

# Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Program Geliştirme Uzmanlarının Deneyimleri

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

Fatma KELEŞ<sup>1</sup>, İlker CIRIK<sup>2</sup>

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, kkelesfatma@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1450-7120

2 Prof. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ilker.cirik@msgsu.edu.tr. ORCID: 0000-0002-3018-9831

Gönderilme Tarihi: 27.05.2025 Kabul Tarihi: 04.11.2025 DOI: 10.37669/milliegitim.1707179

**Atf:** “Keleş, F., & Cırık, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında program geliştirme uzmanlarının deneyimleri. *Millî Eğitim*, 54(1), 11-60. DOI: 10.37669/milliegitim.1707179”

### Öz

*Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli perspektifinde geliştirilen öğretim programlarının hazırlanma sürecinde görev alan program geliştirme uzmanlarının deneyimlerini, süreçteki rollerini, etkileşim biçimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve sürece ilişkin genel değerlendirmelerini incelemektir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum çalışması deseninde oluşturulmuştur. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını öğretim programı geliştirme sürecinde görev alan 15 program geliştirme uzmanı oluşturmaktadır. Veriler araştırma kapsamında geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve MAXQDA 2024 programı kullanılarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre program geliştirme sürecinin güçlü yönleri arasında; iş birliği süreçlerinde etkili ve yapıcı yaklaşımların sergilenmesi, komisyonlarda temsilde çeşitliliğin gözetilmesi ve program geliştirme uzmanlarının sürece yönelik kilit roller üstlenmeleri öne çıkmaktadır. Öte yandan program geliştirme sürecinin sınırlı yanları arasında zaman sınırlılığı, iletişim kazaları ve eş güdüm zorlukları öne çıkarken; program geliştirme uzmanlarının rehberlik etme, denetim ve model geliştirme gibi rol ve sorumlulukları olduğu, ayrıca bu süreçte hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine yönelik çeşitli kazanımlar edindikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte program geliştirme sürecinin daha etkili ve verimli hâle getirilmesi için yeterli zaman verme, sonraki süreçlerde program geliştirme uzmanlarından mutlaka destek alma, paydaş katılımında artış sağlama katılımcılardan gelen öneriler arasında yer almıştır. Çalışmanın, mevcut program geliştirme çalışmalarına ve gelecekte yapılacak araştırmalara katkı sağlaması beklenmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğretim programı geliştirme süreci, program geliştirme, program geliştirme uzmanı

# The Experiences of Curriculum Development Experts in the Framework of the Century of Türkiye Education Model

## RESEARCH ARTICLE

### Abstract

*The aim of this study is to examine the experiences, roles, forms of interaction, encountered challenges, and overall evaluations of curriculum development experts who participated in the preparation of curricula within the framework of the Century of Türkiye Education Model. The research was designed as a holistic single case study, one of the qualitative research designs. Criterion sampling a type of purposive sampling, was employed to define the study group. The participants consisted of 15 curriculum development experts who actively took part in the curriculum development process. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher and analyzed through content analysis using MAXQDA 2024 software. According to the findings, the strengths of the curriculum development process include the adoption of effective and constructive approaches in collaborative work, the presence of diversity in commission representation, and the pivotal roles undertaken by curriculum development experts throughout the process. On the other hand, limitations of the process were identified as time constraints, communication breakdowns, and coordination challenges. Participants were found to assume roles and responsibilities such as guiding, supervising, and model development. Moreover, they reported various professional and personal gains through their involvement in the process. Recommendations offered by participants for improving the effectiveness and efficiency of future curriculum development efforts include allowing more time for development, ensuring continued involvement of curriculum experts in subsequent stages, and increasing stakeholder participation. This study is expected to contribute to ongoing curriculum development practices and inform future research in the field.*

**Keywords:** *the Century of Türkiye Education Model, curriculum development process, curriculum development, curriculum development experts*

### Giriş

Eğitim, bireyin yalnızca bilgi edinmesini değil; aynı zamanda düşünme, sorgulama ve problem çözme becerilerini geliştirmesini amaçlayan çok yönlü bir süreçtir. Bu süreci yönlendiren temel unsurlardan biri ise eğitim programlarıdır. Eğitim programları; bir toplumun eğitimle neyi hedeflediğini, bu hedeflere nasıl ulaşılacağını ve hangi içeriklerin, yöntemlerin ve değerlendirme biçimlerinin kullanılacağını belirleyen sistematik yapılardır. Bu nedenle bir program, yalnızca öğretilecek konuların listesi değil; aynı zamanda öğretim sürecinin nasıl yapılandırılacağını belirleyen planlı ve bütüncül bir düzenlemedir. Bu programlar yalnızca bilgi, beceri ve tutumların aktarımını değil; aynı zamanda toplumsal ve kültürel yapıların da eğitim sürecine yansımaları sağlar. Eğitim

programları; ülkelerin tarihsel birikimleri, güncel ihtiyaçları ve geleceğe dönük hedefleri doğrultusunda şekillenen dinamik yapılar olarak sistemin bütününe yön veren stratejik dokümanlar niteliğindedir. Pinar (2014) bir eğitim programının yalnızca ulusal çıkarlar doğrultusunda seçilmiş bilgi, beceri ve tutumların toplamı olmadığını; aynı zamanda toplumun hâkim kültürünün ve egemen bilimsel, dinî, siyasî ve ekonomik gündemlerinin de yansımaları olduğunu vurgular. Oliva ve Gordon (2018) ise eğitim programlarının “curriculum” kavramından türeyen bir rehber işlevi gördüğünü ve sözcüğün Latince “izlenince/izlenecek yol” anlamına geldiğini belirtir. Alan yazınında “eğitim programı” ile “öğretim programı” kavramları sıklıkla aynı anlamda kullanılsa da bu iki kavram kapsam bakımından farklıdır. Eğitim programı, öğrenene okul içinde ve dışında planlanan etkinliklerle sunulan tüm öğrenme yaşantılarını içerirken; öğretim programı, belirli bir dersin öğretimine yönelik etkinliklerin düzenlenmesidir (Demirel, 2020). Bu çalışmada “program” kavramı, öğretim programı kapsamında ele alınmaktadır.

Öğretim programları, eğitim sistemlerinin hedeflerine ulaşmasında yol gösterici rol oynar. Ancak toplumsal ihtiyaçlar, bilimsel gelişmeler, teknoloji ve eğitim anlayışlarındaki değişimler doğrultusunda programların sürekli olarak gözden geçirilmesi ve güncellenmesi gerekir. Bu nedenle programların etkinliğini ve uygulanabilirliğini artırmak amacıyla program geliştirme süreçleri yürütülür. Program geliştirme; mevcut programın değerlendirilmesi, iyileştirilmesi ve ihtiyaçlara uygun yeni düzenlemelerin yapılması sürecidir. Program geliştirme süreci, mevcut programın metodolojik araştırmalarla sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesini, öğretimin genel ve özel amaçlarının belirlenmesini; program materyallerinin, öğretim yöntemlerinin ve değerlendirme biçimlerinin seçilmesini; resmî öğretim programlarının hazırlanmasını ve oluşturulan programın denenerek uyarlanmasını içeren çok boyutlu bir süreçtir (Good, 1959). Bobbitt (1918), “eğitim programı yapma” ifadesiyle geliştirme faaliyetinin planlı bir yapılandırma olarak tanımlarken, Charters (1923) bu süreci “program kurgulama” olarak ifade etmiştir. Stenhouse (1975), programın bağlam ve çevreyi yansıtan, toplumsal olarak şekillenen, doğrusal olmayan ve sürekli bir yansımaya süreci olduğunu belirtirken; Tyler (2021) program geliştirmeyi teknik bir üretim süreci olarak tanımlayarak daha mekanik bir bakış açısını savunur. Sunulan tanımlar ışığında, program geliştirmenin teknik bir süreç olmanın ötesinde farklı bakış açıları, çeşitli bilgi ve deneyimleri bir araya getiren çok boyutlu, kapsamlı ve dinamik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

Program geliştirme süreci, farklı paydaşların üstlendiği roller ve katkılarla şekillenen çok aktörlü bir yapıdır. Sürecin başarısı; bu paydaşların etkili katılımı, iş birliği ve katkılarıyla doğrudan ilişkilidir. Ornstein ve Hunkins (2004), program geliştirme sürecine bilim insanları, profesyonel eğitimciler (danışmanlar, yöneticiler, müfettişler vb.), öğretmenler ve öğrencilerin katılımı gerektiğini vurgulamaktadır. Bu aktörler arasında program geliştirme uzmanları kritik bir rol üstlenmektedir. Program geliştirme uzmanları, programın kavramsallaştırılması, tasarlanması ve uygulanmasından sorumlu olup sürecin niteliğini ve yönünü belirleyen temel aktörlerdir (Ornstein & Hunkins, 2004). Bu uzmanlar yalnızca teorik bilgiye değil, aynı zamanda pratik deneyim ve saha bilgisine dayanarak süreci yönlendirirler. Böylece farklı disiplinlerden gelen bilgilerin entegrasyonu ve çok perspektifli bir yaklaşım mümkün olur. Ancak, bu uzmanların etkili olabilmesi için diğer paydaşların da sürece aktif katılım göstermesi gerekir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin sürece katılımı, geliştirilen programın gerçek dünya ihtiyaçlarıyla ve öğrenci ihtiyaçlarıyla örtüşmesini sağlar. Yöneticiler ve danışmanlar ise programın kurumsal hedeflerle uyumlu olmasına ve kaynakların etkin biçimde kullanılmasına katkıda bulunur. Bu bağlamda paydaşlar arası etkileşim ve iş birliği, programın kalitesini ve uygulanabilirliğini artıran temel unsurlar arasında yer almaktadır. Freire ve Ramos (1970), program geliştirme sürecini eleştirel düşünme, sorunları ifade etme ve açık iletişim süreçleri çerçevesinde değerlendirmiş; Minogue (1983) ise bu süreci meslek kuruluşları, akademisyenler ve diğer paydaşlar arasındaki etkileşimin sonucu olarak tanımlamıştır. Bu perspektif, program geliştirmenin salt teknik bir faaliyet değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel boyutları olan bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Tyler (2021), öğretmenlerin ve farklı uzmanlık alanlarından gelen katılımcıların komiteler hâlinde çalışması gerektiğini, taslakların tüm paydaşlarca değerlendirilmesinin ve geniş katılımı tartışmaların önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde Macdonald (1978), programdan etkilenen tüm tarafların karar alma sürecine dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamış; bilim insanlarını, eğitimcileri, öğretmenleri ve öğrencileri ana paydaşlar olarak tanımlarken, velilerin ve toplum üyelerinin de sürece katkı sağlayabilecek önemli roller üstlenebileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak farklı paydaşların sürece dâhil edilmesi, programların hem toplumsal beklentilere hem de bireysel gelişim ihtiyaçlarına uyum sağlaması açısından vazgeçilmezdir. Bu yönüyle katılımcı ve çoğulcu bir yaklaşım benimsenmesi, programların daha etkili, kapsamlı ve sürdürülebilir olmasına olanak tanımaktadır.

Paydaşların sürece etkin katılımı ve iş birliği önemle vurgulanırken, program geliştirme süreçlerinin teorik altyapısına da değinmek gerekmektedir. Çünkü program geliştirme süreçleri, yalnızca katılımcıların etkileşimiyle değil, aynı zamanda benimsenen kuramsal yaklaşımlar doğrultusunda da şekillenmektedir. Benimsenen yaklaşımlar, ülkelerin eğitim programlarını sürekli geliştirmede farklı stratejiler benimsemelerine zemin hazırlamaktadır. Bu doğrultuda ülkeler, eğitim programlarını geliştirmek için farklı kuramsal yaklaşımlardan yararlanmaktadır. Uluslararası alan yazınında, “Program Geleneği” ve “Didaktik Gelenek” olarak adlandırılan iki temel yaklaşım, farklı program geliştirme paradigmasını temsil etmektedir (Haapaniemi vd., 2020). “Didaktik Gelenek” Kuzey Avrupa’da yaygın olan ve öğretmenin pedagojik özerkliği esas alan bir yaklaşımdır. Bu gelenekte öğretim süreci dışsal kontrol mekanizmalarıyla değil, öğretmenin profesyonel değerlendirmesiyle şekillenir. Öğretmenin neyi, nasıl öğreteceğine dair kararlar merkezî otorite tarafından değil, öğretmenin kendisi tarafından verilir (Rüzgar & Bümen, 2022). Didaktik yaklaşım Alman felsefesinden esinlenerek bireyin etik gelişimine, özerkliğine ve anlamlı öğrenme süreçlerine vurgu yapar (Deng, 2021). Buna karşılık “Program Geleneği” Anglo-Amerikan eğitim sistemine özgü bir yaklaşımdır. Bu modelde içeriğin sabit ve çoğunlukla merkezî otoriteler tarafından belirlenmesi öne çıkar. Bu gelenek, öğrenmeyi davranışçı psikoloji ve bilişsel bilimler perspektifiyle ele alırken, öğretim programlarını genellikle standart, denetlenebilir ve çıktıya dayalı yapılar olarak kurgular (Doyle, 2017).

Program geliştirme alanında çeşitli kuramsal yaklaşımlar bulunmakta olup her ülkenin eğitim programları bu yaklaşımlardan biri ya da birkaçı temelinde biçimlenmektedir. Türkiye’de ise bu alanın kuramsallaşma süreci 1950’li yıllarda, özellikle eğitim bilimleri alanında ABD’ye gönderilen genç araştırmacılar sayesinde ivme kazanmıştır. Bu dönemde ABD’nin yalnızca Türkiye’nin siyasi yapısı üzerinde değil, eğitim ve kültür alanlarında da etkisini artırdığı görülmektedir (Aktan, 2015). Eğitim programları ve öğretim (EPÖ) alanının gelişimine öncülük eden iki önemli isimden biri olan Selahattin Ertürk, ABD’deki eğitimini tamamladıktan sonra Türkiye’ye dönerek Hacettepe Üniversitesinde EPÖ programını kurmuş; Fatma Varış ise Ankara Üniversitesi bünyesinde bu alana öncülük etmiştir. Her iki akademisyenin çabaları, EPÖ alanının Türkiye’de akademik bir disiplin olarak yapılandırılmasının temelini atmıştır. Türkiye’den Amerika Birleşik Devletleri’ne doktora eğitimi amacıyla

giden ilk kuşak araştırmacılar ve onları takip eden akademik gruplar, bu yaklaşımın Türkiye’de kurumsallaşarak yerleşik hâle gelmesine ve zamanla baskın bir paradigma olarak benimsenmesine önemli düzeyde katkıda bulunmuşlardır (Aktan, 2015). Varış’a (1989) göre, Türkiye’de eğitim programı kavramı başlangıçta “müfredat” ile özdeşleştirilmiş ve bu kavramsallaştırma, program geliştirme çalışmalarının uzun yıllar yalnızca ders ve konu listelerine indirgenmiş bir anlayışla yürütülmesine neden olmuştur. Demirel (1992), 1950’li yıllardan itibaren Türkiye’de “müfredat” kavramının yerini giderek daha kapsamlı ve çok boyutlu bir yapı sunan “eğitim programı” anlayışına bıraktığını belirtmektedir. Bu bağlamda, Ertürk (1972) “yetişek” adını verdiği eğitim programını, belirli bireyleri belli bir süre içerisinde yetiştirmeye yönelik planlı ve düzenli eğitim durumlarının bütünü olarak tanımlarken; Varış’a (1996) göre eğitim programı, bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinlere yönelik olarak sunduğu ve millî eğitimin genel amaçlarının gerçekleştirilmesini hedefleyen tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Program geliştirme alanındaki bu tarihsel ve kuramsal gelişmeler ışığında, programların şekillenmesinde merkeziyetçi yapılar ve benimsenen paradigmanın etkisi öne çıkmakla birlikte, Türkiye bağlamında eğitim programlarının ağırlıklı olarak merkeziyetçi bir yapıya dayanan ve “Program Geleneği” (Anglo-Amerikan) paradigması doğrultusunda geliştirildiği söylenebilir. Geleneklerin yanı sıra program geliştirme süreçleri de ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Nitekim bazı ülkeler merkeziyetçi bir yaklaşımı (örneğin Türkiye), bazıları ise ademimerkeziyetçi bir yaklaşımı (örneğin İsveç) benimsemektedir (Bümen & Holmqvist, 2022). Taşkın ve Nayır (2015) merkeziyetçiliğin, karar alma yetkisinin üst düzeylerde yoğunlaşmasını ifade ederken, yerleşmenin ise yetkinin eğitim sisteminin farklı seviyelerine dağılmasını içerdiğini belirtmektedir. Bümen (2020) tarafından ifade edildiği üzere Türkiye’de eğitimle ilgili temel kararların merkeziyetçi bir biçimde alınması, Türkiye’de yapılan program geliştirme çalışmalarını da daha çok merkeziyetçi bir anlayışla ve program geleneği doğrultusunda yapılmasını gerektirmektedir. Merkezî program anlayışına sahip olan Türkiye, tarihsel süreç içinde birçok program geliştirme çalışması yapmıştır. Çobanoğlu ve Yıldırım (2021) Cumhuriyet Dönemi’nden itibaren 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1995 ve 2005 yıllarında alanında iz bırakan eğitim programlarının hazırlandığını ve özellikle 2017 yılında gerçekleştirilen programın, 2005 sonrası dönemdeki en kapsamlı çalışma olduğunu; bu programların da Türkiye’nin eğitim anlayışındaki

dönüşümleri, öğretim yaklaşımlarındaki evrimi ve eğitim alanındaki güncel sorunları yansıttığını belirtmektedir. Türkiye’de program geliştirme çalışmaları, Cumhuriyet’in ilanı ile birlikte, 1924’ten itibaren özellikle ilköğretim alanında başlamış ve ilerleyen zamanda ortaöğretim düzeyine ışık tutmuştur ve 1926’da uygulamaya konulan İlk Mektep Müfredat Programı’nın ardından, daha sistematik bir yaklaşımla hazırlanan 1936 programı geliştirilmiştir (Gözütok, 2003). Temel eğitimi demokratikleştirme ve bireyin çok yönlü gelişimini hedefleme yönüyle öne çıkan 1948 programı, bu sürecin önemli bir dönüm noktası olmuştur (Demirel, 2020). 1968 programı ise altı yıl denedikten sonra uygulamaya konulmuş (Varış, 1996), 1997 yılında zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla, 2000 yılında bazı derslerin öğretim programlarında yeni yaklaşımlar benimsenmiş, ancak bu çalışmalar tüm dersleri kapsamamıştır (Özerbaş & Koç, 2022). 2005 yılında uygulamaya giren programlar ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve öğrenci merkezli yapısıyla köklü bir paradigma değişimini temsil etmektedir (Demir & Fer, 2009). Çobanoğlu ve Yıldırım (2021), 2017 programlarının, önceki programların birikimini dikkate alarak temel yeterlik ve beceri odaklı öğretim ile değerler eğitimi ön plana çıkaran kapsamlı bir yenileme olduğunu belirtmiştir. Tüm bu gelişmeler, Türkiye’de eğitim programlarının zaman içinde toplumsal ihtiyaçlara ve çağın gereklerine göre yeniden şekillendiğini göstermektedir.

Tanner’ın (1982) belirttiği gibi program geliştirme süreci birikimli bir süreç olarak kabul edilerek, günümüzdeki program geliştirme çabalarının önceki çalışmalara dayandırılması esas bir ilkedir. Birikimli şekilde devam eden bu süreçte, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) perspektifinde gerçekleştirilen program geliştirme çalışması, en güncel çalışma olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin geliştirilme süreci, bilgiye erişim olanaklarının artması ve bilginin etkin kullanımı ihtiyacının ön plana çıkmasıyla başladığı söylenebilir. Ayrıca bilim, teknoloji, ekonomi, sanat ve kültür alanlarındaki hızlı değişimler; öğretim programlarının çağın ihtiyaçlarına uygun olarak güncellenmesini zorunlu kılmıştır. Bu model uzun süredir devam eden kapsamlı bir çalışmanın ürünü olup beceri odaklı öğretim programlarının geliştirilmesini hedeflemektedir. 2014 yılında Millî Eğitim Kalite Çerçevesi kapsamında öğrencilerin edinmesi gereken beceriler tanımlanmış; 2015 yılında yayımlanan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, bu becerileri öğretim programlarına dâhil etmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024a). 2023’te başlayan tam zamanlı komisyon çalışmalarıyla ihtiyaç analizleri gerçekleştirilmiş, 81 ilde

program değerlendirme komisyonları oluşturulmuş ve ilgili paydaşların görüşleri sistematik olarak toplanmıştır. Ayrıca uluslararası kuruluşların verileri ve başarılı ülkelerin öğretim programları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda mevcut programların bilişsel yükünün yüksek olduğu belirlenmiş ve beceri odaklı, bütüncül bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2024a). TYMM'nin ortaya çıkışı, bilgiye erişimin artmasıyla bilginin etkin kullanımı ve beceriye dönüştürülmesi gerekliliği, bilim ve teknolojiadaki hızlı değişimler, sosyal-duygusal becerilerin entegrasyon ihtiyacı, millî ve manevi değerlerin öğretim programlarında görünür kılınması, sistem düşüncesi ve disiplinler arası yaklaşımlarla bütüncül öğrenmenin desteklenmesi gibi gerekçelerle yürütüldüğü açıklanmaktadır (MEB, 2024a).

Türkiye'de K12 kademelerini kapsayan ve öğretim programlarının geliştirilmesinde başvuru metni olarak hazırlanan *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni* öğretim programlarının dört temel boyutuna yön vermesi amacıyla bütünsel bir yapıda sunulmuştur (MEB, 2024b). Ortak metinde yer alan bileşenler doğrultusunda program geliştirme çalışmalarında görev alan komisyonlarda ilgili alan uzmanları, program geliştirme uzmanları, ölçme-değerlendirme uzmanları, rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanları, özel eğitim uzmanları, eğitim felsefesi uzmanları, eğitim sosyolojisi uzmanları, eğitim yönetimi uzmanları, dil uzmanları ve grafik tasarım uzmanları tam zamanlı olarak görevlendirilmiştir (MEB, 2024a).

Program geliştirme sürecinde her paydaşın etkisi farklılık gösterir (Lau, 2001). Program geliştirme uzmanlarının deneyimleri ve görüşleri, programların etkili bir şekilde tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi için önemli bir kaynak olarak görülebilir. Pedagojik yaklaşımların belirlenmesi, program içeriğinin güncellenmesi ve uygulama sürecinin gerçekçi bir temele oturtulması gibi pedagojik, uygulama odaklı ve içeriksel açılarından program geliştirme süreci için önemli bir rehber niteliğindedir. Program geliştirme sürecinde, uzmanların katılımı ve deneyimleri, farklı perspektiflerin bir araya gelmesini ve çok yönlü bir yaklaşımın benimsenmesini sağlar. Ayrıca program uzmanlarının; mevcut bilimsel araştırmalardan, pedagojik yaklaşımlardan ve saha deneyimlerinden yararlanarak etkili öğretim materyallerini ve yöntemlerini belirlemeleri ve entegre etmeleri beklenir. Bu bağlamda program geliştirme uzmanlarının deneyimlerini ve sürece ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak, programların kalitesini artırmak ve eğitimde sürekli iyileşmeyi sağlamak adına önemlidir. Belirtilen önem doğrultusunda, ulaşılan alan yazınında, program geliştirme sürecinde uzmanların

rol ve deneyimlerine odaklanan çalışmaların Türkiye bağlamında sınırlı sayıda ve dar örneklerle gerçekleştirildiği görülmektedir (Arsal, 1998; Esener & Taşpolatoğlu, 1993; Gökmenoğlu & Eret, 2011; Örtten & Erginer, 2016; Özaydınlı, 2023). Uluslararası alan yazınında ise daha çok okul temelli küçük ölçekli program geliştirme uygulamalarında görev alan katılımcıların deneyimlerinin (Bortz, 2021; Heikkilä, 2020; Lin vd., 2025; Yuen vd., 2018) ele alındığı görülmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalar program geliştirme uzmanı olarak MEB bünyesinde görev alan veya eğitim alanında akademik çalışmalarda bulunan araştırmacıların görüş ve deneyimlerine dayanmaktadır. Bu denli büyük ölçekli ve çok aktörlü bir program geliştirme sürecine doğrudan katılmış uzmanların deneyimlerine ilişkin çalışmaların alan yazınında oldukça sınırlı olması, bu araştırmanın hem özgünlüğünü hem de taşıdığı bilimsel katkı potansiyelini önemli ölçüde artırmaktadır. Eğitim programlarının geliştirilmesi, yalnızca kuramsal bilgiyle değil; aynı zamanda uygulama sürecinde edinilen deneyimlerle şekillenen dinamik ve çok boyutlu bir süreçtir. Bu nedenle sürecin bizzat içinde yer almış uzmanların görüş ve deneyimlerini ortaya koyan çalışmalar, hem kuramsal çerçevenin somut örneklerle desteklenmesine hem de gelecekte yürütülecek benzer çalışmaların daha nitelikli şekilde planlanmasına katkı sağlayabilir. Uzmanların program geliştirme sürecinde karşılaştıkları zorlukların, üstlendikleri görev ve sorumlulukların, uygulamada karşılaşılan ikilemlerin ve sürecin güçlü ya da geliştirilmesi gereken yönlerinin sistemli biçimde ortaya konması; daha etkili, katılımcı ve sürdürülebilir program geliştirme yaklaşımlarının tasarlanması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu yönüyle çalışma, yalnızca bir boşluğu doldurmakla kalmayıp aynı zamanda politika yapıcılara, program geliştiricilere ve uygulayıcılara yol gösterici nitelikte veriler sunma potansiyeline de sahiptir. Bununla birlikte, program geliştirme uzmanlarının perspektiflerinden hareketle geliştirici öneriler sunmak ve bu öneriler doğrultusunda program geliştirme süreçlerinin güçlendirilmesine, dolayısıyla öğrenci başarısının artırılmasına katkı sağlayacak bir kaynak ortaya koymak hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, TYMM perspektifinde geliştirilen öğretim programlarının hazırlanma sürecinde fiilen görev alan program geliştirme uzmanlarının deneyimlerini, süreçteki rollerini, etkileşim biçimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve sürece ilişkin genel değerlendirmelerini incelemektir.

Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Program geliştirme uzmanlarının, 2024 öğretim programı geliştirme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
- Program geliştirme uzmanlarının, 2024 öğretim programı geliştirme sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?
- Program geliştirme uzmanlarının, program geliştirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışma, TYMM perspektifinde hazırlanan öğretim programlarının geliştirilme sürecinde görev alan program geliştirme uzmanlarının deneyimlerini, süreçteki rollerini, etkileşimlerini, karşılaştıkları zorlukları ve sürece ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum deseni ile tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının belirli bir zaman diliminde bir veya birden fazla durumu derinlemesine incelediği bir nitel araştırma yöntemidir (Creswell, 2020). Yin (1984), durum çalışmalarının “nasıl?” ve “niçin?” sorularına odaklandığını, araştırmacının olaylar üzerinde kontrolünün bulunmadığını ve olayların doğal bağlamında incelendiğini belirtmektedir. Parker (2015) ise bu yöntemin temel amacının belirli bir durumu, olguyu veya kişiyi kendi bağlamında betimlemek, yorumlamak ve keşfetmek olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada tercih edilen bütüncül tek durum deseninde, bir bağlamda bulunan yalnızca bir birim analiz edilir (Yin, 2012). Araştırmanın odak noktası, TYMM kapsamında yürütülen program geliştirme süreci olup, bu süreç tek ve bütüncül bir durum olarak ele alınmış ve yalnızca bu süreçte görev alan program geliştirme uzmanları ile araştırma süreci yürütülmüştür. Bütüncül tek durum deseninde amaç, tek bir birim veya durum üzerinden olgunun ayrıntılı ve kapsamlı bir şekilde anlaşılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada da analiz birimi olarak, TYMM öğretim programlarının geliştirilme sürecinde yer alan program geliştirme uzmanlarının deneyimleri ve görüşleri alınmıştır. Sürecin tek bir bağlamda (Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen TYMM süreci) gerçekleşmiş ve tek bir birim (program geliştirme uzmanları) ile olması, desenin bütüncül ve tek durum özelliğini karşılamaktadır. Araştırmanın amacı, bu özel ve özgün süreci derinlemesine incelemek olduğundan, çoklu analiz birimi veya karşılaştırmalı

desenlere ihtiyaç duyulmamış; durumun detaylı, kapsamlı ve doğal bağlamında analizine odaklanılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, TYMM perspektifinde geliştirilen öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde 2024 yılında program geliştirme uzmanı olarak MEB bünyesinde çalışan öğretmenler (EPÖ alanında yüksek lisans veya doktora mezunu) ve EPÖ alanında çalışan akademisyenler oluşturmuştur. Katılımcılar, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu yöntemde temel anlayış, önceden belirlenen ölçüte uyan tüm bireylerin çalışmaya dâhil edilmesidir. Ölçüt örnekleme, araştırma sorularına derinlemesine yanıt verebilecek bireylerin seçilmesine olanak tanırken, aynı zamanda seçilen durumun ayrıntılı biçimde incelenmesine de imkân sağlar (Creswell, 2020). Araştırma sorularına yönelik derinlemesine bilgi sunan ölçüt örnekleme yöntemi kavramsal ve kuramsal boşlukları gidermeye olanak tanırken aynı zamanda seçilen durumun ayrıntılı olarak incelenmesini sağlar (Creswell, 2020). Bu çalışmada ölçüt olarak, katılımcıların 2024 TYMM öğretim programı geliştirme sürecinde farklı disiplin (branş) alanlarında fiilen program geliştirme uzmanı olarak görev almış olmaları esas alınmıştır. Bu ölçütü karşılayan ve çalışmaya katılmayı kabul eden kişilerden oluşan çalışma grubunda, yedi akademisyen ve sekiz öğretmen yer almaktadır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1***Katılımcılara Ait Bilgiler*

Katılımcılar	Akademik Ünvan/Eğitim Düzeyi	Kurumsal Roller
K1	Doç. Dr.	Akademisyen
K2	Prof. Dr.	Akademisyen
K3	Dr.	Öğretmen
K4	Prof. Dr.	Akademisyen
K5	Doktora Öğrencisi	Öğretmen
K6	Doktora Öğrencisi	Öğretmen
K7	Doç. Dr.	Akademisyen
K8	Yüksek Lisans Mezun	Öğretmen
K9	Doç. Dr.	Akademisyen
K10	Dr.	Öğretmen
K11	Doç. Dr.	Akademisyen
K12	Doç. Dr.	Akademisyen
K13	Dr.	Öğretmen
K14	Doktora Öğrencisi	Öğretmen
K15	Doktora Öğrencisi	Öğretmen

**Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanması için yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formu oluşturmak amacıyla öncelikle ilgili alan yazını incelenmiş ve taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form, EPÖ alanında uzman üç öğretim üyesi ile Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan bir program geliştirme uzmanına e-posta yoluyla iletilmiş, uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların dönütleri sonrasında görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanlar, bazı soruların daha açık ve anlaşılır kılınması için sonda sorular eklenmesini önermişlerdir. Örneğin “Öğretim programı geliştirme sürecindeki iş birliğine yönelik düşünceleriniz nelerdir?” sorusunun ardından “Diğer uzmanlar (alan, ölçme, rehberlik vb.) ile olan iş birliği” ve “Program geliştirme uzmanlarının kendi aralarındaki iş birliği” başlıklarında iki sonda soru eklenmesi önerilmiştir. Pilot görüşmeler sonrası forma nihai hâli verilmiştir. Nihai görüşme formu toplamda 13 açık uçlu sorudan oluşmakta olup bazı soruların altına yönlendirici sonda ve takip soruları eklenmiştir. Görüşme formunda yer alan örnek sorular şunlardır:

- Öğretim programı geliştirme çalışmalarına katılma nedenleriniz ve beklentileriniz/motivasyon kaynağınız neydi/nelerdi?
- Öğretim programı geliştirme çalışmasının güçlü ve sınırlı yönleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Öğretim programı geliştirme sürecindeki rolünüz ve sorumluluklarınız nelerdir?

### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Merriam'a (2018) göre, "Tüm araştırmalar, etik ilkeler doğrultusunda geçerli ve güvenilir bilgi üretme amacı taşırlar" (s.199). Creswell (2020) de nitel araştırmalarda toplanan verilerin kendine özgü ve bağlamsal yapısı olmasından dolayı bu tür araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik ilkelerinin nicel araştırmalardan farklılaştığını belirtmiştir. Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlılık, dış güvenilirlik yerine ise teyit edilebilirlik kriterlerinin kullanılabileceğini öne sürmüşlerdir (Akt., Yıldırım & Şimşek, 2018).

**İnandırıcılık/İç Geçerlik:** Bu araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması aşamalarında tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Çevrim içi ortamda yapılan görüşmelerde görüntü ve ses kaydı alınmıştır. Kayıt sonrası ses kaydı deşifre edildikten sonra katılımcı teyidi için katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcılar deşifreleri incelemiş ve görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırmacılar süreç boyunca yansız olmaya çalışmıştır. Diğer yandan Creswell (2020) araştırmacının, katılımcının bulunduğu ortamda zaman geçirme deneyimine bağlı olarak bulguların geçerlik ve güvenilirliğinin artacağını belirtmiştir. Her iki araştırmacı da TYMM perspektifinde geliştirilen öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinin tamamında bulunmuşlardır. Ulaşılan bulguların anlamlı olup olmadığı eğitim programları ve öğretim alanında uzman bir profesör tarafından kontrol edilmiştir.

**Aktarılabilirlik/Dış Geçerlik:** Aktarılabilirliği sağlamak amacıyla bu çalışmada araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bulgularda yer alan alıntılar yorumlanmadan doğrudan verilmiş olup çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Erlandson ve arkadaşları (1993), ayrıntılı betimlemenin ve amaçlı örneklemenin aktarılabilirliği sağlamak için kullanılan iki yöntem

olduğunu ifade etmişlerdir (Akt., Yıldırım & Şimşek, 2018). Aynı zamanda süreçte yapılan tüm çalışmalar (veri toplama süreci, veri analizi vb.) ayrıntılı olarak aktararak okuyucu anlatılan bağlama götürülmeye çalışılmıştır.

**Tutarlık/İç Güvenirlik:** Tutarlığı artırmak amacıyla analizci üçgenlemesi kullanılmıştır. Patton (2018), analizci üçgenlemesinin ön yargıları azaltmaya ve elde edilen verilerin tutarlığının sağlanmasına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra Creswell (2020), kodlayıcılar arası tutarlığı iki bağımsız kodlayıcının aynı nitel verileri analiz ederek kodların birbiri ile ne ölçüde örtüştüğünü belirlemek amacıyla kod sonuçlarının karşılaştırması olarak tanımlamıştır. Bağımsız kodlayıcılar tarafından yapılan farklı kodlamalar, Cohen'in Kappa istatistiği kullanılarak karşılaştırılıp analiz edilir (Arslan, 2022). Miles ve Huberman (1994) ile Patton (2018), kodlama denetimi yoluyla içsel tutarlılığı sağlamak için kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olmasını önermektedir. Nitel verilerin analizi sürecinde Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü [ $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$ ] kullanılmış olup araştırmacılar arasındaki uyum %93 bulunmuştur. Bu sonuç ulaşılan sonuçların güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

**Teyit Edilebilirlik/Dış Güvenirlik:** Teyit incelemesi, teyit edilebilirliği değerlendirme adına kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmacılar elde ettikleri verileri sürekli teyit etmek amacıyla gerek ham verileri gerekse analiz sonrası ulaşılan nihai verileri, görüşme deşifrelerini ve kodlamaları saklamıştır. Araştırma denetimi teyit edilebilirliği sağlayan bir stratejidir (Lincoln & Guba, 1985, Akt., Arslan, 2022). Araştırma denetimini sağlamak adına bu çalışmada araştırma süreci; açık, bütüncül ve gerekçelendirilmiş şekilde okuyucunun aklında herhangi bir soru işareti oluşturmayacak biçimde raporlaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri ve sonuçlar arasında açık ve tutarlı ilişkilendirilmeler yapılarak teyit edilebilirliğin sağlanması amaçlanmıştır.

## **Verilerin Analizi**

Katılımcıların farklı şehirlerde bulunması nedeniyle görüşmeler çevrim içi ortamda görüntülü görüşme şeklinde yapılmıştır. Görüşmeler esnasında ses ve görüntü kaydı alınmıştır. Her bir görüşme ortalama 40-60 dakika arasında sürmüştür. Ardından kayıtlar izlenerek görüşmeler bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmüştür. Verilerin analizinde MAXQDA 2024 programı kullanılmıştır. Nitel veri analizinde izlenen süreç, Yıldırım ve Şimşek'in (2018)

önerdiği dört aşamayı temel almıştır: (1) verilerin kodlanması, (2) kodların kategoriler altında toplanması ve temalara ulaşılması, (3) kod ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Bu çalışmada nitel veri analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda görüşmeler analiz öncesinde birkaç kez bütünsel olarak okunmuştur. Ardından veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde önce kodlara ulaşılmış, ardından kodlar kategoriler ve temalar altında düzenlenmiştir. Kodlama sürecinde benzer olan cevaplar gruplandırılmıştır. Kodlamaların gruplandırılması sürecinde nedensellik, sıklık, etkileşimler, ilişkiler, benzerlikler ve farklılıklar gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Katılımcıların kişisel verilerini korumak amacıyla K1, K2, K3,...K15 şeklinde kodlamalar yapılarak anonimlik sağlanmıştır. Veri analizi sonucunda 634 koda ulaşılmıştır. Kodlardan hareketle kategorilere ve temalara gidilerek dört ana tema etrafında veriler sentezlenerek veri analiz süreci tamamlanmış ve raporlaştırma aşamasına geçilmiştir.

### **Araştırmacının Rolü**

Yıldırım (1999), araştırmacının katılımcı rolünü; nitel araştırmalarda araştırmacının yalnızca gözlemci ve sayısal veri analizcisi değil, aynı zamanda katılımcı bir rol üstlenen, alanda doğrudan yer alarak katılımcılarla etkileşime giren ve gerektiğinde onların deneyimlerini paylaşan, onları anlamaya çalışan ve alanda kazandığı bakış açısını ve tecrübelerini analizde kullanan bir kişi olarak açıklamıştır. Bu araştırmada da benzer şekilde, araştırmacılardan biri eğitim programları ve öğretim alanında öğretim üyesi, diğeri ise MEB bünyesinde öğretmen olarak görev yapmaktadır. Her iki araştırmacı da TYMM öğretim programı geliştirme sürecine program geliştirme uzmanı olarak fiilen katılmış, farklı komisyonlarda aktif rol üstlenmiştir. Görüşmeler esnasında araştırmacılar katılımcıyı yönlendirecek veya etki altında kalmasına sebep olabilecek davranışlardan kaçınmışlar ve empatik bir iletişim tarzı benimseyerek katılımcıların daha içten, açık ve güvenilir yanıt vermelerine, bilgi paylaşmalarına yardımcı olmuşlardır. Araştırma süreci ve bulguların yorumlanması aşamasında araştırmacılar ön yargılarını veya kendi deneyimlerini askıya alarak süreci olabildiğince nesnel bir şekilde yürütmüşlerdir. Ancak Yıldırım'ın (1999) da ifade ettiği üzere, nitel araştırmalarda mutlak nesnellik mümkün değildir;

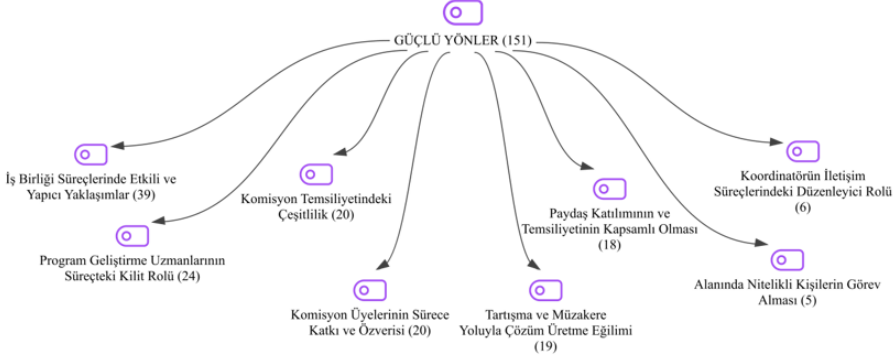
araştırmacının kişisel ve mesleki deneyimleri araştırmanın hem veri toplama hem de analiz aşamasında etkili olabilir. Bu nedenle Yıldırım'a göre nitel araştırmalarda öznellik bir zafiyet değil, farkında olunması ve şeffaf biçimde raporlanması gereken bir özellik olarak kabul edilmektedir. Bu anlayışla hareket edilen bu çalışmada, araştırmacılar hem kendi rollerinin farkında olmuş hem de elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmak amacıyla açık, sistemli ve çok yönlü analiz süreçleri yürütmüşlerdir.

### **Bulgular**

Katılımcı görüşlerine dayalı nitel veri analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda temalar ve kategoriler çerçevesinde yapılandırılarak sunulmuştur. Aynı zamanda ulaşılan kodlara ilişkin doğrudan katılımcı ifadelerine yer verilmiştir. İçerik analizi sonucunda dört tema belirlenmiştir. Sürecin Değerlendirilmesi temasında 355 (%56), Öneriler temasında 104 (%16), Katkılar temasında 94 (%15) ve Çalışma Ortamı temasında 81 (%13) koda ulaşılmıştır.

#### **Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular**

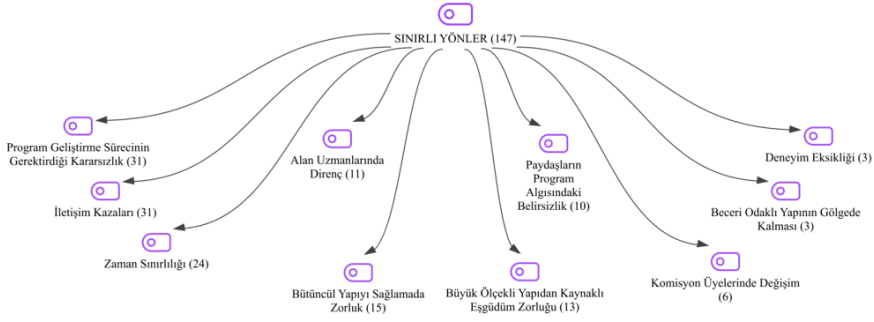
Araştırmanın birinci araştırma sorusu “Program geliştirme uzmanlarının, 2024 öğretim programı geliştirme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular, “Sürecin Değerlendirilmesi” teması altında yapılandırılarak sunulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda en fazla kod sayısına “Sürecin Değerlendirilmesi” teması altında ulaşılmıştır. Bu tema altında “Güçlü Yönler, Sınırlı Yönler, 2024 Öğretim Programlarına İlişkin Görüşler, Motivasyon Kaynakları ve Politikaya Yön Verme Durumu” kategorileri yer almıştır. “Güçlü Yönler” kategorisi altında ulaşılan kodlar Şekil 1’de sunulmuştur.

**Şekil 1***Güçlü Yönler*

“Güçlü Yönler” kategorisinde en fazla frekansa sahip olan kod, iş birliği süreçlerinde etkili ve yapıcı yaklaşımlar olmuştur. K9 bu durumu “...ölçmeci bir köşeye çekilip, bu ölçme olur, alın demedi uzaktan. Öğretmenler, program, hepimiz bir araya geldik. Buraya nasıl bir ölçme olur? Buraya nasıl bir yaşantı olur? Bunu hep birlikte tartışıp besledik...” sözleriyle dile getirerek ekip olarak süreci beraber yürüttüklerini vurgulamıştır. K7 “Bir kere avantaj-dezavantaj değil, bence bu bir zorunluluk yani. Program geliştirmecinin olmadığı bir konu program geliştirme çalışması olmaz. Dolayısıyla eğer program geliştirme uzmanının olmadığı bir durum varsa, orada program kesinlikle problemlidir.” açıklamasıyla program geliştirme uzmanlarının süreçteki kilit rolünün altını çizmiştir. Komisyonun temsil yapısının çok paydaşlı ve disiplinler arası bir nitelik taşıması, “komisyon temsiliyetindeki çeşitlilik” ile “paydaş katılımının ve temsiliyetinin kapsamlı olması” kodları kapsamında değerlendirilen önemli bulgular arasında yer almaktadır. Süreç boyunca komisyon üyelerinin yüksek düzeyde özveriyle çalıştıkları ve ortak bir amaç etrafında birleşerek zaman mefhumu gözetmeksizin katkı sundukları komisyon üyelerinin sürece katkı ve özverisi kodu ile ön plana çıkmıştır. Komisyon içinde fikir ayrılıkları olması durumunda üyelerin bu duruma karşı tartışma ve müzakere yoluyla çözüm üretme eğilimi gösterdikleri, birbirleri ile etkili iletişim kurduklarının yanı sıra program geliştirme sürecinde alanında nitelikli kişilerin görev aldığı, koordinatör olan program geliştirme uzmanının iletişim süreçlerinde düzenleyici rol üstlenmesi ulaşılan bulgular arasında yer almaktadır. “Sınırlı Yönler” kategorisine ait ulaşılan kodlar ise Şekil 2’de verilmiştir.

## Şekil 2

### Sınırlı Yönler



“Sınırlı Yönler” kategorisinde en fazla frekansa sahip olan kod program geliştirme sürecinin getirdiği kararsızlıktır. Katılımcılardan K7, “...Dolayısıyla gerçekten süreçte olgunlaşan bir taslak, süreçte olgunlaşan bir yapı vardı diyeyim. Aslında taslak belliydi ama yine de o taslağın nasıl, şablonun nasıl oluşturulacağına ilişkin süreçte kararlar alındı. Dolayısıyla bu zordu ama program geliştirmenin doğal akışında olan bir durumdu ve beklenendi...” sözleriyle bu kararsızlık sürecin doğasında bulunduğunu, ancak bunun zaman zaman zorluklara neden olduğunu ifade etmiştir. Diğer sınırlı yönler arasında ise iletişim kazaları, alan uzmanlarında direnç, bütüncül yapıyı sağlamada zorluk, büyük ölçekli yapıdan kaynaklı eş güdüm zorluğu, paydaşların program algısındaki belirsizlik, komisyon üyelerinin değişimi, deneyim eksikliği ve beceri odaklı yapının gölgede kalması yer almaktadır. “Motivasyon Kaynakları” kategorisi altında ulaşılan kodlar Şekil 3’te sunulmuştur.

## Şekil 3

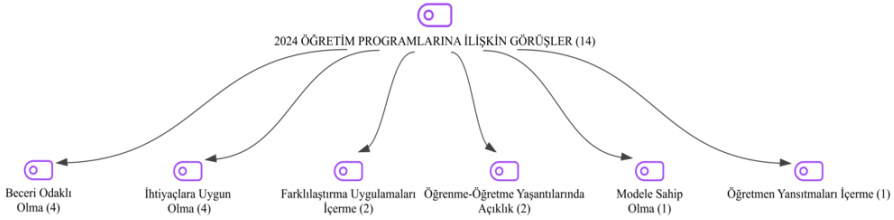
### Motivasyon Kaynakları



Program geliştirme uzmanları sürece farklı amaç veya beklentilerle katılmıştır. K2 “...program geliştirme alanında çalıştığımız için program geliştirme çalışmalarına bizzat katılmak bizim en önemli motivasyon kaynağımız. Çünkü bizim kendi alanımız.” diyerek mesleki uzmanlığı deneyimle fırsatı yakaladığını belirtmiştir. Ülkeye katkı sağlama isteği olduğunu K11 “...İlk defa ülkenin bir ulusal programında görev almaktı. Her program geliştirmeci yüksek lisansa başladığında, büyük ihtimalle, bana göre ülkenin program geliştirmesinde aktif bir şekilde rol almak ister. Nihayetinde buydu. Sonuç itibarıyla biz ülkemizde bu kadar yıl eğitim aldık, bu kadar yıl eğitildik. Sonuç itibarıyla hep devlet kurumlarında okuduk. Bunun için geldim, bu ülke için....Ne olursa olsun ülkem için her şeyden önce.” açıklamasıyla dikkat çekmiştir. Program geliştirme çalışmasına katılma motivasyonları arasında kendini geliştirme isteği, sosyal ağları genişletme ve önlerine çok nadir gelebilecek olan bu fırsatı değerlendirme isteği de ulaşılan kodlar arasındadır. “2024 Öğretim Programlarına İlişkin Görüşler” kategorisi altında ulaşılan kodlar Şekil 4’te verilmiştir.

#### Şekil 4

##### 2024 Öğretim Programlarına İlişkin Görüşler



Program geliştirme sürecinde “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni” temele alınarak 26 dersin öğretim programı geliştirilmiştir. K2 öğretim programlarına ilişkin “...ama bizim asıl odağımız bu programda beceriye odaklı bir program taslağı üzerinde çalışılıyordu. Bu benim için güçlü bir yönüydü. Ki hâlâ güçlü yönü orasıdır bence.” sözleriyle beceri odaklı olmasına değinmiştir. Bunun yanı sıra ihtiyaçlara uygun olması, farklılaştırma uygulamaları içermesi, öğrenme-öğretme yaşantılarında açıklık olması, modele sahip olması, öğretmen yansıtmaları bölümü içermesi ile görüş alması 2024 öğretim programlarına ilişkin görüşler olarak göze çarpmaktadır.

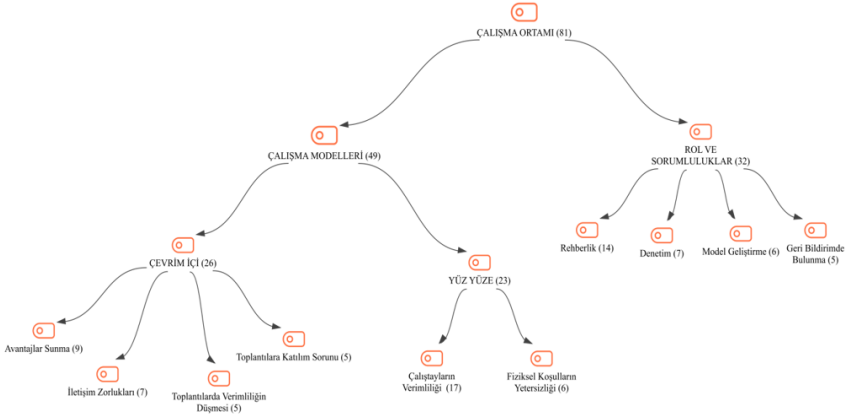
“Politikaya Yön Verme Durumu” kategorisi altında ulaşılan iki koda (kısmen(9) ve yön vermiyor(3)) ulaşılmıştır. Program geliştirme uzmanlarının “Politikaya Yön Verme Durumu” kategorisinde kısmen yön verdi diyenlerden K9 “...Sözümüz tartışıldı, değer verildi. Daire başkanlarıyla konuştuğumuzda komisyonların işleyişi hakkında fikirlerimize değer verildi. O politikanın oluşmasına hiç katkı olmadı diyemem...” açıklamalarında bulunmuştur. K2 ise yön vermediğini “Yön vermesi gerekir. Ama veriyor mu dersiniz bizde öyle bir anlayış yok Türkiye’de biliyorsunuz. Yani bizdeki anlayış merkezî yönetim bunu uygular, alt komisyonlar çalışır bunu. Vermesi gerekiyor mu? Gerekıyor.” sözleri ile ileri sürmüştür.

## İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu “Program geliştirme uzmanlarının, 2024 öğretim programı geliştirme sürecine ilişkin deneyimleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu araştırma sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular “Çalışma Ortamı” ve “Katkılar” temaları altında yapılandırılarak sunulmuştur. “Çalışma Ortamı” teması kapsamında ise iki ana kategori belirlenmiştir. Bunlar, “rol ve sorumluluklar ile çalışma modelleri”dir. Bu kategorilere ilişkin kodlar Şekil 5’te sunulmuştur.

### Şekil 5

#### Çalışma Ortamı

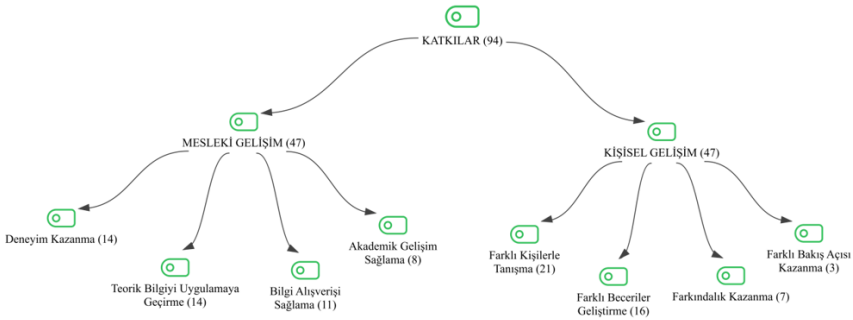


“Rol ve Sorumluluklar” kategorisinde program geliştirme uzmanlarına nasıl bir görev verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Program geliştirme sürecinde rehberlik rolünü üstlendiğini K15 “...programda sıkıştıkları zaman bir programcıya soralım ifadesi bizim zaten rehberlik rolümüzü gösteriyor.” şeklinde açıklamıştır. Program geliştirme uzmanlarına denetim, model geliştirme, geri bildirimde bulunma gibi rol ve sorumluluklar verilmiştir.

“Çalışma Modelleri” kategorisi, yüz yüze ve çevrim içi olmak üzere iki alt kategoride incelenmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen çalışmalarda, katılımcı görüşlerine göre çalıştayların verimli geçtiği yönündeki ifadeler en sık ulaşılan kod olmuştur. K3 bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: “...Çünkü pek çok programcıyla bir araya gelip görüş alışverişi yapma fırsatı bulduk. Farklı programlarda neyi, nasıl işletildiğini fark etme imkânı bulduk. O açıdan çok faydalı.” Bununla birlikte, bazı katılımcılar fiziksel koşulların yetersizliğine de dikkat çekmiştir. Çevrim içi çalışma modeli ise farklı açılardan değerlendirilmiştir. Katılımcılardan bazıları bu süreçte dijital becerilerini geliştirme fırsatı bulduklarını belirtmiş, çevrim içi ortamın sunduğu zamansal ve mekânsal esneklik gibi avantajlar sunduğuna vurgu yapmıştır. Ancak bu avantajların yanı sıra iletişim zorlukları, verimlilikte düşme, katılım sorunları gibi sınırlılıklar da dile getirilmiştir. “Katkılar” temasına ait kategori ve kodlar Şekil 6’da gösterilmiştir. Bu temada yer alan kodlar, “mesleki ve kişisel gelişim” kategorileri altında toplanmıştır.

## Şekil 6

### Katkılar

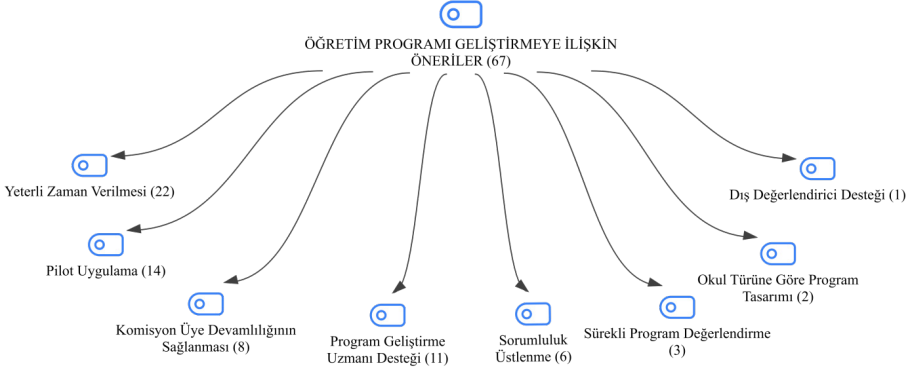


“Mesleki Gelişim” kategorisinde, deneyim kazanma ve teorik bilgiyi uygulamaya geçirme kodları öne çıkmaktadır. Bu duruma ilişkin olarak katılımcılardan K12, “...Bu süreçte çok şey öğretti aslında kendi adımıza. Her ne kadar zorluklarla karşılaşılsa da önemli bir deneyim yaşadığımızı söyleyebiliriz.” ifadeleriyle, sürecin kendisine önemli bir deneyim kazandırdığını belirtmiştir. Bununla birlikte teorik bilgiyi uygulamaya geçirme, bilgi alışverişi sağlama ve akademik gelişim sağlama da mesleki gelişim kategorisinde yer alan diğer katkılar arasında bulunmaktadır. Elde edilen veriler, program geliştirme sürecinin katılımcılar açısından yalnızca bir görev değil, aynı zamanda öğretici ve geliştirici bir süreç olarak da değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

“Kişisel Gelişim” kategorisinde farklı kişilerle tanışma koduna ilişkin olarak K12, “Orada çok fazla kişiyle tanıştık. İsmi duydüğümüz ama kendisini bugüne kadar görmediğimiz bazı alandaki hocalarımızla karşılaştık, tanışma fırsatımız oldu. Onun dışında hiç karşılaşmadığımız, duymadığımız, görmediğimiz insanlarla karşılaştık, onları gördük. Bunun da zengin bir sosyal beslenme olduğunu söyleyebilirim kendi adıma.” ifadeleriyle sürecin sosyal açıdan zenginleştirici etkisine dikkat çekmiştir. Bu kategori kapsamında ayrıca farklı beceriler geliştirme, farkındalık kazanma ve farklı bakış açıları kazanma gibi katkılar da öne çıkmaktadır. Katılımcılar, program geliştirme sürecinin yalnızca mesleki değil, aynı zamanda kişisel gelişimine de katkı sağladığını belirtmiştir.

### **Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular**

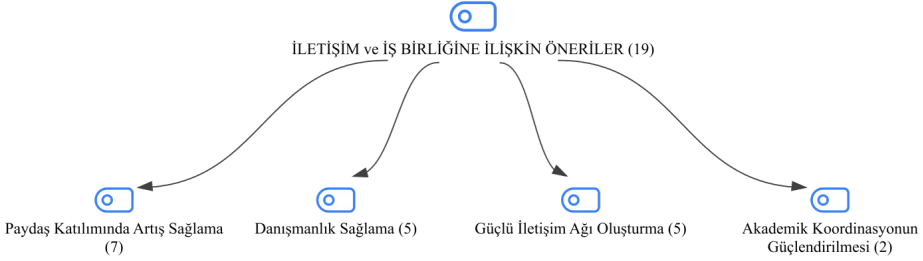
“Program geliştirme uzmanlarının, program geliştirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?” şeklinde belirlenen üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda elde edilen veriler, “Öneriler” teması altında analiz edilerek sunulmuştur. Bu temaya ait bulgular üç kategori (öğretim programı, iletişim ve iş birliği ve kişilere ilişkin öneriler) altında toplanmıştır. “Öğretim Programı Geliştirmeye İlişkin Öneriler” kategorisine ait kodlamalar Şekil 7’de sunulmuştur.

**Şekil 7***Öğretim Programı Geliştirmeye İlişkin Öneriler*

“Sürecin Değerlendirilmesi” temasında en yüksek frekansa sahip kodlardan biri zaman sınırlılığı olmuştur. Bu durumla paralel olarak yeterli zaman verilmesi önerisi de öne çıkmıştır. Bu bağlamda K2, “Belki bu süreç biraz daha uzun bir zamana yayılmış olsaydı, bu paydaşların yüz yüze görüşlerinin belki de alınıp, revizyonların yapıpı devam etmesi süreci daha iyi olabilirdi.” sözleriyle sürecin daha geniş bir zaman dilimine yayılmasının süreci daha etkili kılabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca bu tema kapsamında, öğretim programlarının etkinliğinin artırılması amacıyla pilot uygulamaların gerçekleştirilmesi, komisyon üye devamlılığının sağlanması, program geliştirme uzmanlarından destek alınması, sorumlulukların dengeli olarak üstlenilmesi, okul türlerine göre program tasarımlarının yapılması, sürekli değerlendirme yoluyla program sürekliliğinin sağlanması ve dış değerlendiricilerden destek alınması gibi öneriler öne çıkan başlıca öneriler alanları arasında yer almaktadır. “İletişim ve İş Birliğine İlişkin Öneriler” kategorisine ait ulaşılan kodlar Şekil 8’de sunulmuştur.

## Şekil 8

### İletişim ve İş Birliğine İlişkin Öneriler



“İletişim ve İş Birliğine İlişkin” kategorisinde yer alan paydaş katılımında artış sağlama en fazla frekansa sahip olan koddur. Buna ilişkin K15 “Paydaşların sürece katılımı önemli ölçüde sağlanmış olsa da, öğretim programı geliştirme sürecinde paydaş katılımının artırılması gerektiğini düşünmekteyim. Bu katılımın daha da genişletilmesi, programın daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesini ve farklı görüşlerin sürece dâhil edilmesini sağlayabilir.” sözleri ile paydaş katılımının artırılması önerisinde bulunmuştur. Buna ek olarak danışmanlık sağlanması gerektiği, güçlü iletişim ağı oluşturma ihtiyacı ve akademik koordinasyonun güçlendirilmesi gerekliliği de bu kategori kapsamında öne çıkan, iletişim ve iş birliğine ilişkin öneriler arasında yer almaktadır. “Kişilere İlişkin” gelen önerilere ait kodlar Şekil 9’da sunulmuştur.

## Şekil 9

### Kişilere İlişkin Öneriler



Kişilere ilişkin gelen önerilere yönelik, katkı sağlayacak uzmanların seçiminin olması gerektiğini K2 "...Komisyonlarda yer alacak kişilerin, sadece ünvanlarına değil, alanlarında derinlemesine bilgi ve deneyime sahip, program geliştirme sürecine anlamlı katkılar sağlayabilecek uzmanlar olması gerektiğini düşünüyorum." sözleriyle açıklamıştır. Uzmanlık alanlarına göre görev dağılımı yapılması ve optimum ekip büyüklüğü olması gerektiği kişilere ilişkin gelen öneriler arasında yer almıştır.

## Kod Bulutu

Kelime veya kod bulutları, araştırmalarda en sık kullanılan kelime veya kodları görselleştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Depaolo ve Wilkinson (2014) "Bir resim bin kelimeye bedeldir." sözünün hâlen geçerliliğini koruduğunu, herhangi bir veriyi görsel olarak düzenlemenin verilerin okunmasını ve anlamlandırılmasını kolaylaştırdığını söylemiştir. Şekil 10'da içerik analizi sonucu ortaya çıkan kod bulutu gösterilmektedir.

## Şekil 10

### Kod Bulutu



Kod bulutu içinde en fazla tekrar eden kod (kullanım sıklığı fazla olan) ortada büyük şekilde gösterilmiştir. Kod bulutunda aynı renk kodlar aynı tema içinde yer almaktadır. Kelimelerin yazı boyutu kullanım sıklığını göstermektedir. En büyük yazı boyutuna ait olan en fazla kullanılan kod olarak verilmiştir. Kod bulutu incelendiğinde en fazla kullanılan "iş birliği süreçlerinde etkili ve yapıcı

yaklaşımlar (güçlü yönler), program geliştirme sürecinin getirdiği kararsızlık (sınırlı yönler), program geliştirme uzmanlarının süreçteki kilit rolü (güçlü yönler) ve komisyon temsiliyetindeki çeşitlilik (güçlü yönler)” olarak gelmektedir.

### **Tartışma ve Sonuçlar**

Araştırmada TYMM perspektifinde geliştirilen öğretim programlarının hazırlanma sürecinde görev alan program geliştirme uzmanlarının deneyimleri, süreçteki rolleri, etkileşim biçimleri, karşılaştıkları zorluklar ve sürece ilişkin genel değerlendirmeleri incelenmiştir. Çalışma bulgularından hareketle program geliştirme sürecinde yer alan uzmanların yapıcı ve etkili bir iş birliği sergilediği, komisyonlar arası iletişimde etkileşim ve iletişim kanallarının açık tutulduğu ve sürecin planlı bir şekilde yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, Ünal ve arkadaşlarının (2004) Türkiye’de program geliştirme süreçlerinin genellikle planlı ve organize yürütülmediği; planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında eksiklikler görüldüğü tespitiyle çelişmektedir. Mevcut çalışmada zaman sınırlılığı ve iletişim kazaları gibi zorluklar belirtilse de, bu sorunların sürecin genel yapısına yön veren iş birliği anlayışını zayıflatmadığı söylenebilir. Parkay ve arkadaşları (2014), program geliştirme sürecinde planlama aşamasının temel olduğunu ve ihtiyaç belirleme, nitelikli ekip oluşturma gibi adımları kapsadığını vurgulamıştır. Parkay ve arkadaşlarının (2014) bu ifadesi, program geliştirme sürecinin yapılandırılmış ve sistematik bir planlama gerektirdiğini ortaya koyarak planlama aşamasının sürecin temelini oluşturduğunun altını çizmiştir. İş birliği sürecindeki etkili ve yapıcı yaklaşımlar komisyon üyeleri arasındaki etkileşimi güçlendirerek kısa sürede somut çıktılar üretilmesini mümkün kılmıştır. Wood (2010), uygulanabilir ve etkili bir program geliştirmenin iş birliğine dayalı bir ekip çalışmasını gerektirdiğini vurgulayarak, bu çalışmanın bulgularıyla da örtüşen bir yaklaşıma dikkat çekmiştir.

Program geliştirme uzmanlarının olmazsa olmaz aktörler olarak nitelendirildiği ve bu süreçte kilit bir rol oynadıkları ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu sonuç Demirel’in (2020) belirttiği gibi program geliştirme uzmanlarının sürecin ayrılmaz bir parçası olduğunu doğrulamaktadır. Bu sonuçtan hareketle önceki eleştirilerin dikkate alındığı ve uzman desteğinin program geliştirme sürecine sistematik bir biçimde entegre edildiği söylenebilir. Bu sonuç Kısakürek’in (2019) program geliştirme uzmanının süreci koordine etme ve amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme öğeleri arasında uyumu ve dinamizmi sağlama görevini vurguladığı çalışmasıyla da örtüşmektedir. Benzer şekilde

Kapur (2024) her düzeydeki eğitim kurumlarında öğretim programlarının etkili biçimde hazırlanmasının öğrenci öğrenmesini desteklemede kilit rol oynadığını vurgulamaktadır. Program geliştirme uzmanlarının bu süreçte ders içeriklerini oluşturarak eğitim hedeflerine ulaşmada önemli katkılar sunduğunu belirtmektedir. Bu çalışma da, öğretim programı geliştirme sürecinde uzmanların sahip olduğu rolün önemine dikkat çekmekte ve bu yönüyle Kapur'un (2024) görüşleriyle örtüşmektedir. Ayrıca bu çalışmanın bulguları Mushtaq'ın (2012) vurguladığı bazı bulgularla da örtüşmektedir. Mushtaq (2012), program geliştirme uzmanlarının hem alan bilgisine hem de süreç bilgisine sahip olması gerektiğini savunmakta; bu uzmanların sistematiklik sağlayarak eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde merkezî bir konumda yer aldığını belirtmektedir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar da, program geliştirme uzmanlarının süreçteki kritik sorumluluklarını ve etkilerini açıkça göstermektedir.

Komisyon temsiliyetindeki çeşitliliğin artırılması; yıllardır eleştirilen, komisyonlardaki düşük çeşitlilik sorununu gidermeye yönelik bir adım olarak 2024 öğretim programı geliştirme sürecinde öne çıkan güçlü yönlerden biri olarak değerlendirilmiştir. Daha önceki araştırmalar (Yuen vd., 2018; Bortz, 2021), eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde sistem bütünlüğü için çok yönlü uzman görüşlerinin alınmasının önemini göstermiştir. Bu bağlamda, Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulunun İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi'nde (2005), program geliştirme sürecinde farklı alanlardan uzmanların görüş ve önerilerinin dikkate alınmasının program geliştirme sürecine olumlu katkılar sunacağı ifade edilmiştir. Bu görüşle paralel olarak, 2024 öğretim programı geliştirme sürecinde daha önce tartışılan bu sorunun giderilmeye çalışıldığı söylenebilir. Sürecin güçlü yönlerinden biri olan komisyon temsiliyetindeki çeşitlilik, bildirgede belirtilen tavsiyelere uyulduğunu göstermekte, önceki eleştirilerin dikkate alındığını ve süreçte farklı disiplinlerden uzmanların sürece etkin biçimde katıldığını ortaya koymaktadır. Tanner'ın (1982) vurguladığı üzere, program geliştirme süreci birikimli bir süreç olarak değerlendirilmeli ve günümüz program geliştirme çalışmaları geçmişteki program geliştirme deneyimleri üzerine inşa edilerek şekillendirilmelidir. Bu bağlamda Türkiye'deki öğretim programı geliştirme çalışmalarının, önceki deneyimlerden yararlanarak kapsayıcı ve iş birlikçi bir yapıya evrildiği söylenebilir.

Diğer yandan, paydaş katılımı noktasında kapsamlı bir paydaş katılımı sağlanmış olduğu da ulaşılan sonuçlar arasındadır. Akşit (2007), programların temel paydaşların görüşleri alınmaksızın hızlı bir şekilde geliştirilip uygulanmasının önemli bir sorun olduğunu belirtmiştir. Ancak bu çalışmada, paydaş katılımının program geliştirme sürecinin başlangıcından itibaren sistematik bir biçimde sağlandığı görülmüştür. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular, özellikle öğretmenlerin sürecin merkezinde konumlandırıldığını ve komisyonlarda aktif olarak görev aldıklarını göstermektedir. Bu durum, Ornstein ve Hunkins'in (2004) bir eğitim programından etkilenen tüm paydaşların, program geliştirme sürecinde belli bir ölçüde katılımının gerekliliğini vurguladığı görüşleriyle örtüşmektedir. Benzer şekilde Keogh ve arkadaşları (2010), çağdaş program geliştirme anlayışının yalnızca teknik bir görevden ibaret olmadığını; sürecin her aşamasında paydaş katkısının sağlanmasının ve iş birliğine dayalı çalışmanın gerekliliğini savunmaktadır. Bu çalışmada ulaşılan bulgular da bu çağdaş yaklaşımla uyumludur. Geleneksel yaklaşımlarda paydaş katılımı çoğunlukla sürecin son aşamalarında görülürken, bu çalışmada sürecin başlangıcından itibaren çeşitli paydaşlarla sürekli iş birliği yürütüldüğü tespit edilmiştir. Paydaşların sürece dâhil edilmesinin programın kalitesini artıran bir faktör olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte, Özaydınlı'nın (2023) çalışmasında, bu çalışmadan farklı olarak öğretmenlerin program geliştirme sürecinde karar verici paydaşlar olarak yeterince yer almadıkları belirtilmiştir. Bu kapsamda, 2024 öğretim programı geliştirme sürecinde geçmişteki eksiklerin giderilmeye çalışıldığı ve daha kapsayıcı bir paydaş yaklaşımının benimsendiği söylenebilir.

Freire'nin (2000) belirttiği üzere eğitimin sorunlarını ve bu sorunların doğurduğu sonuçları göz ardı etmek, tartışmamak ve sessiz kalmak, "sessizlik kültürü"nü bir parçasıdır. Ancak 2024 öğretim programı geliştirme sürecine ilişkin elde edilen bulgular, Freire'nin (2000) belirttiği "sessizlik kültürü"nü aksine, katılımcıların sürecin demokratik bir anlayışla yürütüldüğüne dair görüşler paylaştığını göstermektedir. Katılımcılar, süreçte yaşanan sorunlara veya fikir ayrılıklarına ilişkin olarak komisyon içinde tartışma ve müzakere yoluyla çözüm ürettiklerini, tek bir baskın görüşün değil, çok sesliliğin öne çıktığını ifade etmişlerdir. Bu durum, karar alma süreçlerinde çeşitliliğe saygı gösterildiğini ve demokratik ilkelerin uygulandığını göstermektedir. Akşan ve Baki (2017) tarafından yürütülen çalışmada, fikir birliğinin sağlanamamasının eğitimcilerin programa yönelik inançlarını olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilmiştir. Oysa bu çalışmada, komisyonda görev alanların görüş ayrılıklarını tartışma ve

müzakere yoluyla ele aldıkları, çözüm üretme sürecinde tek bir baskın görüşün dayatılmadığı ve farklı bakış açılarının dikkate alındığı görülmektedir. Ayrıca Spencer'ın (1884) program geliştirme süreçlerinin yalnızca içgüdüsel veya kişisel tercihlerle değil, rasyonel ve analitik bir yaklaşımla yürütülmesi gerektiğini vurgulayan görüşü de bu bağlamda önem arz etmektedir. Bu çalışmanın bulguları, Spencer'ın önerdiği gibi karar alma süreçlerinde akılcı, nesnel ve çok yönlü düşünmenin ön planda olduğunu ve bunun 2024 öğretim programı geliştirme sürecinde başarıyla uygulandığını ortaya koymaktadır.

Olumlu sonuçların yanı sıra, araştırma sürecinde program geliştirme uygulamalarına ilişkin çeşitli sınırlılıklar ve iyileştirilmesi gereken yönler de dikkat çekmiştir. Ulaşılan bir diğer sonuç ise program geliştirme sürecinin beraberinde getirdiği dinamiklikten dolayı uzmanların sürekli bir öğrenme ve uyum sağlama süreci içinde yer aldıklarıdır. Bu durum her ne kadar bazı zorluklar doğursa da, hem mesleki gelişime katkı sağlamakta hem de sürecin yenilikçi ve dönüştürücü doğasını ortaya koymaktadır. Nitekim Ornstein ve Hunkins (2004), program geliştirme sürecini statik değil, sürekli yeniden yapılandırılan, esnek ve bağlamsal bir süreç olarak tanımlamakta; bu sürecin katılımcılardan da sürekli öğrenme, yeniliklere açık olma ve iş birliği içinde hareket etme becerisi talep ettiğini vurgulamaktadır. Print (1993), program geliştirme sürecinin doğası gereği durağan olmadığını, değişen koşullara bağlı olarak sürekli değerlendirilip uyarlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu görüş, çalışmadaki uzmanların esnek ve sürekli öğrenen yapısına işaret etmektedir. Marsh (2009) da program geliştirmeyi devingen bir süreç olarak tanımlayarak, uzmanların sürekli gözden geçirme ve yeniden yapılandırma içinde olduğunu vurgulamaktadır. Fullan (2007) ise bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu olarak, yenilikçi program geliştirme girişimlerinin yalnızca teknik değil, aynı zamanda öğrenmeye odaklı sosyal bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle uzmanların değişime açık, öğrenmeye istekli ve iş birliğine dayalı bir yaklaşımla sürece katılımı önemlidir.

Ulaşılan bir diğer sonuç ise program geliştirme sürecinde zamanın kısıtlı olmasıdır. Zamanın sınırlı olması sonucu, Fernando'nun (2024) öğretim programı planlaması ve uygulanması sırasında zaman gecikmeleri ile içerik yoğunluğu gibi sorunlara dikkat çektiği çalışmasıyla örtüşmektedir. Her iki çalışmada da zaman yönetimi, program geliştirme süreçlerinin etkililiği üzerinde belirleyici bir unsur olarak vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, Kaliforniya Topluluk Kolejlere Akademik Senatosu'nun (Academic Senate for California Community Colleges)

(2018) hazırladığı raporda, program geliştirme sürecinin hem akademik hem de profesyonel bir faaliyet olduğu ve bu sürecin etkili şekilde yürütülebilmesi için yeterli zaman ayrılmasının kritik önemde olduğu belirtilmiştir.

Çalışma kapsamında belirlenen bir diğer sonuç, program geliştirme sürecinin büyük ölçekli bir çalışma olması, kapsamının genişliği ve çok sayıda disiplinin/branşın yer alması nedeniyle çok sayıda katılımcının sürece dâhil edilmesinin ve aynı anda birçok öğretim programının geliştirilmesinin, eş güdüm sağlamada önemli zorluklara yol açtığıdır. Cornito (2021), büyük ölçekli program geliştirme süreçlerinde merkezîyetçi yapıların, katılımcılar arasında iletişim eksikliklerine yol açabileceğini ve bu durumun sürecin verimliliğini olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Bu bulgu, program geliştirme sürecindeki komisyonlar arası eş güdüm zorlukları ve büyük ölçekli yapının etkileri ile ilgili ulaşılan sonuçlarla paralellik göstermektedir. Shirley ve arkadaşları (2020) da büyük ölçekli reformların sürdürülebilirliğinde sürecin kapsamından çok katılımcılar arasında etkili iş birliği, birlikte öğrenme kültürü ve ortak akıl üretme kapasitesinin belirleyici olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda büyük ölçekli bir çalışma olmasından kaynaklı eş güdüm zorlukları yaşansa da iş birliği sürecindeki etkili ve yapıcı yaklaşımlar sergilenmesi bu görüşü destekler niteliktedir.

Bir diğer önemli sonuç ise öğretim programlarında bütüncül yapının sağlanmasında yaşanan güçlüklerdir. Okul öncesinden 12. sınıfa kadar her seviyede, modelde yer alan tüm becerilerle uyumlu şekilde programların geliştirilmesi büyük bir özen ve dikkat gerektirmiştir. Schoenfeld (2020), yatay ve dikey uyumu sağlamaya çalışırken eğitim sistemlerinde zorluklar yaşandığını ve bu sürecin zaman aldığını belirtmiştir. Araştırma bulguları da bu görüşü desteklemektedir; zira program geliştirme sürecinde yatay ve dikey uyumu sağlamak için yoğun bir çaba sarf edildiği, ancak bu sürecin zaman alıcı ve zorlu olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, okul öncesinden 12. sınıfa kadar her kademedeki öğrencilerin gelişim süreçlerine uygun öğrenme çıktılarının belirlenmesi, bu çıktılar arasında tutarlılığın sağlanması ve tüm becerilerin sistemli bir biçimde ilerlemesi için büyük bir emek harcadığını belirtmiştir. Bu yapı yalnızca öğrenme çıktıları ve alan becerileri açısından değil; eğilimler, okuryazarlık becerileri gibi modelin diğer bileşenleri bakımından da yatay ve dikey bütünlüğü sağlama çabasıyla öne çıkmıştır. Bu nedenle, hem her düzeyde öğrenme çıktılarının oluşturulması hem de becerilerin öğrenci ihtiyaçlarına

uygun biçimde yapılandırılması, zaman alıcı ve karmaşık bir süreç olmuştur. Söz konusu bulgu, program geliştirme sürecindeki yapısal bütünlüğü sağlama çabalarının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Yatay ve dikey uyumlu olan öğretim programlarının, öğrencilerin akademik gelişimlerini desteklediği ve öğretim programı tutarsızlıklarını azalttığı unutulmamalıdır (Wraga, 2006).

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de paydaşların öğretim programına dair algılarında belirsizliklerin bulunduğudır. Özellikle öğretim programı askıya çıktığında, paydaşların tartışmaları genellikle programın içeriği ve yapısı üzerine değil, daha çok eğitimle ilgili diğer konulara yönelmiştir. Örneğin, bazı paydaşlar öğretim programındaki becerilerin nasıl uygulanacağına dair somut önerilerden veya içeriğin sıralamasından ziyade, eğitimdeki genel sistemsel sorunlar, öğretmenlerin yükü veya öğrenci motivasyonu gibi dışsal faktörlere odaklanmışlardır. Bu durum, paydaşların öğretim programına dair yeterli bilgiye sahip olmadığını veya programın getirdiği yeniliklerin ne anlama geldiğini tam olarak kavrayamadıklarını göstermektedir. Oysa bu çalışmada elde edilen bulgular, paydaşların içerikten çok eğitim sistemine dair genel sorunlara odaklandığını ve bu nedenle Gewirtz ve arkadaşları (2009) ile çelişen bir tablo ortaya çıktığını göstermektedir. Öğretim programına dair net bir görüş oluşturmadan, genel yapısal sorunlara odaklanılması ise programın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyebilecek bir belirsizlik ortamı yaratmaktadır. Bu da, öğretim programının başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi için gerekli olan paydaş katılımının yeterince sağlanamamış olabileceğine işaret etmektedir. Gewirtz ve arkadaşlarının (2009) öğretim programı geliştirme süreçlerinde paydaşların aktif katılımının önemini vurgulayan çalışması, katılımcıların içeriğe dair belirgin görüşler geliştirmelerinin, daha verimli bir süreç yaratacağını savunmaktadır. Ancak bu çalışmada paydaşların genel eğitim sorunlarına odaklanmaları ve içerik hakkında belirsizlik yaşanması, Gewirtz ve arkadaşlarının (2009) katılımcıların daha bilinçli katkılar yapmalarının gerekliliği vurgusuyla örtüşmemektedir.

Güçlü ve sınırlı yönler üzerine yapılan değerlendirmelerin ardından, araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise program geliştirme sürecine katılan uzmanların, sürece farklı motivasyonlar ve beklentiler doğrultusunda dâhil olduklarıdır. Program geliştirme uzmanlarının önemli motivasyon kaynakları arasında; mesleki uzmanlıklarını geliştirme fırsatı yakalama, ülkeye katkı sunma isteği ve alanlarında ilerleme arzusu ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde bazı uzmanların mesleki alanda kendilerini

geliştirme arzusu taşıdıkları, alan bilgilerini sahada uygulama fırsatı yakalamayı önemsedikleri, ülkeye katkı sunma isteğiyle sürece katıldıkları ve bu tür ulusal çapta yürütülen bir çalışmada yer almanın kariyerleri açısından önemli bir deneyim sunduğu görülmüştür. Bu sonuç, Darling-Hammond ve arkadaşlarının (2017) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada, öğretim programı geliştirme süreçlerine katılımın temel motivasyon kaynakları arasında mesleki gelişim, sahada bilgi ve beceri uygulaması ile toplumsal katkı sağlama hedefleri gösterilmiştir. Bu durum, araştırma sonuçları arasında yer alan mesleki alanda kendini geliştirme ve ülkeye katkı sağlama motivasyonlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca program geliştirme sürecine bireysel ve toplumsal sorumluluk bilinciyle yaklaşıldığını göstermesi açısından dikkate değerdir.

Katılımcı uzmanların ifadelerine göre yenilenen öğretim programlarının beceri odaklı ve ihtiyaçlara uygun olduğu, farklılaştırma uygulamaları içerdiği ve öğrenme-öğretme uygulamalarının açık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kalaycı ve Baysal (2020), 2017 ve 2018 yıllarında güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın, 2005 programı ile karşılaştırıldığında öğretmenlere rehberlik etme konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak mevcut öğretim programlarında öğrenme yaşantılarının açık şekilde verilmesi söz konusu rehberlik eksikliğini gidermeye yönelik önemli bir adım olarak görülebilir. Çobanoğlu ve Yıldırım (2021) ise eğitim programlarının geliştirilmesinde toplumsal ihtiyaçların göz önünde bulundurulmasının gerekliliğine dikkat çekmiş; Türkiye'deki programların bu ihtiyaçları ne ölçüde karşıladığının anlaşılması için kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. 2024 öğretim programı geliştirme çalışmalarında günümüz eğitim ihtiyaçlarına uygun olacak biçimde beceri odaklı bir yaklaşım benimsendiği ve toplumsal ihtiyaçlara yanıt verecek şekilde önemli bir adım atıldığı söylenebilir. Bu çalışma ile paralel olarak Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır (2025) çalışmalarında birinci sınıfı okutmakta olan öğretmenlerin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında modelin değerler eğitimi, öğrenci merkezli yaklaşım, beceri odaklılık ve süreç temelli yapısı gibi özelliklerine yönelik olumlu değerlendirmeler yapıldığını ortaya koyarken; Şeker (2024) çalışmasında programların farklılaştırma uygulamaları içerdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretim programı geliştirme sürecinde program geliştirme uzmanlarının politika yapıcılarla birlikte önemli bir rol üstlendiğidir. Pinar ve arkadaşları (1995) politika yapıcılarının süreçte giderek daha etkin olduğunu belirtirken, bu çalışma Türkiye bağlamında program geliştirme uzmanlarının belirleyici etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Grundy'ye (1994) göre, geleneksel program geliştirme yaklaşımı; bir uzman grubunun belirlediği eğitim politikalarının veya direktiflerinin, başka bir grup tarafından eyleme dökülmesini içeren adımlar bütünüdür. Ancak, bu çalışmanın sonuçları, merkezî eğitim sistemine sahip Türkiye'de, program geliştirme uzmanlarının Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile birlikte karar alma süreçlerinde etkin bir şekilde yer aldığını ve sürece doğrudan etki ettiklerini göstermektedir. Ayrıca paydaş katılımının kapsamlı olması da bu durumu destekler niteliktedir. Bu durum, Grundy'nin (1994) geleneksel uzman rollerine ilişkin çerçevesiyle örtüşmemektedir. Öte yandan Bümen'in (2020), devlet memuru statüsündeki akademisyenler ve uzmanların özerkliklerinin sınırlı olduğu ve bu durumun mesleki bağımsızlıklarını olumsuz yönde etkileyebileceği yönündeki görüşü de bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Çünkü bu çalışmada, program geliştirme sürecine katılan uzmanların sürece aktif biçimde katkı sundukları, karar alma süreçlerinde belirleyici roller üstlendikleri ve yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda yön verici pozisyonda oldukları görülmüştür. Bu bağlamda uzmanların süreçteki etkinliği, özerkliklerinin tamamen sınırlı olmadığını; aksine, sürece katkı sunabilecek düzeyde bir etki alanına sahip olduklarını göstermektedir. Türkiye'de eğitimle ilgili kritik kararların genellikle merkezî otorite tarafından alındığı, bu nedenle akademisyenlerin ve eğitim programı uzmanlarının özerkliklerinin ve yaratıcılıklarının sınırlanabileceği yönündeki görüşlerin (Bümen, 2020), bu çalışmanın sonuçları ile aynı çizgide olduğu söylenemez. Bu çalışmada, program geliştirme uzmanlarının sadece teknik uygulayıcılar değil, aynı zamanda karar süreçlerine yön veren aktörler olarak konumlandıkları görülmektedir. Gökmenoğlu ve Eret'in (2011) çalışmasında vurgulanan, karar alma süreçlerinde politikacıların etkili olması sonucu bu çalışmanın bulgularıyla kısmen örtüşürken; Özyadın'ın (2023) politika yapıcılarının program geliştirme sürecinde baskın rol oynadığı yönündeki bulgusu ise bu çalışmada program geliştirme uzmanlarının daha aktif ve karar süreçlerinde etkili bir pozisyonda yer aldıkları sonucuyla kısmen çelişmektedir. Bu durum, program geliştirme sürecinde tek yönlü politik etki yerine, uzmanların bilgi ve deneyimlerine dayalı daha etkileşimli bir yapı sergilendiğini göstermektedir.

Çobanoğlu ve Yıldırım'ın (2021) “EPÖ alanının uzmanlık bilgisinin program geliştirme sürecinde yer alması gerektiği” düşüncesiyle paralel olarak, 2024 program geliştirme çalışmalarında da uzmanlar sürecin her aşamasında aktif olarak yer almış ve önemli katkılarda bulunmuşlardır. Program geliştirme uzmanları bu süreçte çok kritik bir rol oynarken rehberlik, denetim, model geliştirme ve geri bildirim sağlama konularında da rol ve sorumluluk almışlardır. Matkovic ve arkadaşlarının (2014) ortaya koydukları bulgular da benzer şekilde, program geliştirme uzmanlarının yalnızca programın yeterliliklerini belirlemekle kalmayıp, aynı zamanda sağladıkları geri bildirim ve tavsiyelerle daha geniş bir topluluğun ihtiyaçlarını karşılamak için içerik ve uygulamaların bir araya getirilmesine önemli katkılar sağladıklarını göstermiştir. Bu bağlamda her iki çalışma da uzmanların program geliştirmede sadece teknik bilgi sağlayıcılar değil, aynı zamanda süreci şekillendiren ve yönlendiren kritik paydaşlar oldukları düşüncesini desteklemektedir. Özaydınlı'nın (2023) bulguları ise, uzmanların program geliştirme sürecinde sınırlı rol aldığını ve etkin katkılarının kısıtlı olduğunu ortaya koyması bakımından bu çalışma ile örtüşmemektedir.

Araştırma bulgularından hareketle, program geliştirme sürecinde yüz yüze gerçekleştirilen çalışmaların daha verimli olduğu yönünde ortak bir görüş ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, yüz yüze etkileşimin fikir alışverişini kolaylaştırdığını, anlık geri bildirim imkânı sunduğunu ve ortak karar alma süreçlerini daha sağlıklı yürütme olanağı sağladığını ve daha verimli olduğunu ifade etmişlerdir. Öte yandan, çevrim içi yürütülen toplantıların ise zaman zaman sınırlı yanlarının olduğu ama zaman ve mekân açısından esneklik sağlaması, geniş katımlı oturumlara olanak tanınması ve belge paylaşımını kolaylaştırması gibi çeşitli avantajlar sunduğu da vurgulanmıştır. Bu durum, her iki biçiminin de süreç içinde belirli katkılar sunduğunu ve uygun bir dengeyle kullanıldığında öğretim programı geliştirme sürecine olumlu yansımalarının olabileceğini göstermektedir. Li ve arkadaşları (2023), yüz yüze ve çevrim içi sürekli mesleki gelişim modellerinin benzer düzeyde etkili olduğunu ortaya koymuş; yüz yüze etkileşimin iletişim topluluklarının oluşumunu desteklediğini ve etkileşimi artırdığını, çevrim içi uygulamaların ise mekânsal esneklik ve maliyet açısından avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Gelner ve arkadaşları (2023), benzer şekilde katılımcıların fikir üretme sürecinde yüz yüze toplantıları çevrim içi toplantılardan daha etkili bulduğunu ve bu etkileşimin yaratıcı iş birliğini desteklediğini belirtmiştir. Öte yandan, çevrim içi toplantıların zaman ve mekân esnekliği sağlaması, geniş

katılım imkânı sunması ve belge paylaşımını kolaylaştırması gibi avantajları da alan yazınında dile getirilmektedir (Means vd., 2010).

Ulaşılan diğer sonuçlar arasında, program geliştirme sürecinin uzmanlara mesleki anlamda deneyimler kazandırdığı yer almaktadır. Bu süreç, uzmanlara kuramsal bilgilerini uygulama imkânı sunmuş; farklı disiplinlerde görev yapan uzmanlarla bilgi alışverişinde bulunma ve disiplinler arası etkileşim kurma fırsatı yaratmıştır. Yıldırım (1996) disiplinler arası program geliştirme sürecinde, farklı alanlardan uzmanların katılımının sağlanması gerektiğini, aksi hâlde programın belirli bir disiplinin etkisi altında kalabileceğini ve disiplinler arası bütünleşmenin yeterince gerçekleşmeyebileceğinin altını çizmiştir. Disiplinler arası ekip çalışmasının, özellikle eğitim programlarının bütüncül ve dengeli biçimde oluşturulmasında önemli katkılar sağladığı alan yazınında sıklıkla vurgulanmaktadır (Demirel, 2020; Oliva & Gordon, 2018; Ornstein & Hunkins, 2004). Program geliştirme uzmanları, mesleki gelişmelerinin yanı sıra farklı uzmanlarla tanışma, farklı beceriler geliştirme ve farklı alanlarda farkındalık kazanma gibi kişisel gelişim açısından da zenginleştirici deneyimler elde etmişlerdir. Bu çalışmanın katılımcıları, program geliştirme sürecinde MEB ile YÖK ve üniversiteler arasında iş birliğine dayalı bir iletişimin kurulduğunu ve bu etkileşimin sürece ve kendilerine olumlu katkılar sunduğunu belirtmiştir. Oysa Gökmenoğlu ve Eret'in (2011) çalışmasında, bu bulguların aksine, MEB ile üniversiteler arasında belirgin bir iletişim eksikliği olduğu ve bu durumun program geliştirme sürecini olumsuz etkilediği vurgulanmıştır. Gürkan (2021), farklı disiplinlerin iş birliğiyle yürütülen çalışmaların disiplinler arası etkileşimi artırdığını vurgulamıştır.

Çalışma sonucunda, katılımcılar program geliştirme sürecinin gelecekte daha verimli ve etkili bir şekilde yürütülebilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler, sürecin iyileştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Bunlardan ilki, pilot uygulamaların yapılmasının, geliştirilen programların sahaya uygulanabilirliğini test etme ve gerekli düzenlemeleri yapma açısından önemli bir adım olduğu yönündedir. Özaydınlı'nın (2023) çalışmasında, pilot uygulamaların yeterli süre ve nitelikte gerçekleştirilmemesi program geliştirme sürecinde önemli bir eksiklik olarak vurgulanmaktadır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan biri de, pilot uygulama yapılmasının sürecin etkinliğini artırmak adına önemli bir adım olduğu yönündedir. Bu bağlamda, Özaydınlı'nın pilot uygulamalara yönelik tespiti ile bu çalışmanın ulaştığı sonuç arasında

bir uyum söz konusudur. Ayrıca, program geliştirme uzmanı desteğinin süreç boyunca sağlanması gerektiği, bu uzmanların sürece getirdiği bilgi ve deneyimin sürecin niteliğini artırdığı vurgulanmıştır. Komisyon üyelerinin sürece devamlı katılım göstermeleri, bilgi sürekliliği ve ekip içi uyum açısından önemli bir unsur olarak öne çıkarken, programların okul türlerine göre tasarlanması gerektiği, böylece farklı okul yapılarına hitap edebilecek esnek ve özgün programlar geliştirilebileceği ifade edilmiştir. Dış değerlendirici desteği alınması da, sürece dış gözle bakılmasını sağlayarak daha tarafsız ve nitelikli çıktılar elde edilmesine katkı sağlamaktadır. Bunun yanında, sürekli program değerlendirme anlayışının benimsenmesi gerektiği, programların bir kez geliştirilip bırakılmaması, aksine uygulama sürecinden gelen geri bildirimlerle dinamik bir şekilde geliştirilmesinin elzem olduğu dile getirilmiştir.

Diğer ulaşılan sonuçlarda ise paydaş katılımının artırılması, danışmanlık sağlanması, güçlü iletişim ağlarının oluşturulması ve akademik koordinasyonun güçlendirilmesi gibi unsurlar, eş güdüm ve etkileşim temelli bir süreç için ön plana çıkmıştır. Marsh (2009) okul müdürlerinin, idarecilerin, öğretmenlerin, akademisyenlerin, sivil toplum örgütlerinin program geliştirme sürecinde paydaş olarak görev alabileceğini belirtmiştir. Friend ve Bursuck (2006), ekip çalışmasının etkinliği için tüm ekip üyelerinin rollerinin açık biçimde tanımlanmasının ve bireylerin ekip içinde uyumlu çalışma becerisine sahip olmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda öğretim programı geliştirme süreçlerinde ekip içi sağlıklı ve sürekli iletişimin kurulması, rollerin net şekilde belirlenmesi ve etkili bir iletişim ağı oluşturulması, sürecin verimli ve koordineli bir şekilde ilerlemesi açısından kritik önemdedir. Zamana ilişkin olarak program geliştirme sürecinde yeterli süre tanınmasının, sağlıklı karar alma ve içerik üretimi açısından belirleyici bir unsur olduğu belirtilmiştir. Kranthi (2017), program geliştirmeyi; planlı, amaçlı ve sistematik biçimde yürütülen, aynı zamanda katılımcıların görüş ve önerilerini dikkate alan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, çalışmada yer alan katılımcıların önerileriyle örtüşmekte ve zaman yönetiminin sürecin etkililiği üzerindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca sürecin daha sağlıklı yürütülebilmesi için zaman sınırlılığına paralel olarak yeterli zaman ayrılması gerektiği, katılımcıların önerileri arasında yer almaktadır. Yüksel'in (2003) çalışmasında belirttiği sorunlarla, bu çalışma sonucunda önerilen zaman ihtiyaçları arasında bazı örtüşmeler bulunmaktadır. Yüksel, MEB bünyesinde program geliştirme süreçlerinde birimlerin arasındaki zaman sınırlılığına dikkat

çekmiştir. Bu eksiklikler, iş ve zaman takvimi planlamasının yapılmaması gibi sorunlarla birleşerek sürecin sağlıklı yürütülmesini engellemektedir. Katılımcılar da benzer şekilde, sürecin etkin ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için yeterli zaman ayrılması gerektiği vurgulamışlardır. Bu öneriler, Yüksel'in tespit ettiği sorunların çözülmesi için bir temel oluşturabilir.

### **Öneriler**

Bu çalışma, 2024 öğretim programı geliştirme sürecinde görev alan program geliştirme uzmanı öğretmen ve akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda yapılandırılmıştır. Mevcut çalışmanın sonuçlarından hareketle program geliştirme sürecindeki zorlukları aşmak ve sürecin etkinliğini artırmak amacıyla birkaç öneri sunulabilir. Öncelikle zaman yönetiminin güçlendirilmesi adına daha uzun süreli ve planlı bir program geliştirme süreci oluşturulabilir. Öğretim programı hakkında netlik oluşturmak amacıyla, açık forumlar ve çalıştaylar, kapsamlı bilgilendirme raporları ve açıklama oturumları düzenlenerek paydaşların bilgi eksiklikleri giderilebilir. Program geliştirme sürecinde, her aşamada sürekli değerlendirme ve geri bildirim mekanizmaları oluşturulabilir.

İlerleyen çalışmalarda, mevcut araştırma yalnızca farklı komisyonlarda görev alan program geliştirme uzmanları ile sınırlı kaldığı için matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, yabancı dil gibi belirli derslere odaklanan ve alan bazlı program geliştirme süreçlerini detaylı bir şekilde ele alan çalışmalar yapılabilir. Aynı zamanda süreçte görev alan diğer paydaşlarla, onların görüşlerini inceleyen araştırmalar yapılması da önerilebilir. Bununla birlikte, Türkiye'deki ve farklı ülkelerdeki program geliştirme süreçleri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

### **Extended Summary**

#### **Introduction**

Each country's curriculum is shaped according to its own educational tradition and governance approach. In Türkiye, the centralized system has a significant influence on curriculum development processes, thereby determining the design and implementation of curricula. The Century of Türkiye Education Model represents the latest phase of this tradition, aiming to guide K12 curricula through a holistic and integrative approach. This process, based on a unified framework, involves numerous experts working full-time. Curriculum development experts play key roles in addressing the scientific, pedagogical, and practical dimensions of curriculum design and implementation. However,

within the Turkish context, research examining the experiences of these experts engaged in such large-scale curriculum development processes remains limited. This gap renders the present study both original and a valuable contribution to the curriculum development literature. The aim of this study is to investigate the experiences, roles, interaction patterns, challenges, and overall evaluations of curriculum development experts involved in the preparation of curricula under the the Century of Türkiye Education Model framework.

## **Methodology**

This study was designed using the holistic single case study approach, one of the qualitative research designs. A case study is a qualitative research method in which the researcher conducts an in-depth examination of one or more cases within a specific time frame (Creswell, 2020). The focus of this research is the curriculum development process conducted within the scope of the Century of Türkiye Education Model, which was treated as a single and holistic case. The study was carried out exclusively with 15 curriculum development experts involved in this process. Participants were selected using the criterion sampling technique, one of the purposive sampling methods commonly employed in qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2018). The criterion for inclusion was active participation in the 2024 the Century of Türkiye Education Model curriculum development process. Data were collected through a semi-structured interview form. The draft interview form was sent via email to three faculty members specializing in Curriculum and Instruction and one curriculum development expert working within the Ministry of National Education to obtain expert opinions. Data analysis was conducted using the MAXQDA 2024 software. The qualitative data analysis followed the four-stage process recommended by Yıldırım and Şimşek (2018): (1) coding the data, (2) grouping codes under categories and identifying themes, (3) organizing codes and themes, and (4) describing and interpreting the findings. Content analysis was employed as the qualitative data analysis method in this study.

## **Findings**

Content analysis revealed four main themes: Evaluation of the Process (355 codes, 56%), Suggestions (104 codes, 16%), Contributions (94 codes, 15%), and Working Environment (81 codes, 13%). In the Evaluation of the Process theme, the Strengths category highlighted effective collaboration, the key role

of curriculum development experts, commission diversity, comprehensive stakeholder participation, member dedication, conflict resolution through negotiation, involvement of qualified experts, and the coordinator's regulatory role. The Limitations category included indecisiveness, communication failures, resistance among experts, challenges in maintaining a holistic structure, coordination difficulties, stakeholder ambiguity, membership changes, lack of experience, and overshadowing of the skill-based approach. The Motivational Sources category related to experts' participation included gaining expertise, desire to contribute to the country, self-improvement, expanding networks, and seizing opportunities. The Opinions on the 2024 Curricula theme covered skill-based focus, alignment with needs, differentiated practices, clarity in teaching-learning, a clear model, teacher feedback, and soliciting opinions. The Policy Influence theme reflected partial or no influence. The Working Environment theme was divided into face-to-face workshops, noted for productivity but hindered by poor physical conditions, and online models, seen as advantageous but causing communication and participation challenges. The Contributions theme had Professional Development (gaining experience, applying theory) and Personal Development (networking, skill development, new perspectives), with participants finding the process enriching both professionally and personally. The Suggestions theme included three categories: curriculum process (pilot implementations, continuity of members, expert support), communication and collaboration (increased participation, consultancy, strong communication networks, academic coordination), and individuals (appointing knowledgeable experts, assigning tasks by expertise, maintaining optimal team size).

### **Discussions, Conclusions, and Recommendations**

The findings of the study revealed that the experts involved in the curriculum development process demonstrated constructive and effective collaboration, that interaction and communication channels between commissions were kept open, and that the process was carried out in a planned manner. This contradicts the findings of Ünal et al. (2004), who emphasized that curriculum development processes in our country are generally not conducted in a planned and organized way and that there are various deficiencies in the stages of planning, implementation, and evaluation. Although some challenges, such as time constraints and communication breakdowns, were also mentioned in the current study, it can be said that these issues did not weaken the collaborative approach

that guides the overall structure of the process. Parkay et al. (2014) stated that the planning stage is the most fundamental phase of curriculum development and that this stage includes steps such as needs assessment, formation of qualified teams, and design of the process. Their statement highlights that the curriculum development process requires structured and systematic planning and emphasizes that the planning phase forms the foundation of the process. In particular, the demonstration of effective and constructive approaches during the collaboration process strengthened the interaction among commission members and made it possible to produce concrete outcomes in a short time. It was also found that curriculum development experts are indispensable actors who play a key role in this process. This finding confirms Demirel's (2020) view that curriculum development experts are an integral part of the process. Based on this result, it can be said that previous criticisms were taken into account and that experts' support has been systematically integrated into the curriculum development process. Similarly, Kapur (2024) emphasizes that the effective preparation of curricula at all levels of education plays a key role in supporting student learning. This study also draws attention to the importance of the role experts have in the curriculum development process, aligning with Kapur's (2024) views. Increasing the diversity of commission representation was evaluated as one of the strengths highlighted in the 2024 curriculum development process, representing a step towards addressing the long-standing criticism of low diversity within commissions. In this regard, the Final Declaration of the Primary Education Grades 1–5 Curriculum Evaluation Meeting (Eskişehir) by the Council of Professors in Curriculum and Instruction (2005) stated that considering the views and suggestions of experts from different fields would make positive contributions to the curriculum development process. In parallel with this view, it can be said that efforts were made to resolve this issue in the 2024 curriculum development process. The diversity in commission representation, one of the strong points of the process, indicates compliance with the recommendations in the declaration, shows that previous criticisms were considered, and reveals the active participation of experts from different disciplines in the process. On the other hand, the results also showed that comprehensive stakeholder participation was ensured. Akşit (2007) pointed out that a major problem is the rapid development and implementation of curricula without consulting the main stakeholders. However, in this study, stakeholder participation was systematically ensured from the beginning of the curriculum

development process. Findings obtained from participant opinions particularly demonstrate that teachers were positioned at the center of the process and actively served on the commissions. This aligns with the view of Ornstein and Hunkins (2004), who emphasize the necessity of a certain level of participation from all stakeholders affected by an educational program in its development. It can be stated that the inclusion of stakeholders in the process is a factor that improves curriculum quality. However, unlike this study, Özyaydınlı (2023) found that teachers were not sufficiently included as decision-making stakeholders in the curriculum development process. Within this context, it can be said that past deficiencies were attempted to be addressed and a more inclusive stakeholder approach was adopted in the 2024 curriculum development process. Participants indicated that when issues or disagreements arose in the process, solutions were produced through discussion and negotiation within the commission, with plurality rather than a single dominant view prevailing. This shows that diversity was respected in decision-making processes and democratic principles were applied. In a study conducted by Akşan and Baki (2017), it was noted that lack of consensus could negatively affect educators' beliefs about the curriculum. However, in this study, it was observed that members of the commission addressed disagreements through discussion and negotiation; no single dominant view was imposed during the solution process, and different perspectives were considered. Based on these findings, time management should be strengthened, and a longer and more planned development process should be scheduled to increase the effectiveness of the process. Future research could examine field-based curriculum development processes focused on specific courses and the views of other stakeholders. Additionally, it is recommended that processes in Türkiye be analyzed in comparison with those in other countries.

**Yazar Katkıları:** Yazarların katkı oranları eşittir.

**Çıkar Çatışması:** Bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederiz.

**Etik Beyanı:** Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

**Etik Kurul İzni:** Araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara göre hareket edilmiştir. Etik değerlendirmeyi “Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu” yapmıştır. Araştırma 05.07.2024 tarihli ve 15207191-050.99-174177 sayılı izni ile yönergeye uygun şekilde yürütülmüştür.

**Finansman:** Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

**Telif Hakları:** Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

**Veri Kullanılabilirliği Beyanı:** Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

**Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı:** Çalışmada yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.

---

### Kaynakça

- Academic Senate for California Community Colleges. (2018). *Effective practices for educational program development* (Report No. ED591935). Academic Senate for California Community Colleges. <https://eric.ed.gov/?id=ED591935>
- Akşan, E., & Baki, A. (2017). Content analysis of curriculum-related studies in Turkey between 2000 and 2014. *Edayasucational Sciences, Theory and Practice, 17*(12), 877-904. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.3.0002>
- Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development, 27*(2), 129-137. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.011>
- Aktan, S. (2015). Bir öncü ve eseri: Planlı eğitim ve değerlendirme- Türkiye’de bilimsel- teknik program geliştirme paradigmasının doğuşu. *Turkish Studies, 10*(11), 39-56. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8617>
- Arsal, Z. (1998). *Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizinin yeri ve nasıl yapıldığına ilişkin program geliştirme uzmanlarının görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 51*, Ö395-Ö407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin Company.
- Bortz, H. D. (2021). *Understanding teacher experiences in the curriculum development process* [Unpublished doctoral dissertation]. Northcentral University.
- Bümen, N. T. (2020). Türkiye’de eğitim programı uzmanı olmak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(2), 757-776. <https://doi.org/10.37217/tebd.757483>
- Bümen, N. T., & Holmqvist, M. (2022). Teachers’ sense-making and adapting of the national curriculum: A multiple case study in Turkish and Swedish contexts. *Journal of Curriculum Studies, 54*(6), 832–851. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2121178>

- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. Macmillan.
- Cornito, C. M. (2021). Striking a balance between centralized and decentralized decision making: A school-based management practice for optimum performance. *International Journal on Social and Education Sciences*, 3(1), 69-78. <https://doi.org/10.46328/ijonses.217>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.; 5. baskı). Siyasal Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi 2013)
- Çobanoğlu, R., & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>.
- Demir, S., & Fer, D. D. S. (2009). 2005 Öğretim programını değerlendirme envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (s.186-210). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 186-210. <https://dergipark.org.tr/pub/yyuefd/issue/13712/166020>
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1385-published.pdf>
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Pegem Akademi.
- Deng, Z. (2021). Powerful knowledge, transformations and didaktik/curriculum thinking. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1652–1674. <https://doi.org/10.1002/berj.3748>
- DePaolo, C. A., & Wilkinson, K. (2014). Get your head into the clouds: Using word clouds for analyzing qualitative assessment data. *TechTrends*, 58(3), 38-44. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0750-9>
- Doyle, W. (2017). The Didaktik/Curriculum dialogue: What did we learn? In M. Uljens & P. Ylimaki (Eds.), *Bridging educational leadership, curriculum theory, and Didaktik: Nonaffirmative theory of education* (pp. 219-228). Springer.

- Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu. (2005, Aralık 2). İlköğretim 1-5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı sonuç bildirgesi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Esener Taşpolatoğlu, A. (1993). *Türk millî eğitiminde Cumhuriyet'ten günümüze program geliştirme alanındaki gelişmeler ve bir eğitim programının temel özelliklerine ilişkin uzman görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Fernando, J. C. (2024, Nov.). *Curriculum development and implementation: Identifying key gaps and challenges in education systems*. Global Scientific Journal, 12(11), 1068-1074.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P., & Ramos, M. B. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs* (6th ed.). A Pearson Education Company.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gelner, A., Eitel, M., Mikhail, M., Olbrich, L., Pierri, A., Borgato, A., & Landgraf, T. (2023). An exploration on the effectiveness of face-to-face and virtual meetings in educational projects dealing with impact innovation. *CERN IdeaSquare Journal of Experimental Innovation*, 7(1), 12–17. <https://doi.org/10.23726/cij.2023.1415>
- Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I., & Cribb, A. (Eds.). (2009). *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887264>
- Good, C. (1959). *Dictionary of education* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Gökmenoğlu, T., & Eret, E. (2011). Eğitim programları ve öğretim anabilim dalı araştırma görevlilerinin bakış Türkiye’de program geliştirme. *İlköğretim Online*, 10(2), 667-681. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8592/106829>

- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Millî Eğitim Dergisi*. [https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/160/gozutok.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/gozutok.htm)
- Grundy, S. (1994). Action research at the school level: Possibilities and problems. *Educational Action Research*, 2(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/09650799400200007>
- Gürkan, B. (2021). Transdisciplinary integrated curriculum: An analysis of teacher experiences through a design model within the framework of IB-PYP. *Participatory Educational Research*, 8(1), 176-199. <https://doi.org/10.17275/per.21.10.8.1>
- Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A., & Palojoiki, P. (2020). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching-reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 546-562. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>
- Heikkilä, M. (2020). Finnish teachers’ participation in local curriculum development: A study of processes in five school contexts. *Policy Futures in Education*, 19(7), 752-769. <https://doi.org/10.1177/1478210320967816>
- Kalaycı, N. & Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005- 2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.544022>
- Kapur, R. (2024). *Understanding the roles of curriculum specialists within educational institutions*. [https://www.researchgate.net/publication/383311953\\_Understanding\\_the\\_Roles\\_of\\_Curriculum\\_Specialists\\_within\\_Educational\\_Institutions](https://www.researchgate.net/publication/383311953_Understanding_the_Roles_of_Curriculum_Specialists_within_Educational_Institutions)
- Keogh, J. J., Fourie, W. J., Watson, S., & Gay, H. (2010). Involving the stakeholders in the curriculum process: A recipe for success?. *Nurse education today*, 30(1), 37-43. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.05.017>
- Kısakürek, M. A. (2019). Eğitim programlarının geliştirilmesi ile öğretim süreçleri arasındaki ilişkiler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 2(1), 45-53. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000255](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000255)

- Kranthi, K. (2017). Curriculum development. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 22(2), 1-5. <http://dx.doi.org/10.9790/0837-2202030105>
- Lau, D. C.-M. (2001). Analysing the curriculum development process: Three models. *Pedagogy, Culture & Society*, 9(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/14681360100200107>
- Li, Z., Hassan, N. C., & Jalil, H. A. (2023). The effectiveness of face-to-face versus online delivery of continuing professional development for science teachers: A systematic review. *Education Sciences*, 13(12), 1251. <https://doi.org/10.3390/educsci13121251>
- Lin, K.Y., Ku, C.J., Wei, H.T., Yu, K.C., & Williams, P. J. (2025). Processes, challenges, and teacher roles in developing and implementing collaborative STEM curricula: Case studies of two Taiwanese schools. *International Journal of STEM Education*, 12, 24. <https://doi.org/10.1186/s40594-025-00545-3>
- Macdonald, J. B. (1978). The quality of everyday life in school. In J. B. Macdonald & E. Zaret (Eds.), *Schools in search of meaning* (pp. 3-22). McCutchan.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Matković, P., Tumbas, P., & Sakal, M. (2014, November). *University stakeholders in the analysis phase of curriculum development process model*. In *Proceedings of ICERI2014 Conference* (pp. 2271–2277). IATED. Sevilla, Spain.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. U.S. Department of Education. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.; 3. baskı.). Nobel Yayın.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Süreç*. <https://tymm.meb.gov.tr/surec>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- Minogue, M. (1983). Theory and practice in public policy and administration. *Policy & Politics*, 11(1), 63-85. <https://doi.org/10.1332/030557383782628689>
- Mushtaq, M. (2012). Significance of professionalism in curriculum development and research process. *International Journal of Learning and Development*. <http://dx.doi.org/10.5296/ijld.v2i5.2161>
- Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme* ( K. Gündoğdu, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Pearson.
- Örten, D. & Erginer, E. (2016). Türkiye’de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 386-414. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/258670>
- Özaydınlı, B. (2023). Program geliştirme uzmanlarının bakış açısıyla Türkiye’de program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 48(214), 177-218. <https://doi.org/10.15390/eb.2023.11186>
- Özerbaş, M. A. & Koç, M. (2022). Türkiye’de Cumhuriyet’ten günümüze ilkökul eğitim programlarının incelenmesi. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 3(2), 95-105. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3788443>
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. İçinde F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Eds.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (s. 119-134). Anı Yayıncılık.
- Parkay, F. W., Anctil, E. J., & Hass, G. (2014). *Curriculum leadership: Readings for developing quality educational programs*, (10th ed.). Pearson Education.
- Patton, M. Q. (2018). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Pinar, W. F. (2014). *International handbook of curriculum research* (2nd ed.). Routledge.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Lang Publishers.
- Print, M. (1993). *Curriculum development and design*. Allen & Unwin.
- Rüzgar, M. E., & Bümen, N. (2022). Didaktik geleneği ve Türk eğitime olası yansımaları: Eğitim programları geleneği ile karşılaştırmalı bir çözümleme. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(3), 1213-1244. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.1089482>
- Schoenfeld, A. (2020). Addressing horizontal and vertical gaps in educational systems. *European Review*, 28, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1017/S1062798720000940>
- Shirley, D., Hargreaves, A., & Washington-Wangia, S. (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' well-being. *Teaching and Teacher Education*, 92(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>
- Spencer, H. (1884). *What knowledge is of most worth*. Alden.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development* (Vol. 46). Heinemann.
- Şeker, M. (2024). 2024 Sosyal bilgiler öğretim programının bireysel farklılıklar yönüyle incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(2), 386–392. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1572825>
- Tanner, L. N. (1982). Curriculum history as usable knowledge. *Curriculum Inquiry*, 12(4), 405-411. <https://doi.org/10.1080/03626784.1982.11075855>
- Taşkın, D. P., & Nayır, Y. D. D. K. F. (2015). Okulların tüzel kişiliği var mıdır? Olmalı mıdır? *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 1-17. <https://doi.org/10.18026/cbusos.84833>
- Tyler, R. W. (2021). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri* (M. E. Rüzgar & B. Aslan, Çev.; 2. baskı.). Pegem Akademi. (Orijinal yayın 1949).

- Uludağ Kırçıl, R. & Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 9(1), 1-23. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Ünal, S., Çoştu, B., & Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye'de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Varış, F. (1989). Millî eğitimde birkaç kritik sorun. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 1-6. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000873](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000873)
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme. Teoriler-teknikler*. Alkım Yayıncılık.
- Wood, J. N. (2010). Engaging stakeholders in curriculum development. *Journal of School Public Relations*, 31(2), 122-130. <https://doi.org/10.3138/jspr.31.2.122>
- Wraga, W. (2006). Curriculum theory and development and public policy making. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 3(1), 83-87. <https://doi.org/10.1080/15505170.2006.10411581>
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 47-58. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/88151>
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 24(110), 7-17. <https://hdl.handle.net/11511/80803>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı.). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Yuen, S., Boulton, H. & Byrom, T. (2018) School-based curriculum development as reflective practice: A case study in Hong Kong. *Curriculum Perspectives*, 38(1), 15-25. <https://doi.org/10.1007/s41297-017-0032-8>
- Yüksel, S. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Millî Eğitim Dergisi*, 159, 120-125. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli\\_egitim\\_dergisi/159/syuksel.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/milli_egitim_dergisi/159/syuksel.htm)