oluşturmaktadır. Bu bölümlerden ilki haftalık ders çizelgesidir. Haftalık ders çizelgesi, TTKB'nin ilgili kararları doğrultusunda belirlenen sürelerle uygun olarak her ders için belirlenen süreleri gösteren çizelgelerdir. Söz konusu dersler ise programda; ortak dersler, alan ortak dersleri, dal dersleri, seçmeli dersler olarak sınıflandırılmaktadır (MEGEP, 2014).

Programda yer alan derslerin altında; derslerin süresi, kazanımlar, her kazanım altında yer alan modülün adı, modülün süresi ve modül kazanımları yer

almaktadır. Programları mesleki ve teknik eğitim tarafından hazırlanan alan ortak dersleri ve dal derslerine ait ders içerikleri; ders bilgi formları ile modül bilgi sayfalarında yer almaktadır (MEGEP, 2014).

Mesleki ve teknik eğitim programlarında değerlendirme ögesi ile ilişkili olarak yer alan “Ölçme ve Değerlendirme” bölümü; öğrencilerin söz konusu derslerin ve modüllerin kazanımlarına ulaşip ulaşmadığını belirlemek amacıyla öğretmene yol göstermektedir. Genel ortaöğretim okullarından farklı olarak mesleki ve teknik eğitimden mezun öğrencilere değerlendirme sonucunda iş yeri açma belgesi, Europass Sertifika/Diploma Ekiyle alınan ve başarılı modüller, mesleki eğitim gördüğü veya stajını yaptığı işletmenin adını gösterir belge verilmektedir. Tüm bu belgeler ile ilgili açıklamalar mesleki ve teknik eğitim programlarında ayrı bir bölüm olarak yer almaktadır (MEGEP, 2018).

Uygulama ve değerlendirme aşaması. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirmenin aşamaları arasında yer alan uygulama aşaması; programların TTKB tarafından onaylanması ile birlikte uygulamaya konulmasını kapsamaktadır. Programın uygulama aşamasını, program değerlendirme çalışmaları takip etmektedir. Mesleki ve teknik eğitim programlarında değerlendirme, mezun öğrencilerin eğitim aldıkları alanda istihdama katılım oranları, işveren görüşleri, mesleki ve teknik eğitim paydaşları görüşleri ile sağlanmaktadır (MEB, 2008; MEGEP, 2014).

İlgili Araştırmalar

İlgili alan yazın incelemesinde, program geliştirme ve eğitim programı kavram ve uygulamalarına ilişkin olarak öğretmen görüşlerine odaklanan birçok araştırma olmasına rağmen, mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim programı ve program geliştirme kavram ve uygulamalarına ilişkin görüşlerine odaklanan araştırmalara rastlanılmamıştır. Mesleki ve teknik eğitime ilişkin olarak yürütülen araştırmaların daha çok mesleki ve teknik eğitim alanlarına ait programlar ve bireysel öğrenme materyallerine (modüller) ilişkin öğretmen görüşleri kapsamında incelendiği görülmektedir. Bu nedenle, bu bölümde yer verilen araştırmalar; “Program geliştirme ve eğitim programı odağında yapılan araştırmalar” ve “Mesleki ve teknik eğitimde uygulanan programlara ilişkin araştırmalar” olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

Program geliştirme ve eğitim programı odağında yapılan araştırmalar.

İzalan (2017) tarafından sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması amacıyla yapılan araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim programına dair olumlu düşüncelere sahip oldukları ve eğitim felsefelerinden en çok varoluşçuluğu benimsedikleri görülmüştür. Buna ek olarak, araştırmada eğitim programına ilişkin olumsuz metafor üreten öğretmenlerin sayısının da fazlalığı bulgusundan hareketle, öğretmenlerin varoluşçuluktan etkilendiklerini beyan etmelerine rağmen aslında esasicilik akımının etkisinde oldukları vurgulanmıştır.

Aykaç ve Çelik'in (2014) öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla karşılaştırmalı olarak inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin eğitim programına ilişkin oluşturdukları metaforların büyük oranda olumsuz algı ifadeleri içerdiği, buna karşın öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin oluşturdukları metaforların ise öğretmenlere göre daha olumlu ifadeler içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlere göre; eğitim programını eksiklikleri tamamlanarak geliştirilebilir ve kullanılabilir bir yapı olarak algıladıkları da tespit edilmiştir.

Şahan (2010) tarafından, sınıf öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin algılarının belirlenmesi amacıyla yürütülen araştırma, öğretmenlerin öğretim programlarını kılavuz niteliğinde basılı materyal olarak algıladıklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, program geliştirme sürecinde belirlenmesi gereken ilk ögenin içerik olduğu ve programın doğruluğu kanıtlanmış bilgileri aktarma işlevini yerine getirdiğini yönünde görüş bildirmişlerdir. Buna ek olarak, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu program geliştirme sürecini, araştırma ve inceleme temelli olarak algılamak, programın ana hatlar çerçevesinde tasarlanarak öğretmene esneklik sağlaması gerektiği ve tasarlanan programların deneme süreci tamamlandıktan sonra okullarda uygulanması gerektiği görüşünde birleşmektedir.

Semerci (2007) tarafından yapılan araştırmada, program geliştirme kavramı ele alınarak ilköğretim programlarına ilişkin öğretmenlerin bakış açıları incelenmiştir. Araştırmada, program geliştirmeye ilişkin olarak genellikle olumsuz metaforlar ön plana çıkmıştır. Araştırma kapsamında ilköğretim programlarına ilişkin olarak ortaya çıkan olumsuz düşüncelerden bazıları ise; yetersiz

açıklamalar, donanım ve materyal eksikliği, öğretmenlerin programa inanmaması, programın kültürümüze uygun olmaması, ölçme ve değerlendirmenin zayıf olmasıdır. Buna ek olarak, ilköğretim programlarına ilişkin olumlu düşünceler ise; programın gerekli olması, içeriğin yeterliliği ve eski programdan daha iyi olması gibi ifadeler ile belirtilmiştir.

Lauridsen, (2003; aktaran Duman, 2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin program geliştirme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin program geliştirme sürecine ilişkin teknik bilgiye ve program geliştirme çalışmalarına katılım isteğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, program geliştirme çalışmalarına katılan öğretmenler, kendilerini diğer öğretmenler ve devlet arasında köprü olarak hissetmesidir. Program geliştirme çalışmalarına katılmanın, geliştirilmiş programa karşı sahiplik duygusu yaratması ise bir diğer sonuçtur.

Yüksel (2000) tarafından yapılan araştırmada MEB tarafından yürütülen program geliştirme çalışmalarının, program geliştirme çalışmalarından sorumlu birim yöneticileri ve komisyonlarda görev alan öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda katılımcılara göre, MEB bünyesinde program geliştirme çalışmalarını yürüten birimlerin faaliyetleri arasında bir bütünlük bulunmamakta, her birim program geliştirme çalışmalarını farklı biçimlerde yürütmedir. Katılımcılar program geliştirme komisyonlarının, her üyenin görev ve sorumlulukları belirlenmeden, çalışmalarını plansız bir şekilde yürütüldüğü görüşünü benimsemektedir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer sonuç ise geliştirilen programların amaç, kapsam ve öğrenme-öğretme etkinlikleri boyutlarına ait nitelikler genelde yerine getirilmekte, değerlendirme boyutuna ait nitelikler ise tam olarak yerine getirilmemesidir.

Yüksel'in (1996) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin program geliştirmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırmadan elde edilen bulgularda öğretmenler, program geliştirme faaliyetlerine katılmayı tecrübe edinme ve görüşleri paylaşma olarak algıladıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenler bu faaliyetlere katılmanın, öğretmenlerin konuları öğrenci ilgi, ihtiyaç ve kabiliyetlerine daha uygun bir şekilde vermelerini destekleyeceği, iş doyumunu

arttıracığı, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki uyumsuzluk ve çatışmaları azaltacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Young (1988) tarafından yapılan araştırmada program geliştirme çalışmalarına katılan öğretmenlerin bu çalışmalara katılmalarında etkili olan faktörleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda program geliştirme çalışmalarına katılmış ve tam zamanlı çalışan 31 öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmelerde, program geliştirme çalışmalarında öğretmen katılımının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına katılmaktan memnun oldukları ve bu öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler bu komisyonlarda görev almanın kendilerini, mesleki yönden geliştirdiği ifade etmelerine rağmen, bu görevler karşılığında kendilerine ek bir maddi olanak sağlanmamasını katılımı etkileyen olumsuz bir faktör olarak vurgulamışlardır.

Wright (1985; aktaran Bower,1991) tarafından yapılan araştırmada öğretmenleri, program geliştirme çalışmalarına motive eden unsurların ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, program geliştirme çalışmalarında yer almış 640 öğretmenden program geliştirme çalışmalarına katılmalarında etkili olan 10 teşvik unsurunun önem sırasına göre sıralandırmaları istenmiştir. Araştırmada öne çıkan bulgular arasında “mevcut programı geliştirme fırsatı”, “mesleki gelişim”, “yararlı olduğunu hissetmek” ve “karar alma sürecinde yer alma” öğretmenler tarafından en çok tercih edilen teşvik unsurlarıdır. Öte yandan ekstra ödeme ya da gelirle ilgili diğer maddeler en az seçilen unsurlardır. Öğretmenlerin programda yer almalarını teşvik eden başlıca unsurlar dışsal motivasyondan ziyade içsel motivasyona yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bezzina (1991; aktaran Bolstad, 2004) tarafından yapılan araştırmada okul tabanlı program geliştirmede öğretmenlerin kendi katılımlarına yönelik algılarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 220 öğretmen ile gerçekleştirilen mülakatlar, anketler ve gözlemler yoluyla elde edilen bulgularda öğretmenler, okul tabanlı program geliştirme çalışmalarına katılımlarının geçmiş bilgileri bir araya getirme, planlama, değerlendirme ve diğerleri ile birlikte çalışma gibi davranışları desteklediğini düşünmektedir. Ayrıca okul tabanlı program geliştirme çalışmalarına katılımında vurgulanan avantajlar arasında sınıfın ihtiyaçlarına daha iyi cevap

verebilme yeteneği, personelin programa yönelik daha fazla farkındalığı yer almaktadır.

Little (1986) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına katılımlarına yönelik algıları iş doyumunu perspektifinden incelenmiştir. Araştırma kapsamında devlet okullarında çalışmakta olan 300 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin iş doyumları ile program geliştirme çalışmalarına katılma durumu arasında olumlu bir ilişki belirlenememiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin görevlerinin yanında, ek bir ücret ödenmeden program geliştirme komisyonlarında görev yapmasının iş doyumunu engellediği sonucuna varılmıştır.

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme ve eğitim programı odağında yapılan araştırmalar. Arabacıoğlu (2013) tarafından endüstri meslek veya teknik liselerde görev yapan bilişim teknolojisi öğretmenlerinin modüler eğitim programı hakkındaki görüşlerinin ortaya konması amacıyla yapılan araştırmada öğretmenler, programın olumlu yönleri olarak uzmanlaşmaya olanak sağlaması ve grup uygulamalarına vurgu yaparken; ölçme-değerlendirme süreçleri, modül içerikleri, hizmet içi eğitim, öğretim materyallerine ilişkin yaşadıkları sorunları ifade etmişlerdir.

Ekşioğlu (2013) tarafından meslek liselerinde uygulanan modüler öğretim programını değerlendirmek ve sorunları belirlemek amacıyla yapılan araştırmada; öğretmenler modüler programın amaçlarının açık, anlaşılır ve davranışsal olarak ifade edilebilir şekilde ve öğrencileri mesleğe hazırlayıcı nitelikte olduğunu belirtirken program içeriğinin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığını da vurgulamışlardır. Programın öğrenme ve öğretim sürecinde yer alan etkinlikler ve bu etkinliklerin uygulanmasını sağlayacak kaynaklar ise araştırmaya katılan öğretmenlere göre kısmen yeterlidir. Araştırma ile ortaya çıkan bir diğer sonuç ise programın hem değerlendirme hem de öğrenme-öğretme sürecinin istenilen şekilde gerçekleşmesinde ilgili mevzuattan kaynaklı problemlerin var olmasıdır.

Aktaş (2012) tarafından, metal teknolojisi alanı öğretmenlerinin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan metal teknolojisi alanı modüler öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada, öğretmenlerin büyük bir kısmında modüler öğretim sisteminin uygulanışı ile ilgili

bilgi eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretim programının amaçlar/kazanımlarına ilişkin olarak ortaya konulan sonuçlara göre; öğretmenlerin çoğu sektörün teknolojik olanaklarının okullardan çok ileri olduğu için, verilen eğitimle sektörün ihtiyacını karşılayacak kazanımlara sahip öğrencinin yetiştirilmesinin güç olduğu görüşündedir. Araştırmada içerik öğesine ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular, içeriğin öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde tasarlandığı ancak açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmediği yönündedir. Katılımcıların büyük kısmı modül sürelerinin yeterli olmadığını ve modüllerin sonunda yer alan değerlendirme sorularının modülün içeriğini kapsayacak ve öğrencilerin konu ile ilgili öğrendiklerini ölçebilecek nitelikte olmadığını da vurgulamışlardır.

Seçilmiş ve Ünlüöner'in (2010) MEGEP kapsamında meslek liselerinde uygulamaya konulan yeterliliğe dayalı modüler programların uygulanabilirliğinin, otelcilik ve turizm meslek liselerindeki uygulamalar bazında inceledikleri araştırmalarında öğretmenler tarafından; ders bilgi formlarında yer alan öğretim yöntem ve teknikleri, donanım, ölçme değerlendirmeye ve uygulamaya yönelik açıklamalar tam anlamıyla yeterli bulunmamaktadır. Öğretmenler hazırlanan programlardaki tanımlamaların, içeriklerin ve amaçların gerekli yeterlikleri kazandıracak nitelikte olduğunu düşünürken okullarındaki fiziki donanımın modüler öğretim uygulamaları için yeterli olmadığı görüşündedirler. Öğretmenler bir kısmı programların değerlendirilmesinde programın uygulanmasına ilişkin yeterli açıklamaların olmadığını düşünmektedir.

Ergin (2008) tarafından yapılan, MEGEP kapsamında geliştirilen Bilişim Teknolojileri alanındaki yeni eğitim programının öğretim sürecindeki mevcut durumu ve karşılaşılan güçlükleri öğretmen görüşleriyle ortaya koymayı ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunmayı amaçlayan araştırmada; öğretmenler, yeni eğitim programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Programın hedefleri ile ilgili değerlendirmeler kıdem değişkenine göre ele alınmıştır. Bu bulguya göre 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler, programı öğretmen ve öğrenci açısından işlevsel ve esnek bulmaktadır.

Türkeşsiz (2008) tarafından MEGEP kapsamında hazırlanan Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı eğitim programlarının meslek liselerinde uygulanabilirlik

düzeyinin teknik öğretmenler, müdür ve müdür yardımcıları ve öğretim görevlilerinin görüşleri doğrultusunda ortaya konulması amacıyla yapılan araştırmada, katılımcıların programların içeriğinin toplumun ve okulun beklentilerine cevap verebilir nitelikte olması konusunda hemfikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, Motorlu Araçlar Teknolojisi alanı eğitim programının mevcut meslek liselerinin atölye ve laboratuvar imkânları göz önüne alındığında, uygulama safhasında öğrenci ve öğretmenlere yeterli gelecek şekilde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ata'nın (2007) mesleki eğitimde uygulamaya konan MEGEP projesi kapsamında hazırlanan bilişim teknolojileri alanı eğitim programını öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelediği araştırmasında, öğretmenlerin tamamına yakını eğitim programının öğrencileri istihdama hazırlama da yeterli olduğu görüşündedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu da benzer şekilde eğitim programının istihdam ve iş hayatı açısından geçerli olduğu inancındadır. Buna ek olarak araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin yarısı okullardaki sınıf, atölye ve laboratuvarların, programların uygulanmasına hazır olduğunu ifade etmekte diğer yarısı ise hazır olmamasından dolayı uygulamada aksaklıklar yaşanacağını düşünmektedir.

Yıldırım ve Şimşek (2001) tarafından, Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim okullarındaki program geliştirme sürecinin etkililiğini ve etkinliğini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlarına göre; araştırma kapsamında yer alan mesleki ve teknik eğitim okullarının yarısında program geliştirme sürecine yön veren ihtiyaç değerlendirmesi ile ilgili bir çalışmanın yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; sektörün gerektirdiği bilgi ve becerinin belirlenmesini amaçlayan ihtiyaç belirleme çalışmalarının yapılmaması ve bu çalışmalara program geliştirme sürecinde yer verilmemesi mesleki ve teknik eğitim programlarının güncelliğini yitirmesine ve öğrenci ve sektörün ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmemesine neden olmaktadır.

Program geliştirme ve eğitim programı odağında yapılan araştırmalar kapsamında incelenen; İzalan (2017), Aykaç ve Çelik (2014), Semerci (2007) tarafından yapılan araştırmalar öğretmenlerin eğitim programı ve/veya program geliştirmeye ilişkin metaforik algılarına odaklanmakta; Lauridsen (2003), Yüksel (2000), Yüksel'in (1996), Young (1988), Wright (1985), Bezzina (1991), Little

(1986) tarafından yapılan araştırmalarda ise program geliştirme sürecini deneyimleyen öğretmenlerin bu sürece ilişkin görüşlerine yer verilmektedir.

Ayrıca mesleki ve teknik eğitimde ğretmen görüşlerinin esas alındığı araştırmaların ise mevcut veya önceki yıllarda uygulanan programların değerlendirilmesine odaklandığı görülmektedir. Bu kapsamda incelenen Arabacıoğlu (2013), Ekşioğlu (2013), Aktaş (2012), Seçilmiş ve ünlünün (2010), Ergin (2008), Türkeşsiz (2008), Ata (2007), Yıldırım ve şimşek (2001) tarafından yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarda; mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulanması ile ilgili açıklamalar, program süreleri ve programın öğeleri (genellikle lme ve değerlendirme) gibi konularda birtakım eksikliklere vurgu yapılırken, mesleki ve teknik eğitim programlarının öğrencilere mesleki yeterlilik kazandırma açısından yeterli olması araştırmaların çoğunda ifade edilmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, veri analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin “program geliştirme” ve “eğitim programı” kavramına ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük görüşlerinin incelenmesi amacıyla yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseninde yürütülmüştür. Nitel araştırmalarda çalışmanın odağındaki olgu, olay veya durumlar kendi bağlamında, insanların onlara yükledikleri anlamlar temelinde yorumlanır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010). Nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni ise, bireylerin sahip oldukları bilgileri, yaşantı ve deneyimlerine dayalı olarak şekillendirdikleri varsayımına dayanarak (Patton, 2014); olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde var olan olguların derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesine olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Creswell’e (2014) göre olgubilim deseninde, araştırmaya konu olan olgular ile ilgili bireylerin deneyimleri ayrıntılı olarak betimlenmektedir. Bu araştırma da, mesleki ve teknik eğitimde görev yapmakta olan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin, görev yaptıkları program geliştirme çalışmalarında elde ettikleri deneyimler çerçevesinde program geliştirme ve eğitim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlandığından olgubilim deseninde yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, mesleki ve teknik eğitimde yürütülen program geliştirme çalışmalarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Karataş’a (2015) göre nitel araştırmalarda amaç; genelleme yapmaktan öte, araştırma konusu ile ilgili durumları temsil edecek bütüncül bir betimleme yapmaktır. Bu bağlamda, yürütülen bu nitel

araştırmanın çalışma grubu, araştırma konusuyla ilgili zengin bilgi kaynaklarının seçimine izin veren amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durum veya kişilere odaklanırken; maksimum çeşitlilik örnekleme ise araştırmada yer alacak bireylerin çeşitliliğinin maksimum düzeyde yansıtılmasını amaçlayan örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, öncelikle araştırma soruları doğrultusunda çalışma grubunda yer alacak öğretmenlere ilişkin olarak “Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan devlete bağlı mesleki ve teknik eğitim okullarında görev yapmak ve aynı zamanda Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak 2012-2016 yılları arasında yapılan program geliştirme komisyonunda görev almak” ölçütü belirlenmiştir. Bu ölçüt çerçevesinde, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı’ndan 2012-2016 yılları arasında yapılan program geliştirme çalışma gruplarında görev yapan öğretmenlerin listesine ilgili izinler alınarak ulaşılmıştır. Listede, belirlenen ölçütü karşılayan toplam 34 öğretmen yer almaktadır. Tablo 1’ de Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan devlete bağlı mesleki ve teknik eğitim okullarında görev yapan ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak 2012-2016 yılları arasında yapılan program geliştirme çalışma gruplarında görev alan tüm öğretmenlere ilişkin bilgiler özetlenmiştir.

Tablo 1

MTEGM Program Geliştirme Çalışmalarına Katılan Öğretmenlere Ait Özellikler

Görev yaptığı ilçe	Cinsiyeti *		Öğretmenlerin Alanı/dalların yer aldığı sektörler **
	K	E	
Çankaya	2	3	Cam, Çimento ve Toprak/Tekstil, Hazır Giyim, Deri/ Toplumsal ve Kişisel Hizmetler/Kimya, Petrol, Lastik ve Plastik/İnşaat
Etimesgut	2	1	Toplumsal ve Kişisel Hizmetler/Ticaret (Satış ve Pazarlama) /Tekstil, Hazır Giyim, Deri
Keçiören	6	4	Eğitim/Toplumsal ve Kişisel Hizmetler/Gıda/Turizm, Konaklama, Yiyecek-İçecek Hizmetleri
Mamak	1	5	Medya, İletişim ve Yayıncılık/Turizm, Konaklama, Yiyecek-İçecek/ İnşaat/ Elektrik ve Elektronik/ Otomotiv
Sincan	1	1	Tekstil, Hazır Giyim, Deri /Otomotiv
Yenimahalle	2	6	Medya, İletişim ve Yayıncılık/ Bilişim Teknolojileri/ Tarım, Avcılık ve Balıkçılık/ İnşaat/ Ticaret (Satış ve Pazarlama)
Toplam	15	19	

* K: Kadın, E: Erkek

** MYK tarafından belirlenen sektör alanlarına göre ile gruplandırılmıştır.

Maksimum çeşitliliğin sağlanmasına yönelik olarak, araştırmacının sahip olduğu kaynaklar ve imkânlar doğrultusunda, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yer aldığı merkez ilçeler, mesleki deneyim, cinsiyet, alan/dal dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, toplam 19 mesleki ve teknik eğitim öğretmeninin gönüllü katılımıyla çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu öğretmenlere ait özellikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubuna Ait Özellikler

Kodu	Cinsiyeti	Yaş Aralığı	Mesleki deneyimi	Eğitim durumu	Alan/dalların ilişkili olduğu sektör
Ö1	E	25-35	6-10	Lisans	Otomotiv
Ö2	E	36-45	16-20	Lisans	Bilişim Teknolojileri
Ö3	E	25-35	11-15	Lisans	Tekstil, Hazır Giyim, Deri
Ö4	K	25-35	1-5	Y. Lisans	Toplumsal ve Kişisel Hizmetler
Ö5	E	36-45	16-20	Lisans	Toplumsal ve Kişisel Hizmetler
Ö6	K	46-55	21-25	Lisans	Ticaret (Satış ve Pazarlama)
Ö7	K	36-45	11-15	Lisans	Elektrik ve Elektronik
Ö8	E	56-65	16-20	Lisans	Tarım, Avcılık ve Balıkçılık
Ö9	E	36-45	16-20	Lisans	Toplumsal ve Kişisel Hizmetler
Ö10	E	36-45	11-15	Lisans	İnşaat
Ö11	K	25-35	1-5	Y. Lisans	Konaklama, Yiyecek-İçecek
Ö12	E	36-45	11-15	Lisans	İnşaat
Ö13	E	46-55	16-20	Lisans	Otomotiv
Ö14	K	36-45	16-20	Y. Lisans	Kimya, Petrol, Lastik ve Plastik
Ö15	K	36-45	16-20	Lisans	Konaklama, Yiyecek-İçecek
Ö16	K	36-45	16-20	Lisans	Tekstil, Hazır Giyim, Deri
Ö17	E	36-45	16-20	Y. Lisans	Medya, İletişim ve Yayıncılık
Ö18	E	25-35	1-5	Lisans	Cam, Çimento ve Toprak
Ö19	K	46-55	21-25	Lisans	Ticaret (Satış ve Pazarlama)

Tablo 2’de verildiği gibi, araştırmacının çalışma grubunu oluşturan ve Ankara ili 6 merkez ilçesinde (Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle) bulunan mesleki ve teknik eğitim okullarında görev yapan 19 öğretmene ait özellikler incelendiğinde, öğretmenlerin sekizi kadın, 11’i erkektir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 1-35 yıl arasında değişirken çoğu ($n=9$) 16-20 yıllık deneyime sahiptir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden dördü yüksek lisans mezunudur. Bu öğretmenlerden üçü yüksek lisans eğitimlerini, lisans eğitimi aldıkları alanlarda tamamlamıştır ancak bir öğretmen yüksek lisans eğitimi,

Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında tamamlanmıştır. Öğretmenlerin tamamı mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme hizmet içi eğitimine katılmıştır. Öğretmenlerin katıldığı program geliştirme hizmet içi eğitimleri, program geliştirme çalışmaları esnasında Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı'nca görevlendirilen yetkili kişiler tarafından verilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin tamamı mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarının; analiz, tasarlama ve geliştirme, uygulama aşamalarında olmak üzere tüm aşamalarına katılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine başlanmadan önce, 2017 yılı Mayıs ayında Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'na (EK-C) başvuru yapılmıştır. Etik komisyon izni alındıktan sonra, araştırmanın odağı dâhilinde belirlenen özelliklere uygun mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerine ulaşılması için Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Programlar ve Öğretim Materyalleri Daire Başkanlığı'na başvurularak izin alınmıştır. Veri toplama süreci için gerekli tüm izinler tamamlandıktan sonra, çalışma grubu dâhilinde belirlenen öğretmenlere, telefon ve e-posta yoluyla ulaşılarak; araştırma ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerle ilgili bilgiler verilmiştir. Ayrıca, görüşme formunda yer alan eğitim programı ve program geliştirmeye ilişkin metaforik algılara odaklanan beşinci ve onuncu sorular ile ilgili katılımcıların ön hazırlık yapmalarını sağlamak adına metaforun temel öğgeleri olan (Forceville, 2002) "metaforun konusu", "metaforun kaynağı" ve "metaforun kaynağından metaforun konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler" ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerle, görüşmeler öncesi iletişime geçilerek uygun oldukları gün ve saate göre görüşme takvimi oluşturulmuştur. Bu takvim çerçevesinde araştırmacı, tüm verileri yüz yüze görüşmelerle kendisi toplamıştır. Okul dışında yapılan görüşmeler sessiz ve rahat ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Ortalama 30-45 dakika süren görüşmeler katılımcı onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın temel veri toplama aracı, mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan öğretmenlerin program geliştirme ve eğitim

programına ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük görüşlerinin ortaya konması amacıyla dönük olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formudur. Yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formunun geliştirilme sürecinde Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen ilkeler araştırma problemleri doğrultusunda dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, öncelikle araştırma problemleri doğrultusunda gerçekleştirilen alan yazın taraması kapsamında taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Sonrasında bu taslak görüşme formu; Ankara, Dicle, Ege, Hacettepe ve Uludağ Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalında görev yapan 10 öğretim üyesi; Gazi Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme ana bilim dalında görev yapan bir öğretim üyesi ile Amasya Üniversitesi'nde görev yapan ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler doğrultusunda, bazı sorularda kullanılan kelimeler daha açık ve anlaşılır olması için değiştirilmiş veya bazı alt sorular/sondalar eklenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda yapılan değişiklikler Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3

Görüşme Formundaki Taslak Sorulara İlişkin Uzman Görüşü

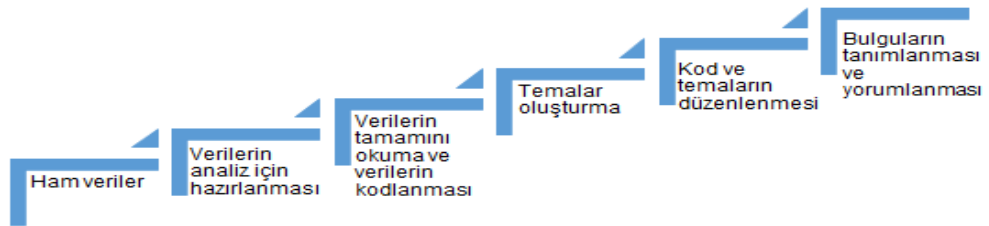
Uzman görüşü öncesinde	Uzman görüşü sonrasında
Eğitim programının işlevi (sondalar: öğretmen, öğrenci ve toplum açısından) nedir?	Eğitim programının işlevi (sondalar: öğretmen, öğrenci, toplum ve konu alanı açısından) nedir?
Program geliştirme nedir?	Program geliştirmeyi nasıl tanımlarsınız?
Eğitim Programı nedir?	Eğitim programını nasıl tanımlarsınız?
Program geliştirmeyi canlı/cansız bir nesneye benzetirseniz, bu nesne ne olurdu? Neden?	"Program geliştirmeyi canlı ya da cansız bir varlığa benzetirseniz olurdu? Neden?"
Eğitim programını canlı/cansız bir nesneye benzetirseniz, bu nesne ne olurdu? Neden?	Eğitim programını canlı ya da cansız bir varlığa benzetirseniz olurdu? Neden?

Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzeltmelerden sonra oluşturulan görüşme formunun, dil ve anlatım açısından incelenmesi bir Türkçe öğretmeni tarafından yapılmıştır. Bu aşamadan sonra çalışma grubunun özelliklerini taşıyan iki mesleki ve teknik eğitim öğretmeni ile pilot çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan görüşmeler ile birlikte, görüşmelerin ne kadar süreceği, soruların anlaşılabilirliği, görüşme ortamlarının uygunluğu ve görüşme sırasında ortaya çıkması muhtemel durumlar test edilmiştir. Pilot çalışmadan sonra oluşturulan nihai görüşme formu (EK-A) toplam üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm, öğretmenlerin

demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu vb.) ilişkin toplam 4 sorudan oluşan kişiler bilgiler bölümüdür. İkinci ve üçüncü bölümlerde sırasıyla öğretmenlerin program geliştirme ve eğitim programına ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük görüşlerinin ortaya konmasına ilişkin toplam 11 soru yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel veri seti, 19 mesleki ve teknik eğitim öğretmenin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler aracılığıyla elde edilen verilerden oluşmaktadır. Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde, birbiri ile ilişkili verilerin belirli kavram ve temalarla bir araya getirilerek düzenli bir şekilde okuyucuya sunulması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaç doğrultusunda, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelime ve kavramların varlığı ve birbirleri ile olan ilişkileri belirlenmeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel; 2014). Bu bağlamda, Şekil 8'de verildiği gibi, içerik analizi süreci (1) ham verilerin elde edilmesi; (2) veri setinin analize hazırlanması; (3) verilerin kodlanması; (4) temaların oluşturulması; (5) kod ve temaların düzenlenmesi ve (6) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Creswell, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016) olmak üzere altı aşama kapsamında yürütülmüştür.



Şekil 8. İçerik analizi süreci.

Veri analizinin ilk aşamasında, 19 mesleki ve teknik eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamında 638 dakikalık ses kaydı verisi elde edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında bireysel görüşmelerin ses kayıtları Microsoft Word yazı işleme programıyla metne dönüştürülmüştür. Görüşme kayıtlarını yazıya aktarma esnasında herhangi bir veri kaybının yaşanmaması için görüşmeye katılan öğretmenlerin söyledikleri her şey, ifade ettikleri biçimde Word dokümanına aktarılmıştır.

Kodlama sürecinden önce verilerin dökümü satır satır okunmuştur. Bununla beraber araştırmamanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutlar ve bu boyutların kavramsal çerçevesi belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi için gereken kodlama sürecinde “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” çeşidi kullanılmıştır. Bu kodlama türü, bir yandan verilerin analizinden önce kavramsal bir çerçevenin oluşturulmasını, öte yandan da bu verilerin analizi sırasında ortaya çıkan yeni kodların listeye eklenmesini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenler tarafından ifade edilen kelime ve kavramlar kodlamada mümkün olduğu kadar kullanılmıştır. Ancak öğretmenlerin kullandıkları kelime ve kavramların kodlama sürecinde yetersiz kaldığında durumu veya düşüncüyü en iyi ifade edebilecek başka kavramlar kod olarak araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Aynı kavramları çağrıştıran kodlar ortak kategori altında belirtilmiştir. Son aşamada ise verilerden elde edilen kategorilerden anlam bütünlüğü olanlar aynı tema altında toplanmıştır. Tablo 4’ te örnek bir kod listesine yer verilmektedir.

Tablo 4

Örnek Kodlama

Ö1’ e Ait Görüşme Metni		KODLAR
Cinsiyet	Erkek	E
Yaş	34	34
Alan/Sektör	Otomotiv	Otomotiv
Eğitim programının işlevleri nelerdir? Basit bir ifadeyle öğretmen açısından eğitim programı bir rehberdir. Eğitim programı öğretmeni ders ve kazanımlarla ilgili bilgilendirir. Tabii ki sadece ders ve kazanım değil. Bu programdan programa geçiş ama mesleki eğitimde bir program öğretmeni; alan, dal, görev ve yeterlilikler, ders kazanımları, işletmelerde beceri eğitimi, staj, iş güvenliği kuralları, meslek standartları, değerler eğitimi, belgelendirme... gibi birçok konuda bilgilendirir. Öğrenci açısından mesleki teknik eğitim programları bağlamında konuşacak olursak, alan ve dallarımız TYÇ’ deki seviyeye uygun hazırlandığı için öğrenci seviyesine taban tabana uygun bir eğitimin verilmesini sağlar. Bu şekilde öğrencinin çok üstünde ya da çok altında yeterlilikler kazandırılmaya çalışılmaz. Yeterlilikleri kazandırırken aynı zamanda da kendi kariyer ve eğitim yolunu çizmesinde öğrenciye de rehberlik eder. Bu rehberi etkili kullanırsa çok fazla iş aramaz. Belli düzeyde yapacağı işle ilgili de bir düzen bir disiplin alanı oluşturur. Bu açıdan da mesleki olarak donanım sahibi olur. Bunlara yarar. Eğitim sistemi açısından bir toplumun aslında kendi değerlerine bağlı milli manevi köklerine bağlı, milletin kendi değerleriyle barışık bireyler yetiştirmesi gerekir. Eğitim programı bu işe yarar. Ortada toplumu huzursuz eden bir durum olduğunda uzun vadede bunun çözümüne yarar örnek olarak, israf ciddi bir toplumsal problem haline gelmeye başladığı için programa alındı. Programın bu işlevini ortaya koymak için değerler eğitimi de ciddi bir şey. Onun amacı da bu zaten yani toplumdaki uzlaşmayı, birliği, dirliği sağlamaya yarar.		<u>Öğretmen Açısından</u> Kodlar: Rehberlik etme Bilgilendirme <u>Öğrenci Açısından</u> Kodlar: Seviyeye uygunluğu sağlama Yeterlilik kazandırma Kariyer planlamada rehberlik Mesleki donanım kazandırma İşle ilgili düzen ve disiplin kazandırma <u>Toplum Açısından</u> Kodlar: Değer kazandırma Toplumsal problemleri çözme Toplumsal uzlaşma sağlama

Araştırmaya katılan öğretmenlerin program geliştirme ve eğitim programı kavramlarına ilişkin ürettikleri metaforların analizi ise; kodlama ve ayıklama aşaması ile kategori geliştirme aşaması kapsamında yapılmıştır. Kodlama aşamasında öğretmenler tarafından üretilen metaforlar alfabetik sıraya göre listelenmiştir. Bu aşamada geçerli metaforların tespit edilmesi amacıyla, metaforu oluşturan üç unsur olan; metaforun konusu, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki (Forceville, 2002) öğretmenler tarafından üretilen metaforlarda incelenmiştir. Öğretmenler tarafından bir metafor üretmek yerine, genel olarak, program geliştirme ve eğitim programı kavramı ile ilgili kişisel düşüncelerini paylaşanlara, metaforun kaynağı ve metaforun konusu ile kaynağı arasında mantıksal bir ilişki kurmayanlara ait yanıtlar elenmiştir. Bu doğrultuda eğitim programı kavramına yönelik üretilen iki metafor araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Kategori geliştirme aşamasında geçerli sayılan metaforların tamamı kodlanmıştır. Daha sonra her metafor imgesi, eğitim programı ve program geliştirmeye ilişkin sahip olduğu perspektif bakımından belli bir kategori ile ilişkilendirilmiştir. Eğitim programı kavramına ilişkin olarak üretilen “yemek kitabı” metaforuna ait analiz Tablo 5’ te verilmektedir.

Tablo 5

Metafor Analizi

Ö6 tarafından üretilen metaforun analizi	
Metafor	“Yemek kitabına benzetebiliriz. Yemek kitabında, malzemeler, araç gereçler, pişirme süreleri, diğer bekleme süreleri, sunum ile ilgili öneriler var. Programda da bunlara benzer şeyler var. İsteğimiz nasıl bir öğrenci prototipi ise onu elde etmek için onunla ilgili malzemeler yani dersler, diğer araç ve gereçler yani; tavası tenceresi, kaşığı, bıçağı ve pişirme süresi... Bu şekilde benzeşiyor”.
Metaforun konusu	Eğitim programı
Metaforun kaynağı	Yemek kitabı
Metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki	Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin; girdi, süreç ve çıktı ile ilgili ihtiyaç duyacağı her şeyi barındırır.
Kodlar	Öğretmene öneriler Rehber Kılavuz Hedefe ulaşmada yol gösteren her şey

Görüşme verilerinin yorumlanması sürecinde katılımcıların görüşlerini aynen yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada katılımcıların isimleri kullanılmamış, bunun yerine farklı rumuzlar verilmiştir. Katılımcılara verilen rumuzlarda katılımcı kodu olarak kullanılan “Ö” ile görüşme sırası birleştirilmiştir. İlk yapılan görüşmede yer alan katılımcıya “Ö1” rumuzu verilmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olan sonuçların inandırıcılığında kullanılan iki ölçüt geçerlik ve güvenirliliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseninde yürütülen bu araştırmada, elde edilen bulguların gerçeği yansıtmaması olarak tanımlanan geçerlik ile sonuçların tutarlılığı ve tekrar edilebilirliğinin göstergesi olan güvenirliliğin sağlanmasında uzman görüşü ve pilot çalışma (Yıldırım ve Şimşek, 2013) başta olmak üzere farklı yollara başvurulmuştur.

Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993; aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2013) geçerliliğin sağlanmasında kullanılan ve nitel araştırmalarda inandırıcılıkla ilgili bir yöntem olan katılımcı teyidinin sağlanmasında, veri toplama sürecinin hemen sonunda araştırmacı tarafından, nitel verilerin ses kayıt cihazı ve araştırmacı notları ile birlikte kayıt altında tutulması sağlanmış, elde edilen veriler MS Word yazı işleme programına aktarılmıştır. Görüşmelerin yazılı dökümlerinin doğruluğunun teyit edilmesi için yazılı metinler katılımcılar tarafından incelenmiştir. Katılımcılar tarafından çeşitli ekleme veya çıkarmaların yapılmasına fırsat sağlanmıştır.

Ayrıca, çözümlenmeler ve kodların başka bir araştırmacı tarafından incelenmesine odaklanan uzman incelemesine başvurulmuştur. Bu bağlamda, hem danışman öğretim üyesi hem de Cumhuriyet Üniversitesi'nde Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında görev yapmakta olan, araştırmanın odağındaki problemlere ve nitel araştırma yöntemlerine hâkim bir öğretim görevlisi çözümlenme ve kodları incelemiştir. Buna ek olarak, araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için araştırma sürecinin her aşaması ayrıntılı bir şekilde sunulmuş, ham veri ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katılmadan ve verinin doğasına sadık kalınarak aktarılmıştır. Bu amaçla doğrudan alıntılar araştırmacı tarafından sık kullanılmıştır. Aktarımlar sade ve anlaşılır bir üslupla

sunulmuştur. Araştırmada aktarılabirliği sağlamak için bir diğer yöntem olarak çalışma grubu problem durumunun gerektirdiği ölçütlere dayanılarak amaçlı örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur.

Araştırmada tutarlılığın sağlanması amacıyla da, çalışma grubundaki katılımcılara görüşme formunda yer alan soruların tamamı aynı şekilde sorulmuştur. Görüşme esnasında elde edilen verilerin kayıt ve çözümleme işlemlerinde aynı yöntemler izlenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler, yorum ve genelleme yapılmadan doğrudan okuyucuya sunulmuştur. Araştırmanın tüm aşamalarında nesnellik dikkate alınmıştır.

Son olarak, kodlayıcılar arasındaki tutarlılığı belirlemek üzere Miles ve Huberman'ın (1994) *Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100* olarak önerdiği formül kullanılmıştır. Bu bağlamda, rastgele seçilen iki görüşmeye ait dökümler, araştırmacı ve Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde görev yapan bir akademisyen tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve yapılan hesaplamada kodlayıcılar arası uyum yüzdesi alan yazında kabul edilen %70 sınırının oldukça üstünde %89 olarak belirlenmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmmanın odağındaki iki temel problem ve bu problemlere ilişkin olarak oluşturulmuş alt problemler doğrultusunda araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirmeye İlişkin Kuramsal ve Uygulamaya Dönük Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan öğretmenlerin program geliştirmeye ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen ilk temel problemine ilişkin bulgular (a) program geliştirmeye ilişkin tanımlar (b) program geliştirmenin işlevleri (c) program geliştirme sürecinin aşamaları (d) program geliştirme ekibinde görev alan kişilerin özellikleri (e) program geliştirme çalışmalarında edinilen deneyimler ve (f) program geliştirme kavramına yönelik oluşturulan metaforlar olmak üzere 6 alt problem çerçevesinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin program geliştirmeye ilişkin tanımları. Araştırmanın “Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan öğretmenler program geliştirmeyi nasıl tanımlamaktadır?” olarak belirlenen birinci temel problemine ait ilk alt problemine ilişkin bulgular, yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan öğretmenlere bireysel görüşme formunda yöneltilen “Program geliştirmeyi nasıl tanımlarsınız?” sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen içerik analizinden elde edilen bulgular program geliştirmenin; “çağın, toplumun ve sektörün ihtiyaçlarına yönelik güncelleme/yenileme çalışmaları”, “sistemik ve aşamalı bir süreç” ve “ekip çalışması” olmak üzere üç temaya vurgu yapan tanımlar çerçevesinde ifade edildiğini göstermiştir.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler program geliştirmeyi, çağın gereklilikleri çerçevesinde yaşanan toplumun ve ilgili sektörün ihtiyaçlarına yönelik olarak gerçekleştirilmesi gereken güncelleme veya yenileme çalışmaları kapsamında tanımlamışlardır. Bu ortak noktaya vurgu yapan bir öğretmen (Ö4) görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “Program geliştirmeyi, eğitim programının belli sürelerde değişen, gelişen teknolojiyi takip etmek ve sektörden kopmamak adına

programın yeniden gözden geçirilip yenilenmesi ve daha işlevsel hale getirilmesi olarak tanımlayabilirim.” Diğer bir öğretmen (Ö19) ise, teknolojik gelişmelerin programlara olan etkisine vurgu yaparak program geliştirmeyi şu şekilde tanımlamıştır:

Program geliştirmeyi günümüzde kullanılması gereken güncel bilgilerin programa doğru ve anlaşılır şekilde aktarılması olarak tanımlarım. Çünkü zaman hızlı geçiyor, teknoloji de çok hızlı geliyor. Mezun öğrenci güncel teknolojinin getirdiği yeni bilgilerle uyum içinde olmazsa kalifiye bir meslek elemanı olamaz. Sadece mesleki anlamda değil birçok anlamda topluma, dünyaya uyumunda sıkıntılar çıkar. Bunun önüne geçmek için programda yaptığımız her değişiklik program geliştirme çalışmasıdır.

Program geliştirme ve ihtiyaç bağlantısına değinen diğer bir öğretmen (Ö5) ise şunları belirtmiştir:

Bilimsel gerçekler ışığında ihtiyaç kavramından doğan hedeflerin programa yansıtılması için devam eden bir süreçtir. Birincisi her program geliştirme bir ihtiyacın ürünüdür ama her ihtiyaç, yani eğitim ihtiyacı somut bir ihtiyaç değildir. Yeni çıkan bir paket programın öğretilmesi somut ihtiyaç olabilir ama toplumun manevi bir değerle ilgili bir ihtiyacı ya da eğitimin felsefi yapısını değiştirmek somut olmayan bir ihtiyaçtır. Program geliştirme de eğitimi dolaylı ya da doğrudan ilgilendiren her türlü ihtiyacın eğitim programlarıyla karşılanması için yürütülür.

Benzer şekilde bir diğer öğretmene (Ö15) göre program geliştirme, “...yenilenen ve ilerleyen teknolojiyi, araçları ve gündemi takip ederek o günün şartlarına uygun şekilde cevap vermek amacıyla hazırlanan programın bu işlevlerini yerine getirmesini sağlayan, bizleri geri kalmaktan kurtarıp ileriye hazırlayan ve o günün koşullarına uygun eğitim vermemizi sağlayan çalışmalardır.” olarak çağın ihtiyaçlarına uyum sağlama çalışmaları odağında tanımlanmıştır.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin program geliştirmeye ilişkin ortaya koydukları tanımlara yönelik olarak yapılan içerik analizden elde edilen “*ekip çalışması*” teması 10 öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Bu tema kapsamında bir öğretmen (Ö10) program geliştirmenin bir

ekip işi olduğunu “... program geliştirme uzmanı, öğretmen ve öğrenci, ölçme değerlendirme uzmanı, farklı bölgeleri temsil eden sivil toplum kuruluşları (STK) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK), sektör gibi temsilcilerle kurulan büyük komisyonların belirlenmiş bir takvimde, ... eğitim programının hazırlanması ya da güncellenmesi ile ilgili çalışmaların toplamıdır.” ifadeleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde diğer bir öğretmen (Ö12) ise aşağıdaki ifadeleriyle program geliştirme sürecinde uzmanlık alanlarının temsil edildiği bir ekip çalışması gerektiğine dikkat çekmiştir:

Hani inşaatta demiştik zemin etüdü... Burada zemin etüdünü yapan ayrı, inşaatın elektrik mühendisi ayrı, işte inşaat mühendisi ayrı, bir de mimarı var bunun. O nedenle hani program geliştirmede gerçekten böyle bir noktadan alıp öbür noktaya götürmek istediğiniz boyutun güzelce şekillendirip işinin ehli bir ekipçe inşa edilmesi gerekli.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin program geliştirmeye ilişkin ortaya koydukları tanımlara yönelik olarak yapılan içerik analizden elde edilen diğer bir tema olan “*sistemik ve aşamalı bir süreç*” olarak program geliştirme, sekiz öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Program geliştirmeyi sistemik ve aşamalı olarak ilerleyen bir süreç kapsamında tanımlayan bir öğretmen (Ö17) “İş analizinde ortaya çıkan yeterliliklerin; yeterlilik tablosu, işlem analiz formu, ders bilgi formu gibi aşamalarla şekillendirilmesi ve derslerin, kazanımlarının, sürelerinin, değerler eğitimi, staj gibi faaliyetlerin de bu aşamalara uygun bir şekilde adıma adım planlanması” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde diğer bir öğretmen (Ö11) ise program geliştirmeyi, ihtiyaç analizi ile başlayan ve yeterlilik tablosu, işlem analiz formları gibi bir takım basamakların sistemik olarak takip edildiği bir süreç olarak şöyle ifade etmiştir:

.... çalışmalar dizisini kapsayan bir süreçtir. İhtiyaç analizi ile başlar son olarak programın oluşturulma aşamasıyla sona erer. Bu ikisi arasında programa ulaşmak için çalışma basamakları vardır. Mesela en başta işi yapan meslek elemanlarıyla ihtiyaç analizi yapılır. İhtiyaç analizinden çıkan işlemleri alan öğretmenleri tabii ki uzmanlarla birlikte yeterlilik tablosunda gruplandırır. Bu şekilde eğitim programına kadar uzanan ve bir mantığı olan süreçle programlar geliştirilir.

Program geliştirmenin birbirini takip eden aşamalı bir sũreç olduğuna değinen bir diğer ğretmen (14) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Program geliştirme eğitim programlarının uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda tekrar gözden geirilmeyle yapılır. Böyle bir döngüde program geliştirme çalışmaları, sũrekli olması da eğitim programının kalitesi için çok gerekli bir ilke ya da özelliktir.” 18 ise aynı doğrultuda “.... programları tasarlama, uygulama ve değerlendirme sũrecidir.” ifadeleriyle program geliştirme tanımında aşamalı bir sũrece odaklanmıştır.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim ğretmenlerinin program geliştirmeye ilişkin ortaya koydukları tanımlardan elde edilen bulgulardan hareketle; program geliştirmenin çağın, toplumun ve sektörün ihtiyaçları odağında sistematik ve aşamalı bir sũre kapsamında ilgili uzmanlık alanlarının temsil edildiği bir ekip ile yürütülmesi gereken, eğitim programının güncellenmesi veya yenilenmesine yönelik çalışmalar olarak tanımlandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin program geliştirmenin işlevine yönelik görüşleri.

Araştırmanın “Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan öğretmenlerin program geliştirmenin işlevine yönelik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen birinci temel probleme ait ikinci alt problemine yanıt aramak amacıyla katılımcılara yöneltilen “Program geliştirmenin işlevlerini nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen içerik analizinden elde edilen bulgular, program geliştirmenin işlevinin “bireyin, toplumun ve sektörün eğitim ihtiyaçlarını karşılama” ve “eğitim programını değerlendirme” olmak üzere iki tema çerçevesinde ele alındığını göstermiştir.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler program geliştirme çalışmalarının; eğitim programının birey, toplum ve sektörü bağlamında değişen ihtiyaçlara cevap verebilmesi adına sũrdrlen çalışmalar olarak işlev gördüğünü ifade etmiştir. “*Bireyin, toplumun ve sektörün eğitim ihtiyaçlarını karşılama*” temasına ilişkin olarak bir ğretmen (11) görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: “Yaşadığımız toplumun, ailenin, öğrencinin, öğretmenin, sektörün yeni talepleri ve ihtiyaçları program geliştirmeyi başlatır. Bu açıdan programların bu ihtiyaçlar doğrultusunda yenilenmesi program geliştirmenin başlangıçla ilgili ilkelerindedir.”

Diğer bir öğretmen (Ö15) ise, farklı kaynaklardan elde edilen eğitim ihtiyacının program geliştirme ile karşılanmasının gerekliliğini şu şekilde ifade etmektedir: “Program geliştirme; sektör, STK, vatandaşlar, teknoloji... Farklı kişilerden ya da kurumlardan gelen istekler ve başvurular doğrultusunda yapılan ihtiyaç analiz ile başlar. Günümüzün koşullarına uygun eğitim verilmesi için gerekli bir eğitim programı oluşturmak program geliştirmenin amacı ve işlevidir.”

Farklı kaynaklardan edilen eğitim ihtiyaçlarını karşılamayı, program geliştirmenin temel işlevi olarak nitelendiren bir diğer öğretmen (Ö3) ise şunları söylemiştir: “Program geliştirme, eğitim programlarında; toplumun, dünyanın, öğrenci ya da işin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yeniliklere ve ideal olana yaklaşma süreci olarak işe yarar”. Başka bir öğretmen (Ö2) eğitim programının öğrenci ve sektörün ihtiyaçlarına uygun bir şekilde güncellenmesinde program geliştirmenin işlevini şu şekilde açıklamıştır:

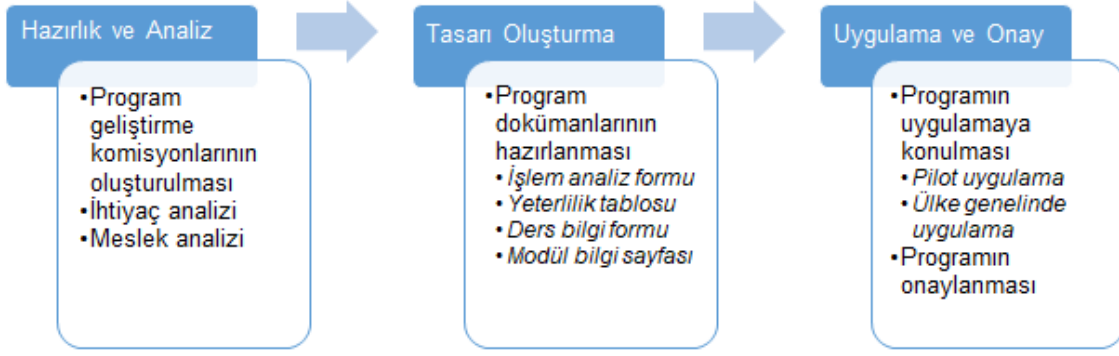
Program geliştirme, eğitim programının ve dolayısıyla eğitimin güncel kalmasını sağlar. Güncel kalan eğitim programı sayesinde öğrencinin mezuniyeti ile birlikte işe uyumu ve istihdamı sağlanır. Mesela tasarımların elle yapıldığı bir program güncellenerek bilgisayarlı tasarım programları eklenmiyorsa o programla mezun olan öğrenci iş piyasasında yerini çok zor bulacaktır.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin program geliştirmenin işlevlerine ilişkin ortaya koydukları görüşler doğrultusunda yapılan içerik analizinden elde edilen diğer bir tema olan “*eğitim programının değerlendirilmesi*” dört öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Bu tema altında yer alan görüşlerin ortak noktası, geliştirilen ve uygulamaya konulan eğitim programlarının değerlendirilerek güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulmasının program geliştirmenin işlevi olarak ifade edilmesidir. Bu yönde görüş bildiren bir öğretmen (Ö10) şunları ifade etmiştir: “...programların okuldaki durumunu yani tasarlanan programla uygulamaya geçilen programın arasındaki farkı, amaçlandığı gibi sonuç veriyor mu? Mesleki yeterlilikleri gerçekten kazandırıyor mu? Bunları da program geliştirmede analiz ederiz”. Program geliştirme çalışmalarının eğitim programı ile ilgili bir değerlendirme süreci olarak işlev görmesine ilişkin diğer bir öğretmene (Ö14) ait görüşler aşağıda verilmiştir:

Program geliştirme, eğitim programı ile ilgili birçok tarafın değerlendirme yapmasını sağlar. Program olmuş mu? Olmamış mı? Sektör açısından, program mantığı açısından. Farklı açılardan, uzmanlarla, paydaşlarla, geliştirdiğimiz programın değerlendirilmesi yapılır. Program geliştirmenin başında da sonunda da var değerlendirme ama bir de yeni bir eğitim programı oluşturacağımız zaman da mutlaka eski programı değerlendiririz çünkü eski programda işimize yarayan, meslekte hala kullanılan bilgileri, becerileri, yani güncel olanları almamız gerekir.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin program geliştirmenin işlevlerine ilişkin ortaya koydukları görüşlerin analizinden elde edilen bulgularda, iki temel işlev ön plana çıkmaktadır. Bunlardan ilki farklı kaynakların eğitim ihtiyacının karşılanması, diğeri ise program değerlendirmedir. Bu temalar çerçevesinde öğretmenlerin, eğitim ihtiyacının kaynağı olarak toplum ve sektör taleplerini sıklıkla vurguladıkları görülmektedir. Buradan hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin tümünün program geliştirme çalışmalarını, farklı ihtiyaç ve taleplerin karşılanması işleviyle yürütülen çalışmalar olarak nitelendirdikleri ifade edilebilir. Bu işleve ek olarak program geliştirme çalışmalarının, mevcut programın değerlendirilmesiyle güçlü veya zayıf yönlerinin ortaya konması işlevini de üstlendiği öğretmen görüşlerinde yer verilmiştir.

Öğretmenlerin program geliştirme sürecinin aşamalarına ilişkin görüşleri. Araştırmanın “Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin program geliştirme sürecinin aşamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen birinci temel probleme ait üçüncü alt problemine ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen “Program geliştirme süreci nasıl başlar, ilerler ve sonlandırılır?” sorusu odağında gerçekleştirilen içerik analizinden elde edilen bulgularda (1) Hazırlık ve Analiz (2) Tasarı Oluşturma ve (3) Uygulama ve Onay olmak üzere üç temel aşama ortaya çıkmıştır. Bu üç temel program geliştirme aşaması ve ilgili alt basamaklar Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Öğretmen görüşleri çerçevesinde program geliştirme süreci.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından program geliştirmenin ilk aşaması olarak ortaya konan “Hazırlık ve Analiz” kapsamında yapılması gerekenler, “program geliştirme komisyonlarının oluşturulması”, “ihtiyaç analizi” ve “meslek analizi” temaları altında ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dokuzu program geliştirme sürecine “meslek analizi” ile başlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu öğretmenler arasında yer alan Ö9, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “İlk çalışmada meslek analizi yapılmalı bence yakın zamanda yapılmış bir meslek analizli varsa bunlardan faydalanılabilir.”

“Hazırlık ve Analiz” aşaması kapsamında öncelikli olarak meslek analizinin yapılması gerektiğini düşünen başka bir öğretmen ise (Ö2), Ö9 ile aynı doğrultuda ulusal ve uluslararası meslek standartlarına dikkat çekerek şunları söylemiştir: “İlk aşama meslek analizi olmalıdır. Gerek uluslararası olması için uluslararası sınıflama ve standartlar gözden geçirilmeli gerek yerel farklılıklar göz ardı edilmemesi için sektörle görüşülmeli, iş ve işlemler çıkarılmalıdır.”

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarının başlangıcı olarak ortaya konan “Hazırlık ve Analiz” aşamasının “ihtiyaç analizi” ile başlatılması gerektiği yedi öğretmen tarafından vurgulanmıştır. İhtiyaç analizine ilişkin olarak bir öğretmen (Ö18) program geliştirme çalışmalarının ihtiyaç analizi ile ortaya çıkan veriler doğrultusunda yapılmasının önemine vurgu yaparak şunları ifade etmiştir:

İhtiyaç belirleme vardır. Bu bir talep olarak gündeme gelebilir, bizim tespitimiz de olabilir. Neden bu programı yapıyoruz? İhtiyacımız ne? Teşhis de diyebilir buna. Çünkü öğrenciler bir ihtiyacı karşılamak için eğitim

görüyorlar. Bu kendi ihtiyacı, bazen içinde yaşadığı toplumun ihtiyacı olur bazen sektörün ihtiyacı...

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarının ilk aşamasına ilişkin olarak ihtiyaç analizine değinen bir diğer öğretmen (Ö14) ise ihtiyaç analizini sektör ihtiyaçları ile ilişkilendirerek açıklamaktadır:

Sektörün ihtiyaçları tespit edilmelidir. Yetiştirdiğimiz meslek elemanının istihdam edileceği yer sektördür. Sektör, globalleşen dünya düzeninde istihdam edeceği meslek elemanındaki aradığı özellikleri tespit edip bunları bakanlıkla paylaşmalıdır. Kimya laboratuvarında günümüzde enstrümantal analiz aletleri ile analizler kesin ve doğru sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu tekniği öğrenmeyip eski sistemle manuel analiz yapmanın hiçbir yararı bulunmamaktadır.

Program geliştirme çalışmalarının ilk aşaması olarak “Hazırlık ve Analiz” kapsamında “*program geliştirme komisyonlarının oluşturulması*” üç öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen Ö10 bu yöndeki görüşünü “Program geliştirmede ilk aşama program geliştirme çalışmasını yürütebilecek nitelikte uzmanların bulunmasıdır. Çünkü programın geliştirilebilmesi için öncelik olarak çalışma grubunun belirlemesi gereklidir.” olarak belirtmiştir. “Hazırlık ve Analiz” kapsamında öncelikli olarak program geliştirme komisyonlarının oluşturulmasının gerekliliğini vurgulayan bir diğer öğretmene ait (Ö4) görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Program geliştirmenin ilk aşaması komisyonların belirlenmesi ve komisyon üyelerine çalışma hakkında bilgi verilmesidir. Çalışmanın verimli ilerlemesi için komisyon üyelerinin seçimi ve program hakkında detaylı bilgilendirmeleri önemli bir aşamadır çünkü program geliştirme uzun süreli bir çalışmadır. Çalışmanın başında iyi bir komisyon oluşturulduysa güzel hazırlanmış bir program çıkar ortaya.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler tarafından program geliştirmenin “Hazırlık ve Analiz” aşaması sonrasında “Tasarı Oluşturma” aşaması ile ilerlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Tasarı oluşturma aşamasında ise “*program dokümanlarının hazırlanması*” gerektiği tüm öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Bu kapsamda öğretmenler tarafından; yeterlik tablosu, işlem analiz formu, ders bilgi formu ve modül bilgi sayfası gibi programla ilgili dokümanların oluşturulmasına yönelik çalışmalardan bahsedilmiştir. Örneğin program dokümanlarının hazırlanmasına yönelik bir öğretmenin (Ö3) görüşleri şöyledir:

Mesleğin işlemlerini ortaya koyduk o işi yapanlarla daha sonra o işlemleri grupladık yeterlik oluşturduk, yeterlikleri grupladık görev oluşturduk. Yeterlik tablosundan sonra işlem analiz formu var, bize programı anlatan hocalarımız hep bilgi beceri boyutunu anlatırken “must do” “must know” der yani öğrenci ne bilmeli ne yapmalı ki o işlemi yerine getirebilsin? Bir de tavır boyutu var ki bu da o işlemi yerine getirirken öğrenci nasıl bir tavır takınmalı? Sorusunun cevabı. İşlem analizden sonra yayınlanan öğretmenin asıl başvurduğu program dokümanlarını hazırladık modül bilgi sayfaları ve ders bilgi formları bunlar ve nihai olarak eğitim programımız.

Öğretmenler program dokümanlarının hazırlanması aşamasında, yararlanılması gereken kaynaklar olarak; MYK tarafından yayımlanan ulusal meslek standartları ile ISCED, ISCO gibi uluslararası mesleki sınıflama ve sıralama rehberlerinden bahsetmişlerdir. Program dokümanlarının oluşturulmasında bu rehber niteliğindeki kaynakların önemi bir öğretmen (Ö13) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: “UMS, meslek haritası, iş güvenliği kanunu çok önemli, alanla ilgili mevzuat, ISCO, ISCED bunlarda mesleğin ne olduğuna bakılır. Bu kaynaklar mesleki ve teknik eğitim programlarının can damarıdır.” Bir diğer öğretmen (Ö2) tarafından yapılan açıklamaya göre bu rehberlerden, mesleğin gerektirdiği görev ve işlemlerin yer aldığı yeterlik tablosunun oluşturulmasında faydalanılmaktadır. Söz konusu dokümanların olmaması durumunda ise yeterlik tablosu, program geliştirme çalışmalarının ilk aşamasında yapılan bir meslek analizi ile oluşturulmaktadır. Ö2’ye ait bu açıklamaya aşağıda yer verilmiştir:

...Bu dokümanların tamamı öğretmenlerle ama iş analizi sonucu sektörün katılımı ya da ulusal meslek standartlarının incelenmesi sonucu elde edilir. Şöyle açıklayalım: Meslek analizini bitirdik, ya da MYK tarafından yapılan meslek analizi varsa biz meslek analizine hiç girmeden MYK’nın yaptığı meslek standardı olan ulusal meslek standardını referans aldık diyelim burada yer alan işlemlerden yola çıkarak öncelikle yeterlik tablosu

oluşturmamız lazım. Bu yeterlik tablosunda görev ve her göreve ait yeterlikler var. Tabii meslekle ilgili tanımlamalar da burada ISCED ISCO gibi. Bundan sonrası işlem analiz formlarında her bir yeterliğin bilgi beceri ve tavır boyutunun ortaya çıkarılması geliyor bu işlem yeterlik tablosu, işlem analiz formu daha sonra modül bilgi sayfası ders bilgi formu dahil en son eğitim programının oluşturulması dahil öğretmenlerle yapılır.

Tasarı oluşturma aşamasında “program dokümanlarının hazırlanması” temasına ilişkin görüş bildiren bir diğer öğretmen (Ö12), program dokümanlarını hazırlamada faydalanılan rehber dokümanlarla birlikte bu aşamada yer alması gereken kişilere de değinmiştir:

...Program geliştirmenin ikinci ayağında; ulusal ve uluslararası mesleki standartlar, sözleşmeler, mevzuatlar göz önüne alınarak programın genel çatısı yeterlilik tablosu alan öğretmenleriyle, program anlayışına uygun olsun diye, program uzmanlarıyla geliştirilir. Yeterlilik tablosunda mesleğin iş ve işlemleri çalışılacağı için aslında iş ve meslek analizinde olduğu gibi meslekte çalışanların da olması gerekir.

Benzer şekilde, tasarı oluşturma aşamasında program dokümanlarının hazırlanmasında ilgili kişilerin katılımına da dikkat çeken diğer öğretmene (Ö4) ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Program dokümanlarının hazırlanmaya başlaması ile çalışma ilerler. Bu kısım da daha çok alan öğretmenleri ve Bakanlık temsilcileri çalışır. Yeterlik tabloları oluşturulur, sırasıyla işlem analiz formları, modül bilgi sayfaları ve ders bilgi formları hazırlanır. Yeterlik tablolarının oluşturulmasında mesleğin gerektirdiği tüm kaynaklardan faydalanılmalıdır. Bu aşamada öğretmenin ve program geliştirme uzmanının tecrübeleri çok önemlidir.

Bir diğer öğretmen (Ö6) ise, tasarı oluşturma aşamasında ifade ettiği program dokümanlarının hazırlanması ile ilgili ulusal meslek standartlarının ve bu dokümanların hazırlanmasında öğretmen katılımının önemine şöyle vurgu yapmıştır:

İlk yeterlik tablosu hazırlanır. MYK'nın yayınladığı bir meslek standardı varsa ondaki yeterlilikleri olduğu gibi alıp, tabii 3. ve 4. seviye mesleklerde, yeterlilik tablosuna yerleştiriyoruz. Yeterlilik tablosundan sonra her bir

yeterliliğin altındaki işlemleri bilgi, beceri ve tavır olarak analiz ediyoruz. Programın bütün çıkış noktası bu ikisi. Sonra ders bilgi formuyla bunu biraz daha öğretmenlere rehber olsun diye süresi, sınıfı, kazanımı olarak şekillendirerek bir formatta hazırlıyoruz. Bütün aşamalar gibi burada da öğretmenlerin uzmanlığı yeterli.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından program geliştirilmesinin son aşamasına ilişkin olarak ortaya konan görüşler “Uygulama ve Onay” aşaması altında ele alınmıştır. Bu son aşama kapsamında öğretmen görüşleri, tasarı olarak oluşturulan “programın uygulamaya konulması” ve “programın onaylanması” olarak belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan 10 öğretmen, program geliştirme sürecinin “*programın onaylanması*” çalışmaları ile sonlandırılacağına yönelik görüş bildirmiştir. Bu tema altında görüş bildiren öğretmenler tarafından programın onaylanması, sektör doğrulama çalışmalarını ve TTKB onayını ifade etmektedir. Bir öğretmenin (Ö16) programın onaylanmasına ilişkin görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

Son aşama ülkemizde kanunların belirlediği üzere TTKB'nin onay sürecidir. İncelemeler sonucu istenilen düzenlemeler yapılarak program son haline kavuşturulur. Gerçi TTKB'den önce bir de sektörün görüşü alınır. Sektör dediğim, meslekle ilgili STK'lar da olabilir. Dernekler, vakıflar gibi... Onların görüşleri doğrultusunda son şekli verilir.

Ö4 tarafından program geliştirilmesinin son aşaması olarak ifade edilen onaylanma aşaması, sektör temsilcileri ve akademisyenlerin katılımı ile geliştirilen eğitim programına yönelik son görüşlerin alındığı sektör doğrulama çalışması ile birlikte TTKB tarafından onaylanmasından oluşmaktadır. Öğretmenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Son aşama program çalışmalarının tekrar gözden geçirilmesi son halinin sektör temsilcilerine, akademisyenlere sunulması aşamasıdır. Bu aşamada sektörün ve akademisyenlerin görüşleri ve tespitleri doğrultusunda program yeniden gözden geçirilir ve düzenlemeler yapılır. Bir sonraki aşama TTKB'nin onayına sunulmasıdır. TTKB'den herhangi bir tespit ve soru gelirse komisyon ortak bir rapor hazırlayarak gerekli açıklamaları yapar ve

böylelikle süreç çalışmanın TTKB'den onaylanıp çıkmasına kadar devam eder.

Bir diğer öğretmen de (Ö19) eğitim programının, alanı temsil gücü bulunan farklı misyonlara sahip kurum ve kuruluş temsilcilerine sunularak bu temsilcilerden gelen dönütler ile birlikte son şekli verilen programın onaya sunulmasını program geliştirme çalışmalarının son aşaması olarak ifade etmektedir. Öğretmene ait görüş şöyledir:

Program dokümanlarının ve programın oluşturulmasından sonra alanla ilgisi bulunan çeşitli illerdeki sektörden, derneklerden, vakıflardan katılımcılar davet edilir. Bu katılımcılara program dokümanları dediğimiz, yeterlilik tablosundan programa kadar olan aşamaların hepsi anlatılır. Hem program mantığı hem de içerik anlatılır ki konuya hâkim olsunlar ve sağlıklı değerlendirmeler yapsınlar. Bu aşama program geliştirme çalışmalarının son aşamasında yapılır.

Program geliştirme çalışmalarının sektör doğrulama çalışmalarından sonra TTKB'de onaylama süreci ile son bulduğunu düşünen bir diğer öğretmenin (Ö14) görüşü şöyledir:

Program tamamlandıktan sonra tekrar sektörün görüşü alınabilir. Bundan sonra TTKB'ye gönderilir. Bu kurul değerlendirmesini yapar. Eksik ve hatalı kısımlar varsa düzeltilmesi için komisyona geri gönderir. Komisyon tarafından düzeltmeler yapılır. Tekrar TTKB'ye gönderir. Onay süreci beklenir.

Program geliştirme çalışmalarının son aşaması olarak programın onaylanmasını, sektör doğrulama çalışmaları ve TTKB onay süreciyle açıklayan bir öğretmene (Ö7) göre bu çalışmalarla, eğitim programının sektör ihtiyacına uygunluğu açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenin bu yöndeki açıklaması şöyledir: “En son aşamasında sektör gene bulundurulur. Sektörle birlikte program masaya yatırılır. Gerçekten bu kazanımlar sizin hani ihtiyaç duyduğunuz sektör elemanının ihtiyaçlarını karşılıyor mu? Bu bir kontrol edilebilir karşılıklı görüşmelerle. Eğer karşılıyorsa onaya sunulur”

Program geliştirme çalışmasının son aşaması olarak “*programın uygulamaya konulması*” dokuz öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bir öğretmenin

(Ö5) görüşü şöyledir: “Uygulama aşaması olarak düşünüyorum. Hedef, kazanım ve içerikleri hazırladıktan sonra ülke genelinde uygulanması son ve kritik aşamadır.” Bir başka öğretmene (Ö9) göre program geliştirme çalışmaları uygulamada farklılıklar göstermesine rağmen, hepsi program geliştirmenin son aşaması olan programın uygulanmasıyla bitmektedir. Öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Program geliştirmede bazı alanlar meslek analiziyle başlıyor, bazı alanlarda sektörde değişen bir şey olmadığı için sadece derslerin süresi değişiyor, program mantığına göre program değişebiliyor. Yani aslında program geliştirmenin aslında alana göre bir sırası var bakıldığında son aşamaya gelince hepsi okullarda uygulamayla bitmiş oluyor.

Diğer bir öğretmen Ö1 ise, program geliştirme çalışmalarının son aşaması olarak uygulama aşamasını şöyle açıklamıştır: “Program geliştirmenin amacı okullarda uygulanan programların güncellenmesi olduğu için o aşamaya kadar durmadan ilerler. Yani eğitim programını güncelleyip ve uygulamak için kademeli bir şekilde okullara sunduğumuzda program geliştirme çalışması da son aşamasına gelmiş olur”. Program geliştirmenin son aşamasını eğitim programının uygulanması olarak ifade eden bir diğer öğretmen (Ö10) ise, programın ülke genelinde yaygınlaştırılmasından önce pilot çalışmanın gerekliliğine vurgu yaparak görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Program geliştirme sürecinin son aşaması, program uygulamasının planlanması, deneme yapılacak okulların ve sınıfların seçilmesi, okul yöneticisi ve öğretmenlerin seçilmesi, yönetici ve öğretmenlere programın tanıtılması, programın uygulanmasıdır. Geliştirilen programın deneme uygulanmasına pilot uygulama denir. Programlar seçilen ve eğitime alınan yönetici ve öğretmenler tarafından yürütülür.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin program geliştirme sürecinin aşamalarına ilişkin ortaya koydukları görüşlerin analizinden elde edilen bulgularda, program geliştirme çalışmalarının “hazırlık ve analiz”, “tasarı oluşturma” ve “uygulama ve onay” olmak üzere üç temel aşamada ilerlemesinin gerekliliği vurgulanmıştır. İlk aşama olan hazırlık ve analizin, meslek analizi çalışmaları ile başlaması gerektiği öğretmenlerin çoğu tarafından ifade

edilmiştir. Bunun yanı sıra, program geliştirme komisyonlarının oluşturulması ve ihtiyaç analizinin yapılması da program geliştirmenin ilk aşaması olan hazırlık ve analiz çalışmaları kapsamında yapılması gerekenler olarak öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Program geliştirmenin ikinci aşaması olan tasarı oluşturma kapsamında tüm öğretmenler; yeterlik tablosu, işlem analiz formu, modül bilgi sayfası ve ders bilgi formu olmak üzere benzer çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Program geliştirmenin son aşaması olarak uygulama ve onay kapsamında ise programın onaylanması ve uygulamaya konması öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu doğrultuda program geliştirmenin ilk ve son aşaması olarak öğretmenler tarafından farklı uygulamalara değinilirken, tasarı oluşturma aşamasında araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin benzer süreçleri vurguladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Program geliştirme sürecinin başlatılması ve sonlandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerindeki farklılığın, görev aldıkları program geliştirme çalışmasında edindikleri farklı deneyimler ve geliştirdikleri programın alan/dal farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu farklılıklar; alan/dalın meslek standartlarına sahip olma durumu, alan/dala yönelik programın ilk defa geliştirilmesi veya var olan alan/dal programının güncellenmesi gibi durumlardan kaynaklanabilir. Meslek standardı yayımlanan alanlara ait program geliştirme çalışmalarında “meslek analizi” çalışmalarının yapılması bir gereklilik değilken, bu standartların olmadığı alanlarda program geliştirme çalışmaları meslek analizi ile başlamaktadır. Aynı şekilde ilk defa uygulamaya konulan bir alana ait program geliştirme çalışmaları diğer alanlardan farklı olarak ciddi bir ihtiyaç ve saha analizi gerektirmektedir.

Öğretmenlerin program geliştirme sürecinde yer alacak kişilerin niteliklerine ilişkin görüşleri. Araştırmanın “Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin program geliştirme sürecinde görev yapacak kişilerin niteliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen birinci temel probleme ait dördüncü alt problemine ilişkin bulgularda, öğretmenler tarafından ifade edilen görüşler “Kişisel Özellikler” ve “Mesleki Özellikler” temaları altında ele alınmıştır. Bu temalar altında yer alan özellikler Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. Program geliştirme sürecinde görev alan kişilerde bulunması gereken özellikler.

Program geliştirme sürecinde görev yapacak kişilerin sahip olması gereken niteliklere ilişkin olarak “*kişisel özellikler*” teması altında öğretmenler tarafından vurgulanan özellikler; ekiple birlikte çalışma becerisi, etkili iletişim becerileri, bilgisayar kullanma becerileri, özverili/fedakâr olma, gelişime açık olma, objektif olma, yenilikçi fikirler üretebilme, eleştiriye açık olma, araştırma becerisi, özgüven, problem çözme becerisi, yabancı dil, sabır, farklı fikirlere saygılı olma, açık fikirli olma ve kişisel hırslardan arınık olma olarak ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan 14 öğretmen, program geliştirme çalışmalarında görev alacak kişilerin “ekiple birlikte çalışma” becerisine sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler bu becerinin gerekliliğini, program geliştirme sürecinin bir dizi komisyon çalışması şeklinde yürütülmesi gerekçesine dayalı olarak açıklamışlardır. Ekiple birlikte çalışma becerisinin gerekliliğini bir öğretmen (Ö2) şöyle ifade etmiştir:

Diğer komisyon üyeleriyle, bakanlık temsilcileriyle, sektörden gelen temsilcilerle işbirliği yaparak çalışmalı. Bu hem resmi olarak bir zorunluluk hem gayri resmî olarak çünkü yapılan iş bir komisyon işi olarak gerçekleştiği için en son herkesin imzasıyla teslim edilecek bu yüzden birlikte çalışmak gerekiyor, gayri resmî dediğimde bir kişinin konu üstündeki bilgisi sınırlı olabilir, eksikler olabilir ama bütün komisyon üyeleri fikir sunduğunda çok daha hatasız oluyor.

Bir diğ er öğretmen (Ö5) ise, ekiple birlikte çalışma becerisinin, üstünde uzlaş ı sağ lanan bir programın ortaya çıkması için gerekli olduğunu ş u ifadelerle açıklamış tır: “Kendi köş esine çekilip, kendi bildiğini yapmamalı. Ne olur? Üstünde uzlaş ı sağ lanmayan bir program olur öyle olursa.” Ö19 ise “Ekip ruhu ile çalış abilmeli. Ekip ruhu ile çalış ılmadığı zaman iş çoğ u zaman, bu görüldü, kiş isel ç abalara dönüyor. Çalış an-çalış mayan arada kaynadığı gibi, bireysel hırslar da su yüzüne çıkabiliyor” ifadeleriyle program geliştirme sürecinde ekip ruhunun gerekliliğ ine vurgu yapmış tır.

Araşt ırmaya katılan 12 öğretmen tarafından program geliştirme çalışmalarında yer alan kiş ilerın sahip olması gereken diğ er bir özellik “bilgisayar kullanma” (özellikle Microsoft Office programları) becerisidir. Bu becerinin önemini vurgulayan öğretmenlere göre program geliştirme süreci, baş ından sonuna kadar bilgisayar kullanma becerisi gerektirmektedir. Bu becerinin gerekliliğ ine ilişkin bir öğretmene (Ö1) ait görüş lere aşı ğ ıda yer verilmiş tir:

Bilgisayar kullanma ile ilgili yetkin olmalı, hem araştırma yapabilmek için internet ortamında ç ünkü meslek standartları, referans dokümanlar bir de görevlerin altında yer alan yeni yeterliliklerle ilgili araşt ırmalar yapıyoruz çoğ u zaman, bunları ofis programlarında tabloladırtırıyoruz bazen, bazen rapor hazırlıyoruz yine bu bilgisayar ortamında.

Bilgisayar kullanma becerisinin gerekliliğ i bir diğ er öğretmen (Ö9), benzer gerekçelerle ifade edilmiş tir: “Bilgisayar kullanımı iyi olmalı ç ünkü bizim iş imiz hep program hazırlarken yazımlarla uğ raş ıyoruz iş te kazanım yazacağ ız, bilgi, beceri yazacağ ız. Bilgisayar becerileri olmalı.” Bilgisayar kullanma becerisinin program geliştirme çalışmalarına hız kazandırdığını ve bu nedenle gerekli olduğunu düş ünen bir diğ er öğretmen (Ö17) görüş ünü ş u şekilde ifade etmiş tir: “Biliş im teknolojisi alanındaki arkadaş lar genellikle hem program çalış masında hem modül inceleme çalışmalarında bütün alanlardan daha önde oluyor ç ünkü bilgisayar yetkinliğ i tüm çalış malarda komisyonlara hız kazandırıyor”

Program geliştirme sürecinde görev yapacak kiş ilerın sahip olması gereken özelliklere ilişkin olarak “kiş isel özellikler” teması altında araşt ırmaya katılan 10 öğretmen tarafından hemfikir olunan bir diğ er özellik “etkili iletişim becerisidir”. Etkili iletişim becerisine sahip olmanın önemini vurgulayan bir öğretmen (Ö19)

şunları belirtmiştir: “İki tartışıyoruz bir yazıyoruz burada. Tartışma usulünü bilmeli, kendisini ifade edebilmeli, ama daha da önemlisi dinlemeyi bilmeli yani iletişim becerisi olmalı.” Program geliştirme çalışmalarına katılacak kişilerin etkili iletişim becerilerine sahip olması, öğretmenler tarafından çoğunlukla komisyon çalışmalarının gereği olarak ifade edilirken bir öğretmen tarafından (Ö9) programının oluşturulmasında kullanılan dilin önemi ile ilişkilendirilerek şöyle açıklanmıştır: “İletişim ile ilgili becerileri olmalı. Bunlar, programı okuduğunda anlatılanı anlaması kadar, programda anlatmak istediğini de programı okuyacak insanlara doğru bir şekilde yansıtabilmesi için gerekli.”

Program geliştirmenin uzun ve emek isteyen bir süreç olmasından dolayı yedi öğretmen program geliştirme sürecinde yer alacak kişilerin “özverili/fedakar olması” gerektiğini vurgulamışlardır. Bir öğretmen (Ö3) kendi deneyimlerinden yola çıkarak program geliştirme çalışmalarında görev alacak kişilerin özverili olması gerektiğini şu şekilde açıklamıştır:

Fedakâr olmalıdır. Ek ders kayıpları oluyor. Herkes de durum aynı değil. Bazı öğretmenlerde oluyor bazılarında ise tam tersine bir kazanç durumu oluyor. Sadece maddiyat odaklı düşünmemek gerekir, ayın 5 günü aileden ya da okuldan uzak kalıyoruz. Bunların hepsi bir özverinin, fedakârlığın göstergesidir. Çalışmalara katılmış biri, bir iki çalışma sonradan sırf bu sebeplerden dolayı devam etmediğinde bilgi birikimi de onunla birlikte gidiyor. Yerine yeni bir öğretmen görevlendirilse de, öğretmenin tekrar bu program süreçlerine hâkim olması zaman alır. Bu yüzden maddi ve manevi tolere edilebilir kayıplarına karşı fedakâr olmalı.

Benzer şekilde bir diğer öğretmen (Ö10) ise, program geliştirme çalışmalarına katılımın gerektirdiği seyahat sürecine vurgu yaparak şunları söylemiştir:

Sürekli bir çalışmaya katılmayla ilgili seyahat etme engeli olmamalı. Program geliştirme çalışmaları her seferinde farklı illerde oluyor. Bazen yakın bir il oluyor bazen uzak. Yer ile ilgili planlamalar, çalışma gruplarının kapasitesine, çalışmanın yapıldığı tarihe, gidilecek ildeki konaklama merkezinin doluluk oranına göre yapıldığı için anlık yapılabiliyor. Bu yüzden yakın da olsa uzak da olsa seyahat etmek göze almak gerekir.

Ö13 ise, program geliştirme sürecinde yapılan çalışmaların çalışma takvimi dışına çıkabileceğini ifade etmektedir. Öğretmene göre bu durum program geliştirme çalışmalarına katılan öğretmenlerin özverili olmalarını gerektirmektedir. Öğretmenin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Program geliştirme ayda bir çalışma olarak planlanıyor çoğu zaman ama o ayda bir olarak kalmıyor. Öncesi ve sonrası var. Ciddi bir emek gerektiriyor. Döndüğünüzde ikinci çalışmaya kadar ne yapılmışsa hepsini gözden geçirmek gerekirse, diğer arkadaşlarla sürekli bir iletişim halinde düzeltmeleri yapmak gerekir. Zamandan feda etmek gerekir. Bunu sorun etmeyen kişilerle çalışılmalı.

Program geliştirme çalışmalarına katılan kişilerin özverili olmalarının gerekliliğini Ö13 ile benzer gerekçelerle açıklayan başka bir öğretmenin (Ö7) görüşü şu şekildedir: “Sadece bilmek yetmiyor aynı zamanda özverili olmalı, gerektiğinde kendi zamanından gönüllü olarak ayırarak yarım kalan işleri yapabilmeli, bir haftalık bir çalışmada eksik yarım kalan çok şey oluyor her şey zamanında bitmeyebiliyor, bunları daha sonra tamamlayabilmeli.”

Kişisel özellikler çerçevesinde program geliştirme sürecinde görev yapacak kişilerin “araştırma becerisine” sahip olması üç öğretmen tarafından gerekli görülmektedir. Araştırma becerisinin gerekliliğine ilişkin görüş bildiren bir öğretmen (Ö18) bu gerekliliği meslek alanındaki gelişmelerin takip edilmesi ile ilişkilendirerek şunları belirtmiştir:

Araştırmacı bir kişiliğe sahip olmalı. Alanda yeni yönelimler ne? Mesleğin güncel durumu ne? Bunları araştırarak ortaya koyabilmeli ki programlar da güncel olsun, güncelliğini yitirmiş bilgiler, programlarda yer almasın. Bunları araştırmadan eski bilgileriyle hareket ettiğinde programlar ne öğrencinin ihtiyacını karşılar ne sektörün ne de ülkenin.

Araştırma becerisinin önemini ve gerekliliğini mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında başvuru kaynaklarının analizini doğru bir şekilde yapabilme ve bu kaynaklardan etkili bir biçimde yararlanabilme açısından açıklayan bir diğer öğretmen (Ö11) ise şunları ifade etmiştir:

En önemlisi alanıyla ilgili her yeni şeyi merak edip araştırmalı. Çünkü artık takip edilmesi gereken çok fazla bilgi kaynağı var. Sadece alanın sektörel

yapılanması değil mesela TYÇ nedir? Buradaki seviyeler nelerdir? Bunları araştırmış olmalı. TYÇ'yi araştıran bilen biri 4.seviye meslek elemanı yetiştiren bir programda 5. 6. seviyedeki becerilere yer vermez mesela.

Program geliştirme sürecinde görev yapacak kişilerin “yenilikçi bakış açısına sahip olması” üç öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Bu öğretmenlere göre program geliştirme süreci, eski tecrübelerden faydalanmanın yanı sıra, güncel gelişmelerin etkisi ile ortaya çıkan yeni fikirlere açık olmayı da gerektirmektedir. Bir öğretmen (Ö15) bu yöndeki görüşünü “Bence en önemli nitelik yenilikçi olmalarıdır. Yıllardan kökleşmiş tecrübe kazanmış hatta geçerliliği kanıtlanmış yöntemleri göz ardı etmeden yeni fikirlere yol vermelidir.” olarak ifade etmiştir. Yenilikçi bakış açısı ile ilgili bir diğer öğretmen (Ö9) ise “Yeniliklere açık olmalı nedeni program geliştirmede yaptığımız iş zaten yeni bir şeyler ortaya koymak.” olarak açıklamıştır.

Program geliştirme sürecinde görev yapacak kişilerde, “yabancı dil” becerilerinin olmasının gerektiği iki öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Bu öğretmenlere göre, program geliştirme çalışmalarında çağdaş ve güncel gelişmelerin takibinde ve uluslararası kaynaklara ulaşmada yabancı dil becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Ö8, yabancı dil becerisine yönelik gerekliliği şöyle açıklamıştır: “Yabancı dil önemli. Yurt dışı kaynaklara ihtiyaç olabilir bazen. Ya da bazı teknikler dilimize yabancı dildeki gibi geçmişler, onların Türkçelerini de yazmamız istendiği zaman tam karşılayan kelimeleri bulmak zor olabiliyor.” Program geliştirme çalışmalarında yabancı dilin önemini vurgulayan diğer bir öğretmen (Ö12) ise, “Programı hazırlayacak kişilerin yabancı dili olmalı, diğer ülkelerdeki gelişmeleri de takip edebilmeleri gerekir.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Bunlara ek olarak, sadece birer öğretmen tarafından vurgulanan; gelişime açık olma, objektif olma, eleştiriye açık olma, farklı fikirlere saygı gösterme, kişisel hırslardan arınık olma, özgüven sahibi olma, problem çözme becerisine sahip olma ve sabırlı olma program geliştirme çalışmalarında görev yapacak kişilerde bulunması gereken diğer kişisel özellikler olarak belirtilmiştir.

Program geliştirme çalışmalarında görev yapacak kişilerin sahip olması gereken özelliklere ilişkin ortaya konulan bir diğer tema “*mesleki özellikler*”

temasıdır. Bu tema altında Şekil 10' da verildiği gibi öğretmenler tarafından; alan yetkinliğine sahip olma, program geliştirme alanında eğitim almış olma, sektör deneyimine sahip olma, öğretmenlik deneyimine sahip olma, öğrenci profiline hâkim olma, lisansüstü eğitim mezuniyeti, proje hazırlama ve yürütmeye yeterlilik, ölçme ve değerlendirme alanında yeterlilik gibi özellikler vurgulanmıştır.

Araştırmaya katılan 12 öğretmen program geliştirme çalışmalarında görev alacak kişilerin “alan yetkinliğine sahip” olması gerektiğini vurgulamıştır. Bir öğretmen (Ö6) bu gerekliliği, geliştirilen programın tüm ayrıntılarının ele alınması ile açıklamıştır: “Alanı çok iyi bilmeli çünkü alana ait her şeyi en ince ayrıntısına kadar ortaya koyuyoruz. Yani alanın bütün dalları, dallardaki bütün görevler, bu görevlere ait işlemler. Bunları programa yerleştirirken, hepsine ait gerekli standartlar, bilgi ve beceriler, kullanılan alet, araç-gereç gibi.” Bir diğer öğretmen (Ö5) ise programdaki tüm derslerin, program geliştirme çalışmalarında ele alınması nedeni ile alan yetkinliğinin önemli olduğunu düşünmektedir:

Alandaki bütün derslerle ilgili bilgi ve becerisi olmalı, bir meslek öğretmeni alandaki tüm derslere uzun yıllardır girmeyebilir. Hatta emekli olur ama hiç girmedeği bilmediği alan dersleri vardır bu öğretmenlikte mümkün olsa da program geliştirme için mümkün değil çünkü bütün dersler komisyon halinde çalışılıyor program çalışmalarında. Tabii illa ki o dersin eğitimini yine vermemiş olabilir ama mutlaka dersle ilgili bilgi ve becerisi olmalı.

Program geliştirme çalışmalarına katılan kişilerde alan yetkinliğinin önemine dikkat çeken bir başka öğretmen (Ö16) ise görüşünü “...deneyimli kişiler olmalı derken söylemek istediğimiz alanında iyi kişilerin olması, bilgili ve becerili kişilerin seçilmesi” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan sekiz öğretmen ise, program geliştirme çalışmasına katılan kişilerin “program geliştirme alanında eğitim almış olmaları” gerektiğini vurgulamıştır. Bir öğretmen (Ö3), mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarına, bu çalışmalarda kullanılan kaynaklara ve program dokümanlarına ilişkin bilgi birikiminin, kaliteli bir eğitim programının hazırlanması için gerekli olduğunu ifade ederek program geliştirme alanında alınan eğitimin önemine değinmiştir:

Program geliştirme ile ilgili ciddi bir eğitim sürecinden geçmeli. Mesleki eğitimde program geliştirme sürecinde çok fazla basamak var bu basamakların her birinde yararlanılan çok fazla kaynak var bu eğitimde bunların hepsi verilirse yeterlilik tablosu oluşturma, işlem analizi yapma ve sırayla sonrasındaki basamakları hatasız bir şekilde devam ettirebilir. Hem zamandan tasarruf hem de daha kaliteli bir program ortaya çıkar. Yine bu eğitimde UMS, UY, MYK, ISCO, ISCED gibi kavramlar yer almalı. Bunları çalışmalara katılmayan, programı iyice okumayan öğretmenler bilemeyebilir. Bilmeli tabii ki ama. Eğitim sürecinde bunların hepsini öğrenirse komisyondaki öğretmenler dediğim gibi kaliteli bir program ortaya çıkar.

Program geliştirme çalışmalarında görev alan kişilerin program geliştirme alanında eğitilmiş olmasına ilişkin olarak bir diğer öğretmen (Ö13) görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "...program geliştirme ile ilgili ciddi bir eğitim sürecinden geçmeli, bu eğitim sürecinde program geliştirme çalışmalarında kullandığımız bütün bilgiler verilmeli. Aynı zamanda da eğitim mesleki teknik eğitime has bir program geliştirme eğitimi olmalı."

Program geliştirmeye ilişkin eğitim almanın, bu çalışmalarda görevlendirilmek için bir ölçüt olması gerektiğine dikkat çeken bir diğer öğretmen (Ö12) ise, bu eğitimin hizmet içi eğitim, işbaşında eğitim, lisansüstü eğitim gibi farklı yollar aracılığıyla gerçekleştirilebileceğini de şöyle ifade etmiştir:

Program geliştirme sürecini bilmeli, kullandığımız belgeler ne işe yarar? Meslek analizi nasıl yapılır? Kazanım nasıl yazılır? Program geliştirme çalışmalarındaki bütün durumların yer aldığı iyi planlanmış bir eğitim olmalı. Bu hizmet içi olabilir, yüksek lisans eğitimi de olabilir tabii ki ama üniversitedeki program geliştirme alanı ile bizim uygulamadaki ihtiyaç duyduğumuz bütün bu durumlar birbirini karşılamıyor tam olarak. Bu nedenle yüksek lisans mezunu, doktora mezunu olsa bile hizmet içi eğitim de ya da program geliştirmenin başında, her sürecin başında o aşamayla ilgili eğitim veriliyor onlara katılarak eksik kalan bölümler de tamamlanmalı.

Bir diğer öğretmen Ö19'a göre program geliştirme çalışmalarında görev alan kişilerin program geliştirme ile ilgili bir eğitim alması, komisyon çalışmasında

yer alan tüm kişilerin bu alanda benzer bilgi düzeyine sahip olmasını sağlayarak çalışmaların hız kazanmasını sağlayabilir. Bu öğretmene ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Yine mümkünse program geliştirme ile ilgili bir eğitim almış olması önemli bu özellikle Mesleki Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak mesleki eğitimde program geliştirmenin anlatıldığı bir seminer çalışması olabilir çünkü komisyonlara eğitim almadan katılan öğretmenler çalışmanın yavaşlamasına da sebep oluyor. Bütün öğretmenlerin çalışma başlamadan bir seminer çalışmasıyla program geliştirme ile ilgili bilgi düzeyi aynı ortalama seviyelere getirilebilir. Öğretmenler de bu şekilde seçilebilir.

Program geliştirme alanında eğitim almanın program geliştirme çalışmalarındaki önemini ifade eden öğretmen Ö8, bu eğitimin lisansüstü eğitim ile alınmasının, program geliştirme çalışmalarına uzman bir bakış açısı katacağını şöyle açıklamıştır:

...Yüksek lisans ya da doktora mezunu, özellikle program geliştirme alanında yüksek lisans yapmış olması çalışmalara bilimsellik katar. Alanda yüksek lisans doktora da iyi bir alan bilgisiyle yine programa katkı sağlar, içeriğin güncel bir şekilde yeni bir anlayışa uygun olarak oluşturulmasını sağlar.

Araştırmaya katılan dört öğretmen ise, program geliştirme çalışmalarında görev alan kişilerin mesleki özelliklerinden biri olarak "sektör deneyimine sahip olmalarının" gerekliliğini vurgulamışlardır. Örneğin, Ö14 mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında sektör deneyimine sahip olmanın gerekliliğini şöyle açıklamıştır:

Sektörün ihtiyaç duyduğu yeterliliklere uygun program geliştirmek önemli olduğu için, programı geliştirenlerin de sektörle ilgili bilgi ve tecrübeleri olmalı. Mesleki ve teknik eğitiminin politika belgelerinde genel olarak öğretmenlerin yeterlilikleri için sektörle ilgili yapılan çalışmalar çok fazla var. Projeler var, öğrencilerin işletmelerde beceri eğitimlerinde, stajlarında da gidip sektörle haşır neşir olma imkanı var. Yani program geliştirmeye bir öğretmen katılacaksa bu gibi imkânları değerlendirenlerden seçilmeli.

Sektör deneyiminin, program geliştirme sürecinin işlevselliği açısından önemini vurgulayan bir diğer öğretmen (Ö18) ise, bu deneyimin öğretmen tarafından sektörde çalışılarak kazanılmış olmasının avantajlarından şöyle bahsetmiştir: “Program geliştirecek kişiler özellikle öğretmenler, sektörde bir süre çalışmış olmalı. Yani eğer böyle öğretmenler varsa bunlar arasından seçilmeli ki programa kattıkları da öğrencilerin işine yarasın.”

Benzer şekilde, araştırmaya katılan dört öğretmen, program geliştirme çalışmalarında görev alan kişilerin mesleki özelliklerinden biri olarak “öğretmenlik deneyimine sahip olması” gerektiğini ifade etmiştir. Bu kapsamda görüş bildiren öğretmenlerden biri (Ö4) öğretmenlik deneyiminin önemini, programın uygulanabilirliğinin sağlanması açısından gerekli olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

... Küçük işlemlerden, işlemlerin analizinde gerekli bilgi becerilerden bahsettiğimiz zaman alan bilgisi devreye giriyor. Alandaki o bilgilerin okul ortamında uygulanması ile ilgili de bir tecrübesi olmalı. Alanı çok iyi biliyor ama alandaki bir makinenin atölyelerdeki durumunu, öğrencilerin o makineyi kullanmadaki seviyelerini mesleki tecrübesinden dolayı bilmiyorsa programın uygulanabilirliği bu durumdan olumsuz etkilenir.

Ö16 ise, öğretmenlik deneyiminin sadece alanla ilgili uzmanlık kazanmada değil, eğitim-öğretim sistemindeki birçok unsurla ilgili geniş bir bakış açısı kazandırmadaki önemini şöyle ifade etmiştir: “...mesleği bilfiil yaptığı zaman arttıkça, deneyim de artar. Deneyimin artması program geliştirme çalışmaları için çok önemli ve gerekli. Deneyimli öğretmen alan ve belli bir dalda uzmanlaşır, sektörü daha yakından tanır, öğrenciyi yakından tanır. Programda ne varsa hepsiyle alakalı bilgisi artar.”

Araştırmaya katılan üç öğretmen ise, program geliştirme çalışmalarında görev alacak kişilerin mesleki özelliklerinden biri olarak “alanla ilgili lisansüstü eğitim almayı” ifade etmiştir. Lisansüstü eğitimin önemini vurgulayan Ö12 şunları ifade etmiştir:

Alanında lisanstan da sonra eğitim hayatına devam etmesi aslında bireysel olarak da çeşitlilik katar, kişiye de çeşitlilik katar yani. Seviye olarak bir kere bir ilerleme sağlar mesleğinde 6 veya 7. seviye meslek elemanı olarak

komisyonlara katılım sağlar. Ne kadar işinin uzmanı bir ekip varsa bahsettiğimiz o inşaat da sağlam olur bina da.

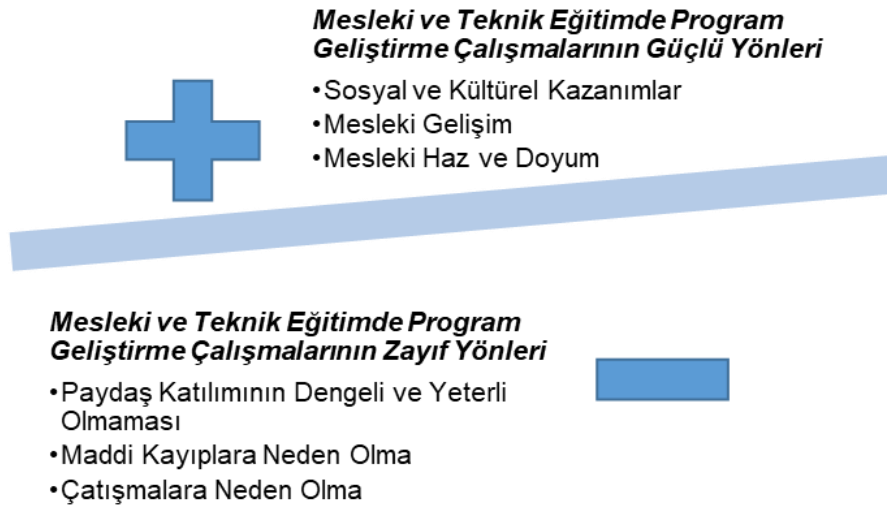
Ö12 ile aynı doğrultuda görüş bildiren bir diğer öğretmen (Ö1), program geliştirme çalışmalarında görev yapacak kişilerin alanlarında lisansüstü eğitim ile elde ettikleri uzmanlıkla birlikte diğer niteliklerinin de gelişeceğini şu şekilde açıklamıştır: “Alanında uzman olmalı. Uzmanlığını belirli eğitimlerle tamamlamış ve geliştirmiş olmalı mümkünse yüksek lisans, doktora gibi eğitimleri olmalı tabii ki çünkü eğitim seviyesi yükseldikçe diğer aranan tüm özellikler de beraberinde yükselir.”

Bunlara ek olarak, sadece birer öğretmen tarafından vurgulanan öğrenci profiline hâkim olma, proje hazırlama ve yürütmede deneyimli olma ve ölçme-değerlendirme alanında yeterli olma program geliştirme çalışmalarında görev alacak kişilerde bulunması gereken diğer mesleki özellikler olarak belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin, program geliştirme çalışmalarında görev yapacak kişilerde olması gereken özelliklere ilişkin ortaya koydukları görüşlerin analizinden elde edilen bulgularda, “kişisel özellikler” kapsamında en fazla ekiple çalışma becerilerinin ifade edildiği görülmektedir. Buna ek olarak “mesleki özellikler” teması altında ise öğretmenlerin birçoğu tarafından hemfikir olunan özellikler arasında alan yetkinliğine sahip olma bulunmaktadır. Bu bulgulardan hareketle, mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev yapacak kişilerde olması gereken temel özelliklerin başında; ekiple birlikte çalışma, bilgisayar kullanma, etkili iletişim, özveri, alan yetkinliği gelmektedir. Bu özelliklerin yanı sıra program geliştirme çalışmalarında görev alan kişilerin program geliştirmeye ilişkin lisansüstü eğitim veya hizmet içi eğitim sürecinden geçmiş olması da öğretmenler tarafından önemli görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin program geliştirme çalışmalarında görev alacak kişilerin sektör ve öğretmenlik deneyimine sahip olması güncel ve uygulanabilir bir programın geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin program geliştirme deneyimlerine yönelik görüşleri. Araştırmanın “Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin edindikleri program geliştirme deneyimlerine yönelik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen birinci temel

probleme ait beşinci alt problemine yanıt aramak amacıyla öğretmenlere yöneltilen “Katıldığınız mesleki ve teknik eğitim program geliştirme çalışmalarının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen içerik analizinden elde edilen bulgular; mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarının güçlü yönleri olarak “mesleki gelişim”, ve “sosyal ve kültürel kazanımlar”, “mesleki haz ve doyum” temaları ile mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarının zayıf yönleri olarak “maddi kayıplara neden olma”, “çatışmalara neden olma” ve “paydaş katılımının dengeli ve yeterli olmaması” temaları üzerinde yoğunlaşmıştır.



Şekil 11. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarının güçlü ve zayıf yönleri.

Şekil 11’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin, program geliştirme çalışmalarında edindikleri deneyimlerden yola çıkarak ifade ettikleri güçlü yönlerden biri “sosyal ve kültürel kazanımlardır”. Bu tema altında 14 öğretmenin görüşleri bulunmaktadır. Bu öğretmenlere göre program geliştirme çalışmaları, kalabalık gruplar halinde komisyon çalışması olarak farklı illerde planlandığında yeni arkadaşlar edinme, yeni yerler görme gibi birtakım sosyal ve kültürel kazanımları da beraberinde getirmektedir. Örneğin Ö18 görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “...her türlü bilgi birikiminin artması, sadece mesleki açıdan değil bu. Bir çalışmayla birlikte çalışmanın yapıldığı yeri tanıyoruz. Oranın

kültürel özellikleri, yemekleri, gelenekleri, havası her şeyini öğrenmiş olmak bir avantaj.” Bir diğer öğretmen Ö6 ise, katıldığı program geliştirme çalışmalarında yeni arkadaşlar edindiğini belirtmiştir: “Çalışmalardan sonrada görüşmeyi sürdürdüğüm yakın arkadaşlıklar kurdum. Çalışmaların bana en büyük katkılarından biri diyebilirim.” Başka bir öğretmen (Ö4) ise bu yöndeki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

... Bir de bu çalışmalar kalabalık komisyon çalışmaları şeklinde yapıldığı için her bir çalışma farklı zamanlarda, farklı çalışma yerlerinde yapılıyor normal şartlar altında gitmeyeceğim birçok şehri ben bu çalışmalar sayesinde gördüm. Bu da çok büyük bir avantaj bakıldığında. Gezmeyi gerçekten seven biri olsam bile bu kadar çok gezip göremezdim bu hem zaman hem enerji hem bütçe ile alakalı olarak pek mümkün değil birçok insan için.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin program geliştirme çalışmalarında edindikleri deneyimlerden yola çıkarak ifade ettikleri diğer bir güçlü yön ise “*mesleki gelişim*” fırsatlarıdır. Araştırmaya katılan 10 öğretmen tarafından ifade edilen mesleki gelişim fırsatları, program geliştirme çalışmalarına katılım sonucunda program okuryazarlığı becerilerinin gelişmesi, alanla ilgili bilgi ve becerilerin artması ile ilişkilendirilmiştir. Aynı zamanda, program geliştirme komisyonlarına; öğretmenler, program geliştirme uzmanları, sektör temsilcileri gibi farklı paydaşların katılımının bilgi alışverişini sağlaması, araştırma sürecinde yeni bilgilerin ve deneyimlerin edinilmesi gibi mesleki gelişimi sağlayan birçok husus program geliştirme çalışmalarından elde edilen mesleki gelişim fırsatları arasında ifade edilmiştir. Örneğin, bir öğretmen (Ö1) şunları ifade etmiştir: “... mesleki gelişime katkı sağlıyor yani sadece programın anlaşılması anlamında değil programın uygulanması anlamında da katkıları var çünkü komisyon halinde uzun süreli çalışma yaptığımız için de alanımızla ilgili diğer öğretmen arkadaşlarımızla bilgi alışverişi yapmamızı sağlar.” Program geliştirme çalışmalarına katılımın öğretmenlerin program okuryazarlığına katkı sağlaması ise bir öğretmen (Ö5) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir.

Programla ilgili derin bilgi ve becerilere sahip oldum. Program anlamında ufkumun genişlediğini ve daha geniş bir bakış açısını yakaladığımı söyleyebilirim. Plan yaparken programı daha etkin kullanıyorum. Programı

değiştirmeden neyi nasıl yapabileceğimi düşünüp alternatifler de belirleyebiliyorum. En önemlisi de bu elimdeki program benden ne istiyor? Bunu biliyorum uygulamaya döküyorum.

Program geliştirme çalışmaları sırasında sektör temsilcileri ve komisyonlarda görevli öğretmenlerin bulunmasının bilgi alışverişini ve tecrübe aktarımını sağlamasını bir diğer öğretmen (Ö13) şu şekilde ifade etmiştir:

Mesleki açıdan ise bazen sektör gezilerimiz oluyor çalışmalarda, sektör orda yoğunsa yerinde görebiliyoruz. Sektör yoksa da temsilcileri geliyor. Onların sayesinde alanımızdaki yeni yönelimler neler bunlarla ilgili yeni bilgiler öğrenebiliyoruz. Sektör temsilcileri olmasına gerek yok aslında diğer öğretmen arkadaşlardan da bu tür yeni bilgileri varsa alandaki gelişmeleri edindiğimiz oluyor.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin program geliştirme çalışmalarında edindikleri deneyimlerden yola çıkarak ifade ettikleri güçlü yönlerden sonuncusu olan *“Mesleki haz ve doyum”*, beş öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Bu öğretmenlere göre, program geliştirme çalışmalarına katılan öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarında söz sahibi olması, programla ilgili görüş ve düşüncelerine başvurulması ve geliştirilen programın benimsenerek uygulamaya doğru bir şekilde aktarılması için çaba gösterme hususları mesleki haz ve doyumunu artıran önemli kazanımlardır. Buna ilişkin bir öğretmen (Ö10) şunları ifade etmiştir:

Uyguladığım programda söz sahibi olmak programı benimsemeyi sağlıyor bu şekilde uygulamadaki özveride artıyor hatalarla karşılaştığında o hataları görmezden gelip devam etmek yerine düzeltmek için yollar arıyorum bu şekilde öğrencilere faydalı olduğum gibi mesleki yıpranmayı da geciktiriyor aslında mesleki doyum sağlıyor çünkü hep bir heyecanla mesleğe devamı sağlıyor.

Program geliştirme çalışmalarında görev almanın, ülke genelinde uygulanan eğitim programına katkı sağlamakla eşdeğer olduğunu ve bu durumun mesleki doyumun elde edilmesinde önemli bir fırsat olduğu düşünen Ö14 ise, şunları söylemiştir:

En büyük avantajı aslında mesleki doyum elde ediyorsun. Okul sınırları içinde mesleğimizi yapmak tabii ki büyük bir doyum kaynağı ama zamanla bunun ötesine geçmek gerekiyor. İdealizmin azalmaya başladıkça tecrübeniz çoğalmaya başlıyor çünkü ikisi de zamanın getirisi. Tam o anda böyle bir komisyona girmek sadece görev yaptığın okuldaki öğrencilere değil Türkiye'deki tüm öğrencilere dolaylı olarak da olsa ulaşmak çok farklı bir haz.

Diğer bir yandan, mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarının zayıf yönleri olarak içerik analizinde elde edilen bulgular, “paydaş katılımının dengeli ve yeterli olmaması”, “maddi kayıplara neden olma”, ve “çatışmalara neden olma” temaları üzerinde yoğunlaştığını göstermiştir.

“*Paydaş katılımının dengeli ve yeterli olmaması*” ile ilgili görüş bildiren 11 öğretmen, program geliştirme çalışmalarına dâhil edilen kişilerle, paydaş grubunun yeterli düzeyde temsil edilmediğini düşünmektedir. Bir öğretmen (Ö3), program geliştirme çalışması sonucunda hazırlanan eğitim programının ya da eğitim programındaki her türlü değişikliğin ilgili tüm öğretmenlerin görüşüne sunulması gerektiği şöyle ifade etmiştir: “Ekte yer alan üç, dört öğretmenin görüş ve düşüncelerinden ziyade tüm alan öğretmenlerinin düşünceleri alınmalı.” Ö17 ise, eğitim programının öğretmenleri de içinde alan tüm paydaşların görüşlerine sunulması gerektiğini ifade etmiştir:

Program hazırlandıktan sonra herkese açık olmalı, herkes eleştirmeli, eleştiriler ciddiye alınıp, değerlendirilmelidir. Çünkü herkesi ilgilendiriyor doğrudan ya da dolaylı. Ben yaptım oldu demekle program yapılmaz. Kâğıt üzerinde son derece güzel bir program ortaya koyup, gerçekte alakasının olmadığı bir program, ülkeyi ileriye götürmez. Hazırlanan program gençlerimize gelecek vaat etmelidir. Gençlerimiz hazırlanan programın geleceklerini şekillendirmek için çok önemli olduğunu hissetmelidir.

Program geliştirme çalışmalarında eğitim programının Türkiye genelindeki paydaşlara gönderilmesinin gerekliliği üstünde duran bir diğer öğretmen (Ö13) ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Eğitim programlarının güncellenmesi öncesi sektör ve alan öğretmenleri ile Türkiye genelinde bölgesel çalıştaylar düzenlenerek

program tanıtılmalı, istekler ve eleştiriler doğrultusunda program geliştirme sürdürülmeli.”

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin katıldıkları program geliştirme çalışmalarının zayıf yönlerine ilişkin ortaya koydukları görüşler doğrultusunda yapılan içerik analizinden elde edilen diğer bir tema “*çatışmalara neden olma*” temasıdır. Buna ilişkin görüş bildiren sekiz öğretmenin vurguladığı ortak nokta, program geliştirme çalışmalarına katılan öğretmenlerin çalışmaların sıklığından veya farklı illerde olmasından dolayı okul idaresi veya aile fertleri arasında yaşanan anlaşmazlık ve çatışmalardır. Buna ek olarak, bir öğretmen (Ö16) ise program geliştirme çalışmalarında elde edilen bilgi birikimi ile programın uygulanmasında diğer öğretmenlerin eksikliklerinin tamamlanmaya çalışılmasının meslektaşlar arasında da fikir ayrılıkları ve çatışmalara sebep olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: “Öğretmen arkadaşlarla bazen ters düşebiliyoruz. Tartışmalar olabiliyor. Çünkü doğru bilinen yanlış haline gelmiş durumlarında işin aslını savunduğumuz zaman bir ters düşme olabiliyor.” Program geliştirme çalışmalarına katılmanın birtakım çatışmalara sebep olduğunu düşünen öğretmenlerden biri (Ö5) bu çatışmaların, okul idaresi ile ders programının aksaması nedeni ile ortaya çıktığını ifade etmiştir:

Dezavantajı, idare ile çalışmaların sıklığından dolayı çatışmalar yaşıyoruz çoğumuz. Bizim çalışmalara katılmamız ayda bir kere bir haftalık bir süreçte derslerin aksaması demek. Aslında bunun bir sebebi yani idarenin bu çalışmalara karşı toleranslı davranmamasının sebebi; bu çalışmaların önemini ve içeriğini çok fazla bilmemeleri. Herhangi bir hizmet içi eğitim gibi düşünüyorlar. Öğrencilerin derslerinin bazen bu sebeple boş geçmesi de bir çatışma sebebi olabiliyor idare açısından.

Araştırmaya katılan beş öğretmen program geliştirme çalışmalarının zayıf yönlerine ilişkin görüşlerine “*maddi kayıplara sebep olma*” teması altında yer verilmiştir. Program geliştirme çalışmasına katılımın maddi kayıplara neden olduğu yönünde görüş bildiren bir öğretmen (Ö4) şunları ifade etmiştir: “...Özellikle ek dersi fazla olan öğretmenlerde çok fazla maddi kayba sebep oluyor. Görevlendirme yapıldığı hafta ders ücreti alıyorsunuz ama o hafta okulda çalışan bir teknik öğretmen genellikle çok daha fazla ders ücreti alıyor dolayısıyla çalışma haftalarında bir kayıp var.” Başka öğretmen (Ö12) ise, maddi kayıplara ilişkin farklı

bir duruma dikkat çekerek şunları ifade etmiştir: “Ek ders kayıplarının yanında bazı zaruri harcamalar da olabiliyor dezavantaj olarak. Mesela uzak bir ildeyse çalışma mecbur uçak bileti alıyorum, otobüs biletinin tutarı ödeniyor ama uçak bileti ödenmiyor.”

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin program geliştirme çalışmalarında edindikleri deneyimlere yönelik görüşlerin analizinden elde edilen bulgularda, öğretmenler tarafından mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarının güçlü yönleri arasında en fazla sosyal ve kültürel kazanımların elde edildiği; zayıf yönleri arasında ise en fazla paydaş katılımının dengeli ve yeterli olmamasının ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenler tarafından program geliştirme çalışmalarına katılımın meslektaşlar arasında çatışmalara neden olması ile maddi kayıplara neden olması program geliştirme çalışmalarını düzenleyen kurum tarafından sunulan imkânlarla ilişkili durumlarken, “çalışmalara katılımın sınırlı olması” teması altında yer alan görüşler mesleki ve teknik eğitimdeki program geliştirme çalışmalarını ve eğitim programının niteliğini doğrudan etkileyen bir eksikliklerdir.

Öğretmenlerin program geliştirme kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar. Araştırmanın “Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan öğretmenlerin program geliştirme kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?” olarak belirlenen birinci temel probleme ait altıncı alt problemi doğrultusunda yer alan “Program geliştirme kavramını canlı veya cansız bir varlığa benzetseniz ne olurdu? Neden?” sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen içerik analizinden elde edilen bulgulara göre öğretmenler, program geliştirme kavramına yönelik olarak yedi kategori altında yoğunlaşan metaforlar üretmişlerdir. “Değişim ve Gelişim Odaklı Süreç” kategorisinde yer alan “ebeveynlik” metaforunun iki öğretmen tarafından benzer bir şekilde üretilmesi nedeni ile bu kategoriler altında toplam 18 metafor bulunmaktadır. Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin program geliştirme kavramına yönelik olarak oluşturdukları metaforlar kategorilere göre sunulmuştur.

Tablo 6

Program Geliştirme Kavramına Yönelik Üretilen Metaforların Kategorilere Dağılımı

Kategoriler	Metaforlar	f
Hedef Odaklı Dinamik Süreç	Yelkenli Otobüs Yolculuğu Karınca	3 (Ö3, Ö8, Ö10)
Değişim ve Gelişim Odaklı Süreç	Akıllı Telefon Modifikasyon Ebeveynlik Navigasyon Cihazının Güncelleme Programı	5 (Ö4, Ö6, Ö9, Ö14, Ö16)
Sistematik ve Ardışık Süreç	Fabrika Bina Bina İnşaatı Tren İnşaat Asansör Ev Temizliği	7 (Ö1, Ö2, Ö7, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18)
İyileştirici Süreç	İlaç	1 (Ö5)
Şekilsel Değişim Süreci	Reenkarnasyon	1 (Ö11)
Yavaş İşleyen Bir Süreç	Kaplumbağa	1 (Ö17)
İş Birliğine Dayalı Süreç	Futbol Takımı	1 (Ö19)

Tablo 6’da verildiği gibi araştırmaya katılan öğretmenler, program geliştirme kavramına yönelik en fazla “sistematik ve ardışık süreç” kategorisine ilişkin olarak metaforlar üretmiştir. Bu kategoride toplam yedi öğretmen tarafından üretilen “fabrika”, “bina”, “bina inşaatı”, “tren”, “inşaat”, “asansör” ve “ev temizliği” metaforlarında ön plana çıkan ortak nokta; program geliştirme çalışmalarının birbiri ile ilişkili, ardışık parçalar halinde bir bütünü oluşturacak şekilde sistemli ve uyumlu bir süreç içinde ilerlemesidir.

Program geliştirmeyi sistematik ve ardışık bir süreç kapsamında “tren” metaforu ile niteleyen bir öğretmen (Ö7) şunları ifade etmiştir: “Program geliştirme trene benzer. Her vagonu bir çalışma komisyonudur. İlk vagonu genel olarak iş analizi sonra ikinci vagona geçelim yeterlik tablosunu oluşturalım, üçüncü vagon işlem analiz formu... Bir çalışmanın diğer bir çalışmayı çektiği çalışmalardır yani”. Aynı kategori çerçevesinde diğer bir öğretmen (Ö12) ise program geliştirmeyi “inşaat” benzeterek şu açıklamaları yapmıştır:

Hani program binanın tamamıysa işte temel, zemin, etüt, birinci kat, ikinci kat... En sonunda çatıyı kapatıyoruz. O katlara benzetebilirim aşama aşama. O süreçte program geliştirme de en güzeli inşaat örneği çok güzel

de uydu. Çalışan işçilerden tut, malzemelere kadar. Binada dikkat ettiğinizde program geliştirme süreci diyelim biz ona zemini sağlam attınız, su basmanına çıktınız, birinci kata, ikinci kata üst üste böyle örgü gibi gitmesi lazım sürecin. Bir taraf bozursa zaten, bina ne olursa olsun, yani herhangi bir katta hata yaptığınız zaman bina tutmaz. Ne kadar verirseniz verin öbür tarafa.

Program geliştirmeyi sistematik ve ardışık bir süreç kapsamında nitelendiren bir diğer öğretmen (Ö15) ise “ev temizliği” metaforunu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Ev temizliğine benzer. Birçok farklı iş ve işlem gerektirir. Evi süpürdüğünüzde evin temizliği bitmiş olmuyor sadece evi süpürmüş oluyoruz. Sadece meslek analizi yapıp bırakırsanız program geliştirme çalışması yapılmış olmaz. Bir de bu iş ve işlemler program çalışmalarımız gibi sıralıdır. Önce silip sonra süpürmüyorsunuz. Sırasıyla; meslek analizi, işlem analiz tablosu, yeterlilik tablosu, modül bilgi sayfası, ders bilgi formu ve programı oluşturmak dersek bir sıralama da yapmış oluruz. Bu şekilde çalışmalardır.

“Değişim ve gelişim odaklı süreç” kategorisinde beş öğretmen tarafından üretilen; “akıllı telefon”, “modifikasyon”, “ebeveynlik” ve “navigasyon cihazının güncelleme programı” metaforları bulunmaktadır. “Ebeveynlik” metaforu iki öğretmen tarafından benzer bir şekilde üretilmiştir. Bu kategoride yer alan metaforlarda ön plana çıkan ortak nokta; program geliştirmenin birey, toplum, konu alanı gibi birçok farklı kaynaktan meydana gelen değişimlere bağlı olarak sürekli bir değişim göstermesi ve bu değişimlerin gelişim sürecine bağlı olarak gerçekleşmesidir. Program geliştirmeyi değişim ve gelişim odaklı süreç olarak niteleyen bir öğretmen (Ö9) şunları ifade etmiştir:

... akıllı telefona benzetirim. Sürekli gelişmeler olmakta çünkü bilgi akışı çok hızlı, teknoloji çok hızlı. Telefonların da buna uyum sağlaması için sürekli bir üretim süreci var. Bilginin, teknolojinin hızı tabii ki eğitimi de etkiliyor. Öğrencilerin bu hızın gerisine düşmesi dünya vatandaşı olma yolunu keser. Bilimden ve teknolojiden uzak, soyut bir toplum haline geliriz. Bu yüzden programların da aynı hızla güncellenmesi gerekiyor. O yüzden eskiye

oranla daha çok, daha sık planlanan program geliştirme çalışmaları var artık tıpkı akıllı telefonların üretimi gibi. Tabii ki iki süreçte de amaç aynı üreticinin ve tüketicinin ihtiyacını karşılamak.

Aynı kategoride yer alan “modifikasyon” metaforunu üreten bir diğer öğretmen (Ö14) şunları ifade etmiştir:

Modifikasyondur. Örnek verelim simyacılar bitkilerin aromatik kısmını yani güzel kokan yağ tabasını elde etmek için camdan yapılmış imbiği icat etmişler. Daha sonra gelişen ve değişen tekniklerin ve taleplerin etkisiyle kimyacılar imbiği revize ederek destilasyon balonunu ve destilasyon yöntemini keşfetmişler. Günümüzde bu teknik rotary evaparatörün icadıyla gelişmiş. Sektör bu tekniği kullanarak yeni cihazlar elde edip, üretimde kullanmaktadır. Modifikasyon devam etmektedir. Hiç durmaz, ihtiyaca göre değişir. Program geliştirme süreci de böyledir. Devam eder. İhtiyaca göre değişir.

Program geliştirmenin değişim ve gelişim odaklı süreç kategorisinde değerlendirilen diğer bir metafor olan “ebeveyn” metaforunda ise program geliştirmenin, eğitim programının bir adım daha öteye taşınmasında gördüğü işlev, ebeveynlerin çocukları için yol gösterici ve destekleyici bir tutum içinde olmasına benzetilmiştir. Ebeveyn metaforunu üreten öğretmene (Ö16) ait açıklama şöyledir:

Şimdi hani o canlı yaşayan bir organizma olduğunu bahsettik ya eğitim programının, bu da elinize doğmuş yeni bir bebek olarak düşünün. Bu bebeği sürekli ne yaparsanız? Bir anne baba olarak var olan potansiyelini arttırmak adına sürekli geliştirerek gidersiniz üzerine hep yeni bir şeyler koyarsınız. Çevreyle uyumunu onu ilerleyen aşamalarda büyüdükçe zorlanmamasını, ayaklarının üzerine basmasını sağlarsınız, etrafa fayda sağlamasını düşünürsünüz. Aynen program geliştirmede bana göre böyle.

Program geliştirmeyi değişim ve gelişim odaklı bir süreç olarak açıklayan bir diğer öğretmen (Ö4) tarafından ise “navigasyon cihazının güncelleme programı metaforu” üretilmiştir. Bu metafora ilişkin yapılan açıklama şöyledir:

Navigasyon (cihazının) görevini daha iyi yapması için dönem dönem kendini güncellemesi gerekir. Program geliştirme o yüzden navigasyon (cihazının) güncelleme programına benzer. Çünkü hedefe ulaşmak için sürekli yeni

yollar yeni güzergâhlar oluşur, şartlar değişebilir. İşte program geliştirme de cihazın kendini güncellemesi aşamasıdır. Güncelleme yapılmazsa navigasyonla hedefe ulaşmada sıkıntılar yaşanabilir.

“Hedef odaklı dinamik süreç” kategorisinde üç öğretmen tarafından üretilen “yelkenli”, “otobüs yolculuğu”, “karınca” metaforları bulunmaktadır. Bu kategoride üretilen metaforlarda ön plana çıkan ortak nokta, program geliştirmenin hedeflere ulaşmak için durmaksızın devam eden bir çalışma dizisi olmasıdır. Bir öğretmen (Ö3), bir hedef doğrultusundaki sürekliliği “yelkenli” metaforu ile şöyle açıklamıştır: “Bir yelkenliye benzetirdim. Zamanı, komisyonları, yeri düzgün bir şekilde planlanmış ve sonrasında düzenlenmiş bir program geliştirme rüzgârını doğru yönden almış bir yelkenli gibi yoluna durmadan devam eder ve hedefine varır. Sonrasında tekrar yeni limanlara doğru yola çıkar”. Program geliştirmeyi, hedefe ulaşmak için sürekli devam eden bir “otobüs yolculuğuna” benzeten bir öğretmen (Ö8) ise metaforuna ilişkin şu açıklamaları yapmıştır:

Program geliştirme bir otobüs yolculuğudur. Aynı amaç etrafında bir araya gelmiş insanlar var... Bunlar belirlenmiş noktalara varana kadar yani program bitene kadar hep birlikte durmadan yol alıyorlar. Bitince de yolcular inse de başka başka yolcularla, başka duraklara doğru otobüs gidiyor, yolculuk devam eder. Eğitim oldukça program geliştirme çalışmaları da bitmez.

Aynı kategori kapsamında diğer bir öğretmen (Ö10) ise program geliştirmeyi “karıncaya” benzetmiştir:

Program geliştirmeyi, canlı olarak bir karıncaya benzetmek mümkün. Karıncaların amacı doğrultusunda yorulmadan kışa hazırlık için yaptığı çalışmayı program geliştirme için de söyleyebiliriz. Program geliştirme; hiç durmadan sabırla, dikkatle ve azimle çalışmaya ihtiyaç duyan bir süreçtir. Program da böyle bir çalışmanın sonucu olarak ortaya çıkar.

“İyileştirici süreç” kategorisinde bir öğretmen tarafından üretilen (Ö15) “ilaç” metaforu bulunmaktadır. Bu öğretmen tarafından üretilen metafor “... ilaca benziyor. İlaç genellikle hastalık ya da vücudumuzdaki bir vitamin eksikliği durumunda kullanılır. Tedavi edici ya da destekleyici... Program geliştirme

çalışması da, programda bir eksiklik ya da aksaklık görüldüğünde devreye sokulur. O olumsuzluğu giderir.” ifadeleri ile açıklanmıştır.

“Şekilsel değişim süreci” kategorisinde bir öğretmen tarafından üretilen “reenkarnasyon” metaforu bulunmaktadır. Bu öğretmen (Ö11) program geliştirme çalışmalarındaki değişimlerin yüzeysel olduğunu vurgulayarak şunları ifade etmiştir:

Reenkarnasyona benzetiyorum. Kullanılan programın işlevini kaybetmesi ya da yetersiz gelmesiyle bu programı gömüp başka yeni bir programa ihtiyaç duyuyoruz ama program geliştirme çalışmaları reenkarnasyon gibi olduğu için bu çalışmalarda sadece şekilsel değişimler yapılıyor çoğu zaman. Eski programın ruhu aynı kalıyor. En radikal değişimlere bile bakarsanız şekilsel değişiklikler çoğunlukta.

“Yavaş işleyen bir süreç” kategorisinde bir öğretmen (Ö17) tarafından program geliştirme çalışmalarının uzun süren ve tamamlanması zaman alan çalışmalar olması ön plana çıkarılarak üretilen “kaplumbağa” metaforu şu şekilde ifade edilmiştir: “Program geliştirme bir kaplumbağa gibidir. Yavaş adımlarla yoluna gider. Yani çalışmanın tamamlanması zaman alır, komisyonlar kurulur, araştırmalar yapılır, eski programlar incelenir... Bunlar zaman alan çalışmalardır, sürecin yavaş olmasına sebep olur.”

Program geliştirme metaforlarına yönelik olarak yapılan içerik analizinden elde edilen son kategori olan “İş birliğine dayalı süreç” kategorisinde ise bir öğretmen tarafından üretilen “futbol takımı” metaforu bulunmaktadır. Bu öğretmen (Ö19) program geliştirme çalışmalarının komisyonlarda görev alan farklı meslek gruplarının işbirliği ile yürütülen çalışmalar olmasına dikkat çekerek şunları ifade etmiştir:

Program geliştirme çalışmasında komisyonlarımız çalıştığı için bir takıma benzetebilirim. Futbol takımı evet. Aslında sadece futbolcular da değil programın ilgilendirdiği her kesim taraftar gibi maça izleyici olarak katılır. Programı geliştiren de bir takımın üyeleri olarak aynı hedefe odaklanır. Aslında verilen mücadele daha iyi program ortaya çıksın diye çalışıyoruz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin program geliştirme kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların çoğunun olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenler

tarafından program geliştirme kavramına yönelik olarak “sistemik ve ardışık süreç” kategorisinde yer alan metaforların daha sık üretilmesinin, mesleki ve teknik eğitim programlarının geliştirilmesinde; yeterlilik tablosu, işlem analiz formu, ders bilgi formu gibi birbiri üzerine inşa edilen aşamalara göre ilerlenmesinden ve bütün aşamaların bu şekilde birbiriyle doğrudan bağlantılı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenler tarafından üretilen diğer metaforlar göz önünde bulundurulduğunda, mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarının öğretmenler tarafından genel olarak eğitim programlarının, belirlenen bir hedef doğrultusunda ilgili alanlarda uzman bir ekibin işbirliği ile geliştirilmesi ve güncellenmesi amacıyla planlanan sistemik bir süreç olarak betimlendiği görülmektedir.

Öğretmenlerin Eğitim Programına İlişkin Kuramsal ve Uygulamaya Dönük Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan öğretmenlerin eğitim programına ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen ikinci temel problemine ilişkin bulgular; (a) eğitim programına ilişkin tanımlar (b) eğitim programının işlevleri (c) eğitim programının öğeleri ve (d) mevcut eğitim programı (e) eğitim programı kavramına yönelik oluşturulan metaforlar olmak üzere 5 alt problem çerçevesinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin eğitim programına ilişkin tanımları. Araştırmanın “Mesleki ve teknik eğitim öğretmenleri eğitim programını nasıl tanımlamaktadırlar?” olarak belirlenen ikinci temel probleme ait birinci alt problemine ilişkin bulgular öğretmenlerin eğitim programını; “rehber”, “resmi belge”, “gelişime açık belge”, “çerçeve”, “işlevsel belge” ve “sistem”, olmak üzere altı tema çerçevesinde tanımladıklarını göstermiştir.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenler eğitim programının, eğitim-öğretim faaliyetlerinde “*rehber*” olduğunu düşünmektedir. Eğitim programını, öğretmenlere, eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemede rehber olarak tanımlayan bir öğretmen (Ö2) şunları ifade etmiştir:

Öğretmen öğrenmeye kılavuzluk ederken bir standarda, başka bir kılavuza ihtiyaç duyar. Sınıf ortamını düzenlemede, ön hazırlık yapmada, öğrencileri

değerlendirmede bile eğitim programına ihtiyaç duyar. Kazanımları, konuları, ders saatlerini, derslerin senelerini programdan görür. Bu açıdan program öğretmen için vazgeçilmez bir kılavuzdur.

Bir öğretmene (Ö8) göre, birçok farklı unsuru içeren bir yapıya sahip olan mesleki ve teknik eğitimde, öğretmenlerin tüm bu unsurlara eğitim-öğretim faaliyetlerini planlamada ve uygulamada yer vermesi için eğitim programı oldukça önemli bir rehberdir.

...mesleğin tanımı, yeterlilikleri, görevleri, alanda kullanılan teknoloji, meslekte uyulması gereken kurallar... Öğretmenin gerçekten o eğitimi planlı bir şekilde verebilmesi için böyle birçok şeyin elinin altında olması lazım. Bundan dolayı eğitim programı bütün eğitimin en başından en sonuna kadar önemli bir rehberdir diyebilirim.

Bir diğer öğretmene (Ö14) göre eğitim programı öğretmenin eğitim-öğretim faaliyetlerinde ihtiyaç duyduğu tüm bilgileri barındıran bir kaynak olarak öğretmene yol göstericidir: "Program öğretmenin 5n1k sorularının cevabını bulabildiği, eğitimi nasıl başlatacak? Nasıl sürdürecektir? Nasıl sonlandıracak? Bunlarla alakalı tüm soruların cevaplarının olduğu bir kaynak kılavuzdur."

Eğitim programını rehber olarak tanımlayanların tamamının, öğretmene rehberlik etme yönüne vurgu yapmalarının yanı sıra bazı öğretmenler ise eğitim programının; öğrenci, veli, denetçi ve idareci gibi birçok farklı paydaşa da çeşitli konularda rehberlik ettiğini belirtmişlerdir. Ö13 tarafından yapılan tanımda, eğitim programının çok boyutlu ve çok taraflı bir sistem olan mesleki ve teknik eğitimin tüm paydaşlarına rehberlik ettiği vurgulanmaktadır. Bu paydaşlar arasında araştırmaya katılan öğretmenler tarafından sıklıkla tekrarlanan öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde görev alan denetçilerin de karar verme sürecinde eğitim programını rehber olarak kullanması gerektiği belirtilmektedir. Ö13 eğitim programını şöyle tanımlamıştır: "Eğitim programı, eğitimle giderilecek ihtiyaçların karşılanmasında eğitimle ilgili tüm paydaşlara rehberlik eden belgedir. Öğretmene, öğrencilerine kazandırması gereken hedefleri, kullanacağı araç gereci, dersin süresini gösterir. Denetçilere eğitimin değerlendirilmesi için kriterleri gösterir."

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinden altısı eğitim programına ilişkin ortaya koydukları tanımlarda eğitim programının resmi bir niteliğe sahip olduğunu vurgulamışlardır. “*Resmi belge*” olarak eğitim programı tanımlarında programın; bir ülkenin eğitim hedefleri ve eğitim politikası doğrultusunda hazırlanması, bir devlet kurumu olarak resmi nitelik taşıyan Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilgili birimi TTKB tarafından onaylanarak uygulamaya konulması ifadelerine yer verilmiştir. Eğitim programının resmi niteliğine vurgu yapan öğretmenlerden Ö1 tarafından eğitim programı “... bir ülkenin politikaları ve eğitim sisteminin hedefleri doğrultusunda; öğrencilerde sahip olunmasını istediğimiz kazanımların ve bu kazanımlara ulaşmak için faydalandığımız, kullandığımız tüm bilgilerin yer aldığı, TTKB tarafından onaylı doküman.” olarak ifade edilmiştir. Başka bir öğretmen (Ö3) ise öğretmenlerin, eğitim-öğretim faaliyetlerini eğitim programına uygun olarak sürdürmelerinin bir zorunluluk olduğunu ve bu zorunluluğun her türlü örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerinin devlet eli ile yürütülmesinden dolayı da eğitim programına resmiyet kazandırdığını belirtilmiştir. Eğitim programının resmi bir belge olma özelliğini ön plana çıkaran diğer bir öğretmenin (Ö10) görüşleri ise şöyledir: “Eğitimin yapılandırılması ve eğitim süreçlerinin amaçlar doğrultusunda planlanmasını sağlayan, ülkenin üst düzey politika belgeleri arasındadır.”

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik öğretmenlerinin eğitim programı tanımlarına ilişkin yapılan içerik analizinden elde edilen diğer bir tema “*gelişime açık belge*” olarak eğitim programıdır. Bu tema çerçevesinde görüş bildiren beş öğretmen eğitim programının birçok faktörün etkisiyle sürekli bir gelişim sürecinde, dinamik yapıya sahip bir doküman olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin bir öğretmen (Ö4) tarafından eğitim programı “...gelişen bir olgudur. Ülkenin eğitim felsefesinde, toplumsal dinamiklerde, bilimsel doğrularda meydana gelen her türlü değişimlerin ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle değişir ve de gelişir.” ifadeleri ile tanımlamıştır. Ö9 ise, eğitim programlarının sürekli bir gelişim içinde olmasını mesleki ve teknik eğitimde uygulanmakta olan eğitim programı ile ilişkilendirerek şunları ifade etmiştir:

...Özellikle mesleki eğitimde, eğitim verilecek alan ve dalda olan bu yetkinlikler güncel gelişmelerin, teknolojik gelişmelerin etkisiyle değiştiğinde eğitim programına anında yansır. Genel eğitimde de derslerin içerikleri

bilimin ilerlemesiyle gelişir. Eğitim programları da dünyada ne kadar farklılaşma varsa, bilimde, doğada, uzayda, toplumlarda... Bu farklılaşmalarla farklılaşan bir programdır.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programı tanımlarına ilişkin yapılan içerik analizinden elde edilen diğer bir tema olan “*çerçeve doküman*” olarak eğitim programı, üç öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Eğitim programını çerçeve doküman olarak tanımlayan öğretmenler, programın ülke genelinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinde belirli düzeyde ortaklık ve esneklik sağlaması yönünde birleşmektedir. Eğitim programının bu yönüne ağırlık vererek tanımlayan bir öğretmen (Ö1) “...bu doküman (eğitim programı) eğitim sisteminin ortak faaliyetlere ve ortak bir çabaya dayalı olması için uyulması gereken ortak bir yapı olarak da ülke genelindeki eğitimle ilgili bu faaliyetlerin, bütün faaliyetlerin benzer olmasını sağlıyor” şeklinde görüş bildirerek eğitim programının, ülke genelindeki eğitim-öğretim faaliyetlerinde ortak koşul ve imkânların sağlanmasına ilişkin bir çerçeve oluşturduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde, Ö11’de eğitim programını “... ayrıntılarını öğretmenlerin tamamladığı genel çerçeve özelliği taşır. Alana ait görevlerin, yeterliliklerin ve işlemlerin olduğu sınırları çizen genel olarak bir çerçeve özelliği var.” şeklinde tanımlayarak, sınırları ortaya koyan çerçeve niteliğinde doküman olarak ele almıştır. Bu temaya ilişkin bir diğer öğretmen (Ö19) ise, eğitim programının öğretmenler için sınır çizdiğini ve bu şekilde aynı alandaki tüm öğretmenler tarafından, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aynı sınırlar içinde sürdürüldüğünü ifade etmiştir: “Öğretmenler, eğitim programının sınırları içinde eğitim verir. Bu şekilde tüm öğretmenler için, aynı alandaki öğretmenler için eğitim programı genel bir metindir.”

Eğitim programı tanımına ilişkin bir diğer tema olan “*işlevsel belge*” olarak eğitim programı üç öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu öğretmenlere göre eğitim programı, bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanmasına imkân veren işlevsel bilgilerin yer aldığı dokümanlardır. Eğitim programının işlevsel bir belge olması, Ö6 tarafından öğrencilerin hayata hazırlanması ile ilişkilendirilerek şöyle açıklanmıştır: “Öğrenciler için de eğitim programı en az öğretmenler kadar önemlidir çünkü eğitim programında bu şekliyle öğrencinin hayatta kullanması gereken bütün bilgiler bir düzen içinde planlanır. Öğrenci odaklı düşündüğümüzde öğrencileri hayata hazırlar diyebiliriz.” Diğer bir öğretmen Ö18 ise eğitim programı

ile eğitimin işlevsel bir yapı kazandığına dikkat çekerek şunları belirtmiştir: "...tüm insanları eğitim için; işe yaramayan, geçerliliği ve doğruluğu olmayan verilerin olduğu imkânsız ve faydasız bir uğraştan alıkoyan bir belgedir."

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programı tanımlarından elde edilen bulgulardan ortaya çıkan diğer bir tema "*sistem*" olarak eğitim programıdır. Belli parçaların ve süreçlerin bir araya gelerek oluşturduğu bir sistem olarak ele alınan eğitim programı kavramı iki öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Bu bakış açısıyla eğitim programını tanımlayan öğretmenlerden biri olan Ö8, birbiriyle ilişkili olan ve bir bütünü oluşturan program öğelerine dikkat çekerek şunları ifade etmiştir:

Eğitim programı, hedef kazanımların belli ön koşullara ya da seviyelendirmeye uygun şekilde planlanmasından sonra bu hedef kazanımların gerçekleştirilmesi için bunlara uygun bir şekilde ders, konu gibi anlamlı bütünlüleri oluşturan içeriklerin eğitim-öğretim sürecinde uygulanmasını son olarak bu sürecin sonundaki çıktının değerlendirme kriterlerini gösteren materyaldir.

Diğer bir öğretmen (Ö15) ise eğitim programının sistem özelliği göstermesini girdi, süreç ve çıktı bağlamında ele alarak şunları ifade etmiştir:

Eğitim programı, eğitim odaklı, uzun vadeli planlar dizisinin uygulamaya konulmuş halidir. Planlanmış etkinlikler yoluyla kişide kazanım sağlamayı hedefleyen bir sistemdir, her sistem gibi girdisi, süreci ve çıktısı vardır. Girdiler; öğrenci, toplum, okul özellikleri, meslek standartları gibi hedef kazanımlara kaynaklık eden elemanlardır bana göre, süreç bunları elde etmek için planlanan dersler, konular yani içerikle ilgili her şey.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programının tanımına ilişkin ortaya koydukları görüşlerin analizinden elde edilen bulgularda öğretmenlerin tamamının eğitim programını, eğitim-öğretim faaliyetlerinde yol gösterici bir rehber olarak tanımladıkları görülmektedir. Bazı öğretmenlerin görüşüne göre bir rehber olarak faydalanılan eğitim programı, aynı zamanda çerçeve özelliği taşımakta ve bazı sınırlar içinde öğretmenlere esneklik sağlamaktadır. Bununla birlikte güncel bilgilere bağlı olarak sürekli bir gelişim halinde olan eğitim programı bu özelliği ile öğrencilerin ve toplumun ihtiyaç

duyduğu bilgi ve becerileri içermesinden dolayı da işlevsel bir belge olarak nitelendirilmektedir. Bunlara ek olarak, bazı öğretmenler ise eğitim programını girdi, işlem, çıktı bağlamında parça-bütün ilişkisine vurgu yaparak sistematik bir yapı olarak tanımlamışlardır.

Öğretmenlerin eğitim programının işlevine ilişkin görüşleri.

Araştırmanın “Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan öğretmenlerin eğitim programının işlevine yönelik görüşleri nelerdir? olarak belirlenen ikinci temel probleme ait ikinci alt problemi doğrultusunda katılımcılara yöneltilen “Eğitim programının işlevleri nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin olarak gerçekleştirilen içerik analizinden elde edilen bulgular Şekil 12’de görüldüğü gibi; “öğretmen açısından işlevleri”, “öğrenci açısından” işlevleri”, “toplum açısından işlevleri”, “konu alanı açısından işlevleri” olmak üzere dört tema çerçevesinde incelenmiştir.



Şekil 12. Öğretmenlerin eğitim programının işlevlerine ilişkin görüşleri.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programının öğretmene yönelik işlevlerine ilişkin ortaya koydukları görüşlerden elde edilen bulgularda, “öğretime rehberlik”, “mesleki gelişimde süreklilik”, “mesleki

yükümlülükte adil dağılım”, “meslekte yasal dayanak” olmak üzere dört temel işlev ortaya konulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenler, eğitim programının öğretmen açısından öncelikli olarak; öğretim sürecinin planlaması, uygulanması ve değerlendirilmesinde rehberlik işlevine sahip olduğu konusunda hemfikirdir. “*Öğretime rehberlik*” teması kapsamında bir öğretmen (Ö16) görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “...(öğretmenin) öğrencinin seviyesine uygun ders işlemesini, yine seviyeye ve hedef kazanıma uygun konu başlıkları, öğrenci materyalleri, ders kitapları, sınıf ortamı hazırlayabilmesini sağlar”. Bir diğer öğretmen (Ö1) eğitim programının; kazanımlar, dersler, eğitim-öğretim faaliyetleri gibi birçok boyutta öğretmenlere yol gösterici bir kaynak olduğuna işaret ederek şunları söylemiştir:

Basit bir ifadeyle öğretmen açısından eğitim programı bir rehberdir. Eğitim programı öğretmeni ders ve kazanımlarla ilgili bilgilendirir. Tabii ki sadece ders ve kazanım değil. Bu programdan programa değişir ama mesleki eğitimde bir program öğretmeni; alan, dal, görev ve yeterlilikler, ders kazanımları, işletmelerde beceri eğitimi, staj, iş güvenliği kuralları, meslek standartları, değerler eğitimi, belgelendirme gibi birçok konuda bilgilendirir.

Ö6 eğitim programının; planlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri kapsamında gerçekleştirilen tüm faaliyetlerde öğretmene rehberlik etmesinin yanında; emek, zaman, kaynak kullanımı vb. konularda da yönlendirici olduğunu vurgulayarak şunları söylemiştir: “Öğretmene yön verir. Zamanı, kaynakları ve enerjisini verimli kullanmasında rehberdir. Programda yer alan her parçayı öğretmene organize ederek sunar. Öğretmen yıllık planını programa göre hazırlar, programa göre yöntemini tekniğini ya da sınavını seçer”. Eğitim programının, eğitim-öğretim sürecinde öğretmene bir rehber olarak işlev görmesini bir diğer öğretmen (Ö10) ise şöyle açıklamıştır:

Eğitim sisteminin; hedefler, kazanımlar, içerik, eğitim durumları, değerlendirme ve ihtiyaç gibi tüm öğeleri eğitim programındadır. Öğretmenin nasıl bir eğitim içeriği ile hareket etmesi, hangi hedefleri gerçekleştirmesi gerektiği, öğrencilerin eğitim durumlarına ve seviyelerine göre planlama yapmayı, öğrencileri değerlendirmeyi ve ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlayan ana kaynak olarak rehber olur.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programının işlevine ilişkin ortaya koydukları görüşlere yönelik olarak yapılan içerik analizden elde edilen diğer bir tema olan “*mesleki gelişimde süreklilik*” işlevi üç öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Bu işleve odaklanan öğretmenler, değişen ihtiyaçlara uygun olarak yenilenen eğitim programları ile birlikte öğretmenlerin de söz konusu yeniliklere paralel olarak mesleki becerilerini güncellemeleri ve geliştirmeleri gerektiği konusunda hemfikirdir. Bu nedenle, eğitim programının sadece öğrencilerin eğitiminde değil, öğretmenlerin de mesleki gelişimlerinde işlevsel bir yere sahip olduğunu düşünmektedirler. Bu işleve odaklanan öğretmenlerden biri olan Ö4 görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Öğretmenin kendini yenilemesini ve geliştirmesini sağlar. Programda yer verilecek yeni içeriği gören öğretmen buna uymak için kendini de geliştirir bu şekilde mesleki gelişimine de katkı sağlar.” Benzer noktalara vurgu yapan Ö3’e ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

...Programda yer verilen her yeni kazanım sadece öğrencinin kazanımı olmuyor öğretmenin de kazanımı oluyor çünkü o kazanımın gerçekleşmesi için öncelikle öğretmen bilmeli onu ya da yapabilmeli artık neyse o bilişsel mi psikomotor mu? Ona göre yani. Bu açıdan baktığımızda eğitim programı öğretmenlere de bilgi, beceri kazandırır.

Öğretmen açısından eğitim programının işlevleri kapsamında iki öğretmen tarafından ön plana çıkarılan bir diğer işlev “*mesleki yükümlülükte adil dağılım*” sağlama işlevidir. Bu işlevi vurgulayan öğretmenlere göre eğitim programı, tüm eğitim-öğretim faaliyetlerini ortak bir zemine oturtmakta ve bununla birlikte öğretmenlerin eşdeğer mesleki sorumluluklar üstlenmelerini ve dolayısıyla öğretim sürecinde mesleki eşitliği sağlamaktadır. Ö19 eğitim programının öğretmenler açısından mesleki yükümlülükte adil dağılım sağlama işlevini şu şekilde ifade etmektedir:

Öğretmene rehberlik eder ve sürecin herkes için aynı şekilde ilerlemesini sağlar. Hem öğretmen hem öğrenci için programın kullanılması eşitlik sağlar. Bu eşitliğin öğretmen için yararı çok. Program olmasa mesela bir öğretmen bir görevde altı tane yeterlilik sıralayıp bunlardan ders içeriğini oluşturur diğeri sekiz tane yeterlilikle bir görevi yani dersi oluşturur. ... Öğretmen ya gereğinden çok fazla gayret sarf edecek ya da bir başka

öğretmen öğrencileri eksik bilgilerle mezun edecek. Öğretmen olarak program benim için bu işe de yarıyor.

Eğitim programının öğretmen açısından “*meslekte yasal dayanak*” işlevi araştırmaya katılan iki öğretmen tarafından ortaya konulmuştur. Bu işlev kapsamında, eğitim-öğretim faaliyetinin öğretmenler tarafından resmi bir program dâhilinde öngörülebilir bir süreç çerçevesinde yürütülmesinin önemine dikkat çeken Ö18 görüşünü şu şekilde açıklamıştır: “Onaylanmış, üstünde komisyon tarafından çalışılmış, girdileri çıktıları görülmüş, sürece de aynı şekilde yer verilmiş bir eğitim programı tüm belirsizliklerin cevabı olacağı için öğretmene güven verir. Öğretmen öğrencileri nerden alıp nereye bırakacağını görür.” Bir diğer öğretmenin (Ö13) bu işleve yönelik görüşleri şöyledir:

...öğretmenin işini somutlaştırmasına ve daha iyi planlamasına yardımcı olur. Öğretmenin aslında bir görev tanımı gibidir. Okul içinde ne yapması gerektiğini gösterir. Öğretmenin kazandıracığı kazanımların, bunun için gerekli içeriklerin programda olması öğretmenin yasal bir dayanağı olur. Hiçbir makam merci sen neden bunu öğrencilere öğrettin, neden bu konuyu işledin diyemez.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programının öğrencilere yönelik işlevlerine ilişkin ortaya koydukları görüşlerden elde edilen bulgularda; “öğrenmeyi kolaylaştırma”, “mesleki yeterlilikler”, “topluma uyum”, olmak üzere üç temel işlev ortaya konmuştur.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programının öğrenci açısından işlevlerine ilişkin ortaya koydukları görüşlere yönelik olarak yapılan içerik analizden elde edilen bir işlev olan “*mesleki yeterlilik*” 10 öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu işlevin vurgulandığı öğretmen görüşlerinin ortak noktası; eğitim programının öğrencilere bir mesleğe ait bilgi ve becerileri kazandırması, kariyer planlamasına destek olması, iş disiplini kazandırmasıyla ilişkilidir. Örneğin Ö12 “Eğitim programları öğrencilere alanlarıyla ilgili bilgi becerileri kazandırır. Bu açıdan bakıldığında eğitim programları öğrencinin, sektöründe istihdamda bulunmasına yardımcı olur.” olarak ifade ettiği görüşünde eğitim programının mesleki yeterliliğe katkısının sonucu olarak istihdam edilebilirliğe değinmektedir. Başka bir öğretmen ise (Ö4), eğitim programının

öğrenciler açısından mesleki yeterlilik kazandırma işlevini üstlenmesini şöyle açıklamıştır:

Öğrencinin bilgiye ve beceriye sistemli bir şekilde ulaşmasını sağlar. Mezun olduktan sonraki hayatını bir ayna gibi ona gösterir. İş imkânlarını, kazanacağı yetkinlikleri, çalışma koşullarını, işe mesleğe dair birçok şey var programlarda bunları görürler. Ayrıca programlarda yeni içerikler, yeni teknikler programda yer alır, öğrenci alanında gelişmiş son teknoloji ve bilgiyi öğrenerek eğitimini tamamladığından donanımlı bir şekilde iş hayatına çok daha kolay bir şekilde atılır.

Eğitim programının öğrencilere mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tavır/tutumları kazandırarak mesleki yeterlilik kazandırma işlevi gördüğüne değinen diğer bir öğretmen ise (Ö17) şunları ifade etmiştir: “Meslekte ilerlemeyi sağlar. Meslek dalındaki bilgi, beceri ve tavırları kazandırır. Daldaki daha genel bir ifadeyle yine meslekteki yeterliliklerle mezun olmasını sağlar.”

“*Öğrenmeyi kolaylaştırma*” işlevine yönelik olarak yedi öğretmene ait görüşlere göre eğitim programı öğrenci seviyesine ve ihtiyacına uygun; kazanım, içerik, eğitim-öğretim süreçleri olmak üzere öğrencilerin öğrenme sürecine olumlu etki yapan unsurları barındırmaktadır. Öğrenmeyi kolaylaştırma işlevine yönelik olarak görüş bildiren bir öğretmene (Ö8) göre eğitim programı, belirli bir sistematikle bilimsel ilkelere göre kurgulanmasını gerektirdiği için eğitim-öğretim sürecinin verimli bir şekilde gerçekleşmesini sağlamakta ve dolayısıyla öğrencilerin hedeflere ulaşması yani öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde kolaylaştırıcı bir işlev görmektedir. Öğretmen bu görüşünü şu ifadeler ile açıklamıştır: “Programda bir birimden diğerine doğru büyüyen bir sıralama var, önceki öğrenmelerin de üstüne kurulu bir sistem program. Bunlar bir de alan uzmanlarının bilgisiyle, bilimsel bir sürece de uygun şekilde programda çalışıldığında, öğrenci için kazanımlar ulaşılabilir oluyor.”

Bir diğer öğretmen Ö18 ise, “Öncelikle yeterli bilgiye erişim sağlamasında işlevi vardır. Ne çok ne az yani. Sonra öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlar. Çünkü öğrenme aktiviteleri programlıdır. Bir sistematığı vardır. Kolaydan zora genelden özele yakından uzağa gibi... Bunlar da bilgilerin kalıcı olmasını sağlar.” olarak ifade ettiği görüşlerinde eğitim programının öğrencinin ihtiyaç duyduğu

düzyey ve nitelikte bilgilere yer verilmesi ve bu bilgilerin öğretim ilkelerine uygun bir şekilde organize edilerek öğrenme sürecine aktarılmasıyla öğrencilerde kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olacağını vurgulamıştır.

Eğitim programının öğrenci açısından işlevlerine yönelik elde edilen bulgulara ortaya çıkan son işlev beş öğretmen tarafından vurgulanan “topluma uyum” işlevidir. Bu işlevle ilişkili olarak görüş bildiren öğretmenlerin vurguladıkları ortak nokta; toplumsal normların, milli ve manevi değerlerin kazandırılmasına ilişkin hedeflerle eğitim programının, öğrencilerin topluma uyum sağlama sürecinde kolaylaştırıcı bir işleve sahip olduğu yönündedir. Eğitim programının toplumsal uyum sağlama işlevine ilişkin görüş bildiren öğretmenlerden biri olan Ö9’a göre eğitim programı “Öğrencilerin Milli Eğitimin ve ülkenin ortak temel değerlerine sahip bireyler olarak yetişmesini sağlar. Böylece tüm sosyal çevresiyle çatışmalara girmeden uyumlu bir şekilde yaşamasını da sağlar.” Diğer bir öğretmen (Ö5) bu işleve ait görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Benzer niteliklerle mezun olan öğrenci demek aynı zamanda vatandaş profiline de bazı açılardan örtüşmesi demek. Burada eğitim almış bir Türkiye vatandaşının Türk kültürüne olan oryantasyonu ile Avrupa’da eğitim almış bir Türkiye vatandaşının Türk kültürüne oryantasyonu arasında ciddi bir uçurum ortaya çıkar. Baktığımızda ikisi de Türkiye vatandaşı aslında. Öğrenciler programla birlikte bu kültür aktarımı ile değerler eğitimi ile içinde bulunduğu, ferdi olduğu devlet ve milletle bütünleşebilir.

Bir diğer öğretmene (Ö7) göre, söz konusu uyumun sağlanmasında gerekli olan değerler eğitimi ve kültür aktarımı eğitim programlarıyla gerçekleşmektedir:

Mezun olduktan sonra birlikte bulunduğu insanlarla ortak dili konuşmasına yardımcı olur. Yine bu insanların bir arada yaşamasında gerekli bir takım kuralları eğitimle öğrenir. Belirli düzeyde değer kazandırır. Değer dediğimizde sadece dini, manevi, inanç anlamında değil. Bir topluma has ne kadar önemli özellik varsa eğitim programında bunlara yer verilir.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programının topluma yönelik işlevlerine ilişkin ortaya koydukları görüşlerden elde edilen bulgulara, “toplumsal düzenin devamlılığı” ve “ekonomik kalkınma” olmak üzere iki temel işlev ortaya konmuştur. Bu işlevlerden ilki olan “toplumsal düzenin

devamlılığı” teması altında 13 öğretmen tarafından eğitim programının; toplumsal normlar ve ihtiyaçlar, milli ve manevi değerler gibi toplumsal birikimler çerçevesinde hazırlanması sonucunda toplumsal düzenin devamlılığının sağlanmasına vurgu yapılmıştır. Bu işlevi değerler eğitime dikkat çekerek açıklayan bir öğretmene (Ö1) ait görüşler şöyledir:

Eğitim sistemi açısından bir toplumun aslında kendi değerlerine bağlı milli manevi köklerine bağlı, milletin kendi değerleriyle barışık bireyler yetiştirmesi gerekir. Eğitim programı bu işe yarar. Ortada toplumu huzursuz eden bir durum olduğunda uzun vadede bunun çözümüne yarar örnek olarak, israf ciddi bir toplumsal problem haline gelmeye başladığı için programa alındı. Programın bu işlevini ortaya koymak için değerler eğitimi de ciddi bir şey. Onun amacı da bu zaten yani toplumdaki uzlaşmayı, birliği, dirliği sağlamaya yarar.

Toplumsal düzenin devamlılığının sağlanmasında eğitim programının işlevi diğer bir öğretmen tarafından (Ö3) şöyle açıklanmıştır: “Toplumun ve uluslararası ortak değerlerin kazanılmasını sağlayarak bireyin hem topluma hem de dünyaya faydalı bir kişilik geliştirmesine katkı sağlar. Değerler ve ortak bilinç etrafında öğrencilerin vatandaş olarak topluma katılmasını sağlar.” Benzer şekilde, başka bir öğretmen (Ö19) toplumsal sorun ve yeni ihtiyaçların eğitim programı aracılığıyla giderilmesini vurgulayarak şunları ifade etmiştir: “Eğitim programı; toplumun güncel sorunlarına, ihtiyaçlarına, hedeflerine cevap verir. Toplumsal problemler eğitimle aşılmaya çalışılır. Toplumla ilgili gelecek nesillere aktarılması gereken bir olay meydana geldiyse bunu toplu bir şekilde en iyi eğitim ile sağlayabiliriz.” Diğer bir öğretmen ise (Ö15), eğitim programının toplumsal yozlaşmanın önüne geçilmesinde dolayısıyla toplum düzeninin devamlılığında etkili olduğunu şu şekilde ifade edilmiştir: “Toplumdaki her türlü dejenerasyonun önüne geçilmesinde, ortaya çıkan değer kaybının da giderilmesinde en önemli şey eğitimidir. Eğitimde kullandığımız eğitim programını çok etkili kullanabildiğimiz anda tüm dejenerasyonun her şeye rağmen önüne geçebiliriz diye düşünüyorum.” Eğitim programının, toplumsal düzenin sağlanmasında ve devamında gerekli olan değerlerin öğrencilere aktarma işlevi üstlendiğine vurgu yapan bir diğer öğretmene (Ö6) ait görüşler şöyledir:

Değerler eğitimden yola çıkabiliriz. Toplumda bir değer ile ilgili sıkıntılar mı var? Değerler eğitiminde bunu ele alıyoruz. Eğitim programı bu şekilde de işlev görür. Toplum açısından bu işe yarar. Eskiden beri gelen değerleri, kaybolan ya da geliştirilmesi gereken, yaygınlaştırılması gereken değeri topluma yerleştirir.

Eğitim programının topluma yönelik işlevleri kapsamında sekiz öğretmen tarafından vurgulanan “*ekonomik kalkınma*” işlevi, eğitim programı aracılığıyla yetişen nitelikli meslek elemanlarının iş piyasasını güçlendirmesi sonucunda ülkenin ekonomik kalkınmasını hızlandırması ile açıklanmaktadır. Bu kapsamda eğitim programının, toplum açısından işlevini toplumun ekonomik kalkınması sürecine olan katkısı ile açıklayan bir öğretmene (Ö2) ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Mesleki eğitimde programlar ihtiyaç analizlerine göre yapılır. Yani sektörün ihtiyaçlarına önem verilir. Güncel ihtiyaçlara uygun hazırlanmış programlar kalifiye eleman ihtiyacını karşılayacaktır ve bu durum sonuçta üretimi ve sanayileşmeyi olumlu etkiler. Ürettiğimiz mallarda kaliteyi yakalamamızı sağlar böylece ihracatımız da genişler. Çok fazla aslında bunun etki ağı.

Bir diğer öğretmen (Ö14) ise, eğitim programı ile ülke ekonomisinin kalkınması arasındaki ilişkiye vurgu yaparak şunları söylemiştir: “Program, ara elemanların ve geleceğin girişimcilerinin yetişmesini sağlar. Ülkenin kalkınması için sanayinin üretmesi gerekir. Kaliteli üretim için kaliteli ve eğitilmiş iş gücüne ihtiyacımız vardır. Bunu yetiştirmeye yardımcı olur.” Benzer şekilde bir başka öğretmen (Ö16) eğitim programının toplumsal işlevi olarak, eğitim programı ile yetişen nitelikli meslek elemanlarının ekonomik kalkınmaya yapacağı etkiyi şu şekilde açıklamıştır: “Mesleklere odaklanmak gerekirse program ne kadar yeterliyse o kadar yeterli meslek elemanlı yetiştirilir. Bu da toplumun ekonomik kalkınmasına ve ekonominin yapısına olumlu etki eder.”

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programının konu alanı açısından işlevlerine ilişkin ortaya koydukları görüşlerden elde edilen diğer bir bulguda, “güncelleştirme” ve “sistematikleştirme” olmak üzere iki temel işlev ortaya konmuştur. Bu işlevlerden ilki olan “*güncelleştirme*” 14 öğretmen tarafından konu alanının teknolojik gelişmelere ve güncel ihtiyaçlara

paralel olarak yenilenmesi ile birlikte güncelliğinin korunması odağında açıklanmıştır. Eğitim programının konu alanının güncel kalması işlevini yerine getirdiği ifade eden bir öğretmen (Ö9), görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Programın sürekli güncel tutularak yeniliklerden geri kalmaması gerekir. Özellikle bizim alanımızda sürekli değişen mevzuatın programa yansıtılması değişikliklerin hemen program içerisine aktarılması önemlidir. Konu alanı dediğimizde de programla birlikte güncellenir sürekli. Eklenenler olur çıkanlar olur”. Diğer bir öğretmen (Ö7) ise, konu alanının güncelliğini sağlamada öğretmenlerin bireysel çabalarının her zaman için yeterli olamayacağını bundan dolayı da eğitim programının önemli bir işlevi olarak konu alanının güncelliğinin korunmasını sağladığını şöyle açıklamıştır:

Alana ait konu alanında, öğretmen yeni gelişmeleri takip edemeyebilir. O yüzden biz program çalışması yapıyoruz sürekli sürekli. Çünkü bir şeyler değişiyor. Program geliştirme çalışmalarıyla da değişim ne yönden gelirse gelsin eğer eğitimi ilgilendiriyorsa programların revize edilip güncellenmesi yapılıyor. Ortaya yeni dallar da çıkabiliyor, ya da daha küçük bir değişim ise sektördeki yeni bir görev, yeterlilik eklenebiliyor. Tam tersi işlevini kaybetmiş eskimiş olan ne varsa çıkartılabiliyor. Bu şekilde öğretmen yeni programı eline aldığı anda değişimleri görme inceleme fırsatı yakalıyor. Programın konulara dönük en önemli işlevlerinden biri bu kesinlikle.

Bir diğer öğretmen ise (Ö16), eğitim programının ihtiyaç analizi sonucunda geliştirilmesi nedeni ile konu alanının güncelliğini sağladığını şöyle açıklamıştır:

Konu alanı açısından eğitim programının olması sektörün nabzını tutuyorsun. Sektörün istediği doğrultuda öğrenci yetiştirilmesine neden oluyor. Onların ihtiyaçları. Alan açısından da zaten programlar belirlenirken sektörün ihtiyaçları doğrultusunda belirlendiği için, sektörden talep ettikleri istihdam edecekleri ihtiyaç ne doğrultudaysa o doğrultuda programlar hazırlanıyor bu programlar da bütün alanların son gelişmeleri yakalamasını sağlıyor.

Öğretmenlerden Ö15 ise, okulların değişimin hızına erişmede ve böylece güncel gelişmelerin takibinde kullandıkları bir araç olarak nitelendirdiği eğitim programının konu alanı açısından güncellik işlevini şöyle açıklamıştır:

Eğitim programı, konu alanında gelişen ve yenilikçi konuların okullarda takibini sağlar. Okullar her zaman değişimin hızına yetişemeyebilir. Okulların değişime ayak uydurması ve bazen değişimi başlatmalarında eğitim programı en birinci unsur. Bu özelliği konu alanıyla sağlar. Ne kadar değişim varsa konu alanı güncellenerek değişim sağlanır.

Eğitim programının konu alanına yönelik işlevleri kapsamında dokuz öğretmen tarafından vurgulanan “*sistematikleştirme*” işlevi, konu alanına ait birbiri ile ilişkili işlem, yeterlilik, görev gibi program birimleri olarak tanımlanan öğelerin bir bütünü oluşturan parçalar olarak sistematik bir şekilde sınıflanması ve sıralanması ile ilişkilidir. Bu parçalar için gerekli olan; süre, araç-gereç, eğitim materyali gibi unsurların planlı bir şekilde eğitim-öğretim süreçlerinde yer alması da öğretmenler tarafından eğitim programının konu alanı açısından işlevi olarak görölmektedir. Bir öğretmen (Ö2) tarafından eğitim programının bu işlevi şöyle açıklamıştır: “Konuları yutulabilir lokmalara parçalar, her parça için ayrı ayrı program öğeleri belirler. İşlem, yeterlilik... Bu yutulabilir parçalar için süre öğesi ayrı ayrı yazılır. Bunlar program işlevi, konu açısından işlev denilebilir.” Eğitim programının konu alanını sistematik bir yapıya dönüştürmesine ilişkin bir diğer öğretmen (Ö5) ise şunları ifade etmiştir:

Alanın gerektirdiği yeterliklerin kapısını açar. Alanda hangi yeterlikler hangi işler görevler varsa bunları eğitim programında bir düzen halinde görürüz. Yani biraz A dalından biraz B dalından yeterlikler mesleki eğitimle öğrenciye kazandırılmaya çalışılsaydı bu etkili olur muydu? Ama eğitim programıyla biz çalışmalarda hep şuna dikkat ettik, öğrenilebilecek yeterlikler, ön koşul ilişkisine dikkat ederek sıralandı. Alanla ilgili seviyelendirme de sağlar. TYÇ ye uygun olarak alandaki yeterliliklere uygun eğitim kademelerinde verilmesini sağlar.

Eğitim programının konu alanına yönelik “*sistematikleştirme*” işlevine ilişkin olarak diğer bir öğretmen (Ö11) ise kazanımlar, araç-gereç, eğitim ortamı gibi birçok farklı unsurun bilimsel araştırmalara uygun bir şekilde gerçekçi veriler ile programa yerleştirildiğini ifade etmiştir:

... eğitim programını elimize aldığımızda gelişi güzel olmayan bir bilimsel araştırması olan, bir uzmanın hatta birkaç uzmanın birlikte çalıştığı konular

var. Parçalara ayrılmış, ilişkilendirilmiş, gerekli atölye, araç-gereç belirtilmiş. Hatta o konuyu öğretirken hangi değeri de öğretmemiz lazım gibi değerler eğitimi, tavırlar da belirlenmiş... Eğitim programı alan için bu yüzden çok önemli aslında.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programının işlevlerine ilişkin ortaya koydukları görüşlerin analizinden elde edilen bulgularda öğretmenler eğitim programının; öğretmen, öğrenci, toplum ve konu alanına ait işlevlerinin olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, eğitim programını sadece eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemede ve yürütmekte öğretmenlere bir rehber olarak değil aynı zamanda mesleki gelişimi sağlama, eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi ile ilgili öğretmenler arasında adil dağılım sağlama, mesleğin resmi dayanaklara bağlı olarak yürütülmesini sağlama gibi bir takım güvenceleri sağlayan bir doküman olarak işlev gördüğünü düşünmektedir. Öğretmenlerin eğitim programının öğrenci açısından işlevlerine yönelik görüşleri incelendiğinde ise, eğitim programının öğrenciler için topluma uyum, mesleki yeterlilikler, öğrenmeyi kolaylaştırma gibi işlevleri ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından eğitim programının toplumsal açıdan işlevleri, bir takım toplumsal kural ve değerlerin öğrencilere aktarılması ve toplumsal düzenin devamlılığı ve ekonomik kalkınmayı sağlaması ile açıklanmaktadır. Eğitim programının konu alanı açısından işlevleri ise; konu alanının belirli bir sistematikle düzenlenmesini ve ortaya çıkan gelişmeler ışığında güncel kalmasını sağlaması olarak ifade edilmiştir. Tüm bu görüşler doğrultusunda mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programına birçok farklı kaynak (öğretmen, öğrenci, toplum ve konu alanı) açısından farklı işlevler yükledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim programının öğelerine yönelik görüşleri.

Araştırmanın "Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan öğretmenlerin eğitim programının öğelerine yönelik görüşleri nelerdir? olarak belirlenen ikinci temel probleme ait üçüncü alt problemine ilişkin bulgularda Şekil 13'de görüldüğü gibi öğretmen görüşleri; hedefler (amaçlar ve kazanımlar), içerik, eğitim durumları ve sınav durumları (ölçme ve değerlendirme) öğelerine ve kapsayıcı açıklamalara odaklanmıştır.



Şekil 13. Öğretmenlerin eğitim programının öğelerine ilişkin görüşleri.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin 16'sı tarafından “içerik” ögesi, eğitim programında bulunması gereken temel öğelerden biri olarak ifade edilmiştir. İçerik ögesi bazı öğretmenler tarafından “konu” bazıları tarafından da “ders” ifadeleri kullanılarak açıklanmıştır. İçerik ögesine ilişkin bir öğretmene (Ö6) ait görüşler şöyledir: “Dersler olmalı tabi ki. Derslerle ilgili her şey olmalı. Süresi amacı olmalı konular olmalı.” Eğitim programında içerik ögesini konular kapsamında ifade eden bir öğretmen (Ö7) ise içeriğin gerekliliğini şöyle açıklamıştır:

Eğitim programında bir kere, konular kesinlikle olmalı bizim programlar da buna göre düzenlenmeli. Öğrencilere kazandırılacak bütün yeterlilikleri ilgilendiren bir konu alanı var çünkü. Mesela programda kalıp iskelesi kurma ile ilgili kazanımımız varsa, bu kazanıma ulaşmak için öğrenci; kalıp iskelesi elemanlarını, kalıp iskelesi sökümünü ve istifleme işini... Bununla ilgili ne kadar iş varsa hepsini öğrenmeli.

Eğitim programında bulunması gereken öğelerle ilgili içerik ögesine ilişkin görüşlerini bildiren bir diğer öğretmen (Ö11) de, Ö7 ile paralel olarak, içerik ögesinin güncel ve ihtiyaca cevap verebilen yapısına dikkat çekerek şunları ifade etmiştir: “Sektörün ihtiyaçlarına ve teknolojik gelişmelere göre güncel bir şekilde

düzenlenmiş konular olmalı. Konular olmazsa istenilen hedeflere ve kazanımlara öğrencileri ulaştıramayız.” Bir diğer öğretmen (Ö5) ise, “hedeflere yön veren içerik” ifadesiyle, içerik ögesinin hedeflerin tamamlayıcısı olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programının öğelerine ilişkin ortaya koydukları görüşlerin analizinden elde edilen bulgularda, programın temel öğelerinden biri olarak 14 öğretmen tarafından belirtilen “*hedefler*” (*amaç/kazanım*) ögesidir. Bir öğretmen (Ö8) “Eğitim programında en önemlisi amaçlar yani hedefler olmalı. Bu amaçlar ve hedefler ana unsur en önde giden unsur” şeklindeki ifadesinde, eğitim programının temel ögesi olarak hedefleri ele almaktadır. Benzer şekilde Ö5’e ait görüşler şöyle ifade edilmiştir: “Hedeflerimiz açık bir şekilde yer alıyor. Hatta hedefler ders kazanımları, modül kazanımları, alan kazanımları gibi programın tüm parçalarına yönelik olarak var.” Öğretmen Ö2 tarafından, kazanımlar eğitim programının en önemli ögesi olarak nitelendirilirken, diğer öğelerin kazanımlara ulaşmak için birer araç görevi üstlendiğini şöyle açıklamıştır: “En önemli öğemiz tabii ki kazanımlar. Diğer öğelerin tamamı kazanımlara ulaşmak için gerekli araçlardır. Mesela ölçme ve değerlendirme var programlarda bu kazanımlardan sonraki basamak gibi ama o da kazanımlara ulaşmamıza aracılık ediyor.” Eğitim programının bir amaç doğrultusunda hazırlanması gerektiğini düşünen bir öğretmen (Ö14): “Eğitim programının amacı olmalıdır. Amaç olmadan sonuca ulaşmak mümkün değildir. Niçin sorusuna cevap vermelidir. Eğitim Programı niçin hazırlanmıştır?” ifadeleri ile eğitim programının varlık amacını hedef ögesi ile ilişkilendirerek açıklamıştır.

Eğitim programının öğelerine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde, 11 öğretmenin “*sınama durumları*” faaliyetleri kapsamında görüş bildirdiği görülmüştür. Öğretmenlere göre, ölçme ve değerlendirmenin öğrenci ve programla ilgili dönüt sağlaması eğitim programının vazgeçilmez öğelerinden biri olmasının en önemli sebebi olarak görmektedirler. Bir öğretmen (Ö4) bu durumu “Değerlendirme kısmı mutlaka olmalıdır bu kısımda hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, eksiklikler ve kazanımların düzeyleri belirlenmelidir. Eğitim programında bence en önemli öge değerlendirme kısmıdır. Programda yanlışlar ve değiştirilecek kısımlar burada ortaya çıkar.” ifadeleriyle açıklamıştır. Öğretmenlerden bazıları ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerini mevcut mesleki ve teknik programlarındaki durumu ile ilişkilendirerek açıklamışlardır. Bu öğretmenlerden

Ö5'e göre, programın yapısı ile ölçme ve değerlendirme ögesi arasındaki uyuma dikkat çekerek şunları ifade etmiştir:

... Mesleki eğitimde modüler yapı var. Bu yapıya uygun bir ölçme ve değerlendirme sistemi programda henüz geliştirilmemiş. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili farklı teknik örnekleri yok verilmeli örnek olarak... Önemli, hem programı hem öğrenciyi ölçüp değerlendiriyoruz ve bu ikisi için de yapılacak çalışmalar ölçme ve değerlendirmeye veriliyor. Bu kararların olan durumu olduğu gibi yansıtması için çok önemli.

Bir başka öğretmen (Ö9) ise ölçme ve değerlendirmenin gerçekçi ve uygulanabilir bir program için gerekliliğine vurgu yaparak şunları ifade etmiştir:

Ölçme değerlendirmenin çok iyi tespit edilmesi gerekir çünkü bu çocuğun kazandığı bilgi beceriyi ölçmezsek kazandığı bilgi becerinin işe yarayıp yaradığını anlayamayız ya da öğrenciyi yansıyıp yansımadığını çünkü eğitim programı bu şekilde çocukta geri dönütünü almak lazım uygulanabilirliği açısından bunu da ölçme değerlendirme yöntemiyle ölçeceğiz.

Eğitim programında ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğini vurgulayan bir diğer öğretmen ise (Ö3) kazanımlara ulaşma durumunun tespitinin bu öge ile yapıldığını şöyle ifade etmiştir: "...kazanımlara ne kadar ulaşılmış ne kadar ulaşılmamış bunları ise ölçme ve değerlendirme ile anlayabiliriz."

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programının öğelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, eğitim programının temel öğelerinden biri olarak "*eğitim durumları*" ögesi sekiz öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu öğretmenlerin eğitim durumlarını, dersin işlenişinde kullanılacak strateji, yöntem, teknik, araç-gereçler ve bunlarla yapılacak uygulamalar kapsamında ele aldıkları görülmektedir. Bu kapsamda bir öğretmenin (Ö11) öğretim yöntem ve tekniklerine vurgu yaparak mevcut mesleki ve teknik eğitim programlarındaki duruma bağlı olarak açıkladığı eğitim durumları ögesi şöyle ifade edilmiştir:

... konuların hangi yöntemle ve hangi zaman da ele alınacağı olmalı. Hepsi var. Konular var, alt başlıklar, kazanımlar, ama evet yöntem yok. Programlarımızda tek eksiklerimiz yöntemlerin olmaması, öğretim

yöntemlerinin. Çok etkisi yok yani olumsuz etkisi yok. Usta çırak ilişkisi var çünkü mesleki eğitimde. O şekilde ilerliyor.

Ö9 tarafından eğitim programının temel öğeleri arasında yer verilen eğitim ortamı ve araç-gereçler bağlamında ele alınan eğitim durumları şöyle ifade edilmiştir: “Eğitim programında kullanılacak araç-gereçlerin iyi tespit edilmesi gereklidir bu eğitim programı hangi araç gereçlerle öğrenciye yansıtılacaksa eğer onun dışında ortamın iyi belirlenmiş olması gerekir eğitim programının içinde.” Benzer şekilde, eğitim durumları ögesi kapsamında yöntem ve teknik, araç-gereç gibi unsurlara değinen bir diğer öğretmen (Ö19) ise şunları ifade etmiştir: “Sınıf içinde yapılan tüm etkinlikler, öğretmenin kullanacağı yöntem ve teknikler, ders esnasında kullanacağı tüm araç ve gereçler belirlenerek her bir öğrenciye istenen hedeflerin ne kadar sürede kazandırılacağı gibi konular netleştirilmelidir.”

Araştırmaya katılan yedi öğretmen tarafından, eğitim programı kapsamında yer alması gereken diğer bir öge “*kapsayıcı açıklamalar*” olarak ifade edilmiştir. Kapsayıcı açıklamalara ilişkin olarak belirtilen bu görüşlerin ortak noktası, programın özellikle uygulama aşamasına ışık tutacak örnekler, uyarılar, bilgi metinleri gibi açıklamaların gerekliliğinin ifade edilmesidir. Eğitim programında kapsayıcı açıklamalara yer verilmesi gerektiği bir öğretmen (Ö10) tarafından şöyle açıklanmıştır:

...Burada iki grup var, birincisi kaynak grup öğreticilerin yer aldığı bir de hedef grup programdan yararlanıcılar diyebiliriz. Bu iki gruba yönelik açıklamalar yer almalıdır. Yani anlaşılmayan konularda bir yol gösterici mesela tereddüt edilen bir noktada aydınlatıcı olması beklenilir bu açıklamaların. Belirlenen hedeflere ulaşmada öğretmenin karşılaşılabileceği tüm olumsuzluklar konusunda bilgi verici notlar bulunabilir. Kısaca öğretmene yönelik açıklayıcı bilgiler olmalıdır. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerimizin eğitimi ve öğretimi konusunda da öğretmene yol gösterecek, yönlendirecek bilgiler de kesinlikle bulunmalıdır.

Bir diğer öğretmen (Ö4) ise eğitim programında özellikle öğretmenler için kapsayıcı açıklamalara mutlaka yer verilmesini şöyle ifade etmiştir:

Bir eğitim programında öğretmen ve öğrenciye yönelik açıklamalar olmalı. Ama öncelikle tabii ki öğretmene yönelik. Uygulama ile ilgili, yöntem ve

teknik ile ilgili içerikle ilgili ve ölçme ile ilgili kısaca programda olması gereken her şeyin açıklaması öğretmene yol göstermek için olmalı. Meslekle ilgili açıklama olmalı. Bu genel alanın amacı ya da alan kazanımı olmalı.

Ö12 ise, eğitim programında okul yöneticilerine ve denetçilere yönelik kapsayıcı açıklamaların da bulunması gerektiğini şöyle açıklamıştır:

...Bu açıklamalar bence hem yöneticilere (okul idarecilerine, öğretmenleri denetleyen müfettişlere, denetmenlere) yönelik açıklamalar olabilir. Ayrıca öğretmenlere yönelik uygulayıcılara yönelik açıklamalar olabilir. Çünkü burada öğretmen bu programı uygulayacak öğrencilere hedeflenen davranışlar kazandırılacak bu programın sağlıklı uygulanıp uygulanmadığını da idareciler yine gelip kontrol edecek. Dolayısıyla her iki öğretmenin uygulaması yöneticilerin ya da idarecilerin değerlendirilmesini ne derece nasıl sağlıklı yapılacağı konusunda bence açıklamalara yer verilmeli.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programının öğelerine ilişkin ortaya koydukları görüşlerin analizinden elde edilen bulgularda eğitim programını oluşturan temel öğeler hedef, içerik, eğitim durumları, sınav durumları ve kapsayıcı açıklamalar olarak ifade edilmiştir. Bu öğeler arasında içerik, en temel öğe olarak ön plana çıkmıştır. Benzer şekilde öğretmenler tarafından eğitim programının öğeleri arasında hedeflere sıkça vurgu yapılmış ve önemi üstünde durulmuştur. Eğitim durumları öğesiyle ilgili görüşlerde, öğretim yöntem ve teknikleri, araç-gereçler ve eğitim ortamının özelliklerine değinilmiştir. Öğretmenlerin sınav durumları öğesine ilişkin görüşlerinde ise, öğrencilerin kazanımlara ulaşma derecelerinin ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sonucunda ortaya konmasına vurgulanmıştır. Eğitim programında yer alması gereken temel öğelerden biri olarak belirtilen “kapsayıcı açıklamalar” ise müfettişler, okul müdürleri ve öğretmenlere özellikle programın uygulama aşamasına ışık tutacak örnekler, uyarılar, bilgi metinleri gibi ihtiyaç duyulan konularla ilgili açıklamalara yöneliktir. Ayrıca, bazı öğretmenlerin amaç, hedef ve kazanım kavramlarını birbirlerinin yerine kullandıkları, eğitim durumlarını ise öğretim yöntem ve teknikleri çerçevesinde ele aldıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin uygulanmakta olan eğitim programına ilişkin görüşleri.

Araştırmanın “Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin program geliştirme çalışmalarında görev yaptıkları mevcut eğitim programına yönelik görüşleri nelerdir?” olarak belirlenen ikinci temel problemine ait dördüncü alt problemi doğrultusunda öğretmenlere yöneltilen “Geliştirdiğiniz mesleki ve teknik eğitim programının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen içerik analizinden elde edilen bulgular, Şekil 14’te görüldüğü gibi mesleki ve teknik eğitim programlarının güçlü yönleri olarak “meslek kazandırma yeterliliği”, “değerler eğitimi”, “esnek bir yapı”; mesleki ve teknik eğitim programlarının zayıf yönleri olarak ise “modül sürelerindeki tutarsızlık”, “başarım ölçütlerinde tavrılara yer verilmemesi”, “programın uygulanmasına yönelik açıklamaların yetersizliği” ve “kazanımlardaki gereksiz iş sağlığı ve güvenliği tekrarı” temaları üzerinde yoğunlaşmıştır.



Şekil 14. Mevcut mesleki ve teknik eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönleri.

Şekil 14’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin, program geliştirme çalışmalarında ve programın uygulanması sürecinde edindikleri deneyimlerden yola çıkarak ifade ettikleri mevcut programların güçlü yönlerinden ilki “*meslek kazandırma yeterliliğidir*”. Bu tema altında 9 öğretmenin görüşleri yer almaktadır. Bu öğretmenlere göre, mesleki ve teknik eğitim programlarının bir mesleğe ait; görev, yeterlilik, işlem, bilgi, beceri, tavır gibi öğelere yer vermesi ve aynı zamanda mesleğe ait bu öğelerin

kazandırılmasında gerekli olan araç-gereç, eğitim ortamı ve uygulamaya ilişkin açıklamaların bulunması programın güçlü yönünü oluşturmaktadır. Bu doğrultuda görüş bildiren bir öğretmen (Ö1) tüm bu unsurların programda yer alması sonucunda, öğrencilere mesleğin etkili bir şekilde kazandırıldığını şöyle ifade etmiştir: “Programlarda öğrencilerin alanlarında yetkin olmak için gerekli bütün bilgilere yeri geldikçe programda yer verildi, programlarımızın en önemli artısı bu.” Bir diğer öğretmen tarafından (Ö7) programların meslek kazandırmadaki güçlü yönünü mesleğe ait görevlerin birer dersi temsilen programda yer almasının yanı sıra, işletmelerde mesleki eğitim dersinin bulunmasıdır. Ö7’ye göre, bu ders ile birlikte öğrenciler okul ortamında edindikleri bilgi ve becerileri gerçek iş ortamında uygulayarak mesleki yeterliliklerini pekiştirmektedirler. Öğretmenin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Bir meslek elemanı, işinde kaç tane görevi yerine getiriyorsa programda hemen hemen o sayıda, bu görevleri öğreten derse yer veriliyor. Programın öğrenciler için mesleği kazandırmadaki bence en büyük avantajlarından biri bu derslerde kazandığı bilgiyi, beceriyi işletmelerde beceri eğitimi dersi ile iş sahasında pratiğe dökmesine fırsat tanınması.

Programın güçlü yönü olarak ortaya konan “meslek kazandırma yeterliliğine” ilişkin bir diğer öğretmen de (Ö15) “Üniversite programı gibi. Teorik hem pratik paralel gidiyor böyle olduğu için de öğrenciler mezun olduktan sonra işlerini gayet başarılı yapabiliyorlar. Zaten program işten önce işletmelere gidip kendilerini test etme şansı da veriyor. Bunların hepsi bizim programlarımızın artı yönleri” olarak ifade ettiği görüşlerinde mevcut programdaki kuram ve uygulama dengesini vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin ifade ettikleri diğer bir güçlü yön ise mesleki ve teknik eğitim programlarında “değerler eğitimine” yer verilmesidir. “*değerler eğitimi*” teması altında dört öğretmenin görüşleri yer almaktadır. Bu kapsamda bir öğretmene (Ö10) ait görüşe aşağıda yer verilmiştir:

Değerler eğitimi programlarımızda yeni ama mesleki eğitimin özünde bir işi öğretirken o iş için olmazsa olmaz değeri de öğretmek lazım. Ahiliğe kadar gider temeli. Ama genel olarak öğrencilerimizi sadece meslek etiği anlamında değil milli ve manevi değerlere göre yetiştirmemiz için çok önemli

bir adım. Mesleki eğitimde bu manevi yönünün de tamamlanması programın gücüne güç kattı bu şekilde.

Bu tema altında bir diğer öğretmen (Ö19) tarafından değerler eğitimi ile ilgili kazanımlara eğitim programında yer verilmesinin önemi şu şekilde ifade edilmiştir:

Eğitim programıyla ilgili, son dönemde bu değerler eğitiminin programlara eklenmesini çok olumlu bir gelişme olarak görüyorum. Çünkü maalesef toplum olarak millet olarak biraz değerlerimize milli manevi köklerimize yabancılaştık. Hani hep bir medeniyet tasavvurundan bahsedilir. Bir medeniyeti tasavvur ve inşa etmek istiyorsak önce insanımızı inşa etmek gerekir. İnsanımızı inşa etmek istiyorsak da bunu sadece eğitimle yapabiliriz. Bu nedenle değerler eğitimi eğitim programında yer almalı.

Mesleki ve teknik eğitim programlarının *“esnek bir yapıya sahip olması”* sekiz öğretmen tarafından programın güçlü yönü olarak ifade edilmiştir. Bu kapsamda görüş bildiren bir öğretmen (Ö11) şunları ifade etmiştir:

Programların mutlaka öğretmene hareket imkânı tanıyacak şekilde planlanması gerekir ki mesleki eğitim de özellikle olmazsa olmaz bir durum. Her bölgenin ihtiyacı farklı, sektörde kullanılan teknolojiyle teknik bile çoğu zaman farklı olabiliyor. Bundan dolayı mesleki eğitim sisteminde programların uygulamada bu farklılıklara olanak sağlaması en önemli özelliği. Bu sayede mesleki eğitim-öğretim sistemi amacına ulaşabiliyor.

Benzer şekilde, mesleki eğitim programlarının güçlü yönleri arasında esnek olma özelliğini ifade eden bir diğer öğretmen (Ö13) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

..... programları kazanımlara dayalı olması, farklı imkânlara sahip yerlerde uygulanması açısından büyük oranda avantaj oluşturdu. Örnek vermem gerekirse; alanımda immobilizer kodlama ile ilgili bir kazanım sadece bu kodlamanın hangi cihazla yapılacağına çok girmez, ama okul hangi cihazı kullanıyorsa öğretmen ona göre dersini işler. Programın bu şekilde kazanımlara dayalı olması modüler yapının gerektirdiği esnekliği sağlayarak programa güç katıyor.

Mesleki ve teknik eğitim programlarının esnekliğine görüşlerinde yer veren öğretmenlerden Ö12 ise programın bu güçlü yanını: “Programlar, teknolojide ya da

o alanı ilgilendiren mevzuat varsa onda, bir değişiklik olduğu zaman kolay bir şekilde bu değişikliklere adapte olabiliyor çünkü kesin sınırlarla çizilmiş bir konu havuzumuz yok.” şeklinde açıklamaktadır. Programların esnekliğini Ö12 ile aynı doğrultuda açıklayan Ö8 ise görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Konularda genellikle hep bir kazanımı kazandırmak için belli bir yöntem, teknik, makine ya da paket program oluyor mesleki eğitimden dolayı ama programlarımız bunların tek bir çeşidine yer vermediği için uygulamada sıkıntılar çıkmıyor, önemli olan kazanımların öğrencilere kandırılması yoksa A programıyla B programıyla kazandırılmış önemli değil.

Diğer bir yandan, mesleki ve teknik eğitim programlarının zayıf yönleri olarak içerik analizinde elde edilen bulgular, “modül sürelerindeki tutarsızlık”, “başarım ölçütlerinde tavrılara yer verilmemesi”, “uygulamaya ilişkin açıklamaların yeterli olmaması”, “kazanımlardaki gereksiz tekrarlar” temaları üzerinde yoğunlaştığını göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden yedisi mesleki ve teknik eğitim programlarının zayıf yönü olarak “*modül sürelerindeki tutarsızlıktan*” bahsetmiştir. Bu öğretmenlerden (Ö17) birine ait görüşte modül sürelerinin dengeli bir dağılıma sahip olmadığı şöyle ifade etmiştir: “Modüllerin süreleri arasında ciddi bir tutarsızlık olabiliyor. Bu bildiğim kadarıyla bütün alanlarda yaşanan bir sorun. Bu sorunun kaynağı mecburen haftalık ders saatlerine modülleri, dersleri sığdırmaya çalışmak. Ama program için bir negatif durum ortaya çıkıyor böylece.” Bir diğer öğretmen (Ö3) ise modül süreleri ile bireysel öğrenme süreleri arasındaki dengesizliğe dikkat çekerek şunları ifade etmiştir:

Modül süreleri iki farklı öğrenme şekli için belirleniyor. Ağırlıklı bir modül var mesela 36/40. Bunda 36 saat okul içinde 4 saat bireysel öğrenme zamanına kalıyor. Yani genel olarak bir tutarsızlık var bir de bireysel öğrenme süreleri çok uygulanabilir değil. Programda ders saati anlamında bence sıkıntı bu.

Araştırmaya katılan beş öğretmen, “*uygulamaya ilişkin açıklamaların yetersiz olması*” programın bir diğer zayıf yönü olarak ifade etmişlerdir. Örneğin programın uygulanmasına yönelik açıklamalar bölümü ile ilgili değerlendirmeler yapan öğretmen (Ö18) bu bölümünün öğretmenlere yol gösterici olması adına

programla ilgili soru işareti oluşturan tüm bilgilere yer vermesi gerektiğini ifade ederek şu açıklamaları yapmıştır:

Programdaki açıklamalar kısmında yol gösteren, bilgilendiren maddeler var ama bazı kritik noktalarla ilgili de üstünkörü geçilen ya da hiç değinilmeyen noktalar da var. Benim gördüğüm kadarıyla ölçme ve değerlendirmeye ilgili her ne kadar ayrı bir başlık olsa da orda genel açıklamalar var.

Diğer bir öğretmen (Ö4) ise programda yer verilen uygulamaya ilişkin açıklamalar ile ilgili şunları ifade etmiştir:

Programlardaki uygulamaya ilişkin açıklamalar kısmının kapsamı programın kapsamıyla örtüşmeli. Programda yer alan her şey açıklanmalı burada. Uygulamaya yönelik belirsizlikler var. Bu belirsizlikler tabii ki biliniyor öğretmenler tarafından pratikte ama teoride programda bunların cevabı olmalıyken yok diyebilirim. Mesela bireysel öğrenme süreleri programda süre olarak var ama açıklaması yok. Ya da yöntem teknik anlamında bir açıklama yok.

Programın zayıf yönü olarak *“başarım ölçütlerinde tavırlara yer verilmemesi”* dört öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Bu öğretmenlerden Ö10’a göre, işlem analiz formunda yer alan “bilgi” ve “beceri” basamaklarına, ders bilgi formunun başarım ölçütleri bölümünde yer verilirken tavır basamağına yer verilmemesi kazanımlarda eksikliklere neden olmakta ve programın zayıf yönünü oluşturmaktadır. Bu öğretmene ait görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Başarım ölçütlerine tavırların da eklenmesi gerekiyor. Mevcutta ...modül bilgilerde başarım ölçütleri var. Her bir kazanıma denk gelen bir başarım ölçütü. Bunlar öğrencilerin değerlendirilmesinde yol gösteriyor. Bilgi ve beceri anlamında başarım ölçütleri var ama bu formlarda tavır olarak bir başarım ölçütü görünmüyor. Özellikle mesleki eğitimde bir ürün hizmet ya da iş ortaya konulurken sergilenen tavır çok önemli. İşlem analizlerimizde var tavır. Çocuk o işle ilgili bilgiyi biliyor, beceriyi sergiliyor ama uyun tavırda değilse, bu kazanım olmaz.

Programın zayıf yönü olarak işlem analiz formlarında ayrıntılı bir şekilde ele alınan tavır boyutunun, başarım ölçütlerinde bilgi ve beceri gibi başlı başına bir bölüm olarak ele alınmaması öğretmen Ö2 tarafından şöyle açıklanmıştır:

Her ne kadar başarıml ölçütlerinde yazdığımız beceri kazanımlarına tavırları da yedirsek de, nasıl ki bilgi ve beceri diye ayrı ayrı sütunlar halinde yazıyorsak bence tavırları da yazmamız lazım çünkü bazı tavırlar da yok oluyor işlem analizden programa gelene kadar. Net olmalı. Öğrenci bu beceriyi sergilerken hangi tavırları da takınmalı başarıml ölçütlerinden görüp ona göre değerlendirme yapabilmem lazım. Tavırlar konusunda programın eksik bölümü bu.

Mesleki ve teknik eğitimde uygulanmakta olan programların zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen son tema ise *“iş sağlığı ve güvenliği vurgusunun kazanımlarda gereksiz tekrarı”*dır. Bu temayı vurgulayan tek öğretmen Ö13’ün görüşleri şu şekildedir:

Kazanımların hemen hemen hepsi iş güvenliği tedbirlerine uyararak, iş güvenliği tedbirlerine göre diye başlar programda. Bu bana göre biraz iş güvenliği tedbirlerine karşı öğretmende duyarsızlaşma yaratabilir. Bana göre iş güvenliği kritik olan bir kazanımlarda yazılmalı ya da kazanımdan önce dersin genel amacının yazıldığı yerde. Bence kazanımlardaki bu tekrar programın iş güvenliğindeki etkisini de azaltıyor.

Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin uygulanmakta olan eğitim programına ilişkin ortaya koydukları görüşlerin analizinden elde edilen bulgularda, mesleki ve teknik eğitim programlarının güçlü yönleri arasında en fazla *“meslek kazandırma yeterliliği”* teması vurgulanmıştır. Öğretmenlere göre mesleki ve teknik eğitim programının öğrencilere meslek kazandırmadaki işlevinin yanı sıra milli ve manevi değerleri kazandırmaya odaklanan değerler eğitimine yer vermesi de diğer güçlü yönüdür. Programların belirli düzeyde esnek olması ve farklı uygulamalara izin vermesi de öğretmenler tarafından ifade edilen diğer güçlü yönlerdir. Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenleri tarafından, eğitim programının güçlü yönleri ile ilgili programa ilişkin genel yapılar değerlendirilken, programın zayıf yönleri arasında programa ait alt bileşenlerle ilgili hususlar ön plana çıkmıştır. Bu alt bileşenler arasında, modül süreleri, başarıml ölçütleri, uygulamaya ilişkin açıklamalar ve iş sağlığı ve güvenliği ile ilgili kazanımlardır.

Öğretmenlerin eğitim programı kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar. Araştırmanın, “Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan öğretmenlerin eğitim programı kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar nelerdir?” olarak belirlenen ikinci temel probleme ait beşinci alt problemi doğrultusunda yer alan “Eğitim programı kavramını canlı veya cansız bir varlığa benzetseniz ne olurdu? Neden?” sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen içerik analizinden elde edilen bulgulara göre öğretmenler tarafından, eğitim programı kavramına yönelik olarak 5 kategori altında yoğunlaşan toplam 19 metafor üretilmesine rağmen, Ö13 ve Ö14 tarafından üretilen “Trafik levhası” ve “İpek böceği” metaforları mantıksal dayanaklar ile birlikte sunulmadığı için geçersiz sayılarak analize dahil edilmemiştir. Analize dâhil edilen 17 metaforun yer aldığı kategoriler ve söz konusu metaforlar Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7

Eğitim Programı Kavramına Yönelik Olarak Üretilen Metaforlar

Kategoriler	Metaforlar	f
Yol Gösterici Rehber	Harita Kutsal kitap Navigasyon cihazı Pusula Şehirlerarası yol haritası Yemek kitabı	7 (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö12, Ö15)
Değişim Odaklı Dinamik Bir Yapı	Ağaç At Bukalemun Organizma	4 (Ö9, Ö16, Ö17, Ö18)
Uygulamada Şekillenen Bir Yapı	İnsan hayatı Resim çerçevesi	2 (Ö5, Ö11)
Ürün Odaklı Bir Yapı	Merdiven Seri üretim yapan bir makine	2 (Ö3, Ö8)
Temel Yapı Taşı	Kan Öğretmen	2 (Ö10, Ö19)

Araştırmaya katılan öğretmenler, eğitim programı kavramına yönelik en fazla “yol gösterici rehber” kategorisine ilişkin olarak metaforlar üretmiştir. Bu kategoride toplam altı öğretmen tarafından üretilen; “harita”, “kutsal kitap”, “pusula”, “navigasyon cihazı”, “yemek kitabı”, “şehirlerarası yol haritası” metaforlarında ön plana çıkan ortak nokta; eğitim programının, öğretmenlere ve ilgili tüm kişilere eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanmasında, yürütülmesinde, değerlendirilmesinde rehberlik etmesidir. Bu kategoride “harita” metaforu iki öğretmen tarafından benzer bir şekilde üretilmiştir.

Eğitim programını yol gösterici bir rehber kapsamında nitelendiren bir diğer ğretmen (6) “yemek kitabı” metaforunu kullanarak eğitim programının hedeflere ulaşmada gerekli olan tüm ğleri içerdiğini ifade etmiştir:

Yemek kitabına benzetebiliriz. Yemek kitabında, malzemeler, araç gereçler, pişirme süreleri, diğer bekleme süreleri, sunum ile ilgili öneriler var. Programda da bunlara benzer şeyler var. İsteğimiz nasıl bir ğrenci prototipi ise onu elde etmek için onunla ilgili malzemeler yani dersler, diğer araç ve gereçler yani; tavası tenceresi, kaşığı, bıçağı ve pişirme süresi... Bu şekilde benzeşiyor.

Yol gösterici rehber kategorisinde “şehirlerarası yol haritası” metaforunu üreten 15 ise metaforunu karşılaştırmalar ile açıklayarak aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

şehirlerarası yol haritası olabilir. Nedeni, eğitim de seyahat etmek gibi bir süreç gerektirir. Seyahat sürecinde varmak istediğiniz bir şehre ne kadar uzak olduğunuzu, duraklarınızı, varış sürenizi haritadan yararlanarak bulabilirsiniz. Eğitimde ise eğitim programından faydalanırsınız. Aynı şekilde duraklarınız, sreleriniz, uyarılarınız, haritada olduğu gibi eğitime has bir şekilde eğitim programında var. Küçük bir karşılaştırma yapmak gerekirse eğitim kademenize bağlı olarak sınıflarınız, dersleriniz birer durak... Böyle düşünmek lazım.

“Değişim odaklı dinamik bir yapı” kategorisinde dört ğretmen tarafından üretilen; “organizma”, “ağaç”, “bukalemun” ve “at” metaforlarında ön plana çıkan ortak nokta, eğitim programının güncel gelişmelere ve ihtiyaçlara cevap verebilmek adına sürekli bir gelişim halinde olması ve bu gelişimin programa dinamizm katmasıdır. Eğitim programını bu kapsamda sürekli değişen bir kavram olarak nitelendiren bir ğretmen (9) “bukalemun” metaforunu kullanarak şunları ifade etmiştir:

Eğitim programını bukalemuna benzetirim çünkü bir alandan diğer alana program farklılık arz edebilir. Bukalemundaki renk değişikliğini burada alandaki farklılıklar olarak dikkate alabiliriz. Yine eğitim programı ğrenci seviyesine göre farklılık gösterir. Yani eğitim programı eğitim programıdır ama yerine, amacına, eğitim kademesine göre değişim gösterir.

Eğitim programını “ağaç” metaforu ile ilişkilendiren bir diğer oğretmen (Ö18) ise şunları belirtmiştir: “Ağaca benzetirdim. Program da ağaç gibi zamanla filizlenir, g¼çlenir, topraktan, güneşten, sudan, ihtiyacını aldıkça yeşillenir. Eğitim programı da d¼nyada toplumda hatta insanda değişen her şeyi program geliştirme çalışmasıyla b¼nyesine alır. Ağaç b¼y¼d¼kçe g¼lgesinden ya da meyvesinden insanlar yararlanır.”

“Uygulamada şekillenen bir yapı” kategorisinde iki oğretmen tarafından ¼retilen “insan hayatı” ve “resim çerçevesi” metaforları bulunmaktadır. Bu metaforlarda ön plana çıkan ortak nokta, eğitim programının öngör¼len veya öngör¼lemeyen nedenlerden dolayı uygulama s¼recinde oğretmenler tarafından şekillendirilerek nihai şeklini almasıdır. Eğitim programını uygulamada şekillenen bir yapı kapsamında “insan hayatı” metaforu ile niteleyen bir oğretmen (Ö5) şunları ifade etmiştir:

İnsan hayatına benzetebilirim. İnsan hayatı planlıdır, ama insanın elinde olmayan olaylar durumlar planları değiştirebilir. Eğitim programı da böyle. Programda her şey planlanmış gibi gör¼n¼yor ama okul içinde okulla alakalı, oğrencilerle alakalı, bazen bu oğretmen de olabilir, planda olmayan öngör¼lemeyen durumlar ortaya çıkabiliyor. O programı planlandığı gibi uygulayamayabiliyoruz. İnsan hayatına benzetme nedenim budur. Her şey yazılı, planlı ama yaşadıkça bu planlar değişiyor.

Bir diğer oğretmen (Ö11) ise eğitim programının son şeklinin, uygulama esnasında oğretmenler tarafından verildiğini ifade ettiği resim çerçevesi metaforunu şu şekilde açıklamaktadır:

Çerçeveye benzetirdim. Eğitimin ana esaslarını ya da sınırlarını ortaya koyar, o çerçeveyi dolduracak resmi oğretmen yapar ç¼nk¼ o resimde eğitim programında olmayan birçok şey var, farklı şeyler var. Oğretmenin özellikleri, oğrencilerin özellikleri, okul imkânları... Bunların hepsi resmin bir parçası ve eğitim programında yer almayabilir. O y¼zden çerçivedir. Resim çerçevesi...

“¼rün odaklı bir yapı” kategorisinde iki oğretmen tarafından ¼retilen “seri ¼retim yapan bir makine” ve “merdiven” metaforları bulunmaktadır. Bu iki metaforda ortaya çıkan ortak nokta, oğrencilerin hedeflenen niteliklere sahip olarak

yetiştirilmesinde programın oynadığı roldür. Eğitim programını “merdiven” metaforu ile açıklayan öğretmen (Ö3) şunları ifade etmiştir: “İstenilen yere çıkmaya yarayan merdiven gibidir. Program buna benzer. Merdiveni de, ikisini de, kullanarak mevcut yerden hep bir üst basamağa çıkarız. Programı da kullanarak öğrencilerin bilgilerini ve yeterliliklerini bir üst seviyeye taşırız.” Bir diğer öğretmen (Ö8) tarafından “seri üretim yapan makine” metaforuna benzetilen eğitim programı şöyle açıklanmıştır:

Eğitim programı net yani spesifik bir isimden ziyade böyle seri üretim yapan bir makinaya benzetebilirim. Bu makine öyle tasarlanmış öyle dizayn edilmiştir ki istenilen arzu edilen şeyleri belirli zamanda, belirli bir yapıda, belirli bir ölçüye uygun olarak, belirli metotlarla üretim işini yapar. Böyle özellikle seri üretim yapan bir makine ya da makine grubuna benzetebiliriz. Çünkü orda seri üretim yapan makine de bir hedef bir amaç var. O amaca uygun bir tasarım var. O tasarıma uygun olarak yapılmış birbirine, bir araya getirilmiş öğeler var, bu belli bir amaca uygun olarak tasarıma dâhil olarak birimine getirilmiş öğeler daha sonra gerekli enerji verildiğinde yani okula öğretmenler gönderildiğinde amaca uygun istenilen, arzu edilen nitelikte ürünler ortaya çıkarılır.

“Temel yapı taşı” kategorisinde iki öğretmen tarafından “öğretmen” ve “kan” metaforlarında vurgulanan ortak nokta ise eğitim programının, eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde, yürütülmesinde ve değerlendirilmesinde vazgeçilemez bir yere sahip olmasıdır. Bu özelliği ile eğitim programını “öğretmen” metaforu ile niteleyen öğretmen (Ö19) şunları ifade etmiştir: “... öğretime benzer. Çünkü program da öğretmen gibi öğrencilerin bir hedef doğrultusunda eğitilmesi için gereklidir ve eğitim hayatının olmazsa olmaz belli başlı öğelerindedir.” Eğitim programına ilişkin olarak “kan” metaforunu üreten öğretmene (Ö10) ait açıklama ise şu şekildedir:

Eğitim programını insanı ayakta tutan kana benzetirsek; kanın insanı hayatta ve ayakta tutan enerjisiyi üretmesini düşündüğümüzde, eğitim programları da eğitim süreçlerinin temeli ve enerjisini üreten kanı gibi görebiliriz. Bu benzetmeyle kanın insanı ayakta tutan enerjisiyi üretmesini, eğitimin de süreçlerinin planlanabilmesi ve ayakta kalabilmesini sağlayan enerji olarak eğitim programını benzetebiliriz.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının eğitim programı kavramına ilişkin olumlu metaforlar ürettikleri görülmektedir. Öğretmenler tarafından en fazla metafor “yol gösterici rehber olarak eğitim programı” kategorisinde üretilmiştir. Bazı öğretmenler tarafından üretilen metaforların yer aldığı “temel yapı taşı” kategorisi ise, bu rehberde öğretmenler tarafından atfedilen önemin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. “Uygulamada şekillenen bir yapı” kategorisinde yer alan metaforlar ise eğitim programının esnek bir yapı olarak, uygulamadaki farklılıklara verdiği izin gerekçesi ile üretilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler tarafından eğitim programı, öğrencilerin hedeflere uygun olarak yetiştirilmesi amacıyla sürekli bir değişim halinde olan dinamik bir yapı olarak “ürün odaklı bir yapı” ve “değişim odaklı dinamik bir yapı” kategorilerinde yer alan metaforlarla açıklanmıştır.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin sonuç ve tartışmalar, araştırmamanın odağındaki iki temel problem çerçevesinde oluşturulan alt problemlere göre sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına yönelik olarak sunulan öneriler ise uygulama ve gelecekte yapılacak araştırmalar olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır.

Öğretmenlerin Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirmeye İlişkin Kuramsal ve Uygulamaya Dönük Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenlerinin, program geliştirme ve eğitim programına ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük görüşlerinin incelenmesi amacıyla yönelik olarak gerçekleştirilen bu nitel çalışmanın bulguları, 19 öğretmenin gönüllü katılımıyla yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu aracılığıyla elde edilerek içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin program geliştirmeye ilişkin tanımlarından elde edilen bulgularda, program geliştirmeyi alan yazında kabul gören öğeler, süreçler ve işlemlere paralel olarak anlamlandırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin program geliştirmeyi, eğitim programlarının farklı kaynaklardan doğan eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmesi amacıyla yapılan, eğitim paydaşlarının bir ekip olarak yürüttüğü sistemli ve aşamalı çalışmalar olarak tanımladığı görülmüştür. Buradan hareketle öğretmenler tarafından oluşturulan program geliştirme tanımlarında vurgulanan “ihtiyaç” kavramı, Ertürk’ün (2013) program geliştirme çalışmalarında toplumsal ihtiyaç ve yönelimlerin dikkate alınması yönündeki ifadeleri ile benzerlik göstermektedir. Program geliştirmenin, çağın gereklilikleri ve yaşanan toplum/sektörün ihtiyaçlarına yönelik olarak gerçekleştirilmesinin gerekliliği Varış (1978) tarafından da önemle vurgulanmıştır. Varış (1978) toplumsal dinamizmin, eğitim programına da dinamizm kattığını ifade ederek toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarının yanı sıra, meslek ve iş alanlarındaki çeşitlenmenin getirdiği yeni beceri ihtiyaçlarının da program geliştirme çalışmalarını gerektirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin program geliştirme tanımlarında ortaya çıkan bir diğer vurgu ise, program geliştirme sürecinin bir ekip

ile yürütülmesidir. Alan yazında yer alan çalışmalar dikkate alındığında öğretmenlerin program geliştirmenin önemli bir ilkesi üstünde durdukları görülmektedir. Nitekim geleneksel ve çağdaş olmak üzere tüm program geliştirme yaklaşımları, program geliştirmenin bir ekip işi olması hususunda birleşmektedir. Tekişik (1962) tarafından yapılan program geliştirme tanımında program geliştirme, ekip işine dayalı bilimsel çalışmalar olarak ele alınmıştır. Demirel (2014) ise, program geliştirme çalışmalarının araştırma ve geliştirmeye dönük, farklı çalışma alanlarını ilgilendiren çok boyutlu bir süreç olması nedeni ile bir komisyon tarafından yürütülmesinin gerektiğini ifade etmiştir. Yüksel (2000) de benzer şekilde program geliştirmeyi; bilgi, beceri ve uzmanlık gerektiren bir ekip çalışması olarak nitelendirmiştir. Oliver (1977) program geliştirme çalışmalarının ekip işine dayalı olmasını, eğitim programının etkilediği tarafların ortak fikirlerini yansıtması açısından önemli ve gerekli olduğunu ifade ederek açıklamıştır. Oliva ve Gordon (2012, çev. Korkmaz, 2018) tarafından program geliştirenler için bir rehber olarak ifade edilen “program geliştirme önermelerinde”, program geliştirme sürecine farklı görev ve katkılara sahip çeşitli grupların katılımı önemle vurgulanmıştır. Oliva ve Gordon (2012, çev. Korkmaz, 2018) bu önemi; programlardaki büyük çaplı değişimlerin, grup çalışmaları sonucunda ortaya çıktığını ifade ederek açıklamıştır. Çağdaş program geliştirme yaklaşımları arasında yer alan İnsancıl yaklaşım, program geliştirme çalışmalarına; öğretmenlerin, ailelerin, program uzmanlarının ve öğrencilerin işbirliğine önem vermektedir (Fullan, 2003). Öğretmenlerin program geliştirmeye yönelik olarak oluşturdukları tanımlarda tasarlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamalı bir sürece vurgu yaptıkları da görülmüştür. Bu vurgu, Erden’in (1998) “Program geliştirme; eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirilme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi süreçlerini kapsayan sürekli bir etkinliktir.” (s.3) tanımıyla da benzerdir.

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerinin program geliştirmeye ilişkin tanımlarından elde edilen bulgular dikkate alındığında, öğretmen görüşlerinin program geliştirmenin kuramsal yapısına ilişkin alan yazında ortaya konulan boyutların çoğunu kapsar nitelikte olduğu sonucuna ulaşılabilir. Diğer taraftan öğretmenlerin; program geliştirmenin felsefi, psikolojik, toplumsal ve tarihi temellerini yüzeysel ve dolaylı olarak dikkate aldıkları sonucuna

da ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenler tarafından ortaya konan program geliştirme tanımlarının Ornstein ve Hunkins'in (2012, çev. Doğutaş, 2014) öğrencilerin belirli çıktılara ulaşması için belirli konuları öğrenmesine yönelik olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinde etkili olan; öğrenme ortamı, personel, materyal ve araç-gereçlerin düzenlenmesi için yapılan planlamalar olarak tanımladığı Teknik Bilimsel Yaklaşımla da benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu yaklaşım altında yer alan ve Brown ve Green (2006) tarafından "...bazı gerçek hayat işleri için gerekli görevlerin analiz edilerek belirlenmiş zorunlu konu ve becerileri belirlemeye odaklanır" (aktaran Ornstein ve Hunkins, 2012; çev. Doğutaş, s,297) şeklinde tanımlanan "İş Analizi Modeli" ise, iş ve meslek analizi doğrultusunda geliştirilen mesleki ve teknik eğitim programları ile uyumludur. Teknik Bilimsel Yaklaşım perspektifinde yer alan kuram ve modeller, geleneksel ve resmi bir yapı ile örtüşmektedir. Öte yandan mesleki ve teknik eğitimde 2012 yılında METEK projesi ile başlatılan kazanımlara dayalı modüler program geliştirme modelinin ise çağdaş bir program geliştirme anlayışının ürünü olduğundan bahsedilebilir. Öğretmen tanımlarında vurgulanan öğrencinin önemi, programların sürekli güncellenmesi ve geliştirilmesi, paydaş etkileşimi gibi noktaların varlığı ve kazanımlara dayalı program anlayışı da ilerlemeci felsefenin etkisi altında gelişen Teknik Bilimsel Olmayan Yaklaşımlar; insancıl yaklaşım ve yeniden kavramsallaştırma yaklaşımının temel varsayımları ile benzerlik göstermektedir (Ornstein ve Hunkins, 2012; çev. Doğutaş, 2014). Bu doğrultuda mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme anlayışında eklektik bir yaklaşımdan bahsedilebileceği gibi bu yaklaşımın öğretmenlerin program geliştirme tanımlarına yansımalarından da bahsetmek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından program geliştirmenin işlevleri olarak vurgulanan "bireyin, toplumun ve sektörün eğitim ihtiyaçlarını karşılamak" ve "eğitim programını değerlendirmek" Varış (1978) tarafından ele alınan program geliştirmeyi gerekli kılan nedenler ile örtüşmektedir. Bu nedenler arasında toplumun ve çocukların ihtiyaçları ve problemleri yer almaktadır (Varış, 1978). Bununla birlikte yine Varış (1978) tarafından ifade edilen meslek ve iş alanındaki çeşitlenmenin ve ortaya çıkan yeni becerilerin eğitim programına da yansıtılmasında program geliştirme çalışmalarının işlev görmesi öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarının farklı kaynaklardan analiz edilerek belirlenecek ihtiyaçları karşılama

işlevi, Mesleki Teknik Eğitimde İş ve Meslek Analizine Dayalı Modüler Yapıda Program Geliştirme Süreci Kılavuzu'nda (2015) yer alan program geliştirme sürecinde de dikkate alınmıştır. Kılavuz'a göre, mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmaları analiz aşamasında yer alan iş piyasası ihtiyaç analizi, beceri ihtiyaç analizi ve eğitim ihtiyaç analizi ile başlamaktadır. Program geliştirmenin işlevi arasında öğretmenler tarafından ifade edilen "programı değerlendirme" ise, "bireyin, toplumun ve sektörün eğitim ihtiyaçlarını karşılamak" olarak ifade edilen işlevinin daha etkili bir şekilde yerine getirilmesinde önemli görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından program geliştirme çalışmaları, "hazırlık ve analiz", "tasarı oluşturma" ve "uygulama ve onay" olmak üzere üç temel aşamada ifade edilmiştir. Öğretmenler tarafından hazırlık ve analiz aşamasında; program geliştirme komisyonlarının oluşturulması, ihtiyaç analizi ve meslek analizi gibi çalışmalara değinilmiştir. Mesleki Teknik Eğitimde İş ve Meslek Analizine Dayalı Modüler Yapıda Program Geliştirme Süreci Kılavuzu'nda (2015) program geliştirme çalışmalarının başlangıcı olarak ele alınan "analiz" aşaması; iş piyasası ihtiyaç analizi / beceri ihtiyaç analizi / eğitim ihtiyaç analizi / meslek analizi çalışmalarını ve bu çalışmalar esnasında göz önünde bulundurulması gereken alana ait ulusal meslek standartlarının ve ulusal yeterliliklerin incelenmesini içermektedir. Öğretmenler, Kılavuz'da yer alan analiz çalışmaların yanı sıra, bu aşamada program geliştirme komisyonlarının oluşturulmasına da vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte hazırlık ve analiz aşamasının hangi çalışma ile başladığına dair öğretmenler arasında görüş birliği bulunmamaktadır. Bu farklılığın sebepleri arasında, program geliştirme çalışmalarında farklı uygulamalara yer verilmesi olabileceği gibi, öğretmenlerin bu aşamalara ilişkin yeterli düzeyde kuramsal bilgiye sahip olmamalarından da kaynaklanabilir. Uygulamadaki farklılıkların kaynağı ile ilgili Mesleki Teknik Eğitimde İş ve Meslek Analizine Dayalı Modüler Yapıda Program Geliştirme Süreci Kılavuzu (2015) göz önüne alındığında, alan ve dal farklılıkları olarak ortaya çıkmaktadır. Bu farklılıklardan biri, alana ait ulusal meslek standardının var olma durumudur. Kılavuz'da, program geliştirmenin ilk aşaması "analiz" olarak ifade edilmesine rağmen, programı geliştirilecek alanın yayımlanan Ulusal Meslek Standartlarının ve Ulusal Yeterliliklerin olması durumunda, program geliştirme çalışmalarının analiz ile

başlatılması yerine, bu standartlardan ve yeterliliklerden faydalanılarak mesleğin görev, iş ve işlemlerinin belirlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu durumda, ulusal meslek standardı ve ulusal yeterliliği olan alanlarda program geliştirme çalışmaları “analiz” ile değil, program dokümanlarının hazırlanması ile başlayabilmektedir. Bu durumun aksine, program geliştirme çalışması yapılacak bir alanda yayımlanmış herhangi bir meslek standardı yoksa program geliştirme komisyonu tarafından meslek analizinin yapılması ve bu analizden çıkan veriler ile çalışmalara devam edilmesi gerekmektedir. Öğretmenler tarafından “tasarı oluşturma” olarak ele alınan program geliştirme sürecinin ikinci aşaması; işlem analiz formu, yeterlilik tablosu, ders bilgi formu ve modül bilgi sayfasının yer aldığı program dokümanlarının hazırlanmasını kapsamaktadır. Mesleki ve teknik eğitim programlarında yer alan “Programla İlgili Genel Bilgiler” başlığı altında “geliştirme” aşaması olarak ele alınan bu aşamadaki çalışmalar ise öğretmenler tarafından ifade edilen çalışmalar ile benzer olarak “Program dokümanlarının hazırlanması” çalışmaları olarak belirtilmiştir. Buna ek olarak, araştırmaya katılan tüm öğretmenler, mevcut program geliştirme sürecinde takip edilen “geliştirme” aşamasına ait aynı basamakları, aynı sıralama ve sistematiğe bu çalışmada da ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin “geliştirme” aşaması ile ilgili görüşlerinin mevcut uygulama kapsamında sürdürülen çalışmalar ile paralellik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Diğer bir açıdan, öğretmen görüşleriyle ortaya konulan bu tutarlılık bir yandan program geliştirmenin bu aşamasında, değişmez bir sıralama ile aynı çalışmaların yapıldığını göstermekte diğer yandan ise öğretmenlerin bu aşamaya ilişkin sahip oldukları deneyim ve bilgi düzeylerinin de bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Program geliştirmenin son aşaması olarak öğretmenler tarafından ifade edilen “uygulama ve onay” aşaması kapsamında, “programın uygulamaya konulması” ve “programın onaylanması” ön plana çıkarılmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilmesi gereken çalışmalar altında; pilot uygulama, sektör toplantıları ile programın sektöre sunumuna, son olarak da TTKB onayına vurgu yapılmıştır. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme kılavuzunda program geliştirme çalışmalarının son aşaması olarak; uygulamaların izlenmesi, değerlendirilmesi ve güncellenmesi ile ilgili çalışmaları kapsayan “değerlendirme” aşamasına yer verilmektedir. Fakat öğretmenler tarafından program geliştirmenin bir işlevi olarak ifade edilen program değerlendirme, program geliştirmenin bir aşaması olarak nitelendirilmemiştir. Bu durum,

araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları program geliştirme komisyonlarında, program değerlendirme çalışmalarına katılmamaları veya program değerlendirmeye ilişkin yeterliliklerindeki eksiklikten kaynaklanabilir. Alan yazında yapılan program değerlendirmeye ilişkin çalışmalardan elde edilen sonuçlarda, MEB tarafından yürütülen program geliştirme çalışmalarında program değerlendirmenin tamamlayıcı bir bileşen olamaması, genellikle lisansüstü çalışmalar yoluyla araştırılması ve öğretmenlerin program değerlendirmeye ilişkin farkındalık ve deneyim eksikliğine vurgu yapılmıştır (Saracaloğlu, Yılmaz, Çengel, Çöğmen, Karademir ve Kanmaz, 2010; Tan-Şişman ve Karsantık, 2018).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda program geliştirme çalışmasına katılan kişilerde bulunması gereken özellikler “kişisel özellikler” ve “mesleki özellikler” olarak iki kapsamda ele alınmıştır. Kişisel özellikler kapsamında ekiple çalışma becerileri öğretmenler tarafından sıklıkla ifade edilmiştir. Diğer özellikler ise genellikle ekip çalışmasının sağlıklı yürütülmesi için gerekli olan etkili iletişim becerileri, eleştiriye açık olma, farklı fikirlere saygılı olma gibi özelliklerdir. Öğretmenler tarafından mesleki özellikler kapsamında ise, program geliştirmeye ilişkin yeterlilikler ve alana özgü yeterlikler daha fazla vurgulanmıştır. “Mesleki özellikler” kapsamında ifade edilen özelliklerin bazıları, Yüksel (1996) tarafından ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin program geliştirmeye yönelik tutumlarını inceleyen çalışmada öğretmenlerin, program geliştirme faaliyetlerinde başarılı olabilmesi için sahip olması gereken niteliklerle ilgili görüşleri ile uyum göstermektedir. Her iki araştırmanın bulgularına göre program geliştirme çalışmalarına katılan kişilerin, program geliştirme alanında ve kendi branşında hizmet içi eğitim almış olması, mesleki tecrübeye sahip olması ve program geliştirme alanında lisansüstü eğitim mezuniyeti program geliştirme sürecinin niteliği açısından gerekli görülmektedir.

“Mesleki gelişim”, “sosyal ve kültürel kazanımlar” ve “mesleki haz ve doyum” öğretmenler tarafından görev aldıkları mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarının güçlü yönlerini; “maddi kayıplara neden olma”, “çatışmalara neden olma” ve “paydaş katılımının dengeli ve yeterli olmaması” ise zayıf yönlerini oluşturmaktadır. Öğretmenler görev yaptıkları mesleki ve teknik eğitim program geliştirme çalışmalarının güçlü yönü olarak sıklıkla vurguladıkları durum “sosyal ve kültürel kazanımlar” iken; sınırlılıklar olarak en çok üstünde

durdukları durum ise “paydaş katılımının dengeli ve yeterli olmamasıdır.” Program geliştirme çalışmalarının güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşlerinde ön plana çıkan bir diğer nokta ise, program geliştirme çalışmalarına katılımın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmasıdır. Bu bağlamda elde edilen bulgular, alan yazınla benzerlik göstermektedir. Örneğin, program geliştirme çalışmalarına katılımın öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlaması Young (1990) tarafından yapılan araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Program geliştirme çalışmalarına katılmanın, öğretmenlerin mesleki gelişimine olan katkısına ilişkin bulgunun benzerlik gösterdiği bir diğer çalışma ise Wright (1985) tarafından öğretmenleri program geliştirme çalışmalarına motive eden unsurların araştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmada program geliştirme çalışmalarına katılmanın “bir öğretmen olarak etkililiğini artırma” olarak ifade edilen motivasyon unsuru mesleki gelişim ile ilişkili olarak öğretmenler tarafından kabul edilen bir ifadedir. Araştırma kapsamında elde edilen program geliştirme çalışmalarının öğretmenlerin mesleki haz ve doyumlarına olan katkısına ilişkin sonuç, Little (1986) tarafından yapılan araştırma bulguları ile farklılık göstermektedir. Little’in (1986) öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına katılımlarına yönelik algılarını iş doyumunu ile ilişkilendirdiği araştırmasında, öğretmenlerin iş doyumları ile program geliştirme çalışmalarına katılma durumu arasında olumlu bir ilişki belirlenmemiştir. Diğer bir taraftan, yine Little’in (1986) çalışmasına göre öğretmenlerin ek bir ücret ödenmeden program geliştirme komisyonlarında görev yapmasının iş doyumunu engellediğine ilişkin sonuç, yürütülen bu araştırma kapsamında ele alınan program geliştirmenin bazı maddi kayıplara neden olmasına ilişkin bulgusunu destekler niteliktedir. Öğretmenler tarafından program geliştirme çalışmalarına katılımın zayıf yönleri arasında ifade edilen “maddi kayıplara neden olma” benzer bir şekilde Young (1998; aktaran Yüksel, 1996) tarafından yapılan bir diğer araştırmanın bulgularıyla da uyum göstermektedir. Araştırmaya göre, program geliştirme çalışmalarında görev alan öğretmenler maddi açıdan görevlerinin karşılığını alamamaktan şikâyet etmektedirler.

Araştırma kapsamında öğretmenler tarafından ifade edilen mesleki ve teknik eğitim program geliştirme çalışmalarının güçlü yönlerinin tamamının öğretmenlere sağladığı bireysel faydalar ile ilişkili olduğu görülmektedir. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarının kurumsal açıdan güçlü yönünü

ifade eden herhangi bir özelliğe öğretmenler tarafından değinilmemiştir. Ancak maddi kayıplara neden olma ve çatışmalara neden olma program geliştirmenin çalışmalara katılan öğretmenler açısından zayıf yönlerini oluştururken “paydaş katılımlarının dengeli ve yeterli olmaması” mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarının kurumsal olarak bir zayıf yönünü oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin program geliştirme kavramına yönelik olarak ürettikleri metaforlara ilişkin bulgularda; “hedef odaklı dinamik süreç”, “değişim ve gelişim odaklı süreç”, “sistematiik ve ardışık süreç”, “iyileştirici süreç”, “şekilsel değişim süreci”, “yavaş işleyen bir süreç”, “iş birliğine dayalı süreç” olmak üzere 7 farklı kategori altında toplam 18 metafor üretilmiştir. Bu araştırma kapsamında ortaya çıkan kategoriler, alan yazında ilgili diğer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Örneğin, “Değişim ve gelişim odaklı süreç” kategorisi, Örtten ve Erginer (2016) tarafından Türkiye’de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algılarını incelemek amacıyla 34 akademisyenin görüşlerine başvurulan araştırmada yer alan “yeni bir ürün ortaya koyma” kategorisi ile benzerlik göstermektedir. Her iki kategoride de program geliştirme, değişen ve gelişen dünya şartlarına uyumlu olan yeni eğitim programlarının geliştirilmesi amacıyla sürekliliği olan çalışmalar olarak betimlenmektedir. Benzer şekilde, bu araştırmada yer alan “sistematiik ve ardışık süreç kategorisi” Örtten ve Erginer (2016) tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların program geliştirmenin bütün adımlarının sırayla birbirini takip etmesi gerekçesi ile oluşturdukları metaforların yer aldığı “ardışıklık” kategorisi ile benzerlik göstermektedir. Diğer bir yandan, program geliştirmeye ilişkin üretilen metaforların analizinde ortaya çıkan “iyileştirici süreç” kategorisi kapsamında ifade edilen “ilaç” metaforunun, Miller (1996) tarafından, programın öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması ile ilişkilendirilerek kullanıldığı görülmüştür. Benzer şekilde, “iş birliğine dayalı süreç” kategorisinde üretilen “futbol takımı” metaforu Semerci (2007) tarafından yapılan araştırmada, program geliştirme kavramına yönelik üretilen “milli takım” metaforu ile benzerlik göstermektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgularda program geliştirmeye ilişkin sadece bir öğretmen tarafından üretilen tek olumsuz metafor olan “reenkarnasyon”, program geliştirme çalışmalarının sadece şekilsel değişikliklerden öteye gidemediğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, mesleki ve teknik eğitim

öğretmenlerin program geliştirmeye ilişkin ürettikleri metaforlar dikkate alındığında, öğretmenlerin tamamına yakınının program geliştirme kavramına ilişkin olumlu bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte; “iş birliğine dayalı süreç” ve “sistematik ve ardışık süreç” kategorilerindeki metaforların gerekçeleri göz önünde bulundurulduğunda, mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme uygulamaları ile paralel uygulamalara değinildiği görülmüştür. Mesleki ve Teknik Eğitimde İş ve Meslek Analizine Dayalı Modüler Yapıda Program Geliştirme Süreci Kılavuzu’nda (2015) program geliştirme çalışmalarına çeşitli aşamalardan oluşan sistematik bir süreç olarak yer verilirken, uygulamalara kılavuzluk eden bir diğer doküman olan Mesleki ve Teknik Öğretim Programları ve Materyalleri Geliştirme Usul ve Esaslarında (2014b) program geliştirme komisyonlarına ilişkin kapsamlı açıklamalara yer verilmektedir. Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarına ilişkin uygulamaların bu dokümanlar göz önünde bulundurularak yürütüldüğü düşünülürken, öğretmenler tarafından üretilen metaforların uygulama ile paralellik gösterdiği açıktır.

Öğretmenler tarafından üretilen program geliştirme metaforlarının alan yazınla bağı incelendiğinde de, öğretmen görüşlerinin kuramsal bir alt yapıya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Üretilen metaforlar program geliştirmenin, “ihtiyaç kaynaklarından yola çıkılarak belirlenmiş güncel hedefler doğrultusunda eğitim programının geliştirilmesi amacıyla ilgili uzmanların katılımı ile yapılan aşamaları çalışmalar dizisi” olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ürettikleri metaforlar, program geliştirme tanımlarının paralellik gösterdiği kuramsal yapı ile benzerlik göstermekte ve Teknik Bilimsel Yaklaşımın varsayımlarıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte Teknik-Bilimsel Olmayan Yaklaşımına ait bazı varsayımlara da metaforlarla yer verildiği görülmektedir. Özellikle “hedef odaklı dinamik süreç”, “sistematik ve ardışık süreç”, kategorileri Teknik Bilimsel Yaklaşımın varsayımları arasında yer alan, program geliştirmenin önceden belirlenmiş ana basamaklara uygun olarak yürütülmesi, belirli parçalara bölünmesi varsayımları ile açıklanabilirken; “iş birliğine dayalı süreç”, iyileştirici süreç ve iş birliğine dayalı süreç kategorileri Teknik-Bilimsel Olmayan Yaklaşımın program geliştirmenin insan etkileşimine dayalı olması ve programlar için kaliteyi sağlama çabaları olması varsayımları (Ornstein ve Hunkins, 2012; çev. Doğutaş, 2014) ile örtüşmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan öğretmenlerin program geliştirmeye ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük görüşlerinin ortaya konması amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre;

- Öğretmenler, program geliştirme kavramının tanımı ile ilgili kuramsal boyutta belli düzeyde bilgi birikimine ve farkındalığa sahiptir. Program geliştirmeyi tanımlamada sadece kuramsal bilgiden değil aynı zamanda görev yaptıkları program geliştirme çalışmalarından edindikleri uygulamaya ilişkin deneyimlerden faydalanmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin program geliştirme tanımlarının, geleneksel ve çağdaş program anlayışlarından izler taşıdığı söylenebilir.
- Öğretmenler tarafından program geliştirmenin iki farklı işlevine değinilmiştir. Bu işlevler aynı zamanda program geliştirmenin tüm aşamalarını kapsamaktadır. Bu işlevler arasında ifade edilen değerlendirme işlevi ile ilgili genel ifadeler yer verilmesi ve bu işleve yönelik uygulama süreci ile ilgili ifadeler yer verilmemesi program değerlendirmeye ilişkin bilgi birikimleri, farkındalıkları ve deneyimlerindeki eksiklikten kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir.
- Öğretmenlerin program geliştirme uygulamalarına ilişkin görüşleri alan yazında yer alan kuramsal bilgiler ve mesleki ve teknik eğitim program geliştirme kılavuzunda açıklanan “mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme süreci” ile genel olarak uyum göstermektedir. Bu uyum ise öğretmenlerin program geliştirme sürecine ilişkin deneyim ve yeterliliklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir.
- Öğretmenlerin program geliştirme kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlardan yola çıkılarak program geliştirme kavramına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte metaforların gerekçeleri incelendiğinde program geliştirme çalışmalarının; önemi, amacı, yöntemi gibi farklı konularda kuramsal ve uygulamaya dönük bilgi birikimine ve farkındalığa sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Eğitim Programına İlişkin Kuramsal ve Uygulamaya Dönük Görüşlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programına ilişkin tanımlarından elde edilen bulgularda, eğitim programını alan yazında kabul gören tanımlar ve öğeler ile anlamlandırdıkları, eğitim programının işlevlerine ilişkin farkındalığa ve bilgi birikimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı tanımlarının hem geleneksel hem de post-modern yaklaşımlardan izler taşıdığı görülmektedir. Öğretmenler tarafından eğitim programının resmi bir belge olarak tanımlanmasında, eğitim programının milli eğitimin hedeflerinin gerçekleşmesine dönük faaliyetleri kapsamı ve devletin ihtiyaç duyduğu vatandaş profiline erişmek için güçlü bir araç olarak algılanması önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu yaklaşımı, eğitim programının aynı zamanda politik bir belge olarak ele alınmasını savunan Yeniden Kavramsallaştırmacı program anlayışı ile benzerlik gösterdiği ve post-modern bir bakış açısından izler taşıdığı sonucuna ulaşılabilir. Yeniden Kavramsallaştırmacılara göre günümüzde politikacılar, veliler ve sosyo-ekonomik güçler (yoğun göç veya ekonomik kriz vb.) okullar üzerinde daha güçlü bir etkiye sahiptir bu nedenle eğitim programının sosyo-politik yanı göz ardı edilmemelidir (Bümen ve Aktan, 2014). Benzer şekilde öğretmenler tarafından yapılan eğitim programı tanımlarında, programın özellikle öğrenciler için işlevsel bir yapıda olması ile ilgili ifadelerin alan yazınla paralel olduğu İşman ve Eskicumalı'nın (2006) eğitim programının, hayatta geçerli olan ve işe yarayan konuları içermesine yani işlevsel olmasına ilişkin görüşleri ile ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte eğitim programının işlevsel yanı çağdaş eğitim felsefelerinde yer alan, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayanan bir program anlayışının benimsenmesi ile ön plana çıkmıştır. Özellikle ilerlemeci eğitimi esas alan eğitim programlarının odak noktası; öğrencilerin bireysel özellikleri, deneyimleri, ilgi ve ihtiyaçlarıdır. Öğretmenler tarafından yapılan eğitim programı tanımlarının ilgili alan yazınla örtüştüğü bir diğer nokta ise programın bir çerçeve niteliğinde olmasıdır. Bu özellik öğretmenler tarafından Otluca (2008) ile benzer bir şekilde, programın eğitim-öğretim faaliyetlerinin ana hatlarını çizen ve öğretmenlere bu ana hatlar çerçevesinde esneklik tanıyan bir yapı ile ilişkilendirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programına ilişkin ortaya koydukları tanımlar incelendiğinde, öğretmenlerin tamamı programı, eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemede bir rehber olarak nitelemektedir. Bununla birlikte eğitim programının kuramsal düzeyde ve uygulamada önem arz eden dinamik bir belge olması, işlevsel bilgilerin yer aldığı bir doküman olması, eğitim-öğretimin sınırlarını çizmesi ve aynı zamanda resmi niteliğe sahip olması gibi özelliklerin öğretmenler tarafından ifade edilmesi eğitim programı kavram ve uygulamaları ile ilgili farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin program tanımlarının geleneksel eğitim felsefeleri kadar çağdaş eğitim felsefelerine de vurgu yaptıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim programına ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu da yapılan tanımlardan anlaşılmaktadır. Bu durumun program geliştirme çalışmaları kadar eğitim programının uygulanma sürecine de olumlu yönde etki etmesi muhtemeldir.

Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin eğitim programının işlevine ilişkin elde edilen bulgularda, öğretmenler eğitim programına, öğretmen, öğrenci, toplum ve konu alanı olmak üzere farklı bağlamlarda işlevler yüklemiştir. Eğitim programının işlevine ilişkin olarak araştırmadan elde edilen bu sonuçlar genel olarak Stabback (2016) tarafından hazırlanan UNESCO raporunda vurgulanan eğitim programının, öğrencileri eğitim-öğretim sistemi içinde bilgilendirerek cesaretlendirmenin yanı sıra, bir takım beceriler kazandırması, öğretmen için iyi bir rehber olması, öğretmenin mesleki gelişimini desteklemesi gibi birçok farklı işlevine değinmesi ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenler tarafından eğitim programının toplumsal açıdan işlevleri olarak ifade edilen toplum tarafından kabul gören norm ve değerlerin öğrencilere aktarılması yoluyla toplumsal düzenin devamının sağlanmasına ilişkin görüşlerinin kuramsal bir bilgi birikimi ve bakış açısı gerektirdiği düşünülmektedir. Öğretmen görüşlerinin kuramsal temelleri Varış (1978) tarafından ifade edilen sosyal olgularla desteklenebilir niteliktedir. Varış (1978) programın toplumsal işlevlerini, toplumun birikmiş muhtevasının öğrencilere aktarılması, kültürün tanıtılması ile birlikte devamının ve gelişmesinin sağlanması şeklinde toplumsal açılardan ifade etmiştir. Bu araştırmada öğretmenler tarafından eğitim programının toplumsal işlevleri olarak ele alınan, ekonomik kalkınmaya özgü nitelikler de benzer ifadelerle Varış (1978) tarafından insan gücü ve kalkınma ilişkisi çerçevesinde ele alınmıştır. Öte yandan Hesapçioğlu (1994), İşman ve

Cumalı (2006) eğitim programının, toplumun benimsediği milli ve manevi değerlerin öğrencilere aktarılmasında bir araç görevinde bulunduğunu ifade etmektedirler. Oliva ve Gordon (2012, çev. Tican-Başaran, 2018) ise program geliştirmede ihtiyaç kategorilerine dair yaptığı sınıflandırmada toplumsal ihtiyaç kategorilerine değinmiş ve eğitim programının bu ihtiyaçları gidermede işlev gördüğünü belirtmiştir. Bu işlevin yerine getirilmesinde program geliştirme uzmanlarının toplumun ihtiyaç türlerini dikkate almaları gerekmektedir. Bu ihtiyaç türleri arasında yer alan; sosyal, ekonomik, ahlaki ve manevi ihtiyaç türleri araştırma kapsamında öğretmenler tarafından eğitim programının işlevleri olarak vurgulanmıştır. Öğretmenler tarafından vurgulanan bir diğer nokta ise, eğitim programının mesleki yükümlülükte adil dağılım sağlama açısından işlev görmesidir. Öğretmenlerin bu yöndeki görüşleri ile Aykaç ve Aydın (2006) tarafından eğitim programın, ortak amaçların gerçekleşmesini ve ülkedeki aynı eğitim basamağında yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerindeki standardın yakalanmasını sağladığı yönündeki görüşleri ile aynı doğrultudadır. Aykaç ve Aydın (2006) söz konusu ortaklığı eğitim-öğretim faaliyetlerinde standardın yakalanmasına olan etkisi ile ele almaktadır. Eğitimin ülke genelinde ortak bir tabanda yürütülmesi, programın öğrenci ve toplum açısından da önemli bir işlevi olabilirken öğretmenler tarafından bu ortaklık, eğitim programının, öğretmenlere sağladığı birtakım yararlar olarak ifade edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar ışığında, mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin ortaya koyduğu eğitim programının işlevlerinin kuramsal boyutta karşılığının olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin eğitim programının işlevlerine karşı farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin uygulamadaki deneyimlerine dayanarak eğitim programının işlevleri arasında ifade ettikleri bazı görüşler ise eğitim programı ile ilgili farklı bakış açılarına sahip olduklarının göstergesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından eğitim programının öğeleri; hedefler (amaçlar ve kazanımlar), içerik, eğitim durumları ve sınav durumları (ölçme ve değerlendirme) öğeleri ve kapsayıcı açıklamalar olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim programının öğelerine ilişkin farkındalıkları olmakla birlikte; bu öğelerle ilgili kuramsal bilgi birikimlerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılabilir. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgularda eğitim programının öğelerine ilişkin

olarak tespit edilen kavram yanılgıları bu sonucu destekler niteliktedir. Örneğin bazı öğretmenler amaç, hedef ve kazanım kavramlarını birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Eğitim programının amaçları, bir felsefeye dayalı olarak, eğitimin amaçlarından türetilmiştir (Oliva ve Gordon, 2012; çev. Gündoğdu ve Akar-Vural, 2018). Ornstein ve Hunkins (2012, çev.Doğutaş,2014) amaçları, programın genel yönünü açıklayan genel ifadeler olarak tanımlamaktadır. Oliva ve Gordon'a (2012, çev. Gündoğdu ve Akar-Vural, 2018) göre amaçlar, eğitim programında bir başarı kriteri olmaksızın eğitim programının en genel şekli ile ifade edilen gaye ve maksadı olarak açıklanmıştır. Eğitim programının amaçları, belirli dersleri ya da içeriği değil programın tamamına yönelik bir tasvir içerirken aynı zamanda kişisel öğrenci başarısını değil tüm öğrencileri temele alır (Oliva ve Gordon, 2012; çev. Gündoğdu ve Akar-Vural, 2018). Hedefler ise; eğitim programının amaçlarından yola çıkılarak türetilen, amaçlara göre daha belirgin olarak ölçülebilen, amaçların somutlaştırmak üzere detaylandırılmış halidir (Ornstein ve Hunkins, 2012; çev. Doğutaş, 2014). Ayrıca kazanımlara, amaç ve hedeflere göre daha kısa süreli belirlenen ifadeler olarak değinilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2012; çev. Doğutaş, 2014). Benzer şekilde öğretmenler tarafından içerik ögesinin “dersler” veya “konular” olarak, eğitim durumlarının genel olarak “yöntem ve teknikler” ile sınırlı bir şekilde ifade edilmesi öğretmenlerin eğitim programının öğeleri ile ilgili bilgi ve farkındalık düzeyinin yeterli olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından mesleki ve teknik eğitimde uygulanmakta olan eğitim programlarına ilişkin olarak birtakım değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmeler doğrultusunda; “meslek kazandırma yeterliliği”, “değerler eğitimi”, “esnek bir yapı”, mesleki ve teknik eğitim programının güçlü yönleri olarak ifade edilmiştir. Programın güçlü yönleri arasında öğretmenler tarafından en fazla görüş bildirilen ise “meslek kazandırma yeterliliğidir.” Öğretmenlerin sıklıkla vurguladığı bu özellik, Ata (2007) tarafından MEGEP projesi kapsamında hazırlanan bilişim teknolojileri alanı eğitim programının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlayan araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını eğitim programının öğrencileri istihdama hazırlama da yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, mesleki ve teknik eğitim programlarının “Programla İlgili Genel Bilgiler” başlığı altında programın “sektör beklentilerine

cevap veren, ulusal ve uluslararası bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip meslek elemanları yetiştirecek” şekilde geliştirildiğine yer verilmesi, öğretmenler tarafından ifade edilen programların “meslek kazandırma yeterliliği” ile de örtüşmektedir. Benzer şekilde programın güçlü yönleri arasında ifade edilen “esnek bir yapı” ise programlarda “Bireylere, farklılıklarına ve özelliklerine uygun seçenekler sunacak şekilde hazırlanır.” şeklinde ifade edilmiştir (MEGEP, 2014; s.1). Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından mevcut mesleki ve teknik eğitim programlarının zayıf yönleri “modül sürelerindeki tutarsızlık”, “başarım ölçütlerinde tavırlara yer verilmemesi”, “programın uygulanmasına yönelik açıklamaların yeterli olmaması”, “iş sağlığı ve güvenliği vurgusunun kazanımlarda gereksiz tekrarı” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler tarafından ifade edilen “programın uygulanmasına yönelik açıklamaların yeterli olmamasına” ilişkin açıklamalar Seçilmiş ve Ünlüöner (2010) tarafından MEGEP kapsamında meslek liselerinde uygulamaya konulan yeterliliğe dayalı modüler programların uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan sonuçlara göre, ders bilgi formlarında yer alan yöntem, teknikler, donanım, ölçme değerlendirmeye ve uygulamaya yönelik açıklamalar tam anlamıyla yeterli bulunmamaktadır. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları arasında yer alan, modül sürelerindeki tutarsızlığa ilişkin bulgu ise Aktaş (2012) tarafından metal teknolojisi alanı modüler öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada katılımcıların çoğunun modül sürelerinin yeterli olmadığı yönündeki görüşleri ile benzerlik göstermektedir.

Ayrıca, bunlara ek olarak öğretmenler tarafından eğitim programı kavramına yönelik olarak; yol gösterici rehber, değişim odaklı dinamik bir yapı, uygulamada şekillenen bir yapı, ürün odaklı bir yapı, temel yapı taşı kategorileri altında metaforlar üretilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim programı kavramına ilişkin genel olarak olumlu metafor kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, Gültekin (2013) ve Özdemir’in (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin genelde olumlu metaforik algılara sahip olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Buna karşılık Aykaç ve Çelik’in (2014) öğretmen ve öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında uygulanan programlara ilişkin genellikle olumsuz metaforlar ürettikleri araştırma bulguları ile birlikte Taşdemir ve Taşdemir’in (2011) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilköğretim

programlarına ilişkin olumsuz metaforlar ürettikleri araştırma bulguları ile örtüşmemektedir. Sonuçlar arasındaki farklılığın, araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenlerin program geliştirme faaliyetlerinde doğrudan görev almaları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tümü program geliştirme faaliyetlerinde görev alarak eğitim programının geliştirilmesinde rol oynamıştır. Bu durumun, öğretmenlerin geliştirilen programı benimsemelerine ve olumlu tutumlar geliştirmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler tarafından eğitim programı kavramına ilişkin olarak en fazla metafor “yol gösterici rehber olarak” kategorisi altında yer almaktadır. Bu kategoriyi oluşturan metaforlar, Özdemir (2012) tarafından öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada da ön plana çıkmıştır. Her iki çalışmada da katılımcılar “pusula”, “navigasyon cihazı”, “yemek kitabı”, “yol haritası” metaforlarını kullanarak eğitim programını açıklamışlardır. Benzer şekilde Gültekin’in (2013) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada katılımcılardan bazıları eğitim programını “pusula” ve “yol haritası” metaforları kullanarak açıklamıştır. Araştırmada yer alan “değişim odaklı dinamik bir yapı” kategorisi, Özdemir (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulguları arasında yer alan; moda, deneme tahtası, kaos metaforlarının yer aldığı “sürekli değiştirilen bir kavram olarak eğitim programı” kategorisi ile değişime yapılan vurgudan dolayı aynı doğrultudadır. Ancak Özdemir (2012) tarafından yapılan çalışmada söz konusu metaforlar, eğitim programı kavramına ilişkin genel olarak olumsuz bir bakış açısını yansıtmaktadır. Bu çalışmada yer alan “değişim odaklı dinamik bir yapı” kategorisi altında yer alan; organizma, ağaç, bukalemun ve at metaforları ise eğitim programının güncel gelişmelere ve ihtiyaçlara cevap verebilmek adına sürekli bir gelişim ve değişim halinde olmasına odaklanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim programına ilişkin olumlu metaforlar üretmelerinin birbirinden farklı sebepleri olabilir ancak araştırma kapsamında düşünüldüğünde, özellikle çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarına katılan öğretmenlerden oluşması bu sebepler arasında öncelikli olarak akla gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev almaları sonucunda

uyguladıkları eğitim programını benimsemeleri veya sahiplenmeleri ile ilişkilendirilebilir.

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme çalışmalarında görev alan öğretmenlerin eğitim programına ilişkin kuramsal ve uygulamaya dönük görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre,

- Öğretmenler, eğitim programı kavramını alan yazında yer alan eğitim programının özellikleri, sahip olması gereken özellikler, önemi gibi birçok kuramsal noktaya vurgu yaparak tanımlamışlardır. Bu tanımlardan hareketle, araştırmaya katılan öğretmenlerin ağırlık olarak geleneksel program anlayışına ilişkin kuramsal düzeyde belli bir bilgi birikimi ve farkındalığa sahip oldukları sonucuna ulaşılabılır.
- Öğretmenlerin eğitim programının öğeleri ile ilgili birtakım eksik ve hatalı bilgilere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu eksiklikler özellikle “hedef” “içerik” “eğitim durumları” öğeleri etrafında yoğunlaşmaktadır.
- Öğretmenler tarafından yapılan eğitim programının işlevlerine yönelik açıklamalar, kuramsal alan yazınla örtüşmekle beraber, öğretmenlerin kuramsal alan yazında yer alan işlevler dışında farklı işlevlere de değindikleri görülmüştür. Bu durum, mesleki ve teknik eğitim programlarının kendine has yapısı ve eğitim-öğretim sistemi içinde meslek edindirme amacı, öğretmenlerin program geliştirme çalışmalarından elde ettikleri deneyimler gibi nedenlerden kaynaklanabilir.
- Öğretmenlerin birçoğu tarafından mesleki ve teknik eğitim programlarının öğrencilere meslek kazandırma yeterliliğine sahip olması programların güçlü yönü olarak ifade edilmiştir. Bu güçlü yön aynı zamanda öğretmenler tarafından eğitim programının işlevleri arasında ifade edilen; öğrencilere mesleki yeterlilik sağlama ve toplumsal ekonomik kalkınmayı sağlama işlevleri ile örtüşmektedir. Bu bakımdan öğretmenler tarafından mesleki ve teknik eğitim programları öncelikli olarak mesleki yeterlilikler ve istihdam ile bağlantılı olarak ele alınmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim programlarının öğretmenler tarafından zayıf yönleri arasında ifade edilenler ise programın uygulanmasında birtakım aksaklıklara neden olan noktalara işaret etmektedir.

- Öğretmenlerin eğitim programı kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlardan yola çıkılarak eğitim programı kavram ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenler eğitim programını, eğitim-öğretim sisteminin temel yapı taşı olarak öğretmenlere yol gösteren, uygulamada şekillenen ve eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde önemli rol oynayan değişim odaklı dinamik bir yapı olarak benimsemektedirler.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırmaya katılan öğretmenler, program geliştirme ve eğitim programına ilişkin olarak geleneksel yaklaşımların ağırlıklı olduğu bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir. Bu alanda ortaya çıkan güncel yaklaşımların mevcut program geliştirme çalışmalarına yansıtılmasını sağlamak amacıyla çağdaş program geliştirme yaklaşımlarına da yer veren hizmet içi eğitimlerin planlanması önerilmektedir.
- Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerin program geliştirme ve eğitim programına ilişkin sahip oldukları bilgi birikimi, farkındalık düzeyleri ve olumlu bakış açıları göz önüne alındığında, program geliştirme çalışmalarında öğretmen katılımının gerekliliği ve önemi oldukça açıktır. Bu bağlamda, program geliştirme çalışmalarında öğretmen katılımının sadece görüş bildirme ile sınırlandırılmaması, daha fazla sayıda öğretmenin program geliştirme çalışma grubunun bir üyesi olarak görev alması önerilmektedir.
- Araştırmada tespit edilen program geliştirme sürecinde program değerlendirmenin tamamlayıcı bir bileşen olarak nitelendirilmemesi sonucundan hareketle, öğretmenlerin program değerlendirmeye ilişkin bilgi birikimi ve deneyim eksikliğinin giderilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir. Buna ek olarak, MEB tarafından yürütülen program geliştirme çalışmalarında program değerlendirme aşamasının geniş bir paydaş grubu katılımıyla daha açık ve şeffaf olarak gerçekleştirilmesiyle de gerekli farkındalık ve deneyim eksikliği giderilebilir.

- Araştırmaya katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin program geliştirme ve eğitim programına yönelik aldıkları hizmet içi eğitim ve sonrasında görev yaptıkları program geliştirme çalışmalarında elde ettikleri deneyimlere rağmen, bazı kavram ve uygulamalarda yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu durumun program geliştirme çalışmalarında görev almayan öğretmenlerde de benzer veya daha üst düzeyde olması muhtemeldir. Bu nedenle öğretmenlere ihtiyaçları doğrultusunda program geliştirmenin kuramsal ve uygulamaya dönük temellerine ilişkin hizmet içi eğitimler sunulması önerilmektedir.
- Program geliştirme çalışmalarına görev alacak öğretmenlerin belirlenmesinde araştırma bulgularında ortaya çıkan “program geliştirme çalışmalarına katılan kişilerde bulunması gereken nitelikler” dikkate alınabilir ve öğretmenlere bu niteliklerin geliştirilmesine ilişkin mesleki gelişim fırsatları sunulabilir.
- Program geliştirme çalışmalarına daha fazla paydaşın katılması sağlanabilir ve geliştirilen programlar Türkiye genelindeki ilgili alan öğretmenlerin görüş ve önerilerine sunulabilir. Ayrıca, program geliştirme çalışmalarına katılan öğretmenlerin bu süreçte yaşadığı sorunların giderilmesi adına görevlendirme usul ve esaslarında düzenlemeler yapılabilir.
- Mevcut mesleki ve teknik eğitim programlarında yer alan kazanımlarda sık sık vurgulanan ve öğretmenlerin duyarsızlaşmayı artırdığını belirttikleri iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin tekrarlar azaltılabilir. Mevcut modül sürelerinde yer alan bireysel öğrenme süreleri kaldırılabilir. Bireysel öğrenme için ayrılan süre toplam modül süresi içinde yer alabilir ya da bireysel öğrenme süreleri içinde öğrencilerin yapması gereken öğrenme aktivitelerine ilişkin modül bilgi sayfalarında bir bölüm oluşturulabilir. Bu aktivitelerin takibine, ölçme ve değerlendirmesine ilişkin eğitim programının “Uygulamaya İlişkin Açıklamalar” bölümüne bir yönerge eklenebilir.
- Mevcut modül bilgi sayfalarında; bilgi ve becerinin yanı sıra tavırlara da başarımlı ölçütü olarak yer verilebilir. Bir yeterliliğe ait tavırların öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amacıyla, kontrol listelerinin ve gözlem formlarının hazırlanmasına yönelik aydınlatıcı bilgiler verilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme sürecinde görev yapan program geliştirme uzmanlarından oluşan bir çalışma grubu ile benzer bir araştırma yürütülebilir.
- Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme ve eğitim programı kavram ve uygulamalarına ilişkin olarak program geliştirme çalışmalarında görev almayan öğretmenlerin görüşlerini inceleyen araştırmalar yürütülebilir.
- Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme ve eğitim programı kavram ve uygulamalarına ilişkin olarak mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerini temsil eden bir örneklem grubu ile nicel bir çalışma yapılabilir.
- Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin program değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin incelenmesine yönelik bir çalışma yapılabilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, O. C ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 220-236.
- Akgül, F. (2002). *Modüler öğretim yaklaşımının küçük gruplarda öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 122383).
- Akhun, İ. (1987). Okul-sanayi ortaklaşa (OSANOR) eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 203-209.
- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Aktaş, M. (2012). *Metal teknolojisi öğretmenlerinin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan metal teknolojisi alanı modüler öğretim programı hakkında görüşleri: Antalya örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 325159).
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk eğitim tarihi*. İstanbul: ALFA Basım Yayım.
- Alkan, C. (1989). Modüler programlama ve Türkiye'de uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 13-22.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1998). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Ankara: Alkim Yayınları.
- Altın, R. (2007). *Mesleki eğitim sisteminde yeni eğilimler ve modüler sistem*. Ankara: Mesut Matbaacılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı (9.Baskı)*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arabacıoğlu, T. (2013). Bilişim teknolojisi öğretmenlerinin modüler eğitim programına ilişkin görüşleri: Aydın ilinde bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 148-157.

- Arı, A. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 34-55.
- Ata, U. (2007). *Mesleki teknik eğitim ve MEGEP öğretim programlarına öğrenci ve öğretmen yaklaşımları* (Bilişim Teknolojileri Alanında uygulama). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez no: 227977).
- Atik, H. (2006). *Beşeri sermaye, dış ticaret ve ekonomik büyüme*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Avrupa Komisyonu. (2013). *ISCED-F 2013*. Şubat 2017 tarihinde http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/tools/docs/isced-2013-fields-of-education_en.pdf adresinden erişildi.
- Aykaç, N. ve Aydın, H. (2006). *Öğrenme öğretme sürecinde planlama ve uygulama*. Ankara: Natürel Yayıncılık.
- Aykaç, N., ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328-340.
- Bay, E. Gündoğdu, K., Ozan, C., Dilekçi, D. ve Özdemir, D. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının program yaklaşımlarının analizi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 15-29.
- Berk, Ş. (2012). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin Provus'un Farklar Modeli ile değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 312610).
- Bolstad, R. (2004). School-based curriculum development: Principles, processes, and practices. *Journal of curriculum studies*, 31(1), 83-97.
- Bowers, B. (1991). Teacher involvement in curriculum development. *National Association of Elementary School Principles*, 7(3), 1-5.
- Budak, Y. (1998). Mesleki eğitimde ihtiyaç analizi ve işlevsel eğitim programı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 245, 65-75.

- Bümen, N. T. ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştirel bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carl, A. E. (2009). *Teacher empowerment through curriculum development: theory into practice* (Third edition). Cape Town: Juta & Co Ltd.
- Caswell, H. L. & Campbell, D. (1935). *Curriculum development*. New York: American Book Company.
- CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy a selection of 100 key terms*. Ocak 2017 tarihinde <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4064> adresinden erişildi.
- Cheung, D., & Wong, H. W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum designs. *Curriculum Journal*, 13(2), 225–248.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni-nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Edt.). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Demiral, S. (2014). Program Alanı. (A. Arı, Çev.Edt). *Eğitim programı, temeller, ilkeler ve sorunlar*.(1-36). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme*.(21.Baskı). Ankara: Pegem A.
- Doğan, H. (1983). *Mesleki ve teknik eğitim. Cumhuriyet döneminde eğitim içerisinde* (s.357-382). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doll, R. C. (1986). *Curriculum Improvement: Decision making and process*.(6th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Duman, E. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi* (Ankara Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi örnekleri).(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 204574).

- Ekşioğlu, S. (2013). *Mesleki ve teknik liselerde uygulanan modüler öğretim programının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 349049).
- Engin, A.,O . (2018). Eğitim felsefesi ve hedefler .(K.Gündoğdu, Çev.Edt.). *Program geliştirme*. (167-206). Ankara: Pegem.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, Ö. (2008). *MEGEP kapsamında meslek liselerinin bilişim teknolojileri alanı için geliştirilen eğitim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 177021).
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. (6. Baskı). Ankara: Yelkentepe.
- Eşme, İ. (2007). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunları*. Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı (15-117). Ankara: Yüksek Öğretim Kurumu.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Fullan, M. (Ed.). (2003). *The moral imperative of school leadership*. Corwin press.
- Görgeň, İ. (2014). *Program geliştirmede temel kavramlar*. H. Şeker (Ed.), *Eđitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar içinde* (s.1-18). Ankara: Anı.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 90-102.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169),126-141.
- Günceoğlu, B. (2003). METGE projesi kapsamında uygulanan makine işlemleri meslek programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 148-158.
- Hakan, A., Sağlam, M., Yaşar, Ş., Gültekin, M. ve Deveci, H. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri alanlarındaki hizmet-içi eğitim gereksinimleri. *I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim*

Kongresi. Mart 2017 tarihinde http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=129893 adresinden erişildi.

Harbison, F.H & Myers, C. A. (1964). *Education, manpower and economic growth*. New York: McGraw-Hill

Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim*. (4. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Sempati Yayıncılık.

İşoğlu, İ. V. (2010). *MEGEP bilişim teknolojileri alanı modüllerinin öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 250863)

İzalan, Z. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançları ile eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:485867).

Kalkınma Bakanlığı.(2014). *Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çalışma Grubu Raporu*, Ankara. Ocak 2017 tarihinde <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/022.pdf> adresinden erişildi.

Kam, M. (2013). *Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarının tercih edilme nedenlerinin belirlenmesi ve analizi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 338976)

Kanbur, M., İ. (2016). *Metal teknolojisi alanı 10. sınıf temel metal şekillendirme dersi mevcut ve yeni öğretim programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans proje çalışması). Hacettepe Üniversitesi: Ankara

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.

Kelly, A. V. (1999). *The curriculum: Theory and practice*. London: Paul Chapman.

Kılınç, M. (2016). *Türkiye’de mesleki teknik eğitim tarihi (1886-1986)*. Ankara: Pegem A.

- Korkmaz, İ. (2018). Program ve öğretimin tanımlanması. (K.Gündoğdu, Çev.Edt.). *Program geliştirme*. (25-47). Ankara: Pegem.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (9. Baskı). İstanbul: Alkım Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (14.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları
- Külahçı, Ş. (1995). Analiz ve program geliştirme. *Öğretmen Yetiştirme. Modül Serisi Öğrenci Kılavuzu*
- Külahçı, Ş. G. ve Taşpınar, M. (1994). Modüler öğretim yaklaşımı ve Fırat Üniversitesi'nde yapılan çalışmalar. *Eğitim ve Bilim*, 17(90), 24-34.
- Little, N. (1985). *A study of teacher participation in curriculum development and teacher job satisfaction*. Retrieved from <https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI8521460/>
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum implementation*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Marsh, C. J. (2004). *Key concepts for understanding curriculum*. (3rd ed.). New York: Routledge.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ocak 2017 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden erişildi.
- MEB, (2005). *Meslekî ve teknik eğitimin tarihçesi*. Devlet Kitapları Basım Evi, Ankara:Yazar
- MEB, (2008). *Mesleki eğitimde yeterliğe dayalı modüler öğretim programı geliştirme süreci*. Ankara: Gazi M.E.M Matbaası
- MEB. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Mesleki ve Teknik Eğitim Okul ve Kurumları Alan/Bölüm, Atölye ve Laboratuvar Şefliklerine İlişkin Yönerge*, Ocak 2017 tarihinde <http://mtegm.meb.gov.tr/www/okulkurum-mudurluklerinin-dikkatine-alanbolum-atolye-laboratuvar-seflikleri-ile-ilgili-yonerge/icerik/937> adresinden erişildi.

- MEGEP. (2006). *Öğretim programları ve modüller öğretim uygulama kılavuzu*. Ocak 2017 tarihinde http://ataentasml.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/15/745951/dosyalar/2017_06/16002131_ogretmen_kitap.pdf adresinden erişildi.
- MEGEP. (2014). *Adalet alanı çerçeve öğretim programı*. Ocak 2017 tarihinde [http://www.megep.meb.gov.tr/dokumanlar/10.SINIF%20\(20172018\)/10%2C3%87%C3%96P/ADALET_%C3%87%C3%96P_10.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/dokumanlar/10.SINIF%20(20172018)/10%2C3%87%C3%96P/ADALET_%C3%87%C3%96P_10.pdf) adresinden erişildi.
- MEGEP. (2018). *Çocuk gelişimi ve eğitimi alanı çerçeve öğretim programı*. Mayıs 2018 tarihinde <http://www.megep.meb.gov.tr/?page=ogretimProgramlari> adresinden erişildi.
- Meslekî Eğitim Kanunu. (1986). *T.C. Resmi Gazete*, 19139, 19.6.1986.
- Meslekî ve Teknik Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması konulu genelge, (2016). *T.C. Resmi Gazete*, 1736074, 01.05.2014
- METARGEM. (1997). *Endüstri Meslek Lisesi Mezunlarını İzleme Araştırması*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- METEK. (2015). *Mesleki teknik eğitimde iş ve meslek analizine dayalı modüler yapıda program geliştirme kılavuzu* Mart 2017 tarihinde <http://metek.meb.gov.tr/index.php/en/component-s/training> adresinden erişildi.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Miller, J. P. (1996). *The holistic curriculum*. Toronto: OISE Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliği, (2017). *T.C. Resmi Gazete*, 30182,16.09.2017.
- Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, (2011). *T.C. Resmi Gazete*, 652, 25.08.2011
- MTEGM. (2014a). *Strateji belgesi, Türkiye mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı 2014-2018*. Şubat 2017 tarihinde <http://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/017.pdf> adresinden erişildi.

- MTEGM. (2014b). *Mesleki ve teknik öğretim programları ve materyalleri geliştirme usul ve esasları*. Ankara: Yazar.
- MTEGM. (2017). *Anadolu teknik/Anadolu meslek programlarında alana geçiş, tercih ve yerleştirme e-kılavuzu*. Mart 2017 tarihinde <https://mtegm.meb.gov.tr/www/anadolu-teknikanadolu-meslek-programlarinda-alana-gecis-tercih-ve-e-kilavuzu/icerik/1631> adresinden erişildi.
- Ng, P. H., & Cheung, D. (2002). Student-teachers' beliefs on primary science curriculum orientations. *New Horizons in Education*, 45, 42-53.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. (3. Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. New York: Pearson Allyn and Bacon.
- Oliva, P., F. & Gordon, W., R. (2018) *Eğitim programı amaçları, hedefleri, ve ürünleri*. (Gündoğdu, K. ve Akar-Vural, R. çev.). K.Gündoğdu, (Ed). *Program geliştirme içinde* (s.243-277). Ankara: Pegem.
- Oliva, P., F. & Gordon, W., R. (2018). Program ve öğretimin tanımlanması (Korkmaz,İ., çev.). K.Gündoğdu, (Ed). *Program geliştirme içinde* (s.25-47). Ankara: Pegem.
- Oliva, P., F. & Gordon, W., R. (2018). Veriye dayalı karar verme. (Tican-Başaran, S., çev.). K.Gündoğdu, (Ed). *Program geliştirme içinde* (211-240). Ankara: Pegem.
- Oliver, A. I. (1977). *Curriculum improvement: A guide to problems, principles, and process*. (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Ornstein, A.,C. & Hunkins, F.,P.(2014). Program alanı. (Demiral, S. çev.). A. Arı, (Ed). *Eğitim Programı temeller,ilkeler ve sorunlar içinde* (1-36). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ornstein, A.,C. & Hunkins, F.,P.(2014). Program geliştirme.(Doğutaş, A. çev.). A.Arı, (Ed). *Eğitim Programı temeller,ilkeler ve sorunlar.Program geliştirme içinde* (287-341). Konya: Eğitim Yayınevi.

- Ornstein, A.,C. & Hunkins, F.,P.(2014). Programı uygulama (Padem, S., ve Babacan, T. çev.). A. Arı, (Ed). *Eğitim Programı temeller,ilkeler ve sorunlar* içinde (347-376). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Otluca, M. (2008). *KPSS eğitim bilimleri, eğitimde program geliştirme*. İstanbul: Kriter Yayınları
- Örten, D. ve Erginer, E. (2016).Türkiye’de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 387-414.
- Özalp, R. (1961). *Türkiye’de Yüz yıllık mesleki ve teknik öğretim. Mesleki ve Teknik Öğretim*, 104, 17-122.
- Özbey, F. (2015). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere iş analizi temelinde tekstil işçiliği becerilerinin öğretilmesi: Eylem araştırması*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 419289)
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Özsoy, C. (2007). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin iktisadi kalkınmadaki yeri ve önemi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 210070)
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Bütün, M. ve Demir, S. B Çev.Edt). Ankara: Pegem
- Popham, W. J., & Baker, E. L. (1970). *Systematic instruction*. Prentice-Hall.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. Wadsworth Publishing Company.
- Roy, O. Billett. (1970). *Improving the secondary school curriculum: A guide to effective curriculum planning*. New York: A Teachers Practical Press Inc.
- Saracaloğlu, S., Yılmaz, S., Çengel, M., Çoğmen, S., Karademir, Ç. A., ve Kanmaz, A. (2010). Elementary teachers’ views about their roles in curriculum development and evaluation process: The case of Denizli. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2427-2434.

- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Seçilmiş, C. ve Ünlüören, K. (2010). Anadolu otelcilik ve turizm meslek liselerinde uygulanan modüler öğretime ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 247-265.
- Semerci, Ç. (2007). "Program geliştirme" kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125-140.
- Sert, Ö. (2007). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında modüler öğretim sisteminin bilişim teknolojileri alanında uygulaması ve öğretmen, öğrenci açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 201572).
- Sezgin, İ. ve Taşpınar, M. (2009). *Mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirme uygulamaları*. Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu. 12-13 Kasım 2009. Ankara: Başkent Üniversitesi.
- Sezgin, S. İ. (2009). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme (Geliştirilmiş 5. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı (Genişletilmiş 17. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum. Current and critical issues in the curriculum and learning*. IBE-UNESCO, Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002439/243975e.pdf>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Şahan, H. H. (2010). Öğretmenlerin programa ilişkin algıları. 1. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metinler Kitabı içinde* (s.285-293). Balıkesir- Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi.
- Şahin, H. (2006). Eğitim programı geliştirme sürecinde önemli bir aşama: ihtiyaç belirleme. *Tıp Eğitimi Dünyası*, Şubat 2017 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ted/article/view/5000140383> adresinden erişildi.

- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World
- Tan- Şişman, G. (2017). The concept of curriculum in the pre-service teacher education course contents [Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde “eğitim programı” kavramı]. *Elementary Education Online [İlköğretim Online]*, 16(3), 1301-1315.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1980). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan.
- Tan-Şişman, G. ve Karsantık, Y. (2017). An investigation of the curriculum development process in Singapore and Turkey regarding administrative structure and reforms [Singapur ve Türkiye’de program geliştirme süreçlerinin yönetsel yapı ve reformlar açısından incelenmesi]. *26.Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*. Antalya, 20-23 Nisan, 2017. Ocak 2018 tarihinde http://2017.ices-uebk.org/dosyalar/files/ices2017_ozetkitabi_v1.pdf adresinden erişildi.
- Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2011). İlköğretim programı üzerine öğretmen metaforları. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. (795-809). Antalya-Turkey
- Taşgın, A. (2010). *Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri-öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlikleri)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 263816)
- Taylor, M. W. (2013). Replacing the ‘teacher-proof’ curriculum with the ‘curriculum-proof’ teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 295-321.
- Tekişik, H. H. (1992). İlköğretim okullarında program geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 351-362.
- TTKB, (1946). *Üçüncü Milli Eğitim Şurası*. Haziran 2017 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164646_3_sura.pdf adresinden erişildi.

- TTKB, (1962). *Yedinci Milli Eğitim Şurası*. Haziran 2017 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164924_7_sura.pdf adresinden erişildi.
- TTKB, (1974). *Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası*. Haziran 2017 tarihinde https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf adresinden erişildi.
- Tuna, O. (1973). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2004). Meslek standartları ve çeşitli mesleki sınıflama sistemleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 2(3),1-10
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda eğitimde program geliştirmede yönelim, kavram ve anlayışlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19,156-169
- Türk Eğitim Derneği (TED), (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği
- Türkeşsiz, S. (2008). *MEGEP kapsamında motorlu araçlar teknolojisi alanı öğretim programlarının mevcut meslek liselerinde uygulanabilirlik düzeyinin araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 179977)
- Türkiye İş Kurumu, (2015). *2015 yılı işgücü piyasası araştırması sonuç raporu*. Mayıs 2017 tarihinde <http://www.iskur.gov.tr/trtr/kurumsalbilgi/raporlar.aspx#dltop> adresinden erişildi.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ). (2016). Resmi Gazete, 29581, 02.01.2016
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (M. Rüzgar ve B. Arslan, Çev). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulusal Meslek Standartlarının ve Ulusal Yeterliliklerin Hazırlanması Hakkında Yönetmelik, (2015). *T.C. Resmi Gazete*, 29507, 19.10.2015.
- Unruh, G. G. & Unruh, A. (1984). *Curriculum development, problems, process and progress*. California: McCutchan Publishing Corporation.
- Varış, F. (1978). Eğitimde program geliştirme “teori ve teknikler” (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Wright, R. (1985). Motivating Teacher involvement in professional growth activities. *Canadian Administrator*, 24(5), 1-6.
- Yıldırım K. ve Şahin, L. (2015). Osmanlı'dan günümüze mesleki eğitimin gelişimi. *Çalışma ve Toplum*, 44 (1), 77-112
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2001). Türkiye'de meslek liselerinde program geliştirme sürecinin nitel bir analizi (A Qualitative Assessment of Curriculum Development Process at Secondary Vocational Schools in Turkey) *Journal of Career and Technical Education*, 18(1), 19-31.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. ve Yiğit, N. (2011). Fen ve teknoloji dersi 6. sınıf öğretim programına yönelik öğrenci görüş ve beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(190), 269-292.
- Yiğit, N. (2002). Öğretim programları geliştirmede öğretmenin rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 296, 27-33.
- Young, J. H. (1988). Teacher participation in curriculum development: What status does it have. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 109-121.
- Young, J. H. (1990). Teacher participation in curriculum development: A study of societal and institutional levels. *Alberta Journal of Educational Research*, 36(2), 141-56.
- Yüksel, S. (1996). *Ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin program geliştirmeye yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 99-106.
- Yüksel, S. (2000). Milli Eğitim Bakanlığındaki program geliştirme çalışmalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 501-608.

EK-A: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

PROGRAM GELİŞTİRME ÇALIŞMA GRUBUNDA GÖREV ALAN ÖĞRETMENLERE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Değerli Meslektaşım,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisi olarak, "Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme ve Eğitim Programına İlişkin Öğretmenler Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tez çalışmamda sizlerin mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme ve eğitim programı kavramları ve uygulamaları hakkında görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Toplanan verinin program geliştirme ve eğitim programı konusunda alan yazınla birlikte mesleki ve teknik eğitimde görev yapmakta olan öğretmenlere katkıda bulunması beklenmektedir. Bu formda yer alan görüşme soruları, kişisel bilgiler ve Program geliştirme ve Eğitim programı kavramlarıyla ilgili görüşleriniz olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Görüşmenin yaklaşık 45 dakika sürmesi planlanmaktadır. İziniz olursa, ses kaydı yapılacaktır. Alternatif olarak, siz cevap verirken cevaplarınızı not alabilirim. Görüşme sırasında kendinizi rahat hissetmezseniz, görüşmeyi iptal edebilirsiniz ve böyle bir durumda aldığım notları veya yaptığım ses kaydını size geri verebilirim. Son olarak, kimliğiniz ve görüşmeler sırasında verdiğiniz bilgiler gizli tutulacak ve toplanan veri sadece akademik amaçlarla kullanılacaktır. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Bilgen KERKEZ

BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

Tarih:

Saat:

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

2. Yaşınız:

3. Alanınız:.....

4. Mezuniyet durumunuz: () Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

* VARSA

☞ Mezun olduğunuz yüksek lisans programı ve üniversite :

☞ Mezun olduğunuz doktora programı ve üniversite :

5. Mesleki ve teknik eğitim okullarında öğretmenlik meslek deneyiminiz : (yıl)

6. "Program geliştirme" ya da "Eğitim Programları" ile ilgili hizmet içi eğitim programına katıldınız mı?

() Evet (Ne zaman/ Nerede/ Kurum / Süresi):

() Hayır

BÖLÜM II –EĞİTİM PROGRAMI KAVRAMLARIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLER

Bu bölümde yer alan soruları **katılmış olduğunuz program geliştirme çalışmalarında ve öğretmenlik mesleğinizde elde ettiğiniz bilgi ve deneyimlerinize dayalı** olarak cevaplamamız beklenmektedir.

1. Eğitim programını nasıl tanımlarsınız?
2. Size göre eğitim programının işlevi/işlevleri nedir?
☞ SONDA
 - a. Öğretmen açısından
 - b. Öğrenci açısından
 - c. Toplum açısından
 - d. Konu alanı açısından (Alana ait konu alanı),
3. Size göre bir eğitim programının kapsamında neler olmalıdır?
☞ SONDA
 - a. Öğeleri nelerdir? Neden?
 - b. Ne(ler) ile ilgili ve kimlere yönelik bilgi ve açıklamalar yer almalıdır?
4. Uygulanmakta olan mesleki ve teknik eğitim programlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. Güçlü yönleri nelerdir?
 - b. Zayıf/eksik yönleri nelerdir?
5. Eğitim programını canlı ya da cansız bir varlığa benzetseniz ne olurdu? Neden?

BÖLÜM III –PROGRAM GELİŞTİRME KAVRAMLARIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLER

Bu bölümde yer alan soruları **katılmış olduğunuz program geliştirme çalışmalarında ve öğretmenlik mesleğinizde elde ettiğiniz bilgi ve deneyimlerinize dayalı** olarak cevaplamamız beklenmektedir.

6. Program geliştirmeyi nasıl tanımlarsınız?
7. Program geliştirme çalışmalarının işlevi nedir?
8. Program geliştirme nasıl bir süreç gerektirir?
☞ SONDA
 - a. Sizce ilk aşaması nedir?
 - b. Nasıl ilerler?
 - c. En son aşaması nedir?
 - d. Program geliştirme sürecinde yer alan kişilerin nitelikleri neler olmalıdır?
9. Yer aldığınız program geliştirme sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?
☞ SONDA
 - a. Güçlü yönleri nelerdir?
 - b. Zayıf/eksik yönleri nelerdir?
10. Program geliştirmeyi canlı/cansız bir varlığa benzetirseniz, bu varlık ne olurdu? Neden?
11. Mesleki ve teknik eğitimdeki program geliştirme ve eğitim programı ile ilgili eklemek istedikleriniz varsa nelerdir?

EK-B: Kod Listesi

	Rehber	Resmi Belge	Gelişime Açık Belge	Çerçeve	İşlevsel Belge	Sistem
EĞİTİM PROGRAMININ TANIMI	Eğitim-öğretimde faydalanılan doküman Gerekli tüm bilgiler yer alır Yönlendirme Referans Kılavuz Tüm soruların cevabı Ders saati Dersler Kazanımlar Yöntem ve teknik Değerlendirme Uygulamaya ilişkin açıklamalar Yol gösteren Birincil kaynak Planlama belgesi Öğretmenin başvuru kaynağı Öğretmenim tüm sorularının cevabı Planlamada faydalanılan doküman	Ülkenin politikaları Eğitim sisteminin hedefleri TTKB Onaylı doküman Zorunluluk Resmi, Devlet, Devletin gerekliliklerine uygun, Politika belgesi Ülkenin üst düzey ana kaynağı Bağlayıcılığı olan bir belge	Değişen Gelişen Değişimlerin ve teknolojik gelişmelerin Yaşayan bir belge Güncel gelişmeler Bilimsel bilginin devamlılığı Farklılaşmalar	Ortak faaliyetler Ortak çaba Aynı kazanımlar Aynı dersler Hedef ve sınırlarını gösteren genel bir hat Genel çerçeve Eğitimde birlikteliğini sağlamak Ana bir yol	İhtiyaç İhtiyaçlar silsilesi Geçerli bilgiler Gerekli kazanımlar İstihdam Hayata hazırlayan Topluma uyum Yetkinlik kazandırma İhtiyaçlar silsilesi İşe yaramayan	Girdi Çıktı Süreç Ön koşullar Birbiri ile ilişkili bilgi birimleri Bilimsel ve uygulanabilir

EĞİTİM PROGRAMININ İŞLEVLERİ

ÖĞRETMEN AÇISINDAN		ÖĞRENCİ AÇISINDAN		TOPLUMSAL AÇIDAN		KONU ALANI AÇISINDAN	
Öğretime rehberlik	Bilgilendirme, Harita, Kılavuz, Ana kaynak Yol gösterir, Planla Dağınıklıktan kurtarır Yardımcı olur. Verimlilik, Ders öncesi hazırlık Tekrara düşmeme, Eksiklerin kalmaması	Topluma uyum	Toplumsal normlar Toplumsal değerler Milli ve manevi değerler Toplumsal ihtiyaç Toplumsal çatışmalar Kültür çatışması	Toplumsal düzenin devamlılığı	Toplumsal sorunlar Toplumsal ihtiyaçlar Toplumsal değerler Değer aktarımı Birlik ve beraberlik	Sistematikleştirme	Bilgi kümeleri Anlamli parçalar Bütün-parça ilişkisi Sıralama Sınıflama
Mesleki gelişimde süreklilik	Güncel gelişmelerin takibi Programa uyum Alanda yetkinlik Öğretmen gelişimi Yeni kazanımlar Hizmet içi eğitim	Mesleki yeterlilik	Mesleki bilgi ve beceri Yetkinlik Yeterlilik Kariyer planlama İş disiplini	Ekonomik kalkınma	“ Ara eleman Kalifiye meslek elemanı Sektörel ihtiyaç İş piyasası İstihdam Ekonomi Sektör Meslek analizi İhtiyaç analizi	Güncelleştirme	Teknolojinin takibi Değişimlere ayak uydurma Yenilikler İhtiyaca uygunluk Revize Geliştirme
Mesleki eşitlik	Tüm öğretmenler için aynı süreç Ortak program Standartlaşma Ortak amaçlar Birlik Hizmette eşitlik	Öğrenmeyi Kolaylaştırma	Öğrenci seviyesi Öğrenme ilkeleri Öğretim ilkeleri Öğrenci ihtiyacı				
Meslekte yasal dayanak	Hesap verilebilirlik Onaylı doküman Resmi belge						

	Hedefler	İçerik	Eğitim Durumları	Sınama Durumları	Kapsayıcı Açıklamalar
EĞİTİM PROGRAMININ ÖGELERİ	Niçin? Amaç Kazanım Yeterlilik İstendik Planlı Bireyde bulunması gereken özellikler	Ne? Ders Konu Görev Modül Kavram Kapsam	Nasıl? Yöntem ve teknik Strateji, yöntem ve teknikler Pekleştiric Katılım Dönüt – düzeltme Yaklaşım	Ne kadar? Ölçme Değerlendirme Sonuç Karar verme Modül değerlendirme Modül başarısı	Uygulamaya ilişkin açıklamalar Yönlendirme Bilgilendirme Uyarı
PROGRAM GELİŞTİRMEİNİN TANIMI	Çağın, toplumun ve sektörün ihtiyaçlarına yönelik güncelleme/ yenileme çalışmaları		Sistemik ve aşamalı bir süreç	Ekip çalışması	
	Teknolojik gelişmeler Değişim Değişime ayak uydurma Çağdaş eğitim Yeni eğitim ihtiyaçları Toplumsal değişim Toplumsal ihtiyaçlarda değişim Farklılaşma		Düzenli Birbiri ile ilişkili Sıralı İşlem analiz Yeterlik tablosu Ders bilgi sayfası	Komisyon Ekip İşbirliği Ortak çalışma Görev dağılımı	
PROGRAM GELİŞTİRMEİNİN İŞLEVİ	Bireyin, toplumun ve sektörün ihtiyacını karşılama		Programı değerlendirme		
	Güncel ihtiyaçlar Teknoloji Çağa uygunlu Bireysel ihtiyaçlar Mesleki yeterlilik Toplumsal sorunlar Toplumsal ihtiyaçlar		Karar verme Programın etkililiği Programın hedefleri Amaçlar		
PROGRAM GELİŞTİRME SÜRECİNDE YER ALACAK KİŞİLERİN ÖZELLİKLERİ	Kişisel özellikler		Mesleki özellikler		
	İletişim becerisi İşbirliği becerisi Sorumluluk alabilme Liderlik Bilgisayar Kullanma Becerileri Özveri/Fedakarlık Yenilikçi Bakış Açısı Gelişime Açıklık Objektif olma	Eleştiriye Açık Olma Araştırma Becerisi Yabancı Dil Özgüven Problem Çözme Becerileri Sabır Farklı Fikirlerle Saygılı Olma Açık Fikirli Olma Kişisel Hırslardan Arınık Olma	Mesleki yeterlilikler Program geliştirme yeterlilikleri Mesleki tecrübe Alan Yetkinliği Program Geliştirme Alanında Eğitim Almış Olma Sektör Deneyimi Öğretmenlik Deneyimi		

PROGRAM GELİŞTİRMENİN AŞAMALARI		
HAZIRLIK ve ANALİZ	TASARI OLUŞTURMA	UYGULAMA ve ONAY AŞAMASI
Program geliştirme komisyonlarının oluşturulması Görevlendirme Öğretmen onayları Çalışma grubu	Program Dokümanlarının Hazırlanması Yeterlilik tablosu İşlem analiz formu Ders bilgi formu Modül bilgi sayfası	Programın uygulamaya konulması Pilot uygulama Yaygınlaştırma Uygulama Değerlendirme
İhtiyaç analizi Sektörel ihtiyaçlar Toplumsal ihtiyaçlar İş piyasası verisi İstihdam edilebilirlik		Programın onaylanması TTKB Sektör doğrulama çalışmaları
Meslek analizi Görev tanımı Bilgi ve beceri İşlemler Mesleki Yeterlilik Kurumu Ulusal Meslek Standartları		

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-1874

16 Mayıs 2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 02.05.2017 tarih ve 1050 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Bilgen KERKEZ**'in **Yrd. Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN** danışmanlığında yürüttüğü “**Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme ve Eğitim Programı ile İlgili Öğretmen Görüşleri**” başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **09 Mayıs 2017** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-Ç: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

06/06/2018

(İmza)

Bilgen KERKEZ

EK-D: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

02/07/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına

Tez Başlığı: Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme ve Eğitim Programına İlişkin Öğretmenler Görüşleri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
02/07/2018	166	302,254	06/06 /2018	%10	979963811

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Bilgen KERKEZ

Öğrenci No.: N14224922

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Dr. Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŞİŞMAN

EK-E: Thesis Originality Report

02/07/2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına

Tez Başlığı: Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme ve Eğitim Programına İlişkin Öğretmenler Görüşleri

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
02/07/2018	166	302,254	06/06 /2018	%10	979963811

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Bilgen KERKEZ

Öğrenci No.: N14224922

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Dr. Öğr. Üyesi Gülçin TAN ŞİŞMAN

EK-F: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversite'ye verilen kullanım hakları dışındaki bütün fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının veya bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversite'ye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirse bile, teziniz arama motorlarının ön belleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

Tezimin/Raporumun 06/06/2021 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

Tezimin/Raporumun.....tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:

.....
.....
.....

06/06/2018
(İmza)
Bilgen KERKEZ

