

**T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**2024 İLKOKUL ÖĞRETİM PROGRAMININ
UYGULANMASINDA MÜDÜR PERFORMANSLARINA
İLİŞKİN MÜDÜR VE SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ
(ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Merve BEDİR**

**Danışman
Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ**

MAYIS 2026, ERZİNCAN

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

“2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanmasında Müdür Performanslarına İlişkin Müdür ve Sınıf Öğretmeni Görüşleri (Erzurum İli Örneği)” “Yüksek Lisans” tezim tarafımda incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim. Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Merve BEDİR

T.C.

ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Program Adı : Tezli Yüksek Lisans

Tez Başlığı : 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanmasında Müdür Performanslarına İlişkin Müdür ve Sınıf Öğretmeni Görüşleri (Erzurum İli Örneği)

Yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının a) Giriş b) Ana bölümler ve c) Sonuç kısımlarından oluşan (Kapak, Ön söz, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) toplam 97 sayfalık kısmına ilişkin 06/05/2024 tarihinde **Turnitin** intihal programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre tezin benzerlik oranı %4'dür.

Filtrelemeye tırnak içerisindeki alıntılar dahil edilmiştir. Filtrelemede yedi (7) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç tutulmuştur.

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez İntihal Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim. 06/05/2024

Danışman: Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ

Öğrenci: Merve BEDİR

KILAVUZA UYGUNLUK

“2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanmasında Müdür Performanslarına İlişkin Müdür ve Sınıf Öğretmeni Görüşleri (Erzurum İli Örneği)” başlıklı Yüksek Lisans Tezi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Merve BEDİR

Danışman

Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ danışmanlığında **Merve BEDİR** tarafından hazırlanan “**2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanmasında Müdür Performanslarına İlişkin Müdür ve Sınıf Öğretmeni Görüşleri (Erzurum İli Örneği)**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’nda **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

06/05/2026

JÜRİ:

Danışman : **Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ** (İmza)
Üye : **Doç. Dr. Ferdi BAHADIR** (İmza)
Üye : **Doç. Dr. Hasan Yücel ERTEM** (İmza)

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun /...../2026 tarih vesayılı kararı ile onaylanmıştır.

..... /...../2026

Doç. Dr. Müge MANGA

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitim, bireyin yalnızca akademik gelişimini değil; sosyal, duygusal, ahlaki ve kültürel gelişimini de şekillendiren çok yönlü bir süreçtir. Bu sürecin temelini oluşturan ilkökul dönemi ise çocuğun kişilik yapısının, öğrenme alışkanlıklarının ve toplumsal değerlerinin biçimlenmesinde kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle ilkökul eğitim programları, yalnızca öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri değil, aynı zamanda eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların görev ve sorumluluklarını da kapsamlı bir biçimde tanımlamaktadır.

Günümüzde eğitim, yalnızca okulun veya öğretmenin sorumluluğunda yürütülen bir faaliyet olmaktan çıkmış; aile, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenciler ve toplumun diğer unsurlarının ortak çabasıyla sürdürülen dinamik bir yapı hâline gelmiştir. İlkokul eğitim programı da bu anlayış doğrultusunda her paydaşa önemli görevler yüklemektedir. Öğretmenlerden öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetmeleri, ailelerden eğitim sürecine etkin katılım sağlamaları, okul yöneticilerinden uygun öğrenme ortamları oluşturmaları ve öğrencilerden ise öğrenme sorumluluğunu üstlenmeleri beklenmektedir.

Eğitimde hedeflenen kazanımlara ulaşılabilmesi, ancak bu paydaşların görevlerini bilinçli ve uyum içerisinde yerine getirmeleriyle mümkün olabilmektedir. Çünkü nitelikli bir eğitim süreci, yalnızca programların hazırlanmasıyla değil; programın öngördüğü sorumlulukların kararlılıkla uygulanmasıyla anlam kazanmaktadır. Bu yönüyle ilkökul eğitim programı, eğitim paydaşları arasında güçlü bir iş birliği kültürünün oluşmasını teşvik eden temel bir rehber niteliği taşımaktadır. Bundan dolayı; eğitim sistemlerinde gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları, öğretim süreçlerinin niteliğini artırmayı ve çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerleri öğrencilere kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda uygulamaya konulan “2024 İlkokul Öğretim Programı” eğitim paydaşlarına önemli sorumluluklar yüklemekte; özellikle okul yöneticilerinin programın etkili bir şekilde uygulanmasındaki rolleri ön plana çıkmaktadır. Okul müdürlerinin liderlik davranışları, koordinasyon becerileri ve uygulama süreçlerine yönelik yaklaşımları, öğretim programlarının başarıya ulaşmasında belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır.

Bu araştırmanın, ilkökul eğitim programının eğitim paydaşlarına yüklediği sorumluluklar ele alınmış; söz konusu sorumlulukların eğitim sürecinin etkililiğine olan katkıları incelenmiştir. Elde edilen bu verilerle “2024 İlkokul Öğretim Programı’nın” uygulanmasında okul müdürlerinin performanslarına ilişkin öğretmen ve müdür görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın, eğitim alanında görev yapan uygulayıcılara, araştırmacılara ve konuya ilgi duyan tüm paydaşlara faydalı olması temennisiyle hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde bilgi, deneyim ve rehberliğiyle bana yol gösteren, akademik gelişimime önemli katkılar sunan değerli danışmanım Prof. Dr. Mehmet Özbaş’a en içten teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmamın değerlendirilmesinde

değerli görüş, öneri ve katkılarıyla destek sağlayan jüri üyeleri Prof. Dr. Ferdi Bahadır'a ve Doç. Dr. Hasan Yücel Ertem'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Araştırma sürecinde desteğini ve rehberliğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli müdürüm Halit TANAS'a, çalışmanın yürütülmesine katkı sağlayan okul yöneticilerine ve öğretmenlere, bu süreç boyunca her daim yanımda olan ve desteğiyle bana güç veren değerli arkadaşım Gamze ÖZKAN'a, eğitim hayatım boyunca desteklerini, sevgilerini ve dualarını eksik etmeyen kıymetli annem Neslihan Deveci'ye, babam Selçuk Deveci'ye ve kardeşlerim Büşra ile Alperen'e, tez çalışmam süresince anlayışı, sabrı ve desteğiyle her zaman yanımda olan, karşılaştığım güçlükleri aşmamda bana güç veren değerli eşim Uğur Gökalp Bedir'e teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmanın eğitim bilimleri alanına ve uygulayıcılara yararlı olması dileğiyle.

Merve BEDİR, Erzincan, 2026

**2024 İLKOKUL ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINDA MÜDÜR
PERFORMANSLARINA İLİŞKİN MÜDÜR VE SINIF ÖĞRETMENİ
GÖRÜŞLERİ (ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)**

Merve BEDİR

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi,

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Mayıs 2026

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 2024 İlkokul Öğretim Programının uygulanma sürecinde okul müdürlerinin performanslarını, müdür ve sınıf öğretmeni görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Araştırma, öğretim programlarının sahada etkili biçimde uygulanmasında okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin belirleyici olduğu varsayımından hareketle yürütülmüştür. Bu kapsamda müdürlerin öğretim programına ilişkin rehberlik, yönlendirme, destek sağlama ve öğretmenlerle iş birliği düzeyleri ele alınmıştır.

Araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla desenlenmiş olup, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma grubunu Erzurum ilinde görev yapan ilkokul müdürleri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırma bulguları, okul müdürlerinin öğretim programının uygulanmasında yönetsel rollerinin yanı sıra öğretim liderliği rollerinin de öğretmenler tarafından önemli görüldüğünü ortaya koymaktadır. Müdürlerin öğretmenlere rehberlik etmesi, programın amaç ve kazanımlarına ilişkin bilgilendirme yapması, öğretim sürecini izleyerek geri bildirim sunması ve okul-aile iş birliğini desteklemesi programın etkili uygulanmasına katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte müdürlerin yoğun iş yükü, öğretim liderliği rollerinin istenilen düzeyde yerine getirilmesini sınırlandırabilmektedir.

Araştırma sonuçları, öğretim programlarının etkili uygulanabilmesi için okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerinin güçlendirilmesi ve uygulamaya yönelik destek mekanizmalarının artırılması gerektiğini göstermektedir. Bu doğrultuda, okul müdürlerine yönelik uygulama temelli hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul öğretim programı, okul müdürü, öğretim liderliği, müdür performansı, sınıf öğretmeni.

**PRINCIPALS' AND CLASSROOM TEACHERS' OPINIONS ON PRINCIPALS'
PERFORMANCE IN THE IMPLEMENTATION OF THE 2024 PRIMARY
SCHOOL CURRICULUM (ERZURUM PROVINCE EXAMPLE)**

Merve BEDİR

Erzincan Binali Yıldırım University

Graduate School of Social Sciences

Master Thesis, May 2026

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the performance of school principals in the implementation process of the 2024 Primary School Curriculum based on the views of principals and classroom teachers. The study is grounded in the assumption that principals' instructional leadership roles are a determining factor in the effective implementation of curricula in practice. In this context, principals' levels of guidance, direction, support, and collaboration with teachers regarding the curriculum were examined.

The research was designed using a qualitative approach, and the data were collected through semi-structured interviews. The study group consists of primary school principals and classroom teachers working in Erzurum province. The collected data were analyzed using descriptive analysis.

The findings indicate that, in addition to their administrative responsibilities, principals' instructional leadership roles are considered important by teachers in the implementation of the curriculum. Principals' efforts to guide teachers, inform them about the objectives and learning outcomes of the curriculum, monitor the instructional process, provide feedback, and support school-family collaboration contribute positively to the effective implementation of the program. However, the heavy workload of principals may limit their ability to fully perform these instructional leadership roles.

The results suggest that strengthening principals' instructional leadership roles and increasing practice-oriented support mechanisms are essential for the effective implementation of the curriculum. In this regard, it is recommended that practice-based in-service training programs for school principals be expanded.

Keywords: Primary school curriculum, school principal, instructional leadership, principal performance, classroom teacher

İÇİNDEKİLER

2024 İLKOKUL ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINDA MÜDÜR PERFORMANSLARINA İLİŞKİN MÜDÜR VE SINIF ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ (ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ ÖZGÜNLÜK SAYFASI.....	ii
KILAVUZA UYGUNLUK	iii
KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iv
ÖN SÖZ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
GİRİŞ.....	1
A. Problem Durumu	4
B. Araştırmanın Amacı.....	6
C. Alt Problemler.....	7
D. Araştırmanın Önemi	8
E. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
F. Tanımlar	9

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZIN TARAMASI

1.1. Maarif Modeli ve Temel İlkeleri	11
1.1.1. Bütüncül Gelişim İlkesi	12
1.1.2. Değer Temelli Eğitim	12
1.1.3. Yetkinlik Esaslı Öğrenme	12
1.1.4. Süreç Odaklılık	13
1.1.5. Esneklik ve Uyum.....	13
1.1.6. Etkin Öğrenen Profili	13
1.2. İlkokul Yönetimi ve Müdürlerin Rolü.....	14

1.3. Eğitim Programları ve Uygulama Süreçleri	16
1.4. Öğretmen ve Müdür Görüşlerinin Önemi	19
1.5. Alanyazın Taraması.....	22

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	25
2.2. Çalışma Grubu.....	26
2.3. Veri Toplama Aracı.....	27
2.4. Verilerin Toplanması.....	28
2.5. Verilerin Analizi	29
2.6. Geçerlik ve Güvenirlik	29

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

3.1. 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Bulgular	32
3.1.1. Programın Uygulanması Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri	33
3.1.2. Müdürlerin Programın Uygulanmasına Yönelik Görüşleri	34
3.1.3. Öğretmen ve Müdürlerin Programın Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması	35
3.2. 2024 İlkokul Öğretim Programının Planlama Sürecine İlişkin Bulgular	35
3.2.1. 2024 İlkokul Öğretim Programının Planlama Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri	36
3.2.2. 2024 İlkokul Öğretim Programının Planlama Sürecine İlişkin Müdür Görüşleri	37
3.2.3. Müdür ve Öğretmenlerin Planlama Sürecine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması	38
3.3. 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanma Sürecinde Denetime İlişkin Bulgular	39
3.3.1. 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanma Sürecinde Denetime İlişkin Öğretmen Görüşleri	39
3.3.2. 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanma Sürecinde Denetime İlişkin Müdür Görüşleri.....	41

3.3.3. Müdür ve Öğretmenlerin 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanma Sürecinde Denetime İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	42
3.4. Öğretim Liderliği Kapsamında Sağlanan Desteklere İlişkin Bulgular	43
3.4.1. Öğretim Liderliği Kapsamında Sağlanan Desteklere İlişkin Öğretmen Görüşleri	43
3.4.2. Öğretim Liderliği Kapsamında Sağlanan Desteklere İlişkin Müdür Görüşleri	45
3.4.3. Öğretim Liderliği Kapsamında Sağlanan Desteklere İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması	46
3.5. Programın Uygulanması Sürecinde Yaşanan Problemlere İlişkin Bulgular	47
3.5.1. Programın Uygulanması Sürecinde Yaşanan Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri	48
3.5.2. Programın Uygulanması Sürecinde Yaşanan Problemlere İlişkin Müdür Görüşleri	49
3.5.3. Programın Uygulanması Sürecinde Yaşanan Problemlere İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması	51
3.6. 2024 İlkokul Öğretim Programının Ailelere Tanıtılması ve Velilere Kazandırılan Becerilere İlişkin Bulgular.....	51
3.6.1. 2024 İlkokul Öğretim Programının Ailelere Tanıtılması ve Velilere Kazandırılan Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri	52
3.6.2. 2024 İlkokul Öğretim Programının Ailelere Tanıtılması ve Velilere Kazandırılan Becerilere İlişkin Müdür Görüşleri	53
3.6.3. 2024 İlkokul Öğretim Programının Ailelere Tanıtılması ve Velilere Kazandırılan Becerilere İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması	55
3.7. İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden Sağlanan Öğretimsel Desteklere İlişkin Bulgular	55
3.7.1. İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden Sağlanan Öğretimsel Desteklere İlişkin Öğretmen Görüşleri	56
3.7.2. İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden Sağlanan Öğretimsel Desteklere İlişkin Müdür Görüşleri	57

3.7.3. İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden Sağlanan Öğretimsel Desteklere İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması	58
3.8. 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanmasında Okul Yönetiminin Karşılaştığı Problemlere İlişkin Bulgular	59
3.8.2. 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanmasında Okul Yönetiminin Karşılaştığı Problemlere İlişkin Müdür Görüşleri	61
3.8.3. 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanmasında Okul Yönetiminin Karşılaştığı Problemlere İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması	62
3.9. 2024 İlkokul Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular	63
3.9.1. 2024 İlkokul Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri	63
3.9.2. 2024 İlkokul Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerilere İlişkin Müdür Görüşleri.....	65
3.9.3. 2024 İlkokul Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerilere İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması	66
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	67
A. Sonuç	67
B. Tartışma	69
C. Öneriler	72
C.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	72
C.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	73
C.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	73
KAYNAKÇA.....	75
EKLER	78
Ek-1: Müdür Görüşme Formu	78
Ek-2: Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu	79
Ek-3: Etik Kurul Onayı	81
ÖZGEÇMİŞ.....	83

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AR-GE	: Araştırma ve Geliştirme
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEM	: Millî Eğitim Müdürlüğü
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Katılımcıların Görev, Cinsiyet ve Kıdemlerine Göre Dağılımı	27
Tablo 3.1: Programın Tanıtım Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	33
Tablo 3.2: Müdürlerin Programın Uygulanmasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	34
Tablo 3.3: Öğretmenlerin Planlama Sürecine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	36
Tablo 3.4: Müdürlerin Planlama Sürecine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı	37
Tablo 3.5: Öğretmenlerin Müdürün Denetim Rolüne İlişkin Görüşlerinin Dağılımı....	40
Tablo 3.6: Müdürlerin Programın Uygulanma Sürecindeki Denetim Rollerine İlişkin Görüşlerin Dağılımı.....	41
Tablo 3.7: Öğretim Liderliği Kapsamında Sağlanan Destek Alanlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	44
Tablo 3.8: Müdürlerin Sağladıkları Desteklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	45
Tablo 3.9: Öğretmenlerin Yaşadıkları Problemlere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	48
Tablo 3.10: Müdürlerin Yaşadığı Problemlere İlişkin Görüşlerin Dağılımı	49
Tablo 3.11: Velilere Sağlanan Desteklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	52
Tablo 3.12: Velilere Sağlanan Desteklere İlişkin Müdür Görüşlerinin Dağılımı.....	53
Tablo 3.13: Sağlanan Desteklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı	56
Tablo 3.14: Sağlanan Desteklere İlişkin Müdür Görüşlerinin Dağılımı.....	57
Tablo 3.15: Karşılaşılan Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	59
Tablo 3.16: Karşılaşılan Problemlere İlişkin Müdür Görüşlerine Dağılımı	61
Tablo 3.17: Programın Geliştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	63
Tablo 3.18: Programın Geliştirilmesine İlişkin Müdür Görüşlerinin Dağılımı.....	65

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın giriş, problem durumu, araştırmanın amacı alt problemleri, önemi, sınırlılıkları, tanımları, sayıltıları ve ilgili diğer değişkenleri yer almaktadır.

Eğitim, bireyin yaşamı boyunca süren gelişim sürecini yönlendiren, planlı ve sistematik bir etkinliktir. Toplumların ilerlemesi, bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donatılmasına bağlıdır. Bu nedenle eğitim, yalnızca bireysel bir kazanım süreci değil; aynı zamanda sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmanın temel dinamiğidir. Eğitimin temel amacı, bireyin potansiyelini gerçekleştirmesine, toplumla uyum içinde yaşamasına ve üretken bir birey haline gelmesine olanak sağlamaktır. Bu süreçte bireyin bilgi edinmesi, düşünsel becerilerini geliştirmesi, sosyal ilişkiler kurması ve yaşamla baş etme stratejileri edinmesi beklenir (Akday, 2024, s. 88).

Eğitimin uygulama ürünü olan öğretim, bireye bilgi ve becerilerin kazandırılmasında kullanılan planlı, sistematik ve ölçülebilir yöntemler bütünüdür. Öğretim süreci; öğretmen, öğrenci, program ve çevresel unsurların etkileşimiyle şekillenir. Bu sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi, öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve bireyde beklenen davranışların oluşturulması açısından büyük önem taşır. Öğretim yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bireyin zihinsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini bütüncül bir biçimde destekleyen bir süreçtir. Bu bağlamda öğretim, eğitimin somutlaştığı, sistemli biçimde yürütüldüğü bir alt yapı sunar (Göksoy, 2018, ss. 2-3).

Öğretimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, belirli ilkeler doğrultusunda hazırlanan öğretim programları ile doğrudan ilişkilidir. Öğretim programı; neyin, neden, nasıl ve ne zaman öğretileceğini planlayan, eğitim sürecinin yönünü belirleyen temel bir rehberdir. Programlar aracılığıyla bireyin hangi kazanımları edinmesi gerektiği; bu kazanımların hangi yöntem ve tekniklerle kazandırılacağı ve hangi ölçütlerle değerlendirileceği belirlenir. Bu nedenle öğretim programları yalnızca metinsel belgeler değil; öğretim süreçlerinin felsefesini, yaklaşımını ve uygulama stratejilerini yansıtan dinamik yapılardır. Özellikle ilköğretim düzeyi, bu programların en temel basamaklarını oluşturur çünkü çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin temelleri bu evrede atılır (Aksoy ve Taşkın, 2019, ss. 76-78). Özellikle bilişsel gelişim süreçleri

temelde olmak üzere duyuşsal ve psiko-motor öğrenme ürünlerinin edindirilmeye başlandığı öğretim kademesi ilkokullardır. İlkokullar, aynı zamanda akademik değişimin önemle gerçekleştirildiği formal ve örgün öğretimin başlangıç aşamasını oluşturan öğretim düzeyidir.

İlkokul öğretim programları, öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini desteklemek amacıyla yapılandırılmıştır. Bu programlar, yalnızca bilgi kazandırmayı değil; aynı zamanda problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim kurma, iş birliği yapma gibi çağdaş eğitim hedeflerini de içermektedir. Ancak bu hedeflerin sahada ne ölçüde gerçekleştiği, büyük ölçüde programların uygulama süreciyle ilgilidir. Programların hazırlanması kadar, bu programların etkili biçimde uygulanması da büyük önem taşımaktadır. Zira uygulama süreci, yalnızca öğretmenin bilgi ve becerileriyle değil; aynı zamanda okulun genel işleyişi, liderlik anlayışı ve yönetsel yapısıyla da yakından ilişkilidir (Sezgin, Çarıkçı ve Öntaş, 2018, ss. 25-27).

Öğretim programlarının uygulama aşamasında, programın nitelikli bir şekilde kuram-uygulama bütünlüğünün sağlanabilmesi ve öğrencilerin başarılı öğrenme yaşantılarının gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin her zaman yönetsel desteğe ihtiyaçları vardır. Okul müdürleri, öğretim programlarının etkili bir biçimde uygulanmasında önemli bir role sahiptir. Geleneksel anlayışta müdürler çoğunlukla yönetsel görevlerle özdeşleştirilmiş olsa da günümüzde etkili bir müdür, aynı zamanda bir öğretim lideridir. Öğretim liderliği, öğretmenlerin gelişimini desteklemek, öğretim faaliyetlerini yönlendirmek, öğrenme ortamlarını iyileştirmek ve öğretim programlarının hedeflerine ulaşmasını sağlamak gibi çok yönlü görevleri içerir. Müdürün bu görevleri etkili biçimde yerine getirmesi, öğretmenlerin programı uygulama konusundaki motivasyonunu, yeterliliğini ve başarı düzeyini doğrudan etkiler (Bozkurt ve Arslanargun, 2015, ss. 238-239). Bu çalışma kapsamında, ilkokul öğretim programlarının etkin uygulanabilmesi için müdürlerin rol ve sorumluluklarının çeşitliliği özellikle vurgulanmaktadır. Müdürler sadece idari görevleri yürütmekle kalmaz; öğretim programlarının uygulanmasını denetler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekler, kaynak ve materyal temini sağlar ve öğretim süreçlerinin kalite standartlarına uygunluğunu gözetir. Ayrıca müdürler, öğretmenlerle iletişim kurarak öğrenme ortamlarının iyileştirilmesini teşvik eder ve öğretim hedeflerinin öğrenciler tarafından etkin bir şekilde edinilmesini sağlamak için sürekli rehberlik rolü üstlenir. Bu bağlamda

müdürler hem yönetimsel hem de öğretimsel liderlik rollerini eş zamanlı yürütürler. Müdürün sağladığı rehberlik, yönlendirme ve somut destek, öğretmenlerin programa uygun planlama yapmalarını ve öğrenme sürecini daha etkili yönetmelerini mümkün kılmaktadır.

Sınıf öğretmenleri, öğretim programlarının öğretim alanlarındaki pratik uygulayıcılarıdır. Ancak uygulayıcı olmalarının ötesinde, bu programların yorumlanması, uyarlanması ve öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek biçimde düzenlenmesinde de etkin rol oynarlar. Yani öğretimi bireyselleştirmek, öğrenci merkezli hale getirmek durumundadırlar. Sınıf öğretmenliği rolü, akademik bilişsel öğretim süreçlerinin ilk ve başlangıç aşamasında yer alır. Diğer öğretmenler, sınıf öğretmenlerin akademik bilişsel rolleri üzerinden öğrencilerinin akademik gelişimine katkıda bulunabilirler (Gülbahar, 2014, ss. 86-87). Sınıf öğretmenleri programları sadece uygulamakla kalmayıp, sınıf mevcutları, bireysel öğrenci ihtiyaçları ve materyal sınırlılıkları gibi koşullara göre uyarlamalar yapabilmektedir. Bu esneklik, öğretim programlarının hedeflerine ulaşmasında ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin etkin yönetilmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin rehberliği ve program yorumlama becerileri, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerinin desteklenmesinde kritik bir etkiye sahiptir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim programını ne ölçüde etkili uygulayabildikleri büyük ölçüde, okul müdürlerinin yönetsel destek, liderlik ve rehberliğine bağlıdır. Bu bazda, okul müdürlerinin, sınıf öğretmenlerine öğretimsel liderlik yapmaları gerekir. Okul müdürlerinin, öğretmenlere sağladığı yönlendirme, kaynak desteği, gözlem ve geri bildirim gibi unsurlar; öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarını ve uygulama kalitelerini doğrudan etkilemektedir (Düz ve Kazak, 2024, ss. 14-15). Müdürlerin öğretimsel liderlik rollerini aktif biçimde yerine getirdiği okullarda, öğretmenlerin programı daha güvenle ve etkili bir şekilde uygulayabilmeleri mümkün olmaktadır. Müdürün sağladığı rehberlik ve geri bildirimler, öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunları çözmelerine ve öğretim süreçlerini öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamalarına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda, öğretim liderliği, yalnızca yönetimsel bir görev değil, aynı zamanda öğretim kalitesini artıran kritik bir faktördür.

İlkokul düzeyinde öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak amacıyla okul müdürlerinin performanslarının değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Müdürlerin sadece yönetsel yeterlilikleri değil; öğretim süreçlerine müdahil olma düzeyleri, liderlik becerileri, öğretmenlerle kurduğu iletişim ve iş birliği ilişkileri bu performansın belirleyicileri arasında yer almaktadır. Bu performans, öğretmenler tarafından nasıl algılandığı kadar müdürlerin kendi değerlendirmeleri açısından da çok boyutlu bir biçimde ele alınmalıdır (Gülbahar, 2013, ss. 105-108). Öğretim liderliği rolünü etkin şekilde yerine getiren müdürler, öğretmenlerin ders planlama, materyal kullanımı ve öğrenci odaklı uygulamalar konusunda motivasyon ve yeterliliklerini artırmaktadır. Bu nedenle, müdürlerin performans değerlendirmeleri yalnızca yönetsel başarıları değil, öğretimsel liderlik kapasitesi ve öğretmenlerle iş birliği boyutları dikkate alınarak yapılmalıdır.

Bu çalışmada, ilkokul öğretim programlarının uygulanma durumuna ilişkin olarak okul müdürlerinin performansları hem müdürlerin hem de sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenecektir. Çalışmanın temel amacı, öğretim programlarının uygulanma süreçlerinde müdürlerin ne ölçüde etkili olduklarını belirlemek, bu süreçte dair öğretmen ve müdür bakış açılarını karşılaştırmak ve uygulamadaki güçlü ve zayıf yönleri ortaya koymaktır. Bu yönüyle çalışma, öğretim programlarının daha etkili uygulanabilmesi için okul yöneticilerinin hangi alanlarda gelişime ihtiyaç duyduğunu belirlemeye yönelik önemli veriler sunmayı hedeflemektedir.

A. Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin başarısı, yalnızca politikaların ve planların oluşturulmasına değil, bu planların sahada nasıl uygulandığına da bağlıdır. Türkiye’de özellikle 2005 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programları benimsenmiş, öğrenci merkezli öğrenme ortamları ön plana çıkarılmış ve öğretim süreçlerinde aktif öğrenme anlayışı esas alınmıştır. Bu çerçevede geliştirilen ilkokul öğretim programları da öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemeyi, yaşam becerilerini kazandırmayı ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Arslan, 2009, ss. 144-145). Programların etkili uygulanabilmesi, yalnızca müfredatın niteliğine değil; öğretim süreçlerinin planlanması, öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri ve okul yönetiminin liderlik ve rehberlik kapasitesine de bağlıdır. Bu çerçevede, okul müdürlerinin öğretim

liderliği, öğretmenleri yönlendirme, kaynak sağlama, gözlem ve geri bildirim sağlama gibi rolleri, öğretim programının hedeflerine ulaşmasını doğrudan etkileyen kritik unsurlar arasında yer almaktadır (Bozkurt ve Arslanargun, 2015, ss. 238-239; Düz ve Kazak, 2024, ss. 14-15).

Öğretim programlarının başarılı olabilmesi, yalnızca içeriğın güncellenmesiyle değil, bu programların okullarda etkili biçimde uygulanmasıyla mümkündür. Programların uygulanma sürecinde öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarının yanı sıra, okulun yönetsel yapısı, öğretim ortamlarının niteliği ve yönetsel liderlik biçimi de belirleyici rol oynamaktadır. Bu noktada okul müdürlerinin öğretim liderliği, programların amacına uygun biçimde hayata geçirilmesi için kritik bir değişken olarak öne çıkmaktadır (Gülbahar, 2014, s. 87). Müdürler, öğretim programının uygulanması sürecinde, öğretim süreçlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi bağlamında, öğretmenlerle iş birliği yaparak programın hedeflerine ulaşmasında liderlik rolü üstlenebilirler.

Okul müdürleri, programın sınıflarda etkili biçimde uygulanmasında rehberlik eden, öğretmenleri destekleyen, süreci planlayan ve izleyen liderlerdir. Bu liderliğin niteliği, öğretmenlerin motivasyonundan sınıf içi uygulamalara, öğretim tekniklerinin kullanımından öğrenci başarısına kadar birçok unsuru etkilemektedir. Ne var ki birçok araştırma, müdürlerin daha çok yönetsel (idari kavramı, yönetim biliminde kesinlikle kullanılamaz) iş ve işlemlere; yani bürokratik süreçlerle ilgili işlere odaklandığını, öğretim liderliği rollerini yeterince yerine getiremediklerini ve öğretmenlerle öğretim programı çerçevesinde yeterli düzeyde etkileşim kuramadıklarını ortaya koymaktadır (Akçekoce ve Bilgin, 2016, ss. 1-2). Yönetim bilim uygulamaları yeterliklerine sahip olmadıklarından, okul müdürleri ya da okulların diğeri yöneticileri, müdür yardımcıları, öğretim liderliği rollerini gerçekleştirememekte; yoğun olarak rutin işlere odaklanmaktadırlar.

İlkokul düzeyinde öğretim programının sahadaki uygulanma durumu ile okul müdürlerinin performansı arasındaki ilişki büyük önem taşımaktadır. Müdürlerin öğretim sürecine ne düzeyde dâhil oldukları, öğretmenlere rehberlik etme becerileri, öğretim ortamlarını iyileştirme çabaları ve program doğrultusunda yapılan planlama, denetim uygulamaları, öğretim programının etkili uygulanmasını doğrudan etkilemektedir.

İlkokul öğretim programlarının uygulanmasına yönelik olarak okul müdürlerinin performanslarının nasıl değerlendirildiği araştırılmakta hem müdürlerin kendi görüşlerine hem de sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine başvurulmaktadır. Bu sayede, uygulamadaki güçlü yönler, karşılaşılan sorunlar ve geliştirilmesi gereken alanlar çok yönlü biçimde ortaya konulacaktır.

B. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul öğretim programının uygulanma durumu bağlamında, okul müdürlerinin performanslarını, müdür ve sınıf öğretmeni görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Çalışma kapsamında, müdürlerin öğretim programlarının uygulanması sürecinde üstlendikleri rol, karşılaştıkları güçlükler, öğretmenlere sağladıkları destek ve liderlik becerileri değerlendirilecektir. Ayrıca, öğretmenlerin müdür performansına ilişkin algıları analiz edilerek, öğretim programlarının sahada nasıl işlediğine dair kapsamlı bir bakış açısı geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Eğitim, toplumsal gelişmenin temel taşlarından biridir. Bu nedenle eğitim sistemleri sürekli olarak güncellenmekte, çağın gereksinimlerine ve toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilmek adına öğretim programlarında çeşitli değişikliklere gidilmektedir. Ancak son yıllarda Türkiye’de öğretim programlarında yapılan değişikliklerin sıklığı dikkat çekici boyutlara ulaşmıştır. Bu durum, eğitimde istikrar, öğretmen yeterliliği, öğrenci kazanımları ve sistemin genel yapısı açısından bazı sorunları da beraberinde getirmektedir (Dinçer, 2003, ss. 104-105).

Öğretim programlarında yapılan sık değişiklikler, çoğu zaman yeterli hazırlık süreci olmadan, uygulayıcıların (öğretmenlerin) görüş ve deneyimlerine başvurulmadan gerçekleştirilmekte, bu da sahada çeşitli uyum problemlerine yol açmaktadır. Öğretmenler yeni programlara adapte olmakta zorlanmakta, öğrenciler ise farklı kazanım yapıları arasında kaybolmaktadır. Özellikle eğitim-öğretim sürecinin süreklilik ve tutarlılık ilkesi ile bağdaşmayan bu değişiklikler, öğrenme çıktılarını ve eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilmektedir (Durdurkoca vd., 2023, ss. 1112-1113).

Bu noktada temel problem; Türkiye’de öğretim programlarının neden bu denli sık değiştirildiği, bu değişikliklerin eğitim sisteminde nasıl bir karşılık bulduğu ve sahada nasıl etkiler yarattığıdır. Problemin varlığı sadece akademik düzeyde değil, sahadaki uygulamalarda da net bir şekilde hissedilmektedir. Bu bağlamda, öğretim programlarında

yapılan sık değişikliklerin arka planı, gerekçeleri ve etkileri bilimsel bir şekilde incelenmeli; kalıcı, uygulanabilir ve sürdürülebilir çözüm önerileri geliştirilmelidir. Araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

2024 İlkokul Öğretim Programının uygulanmasında müdür performanslarına ilişkin müdür ve sınıf öğretmeni görüşleri nelerdir?

Yukarıdaki temel araştırma problemine dayalı bir şekilde, araştırmada, araştırmanın alt problemleri olarak aşağıdaki görüşme sorularına yanıtlar aranmıştır.

C. Alt Problemler

Bu araştırmada, 2024 İlkokul Öğretim Programının uygulanma sürecinde okul müdürlerinin performanslarına ilişkin öğretmen ve okul müdürü görüşlerini belirlemek amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. 2024 İlkokul Öğretim Programının uygulanma sürecine ilişkin öğretmen ve okul müdürü görüşleri nelerdir?
2. 2024 İlkokul Öğretim Programının planlama sürecine ilişkin öğretmen ve okul müdürü görüşleri nelerdir?
3. 2024 İlkokul Öğretim Programının uygulanma sürecinde denetim faaliyetlerine ilişkin öğretmen ve okul müdürü görüşleri nelerdir?
4. Okul müdürlerinin öğretim liderliği kapsamında öğretmenlere sağladıkları desteklere ilişkin öğretmen ve okul müdürü görüşleri nelerdir?
5. 2024 İlkokul Öğretim Programının uygulanması sürecinde yaşanan problemlere ilişkin öğretmen ve okul müdürü görüşleri nelerdir?
6. 2024 İlkokul Öğretim Programının velilere tanıtılması ve velilerin sürece dahil edilmesine ilişkin öğretmen ve okul müdürü görüşleri nelerdir?
7. İl ve ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından sağlanan öğretimsel desteklere ilişkin öğretmen ve okul müdürü görüşleri nelerdir?
8. 2024 İlkokul Öğretim Programının uygulanması sürecinde okul yönetiminin karşılaştığı problemlere ilişkin öğretmen ve okul müdürü görüşleri nelerdir?
9. 2024 İlkokul Öğretim Programının geliştirilmesine yönelik önerilere ilişkin öğretmen ve okul müdürü görüşleri nelerdir?

D. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminde yapılan yeniliklerin ve reformların etkili olabilmesi, yalnızca programların geliştirilmesiyle değil, bu programların sahada nasıl uygulandığıyla da doğrudan ilişkilidir. Öğretim programlarının etkili biçimde uygulanması ise öğretmenlerin yeterlikleri kadar, okul yöneticilerinin öğretim sürecine katkı sunma düzeyine de bağlıdır. Özellikle okul müdürlerinin, öğretim liderliği rollerini ne ölçüde yerine getirdikleri, öğretmenlerle kurdukları etkileşim, rehberlik ve denetim süreçleri, öğretim programlarının başarı düzeyini büyük ölçüde etkilemektedir (Gülbahar, 2014: 84). Bu çalışmada, okul müdürlerinin, ilköğretim programının uygulama sürecinde, öğretim programının gerçekleştirilmesine ilişkin öğretim liderliği rollerini ne derece gerçekleştirdiklerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu bağlamda, müdürlerin öğretim programlarının uygulanması konusundaki liderlik becerilerinin araştırmalarla tespit edilmesi ve alan yazına bu anlamda önemli katkılar sunulabileceği düşünülmektedir.

İlköğretim programının uygulanma sürecinde okul müdürlerinin performansının değerlendirilmesi, uygulamanın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır. Müdürlerin öğretim sürecine ne ölçüde liderlik ettikleri, öğretmenleri destekleme biçimleri, karşılaştıkları engeller ve çözüm yolları gibi unsurlar, eğitim kalitesinin artırılması açısından önemli veriler sunmaktadır.

Araştırma, sadece müdürlerin kendi değerlendirmeleri ile sınırlı kalmayıp, sınıf öğretmenlerinin bakış açılarını da dikkate alarak karşılaştırmalı bir analiz sunması açısından özgün bir değer taşımaktadır. Bu yönüyle araştırma, uygulama ve politika düzeyinde karar alıcılar için yol gösterici olabilir; müdürlerin mesleki gelişim programlarının planlanmasına, öğretmen-müdür etkileşimlerinin yeniden yapılandırılmasına ve öğretim programlarının daha etkili uygulanmasına katkı sağlayabilir.

Literatürde genellikle öğretim liderliği ya da müdür performansı gibi konular tek yönlü ele alınırken, bu çalışma iki aktörün (müdür ve öğretmen) karşılıklı deneyimlerini ve algılarını temel alarak uygulamaya dair bütüncül bir bakış açısı sunması bakımından önemlidir. Bu yönüyle araştırma, teorik bilgi ile saha gerçekliği arasında köprü kurmayı hedeflemektedir.

E. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma belirli sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

1. Araştırma grubunu, belirli bir il ya da ilçede görev yapan ilkököl müdürleri ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu nedenle elde edilen bulgular, farklı bölgelerdeki okullara genellenemez.
2. Araştırma, nitel bir yaklaşım olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla sayısal genelleme yapılmamış, derinlemesine görüşler analiz edilmiştir.
3. Görüşmeler, katılımcıların kişisel deneyimlerine ve algılarına dayandığından, öznel değerlendirmeler içerebilir.
4. Araştırma yalnızca ilkököl öğretim programının uygulanması bağlamında müdür performansına odaklanmıştır; ortaokul ya da lise düzeyindeki uygulamalar kapsam dışı bırakılmıştır.
5. Katılımcıların gönüllülük esasına göre belirlenmiş olması, örneklem çeşitliliğini kısmen sınırlamış olabilir.

F. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı temel kavramlar aşağıda açıklanmıştır:

Eğitim: Bireyin bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanmasını amaçlayan planlı, sistemli ve sürekli gelişim sürecidir.

Öğretim: Belirli bir konuya ilişkin bilgi ve becerilerin bireylere kazandırılması amacıyla yürütülen planlı etkinlikler bütünüdür.

Öğretim Programı: Öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve tutumların hangi içeriklerle, hangi yöntemlerle ve ne şekilde ölçülerek öğretileceğini belirleyen sistematik plandır.

İlkokul: Zorunlu eğitim sürecinin ilk dört yılını kapsayan, öğrencilerin temel bilgi ve becerileri kazandığı okul düzeyidir.

Okul Müdürü: Okulun genel işleyişinden sorumlu olan hem yönetici hem de öğretim lideri olarak görev yapan kişi.

Öğretim Liderliği: Okul müdürünün öğretim süreçlerini yönlendirme, öğretmenleri destekleme, öğrenme ortamlarını geliştirme ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik eylemleri kapsayan liderlik biçimidir.

Performans: Bu çalışmada performans; okul müdürünün, öğretim programının uygulanmasına ilişkin görevlerini ne düzeyde ve nasıl yerine getirdiğini ifade eder.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde, tez konusuna ilişkin kavramsal çerçeve ve ilgili alan yazın üzerinde durulmuştur.

1.1. Maarif Modeli ve Temel İlkeleri

Türkiye’de 2024 yılından itibaren öğretim programlarının hazırlanması, güncellenmesi ve uygulanmasında temel alınan Maarif Modeli, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uzun yıllara yayılan bir hazırlık süreci sonucunda geliştirilmiş yeni bir eğitim yaklaşımıdır. Model, özellikle son yıllarda hem ulusal hem de uluslararası eğitim gündeminde ön plana çıkan “bütüncül gelişim”, “yetkinlik temelli öğrenme”, “değer merkezli eğitim” ve “esnek program yapısı” gibi kavramları merkeze alarak oluşturulmuştur. Bu yönüyle Maarif Modeli, yalnızca bir program değişikliği değil; aynı zamanda Türkiye’de eğitim anlayışının kapsamlı bir şekilde yeniden tanımlanmasını ifade etmektedir (MEB, 2024).

Maarif Modelinin en önemli özelliği, öğrenciyi tek boyutlu bir bilgi alıcısı olarak değil, çok yönlü gelişim gösteren, çevresiyle etkileşim hâlinde olan ve yaşam boyu öğrenen bir birey olarak ele almasıdır. Model, akademik başarı kadar sosyal-duygusal gelişimi, evrensel değerlere bağlılığı, kültürel miras bilincini ve sorumlu vatandaşlık davranışlarını da eğitim sürecinin merkezine yerleştirmektedir. Böylece öğrenci, bilişsel kazanımların yanında; iletişim, iş birliği, problem çözme, öz düzenleme, yaratıcılık, empati ve eleştirel düşünme gibi çağdaş yetkinliklerle donatılmayı hedeflemektedir (Yıldırım ve Çalışkan, 2024, ss. 217-218).

Maarif Modelinin temel ilkeleri aşağıdaki şekilde daha kapsamlı olarak açıklanabilir (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2024).

1.1.1. Bütüncül Gelişim İlkesi

Bütüncül gelişim ilkesi, öğrencinin akademik yönü kadar fiziksel, sosyal, duygusal, ahlaki ve kültürel boyutlarını da dikkate alır. Eğitim süreci, bilişsel becerileri güçlendirmenin yanı sıra sosyal ilişkileri, duygu yönetimini ve karakter gelişimini destekler. Bu anlayış, UNESCO ve OECD gibi uluslararası kuruluşların modern öğretim programları için önerdiği temel ilkelere paralellik göstermektedir (OECD, 2023). Maarif Modeli, bu yaklaşımı Türkiye bağlamına uyarlayarak programlara entegre etmektedir. Bu ilkenin uygulanması, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını çok boyutlu tasarlaması ve öğrenci gelişimini bütüncül gözlemlemesi ile mümkündür.

1.1.2. Değer Temelli Eğitim

Maarif Modeli, eğitim programlarının kültürel temellerini güçlü değerler üzerine inşa eder. Saygı, adalet, merhamet, sorumluluk, dürüstlük ve vatan sevgisi gibi değerler, öğrencilerin karakter gelişiminde merkezi bir rol oynar. Değerler, ders içeriklerine doğrudan veya dolaylı şekilde entegre edilmiştir; böylece değer eğitimi, ayrı bir ders olmanın ötesinde tüm ders ve öğrenme ortamlarına yansır (Suluk ve Yıldırım, 2025, ss. 160-161). Bu yaklaşımın başarısı, öğretmenlerin değerleri günlük öğretim süreçlerine etkin biçimde dahil etmesine bağlıdır.

1.1.3. Yetkinlik Esaslı Öğrenme

Geleneksel programlarda yer alan bilgi ağırlıklı içerik yapısının aksine, Maarif Modeli yetkinlik temelli bir öğrenme tasarımı benimser. Bu anlayış, öğrencinin öğrendiği bilgiyi gerçek yaşamda kullanabilmesini, problem çözme ve analiz yapabilme becerisine sahip olmasını ve kendi öğrenme sürecini yönetebilmesini amaçlar. Bu yöndeki beceriler, günümüzün hızlı değişen bilgi toplumunda öğrencilerin ihtiyaç duyduğu temel yeterlikler olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla model, kazanımları sadeleştirerek süreç odaklı ve uygulamaya dönük bir yapı sunar (Yıldırım ve Çalışkan, 2024, ss. 217-218; Akpınar vd., 2024, ss. 65-67). Bu yaklaşım, kazanımların sadeleştirilmesini ve süreç odaklı bir uygulamayı öne çıkarır. Saha uygulamalarında, bu ilkenin etkinliği, sınıf mevcutlarının büyüklüğü ve öğretmenlerin materyal desteğine erişimi ile doğrudan ilişkilidir.

1.1.4. Süreç Odaklılık

Maarif Modelinde yalnızca öğrenme çıktılarına değil, öğrenme sürecinin niteliğine de büyük önem verilir. Öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı, keşfetmesi, denemesi, düşünmesi, tartışması ve süreç boyunca gelişim göstermesi değerlendirme sistemine dâhil edilmiştir. Süreç odaklı öğrenme, öğretmenin rehber rolünü güçlendiren; öğrencinin ise pasif alıcı olmaktan çıkarak aktif bir öğrenen hâline gelmesini sağlayan bir anlayışı ifade etmektedir. Bu yönüyle model, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gelişmiş bir versiyonu olarak değerlendirilebilir (Sağbaş, 2025, s. 1567) Uygulamada, sürecin etkin yönetimi için öğretmen ve okul müdürünün sürekli gözlem, geri bildirim ve iş birliği içinde olması gerekmektedir.

1.1.5. Esneklik ve Uyum

Maarif Modelinin önemli ilkelerinden biri, programların farklı okul türleri, öğrenci profilleri ve bölgesel koşullar doğrultusunda uyarlanabilir olmasıdır. Öğretmenler, programın genel çerçevesine bağlı kalmak koşuluyla, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre içerik seçme, yöntem belirleme ve öğrenme süreçlerini şekillendirme esnekliğine sahiptir. Bu yaklaşım, öğretmene profesyonel özerklik kazandırmakta ve programın bütün okullarda daha etkili uygulanmasına olanak tanımaktadır (Temur, 2025, ss. 20-21). Bu esneklik, öğretmene profesyonel özerklik kazandırır ve programın farklı okullarda daha etkili uygulanmasını sağlar. Uygulamada ise bu esneklik, öğretmenlerin pedagojik yeterlikleri ve yönetsel desteğin düzeyi ile yakından ilişkilidir.

1.1.6. Etkin Öğrenen Profili

Modelin hedeflediği öğrenci; araştıran, sorgulayan, gerektiğinde eleştirel düşünen, iş birliği yapabilen, üretken ve yaşam boyu öğrenen birey olarak tanımlanır. Öğrenciler bilgiye ulaşmanın yollarını bilir, dijital ve sosyal becerilere sahiptir ve öğrenme sorumluluğunu üstlenir (Ateş, 2024, s. 15). Bu profil, 21. yüzyıl becerileri ile uyumludur ve okul ortamında öğrenci merkezli uygulamaların uygulanmasını gerektirir.

Maarif Modeli, ilkokul düzeyinde öğretim sürecini sadeleştiren, öğrenci merkezli öğrenme ortamlarını öne çıkaran ve okul içi öğretmen-müdür-öğrenci iş birliğini güçlendiren bir yapıya sahiptir. Modelin başarısı, yalnızca öğretmenlerin çabasına değil; okul yönetiminin öğretim liderliği kapsamında süreci destekleme düzeyine bağlıdır (Küçük ve Kurt, 2025, ss. 4-5).

1.2. İlkokul Yönetimi ve Müdürlerin Rolü

İlkokullar, öğrencilerin bilişsel, sosyal, duyuşsal ve ahlaki gelişimlerinin en yoğun şekilde gerçekleştiği eğitim örgütleridir. Müdürler, ilkokulun hem yönetsel hem pedagojik işleyişini düzenleyen merkezi aktörlerdir. Müdürlerin kararları, yaklaşımı ve liderlik tarzı; okul kültürünü, öğretmenlerin tutum ve motivasyonunu ve öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkiler (Erdem ve Kıran, 2014, s. 29). Bu bağlamda müdürler, sadece yönetsel görevleri yerine getiren kişiler değil, öğretim süreçlerini yönlendiren liderler olarak konumlanmalıdır.

İlkokul müdürlerinin görev alanı geleneksel olarak okulun idari işleyişini sağlamak üzerine kurulsada çağdaş eğitim yönetimi yaklaşımı, bu rolü çok daha kapsamlı bir çerçevede değerlendirmektedir. Okulun bütçesinin yönetilmesi, fiziksel ortamın düzenlenmesi, personel işlerinin yürütülmesi ve mevzuata uygunluğun sağlanması gibi yönetsel görevler müdürün temel sorumlulukları arasında yer almaktadır. Ancak günümüzde müdürün başarısı yalnızca bu işlerin yerine getirilmesiyle ölçülmemekte; öğretim programlarının uygulanmasını desteklemesi, öğretmenlerle akademik iş birliği kurması, öğrenci başarısına yönelik stratejiler geliştirmesi ve okulun öğretim kalitesini yükseltmesi gibi öğretimsel liderlik nitelikleri daha fazla önem taşımaktadır (Balyer, 2012, s. 76). Öğretim liderliği, müdürün okulun akademik yönünü güçlendiren, öğretim sürecini izleyen, öğretmen ihtiyaçlarını belirleyen ve öğretmenlere rehberlik eden bir liderlik biçimi olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda müdürün öğretim programını ayrıntılı biçimde bilmesi, öğretmenlere programın uygulanmasına ilişkin açıklamalar yapması, sınıf içi uygulamaları izlemesi ve öğretim kalitesine ilişkin geri bildirimler sunması beklenmektedir (Rakhymzhanov ve Kurt, 2022, s. 2).

İlkokullarda müdürün öğretimsel lider rolü, özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin öğretim programlarını doğru yorumlayabilmeleri, güncel öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilmeleri ve sınıf içi süreçleri etkili yönetebilmeleri büyük ölçüde müdürün sağladığı destekle ilişkilidir. Müdür, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımını teşvik eden, öğretim materyallerine erişimlerini kolaylaştıran, mesleki dayanışma kültürünü güçlendiren ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını gözetken bir lider olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmenler, müdürün tutum ve yönlendirmelerini

kendi mesleki performanslarını doğrudan etkileyen temel bir unsur olarak değerlendirmektedir (Düz ve Kazak, 2024, ss. 14-15).

Okul müdürleri aynı zamanda okulun iç iletişimini yöneten, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki etkileşimi düzenleyen bir iletişim lideri konumundadır. İlkokul düzeyinde velilerin eğitim sürecine katılımı oldukça yüksek olduğundan, müdürün veli iletişimini doğru yönetmesi, aile-okul ilişkilerini güçlendirmesi ve velilerin eğitim sürecine destek olmalarını sağlayacak olumlu bir iletişim ortamı oluşturması büyük önem taşımaktadır (Cemaloğlu vd., 2017, s. 98). Müdürün öğretmenler arasındaki iş birliğini teşvik etmesi, ortak çalışma kültürünün oluşmasına katkı sunması ve destekleyici bir okul atmosferi sağlaması da okulun genel iklimini belirleyen faktörler arasındadır. Okul kültürünün niteliği, müdürün liderlik tarzıyla doğrudan ilişkilidir ve araştırmalar, pozitif okul ikliminin öğrenci başarısına ve öğretmen motivasyonuna önemli katkılar sunduğunu göstermektedir (Çelikten, 2003, s. 4). Bu bağlamda, müdürün iletişim liderliği sadece bilgi aktarımıyla sınırlı değildir; aynı zamanda öğretmenlerin deneyimlerini paylaşımlarını, öğrencilerin ihtiyaçlarının hızlı tespit edilmesini ve velilerin sürece etkin katılımını sağlayan bir koordinasyon mekanizması işlevi görmektedir. Saha gözlemlerimiz, okul müdürlerinin iletişim ve koordinasyon kapasitesinin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin program uygulama konusundaki motivasyon ve yeterliliklerinin belirgin biçimde arttığını göstermektedir. Bu durum, okul müdürlerinin liderlik tarzının okul iklimi ve eğitimsel çıktılar üzerindeki dolaylı etkisini ortaya koymaktadır.

Bunlara ek olarak, müdürlerin problem çözme ve kriz yönetimi becerileri de ilkokul yönetiminin önemli boyutlarından biridir. İlkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri gereği sık karşılaşılan davranış problemleri, uyum güçlükleri, iletişim sorunları gibi durumlarda müdürün sakin, çözüm odaklı ve uzlaştırmacı bir yaklaşım sergilemesi beklenmektedir. Bu süreçte rehberlik servisi ile öğretmenler arasında koordinasyon sağlama görevi de yine müdüre düşmektedir. Müdürün etik duruşu, adalet anlayışı ve öğrenciyi merkeze alan yaklaşımı, okulun bütün paydaşları için model oluşturur (Özalp ve Levent, 2021, ss. 463-464). Bu nedenle müdür, yalnızca bir yönetici değil, aynı zamanda öğrenciler, öğretmenler ve veliler için rol model niteliği taşımaktadır.

Sonuç olarak ilkokul müdürlerinin rolü, çağdaş eğitim anlayışında çok boyutlu bir yapıya kavuşmuştur. Müdür; okulun düzenini sağlayan bir yönetici, öğretim programlarını geliştiren ve yönlendiren bir akademik lider, öğretmen gelişimini destekleyen bir rehber, öğrencilerin başarılarını takip eden bir gözlemci, ailelerle iş birliği içinde çalışan bir iletişim uzmanı ve okul kültürünü inşa eden bir lider olarak değerlendirilir. Bu çok yönlü rol ve sorumluluklar, müdürün performansını ilkokul öğretim programlarının uygulanması açısından kritik bir değişken hâline getirmekte ve okulun genel başarısını doğrudan etkilemektedir.

1.3. Eğitim Programları ve Uygulama Süreçleri

Eğitim programları, bir eğitim sisteminin amaçlarını, içeriğini, öğretim süreçlerini ve değerlendirme ölçütlerini belirleyen temel dokümanlardır. Programlar, öğrencilerde hangi bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılacağını düzenli bir bütünlük içinde yapılandırır. Bu nedenle eğitim programlarının yalnızca teorik olarak hazırlanmış metinler değil, aynı zamanda eğitim-öğretim faaliyetlerinin merkezini oluşturan dinamik yapılar olduğu kabul edilmektedir. Bir öğretim programının etkinliği ise onun nasıl tasarlandığından çok, sahada nasıl uygulandığıyla ilişkilidir. Bu açıdan programların uygulanma süreci, eğitim sisteminin başarısını doğrudan belirleyen en kritik aşamalardan biridir. Program ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, öğretmenler tarafından doğru anlaşılmadığında veya okul ortamı programın öngördüğü yapıyı desteklemediğinde, beklenen öğrenme çıktılarının ortaya çıkması çoğu zaman mümkün olmamaktadır (Demirtaş, 2017, s. 758).

Öğretim programlarının uygulanması çok boyutlu bir süreçtir ve öğretmenlerin programı yorumlama biçimleri bu sürecin merkezinde yer almaktadır. Öğretmen, programın temel felsefesini, yaklaşımını, kazanımlarını ve içerik düzenini doğru şekilde kavradığında, bu bilgiyi sınıf içinde etkili bir öğrenme deneyimine dönüştürebilmektedir. Ancak öğretmenlerin programı yorumlama düzeyi, kişisel yeterlikleri, mesleki deneyimleri, pedagojik bilgi birikimleri ve aldıkları hizmet içi eğitimlerle yakından ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin programı yalnızca okumaları değil, programın uygulanmasına yönelik kuramsal ve pratik destek almaları da büyük önem taşımaktadır. Alan yazında, öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların önemli bir bölümünün öğretmenlerin programı yeterince tanınamalarından kaynaklandığı

belirlenmektedir. Programın içeriği, yaklaşımı ve kazanımları hakkında yanlış veya eksik yorumların sınıf içi uygulamalara doğrudan yansımaları, öğrenme hedeflerinden uzaklaşılmasına neden olabilmektedir (Gülbahar, 2014, s. 103).

Programın uygulanmasını etkileyen yalnızca öğretmen yeterlikleri değildir. Okulun fiziksel olanakları, materyal ve donanım durumu, sınıf mevcutları, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ve velilerin eğitim sürecine katılım düzeyi de programın uygulama niteliğini belirleyen unsurlar arasında yer almaktadır. Eğitim programları ideal koşullarda hazırlanmakla birlikte, okullar arasındaki imkân farklılıkları uygulamada eşitsizlikler yaratabilmektedir. Bu nedenle öğretim programlarının başarılı biçimde uygulanabilmesi, okul ortamının programın gerektirdiği pedagojik koşulları sağlayacak şekilde düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Özellikle aktif öğrenme, araştırma yapma, proje geliştirme ve iş birlikli çalışma gibi 21. yüzyıl becerilerine dayalı etkinliklerin gerçekleştirilmesi, yeterli materyal desteği ve uygun sınıf ortamları gerektirmektedir (Yar Yıldırım, 2017, ss. 34-35). Kalabalık sınıflar (35-40 öğrenci) ve sınırlı materyal olanakları, öğretmenlerin programda öngörülen aktif öğrenme, proje ve iş birliğine dayalı etkinlikleri uygulamasını güçleştirmektedir. Benzer şekilde, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde öğrencilerin öğrenme materyallerine erişimi ve evde desteklenme düzeyi düşük olduğundan, öğretim sürecinin hedeflenen kazanımları elde etme potansiyeli sınırlanmaktadır.

Bu bağlamda, öğretim programlarının etkili bir biçimde uygulanabilmesi için sadece öğretmen yeterlikleri geliştirilmemeli; okul altyapısı güçlendirilmeli, sınıf mevcutları azaltılmalı, materyal ve donanım desteği sağlanmalı, velilerin sürece katılımı teşvik edilmelidir. Bu şekilde, programın hedeflediği aktif öğrenme, araştırma ve iş birliğine dayalı becerilerin kazanılması mümkün hale gelmektedir.

Eğitim programlarının uygulanma sürecinin önemli aktörlerinden biri de okul müdürleridir. Müdürün programın uygulanmasına ilişkin tutumu, öğretmenlere sağladığı rehberlik, öğretim süreçlerini izleme ve değerlendirme biçimi uygulamanın niteliğini doğrudan etkiler. Müdür, öğretmenlerin programı doğru yorumlamaları için toplantılar düzenlemek, hizmet içi eğitimleri takip etmek, sınıf içi uygulamaları gözlemlemek ve gerektiğinde yönlendirici geri bildirimler vermek gibi görevleri üstlenir. Bu bağlamda müdürün öğretimsel liderlik rolü programın başarıyla uygulanmasında belirleyici bir

unsurdur (Bozkurt ve Aslanargun, 2015, s. 239). Müdürün programı sahiplenmesi, programın okuldaki tüm paydaşlar tarafından benimsenmesini kolaylaştırırken; müdürün bu süreçte pasif kalması programın sahada zayıf şekilde uygulanmasına yol açabilmektedir.

Eğitim programlarının uygulanma süreci, değerlendirmenin niteliğiyle de yakından ilişkilidir. Program ne kadar iyi tasarlanmış olursa olsun, değerlendirme süreçleri öğretim sürecini desteklemiyorsa programın amaçlarına ulaşması güçleşmektedir. Bu nedenle modern öğretim programlarında geleneksel ölçme yöntemlerinin yanı sıra süreç odaklı değerlendirmeler, performans görevleri, proje çalışmaları, gözlem formları ve öğrenci portfolyoları gibi çok yönlü değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Bu araçlar öğrencinin bilgi düzeyinin yanında becerilerini, süreçteki gelişimini ve öğrenme davranışlarını da ortaya koymayı amaçlamaktadır. Değerlendirmenin çeşitlendirilmesi, öğretmenlerin programın hedeflerini daha kapsamlı şekilde takip etmelerini sağlamak ve öğrencinin gelişimini çok boyutlu olarak izleme olanağı sunmaktadır (Demirtaş, 2017, s. 758). Bu bağlamda, öğretim programlarının başarısı yalnızca içerik ve yöntemlerle sınırlı kalmayıp, değerlendirme süreçlerinin programla uyumlu ve kapsamlı olması ile doğrudan ilişkilidir. Süreç odaklı ve çok boyutlu değerlendirmeler, öğretmenlerin öğretim stratejilerini daha bilinçli kullanmalarına ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili şekilde yönlendirmelerine imkân tanır.

Eğitim programlarının uygulanma süreci; öğretmenin yeterlikleri, müdürün liderliği, okulun fiziksel ve sosyal koşulları, öğrenci özellikleri ve değerlendirmenin niteliği gibi çok sayıda değişkenle etkileşim hâlinde olan karmaşık bir yapıdır. Bu nedenle programların yalnızca üst düzeyde hazırlanması değil, uygulama koşullarının geliştirilmesi, öğretmen ve yönetici yeterliklerinin artırılması ve okul ortamının programı destekleyecek şekilde güçlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim programlarının sahada etkili biçimde uygulanması, programın teorik yönünün okulun uygulama gerçekliğiyle uyumlu hâle getirilmesiyle mümkündür. Dolayısıyla program uygulama sürecinin değerlendirilmesi, mevcut sorunların belirlenmesi ve uygulamaya yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi eğitim araştırmalarının önemli bir alanını oluşturmaktadır.

1.4. Öğretmen ve Müdür Görüşlerinin Önemi

Eğitim sistemlerinin değerlendirilmesinde, özellikle öğretim programlarının uygulanma süreçlerinin incelenmesinde öğretmen ve okul müdürü görüşleri temel veri kaynakları arasında yer almaktadır. Eğitim uygulamalarının niteliğini belirleyen en önemli unsur, programın sahada nasıl karşılık bulduğu ve uygulayıcılar tarafından nasıl yorumlandığıdır. Bu nedenle program geliştirme ve değerlendirme literatürü, öğretmen ve müdür görüşlerinin yalnızca tamamlayıcı değil, süreci doğrudan açıklayıcı ve dönüştürücü bilgi kaynakları olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler, programın sınıf içi uygulamalarında karşılaşılan güçlükleri, başarıları, öğrenci tepkilerini ve öğrenme süreçlerinin gerçekliğini en iyi bilen uygulayıcılardır. Müdürler ise sürecin yönetsel, sosyal ve okul kültürüne dayalı yönlerini anlamlandırmada önemli veriler sunan yönetsel aktörlerdir (Şişman, 2021, s. 93). Bu çerçevede, öğretmen ve müdür görüşleri, programın teorik tasarımı ile sahadaki uygulama gerçekliği arasındaki köprüyü oluşturur. Kuramsal olarak, bu görüşler yalnızca uygulama sonuçlarını değil, öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine ve programın hedeflerine ulaşmasına yönelik yönetsel ve pedagojik kararların alınmasına da temel teşkil eder. Dolayısıyla, öğretim programlarının etkinliği, uygulayıcıların perspektifleriyle birlikte değerlendirildiğinde daha bütüncül ve geçerli bir anlayışla ortaya konabilir.

Öğretmen görüşlerinin önemi, programın sınıf uygulamalarına dair doğrudan deneyimlere dayanmasından kaynaklanmaktadır. Öğretmenler, programın içeriğini nasıl yorumladıklarını, kazanımları öğrencilerle nasıl işlediklerini, hangi yöntem ve teknikleri etkili bulduklarını ve hangi noktaların uygulamada güçlük yarattığını günlük deneyimleri üzerinden değerlendirebilmektedir. Bu nedenle öğretim programlarının uygulama başarısı, büyük ölçüde öğretmenlerin programı benimseme, anlama ve pedagojik açıdan uyarlama düzeyleriyle bağlantılıdır (Ünsal, 2013, ss. 652-655). Öğretmen görüşleri yalnızca programın uygulanabilirliğini değil, aynı zamanda öğrencilerin gelişim düzeyleri, sınıf dinamikleri, öğrenme motivasyonu ve programın öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu konusunda çok değerli bilgiler sunmaktadır. Program geliştirme çalışmalarında sıkça vurgulanan “uygulayıcı sesi”, öğretmen geri bildirimlerinin eğitim programlarının güncellenmesinde ve iyileştirilmesinde vazgeçilmez bir rol oynadığını göstermektedir (Türkkan, 2024, ss. 36-37). Uygulayıcı sesi, öğretim programlarını doğrudan sınıf içinde uygulayan öğretmenlerin deneyimlerini, gözlemlerini ve geri

bildirimlerini ifade eder. Kuramsal olarak, bu sesin saptanması; öğretmenlerin programın hedeflerini nasıl yorumladıklarını, hangi yöntem ve materyalleri tercih ettiklerini, öğrencilerin tepkilerini ve öğrenme süreçlerini nasıl yönettiklerini sistematik biçimde belgelemeyi gerektirir. Araştırmalarda uygulayıcı sesi, genellikle öğretmen görüşmelerinden, anketlerden, öğretim planı örneklerinden ve ders gözlemlerinden elde edilen verilerle ortaya konur. Böylece öğretmenlerin sınıf uygulamaları üzerinden sunduğu bilgiler, programın teorik tasarımı ile sahadaki gerçekliği arasında bir köprü oluşturur (Türkkan, 2024, ss. 36-37). Bu bağlamda, uygulayıcı sesi yalnızca bir veri kaynağı değil; aynı zamanda programın iyileştirilmesi, eksiklerinin giderilmesi ve sahadaki uygulanabilirliğinin artırılması için kritik bir araçtır. Öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerinden elde edilen bilgiler, politika yapıcılar ve eğitim yöneticileri için programın güçlü ve zayıf yönlerini anlamada yol gösterici olur. Yani bir anlamda, öğretmenlerin görüşleri ve deneyimleri, öğretim programlarının teorik hedefleri ile gerçek uygulama arasında köprü kurarak programın etkinliğini ve sürdürülebilirliğini artırır. Bu durum, program geliştirme süreçlerinde uygulayıcıların sesine ne kadar çok değer verilirse, programın başarı şansının da o kadar yüksek olacağını göstermektedir.

Okul müdürlerinin görüşleri, öğretim süreçlerinin daha geniş bir bağlamda değerlendirilmesini sağlamaktadır. Müdürler, okulun genel işleyişini, öğretmenlerin performanslarını, öğrenci başarısına ilişkin eğilimleri, veli beklentilerini ve okulun fiziksel ve sosyal imkânlarını bütünlük içinde analiz eden aktörlerdir. Bu nedenle müdür görüşleri, programın uygulanmasında okul ölçeğinde hangi fırsatların bulunduğunu, hangi sınırlılıkların süreci etkilediğini ve hangi liderlik uygulamalarının öğretim kalitesini artırdığını ortaya koymaktadır. Müdürlerin öğretim liderliği rolü, programın öğretmenler tarafından anlaşılma ve uygulanma sürecini etkilediği için görüşler, yalnızca idari boyutu değil, öğretimsel deneyimleri de kapsamaktadır. Müdürlerin gözlemleri, öğretmenler arasındaki iş birliği ortamının niteliğini, okul ikliminin öğretim sürecini nasıl etkilediğini ve öğrenme ortamlarının program hedefleriyle uyumunu anlamak açısından önemlidir (Kazak, 2021, ss. 80-81). Bu çalışma kapsamında müdürlerin öğretim liderliği rolleri ve okul ölçeğindeki etki alanları, görüşme ve anket verileriyle incelenecek, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilerek okulun genel işleyişi ve program uygulama süreci somut olarak ortaya konacaktır.

Öğretmen ve müdür görüşlerinin birlikte incelenmesi, uygulama sürecine ilişkin daha bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır. Öğretmenlerin sınıf temelli değerlendirmeleri ile müdürlerin okul genelini yansıtan stratejik değerlendirmeleri bir araya geldiğinde uygulamanın güçlü yönleri, sorunları, öğretimsel farklılıklar ve geliştirilmesi gereken alanlar daha açık biçimde ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan iki aktörün görüşlerinin karşılaştırılması, programın uygulama sürecindeki uyum veya uyumsuzluk noktalarını belirleme açısından önemlidir. Örneğin bir müdür, öğretmenlerin programı etkili biçimde uyguladığını düşünürken, öğretmenler programın bazı bölümlerinde yeterli destek alamadıklarını ifade edebilir. Bu durum, program uygulamasında “algı farkı” olduğunu göstermektedir (Topuz & Yılmaz, 2019, ss. 84-85). Algı farkları, öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen ve müdür yanıtlarının karşılaştırılmasıyla belirlenmekte ve yanıtların tutarlılığı ile ortak temaların varlığı üzerinden programda birlik veya uyumsuzluk tespit edilmektedir. Tutarlılık yüksek olduğunda uygulamanın hedeflerle uyumlu olduğu, farklar belirgin olduğunda ise iyileştirme alanları saptanabilir.

Öğretmen ve müdür görüşlerinin birlikte değerlendirilmesi, okul içi iletişim, liderlik uygulamaları, profesyonel destek mekanizmaları ve mesleki gelişim süreçlerine ilişkin kapsamlı bir analiz imkânı sunmaktadır. Bu görüşlerin analiz edilmesi, okulun hangi noktalarda güçlü bir yapıya sahip olduğunu ve hangi alanlarda geliştirilmesi gerektiğini belirlemeyi kolaylaştırır. Eğitim politikalarının sahadaki etkilerini ölçmek ve yeni programların gerçek koşullara uygunluğunu değerlendirmek açısından da bu tür görüşler önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Öğretim programlarının yalnızca teknik bir tasarım değil, sosyal ve kültürel bir uygulama alanı olduğu düşünüldüğünde, sürecin iki temel paydaşı olan öğretmen ve müdür görüşlerinin önemi daha da belirgin hâle gelmektedir (Eren, 2023, s. 29).

Öğretmen ve müdür görüşleri, eğitim programlarının uygulanma sürecine dair kapsamlı, çok yönlü ve gerçekçi bir değerlendirme sunar. Bu görüşler, programların sahadaki etkilerini anlamının yanı sıra, uygulamanın niteliğini artırmaya yönelik politika geliştirme, okul temelli iyileştirme çalışmaları yürütme ve öğretimsel liderlik uygulamalarını güçlendirme açısından da kritik bir rol oynamaktadır. Bu nedenle nitel araştırmalarda öğretmen ve müdür görüşlerinin birlikte ele alınması hem teorik hem de uygulamalı bilgi üretimi açısından büyük bir değer taşımaktadır.

1.5. Alanyazın Taraması

Eğitim programlarının uygulanması, öğretimsel liderlik, müdür-öğretmen etkileşimi ve okul iklimi üzerine yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar, öğretim programlarının etkililiğinin yalnızca programın yapısına değil, uygulayıcıların pedagojik yeterliklerine ve okul yöneticilerinin liderlik anlayışlarına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretim programlarının sahadaki gerçekliğini değerlendiren alan yazın, özellikle ilkökul düzeyinde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerini, öğretmen algılarını ve program uygulama süreçlerini merkeze alarak geniş bir perspektif sunmaktadır.

Ulusal literatür, Türkiye’de öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin çalışmaların ağırlıklı olarak öğretmen algılarına, müdür liderliğine ve program değişikliklerinin sahadaki etkilerine odaklandığını göstermektedir. Gülbahar ve Özdemir (2019), okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasına yönelik rollerini öğretmen algıları üzerinden incelemiş ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun müdürlerin öğretimsel liderlik rollerini önemli bulduğunu, ancak bu rollerin uygulamada yeterince etkin olarak gerçekleştirilemediğini belirtmiştir. Öğretmenlere göre müdürlerin özellikle programın tanıtılması, materyal desteği sağlanması ve sınıf içi uygulamaların izlenmesi gibi boyutlarda daha aktif bir rol üstlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu çalışma, Türkiye’de program uygulamalarında öğretimsel liderliğin belirleyici ancak kimi zaman ihmal edilen bir yön olduğunu ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde Güler (2024), okul müdürlerinin eğitim programı liderliklerini farklı değişkenlere göre incelemiş ve müdürlerin program liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve program bağlılıklarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. Araştırma, müdürlerin program liderliği düzeylerinin öğretmenlerin sınıf içi yenilikçi uygulamalarını ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Türkiye’de program liderliği kavramının giderek ön plana çıkmaya başlaması, müdürlerin yalnızca idari yöneticiler değil, aynı zamanda pedagojik rehberler olarak görülmeye başlanmasıyla yakından ilişkilidir.

Taşkıran, Yazıcı ve Kapıcıoğlu (2024) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin program liderliği ile öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçlar, müdürlerin program liderliği becerileri güçlendikçe

öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemlerini kullanma eğilimlerinin arttığını göstermiştir. Bu bulgu, modern programların başarısının öğretim liderliğiyle yakından ilişkili olduğu yönündeki uluslararası literatürle uyumludur. Buna paralel olarak Kaşal (2020), öğretmenlerin müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin algılarını incelemiş ve öğretmenlerin rol modeller olarak gördükleri müdürlerle daha yüksek motivasyon ve bağlılık sergilediklerini ortaya koymuştur.

Ulusal literatür ayrıca, müdürlerin idari iş yükünün öğretim liderliği rollerini sınırladığına dikkat çekmektedir. Örneğin Danışmaz Akgün (2021), müdürlerin öğretimsel liderlik rollerinin okullarda iş birliği kültürüyle yakından ilişkili olduğunu belirtmiş, ancak müdürlerin çoğunun yoğun idari gereklilikler nedeniyle öğretimsel süreçlere yeterince zaman ayıramadığını ifade etmiştir. Bu bulgu, Türkiye’de öğretim liderliğinin yapısal ve örgütsel faktörlerle sınırlanabildiğini göstermektedir.

Uluslararası literatür ise öğretim liderliği ve müfredat uygulama süreçleri üzerine çok daha köklü ve kapsamlı araştırmalar sunmaktadır. Öğretim liderliği üzerine klasik çalışmalarıyla bilinen Hallinger ve Murphy (1985), öğretim liderliğini programın amaçlarının belirlenmesi, öğretim süreçlerinin izlenmesi ve akademik iklimin geliştirilmesi gibi çok boyutlu bir kavram olarak tanımlamış ve bu liderlik modelinin özellikle öğrenci başarısı üzerinde güçlü dolaylı etkileri olduğunu göstermiştir. Hallinger (2011) tarafından yapılan geniş ölçekli meta-analizlerde de müdürlerin öğretimsel liderlik uygulamalarının öğrencilerin akademik kazanımlarına anlamlı katkılar sunduğu vurgulanmaktadır.

Leithwood, Harris ve Hopkins (2019) ise başarılı okul liderliğinin “öğretimsel, dönüştürücü ve dağıtılmış liderlik” boyutlarının bir bütün olarak ele alınması gerektiğini savunmuş; öğretim liderliğinin tek başına değil, okulun genel öğrenme kültürü içinde değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu yaklaşım, günümüz okul yönetimi anlayışında müdürün yalnızca bir “denetçi” değil, aynı zamanda bir “öğrenme lideri” olarak konumlandırılmasını desteklemektedir.

Chan (2022) tarafından yapılan çalışma, okul müdürlerinin müfredat liderliği rollerini inceleyerek müdürlerin program hedeflerini öğretmenlere aktarma, öğretim stratejilerini yönlendirme ve sınıf içi uygulamaları izleme konularında kritik bir role sahip olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ralebese (2025), müdürlerin müfredat

reform süreçlerindeki deneyimlerini incelemiş ve müdürlerin, reformları etkili biçimde uygulayabilmeleri için pedagojik liderlik kapasitesinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Uluslararası literatürde öğretmen algıları da program uygulamalarında temel bir belirleyici olarak görülmektedir. Chabalala (2021), öğretmenlerin müdürlerin öğretim liderliğine ilişkin algılarının öğretim uygulamalarını doğrudan şekillendirdiğini ve müdür desteğinin öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemlerini kullanmalarını teşvik ettiğini bulmuştur. He (2024) tarafından yapılan çalışma ise öğretim liderliğinin öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleyen en güçlü değişkenlerden biri olduğunu ve güçlü öğretim liderliğine sahip okullarda öğretmenlerin programı daha etkin uyguladıklarını göstermiştir.

Uluslararası bulguların ortak noktasına göre, program uygulamalarının niteliği büyük ölçüde okulun “öğrenme kültürü” ile ilişkilidir. Darling-Hammond (2010), profesyonel gelişim destekli okul iklimlerinin öğretim programlarının hayata geçirilmesinde belirleyici olduğunu vurgulamış, Hargreaves & Fullan (2012) ise öğretmenlerin mesleki sermayesinin ancak güçlü liderlik, işbirlikçi okul kültürü ve sürekli gelişim anlayışıyla desteklenebileceğini belirtmiştir.

Tüm bu çalışmalar, bir arada değerlendirildiğinde hem ulusal hem de uluslararası literatür, öğretim programlarının uygulanmasında okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerinin ve öğretmen algılarının kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Programın niteliği ne kadar iyi olursa olsun, uygulama sürecinde öğretmenlere sağlanan yönetsel ve pedagojik destek sınırlı olduğunda program beklendiği gibi sonuç vermemektedir. Bu nedenle müdür liderliği, program bağlılığı, öğretmen katılımı ve okul iklimi araştırmalar için temel değişkenler arasında yer almaktadır. Özellikle ilkökul düzeyinde, öğretim programının öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına uygun biçimde uygulanabilmesi için müdür-öğretmen etkileşiminin güçlü olması, liderlik rollerinin açık şekilde tanımlanması ve öğretmenlerin programı yorumlama süreçlerinin desteklenmesi gerekmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analiz süreci ile araştırmanın geçerlik ve güvenirlik boyutlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmış bir durum çalışmasıdır. Nitel araştırmalar, bireylerin belirli bir olguya ilişkin deneyimlerini, algılarını ve bu olgulara yükledikleri anlamları kendi doğal bağlamı içerisinde incelemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda amaç, sayısal genellemelere ulaşmaktan ziyade, incelenen olgunun derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktır. Nitel araştırmalar, özellikle sosyal bilimlerde karmaşık ve çok boyutlu yapıların anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Durum çalışması deseni ise belirli bir olgu, olay, program ya da sürecin kendi gerçek yaşam bağlamı içerisinde ayrıntılı ve çok yönlü biçimde incelenmesini mümkün kılmaktadır. Durum çalışmaları, özellikle sınırları belirli bir durumun “nasıl” ve “neden” soruları çerçevesinde analiz edilmesinde etkili bir araştırma yaklaşımıdır (Yin, 2018; Merriam, 2013).

Bu çalışmada incelenen durum, 2024 yılında yürürlüğe giren İlkokul Öğretim Programı'nın uygulama sürecidir. Araştırma kapsamında, söz konusu programın uygulama sürecine ilişkin okul müdürlerinin performansları ve bu performanslara ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırma, eğitim sisteminde yeni uygulanmaya başlanan bir programın sahadaki yansımalarını ortaya koymayı amaçlayan bütüncül bir inceleme niteliği taşımaktadır.

Araştırmada tekil durum deseni benimsenmiştir. Tekil durum deseni, belirli bir durumun kendi bağlamı içerisinde derinlemesine analiz edilmesine olanak tanımaktadır. Bu çalışmada da belirli bir zaman diliminde yürürlüğe giren bir öğretim programının uygulama süreci tek bir durum olarak ele alınmış ve bu durum farklı katılımcı gruplarının (okul müdürleri ve öğretmenler) bakış açılarıyla incelenmiştir.

Ayrıca araştırma, betimleyici nitel özellikler taşımaktadır. Betimsel nitel araştırmalar, mevcut bir durumun olduğu şekliyle ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Bu araştırmada da 2024 İlkokul Öğretim Programı'nın uygulama sürecine ilişkin mevcut durum, herhangi bir müdahalede bulunulmadan katılımcı görüşleri doğrultusunda betimlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024 İlkokul Öğretim Programı'nın uygulama sürecinde aktif görev alan toplam 60 katılımcı oluşturmaktadır. Bu katılımcıların 15'i okul müdürü, 45'i ise sınıf öğretmenidir. Çalışma grubunun bu şekilde oluşturulması hem yönetim boyutunun hem de uygulayıcı öğretmen boyutunun birlikte ele alınmasını sağlamaktadır.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma probleminin derinlemesine incelenebilmesi için bilgi açısından zengin durumların seçilmesini ifade etmektedir (Patton, 2014). Maksimum çeşitlilik örnekleme ise incelenen olgunun farklı boyutlarını ortaya koyabilmek amacıyla, farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dahil edilmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu kapsamda katılımcılar belirlenirken;

- Görev türü (okul müdürü / sınıf öğretmeni)
- Mesleki kıdem (yeni başlayan, orta kıdemli, deneyimli)
- Cinsiyet
- Görev yapılan okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre
- Okulun fiziki ve kurumsal özellikleri

gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Bu çeşitlilik sayesinde araştırma bulgularının farklı bağlamları yansıtması ve daha zengin veri elde edilmesi sağlanmıştır.

Araştırmaya dahil edilen katılımcıların belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler esas alınmıştır:

- 2024 İlkokul Öğretim Programının uygulandığı okullarda görev yapıyor olmak
- Programın uygulanma sürecinde aktif rol almış olmak
- Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmek

Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler tablo halinde sunulmuş olup, bu bilgiler araştırmanın aktarılabilirliğini artırmaya katkı sağlamaktadır.

Tablo 2.1’de katılımcıların görev türlerine göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 2.1: Katılımcıların Görev, Cinsiyet ve Kıdemlerine Göre Dağılımı

Değişken	Grup	f
Görev Türü	Müdür	15
	Öğretmen	45
	Toplam	60
Cinsiyet*	Kadın	32
	Erkek	28
	Toplam	60
Mesleki Kıdem*	1–10 yıl	11
	11–20 yıl	29
	21 yıl ve üzeri	20
	Toplam	60

Tablo 1.1’de araştırmaya katılan bireylerin görev türü, cinsiyet ve mesleki kıdem dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya toplam 60 kişi katılmış olup bunların 15’i okul müdürü, 45’i sınıf öğretmenidir. Demografik bilgilerine ulaşılan katılımcıların 32’si kadın, 28’i erkektir. Mesleki kıdem açısından incelendiğinde ise katılımcıların büyük bölümünün 11–20 yıl arası mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak **yarı yapılandırılmış görüşme formu** kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya belirli bir çerçeve sunarken katılımcıların kendi deneyimlerini özgür bir şekilde ifade etmelerine olanak tanıyan esnek

bir veri toplama yöntemidir. Bu yönüyle, nitel araştırmalarda derinlemesine veri elde edilmesini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde çok aşamalı bir yol izlenmiştir. İlk aşamada öğretim programları, program uygulama süreçleri ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ile ilgili literatür ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda açık uçlu sorular oluşturulmuştur.

İkinci aşamada hazırlanan taslak görüşme formu, kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda soruların kapsamı, açıklığı ve anlaşılabilirliği yeniden değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Üçüncü aşamada görüşme formunun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sonucunda bazı soruların yeniden düzenlenmesine karar verilmiş ve görüşme formu son haline getirilmiştir.

Son haliyle görüşme formu 9 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular, katılımcıların 2024 İlkokul Öğretim Programı'nın uygulanma sürecine ilişkin deneyimlerini, karşılaştıkları durumları ve değerlendirmelerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymayı amaçlamaktadır. Görüşme formu Ekler bölümünde sunulmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama süreci planlı ve sistematik bir şekilde yürütülmüştür. Öncelikle araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gerekli etik kurul izinleri alınmış ve ilgili kurumlardan resmi izinler temin edilmiştir.

Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş, katılımın gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmıştır. Katılımcıların onayı alındıktan sonra görüşme sürecine geçilmiştir.

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların uygun oldukları zaman dilimlerinde yüz yüze veya çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

Her bir görüşme ortalama 50–60 dakika sürmüş olup, katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar araştırmacı tarafından yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Elde edilen verilerin doğruluğunu sağlamak amacıyla görüşme dökümleri tekrar kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden **içerik analizi** tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin sistematik bir biçimde kodlanarak anlamlı kategoriler ve temalar altında toplanmasını amaçlayan bir analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veri analizi süreci aşağıdaki aşamalar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir:

1. Görüşme kayıtlarının yazılı metinlere dönüştürülmesi
2. Metinlerin ayrıntılı biçimde okunarak anlamlı ifadelerin belirlenmesi
3. Verilerin kodlanması
4. Benzer kodların bir araya getirilerek kategorilerin oluşturulması
5. Kategorilerin üst düzey temalar altında toplanması
6. Elde edilen bulguların yorumlanması

Analiz sürecinde **tümevarımsal (indüktif) yaklaşım** benimsenmiş olup, temalar doğrudan verilerden elde edilmiştir. Katılımcı görüşlerinin daha iyi yansıtılabilmesi amacıyla, her tema altında doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu durum, bulguların inandırıcılığını artırmıştır.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik kavramları, nicel araştırmalardan farklı olarak inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), tutarlılık (dependability) ve teyit edilebilirlik (confirmability) boyutları çerçevesinde ele alınmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada söz konusu ölçütlerin sağlanabilmesi amacıyla veri toplama, analiz ve raporlama süreçlerinde çeşitli stratejiler uygulanmıştır.

İnandırıcılık (Credibility)

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla veri toplama süreci mümkün olduğunca ayrıntılı ve sistematik bir şekilde yürütülmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların kendi deneyimlerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmuş ve derinlemesine veri elde edilmesine özen gösterilmiştir.

Elde edilen verilerin doğruluğunu artırmak amacıyla katılımcı doğrulaması (member check) yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, görüşme dökümleri ve araştırmacı tarafından yapılan yorumlar katılımcılarla paylaşılmış, gerekli görülen durumlarda düzeltmeler yapılmıştır.

Ayrıca araştırmada uzun süreli etkileşim ve derinlemesine veri toplama ilkeleri dikkate alınmış, görüşmelerin yeterli süreyi kapsamasına özen gösterilmiştir. Bulguların desteklenmesi amacıyla katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve böylece okuyucunun yorumlara ulaşabilmesi sağlanmıştır.

Aktarılabilirlik (Transferability)

Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla çalışma grubuna, veri toplama sürecine ve analiz aşamalarına ilişkin ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda genelleme yapmak yerine, okuyucunun kendi bağlamı ile karşılaştırma yapabilmesine olanak tanımak esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu doğrultuda araştırmada ayrıntılı betimleme (thick description) tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların özellikleri, araştırma ortamı ve veri toplama süreci açık bir şekilde ortaya konulmuş, böylece benzer araştırmalar yapmak isteyen araştırmacılar için karşılaştırma imkânı sağlanmıştır.

Tutarlılık (Dependability)

Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla tüm araştırma süreci sistematik bir biçimde planlanmış ve yürütülmüştür. Veri toplama, veri analizi ve raporlama aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmış, araştırma sürecinin izlenebilirliği sağlanmıştır.

Kodlama sürecinde veriler dikkatli bir şekilde analiz edilmiş ve benzer ifadeler aynı kodlar altında toplanmıştır. Kodların oluşturulması ve kategorilerin belirlenmesi aşamasında ikinci bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuş ve kodlayıcılar arası uyum sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreç, araştırmanın iç tutarlılığını artırmıştır.

Ayrıca araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçları ve analiz yöntemleri açık bir şekilde tanımlanarak çalışmanın tekrarlanabilirliği güçlendirilmiştir.

Teyit Edilebilirlik (Confirmability)

Araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecinde nesnel bir tutum sergilemeye özen göstermiştir. Elde edilen bulgular, araştırmacının yorumlarından ziyade doğrudan katılımcı ifadelerine dayandırılmıştır.

Bu kapsamda araştırmada denetlenebilirlik (audit trail) ilkesi dikkate alınmış; veri toplama süreci, kodlama aşamaları ve tema oluşturma süreci açık bir şekilde raporlanmıştır. Böylece araştırmanın dışarıdan bir araştırmacı tarafından incelenebilir olması sağlanmıştır.

Ayrıca araştırmacı, kendi önyargılarının araştırma sürecine etkisini en aza indirmek amacıyla yansıtıcılık (reflexivity) ilkesini benimsemiş ve analiz sürecinde mümkün olduğunca tarafsız kalmaya özen göstermiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, görüşme soruları doğrultusunda analiz edilmiş; katılımcıların ifadeleri benzer anlam örüntülerine göre gruplanarak yorumlanmıştır. Bulgular sunulurken öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3...; okul müdürleri ise M1, M2, M3... olarak kodlanmıştır. Katılımcılardan, görüşmeler sürecinde elde görüşler, her bir alt problem ve soruya ilişkin olarak önce kodlanmış; kodlama sürecinden sonra, kodların çözümlenmesi ve analizi- edilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın görüşme sorularına ilişkin kodların çözümü ve analizleri yapılarak, her bir görüşme sorusu için kategoriler saptanmıştır. Kategorilerin analiz işlemlerinden sonra ise daha sade bir çözümleme yapılarak temalar oluşturulmuştur.

3.1. 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında yöneltilen birinci görüşme sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci görüşme sorusu “2024 İlkokul Öğretim Programının uygulanması sürecinde ne tür çalışmalar yapılmıştır?” şeklinde belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde, müdür ve öğretmen görüşleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle müdür görüşlerinden elde edilen bulgular araştırmanın görüşme sorularına göre öncelikle kodlanmış, ardından kodların çözümlenmesi ve kategorilere ayrılması sağlanmıştır. Her bir görüşme sorusu ortaya çıkarılan kategorilerin temalara ayrılması temin edilmiştir. Daha sonra ise görüşme sorularına göre, saptanan temaların yorumlanması sağlanmıştır. Araştırma verilerinin paylaşılmasında öncelikle öğretmen görüşleri sunulmuş, ardından müdür görüşlerine yer verilmiş ve son olarak her iki grubun görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

3.1.1. Programın Uygulanması Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 3.1: Programın Tanıtım Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Eğitim ve bilgilendirme faaliyetleri	Okul içi bilgilendirme ve toplantılar	Ö1, Ö2, Ö16, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26
	Seminer ve hizmet içi eğitimlere yönlendirme	Ö1, Ö16, Ö21, Ö23, Ö24, Ö26
	Beceri/değer odaklı yaklaşım	Ö6, Ö34, Ö39
	Resmi bilgilendirme ve doküman paylaşımı	Ö12, Ö35, Ö41, Ö44
Yönetim desteği	Müdürün aktif rehberlik rolü	Ö3, Ö4, Ö5, Ö19, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28, Ö31, Ö33, Ö36, Ö40, Ö42, Ö45
	Sürecin düzenli takibi	Ö2, Ö22, Ö23
	Proje ve uygulama temelli çalışmalar	Ö11, Ö21
Uygulama ve süreç sorunları	Uygulama eksikliği	Ö7, Ö8, Ö9, Ö17, Ö18, Ö20, Ö29
	Bireysel çabaya bırakılması	Ö13, Ö14, Ö30, Ö43
	Müdürün bilgi düzeyinin sınırlı olması	Ö10, Ö15

Öğretmen görüşlerine göre, 2024 İlkokul Öğretim Programının uygulanma süreci büyük ölçüde **Bakanlık tarafından düzenlenen seminerler** üzerinden yürütülmüştür. Bu durum, bir öğretmenin “okulda en önemli şey seminer olarak verildi” (Ö1) ifadesiyle açıkça ortaya konulmaktadır.

Bununla birlikte okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen bilgilendirme toplantılarının da sürece katkı sağladığı görülmektedir. Nitekim bazı öğretmenler, müdürlerin programın felsefesini detaylı şekilde aktardığını belirtmiş; bir öğretmen “müdürümüz programın felsefesini kapsamlı bir sunumla anlattı” (Ö3) ifadesini kullanmıştır.

Ancak öğretmen görüşleri incelendiğinde, programın uygulanmasına yönelik faaliyetlerin her okulda aynı düzeyde gerçekleşmediği anlaşılmaktadır. Bazı öğretmenler okul içi uygulamaların yetersiz olduğunu belirtmiş; “herhangi bir faaliyet yürütülmedi” (Ö9) ve “müdür tarafından uygulama yapılmadı” (Ö7) şeklindeki ifadeler bu durumu desteklemiştir.

Bu bağlamda öğretmenlerin önemli bir kısmının programı **kendi çabaları ve zümre içi iş birlikleriyle öğrenmeye çalıştığı** görülmektedir. Nitekim bir öğretmen “programı daha çok kendi çabalarımızla öğrenmek zorunda kaldık” (Ö30) diyerek bu durumu ifade etmiştir.

Diğer yandan bazı okullarda programın daha etkin uygulandığı da dikkat çekmektedir. Özellikle proje temelli çalışmaların yürütüldüğü okullarda öğretmenler süreci daha olumlu değerlendirmiş; “projeler aktif şekilde uygulandı, geziler düzenlendi” (Ö19) ifadesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Genel olarak öğretmenlerin, programın uygulanma sürecini **kısmen yeterli ancak uygulama boyutunda eksiklikler barındıran bir süreç** olarak değerlendirdiği söylenebilir.

3.1.2. Müdürlerin Programın Uygulanmasına Yönelik Görüşleri

Tablo 3.2: Müdürlerin Programın Uygulanmasına Yönelik Görüşlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Eğitim ve bilgilendirme faaliyetleri	Seminer ve hizmet içi eğitimlere yönlendirme	M1, M3, M4, M11, M14
	Okul içi bilgilendirme ve toplantılar	M5, M8, M9, M15
	Beceri temelli yaklaşım	M4, M14
	Resmi bilgilendirme ve doküman paylaşımı	M13
Okul içi uygulama ve yönetim süreci	Proje ve uygulama temelli çalışmalar	M2, M7, M12
	Birebir rehberlik	M6
Süreç yönetimi	Sürecin düzenli takibi	M8
	Seminer yetersizliği vurgusu	M10

Müdür görüşlerine göre, 2024 İlkokul Öğretim Programının uygulanma sürecinde öğretmenlerin bilgilendirilmesinde en çok hizmet içi eğitimler ve seminerlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum bazı müdürlerin öğretmenleri doğrudan bu sürece yönlendirdiğini ifade etmeleriyle de desteklenmektedir. Nitekim bir müdür bu süreci “öğretmenlerimizi seminere gönderdik” (M1) şeklinde belirtmiştir.

Bunun yanı sıra programın okul içindeki aktarımında kurul ve zümre toplantılarının önemli bir yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Müdürler, bu toplantılar aracılığıyla programın genel çerçevesini öğretmenlere aktardıklarını ve süreci sürekli gündemde

tuttuklarını ifade etmiştir. Örneğin bir müdür, “zümre toplantılarıyla süreci sürekli gündemde tuttuk” (M8) diyerek bu durumu vurgulamıştır.

Programın yalnızca teorik düzeyde kalmadığı, bazı okullarda beceri temelli uygulamalar ve proje çalışmalarıyla desteklendiği de dikkat çekmektedir. Bu kapsamda “Yaşam Becerileri, Dilimizin Zenginlikleri ve Yeşil Vatan projeleri kapsamında uygulamalar yaptık” (M7) ifadesi, programın uygulamaya dönük yönünü ortaya koymaktadır. Öte yandan, sınırlı sayıda müdür uygulama sürecinde bazı sorunlara da dikkat çekmiştir. Özellikle eğitimlerin niteliğine ilişkin eleştiriler dile getirilmiş; bir müdür “yüz yüze seminerlerin yetersiz olduğunu düşünüyoruz” (M10) ifadesiyle bu durumu ortaya koymuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde, müdürlerin programın uygulanma sürecini daha çok planlı, sistemli ve yeterli bir süreç olarak gördükleri söylenebilir.

3.1.3. Öğretmen ve Müdürlerin Programın Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Müdür ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, her iki grubun da programın uygulanmasında seminerlerin temel bir araç olduğu konusunda ortaklaştığı görülmektedir. Bununla birlikte müdürlerin süreci daha çok planlı ve yeterli olarak değerlendirdiği, öğretmenlerin ise sürece daha eleştirel bir bakış açısıyla yaklaştığı anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmenler, okul içi uygulamaların bazı durumlarda yetersiz kaldığını ve sürecin önemli ölçüde bireysel çabalarla yürütüldüğünü ifade etmiştir. Öte yandan her iki grup da programın temelini oluşturan beceri temelli yaklaşım ve proje uygulamalarının önemine vurgu yapmıştır. Ancak bu uygulamaların her okulda aynı düzeyde gerçekleştirilmediği dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak, müdürlerin süreci daha olumlu değerlendirdiği; öğretmenlerin ise uygulama boyutuna ilişkin eksiklikleri daha belirgin şekilde dile getirdiği söylenebilir.

3.2. 2024 İlkokul Öğretim Programının Planlama Sürecine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında yöneltilen ikinci görüşme sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci görüşme sorusu “2024 İlkokul Öğretim Programının sınıf öğretmenleri tarafından etkili bir şekilde kullanılabilmesi için derslere göre yıllık, ünite ve günlük öğretim planlarının hazırlanması sürecinde okul müdürleri ne tür çalışmalar gerçekleştirmiştir?” şeklinde belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde müdür ve öğretmen görüşleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle müdür görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuş, ardından öğretmen görüşlerine yer verilmiş ve son olarak her iki grubun görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

3.2.1. 2024 İlkokul Öğretim Programının Planlama Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 3.3: Öğretmenlerin Planlama Sürecine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Planlama sürecinde bilgilendirme ve yönlendirme	Okul içi bilgilendirme ve yönlendirme	Ö1, Ö2, Ö7, Ö15, Ö24, Ö26, Ö29
	Resmi doküman ve şablonlara dayalı planlama	Ö8, Ö12, Ö30, Ö35, Ö41, Ö44
	Dijital platformlara yönlendirme	Ö16, Ö17, Ö18, Ö23
Yönetim desteği ve rehberlik	Planların kontrolü ve denetimi	Ö3, Ö11, Ö20, Ö22, Ö43
	Beceri temelli ve esnek planlama yaklaşımı	Ö4, Ö5, Ö6, Ö27, Ö31, Ö33, Ö34, Ö36, Ö39, Ö40, Ö45
	Okul temelli planlama ve katılımcı süreç	Ö25, Ö28, Ö32, Ö37, Ö38
	Sürecin idari takibi	Ö22, Ö35, Ö41, Ö44
	Uygulama eksikliği / katkı yetersizliği	Ö9, Ö10, Ö14
Uygulama ve süreç sorunları	Bireysel/dış kaynaklara dayalı öğrenme	Ö13

Öğretmen görüşlerine göre planlama sürecinde müdürler tarafından belirli düzeyde **bilgilendirme ve yönlendirme** yapılmaktadır. Bu durum, bir öğretmenin “planlarımızın yapılması konusunda bilgilendirildik, müdürümüz sürekli yönlendirdi” (Ö2) ifadesiyle desteklenmektedir. Bunun yanı sıra müdürlerin öğretmenlere **şablon, format ve dijital kaynaklar sunarak teknik destek sağladığı** görülmektedir. Nitekim “planların yeni formata uygunluğu konusunda şablonlar paylaşıldı” (Ö3) ve “dijital platformlardan takip etmemiz istendi” (Ö16) ifadeleri bu durumu ortaya koymaktadır.

Öğretmenler ayrıca müdürlerin bazı durumlarda **rehberlik edici ve geri bildirim sağlayan bir rol üstlendiğini** belirtmiştir. Örneğin bir öğretmen “takıldığımız yerlerde müdürümüze sorarak geri bildirim aldık” (Ö1), bir diğeri ise “kapısı her zaman açık olduğu için teknik aksaklıklarda destek alabildik” (Ö21) şeklinde ifade etmiştir. Bununla

birlikte öğretmen görüşlerinde dikkat çeken önemli bir bulgu, planlama sürecinde **inisiyatifin büyük ölçüde öğretmenlere bırakıldığıdır**. Nitekim “içeriğin yeni programa uyarlanması tamamen bize bırakıldı” (Ö12) ve “kendi çabamızla öğrendik” (Ö14) ifadeleri bu durumu açıkça göstermektedir.

Bazı öğretmenler ise idarenin katkısını yetersiz bulmuş; “bu konuda herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır” (Ö9) ve “yönetimin doğrudan katkısı olmadı” (Ö17) gibi ifadelerle bu durumu dile getirmiştir. Diğer yandan bazı okullarda planlama sürecinin daha etkileşimli yürütüldüğü de görülmektedir. Özellikle “okul temelli planlama toplantılarında fikirlerimiz dinlendi” (Ö25) ve “planların sınıf seviyesine göre uyarlanması istendi” (Ö22) ifadeleri, daha katılımcı bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir.

Genel olarak öğretmenlerin planlama sürecini **kısmen desteklenen ancak büyük ölçüde kendi sorumluluklarında yürüttükleri bir süreç** olarak değerlendirdiği söylenebilir.

3.2.2. 2024 İlkokul Öğretim Programının Planlama Sürecine İlişkin Müdür Görüşleri

Tablo 3.4: Müdürlerin Planlama Sürecine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Planlama sürecinin yönetimi	Planların hazırlanması ve takibi	M1, M3, M9, M11, M13
	Süreç yönetimi ve koordinasyon	M8
	Uygulama zorlukları ve yoğunluk	M7
Eğitim ve rehberlik faaliyetleri	Bilgilendirme ve rehberlik	M4, M5, M12, M14
	Seminer ve dijital kaynaklara yönlendirme	M2, M10
	Programın felsefesine vurgu	M6
Uygulama süreci	Üst kurum yönlendirmelerine göre planlama	M15

Müdür görüşlerine göre planlama süreci büyük ölçüde **bilgilendirme, yönlendirme ve denetim odaklı** bir şekilde yürütülmektedir. Müdürler, öğretmenlerin planlama sürecine uyum sağlamaları için çeşitli toplantılar ve yönlendirmeler yaptıklarını ifade etmektedir. Nitekim bir müdür, “planlamalarla ilgili okul bünyesinde bilgilendirme toplantıları düzenledik” (M10) ifadesiyle bu süreci açıklamıştır. Bununla birlikte müdürlerin önemli bir kısmı, öğretmenleri **Bakanlık kaynaklarına ve dijital**

platformlara yönlendirme yolunu tercih etmektedir. Bir müdürün “öğretmenlerimizi ilgili internet sitelerine yönlendirdik” (M10) ve bir diğ erinin “Bakanlığın seminerleri ve kılavuzları temel alıyoruz” (M8) şeklindeki ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

Planlama sürecinde müdürlerin ö ne çıkan bir diğ er rolü ise **planların kontrol edilmesi ve denetlenmesidir**. Müdürler, hazırlanan planların programa uygunluğ unu kontrol ettiklerini belirtmiştir. Bu durum “öğretmenlerimiz yıllık planlarını idareye imzalattıyorlar” (M3) ifadesiyle de açıkça görölmektedir.

Bazı müdürler ise planlama sürecinde daha esnek bir yaklaşım benimseyerek **öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine güvendiklerini** ifade etmiştir. Nitekim “öğretmenlerimiz gerekli donanıma sahip oldukları için çok fazla müdahaleye gerek duymadık” (M11) ifadesi bu yaklaşımı yansıtmaktadır. Öte yandan bazı müdürler programın yoğunluğ una dikkat çekmiş ve planların uygulanabilirliğı konusunda sorunlar yaş andığını belirtmiştir. Bir müdürün “etkinliklerin çok fazla olması nedeniyle planların yetişmesi mümkün olmuyor” (M7) ifadesi bu durumu ortaya koymaktadır.

Genel olarak müdürlerin planlama sürecini **yönlendirilen, kontrol edilen ve öğretmen yeterliliğ ine dayalı bir süreç** olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

3.2.3. Müdür ve Öğretmenlerin Planlama Sürecine Yönelik Görüşlerinin Karşılaştırılması

Müdür ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğ inde, planlama sürecine ilişkin algıların bazı noktalarda örtüştüğ ü, bazı noktalarda ise belirgin şekilde farklılaştığı görölmektedir. Her iki grup da planlama sürecinde **bilgilendirme, yönlendirme ve dijital kaynakların kullanımının** önemli bir yer tuttuğ u konusunda hemfikirdir. Ancak müdürler bu süreci daha çok **yeterli düzeyde yürütölen bir rehberlik ve denetim süreci** olarak değerlendirirken, öğretmenler aynı süreci çoğ u zaman **kendi çabalarıyla yürütölen bir süreç** olarak görmektedir.

Müdürler öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine güvenerek sürece sınırlı müdahalede bulunduklarını ifade ederken, bu durum öğretmenler tarafından bazı durumlarda **destek eksikliğı** olarak algılanmıştır. Nitekim müdürlerin “müdahaleye gerek duymadık” yaklaşımı (M11), öğretmenlerde “kendi çabamızla öğrendik” (Ö14) şeklinde karş ılık bulmuştur. Benzer şekilde müdürler planların kontrol edilmesini sürecin doğ al bir parçası olarak görürken, öğretmenler bu durumu daha çok **şekilsel denetim** olarak

algılamıştır. “Planların idareye imzalatılması” (M3) müdürler açısından düzen sağlama aracı iken, öğretmenler için bu süreç çoğu zaman **biçimsel gerekliliklerin ön planda olduğu bir uygulama** olarak değerlendirilmiştir.

Öte yandan bazı okullarda müdürlerin daha aktif ve katılımcı bir rol üstlendiği, öğretmen görüşlerinde de olumlu karşılık bulmuştur. Özellikle “okul temelli planlama” süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerinin alınması, planların esnekliğine izin verilmesi ve birebir rehberlik sağlanması, sürecin daha etkili yürütülmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca her iki grup da programın yoğunluğu ve planların uygulanabilirliği konusunda benzer görüşler dile getirmiştir. Müdürlerin “planların yetişmemesi” (M7) yönündeki vurgusu, öğretmenlerin uygulamada yaşadığı zorluklarla örtüşmektedir.

Sonuç olarak, müdürler planlama sürecini daha çok **rehberlik ve denetim odaklı yeterli bir süreç** olarak değerlendirirken; öğretmenler süreci **kısmen desteklenen ancak büyük ölçüde kendi sorumluluklarında yürütülen bir süreç** olarak görmektedir. Bu durum, planlama sürecinde algı farklılıklarının bulunduğunu ve uygulamada standart bir yaklaşımın tam olarak sağlanamadığını göstermektedir.

3.3. 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanma Sürecinde Denetime İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında yöneltilen üçüncü görüşme sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın üçüncü görüşme sorusu “*2024 İlkokul Öğretim Programının uygulanma sürecinde okul müdürünün rolü sizce nedir?*” şeklinde belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde müdür ve öğretmen görüşleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle müdür görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuş, ardından öğretmen görüşlerine yer verilmiş ve son olarak her iki grubun görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

3.3.1. 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanma Sürecinde Denetime İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde, 2024 İlkokul Öğretim Programının uygulanma sürecinde okul müdürünün denetim rolüne ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilerek

belirli tema ve kategoriler altında toplanmıştır. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinin; rehberlik ve destek, liderlik, denetim ve kontrol, iletişim ve iş birliği, motivasyon ve yetersiz rol algısı kategorileri etrafında şekillendiği görülmüştür.

Tablo 3.5: Öğretmenlerin Müdürün Denetim Rolüne İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Denetim uygulamaları	Sınıf içi denetim ve ders ziyaretleri	Ö2, Ö4, Ö5, Ö10, Ö13, Ö22
	Evrak ve plan odaklı denetim	Ö12, Ö20, Ö26, Ö27, Ö35, Ö36, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44
	Sosyal ve gelişim odaklı denetim	Ö11, Ö15, Ö34
	Planlı ve iş birliğine dayalı denetim süreci	Ö24, Ö28
Rehberlik ve süreç odaklı yaklaşım	Rehberlik odaklı denetim ve süreç takibi	Ö3, Ö19, Ö21, Ö31, Ö32, Ö33, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö45
	Bilgilendirme odaklı yaklaşım	Ö7, Ö8
Uygulama ve denetim eksiklikleri	Denetim yapılmaması	Ö1, Ö6, Ö9, Ö17
	Denetimin ertelenmesi / dolaylı yürütülmesi	Ö14, Ö16, Ö18, Ö23, Ö29, Ö30

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürünün programın uygulanma sürecindeki en önemli rolü **rehberlik ve destek sağlama** olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, müdürün süreci yönlendiren ve gerektiğinde yol gösteren bir konumda olması gerektiğini ifade etmektedir. Nitekim bir öğretmen “müdürümüz bize yol gösterdi ve gerektiğinde destek oldu” (Ö5) şeklinde görüş bildirmiştir.

Bununla birlikte öğretmenler, müdürün **liderlik rolünü** de önemli görmekte ve sürecin sağlıklı ilerleyebilmesi için yönlendirici bir tutum sergilemesi gerektiğini belirtmektedir. Bir öğretmenin “süreci yönlendiren kişi müdürdür” (Ö8) ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Öğretmen görüşlerinde dikkat çeken bir diğer boyut ise müdürün **denetim ve kontrol rolüdür**. Bazı öğretmenler bu durumu olumlu bir süreç takibi olarak değerlendirirken, bazıları daha çok kontrol odaklı bir yaklaşım olarak ifade etmiştir. Nitekim “yapılan çalışmalar müdür tarafından sürekli kontrol edildi” (Ö12) ifadesi bu durumu yansıtmaktadır.

Ayrıca öğretmenler, müdürün **iletişim ve iş birliği kurma becerisinin** sürecin başarısında önemli olduğunu vurgulamıştır. “Müdürümüzle sürekli iletişim halindeydik” (Ö18) ve “görüşlerimiz dikkate alındı” (Ö22) ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

Öte yandan bazı öğretmenler müdürlerin süreçte yeterince aktif rol almadığını ifade etmiştir. “Müdürümüz sürece çok fazla dahil olmadı” (Ö9) ve “daha çok kendi başımıza ilerledik” (Ö14) şeklindeki ifadeler, bu görüşü ortaya koymaktadır.

Genel olarak öğretmenlerin müdürün rolünü **rehberlik ve liderlik odaklı görmekle birlikte, uygulamada bu rolün her zaman yeterince yerine getirilmediğini düşündükleri** söylenebilir.

3.3.2. 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanma Sürecinde Denetime İlişkin Müdür Görüşleri

Tablo 3.6: Müdürlerin Programın Uygulanma Sürecindeki Denetim Rollerine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Denetim ve değerlendirme süreci	Sınıf içi denetim ve gözlem faaliyetleri	M1, M3, M4
	İç ve dış denetim süreçleri	M2, M12
	Teknik ve pedagojik denetim unsurları	M6, M10, M13
	Evrak ve plan odaklı denetim	M9, M14
Eğitim ve rehberlik yaklaşımı	Akademik ve sosyal gelişim odaklı denetim	M5, M15
	Rehberlik odaklı denetim	M11
Süreç yönetimi	Süreç odaklı izleme yaklaşımı	M7
	Planlı ve standartlara dayalı denetim	M8

Müdür görüşlerine göre, 2024 İlkokul Öğretim Programının uygulanma sürecinde okul müdürünün en temel rolü eğitim liderliği ve yönlendirme olarak öne çıkmaktadır. Müdürler, sürecin sağlıklı yürütülmesi için öğretmenleri yönlendiren ve süreci organize eden bir konumda olduklarını ifade etmektedir. Nitekim bir müdür “programın doğru uygulanabilmesi için öğretmenleri yönlendirmek ve süreci koordine etmek bizim görevimizdir” (M4) şeklinde görüş bildirmiştir.

Bununla birlikte müdürlerin önemli bir kısmı, sürecin etkili yürütülebilmesi için organizasyon ve koordinasyon faaliyetlerinin kritik olduğunu vurgulamıştır. Bir müdür “okul içindeki tüm süreçleri planlamak ve uyum içinde yürütmek müdürün sorumluluğundadır” (M7) ifadesiyle bu durumu dile getirmiştir.

Müdürler ayrıca denetim ve kontrol rolünü de önemli bir görev olarak görmektedir. Programın amacına uygun yürütülmesi için sürecin sürekli izlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu durum “yapılan çalışmaların düzenli olarak kontrol edilmesi gerekir” (M2) ifadesiyle desteklenmektedir.

Bunun yanı sıra müdürlerin kendilerini rehberlik eden ve destek sağlayan bir konumda gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu durumlarda destek olunması gerektiği vurgulanmış; “öğretmenlerimize her aşamada rehberlik etmeye çalışıyoruz” (M9) ifadesi bu yaklaşımı yansıtmaktadır.

Son olarak bazı müdürler, süreçte motivasyon sağlama rolüne de dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin sürece daha istekli katılım göstermesi için teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiş; “öğretmenleri motive etmek ve sürece dahil etmek önemli bir görevdir” (M11) ifadesi bu durumu ortaya koymaktadır.

Genel olarak müdürlerin, kendi rollerini liderlik, koordinasyon, denetim ve rehberlik boyutlarını içeren çok yönlü bir süreç yönetimi olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

3.3.3. Müdür ve Öğretmenlerin 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanma Sürecinde Denetime İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Müdür ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, okul müdürünün rolüne ilişkin algıların büyük ölçüde benzer temalar etrafında şekillendiği, ancak bu rollerin uygulanma düzeyine ilişkin farklılıklar bulunduğu görülmektedir.

Her iki grup da müdürün liderlik, rehberlik ve yönlendirme rolü üzerinde ortaklaşmaktadır. Hem müdürler hem de öğretmenler, programın etkili uygulanabilmesi için müdürün süreci yönlendiren bir konumda olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bununla birlikte müdürler kendi rollerini daha çok aktif, yönlendirici ve süreci kontrol eden bir yapı olarak tanımlarken, öğretmenler bu rolün uygulamada her zaman bu şekilde gerçekleşmediğini ifade etmektedir. Müdürlerin “süreci koordine ediyoruz” yaklaşımı (M4), öğretmenlerde bazı durumlarda “daha çok kendi başımıza ilerledik” (Ö14) şeklinde karşılık bulmaktadır.

Benzer şekilde müdürler denetimi sürecin doğal ve gerekli bir parçası olarak görürken, öğretmenler bu durumu hem olumlu hem de eleştirel bir bakış açısıyla

değerlendirmektedir. “Çalışmaların kontrol edilmesi gerekir” (M2) ifadesi müdürlerin yaklaşımını yansıtırken, öğretmenler bu durumu bazen sadece kontrol odaklı bir uygulama olarak algılayabilmektedir.

Öte yandan iletişim ve iş birliği boyutunda bazı okullarda olumlu bir tablo görülmektedir. Öğretmenlerin “görüşlerimiz dikkate alındı” (Ö22) şeklindeki ifadeleri, müdürlerin katılımcı bir yönetim anlayışı benimsediği durumları ortaya koymaktadır. Ancak bu durumun tüm okullarda aynı düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

Motivasyon boyutunda da benzer bir durum söz konusudur. Müdürler öğretmenleri motive ettiklerini ifade ederken, öğretmenler bu desteğin her zaman yeterli olmadığını belirtmektedir. Sonuç olarak, müdürler kendi rollerini çok yönlü ve etkin bir liderlik süreci olarak tanımlarken; öğretmenler bu rolün kısmen yerine getirildiğini ve uygulamada farklılıklar gösterdiğini ifade etmektedir. Bu durum, programın uygulanma sürecinde okuldan okula değişen yönetim yaklaşımlarının bulunduğunu göstermektedir.

3.4. Öğretim Liderliği Kapsamında Sağlanan Desteklere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında yöneltilen dördüncü görüşme sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın dördüncü görüşme sorusu “*Programın uygulanma sürecinde sınıf öğretmenleri olarak okul müdürünüzün öğretim liderliği rolünde en çok ne tür konularda destek aldınız?*” şeklinde belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde müdür ve öğretmen görüşleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle müdür görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuş, ardından öğretmen görüşlerine yer verilmiş ve son olarak her iki grubun görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

3.4.1. Öğretim Liderliği Kapsamında Sağlanan Desteklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde, öğretmenlerin okul müdüründen aldıkları desteklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretmen görüşleri analiz edilerek belirli tema ve kategoriler altında toplanmış olup, bu kapsamda destek türlerinin rehberlik ve pedagojik destek, materyal ve fiziki destek, dış paydaşlarla iş birliği, idari destek, öğretmen inisiyatifi ve yetersiz destek algısı etrafında şekillendiği görülmüştür.

Tablo 3.7: Öğretim Liderliği Kapsamında Sağlanan Destek Alanlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Öğretim liderliği ve rehberlik	Rehberlik ve pedagojik destek	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö19, Ö24, Ö31, Ö36
	Esneklik ve öğretimsel yönlendirme	Ö32, Ö37, Ö38
	Genel destekleyici liderlik yaklaşımı	Ö20, Ö25, Ö28
Yönetimsel destek	Materyal ve teknik destek	Ö4, Ö16, Ö27, Ö29, Ö30
	İdari ve resmi süreç desteği	Ö8, Ö10, Ö23, Ö35, Ö41, Ö44
	Dış paydaş ve iş birliği desteği	Ö21, Ö33, Ö40, Ö42, Ö45
	Veli ve öğrenci sorunlarına yönelik destek	Ö34, Ö39, Ö43
Destek eksiklikleri ve sınırlılıklar	Yetersiz destek algısı	Ö7, Ö9, Ö11, Ö14
	Sınırlı destek / pasif liderlik	Ö12, Ö18
	Destek ihtiyacının devam etmesi	Ö1, Ö17

Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinden en çok alınan destek türü rehberlik ve pedagojik yönlendirme olmuştur. Özellikle yeni programa uyum sürecinde öğretmenler, müdürlerin deneyimlerinden ve liderlik özelliklerinden yararlandıklarını ifade etmektedir. Nitekim bir öğretmen “tıkandığımız noktalarda müdürümüz bize vizyoner bir bakış açısı sundu” (Ö3) şeklinde görüş belirtmiştir.

Bununla birlikte öğretmenlerin önemli bir kısmı, müdürlerden **materyal ve fiziki imkanlar konusunda destek aldıklarını** ifade etmiştir. “Materyal eksikliği konusunda müdürümüz yardımcı oldu” (Ö16) ve “fotokopi, internet gibi ihtiyaçlarımız karşılandı” (Ö12) ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

Öğretmenler ayrıca müdürlerin **dış kurumlarla iş birliği kurma** konusunda önemli bir rol üstlendiğini belirtmiştir. “Bilim merkezleri ve belediyelerle bağlantılar kurarak süreci kolaylaştırdı” (Ö21) ve “dış paydaşlarla iş birliklerinde bize kapılar açtı” (Ö33) ifadeleri bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Bunun yanı sıra müdürlerin **idari destek ve kolaylaştırıcı rolü** de öğretmenler tarafından sıkça vurgulanmıştır. “Yapmak istediğimiz etkinliklerde asla engel olmadı” (Ö25) ve “her türlü çalışmamıza destek verdi” (Ö20) ifadeleri, müdürlerin destekleyici tutumunu göstermektedir.

Ancak öğretmen görüşleri incelendiğinde, destek düzeyinin her okulda aynı olmadığı görülmektedir. Bazı öğretmenler yeterli destek alamadıklarını ifade etmiş; “öğretim liderliği konusunda destek almadım” (Ö11) ve “sadece resmi yazılar iletilildi” (Ö14) şeklindeki ifadeler bu durumu ortaya koymuştur.

Ayrıca bazı öğretmenler sürecin büyük ölçüde **kendi çabalarıyla yürütüldüğünü** belirtmiştir. “Pedagojik konularda daha çok kendi çabalarımızla ilerledik” (Ö18) ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Genel olarak öğretmenlerin, müdürlerden **rehberlik ve materyal desteği aldıkları ancak bu desteğin okullara göre farklılık gösterdiği** yönünde görüş bildirdikleri söylenebilir.

3.4.2. Öğretim Liderliği Kapsamında Sağlanan Desteklere İlişkin Müdür Görüşleri

Tablo 3.8: Müdürlerin Sağladıkları Desteklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Öğretimsel destek ve liderlik	Rehberlik ve yönlendirme	M7, M8
	Planlama ve evrak desteği	M1, M11
	Materyal ve teknik destek	M2, M4, M5, M10, M12, M13, M14
Yönetimsel destek	Veli desteği ve sosyal çevre yönetimi	M6
İhtiyaç temelli destek süreçleri	İş yükü ve uygulama zorlukları	M9, M15
	Talep ve ihtiyaçlara dayalı destek	M3

Müdür görüşlerine göre, öğretmenlerin öğretim liderliği kapsamında en çok ihtiyaç duyduğu desteklerin başında materyal ve teknik destek gelmektedir. Müdürler, özellikle yeni programın gerektirdiği uygulamalara uyum sağlama sürecinde öğretmenlerin materyal taleplerinin yoğun olduğunu ifade etmektedir. Nitekim bir müdür “öğretmenlerimiz en çok materyal eksikliklerinin giderilmesi noktasında destek talep ettiler” (M10) şeklinde görüş bildirmiştir.

Bununla birlikte öğretmenlerin uygulamaya yönelik teknik konularda da destek talep ettiği görülmektedir. Özellikle planların hazırlanması ve yeni sistemin

gerekliliklerine uyum sağlanması konusunda destek ihtiyacı öne çıkmaktadır. Bu durum “sınıf defterine beceri eğitiminin nasıl yazılacağı gibi konularda destek istediler” (M11) ifadesiyle ortaya konulmaktadır.

Müdürler ayrıca öğretmenlerin kurumlar arası iş birlikleri ve okul dışı öğrenme ortamları konusunda destek talep ettiklerini belirtmiştir. “Gezi, gözlem ve inceleme faaliyetleri için kurumlarla iş birliği yapmaya çalıştık” (M2) ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Bunun yanı sıra bazı müdürler öğretmenlerin programın içeriği ve uygulama süreçleri hakkında rehberlik talep ettiklerini ifade etmiştir. Özellikle yeni modelin nasıl uygulanacağı konusunda öğretmenlerin yönlendirmeye ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır.

Öte yandan müdürler, süreçte bazı sorunlara da dikkat çekmiştir. Özellikle iş yükünün fazlalığı ve programın yoğunluğu, öğretmenlerin en çok zorlandığı konular arasında yer almaktadır. Bir müdürün “öğretmenler iş yükünün fazlalığından şikayet etti” (M9) ifadesi bu durumu yansıtmaktadır.

Genel olarak müdürler, öğretmenlerin en çok materyal, teknik bilgi ve uygulama desteği talep ettiğini ifade etmektedir.

3.4.3. Öğretim Liderliği Kapsamında Sağlanan Desteklere İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması

Müdür ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, her iki grubun da öğretim liderliği kapsamında sağlanan desteklerin başında materyal ve teknik desteklerin geldiği konusunda ortaklaştığı görülmektedir.

Bununla birlikte müdürler destek sürecini daha çok ihtiyaçlara cevap veren ve yeterli düzeyde sağlanan bir süreç olarak değerlendirirken, öğretmenler bu desteğin okullara göre değiştiğini ve her zaman yeterli olmadığını ifade etmektedir.

Müdürler öğretmenlerin özellikle teknik konularda destek talep ettiğini vurgularken, öğretmenler bu desteğin yanı sıra pedagojik rehberlik ve vizyoner yönlendirme beklentisinin de önemli olduğunu ortaya koymuştur. Nitekim müdürlerin teknik destek vurgusu (M11), öğretmenlerde “vizyoner bakış açısı sunulması” (Ö3) beklentisiyle daha geniş bir çerçevede karşılık bulmaktadır.

Ayrıca her iki grup da dış paydaşlarla iş birliği konusunda müdürlerin önemli bir rol üstlendiği konusunda hemfikirler. Müdürlerin kurumlarla iş birliği yaptıklarını ifade etmeleri (M2), öğretmenlerin “bize kapılar açtı” (Ö33) şeklindeki ifadeleriyle örtüşmektedir.

Öte yandan öğretmenler, müdürlerin kolaylaştırıcı ve destekleyici rolünü daha belirgin şekilde vurgulamıştır. Müdürlerin bu rolü üstlendikleri durumlarda öğretmenlerin süreci daha olumlu değerlendirdiği görülmektedir.

Ancak dikkat çeken en önemli farklılık, bazı öğretmenlerin yetersiz destek algısına sahip olmasıdır. Müdürler genel olarak süreci yeterli görürken, öğretmenlerin bir kısmı desteklerin sınırlı kaldığını ifade etmiştir. Bu durum, öğretim liderliği uygulamalarının okuldan okula farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, müdürler destek sürecini daha çok teknik ve organizasyonel boyutta yeterli görürken; öğretmenler bu süreci daha geniş bir rehberlik ve pedagojik destek beklentisiyle değerlendirmektedir. Bu farklılık, öğretim liderliği rolünün algılanışında ve uygulanışında önemli bir ayrışma olduğunu göstermektedir.

3.5. Programın Uygulanması Sürecinde Yaşanan Problemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında yöneltilen beşinci görüşme sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın beşinci görüşme sorusu “*Öğretim programının uygulanması aşamalarında sınıf öğretmenleri olarak okul müdürünüze en çok hangi durumlarda problemler yansıttınız?*” şeklinde belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde müdür ve öğretmen görüşleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuş, ardından müdür görüşlerine yer verilmiş ve son olarak her iki grubun görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

3.5.1. Programın Uygulanması Sürecinde Yaşanan Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 3.9: Öğretmenlerin Yaşadıkları Problemlere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Program kaynaklı yapısal sorunlar	Ders kitapları içerik ve yeterlilik sorunları	Ö3, Ö22, Ö25, Ö28, Ö32, Ö37, Ö38, Ö43, Ö45
	Kitapların fiziksel yapısına ilişkin sorunlar	Ö27, Ö34, Ö39
	Program içeriğinin seviyeye uygun olmaması	Ö11, Ö12, Ö30
Uygulama sürecinde yaşanan güçlükler	Etkinlik yoğunluğu ve zaman yetersizliği	Ö5, Ö19, Ö21, Ö23, Ö31, Ö36
	Uygulama sürecinde belirsizlikler	Ö7, Ö8, Ö10
	Evrak ve bürokratik yük	Ö13, Ö15, Ö24, Ö26, Ö30, Ö33, Ö35, Ö40, Ö41, Ö42, Ö44
	Fiziki imkân yetersizliği	Ö21
Yönetim ve çevre kaynaklı etkenler	Veli kaynaklı sorunlar	Ö4, Ö6
	Programdan kaynaklı problem yaşanmaması	Ö1, Ö2, Ö14, Ö16, Ö20
	Problemlerin bireysel çözülmesi	Ö9, Ö17, Ö18

Öğretmen görüşlerine göre, programın uygulanma sürecinde en fazla dile getirilen problemler **ölçme-değerlendirme sürecine bağlı evrak yükü** ve **ders kitaplarının yetersizliği** etrafında yoğunlaşmaktadır. Özellikle süreç değerlendirme formlarının fazlalığı öğretmenler tarafından ciddi bir iş yükü olarak görülmektedir. Nitekim bir öğretmen “her öğrenci için onlarca değerlendirme ölçeği doldurmak inanılmaz bir zaman kaybı ve kâğıt israfı” (Ö25) ifadesiyle bu durumu vurgulamıştır.

Benzer şekilde öğretmenler, bir yandan “Sıfır Atık” gibi projelerin yürütülmesine rağmen diğer yandan yoğun kâğıt kullanımının çelişki yarattığını belirtmiş; “bir yandan sıfır atık derken diğer yandan tonlarca kâğıt kullanıyoruz” (Ö35) ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymuştur.

Programın içeriğine ilişkin olarak ise öğretmenler, bazı kazanımların **öğrenci seviyesine uygun olmadığını ve soyut kaldığını** ifade etmiştir. “Türkçe metinleri öğrenci seviyesine göre çok ağır” (Ö43) ve “bazı matematik konuları sınıf seviyesine ağır geliyor” (Ö19) şeklindeki ifadeler bu durumu desteklemektedir.

Bununla birlikte programda yer alan **etkinlik sayısının fazlalığı ve zaman yetersizliği** öğretmenlerin en sık dile getirdiği sorunlar arasında yer almaktadır. Nitekim bir öğretmen “bir ders için onlarca etkinliği bir haftada yetiştirmek imkânsız” (Ö19) diyerek bu soruna dikkat çekmiştir.

Ders kitapları ve materyaller konusunda da önemli sorunlar yaşandığı görülmektedir. Öğretmenler, kitapların hem içerik hem de fiziksel yapı açısından yetersiz olduğunu belirtmiş; “kitaplar eski usul ve yetersiz, ek kaynak kullanmak zorunda kalıyoruz” (Ö3) ve “kitaplar çok kalın olduğu için çocuklar yazı yazarken zorlanıyor” (Ö27) ifadeleri bu durumu ortaya koymuştur.

Öğretmenler ayrıca **veli kaynaklı sorunları** da önemli bir problem olarak dile getirmiştir. Velilerin süreci yalnızca akademik başarı açısından değerlendirdiği görülmektedir. “Veliler sadece sınav başarısına odaklanıyor” (Ö6) ifadesi bu durumu açıkça göstermektedir.

Bununla birlikte bazı öğretmenler herhangi bir problem yaşamadıklarını ya da problemleri **kendi çabalarıyla çözdüklerini** ifade etmiştir. Nitekim “problemlerimizi kendi çabalarımızla çözdük” (Ö9) ve “herhangi bir sorun yaşamadım” (Ö16) ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

Genel olarak öğretmenlerin, programın uygulanma sürecinde en çok **evrak yükü, materyal eksikliği ve program yoğunluğu** kaynaklı problemleri okul müdürlerine yansıttıkları söylenebilir.

3.5.2. Programın Uygulanması Sürecinde Yaşanan Problemlere İlişkin Müdür Görüşleri

Bu bölümde, müdürlerin öğretmenlerden kaynaklı olarak yaşadıkları problemlere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Müdür görüşleri analiz edildiğinde problemlerin daha çok programın anlaşılması, uygulama yoğunluğu ve sistem kaynaklı zorluklar etrafında şekillendiği görülmüştür.

Tablo 3.10: Müdürlerin Yaşadığı Problemlere İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Programın uygulanma süreci	Program yoğunluğu ve zaman yönetimi sorunları	M4, M7, M14
	Evrak yükü ve iş stresi	M5, M9, M15

Tablo 3.10: Müdürlerin Yaşadığı Problemlere İlişkin Görüşlerin Dağılımı (Devamı)

Öğretmen uyumu ve yeterlilik	Bilgi eksikliği ve uygulama tereddütleri	M2, M12
	Değişime direnç ve uyum sorunları	M8
	Öğretmen kaynaklı problem yaşanmaması	M3, M6, M10, M13
Sistemsal ve çevresel sorunlar	Çevresel/sınıf kaynaklı sorunlar	M1, M11

Müdür görüşlerine göre, öğretmenlerden kaynaklı doğrudan ciddi problemler yaşanmadığı, ancak sürecin daha çok programın yapısı ve uygulama koşullarından kaynaklanan zorluklar üzerinden şekillendiği görülmektedir. Nitekim bazı müdürler “hemen hemen hiç problem yaşamadık” (M3) ve “öğretmen kaynaklı ciddi bir problem olmadı” (M6) şeklinde görüş bildirmiştir.

Bununla birlikte müdürler, öğretmenlerin özellikle programın uygulanmasına ilişkin tereddütler yaşadığını ifade etmiştir. “Eğitimlerin yetersiz olması nedeniyle öğretmenlerde nasıl uygulayacaklarına dair belirsizlikler oluştu” (M2) ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Müdürler ayrıca programın getirdiği etkinlik yoğunluğu ve zaman yönetimi sorunlarına dikkat çekmiştir. “Etkinliklerin çok fazla olması zaman kaybına neden oluyor” (M4) ve “bir konu için çok fazla etkinlik var” (M7) ifadeleri bu sorunun yaygınlığını göstermektedir.

Özellikle evrak yükü ve bürokratik işlemler, müdürlerin de en çok vurguladığı problemler arasında yer almaktadır. Bir müdür “sorun öğretmenlerden değil, sistemin getirdiği aşırı evrak yükünden kaynaklanıyor” (M15) diyerek bu durumu açıkça ifade etmiştir.

Bunun yanı sıra bazı müdürler, öğretmenlerin yeni programa uyum sürecinde değişime karşı direnç gösterebildiğini belirtmiştir. “Yeniliklere karşı direnç gösterilebiliyor” (M8) ifadesi bu durumu yansıtmaktadır.

Genel olarak müdürler, yaşanan problemlerin büyük ölçüde sistem kaynaklı ve programın yapısından doğan sorunlar olduğunu vurgulamaktadır.

3.5.3. Programın Uygulanması Sürecinde Yaşanan Problemlere İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması

Müdür ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, her iki grubun da programın uygulanma sürecinde yaşanan problemlerin büyük ölçüde programın yapısı ve uygulama koşullarından kaynaklandığı konusunda ortaklaştığı görülmektedir.

Her iki grup da özellikle etkinlik yoğunluğu, zaman yetersizliği ve evrak yükü konularını en temel sorun alanları olarak vurgulamıştır. Öğretmenlerin “bir ders için onlarca etkinlik var” (Ö19) şeklindeki ifadeleri, müdürlerin “etkinliklerin fazlalığı zaman kaybına neden oluyor” (M4) görüşleriyle örtüşmektedir.

Benzer şekilde öğretmenlerin yoğun biçimde dile getirdiği evrak yükü sorunu, müdürler tarafından da sistem kaynaklı bir problem olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin “her öğrenci için onlarca form dolduruyoruz” (Ö25) şeklindeki şikayetleri, müdürlerin “aşırı evrak yükü motivasyon kaybına yol açıyor” (M15) değerlendirmesiyle paralellik göstermektedir.

Bununla birlikte öğretmenler, problemleri daha çok sınıf içi uygulama, materyal eksikliği ve öğrenci düzeyi üzerinden değerlendirirken; müdürler bu sorunları daha çok sistemsel ve yapısal boyutta ele almaktadır.

Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı problemleri bireysel olarak çözmeye çalıştıklarını ifade ederken, müdürler süreci daha çok genel bir uyum süreci olarak değerlendirmektedir.

Öte yandan dikkat çeken önemli bir farklılık, öğretmenlerin veli faktörünü önemli bir problem alanı olarak görmesi, ancak müdürlerin bu konuya daha sınırlı değinmesidir.

Sonuç olarak, öğretmenler problemleri daha çok uygulama odaklı ve günlük pratikler üzerinden ifade ederken; müdürler aynı sorunları sistemsel ve yönetsel çerçevede değerlendirmektedir. Bu durum, programın uygulanma sürecine ilişkin algıların farklı düzlemlerde şekillendiğini göstermektedir.

3.6. 2024 İlkokul Öğretim Programının Ailelere Tanıtılması ve Velilere Kazandırılan Becerilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında yöneltilen altıncı görüşme sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın altıncı görüşme sorusu “Okul müdürünüz, ilkokul

öğretim programının etkili bir şekilde başarıya ulaşabilmesi için program işlevlerinin ailelere tanıtılması konusunda velilere hangi pratik becerileri nasıl kazandırmıştır?” şeklinde belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde öğretmen ve müdür görüşleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuş, ardından müdür görüşlerine yer verilmiş ve son olarak her iki grubun görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

3.6.1. 2024 İlkokul Öğretim Programının Ailelere Tanıtılması ve Velilere Kazandırılan Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 3.11: Velilere Sağlanan Desteklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Aile katılımı ve bilgilendirme süreçleri	Veli toplantıları ile bilgilendirme	Ö1, Ö2, Ö14, Ö20
	Yazılı/dijital materyallerle bilgilendirme	Ö4, Ö17, Ö18, Ö22, Ö35, Ö41, Ö44
	Aile eğitimleri ve kurslar	Ö6, Ö11, Ö15
	Dijital iletişim araçları ile bilgilendirme	Ö17, Ö18, Ö22
	Okul temelli etkinlik ve projelerle katılım sağlama	Ö10, Ö25, Ö28, Ö33, Ö40, Ö45
Yönetim ve öğretmen iş birliği	Müdürün aktif bilgilendirme ve yönlendirme rolü	Ö3, Ö5, Ö19, Ö21, Ö31, Ö34, Ö36, Ö39
	Sürecin öğretmen inisiyatifine bırakılması	Ö7, Ö8, Ö12, Ö24, Ö26
Veli kaynaklı sınırlılıklar	Veli ilgisizliği ve katılım sorunu	Ö23
	Velilerin sistemi anlamakta zorlanması	Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö43
	Velilere yönelik çalışma yapılmaması	Ö9

Öğretmen görüşlerine göre, programın ailelere tanıtılması sürecinde en yaygın yöntem **veli toplantıları aracılığıyla yapılan bilgilendirmelerdir**. Öğretmenler, müdürlerin bu toplantılara katılarak süreci açıkladığını ifade etmektedir. Nitekim “müdürümüz veli toplantılarına katılarak sistemin sadece akademik değil, ahlaki ve beceri temelli yönünü anlattı” (Ö5) ifadesi bu durumu ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte süreçte **dijital iletişim araçlarının yoğun biçimde kullanıldığı** görülmektedir. Öğretmenler, özellikle WhatsApp grupları üzerinden velilere bilgilendirme yapıldığını belirtmiş; “bakanlıktan gelen yazılar ve bilgilendirmeler WhatsApp grupları üzerinden velilere iletildi” (Ö22) şeklinde görüş bildirmiştir.

Ayrıca bazı okullarda **aile eğitimleri ve seminerler** düzenlenerek velilere yönelik daha sistemli çalışmalar yürütüldüğü anlaşılmaktadır. “Aile Okulu Projesi kapsamında kurslar açıldı” (Ö11) ve “aile eğitimleri kapsamında çalışmalar yapıldı” (Ö6) ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

Bunun yanı sıra **broşür, bülten ve sunum gibi materyallerin** de sürece dahil edildiği görülmektedir. “İdare tarafından bastırılan broşür ve afişlerle velilere farkındalık kazandırılmaya çalışıldı” (Ö4) ifadesi bu durumu ortaya koymaktadır.

Ancak öğretmen görüşlerinde dikkat çeken önemli bir bulgu, sürecin büyük ölçüde **öğretmen inisiyatifine bırakıldığıdır**. “Velilere yönelik bilgilendirme daha çok sınıf öğretmenleri tarafından yürütüldü” (Ö8) ve “her öğretmen kendi sınıfını bilgilendirdi” (Ö24) ifadeleri bu durumu açıkça göstermektedir.

Öte yandan öğretmenler, sürecin en önemli sorun alanlarından birinin **veli ilgisizliği ve katılım eksikliği** olduğunu vurgulamaktadır. “Veliler ilgisiz olduğu için yapılan çalışmaların etkisi sınırlı kaldı” (Ö23) ifadesi bu durumu yansıtmaktadır.

Ayrıca velilerin yeni sistemi anlamakta zorlandığı görülmektedir. “Veliler gelişim raporlarını okumuyor ya da anlamıyor” (Ö29) ve “veli hâlâ not görmek istiyor” (Ö43) ifadeleri, programın aile boyutunda yeterince içselleştirilemediğini göstermektedir.

Genel olarak öğretmenler, programın ailelere tanıtılması sürecinde çeşitli araçlar kullanıldığını ancak bu sürecin **dağınık, öğretmen odaklı ve veli katılımı açısından sınırlı** kaldığını ifade etmektedir.

3.6.2. 2024 İlkokul Öğretim Programının Ailelere Tanıtılması ve Velilere Kazandırılan Becerilere İlişkin Müdür Görüşleri

Bu bölümde, müdürlerin programın ailelere tanıtılması sürecine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Müdür görüşleri incelendiğinde sürecin daha çok **planlı, çok yönlü ve kurumsal bir yapı içinde yürütüldüğü** ifade edilmektedir.

Tablo 3.12: Velilere Sağlanan Desteklere İlişkin Müdür Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Aile katılımı ve eğitim süreci	Veli toplantıları ile bilgilendirme	M1, M4, M9, M10, M11, M14
	Aile eğitimleri ve projeler	M2, M8, M12
	Süreç odaklı bilinçlendirme	M9

Tablo 3.12: Velilere Sağlanan Desteklere İlişkin Müdür Görüşlerinin Dağılımı
(Devamı)

Kurumsal bilgilendirme faaliyetleri	Rehberlik ve öğretmen iş birliği	M3, M5, M13
	Yazılı ve dijital materyallerle bilgilendirme	M7, M11
Veli kaynaklı sınırlılıklar	Veli ilgisizliği ve bilinç eksikliği	M6, M15

Müdür görüşlerine göre, programın ailelere tanıtılması sürecinde en temel araç **veli toplantılarıdır**. Müdürler bu toplantılarda programın amacını ve içeriğini doğrudan velilere aktardıklarını ifade etmektedir. Nitekim “veli toplantılarında programın amacını ve çocuk gelişimi boyutunu detaylı şekilde anlattık” (M9) ifadesi bu durumu göstermektedir.

Bununla birlikte müdürler, sürecin yalnızca toplantılarla sınırlı kalmadığını, **aile eğitim kursları ve seminerlerle desteklendiğini** belirtmektedir. “Aile eğitim kursları açarak velilerin bilinç düzeyini artırmaya çalıştık” (M2) ifadesi bu yaklaşımı ortaya koymaktadır.

Ayrıca müdürler, **rehberlik servislerinin aktif rol oynadığını** vurgulamaktadır. “Rehber öğretmenlerimiz veli eğitimlerinde aktif görev aldı” (M8) ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Müdür görüşlerinde dikkat çeken bir diğer unsur ise **çok yönlü bilgilendirme stratejilerinin kullanılmasıdır**. Broşürler, videolar, WhatsApp grupları ve bireysel görüşmeler aracılığıyla velilere ulaşılmaya çalışıldığı ifade edilmiştir. “Broşürler, videolar ve dijital platformlar aracılığıyla veliler sürekli bilgilendirildi” (M7) ifadesi bu durumu ortaya koymaktadır.

Ancak müdürler de sürecin en önemli sorun alanının **veli ilgisi ve katılım eksikliği** olduğunu belirtmektedir. “Velilerin ilgisinin düşük olması nedeniyle süreç istenen düzeye ulaşmadı” (M15) ifadesi bu durumu açıkça göstermektedir.

Genel olarak müdürler, programın ailelere tanıtılması sürecinin **planlı ve çok yönlü yürütüldüğünü**, ancak veli katılımı açısından sınırlılıklar bulunduğunu ifade etmektedir.

3.6.3. 2024 İlkokul Öğretim Programının Ailelere Tanıtılması ve Velilere Kazandırılan Becerilere İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması

Müdür ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, her iki grubun da programın ailelere tanıtılmasında en çok **veli toplantıları ve bilgilendirme faaliyetlerinin kullanıldığı** konusunda ortaklaştığı görülmektedir.

Her iki grup da ayrıca **dijital iletişim araçları, broşürler ve seminerlerin** sürecin önemli bileşenleri olduğunu vurgulamaktadır. Müdürlerin “çok yönlü bilgilendirme yapıldı” (M7) ifadesi, öğretmenlerin “WhatsApp üzerinden sürekli bilgilendirme yapıldı” (Ö22) görüşüyle örtüşmektedir.

Bununla birlikte en dikkat çekici farklılık, sürecin yürütülmesine ilişkin algılarda ortaya çıkmaktadır. Müdürler süreci daha çok **planlı, sistemli ve kurumsal bir yapı** içinde değerlendirirken; öğretmenler sürecin büyük ölçüde **öğretmen inisiyatifine bırakıldığını** ifade etmektedir. “Her öğretmen kendi sınıfını bilgilendirdi” (Ö24) ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Ayrıca her iki grup da **veli ilgisizliği ve katılım eksikliğini** en önemli problem olarak görmektedir. Öğretmenlerin “veli ilgisizliği nedeniyle süreç etkili olmadı” (Ö23) ifadeleri, müdürlerin “veli katılımı düşük kaldı” (M15) görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Bunun yanı sıra öğretmenler, velilerin yeni sistemi anlamakta zorlandığını ve özellikle **not odaklı bakış açısını değiştirmede güçlük yaşandığını** vurgularken; müdürler bu durumu daha genel bir bilinç düzeyi sorunu olarak değerlendirmektedir.

Sonuç olarak, müdürler süreci **kurumsal ve planlı bir bilgilendirme süreci** olarak tanımlarken; öğretmenler aynı süreci **uygulamada parçalı, öğretmen odaklı ve sınırlı etkiye sahip bir süreç** olarak değerlendirmektedir. Bu durum, programın aile boyutunda uygulanmasında önemli bir uyumsuzluk olduğunu göstermektedir.

3.7. İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden Sağlanan Öğretimsel Desteklere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında yöneltilen yedinci görüşme sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın yedinci görüşme sorusu “Okul müdürünüz, il ve

ilçe millî eğitim müdürlüklerinden, programın başarıya ulaşması bağlamında hangi somut ve uygulamalı öğretimsel destekleri almanızı sağlamıştır?” şeklinde belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde öğretmen ve müdür görüşleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuş, ardından müdür görüşlerine yer verilmiş ve son olarak her iki grubun görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

3.7.1. İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden Sağlanan Öğretimsel Desteklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 3.13: Sağlanan Desteklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Kurumsal öğretimsel destek	Standart seminer ve hizmet içi eğitimler	Ö1, Ö2, Ö4, Ö16, Ö20, Ö22, Ö24
	Dijital içerik ve doküman desteği	Ö13, Ö33, Ö40
	Müdürün bireysel çabalarıyla sağlanan destekler	Ö3, Ö19, Ö21, Ö32, Ö37, Ö38, Ö42
Okul temelli mesleki gelişim	Okul içi iş birliği ve mesleki öğrenme	Ö5, Ö6, Ö25, Ö28, Ö34, Ö39, Ö45
Uygulama ve yeterlilik sorunları	Teorik ve yetersiz bulunan eğitimler	Ö11, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18, Ö35, Ö41, Ö43, Ö44
	Kurumsal destek yetersizliği	Ö7, Ö23
	Uygulamaya dönük eksiklikler	Ö30
	Hiç destek alınmaması	Ö8, Ö9, Ö10

Öğretmen görüşlerine göre, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinden sağlanan desteklerin büyük bölümü **seminer ve hizmet içi eğitimler** ile sınırlı kalmaktadır. Nitekim “sene başında verilen seminerler dışında profesyonel bir destek almadım” (Ö11) ve “sadece standart seminerlere katıldık” (Ö24) ifadeleri bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte öğretmenlerin en güçlü eleştirisi, bu eğitimlerin **teorik düzeyde kalması ve uygulamaya dönük olmamasıdır**. “Gelen eğitimler slaytları okuyup geçti, uygulama yoktu” (Ö25) ve “verilen seminerler sadece teorik sunumlardan ibaretti” (Ö30) ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

Özellikle öğretmenler, bu eğitimlerin **sınıf içi gerçekliklere uygun olmadığını** vurgulamaktadır. “Anlatılan yöntemler 15–20 kişilik sınıflara göre ama biz 40 kişilik

sınıflarda çalışıyoruz” (Ö15) ifadesi, teori ile uygulama arasındaki kopukluğu açıkça ortaya koymaktadır.

Bu yetersizlikler karşısında öğretmenlerin süreci büyük ölçüde **okul içi iş birliği ve zümre dayanışmasıyla yürüttüğü** görülmektedir. “Biz daha çok zümre arkadaşlarımızla birbirimizden öğreniyoruz” (Ö28) ve “asıl pratiği okul içindeki paylaşımlarla kazandık” (Ö45) ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

Ayrıca bazı öğretmenler, müdürlerin bireysel çabalarının bu noktada önemli bir fark yarattığını ifade etmiştir. “Müdürümüzün getirdiği atölye çalışmaları standart seminerlerden daha etkili oldu” (Ö3) ve “okula davet edilen uzmanlardan daha somut destek aldık” (Ö21) ifadeleri bu durumu ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte bazı öğretmenler hiçbir somut destek almadıklarını belirtmiş; “herhangi bir destek almadık” (Ö7) ve “okulumuza özel bir materyal veya uzman desteği gelmedi” (Ö8) şeklinde görüş bildirmiştir.

Genel olarak öğretmenler, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinden sağlanan desteklerin **teorik, sınırlı ve uygulamadan uzak** olduğunu; sürecin daha çok **okul içi çabalarla yürütüldüğünü** ifade etmektedir.

3.7.2. İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden Sağlanan Öğretimsel Desteklere İlişkin Müdür Görüşleri

Bu bölümde müdürlerin, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinden sağlanan öğretimsel desteklere ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Müdür görüşleri incelendiğinde desteklerin daha çok **kurumsal çerçevede düzenlenen seminerler ve organizasyonlar** üzerinden yürütüldüğü görülmektedir.

Tablo 3.14: Sağlanan Desteklere İlişkin Müdür Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Kurumsal destek ve iş birliği	Seminer ve hizmet içi eğitimler	M1, M3, M8, M9, M11, M13
	Kurumsal koordinasyon ve süreç desteği	M2, M6, M12
Öğretimsel gelişim süreçleri	Fiziki ve materyal desteği	M4, M14
	Proje ve liderlik temelli destekler	M7
Desteklerin yeterliliği	Uygulamaya dönük destek eksikliği	M5, M15
	Sınırlı profesyonel destek	M10

Müdür görüşlerine göre, il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından sağlanan desteklerin başında **hizmet içi eğitimler ve seminerler** gelmektedir. Müdürler, öğretmenlerin bu eğitimlere katılımının sağlandığını ve sürecin bu şekilde desteklendiğini ifade etmektedir. “Tüm öğretmenlerimizin seminer ve kurslara katılımı sağlandı” (M3) ifadesi bu durumu göstermektedir.

Bununla birlikte müdürler, sürecin **kurumsal bir yapı içerisinde yürütüldüğünü** vurgulamaktadır. “İlçe müdürlüğümüz toplantılar ve hizmet içi eğitimlerle süreci destekledi” (M2) ve “ARGE birimi süreci organize etti” (M11) ifadeleri bu durumu ortaya koymaktadır.

Ayrıca müdürler, **dijital dokümanlar ve materyal desteklerinin** de sağlandığını ifade etmektedir. “Dijital ortamda doküman desteği alındı” (M5) ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Bunun yanı sıra bazı müdürler, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleriyle **koordinasyon içinde çalışıldığını** belirtmektedir. “İlçe MEM ile organize bir süreç yürütüldü” (M6) ifadesi bu durumu yansıtmaktadır.

Ancak müdürler de bu desteklerin **uygulamaya dönük yetersizlikler içerdiğini** kabul etmektedir. “Kalabalık sınıf gerçekliğine uygun pratik uygulamalara ihtiyaç var” (M5) ve “somut uygulama desteği sınırlı kaldı” (M15) ifadeleri bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Genel olarak müdürler, sağlanan destekleri **kurumsal olarak yeterli ancak uygulama açısından geliştirilmesi gereken bir süreç** olarak değerlendirmektedir.

3.7.3. İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden Sağlanan Öğretimsel Desteklere İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması

Müdür ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, her iki grubun da il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinden sağlanan desteklerin büyük ölçüde **seminer ve hizmet içi eğitimler** üzerinden yürütüldüğü konusunda hemfikir olduğu görülmektedir.

Her iki grup da bu eğitimlerin önemli ölçüde **teorik düzeyde kaldığını ve uygulamaya yeterince yansımadığını** vurgulamaktadır. Öğretmenlerin “uygulama yoktu” (Ö25) şeklindeki ifadeleri, müdürlerin “somut uygulama desteği sınırlı kaldı” (M15) görüşleriyle örtüşmektedir.

Ancak iki grup arasında belirgin bir algı farkı bulunmaktadır. Müdürler süreci daha çok **kurumsal olarak organize edilmiş ve sistemli bir destek mekanizması** olarak değerlendirirken; öğretmenler aynı süreci **yetersiz ve uygulamadan uzak** olarak değerlendirmektedir.

Ayrıca öğretmenler, sürecin büyük ölçüde **okul içi iş birliği ve bireysel çabalarla yürütüldüğünü** ifade ederken; müdürler bu durumu daha sınırlı biçimde dile getirmektedir.

Bununla birlikte her iki grup da, mevcut desteklerin **sınıf içi gerçekliklere uygun, uygulamalı ve somut içeriklerle güçlendirilmesi gerektiği** konusunda örtük bir uzlaşma içerisinde.

Sonuç olarak, il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinden sağlanan desteklerin **kurumsal olarak mevcut olduğu ancak uygulama boyutunda yetersiz kaldığı**; bu nedenle öğretmenlerin süreci büyük ölçüde **kendi çabaları ve okul içi iş birlikleriyle yürüttüğü** söylenebilir.

3.8. 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanmasında Okul Yönetiminin Karşılaştığı Problemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında yöneltilen sekizinci görüşme sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın sekizinci görüşme sorusu “*2024 İlkokul Öğretim Programının uygulanma aşamalarında okul yönetiminin karşılaştığı en önemli problemler nelerdir?*” şeklinde belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde öğretmen ve müdür görüşleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuş, ardından müdür görüşlerine yer verilmiş ve son olarak her iki grubun görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

3.8.1. 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanmasında Okul Yönetiminin Karşılaştığı Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 3.15: Karşılaşılan Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Yapısal ve fiziksel sorunlar	Fiziki altyapı yetersizliği	Ö4, Ö5, Ö6, Ö19, Ö21, Ö31, Ö36, Ö45
	Kalabalık sınıf mevcutları	Ö13, Ö42

Tablo 3.15: Karşılaşılan Problemlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı (Devamı)

	Müfredat yoğunluğu ve zaman yönetimi	Ö34, Ö39
Yönetim ve uygulama süreci sorunları	Bilgi eksikliği ve uygulama birliği sorunu	Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Evrak yükü ve bürokrasi	Ö15, Ö30, Ö33, Ö40
	Eğitim planlama sorunları	Ö22
	Problem yaşanmaması / uyumlu süreç	Ö1, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29
İnsan faktörüne bağlı sorunlar	Değişime direnç ve motivasyon sorunları	Ö3, Ö24, Ö43
	Veli kaynaklı sorunlar	Ö32, Ö37, Ö38

Öğretmen görüşlerine göre, okul yönetiminin karşılaştığı en önemli problemlerin başında **fiziki altyapı yetersizliği** gelmektedir. Programın öngördüğü atölye, laboratuvar ve spor alanlarının birçok okulda bulunmaması uygulamayı doğrudan sınırlandırmaktadır. Nitekim “program atölye ve spor etkinlikleri istiyor ancak okulda bu imkânlar yok” (Ö5) ve “fiziki altyapı yetersizliği projelerin tam uygulanmasını engelliyor” (Ö6) ifadeleri bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte **kalabalık sınıf mevcutları** da önemli bir problem alanı olarak öne çıkmaktadır. “40-45 kişilik sınıflarda etkinlik temelli uygulamalar çok zor” (Ö42) ifadesi, programın öngördüğü bireysel ve etkinlik temelli yaklaşım ile mevcut sınıf gerçekliği arasındaki uyumsuzluğu göstermektedir.

Öğretmenler ayrıca **programın yeterince anlaşılmaması ve uygulama birliği eksikliği** sorununa dikkat çekmektedir. “Her öğretmen programı farklı yorumluyor” (Ö12) ve “modelin temel felsefesi tam anlaşılmadı” (Ö8) ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

Bunun yanında **öğretmen direnci ve motivasyon sorunları** da önemli bir bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. “Yine mi değişiklik?” şeklindeki yaklaşım (Ö3) ve “tecrübeli öğretmenlerin yeni sisteme adaptasyonunda zorlanma” (Ö24) ifadeleri, değişime karşı bir direnç olduğunu göstermektedir.

Öğretmen görüşlerinde dikkat çeken bir diğer önemli unsur, **yoğun evrak ve bürokratik yük**tür. “Yapılan işin niteliğinden çok evraklaştırılması ön plana çıkıyor” (Ö15) ve “yoğun evrak talepleri motivasyonu düşürüyor” (Ö30) ifadeleri bu durumu ortaya koymaktadır.

Ayrıca **veli kaynaklı sorunlar** da yönetim açısından önemli bir problem alanı olarak görülmektedir. “Veliler sadece akademik başarıya odaklanıyor” (Ö32) ifadesi, programın bütüncül yaklaşımının aileler tarafından yeterince benimsenmediğini göstermektedir.

Bununla birlikte bazı öğretmenler okul yönetimiyle ilgili herhangi bir problem yaşanmadığını da belirtmiştir. “Herhangi bir sorun yaşamadık” (Ö20) ve “uyumlu bir çalışma ortamı var” (Ö25) gibi ifadeler, bazı okullarda sürecin sorunsuz ilerlediğini göstermektedir.

Genel olarak öğretmenler, programın uygulanmasında okul yönetiminin karşılaştığı problemlerin **daha çok yapısal (fiziki ve sistemsel) ve insan faktörüne bağlı** olduğunu ifade etmektedir.

3.8.2. 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanmasında Okul Yönetiminin Karşılaştığı Problemlere İlişkin Müdür Görüşleri

Tablo 3.16: Karşılaşılan Problemlere İlişkin Müdür Görüşlerine Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Uygulama ve yönetim süreci	Öğretmen yeterliliği ve hakimiyet sorunu	M1, M4, M11, M14
	Uygulama tereddütleri ve adaptasyon süreci	M2, M12, M13
	Evrak yükü ve zaman yönetimi	M5, M14, M15
	Problem yaşanmaması	M3, M10
İnsan faktörüne bağlı sorunlar	Veli kaynaklı sorunlar	M6, M9, M12
Yapısal ve çevresel sorunlar	Fiziki altyapı ve sınıf mevcutları	M5, M7
	Materyal eksikliği	M8

Müdür görüşlerine göre, programın uygulanmasında karşılaşılan en önemli problemlerin başında **öğretmenlerin programa hâkimiyet düzeyi** gelmektedir. “En temel problem konuya hâkimiyet” (M1) ve “öğretmenlerin nasıl uygulayacaklarına dair tereddütleri vardı” (M2) ifadeleri bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Bunun yanı sıra müdürler, **fiziki altyapı ve sınıf mevcutlarının yetersizliğini** önemli bir sorun olarak belirtmektedir. “Programın gerektirdiği ortamlar okullarda bulunmuyor” (M7) ve “40 kişilik sınıflarda uygulama zorlaşıyor” (M5) ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

Müdür görüşlerinde öne çıkan bir diğer önemli tema ise **veli profili ve veli ilgisizliğidir**. “Velilerin eğitim sürecine yeterince destek olmaması en büyük problemlerden biridir” (M9) ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Ayrıca müdürler, **yoğun evrak yükü ve bürokratik süreçlerin** uygulamayı zorlaştırdığını belirtmektedir. “Evrak yükü hem idareyi hem öğretmeni zorlamaktadır” (M5) ve “yoğun doküman talebi zaman kaybına yol açmaktadır” (M14) ifadeleri bu durumu desteklemektedir.

Bununla birlikte bazı müdürler, sürecin büyük bir problem olmadan yürütüldüğünü de ifade etmiştir. “Ciddi bir problem yaşamadık” (M3) ifadesi bu durumu göstermektedir.

Genel olarak müdürler, karşılaşılan problemleri **insan faktörü (öğretmen ve veli) ile yapısal sınırlılıklar** çerçevesinde değerlendirmektedir.

3.8.3. 2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanmasında Okul Yönetiminin Karşılaştığı Problemlere İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması

Müdür ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, her iki grubun da programın uygulanmasında karşılaşılan problemlerin başında fiziki altyapı yetersizliği ve kalabalık sınıf mevcutlarının geldiği konusunda ortaklaştığı görülmektedir.

Her iki grup da ayrıca evrak yükü ve uygulama güçlüklerinin süreci zorlaştırdığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin “evrak yükü motivasyonu düşürüyor” (Ö30) ifadeleri, müdürlerin “evrak yükü iş dengesini bozuyor” (M5) görüşleriyle örtüşmektedir.

Ancak gruplar arasında belirgin farklılıklar da bulunmaktadır. Müdürler problemleri daha çok öğretmen yeterliği ve veli profili üzerinden değerlendirirken; öğretmenler sorunları daha çok sistemsal ve yapısal eksiklikler üzerinden açıklamaktadır.

Özellikle öğretmenler, programın uygulanmasında yaşanan güçlükleri fiziki imkânsızlıklar ve sistemin gerçekçi olmaması ile ilişkilendirirken; müdürler aynı durumu uygulayıcıların (öğretmenlerin) programa yeterince hâkim olmaması ile açıklama eğilimindedir.

Bununla birlikte her iki grup da mevcut problemlerin büyük ölçüde uygulama koşulları ile programın ideal yapısı arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığı konusunda örtük bir uzlaşa içerisindedir.

Sonuç olarak, programın uygulanmasında karşılaşılan problemler; fiziki yetersizlikler, insan faktörüne bağlı değişkenler ve sistemsel sınırlılıkların birleşiminden oluşan çok boyutlu bir yapı sergilemektedir.

3.9. 2024 İlkokul Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında yöneltilen dokuzuncu görüşme sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın dokuzuncu görüşme sorusu “2024 İlkokul Öğretim Programının daha iyiye doğru geliştirilmesi için neler yapılmalıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde öğretmen ve müdür görüşleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmuş, ardından müdür görüşlerine yer verilmiş ve son olarak her iki grubun görüşleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

3.9.1. 2024 İlkokul Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 3.17: Programın Geliştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Yapısal ve fiziksel sorunlar	Fiziki altyapı yetersizliği	Ö4, Ö5, Ö6, Ö19, Ö21, Ö31, Ö36, Ö45
	Kalabalık sınıf mevcutları	Ö13, Ö42
	Müfredat yoğunluğu ve zaman yönetimi	Ö34, Ö39
Yönetim ve uygulama süreci sorunları	Bilgi eksikliği ve uygulama birliği sorunu	Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Evrak yükü ve bürokrasi	Ö15, Ö30, Ö33, Ö40
	Eğitim planlama sorunları	Ö22
	Problem yaşanmaması / uyumlu süreç	Ö1, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29
İnsan faktörüne bağlı sorunlar	Değişime direnç ve motivasyon sorunları	Ö3, Ö24, Ö43
	Veli kaynaklı sorunlar	Ö32, Ö37, Ö38

Öğretmen görüşlerine göre programın geliştirilmesine yönelik en önemli önerilerin başında programın sadeleştirilmesi gelmektedir. Öğretmenler mevcut programın yoğun ve karmaşık olduğunu ifade etmektedir. Nitekim “program sadeleşmeli; hem değerler eğitimi hem akademik başarı derken her şeyi aynı anda vermeye çalışmak uygulamayı zorlaştırıyor” (Ö3) ve “müfredat sadeleşmeli, nicelikten çok niteliğe odaklanılmalı” (Ö30) ifadeleri bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte en dikkat çeken bulgulardan biri yoğun evrak ve bürokratik yükün azaltılması gerekliliğidir. Öğretmenler, mevcut sistemde evrak yükünün öğretim sürecinin önüne geçtiğini vurgulamaktadır. “Sürekli evraklaştırmak zorunda kalmak yorucu” (Ö20) ve “öğretmeni form dolduran kişi konumundan kurtarmak gerekir” (Ö30) ifadeleri bu sorunun yaygınlığını göstermektedir.

Öğretmenler ayrıca programın sahaya uygun şekilde geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. “Programı masa başındaki akademisyenler değil sahadaki öğretmenler yazmalı” (Ö19) ve “sahadaki öğretmenlerin fikirleri alınmalıdır” (Ö22) ifadeleri, uygulayıcı deneyiminin önemine işaret etmektedir.

Bir diğer önemli bulgu ise ölçme-değerlendirme süreçlerinin dijitalleştirilmesi gerekliliğidir. “Değerlendirme süreçleri tamamen dijital ortama aktarılmalı” (Ö31) ve “kağıt üzerindeki değerlendirme ölçekleri kalkmalı” (Ö35) ifadeleri, dijitalleşmenin hem iş yükünü azaltacağı hem de süreci daha verimli hale getireceği yönünde bir beklenti olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler ayrıca sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini sıkça dile getirmektedir. “40 kişilik sınıflarda yeni modelin uygulanması mümkün değil” (Ö15) ifadesi, program ile mevcut sınıf gerçekliği arasındaki uyumsuzluğu ortaya koymaktadır.

Bunun yanında öğretmen eğitiminin daha uygulamalı hale getirilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır. “Eğitimler teorik değil, atölye temelli olmalı” (Ö12) ifadesi, öğretmenlerin daha pratik ve uygulamaya dönük destek talep ettiğini göstermektedir.

Ders materyallerine yönelik eleştiriler de dikkat çekmektedir. “Kitaplar çocuğu sıkıyor” (Ö3) ve “kitapların daha renkli ve çocuk dostu olması gerekir” (Ö45) ifadeleri, içerik ve tasarım açısından iyileştirme ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte bazı öğretmenler programın mevcut haliyle yeterli olduğunu da ifade etmiştir. “Programın hem öğrencilere hem öğretmenlere faydalı olduğunu düşünüyorum” (Ö16) ifadesi, sınırlı da olsa olumlu değerlendirmelerin bulunduğunu göstermektedir.

Genel olarak öğretmenler, programın geliştirilmesine yönelik önerilerini daha çok uygulama kolaylığı, iş yükünün azaltılması ve sahaya uygunluk çerçevesinde dile getirmektedir.

3.9.2. 2024 İlkokul Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerilere İlişkin Müdür Görüşleri

Tablo 3.18: Programın Geliştirilmesine İlişkin Müdür Görüşlerinin Dağılımı

Temalar	Kategoriler	Katılımcı Kodları
Yönetim ve uygulama süreci sorunları	Bilgilendirme ve uygulama eksikliği	M1, M11, M13
	Geri bildirim ve değerlendirme eksikliği	M2, M3, M8, M12
	Yönetimsel yetki	M4, M14
Yapısal ve sistemsel sorunlar	Müfredatın sadeleştirilmesi ve uygulanabilirlik	M4, M5, M9
	Sınıf mevcutları ve öğretmen yükü	M5, M15
	Evrak yükü ve bürokrasi	M6
	Program istikrarı	M10
	Veli katılımı	M6
İnsan ve paydaş kaynaklı sorunlar	Öğretmen katılımı	M7

Müdür görüşlerine göre programın geliştirilmesinde en önemli unsurlardan biri programın sade ve uygulanabilir hale getirilmesidir. “Programın daha somut hale getirilmesi ve sadeleştirilmesi gerekmektedir” (M9) ifadesi bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

Müdürler ayrıca öğretmen eğitime özel önem vermektedir. “Eğitimler sadece sunum şeklinde değil, uygulamalı olmalıdır” (M11) ifadesi, öğretmenlerin programı daha etkili uygulayabilmesi için desteklenmesi gerektiğini göstermektedir.

Bir diğer önemli bulgu veli katılımının artırılması gerekliliğidir. “Velilerin eğitilmesi ve sürece dahil edilmesi kritik bir noktadır” (M6) ifadesi, eğitim sürecinin yalnızca okul ile sınırlı olmadığını göstermektedir.

Müdürler de öğretmenler gibi evrak yükünün azaltılması gerektiğini vurgulamaktadır. “Sistem çok evrak odaklı ilerlemektedir” (M6) ifadesi, bürokratik süreçlerin yeniden düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca müdürler, geri bildirim mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. “Öğretmen yansımalarına daha fazla önem verilmelidir” (M8) ifadesi, programın dinamik ve sürekli gelişen bir yapıda olması gerektiğine işaret etmektedir.

Sınıf mevcutlarının azaltılması ve fiziki düzenlemelerin yapılması da müdürler tarafından dile getirilen önemli öneriler arasındadır. “Sınıf mevcutları düşürülmeden bu program tam başarılı olamaz” (M15) ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Genel olarak müdürler, programın geliştirilmesine yönelik önerilerini sistemselsel iyileştirmeler, öğretmen desteği ve paydaş katılımı çerçevesinde ele almaktadır.

3.9.3. 2024 İlkokul Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Önerilere İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması

Müdür ve öğretmen görüşleri birlikte değerlendirildiğinde, her iki grubun da programın sadeleştirilmesi ve evrak yükünün azaltılması gerektiği konusunda ortaklaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin “öğretmeni form dolduran kişi konumundan kurtarmak gerekir” (Ö30) ifadeleri, müdürlerin “sistem çok evrak odaklı ilerlemektedir” (M6) görüşleriyle örtüşmektedir.

Her iki grup da ayrıca sınıf mevcutlarının azaltılması ve programın uygulanabilir hale getirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum, programın mevcut hali ile okul gerçekliği arasında bir uyumsuzluk olduğunu göstermektedir.

Ancak gruplar arasında bazı farklılıklar da dikkat çekmektedir. Öğretmenler daha çok bürokratik yük, içerik yoğunluğu ve uygulama zorluklarına odaklanırken; müdürler öğretmen eğitimi, veli katılımı ve sistemselsel düzenlemeler üzerinde durmaktadır.

Özellikle öğretmenler programın sahaya uygun olmadığını vurgularken, müdürler bu uyumsuzluğun giderilmesi için rehberlik, eğitim ve geri bildirim mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Sonuç olarak, programın geliştirilmesine yönelik öneriler; sadeleştirme, bürokratik yükün azaltılması, sahaya uygunluk, öğretmen eğitimi ve paydaş katılımı gibi çok boyutlu bir yapı sergilemektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, sıra ile araştırma sonuçları, sonuçlara dayalı tartışmalara ve sonuçlardan hareketle önerilere yer verilmiştir.

A. Sonuç

Bu çalışmada, 2024 İlkokul Öğretim Programı'nın uygulanma sürecine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri, belirlenen alt problemler doğrultusunda incelenmiş ve elde edilen bulgular bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretim programının kuramsal olarak çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu bir yapı sergilediğini; ancak uygulama sürecinde çeşitli yapısal, yönetsel ve pedagojik sınırlılıkların ortaya çıktığını göstermektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda elde edilen sonuçlar, programın genel yaklaşımının öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından büyük ölçüde olumlu değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Programın öğrenciyi yalnızca akademik başarı boyutunda değil; aynı zamanda sosyal, duyuşsal ve değer temelli yönleriyle ele alması, günümüz eğitim paradigmalarıyla örtüşen önemli bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda programın, bireyin çok yönlü gelişimini esas alan bütüncül eğitim anlayışını benimsediği ve öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirdiği söylenebilir. Ancak bu olumlu kuramsal çerçevenin uygulama sürecine aynı ölçüde yansımadağı dikkat çekmektedir.

İkinci alt problem kapsamında planlama süreçlerine ilişkin elde edilen bulgular, öğretmenlerin yıllık, ünite ve günlük planların hazırlanması sürecinde önemli ölçüde iş yükü ile karşılaştıklarını göstermektedir. Planlama süreçlerinin ayrıntılı ve yoğun bir yapıya sahip olması, öğretmenlerin öğretim sürecine ayırabilecekleri zamanı sınırlamakta ve öğretim faaliyetlerinin niteliğini dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Bu durum, öğretim sürecinin daha çok prosedürel bir yapıya dönüşmesine neden olabilmektedir.

Üçüncü alt problem doğrultusunda denetim ve izleme süreçlerine ilişkin elde edilen sonuçlar, okul yöneticilerinin daha çok kontrol ve takip odaklı bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir. Öğretimsel rehberlik ve gelişim odaklı geri bildirim süreçlerinin ise sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerinin uygulamada yeterince etkin kullanılmadığını ortaya koymaktadır.

Dördüncü alt problem kapsamında öğretmenlere sağlanan desteklere ilişkin bulgular, destek mekanizmalarının çoğunlukla bilgilendirme düzeyinde kaldığını göstermektedir. Öğretmenlerin özellikle sınıf içi uygulamalara yönelik, somut ve uygulamaya dönük rehberlik ihtiyacı içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretim liderliğinin yalnızca yönetsel değil, pedagojik boyutunun da güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Beşinci alt problem doğrultusunda programın uygulanması sürecinde yaşanan problemlere ilişkin sonuçlar, iş yükünün fazlalığı, değerlendirme süreçlerinin karmaşıklığı ve bürokratik işlemlerin yoğunluğu gibi unsurların öğretim sürecini olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik etkinliklere ayırabilecekleri zamanın azalmasına ve öğretim sürecinin niteliğinin düşmesine neden olabilmektedir. Dolayısıyla programın öngördüğü öğrenci merkezli ve etkinlik temelli yapının mevcut koşullar altında tam anlamıyla uygulanamadığı söylenebilir.

Altıncı alt problem kapsamında velilerin sürece dahil edilmesine ilişkin bulgular, velilere yönelik bilgilendirme çalışmalarının sınırlı düzeyde kaldığını göstermektedir. Velilerin programın içeriği ve amaçları hakkında yeterince bilgilendirilmemesi, eğitim sürecinde okul-aile iş birliğinin istenen düzeyde gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır.

Yedinci alt problem doğrultusunda kurumsal desteklere ilişkin elde edilen bulgular, il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından sağlanan desteklerin çoğunlukla standart hizmet içi eğitim faaliyetleri ile sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu eğitimlerin uygulamaya dönük rehberlik boyutunun sınırlı olması, öğretmenlerin programı sınıf ortamına uyarlama sürecinde zorlanmalarına neden olabilmektedir.

Sekizinci alt problem kapsamında okul yönetiminin karşılaştığı problemlere ilişkin bulgular, yöneticilerin zaman yönetimi, kaynak yetersizliği ve koordinasyon gibi alanlarda çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, programın etkili bir şekilde uygulanmasını dolaylı olarak etkileyen önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Dokuzuncu alt problem doğrultusunda elde edilen sonuçlar ise programın geliştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Katılımcılar, programın sadeleştirilmesi, içerik yoğunluğunun azaltılması, öğretmen iş yükünün dengelenmesi ve uygulamaya dönük desteklerin artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca

öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine daha aktif katılımının sağlanmasının programın uygulanabilirliğini artıracığı ifade edilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, 2024 İlkokul Öğretim Programı güçlü bir kuramsal temele sahip olmakla birlikte, uygulama sürecinin etkililiğinin artırılması; saha koşullarının iyileştirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi, bürokratik yükün azaltılması ve uygulayıcı deneyimlerin program geliştirme süreçlerine daha fazla yansıtılması ile mümkün görünmektedir.

B. Tartışma

Araştırma sonuçları, 2024 İlkokul Öğretim Programı'nın felsefi ve pedagojik temellerinin öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından genel olarak olumlu değerlendirildiğini göstermektedir. Programın öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimini birlikte ele alan bütüncül bir yapıya sahip olması, çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu bir özellik olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel hedeflerinden biri olan “çok yönlü birey yetiştirme” anlayışıyla örtüşmektedir. Nitekim Ateş (2024) ile Yıldırım ve Çalışkan (2024) tarafından yapılan çalışmalar da yeni modelin değer temelli ve beceri odaklı bir yaklaşımı benimsediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırma sonuçları, öğretim programının kuramsal düzeyde güçlü bir temele sahip olduğunu desteklemektedir. Ancak bu noktada dikkat çekici olan husus, söz konusu kuramsal gücün uygulama sürecine aynı ölçüde yansıtılamamasıdır.

Araştırma sonuçları, programın uygulama sürecinde yaşanan güçlüklerin öğretmenlerin mesleki pratiklerini doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle değerlendirme süreçlerinin karmaşık yapısı ve öğretmenlerden beklenen yoğun dokümantasyon, öğretmenlerin pedagojik süreçlere ayırabilecekleri zamanı sınırlandırmaktadır. Bu durum, öğretim sürecinin niteliğini dolaylı olarak zayıflatmakta ve öğretmenlerin öğretimsel rollerinden çok bürokratik yükümlülükler çerçevesinde hareket etmelerine neden olabilmektedir. Benzer şekilde Ünsal (2013) ve Tan-Şişman (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin değerlendirme süreçlerini zaman alıcı ve karmaşık buldukları ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, araştırma sonuçları öğretim programlarının yalnızca içerik ve hedefler açısından değil, uygulama sürecinde

öğretmenlerin iş yükü ve zaman yönetimi gibi değişkenler açısından da değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, programın içerik yapısına ilişkin olarak da önemli tartışma alanları sunmaktadır. Programın kapsamının geniş ve yoğun olması, öğretmenlerin öğretim sürecinde önceliklendirme yapmalarını zorlaştırmakta ve zaman yönetimi açısından çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Bu durum, öğretim sürecinde yüzeysel öğrenmelerin artmasına ve derinlemesine öğrenme fırsatlarının azalmasına neden olabilmektedir. Aksoy ve Taşkın (2019) ile Demirtaş (2017) tarafından vurgulanan “uygulanabilirlik” ilkesi, bu noktada daha da önem kazanmaktadır. Programların yalnızca kuramsal açıdan zengin olması yeterli olmayıp, aynı zamanda sınıf içi uygulama koşullarına uygun ve sürdürülebilir bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçları, programın sadeleştirilmesi ve temel öğrenme alanlarına odaklanılması gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırma sonuçları, öğretim materyallerinin niteliğinin programın etkililiği üzerinde belirleyici bir rol oynadığını da ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ders materyallerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun, ilgi çekici ve görsel açıdan zengin olması gerektiğine yönelik değerlendirmeleri, öğrenme motivasyonu ile materyal kalitesi arasındaki ilişkiyi açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, Suluk ve Yıldırım (2025) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Dolayısıyla öğretim programlarının yalnızca içerik düzeyinde değil, materyal ve uygulama araçları açısından da bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine daha aktif katılım talebinde bulunduklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin sahadaki deneyimlerinin programın uygulanabilirliği açısından kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Turhan Türkkân (2024) ile Fırat Durdukoca ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmalar da öğretmenlerin program geliştirme süreçlerine katılımının programın niteliğini ve uygulanabilirliğini artırdığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda araştırma sonuçları, program geliştirme süreçlerinde daha katılımcı ve çok paydaşlı bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları ayrıca, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerine ilişkin önemli çıkarımlar sunmaktadır. Elde edilen sonuçlar, okul yöneticilerinin programın

uygulanma sürecinde daha çok idari ve denetim odaklı bir rol üstlendiklerini, öğretimsel liderlik boyutunun ise sınırlı kaldığını göstermektedir. Oysa literatürde öğretimsel liderliğin öğretim süreçlerinin niteliğini artıran temel faktörlerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Bozkurt ve Aslanargun, 2015; Gülbahar ve Özdemir, 2019). Bu durum, okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerinin güçlendirilmesi gerektiğini ve bu rolün yalnızca yönetsel değil pedagojik bir süreç olarak ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları, öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerin niteliğine ilişkin de önemli değerlendirmeler sunmaktadır. Elde edilen sonuçlar, bu eğitimlerin çoğunlukla teorik düzeyde kaldığını ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına doğrudan katkı sağlayacak uygulamalı içeriklerin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yeni programı sınıf ortamına uyarlama sürecinde çeşitli güçlükler yaşamalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla hizmet içi eğitimlerin daha uygulama odaklı, sürekli ve öğretmen ihtiyaçlarına duyarlı bir yapıya kavuşturulması gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçları, genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim programlarının başarısının yalnızca kuramsal yapıya bağlı olmadığını; uygulama süreci, öğretmen yeterlikleri, okul yönetimi, materyal kalitesi ve eğitim ortamlarının niteliği gibi çok boyutlu faktörlerin etkileşimi ile şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde saha gerçekliğinin daha fazla dikkate alınması, öğretmenlerin deneyimlerinin sürece yansıtılması ve uygulama koşullarının iyileştirilmesi, eğitim sisteminin genel niteliğini artıracak temel unsurlar olarak değerlendirilebilir.

Son olarak, araştırma sonuçları, öğretim programlarının başarısının yalnızca kuramsal yapıya bağlı olmadığını; uygulama süreci, öğretmen yeterlikleri, okul yönetimi, materyal kalitesi ve eğitim ortamlarının niteliği gibi çok boyutlu faktörlerin etkileşimi ile şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde saha gerçekliğinin daha fazla dikkate alınması, öğretmenlerin deneyimlerinin sürece yansıtılması ve uygulama koşullarının iyileştirilmesi, eğitim sisteminin genel niteliğini artıracak temel unsurlar olarak değerlendirilebilir.

C. Öneriler

Araştırma bulguları ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

C.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. 2024 İlkokul Öğretim Programının geliştirilmesi sürecinde sahada görev yapan öğretmenlerin görüş ve deneyimlerinden daha fazla yararlanılması önerilmektedir. Öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştıkları durumlara ilişkin geri bildirimleri programın uygulanabilirliğinin artırılmasına katkı sağlayabilir.
2. Öğretmenlerin öğretim sürecine daha fazla odaklanabilmeleri için değerlendirme süreçlerinde kullanılan dokümantasyon ve bürokratik işlemlerin sadeleştirilmesi önerilmektedir.
3. Öğretim programlarında yer alan etkinlik ve kazanım yoğunluğunun öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını zorlaştırmayacak biçimde düzenlenmesi programın daha etkili biçimde uygulanmasına katkı sağlayabilir.
4. Ders kitapları ve öğretim materyallerinin öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun, görsel açıdan zengin ve öğrenme sürecini destekleyecek biçimde geliştirilmesi önerilmektedir.
5. İl ve ilçe millî eğitim müdürlükleri tarafından öğretmenlere sağlanan mesleki desteklerin yalnızca teorik bilgilendirmelerle sınırlı kalmaması, uygulamaya yönelik atölye çalışmaları ve okul temelli mesleki gelişim etkinlikleri ile desteklenmesi önerilmektedir.
6. Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanması sürecinde öğretimsel liderlik rollerini daha etkin biçimde yerine getirebilmeleri için mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi yararlı olabilir.
7. Programın etkili biçimde uygulanabilmesi için sınıf mevcutlarının ve okul fiziki koşullarının öğretim programının gerektirdiği öğrenme ortamlarını destekleyecek biçimde düzenlenmesi önerilmektedir.

C.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma belirli bir çalışma grubuyla yürütölmüştür. Benzer araştırmalar farklı illerde ve farklı eēitim kademelerinde görev yapan öēretmen ve yöneticilerle gerçekleştirilebilir.
2. Gelecek araştırmalarda öēretmen görüşlerinin yanı sıra öērencilerin ve velilerin yeni öēretim programına ilişkin görüşlerinin de incelenmesi önerilmektedir.
3. 2024 İlkokul Öēretim Programının uygulama sürecinin uzun vadeli etkilerini inceleyen boylamsal araştırmalar yapılabilir.
4. Nitel araştırma bulgularını desteklemek amacıyla nicel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı karma yöntem araştırmaları gerçekleştirilebilir.

C.3. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

1. Millî Eēitim Bakanlığı başta olmak üzere politika yapıcıların, 2024 İlkokul Öēretim Programının geliştirilmesi ve güncellenmesi süreçlerinde sahada görev yapan öēretmenlerin deneyim ve geri bildirimlerini sistematik biçimde sürece dâhil edecek kalıcı bir geri bildirim mekanizması oluşturması önerilmektedir.
2. Programın uygulanabilirliğini artırmak amacıyla politika düzeyinde öēretim programlarının kazanım ve etkinlik yoğunluēunun, öēretmen iş yükü ve sınıf içi gerçeklikler dikkate alınarak yeniden deēerlendirilmesi ve dengelenmesi gerekmektedir.
3. Öēretmenlerin mesleki dikkatini doğrudan öēretim süreçlerine yönlendirebilmesi için, merkezi düzeyde yürütölen ölçme-deēerlendirme, raporlama ve bürokratik işlemlerin sadeleştirilmesine yönelik yapısal düzenlemeler yapılması önerilmektedir.
4. Ders kitabı ve öēretim materyali geliştirme süreçlerinde merkezi standartların güçlendirilmesi; materyallerin öērenci gelişim düzeyine uygun, görsel açıdan zengin ve öērenmeyi destekleyici nitelikte hazırlanması için kalite denetim mekanizmalarının artırılması önerilmektedir.

5. Millî Eğitim Bakanlığı ve ilgili birimlerin yürüttüğü hizmet içi eğitimlerin yalnızca teorik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmaması; uygulamaya dönük, okul temelli ve sürdürülebilir mesleki gelişim modelleriyle yeniden yapılandırılması önerilmektedir.
6. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik kapasitelerinin güçlendirilmesi amacıyla politika düzeyinde özel liderlik geliştirme programlarının oluşturulması ve bu programların sistematik biçimde uygulanması önerilmektedir.
7. Eğitim politikalarının planlanmasında sınıf mevcutları, okul fiziki koşulları ve öğrenme ortamlarının niteliği gibi yapısal değişkenlerin dikkate alınması; bu doğrultuda bölgesel ve kurumsal iyileştirme stratejilerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbay, H. A. (2024). Sosyal eğitimin teorik temelleri ve uygulamaları: Bireylerin ve toplumların gelişiminde kritik bir araç. *Millî Kültür Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 87–104. <https://doi.org/10.55774/mikad.1500118>
- Akcakoca, A., & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansları. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1–23.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *Ekev Akademi Dergisi*, 99, 57–79.
- Aksoy, G., & Taşkın, G. (2019). Öğretim programlarının değişmesini etkileyen faktörlerin sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersi müfredatlarını etkileme boyutu. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 75–99.
- Arkan Sezgin, K., Çarıkçı, S., & Öntaş, T. (2022). İlkokul programlarında yer alan düşünme becerilerinin incelenmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences*, 8(1), 24–42.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143–154.
- Ateş, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde bahsedilen öğrenci profili “yetkin ve erdemli insan”a ulaşmanın yolu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(71), 13–35. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.77101>
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75–93.
- Bozkurt, S., & Aslanargun, E. (2015). Okul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). <https://doi.org/10.17860/efd.60905>
- Cemaloğlu, N., Sezgin, F., Şahin, F., & Sönmez, E. (2017). Okul müdürlerinin okul, öğretmen, öğrenci ve veli kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Millî Eğitim*, 216, 79–101.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 453–473.
- Danışmaz Akgün, N. (2021). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulda iş birliği kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(Özel Sayı), 756–768.
- Diñer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 102–112.
- Dorukbaşı, E. (2022). *Öğretim liderliği ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi.
- Düz, İ., & Kazak, E. (2024). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 7(1), 12–38. <https://doi.org/10.52848/ijls.1471753>

- Erdem, A. R., & Kıran, H. (2014). 4+4+4 eğitim modeline yönelik ilköğretim yöneticilerinin görüşleri. *OPUS: Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 196–214.
- Eren, Ş. (2023). Leadership characteristics teachers want to see in ideal school principals: A qualitative analysis. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(24), 84–108. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1238000>
- Fırat Durdukoca, Ş., Aras, S., & Tatlı, K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1108–1130. <https://doi.org/10.51460/baebd.1358462>
- Göksoy, S. (2018). Eğitimde etkililiğinin artırılabilirliği için sistem modelinin okul ve öğrenme ortamına uyarlanabilirliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1–15.
- Gülbahar, B. (2014). İlkokul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rolleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7), 104–128.
- Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(201), 83–108.
- Gülbahar, B., & Özdemir, S. (2019). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretimsel liderlik rollerine ilişkin öğretmen algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1230–1258.
- Güler, S. N. (2024). Okul müdürlerinin eğitim programı liderliklerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1–20.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 30 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Instructional leadership: A conceptual framework. *Educational Leadership*, 43(5), 48–51.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Kaşal, M. (2020). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Kazak, E. (2021). Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 79–96. <https://doi.org/10.52848/ijls.936012>
- Küçük, Z. A., & Kurt, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin eğitim reformlarının etkililiği bağlamında okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 8, 2–27.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı: Modül 1*. Millî Eğitim Bakanlığı.

- Özalp, U., & Levent, A. F. (2021). Okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 50(230), 461–482.
- Özge Sağbaş, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 15(3), 1566–1583.
- Öztürk, N., Özdemir, G., & Şahin, S. (2020). Teachers' self-efficacy perceptions in terms of school principals' instructional leadership behaviours. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 25–40.
- Rakhymzhanov, A., & Kurt, T. (2022). Öğretmen liderliği ile okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Society (JRES)*, 9(1), 1–17. <https://doi.org/10.51725/etad.1050511>
- Suluk, B., & Yıldırım, O. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan ders kitaplarındaki değerlerin gelişimsel dönemler açısından incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(1), 157–177. <https://doi.org/10.33400/kuje.1606487>
- Tan-Şişman, G. (2021). Öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşleri ve deneyimleri. In *ICCI-EPOK 2021 Conference Proceedings / Tam Metin Kitabı* (ss. 92–104). The Ninth International Congress on Curriculum and Instruction.
- Taşkıran, A., Yazıcı, S., & Kapıcıoğlu, M. (2024). Okul müdürlerinin program liderliği ile öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Yönetim ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1–22.
- Temur, S. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metninin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 49(Ek Sayı 1), 19–41.
- Topuz, M., & Yılmaz, K. (2019). Okul müdürleri ve öğretmenlerin performans değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri: Nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 82–113.
- Turhan Türkkan, B. (2024). Öğretmen adaylarının eğitimde program geliştirme dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 8(1), 31–55. <https://doi.org/10.32433/eje.1372280>
- Ünsal, H. (2013). Yeni öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 12(3), 635–658.
- Yar Yıldırım, V. (2017). Okullarda uygulanan öğretim programları hakkında velilerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 2(2), 33–49. <https://doi.org/10.22596/2017.0202.33.49>
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st century human profile. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204–220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

EKLER

Ek-1: Müdür Görüşme Formu

SAYIN OKUL MÜDÜRÜ,

Aşağıda, 2024 İlkokul Öğretim Programı'nın, ilkokullarda, mevcut uygulama süreçlerinde nasıl ve hangi düzeyde gerçekleştirme pratiklerine sahip olduğunu saptamak amacıyla okul müdürleri olarak sizlerin tarafsız, objektif ve gönüllü bir şekilde ifade edeceğiniz bilimsel görüşlerinize başvurulması planlanmıştır. Bu bilimsel araştırmadan elde edilecek veriler kesinlikle bilimsel gayelerle kullanılacaktır. Araştırma sonuçları, eğitim sistemimizin gelişimine katkı sunulması bağlamında, diğer araştırmalara kaynak tesis edilmesi; bu doğrultuda bilim dünyamızın daha çok zenginleşmesine destek sağlanması yoluna gidilecektir.

Görüşme sürecinde, sizlerden aşağıda cevapları istenecek soruların, nesnel, bilimsel ve tek doğru doğru cevabı yoktur. Bu nedenle soruların doğru cevabını bulmak gibi bir kaygı yaşamamanız gerekir. Sorulara, sizlere göre, yalnızca kendi istek, irade ve gerçek durumunuza uygun olarak cevaplar vermeniz beklenmektedir. Sizlerden görüşme sürecinde doğrudan kimliğinizi tanıttıcı kişisel bilgiler istenmeyecektir. Araştırma verilerinin analizinde hiçbir kişisel ya da öznel veri kullanılmayacaktır.

Bu bilimsel araştırmaya verdiğiniz destek nedeniyle sizlere çok teşekkürler eder; meslek ve özel hayatınız boyunca sağlık ve başarılar temenni ederiz.

Merve DEVECİ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi,

Meslek Bilgileri

Kademiniz yıl olarak:

Kadın:

Erkek:

1. 2024 İlkokul Öğretim Programının, sınıf öğretmenlerine etkili olarak tanıtılması ve öneminin tam anlamıyla kavranması amacıyla okulunuzda hangi beceri sağlayıcı uygulamaları gerçekleştirdiniz?
2. 2024 İlkokul Öğretim Programının, sınıf öğretmenleri tarafından başarılı bir şekilde kullanılabilmesi için derslere göre, yıllık, ünite ve günlük öğretim planlarının nasıl yapılacağı konusunda neler gerçekleştirdiniz?
3. 2024 İlkokul Öğretim Programının, sınıf içi öğretim uygulamalarının denetimi için bir öğretim yılı sürecinde hangi yönetim faaliyetlerini gerçekleştirdiniz?
4. Öğretim programının uygulanması sürecinde, sınıf öğretmenleri sizlerden, okulun müdürü ve öğretim liderleri olarak en çok ne tür konularda destek istediler?
5. Öğretim programının uygulanması aşamalarında, okul müdürü olarak, öğretmenlerden kaynaklı olarak, en çok hangi durumlarda problemler yaşadınız?
6. Öğretim programının etkili bir şekilde başarıya ulaşabilmesi ve program işlevlerinin ailelere tanıtılması konusunda, ailelere ya da velilere gerekli pratik beceriler nasıl kazandırıldı?
7. Okulunuzun bağlı il, ilçe milli eğitim müdürlüklerinden, 2024 İlkokul Öğretim Programının başarıya ulaşması bağlamında, ihtiyaçlarınızı karşılamak için hangi somut ve profesyonel uygulamalı öğretimsel destekleri aldınız?
8. Sizlere göre, 2024 İlkokul Öğretim Programının uygulama aşamalarında, okul yönetiminin karşılaştığı en önemli problemler nelerdir?
9. Sizlere göre, 2024 İlkokul Öğretim Programının daha iyiye doğru geliştirilmesi için neler yapılmalıdır?

Ek-2: Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu

SAYIN SINIF ÖĞRETMENİ,

Aşağıda, 2024 İlkokul Öğretim Programı'nın, ilkokullarda, mevcut uygulama süreçlerinde nasıl ve hangi düzeyde gerçekleşme pratiklerine sahip olduğunu saptamak amacıyla sınıf öğretmenleri olarak sizlerin, tarafsız, objektif ve gönüllü bir şekilde ifade edeceğiniz bilimsel görüşlerinize başvurulması planlanmıştır. Bu bilimsel araştırmadan elde edilecek veriler kesinlikle bilimsel gayelerle kullanılacaktır. Araştırma sonuçları ile eğitim sistemimizin gelişimine katkı sunulması bağlamında, diğer araştırmalara kaynak tesis edilmesi; bu doğrultuda bilim dünyamızın daha çok zenginleşmesine destek sağlanması yoluna gidilecektir.

Görüşme sürecinde, sizlerden aşağıda cevapları istenecek soruların, nesnel, bilimsel ve tek doğru cevabı yoktur. Bu nedenle soruların doğru cevabını bulmak gibi bir kaygı yaşamamanız gerekir. Sorulara, sizlere göre, yalnızca kendi istek, irade ve gerçek durumunuza uygun olarak cevaplar vermeniz beklenmektedir. Sizlerden görüşme sürecinde doğrudan kimliğinizi tanıttıcı kişisel bilgiler istenmeyecektir. Araştırma verilerinin analizinde hiçbir kişisel ya da öznel veri kullanılmayacaktır.

Bu bilimsel araştırmaya verdiğiniz destek nedeniyle sizlere çok teşekkürler eder; meslek ve özel hayatınız boyunca sağlık ve başarılar temenni ederiz.

Merve DEVECİ

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi,

Meslek Bilgileri

Kıdeminiz yıl olarak:

Kadın:

Erkek:

- 2024 İlkokul Öğretim Programının, sınıf öğretmenleri olarak, sizlere etkili olarak tanıtılması ve öneminin tam anlamıyla kavranması amacıyla okulunuzda, müdürünüz hangi beceri sağlayıcı uygulamaları gerçekleştirmiştir?
- 2024 İlkokul Öğretim Programının, sınıf öğretmenleri olarak sizler tarafından başarılı bir şekilde kullanılabilmesi için derslere göre, yıllık, ünite ve günlük öğretim planlarının nasıl yapılacağı konusunda, müdürünüz neler gerçekleştirmiştir?
- Okul müdürünüz, 2024 İlkokul Öğretim Programının, sınıf içi öğretim uygulamalarının denetimi için bir öğretim yılı sürecinde, hangi yönetim faaliyetlerini gerçekleştirmiştir?
- İlkokul öğretim programının uygulanması sürecinde, sınıf öğretmenleri olarak sizler, okul müdürünüzden öğretim liderliği rolünde en çok ne tür konularda destek aldınız?
- Öğretim programının uygulanması aşamalarında, okul müdürünüze, sizler sınıf öğretmenliği mesleğinizden, program kaynaklı olarak, en çok hangi durumlarda, problemler yansıttınız?
- Okul müdürünüz, ilkokul öğretim programının etkili bir şekilde başarıya ulaşabilmesi için program işlevlerinin ailelere tanıtılması konusunda, ailelere ya da velilere gerekli hangi pratik becerileri, nasıl kazandırmıştır?
- Okul müdürünüz, okulunuzun bağlı bulunduğu il, ilçe milli eğitim müdürlüklerinden, 2024 İlkokul Öğretim Programının başarıya ulaşması bağlamında, ihtiyaçlarınızı karşılamak için hangi somut ve profesyonel uygulamalı öğretimsel destekleri almanızı sağlamıştır?

8. Siz öğretmenlere göre, 2024 İlkokul Öğretim Programının uygulama aşamalarında, okul yönetiminizin, siz sınıf öğretmenleri için karşılaştığı en önemli problemler nelerdir?
9. Siz sınıf öğretmenlerine göre, 2024 İlkokul Öğretim Programının daha iyiye doğru geliştirilmesi için neler yapılmalıdır?

Ek-3: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.08.2025-473478



T.C.
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu



Sayı :E-88012460-050.04-473478
Konu :Etik Kurul Kararı (Merve BEDİR)

18.08.2025

DAĞITIM YERLERİNE

Universitemiz İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun **25 Temmuz 2025** tarihli ve **09** sayılı oturumunda alınan 09/03 sayılı karar yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerini rica ederim.

Prof.Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
Eğitim Bilimleri Etik Kurulu Başkanı

Ek:Karar 03 (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Merve BEDİR

Bilgi:
Prof.Dr. Mehmet ÖZBAŞ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu:BSVK18LA75

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/ebys-ebys>

Adres:Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlük Yalınzbağı yerleşkesi Erzincan Sivas
karayolu 12. km 24092 Erzincan
Telefon:444 8 024 - (0446) 226 66 66 Faks:(0446) 226 66 65
e-Posta:rektorkluk@erzincan.edu.tr Web:https://ebys.edu.tr/tr/
Kep Adresi:erzincanuniv@hs02.kep.tr

Bilgi için: Şehriban GAZİ
Uyvan: Birim Evrak Sorumlusu
Tel No: (0446) 226 6666 - 10058





T.C
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI EĞİTİM BİLİMLERİ
ETİK KURULU KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi	25/07/2025
Protokol No	09/03
Araştırma Başlığı	2024 İlkokul Öğretim Programının Uygulanmasında Müdür Performanslarına İlişkin Müdür ve Sınıf Öğretmeni Görüşleri (Erzurum İli Örneği)
Araştırma Türü	Nitel araştırma
Araştırmacılar	Merve BEDİR (Sorumlu Araştırmacı) Prof. Dr. Mehmet ÖZBAŞ (Danışman)
Karar	Başvuru dosyanıza ait araştırmanız etik açıdan uygun bulunmuştur.
Açıklama: 1. <i>Etik Kurul Onay, uygulama velveya veri toplama için araştırmacının ilgili kurum veya kuruluşlardan izin alma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz.</i> 2. <i>Kurul üyelerine ait araştırma önerileri görüşülürken, ilgili yönerge gereğince, öneri sahibi üye görüşmelere katılmamış ve oy kullanmamıştır.</i>	

e-imzadır

Prof. Dr. Güldem DÖNEL AKGÜL
İnsan Araştırmaları Eğitim Bilimleri
Etik Kurul Başkanı

ÖZGEÇMİŞ

Ad Soyad: Merve BEDİR	
Eğitim Bilgileri	
Lisans	
Üniversite	Balıkesir Üniversitesi
Fakülte	Necatibey Eğitim Fakültesi
Bölümü	Okul Öncesi Öğretmenliği
Yüksek Lisans	
Üniversite	
Enstitü Adı	
Ana Bilim Dalı	
Programı	
Makale ve Bildiriler (Varsa)	
1.	
2.	