



Ulusal Programa Etki Eden Kontrol Mekanizmaları: İngiltere ve Türkiye

Hülya Gür¹

¹Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, OFMA Matematik Eğitimi Bölümü, 10100, Balıkesir

Alındı: 30.09.2005

Düzeltildi: 22.08.2006

Kabul Edildi: 14.12.2006

ÖZET

Bu çalışmada, programın tanımı ve program türü; programlarla ilgili kararları kimlerin aldığı ve kararların hangi karar vericiler tarafından verildiği, programı kimlerin kontrol ettiği, bu kişilerin görevlerinin ve sorumluluklarının neler olduğu, kontrol eden kişilerin yaptığı iç ve dış kontrol arasındaki dengenin ne olduğu araştırılmıştır. İngiltere ve Türkiye'deki program eğilimleri gözden geçirilerek, şimdiye kadar ne tür değişikliklerin olduğu ve ileriye dönük programlarla ilgili kararları kimlerin alacağı incelenecektir. Program oluşturulurken toplumların ve kültürlerin özellikleri dikkatle analiz edilmelidir. Bunlar program oluşturulurken ve karar verme aşamasında birincil kaynaklardır. Program oluşturulurken; "Bizim kültürümüz için uygun mudur?", "Bizim öncelikli değerlerimiz nelerdir?", "Yerine getirmemiz gereken prensipler nelerdir?" sorularının sorulması gerekir.

Anahtar Kelimeler: Ulusal program, karar mekanizmaları, yeni yaklaşımlar

GİRİŞ

Sosyal, kültürel ve ekonomik faktörler, programı etkiler ve zaman zaman programın değişmesine neden olur. Program çalışmalarının amacı, toplumların kültürel istekleri anlamak, eğitimsel problemleri çözmek, insanların davranışlarını ve anlayışlarını değiştirmek ve öğrencilerin deneyimlerini arttırmaktır. Programlar, ülkeden ülkeye, kültürden kültüre farklılık göstermektedir.. Okul programının oluşum sürecine katılmak, toplumların hakkı ve görevidir. Okul ve toplum arasında sıkı bir işbirliği olduğunda okul programı daha iyi işler. Programın kontrolü için deneysel yöntemler kullanıldığında, çok sistematik bir değerlendirme yapılmış olacaktır.

Program tanımı çok karmaşık ve bir o kadar da geniştir bu nedenle program, çok farklı şekillerde tanımlanabilir. Bu tanımlar, yazarlara, politikacılara ve farklı ideolojilere göre değişir. "Program kontrolü"nde en önemli sorun içeriğin seçimidir. İçeriğin organizasyonu ve etkili bir öğretme-öğrenme deneyimi sağlaması da bir o kadar önemlidir.

Programın, Kerr, Hirst, Stenhouse, Lawton, Sarason, Galton, Vanderberghe, Apple gibi yazarlar tarafından birçok tanımı yapılmıştır. Aşağıda bu tanımlardan bir kaçını verilmektedir:

"Tüm öğrenmeler okul tarafından planlanır ve rehberlik edilir" (Kerr, J. F., 1968). "Programın aktiviteleri mümkün olduğunca öğrencilerin eğitimsel hedeflere ulaşabilecekleri şekilde düzenlenmektedir" (Hirst, P., 1968).

Kerr, öğrenmelerin tümünün, ister okul içinde ya da dışında; ister kişisel ya da grup içinde olsun, okul tarafından planlandığını ve yürütüldüğünü savunur (Kerr, 1968). Kerr'in tanımı hedef odaklı yaklaşım olarak bilinir. Bu tanım okulda uygulanan gizli programını hesaba katmadığından eksik olarak kabul edilebilir. Diğer bir deyişle Kerr'in tanımı, planlı okul deneyimleri ile ilgilidir, hedeflerin belirlenmesi ve sonrasında bu hedeflerin uygun bir içerikle birleştirilmesine dayanır. Kerr'e göre içerik, eğitimsel disiplinlerden üretilmiştir. Sosyoloji, toplumun ihtiyacı olan psikolojiyi, öğrenme ve öğretme çıkarımlarını elde etmek için öğrenmeyi yönlendirmesi gereken inanışların ve tutumların doğasını belirleyen felsefedir. Kerr bu bağlamı da göz önüne almış ve bu tanım 1960'lı ve 1970'li yıllarda popüler olarak çok kullanılmıştır. Kerr'in program tanımı birbiriyle ilgili dört bölümü içermektedir; programın hedeflerinin tanımlanması; öğretilecek bilginin kararlaştırılması; öğrenciler için öğrenme deneyimlerinin seçimi ve sürecin değerlendirilmesidir. Öğretmenler için bu paradigmayı kullanmalarının amacı, programın amaçlarına mümkün olan en çok öğrenciyi ulaştırmak ve değerlendirmektir.

Bunun tersine Stenhouse (1975) programı bir **süreç** olarak tanımlamıştır. Aslında süreç modeli kavramı, tüm süreç hakkında karar verme aşamasına genişletilebilir. Bu bakış açısı, gizli programı da içerir. Stenhouse'a göre program, eğitimin planlı etkinliklerini ve ilkelerini iletmenin bir yoludur, kritik araştırma ve uygulamayı içermelidir (Stenhouse, 1975, s.4). Stenhouse'a göre program, amaçlanan bilgiyi ve kavrayışları da içermelidir. Programın, sınıf içinde sorgulanması, test edilmesi ve geliştirilmesi gerekir. Kerr'in yaklaşımı "**Yukarıdan Aşağıya Planlama Amaçları Yaklaşımı**" olarak adlandırılır. Amaç temelli bir yaklaşımda uzmanlar amaçları tanımlar, içerik seçer ve materyal üretirler. İlk olarak tüm materyaller pilot okullarda denenir sonra materyaller geliştirilerek diğer okullara gönderilir. Tersine Stenhouse'un modeli ise, (Alman modeline benzer (Galton & Blyth, 1989)) bir "**Süreç Modeli**" ya da "**Aşağıdan Yukarıya Planlama Yaklaşımı**" olarak adlandırılır. Sarason (1990) çok karmaşık ve zaman alıcı olduğunu vurguladığı aşağıdan yukarıya planlama yaklaşımının zayıf olduğunu savunur. Bu sebepler için Vanderberghe (1988) yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya planlama yaklaşımlarının beraber kullanıldığı ya da okul düzeyinde karar verenlerin perspektiflerini içeren bir politika geliştirilmesinin önemini vurgulayan "**Geriye Ayrıntılarıyla Plan Yapma**" olarak adlandırdığı karma bir program türünü savunur (1988, s.152). Bu yaklaşımda öğretmen çok önemli bir rol oynar. Sarason gibi Vanderberghe de program geliştirmede ne yukarıdan aşağıya planlama yaklaşımının (İngiliz ve Galler Programı) ne de aşağıdan yukarıya planlama yaklaşımının (Ulusal programa öncü İngiliz LEA modeli) başarılı bir uygulama sağlamayacağı sonucunu vurgulamıştır. Bu modellerin her ikisi de sınırlılıklara sahiptir ve zaman aşımına uğrayarak başarısız olmuşlardır. Sonuç olarak, Vanderberghe ise iki yaklaşımın birleştirilmesini önermiştir. Avustralya'da uygulanan modele benzeyen ve Hollanda'da gerçekleştirilen başarılı bir program geliştirme çalışması, Vanderberghe'nin fikirlerine ve deneyimlerine dayanır (Galton, 1995).

Lawton (1983)' a göre program, toplumun yaşantısı olarak tanımlanan kültürden yapılan bir seçimdir. Programın bu genel tanımı birkaç noktaya odaklanır: Birincisi, okul programı için kültürün bu yönünü ya da elemanlarını kimin seçmesinin gerektiği; ikincisi, seçimin nasıl yapılması ve yapılan seçimin nasıl onaylanacağını belirlenmesi; üçüncü olarak, bilginin nasıl organize edilmesi gerektiğinin belirlenmesi; dördüncü olarak çoğu toplumda özellikle çok ulusluluk, kültürün korunması, küreselleşmeye karşı verilen mücadelede bir toplumun kültürünün nasıl anlaşıldığı ve algılandığının belirlenmesi; beşinci olarak tanımlanan kültürün etkilerinin nasıl olması gerektiği ve sonra seçimin nasıl yapıldığı, değerlendirmenin nasıl olduğunun belirlenmesidir. Program, yetişkinlerin ortaklaşa değer yargılarını ve sahip oldukları sorumlulukları toplumun daha genç üyelerine aktarmak istedikleri deneyimleri de içerir. Bu, programın amaçlarından birisi "niçin

kültürel değerlerin bir kuşaktan diğer bir kuşağa iletilmesi” olduğunun nedenini açıklamada bizlere yardımcı olabilir. Çoğunlukla bir programın aşağıdaki unsurları içerdiği düşünülür: amaçlar, hedefler; içerik, öğrenme metotları; değerlendirme. Tutarlı bir şekilde program çalışmamızda bize yardımcı olacak bir özel ve kapsamlı program kavramı tanımına ihtiyaç vardır. Kültüre göre yapılan program seçimiyle ilgili olarak uzmanlar planlanan ve beklenen sonuçların ne olacağını düşünürler. Seçtikleri program dışındaki programlara, karşı fikirlerini sunarlar.

Özet olarak **üç tür program anlayışı** olduğunu düşünebiliriz: Kağıt üzerinde resmi ulusal programda yazılı olan; öğretmenler tarafından öğretilen program; Öğrenciler tarafından öğrenilen program. Yani öğrenciler okul ortamında diğer öğrencilerden de bir şeyler öğrenir bu ne bir programın parçasıdır ne de resmi bir programda planlanan bir durumdur. Öğrenciler öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimiyle kendi deneyimleri sayesinde öğrenirler. Bu son iki durum öğretmenler ve öğrenciler tarafından resmi olmayan kâğıt üzerinde yazılı olmayan **gizli program** olarak adlandırılır. Gizli program terimi okullarda yaygın bir şekilde benimsenmiştir ve gerçekte pek de bir anlamı yoktur. Uygulanan gizli programdan dolayı Galton ve Moon (1994), sınıfı “**kara kutu**”ya benzetmektedir. Kara kutuda uygulanan programın gizli olan parçalarının şeffaf hale getirilmesi ile “**cam kutuya**” dönüşen sınıfların olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu tür bir uygulamanın olabilmesi için öğretimin standartlaştırılması gerekir. Böylece gizli programın etkilerinden kurtulmak için okulda öğrenilenler açık hale gelebilir.

Apple (1979)’e göre program, sosyal, ekonomik ve ideolojik kesimlerin etkisinde kalmaktadır. Bu da genellikle gizli programla yapılmaktadır. O halde, gizli program gelecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynar. Tanım yapılırken makro ve mikro düzeyde bir politik süreci de içerdiğinden, bu konuyu tanımlamak da ayrıca zordur. Diğer yandan program tanımı için, **formal** ya da **informal, planlı** ya da **plansız**, kültüre uyan ve toplum tarafından kabul edilebilir gibi ifadeler kullanılabilir. Program tanımı tartışmaya açıktır. Örneğin Galton program geliştirmede hızla gelişen teknolojiye dayalı ilerlemeyle beraber hem teori hem de uygulamanın çalışılmasının zorunlu bir ihtiyaç olduğunu ileri sürer (Galton in Moyles & Hardgraves, 1997, s.79). Ulusal bir program yerel bağlama uyacak şekilde adapte edilebilir, böylece maksimum düzeyde öğrencilerin ihtiyaçları sağlanmış olur. Bunun için ulusal beyannameler ve program profilleri program geliştirmede esnekliği sağlayacak olan “aşağıdan yukarıya program modeli” ve “yukarıdan aşağıya program model”lerinin beraber kullanılması önerilir.

Programa etki eden kontrol mekanizmalarının: İl Eğitim Müdürlüğü (LEA), yönetici, aile-veli, müfettiş, program ve değerlendirme birimi, DES, müdür aşağıdaki tabloda geçmişteki görevleri ve şimdiki görevlerine yer verilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. İngiltere’de Ulusal Programa Etki eden Kontrol Mekanizmaları

	GEÇMİŞTEKİ GÖREVİ	ŞİMDİKİ GÖREVİ
İl Eğitim Müdürlüğü (LEA)	1979’dan sonra İl Eğitim Müdürlüğü’nün programla ilgili yerel okulların ihtiyaçlarını karşılayan fonların kontrolündeki yetkileri azaltıldı.	Okulları ve bütçelerini denetleme görevi OFSTED’e verildi.
Yönetici	Eğitim sürecine katılımı sağlama ve eğitimsel kararları verme.	Öğretmenlerin işe alınması ve işten çıkarılması için gereken paramın kullanılmasından sorumludurlar (Bu görev İl Milli eğitim Müdürlüklerinden alındı). Bir öğretmenin öğretimi nasıl olursa olsun öğretmenin çalıştırılıp çalıştırılmayacağı yetkisi yöneticidedir.
Aile-Veli	Okul ya da program seçimi üzerinde çok az kontrol hakkına sahiptir.	Aile ya da veliler okul seçmekte serbesttirler. Aileler-veliler çocuklarının iyi eğitim almalarından sorumludurlar. 1980 yılındaki Eğitim Hareketleri ile daha sonraki 1981, 1986, 1988 de reformlarında da belirtildiği gibi, velilerin çocuklarının eğitimi ile ilgili kararlarda daha etkin olmaları için haklarının olduğu vurgulanmıştır. 1989’daki Eğitim Reformu Hareketi eğitimin “müşterileri” olan velilere ses getirdiği görüldü.
Müfettiş	HMI ve LEA de olmak üzere iki çeşit müfettiş görevi yapar. HMI müfettişleri okulları teftiş eder. LEA’nın müfettişleri ise İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı okulların bütçelerini kontrol eder ve eğitim kurumlarının her türlü ihtiyaçlarını karşılarlar.	Resmi Eğitim Standartları (OFSTED) Enstitüsü, Milli Eğitim ve Çalışma Bakanlığı ile beraber çalışır. Müfettişler, okullardaki eğitim kalitesinin belirlenmesi için her dört yılda bir her okul teftiş edilir. Buna göre kalitenin daha iyi nasıl arttırılacağı hakkında araştırmalar yaparlar, böylece okulların gelişmesi sağlanır.
Program ve Değerlendirme Birimi	APU (Performansı Değerlendirme Birimi) ve Okul Konseyinin görevi, programın değerlendirilmesidir.	NCC yerini SEAC’a bıraktı. Okulların kanuna göre ihtiyaçlarını yönergelere göre takip eder. Konsey hükümetin seçtiği kişilerden oluşturulur.
DES	DES, program üstünde çok az kontrole sahipti. 1970 li yıllarda dış baskıların etkisinde kaldı. Aynı zamanda görevi, eğitim bakanlığının bütçesini oluşturmaktı.	DfEE ile yer değiştirdi.
Müdür	Asıl görevi program yöneticisiydi. Bütçe, okullardaki öğrenci sayısına karar verme hakkında söz sahibi değildi.	Okul müdürleri okullarının bütçesini kontrol etme yetkisi kazandılar. Okul müdürleri program kontrolünün merkezi olarak yapılması ya da programın özel yönleri için konunun koordinatörlerine yetki vermeleri nedeniyle, programla ve bürokrasi işlerine daha az zaman ayırmaktadırlar. Şu anda program üstünde daha az kontrolleri vardır.

AMAÇ

Çalışmada günümüzdeki program geliştirme aşamaları ve program üzerinde etken olan faktörler açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun için de örnek olarak İngiltere’deki ulusal programın aşamaları tanıtılmış ve yaşanan sorunlar açıklanmıştır. Sonra İngiltere’deki program geliştirme ile Türkiye’deki program geliştirme süreçleri karşılaştırılmıştır. Bunları araştırmak için İngiltere ve Galler’deki okullarda ulusal programlar nasıl uygulandığı ve ulusal programın kontrolünde kimlerin etkisi vardır sorusunun cevabı aranmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada, verilerin elde edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Son yıllarda, doküman analizi yöntemi, sosyal bilimler alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Özellikle eğitim alanında kullanımı çok yaygınlaşmıştır (Yıldırım & Şimşek,1999:150). Çalışmada ayrıca, bir durum tespiti söz konusu olduğundan betimsel bir yöntem benimsenmiş, çalışmanın uygulaması, araştırmacı tarafından literatür taranarak gerçekleştirilmiştir.

a-İngiltere’de Karar Verme Mekanizmalarının Karşılaştırılması

Anderson’a (1965) göre program geliştirme öğretmenler, müdürler, uzmanlar, veliler ve halk tarafından oluşan bir komisyon tarafından yürütülür ve bu grupların ortak bir amacı vardır: İngiltere’de kararları alan beş sistem vardır.

- **Ulusal Bazda:** Yönergeler program konseyi tarafından OFSTED ile beraber kararlaştırılır. (Hükümeti, Parlemanyoyu, bakanları ve memurları, medya ve hükümet organlarından oluşur)
- **Bölge Bazında (OFSTED):** Ulusal yönergeler OFSTED ve yöneticiler tarafından koordine edilir ve yürütülür ve ulusal standartlara göre kararlaştırılır.(belediye, konsey ve üyeleri, encümenler, memurlar ve danışmanlardan oluşur)
- **Okul Bazında:** Tüm program yöneticinin tayin ettiği okulun akademik kurulu tarafından yürütülür. Başöğretmenler konunun uzmanlarına programı yürütmesi için yetki verir.(okul ve üniversiteler, yönetim birimleri, ilkeleri öğretmenler, öğrenciler, veliler adına medya çalışanları ve yerel kurumlardan oluşur)
- **Bölüm Bazında:** Programlar zümrede bulunan tüm öğretmenler tarafından tartışılır.
- **Bireysel Bazda (Sınıf, işlik yerleri ve laboratuvarlar):** Sınıf öğretmeni derslerin içeriğine ve uygun öğretim metotlarının seçiminde karar vermede özgürdür. Öğretmen ulusal programa uymak zorundadır, öğretmenlerin asıl görevi, programı uygulamaktır Öğretmenler öğrencileriyle beraber sınıfta yaptıklarını kontrol eder amaçları ve aktiviteleri gözden geçirirler. Sınıf yerel okul programının uygulandığı ilk yerdir.

Programın kontrolünün analizinde, her düzeyde mesleki ilgiler, önem sırasına göre bir değerlendirme ve her düzeyi dikkatlice gözden geçirmeyi gerekli kılar. Programa etki eden güç ve kontrol mekanizmaları; program geliştirme, ölçme ve değerlendirme ve gözlemlene yönünden incelenmiştir. (Tablo2).

Tablo2. Güç ve Kontrol Mekanizmalardaki Değişmeler

Programa Etkiler	Program Geliştirme	Ölçme ve Değerlendirme	Gözlemlene
Ölçme ve Değerlendirme Birimi (APU) ve Okul Konseyi	√		
OFSTED	√	√	√
Yönetici	√(dolaylı)		√
Veli-Aile			√
Müdür			√(zümre)
Öğretmenler	√ (pasif olarak)	Uygulamada etkili	
LEA (İl Milli Eğitim Müdürlüğü)			√ (çok az)
DES	√ (az)		
Üniversiteler	√ (dolaylı)		

b-Türkiye’deki Ulusal Program

Türk Eğitim Sistemi, Eğitim Bakanlığının 1739 sayılı kanununun 222. maddesine bağlıdır (Demirel, 1994). İlköğretim zorunludur ve devlet okullarında parasızdır! Eğitim süresi her gün beş saat olup 180 iş günüdür. Ulusal bir program vardır. Ulusal programlar Milli Eğitim Bakanlığının seçtiği uzmanlardan oluşan özel bir heyet tarafından hazırlanır. Heyet üyeleri konuları hem okul hem de üniversitelerden gelen uzmanlarla görüşür. Hazırlanan program taslağı bakanlık tarafından gözden geçirilir ve uygun bulunup onaylanırsa buna göre ders kitapları hazırlanır ve program denenmek üzere okullara tanıtılır. Bakanlıkça izin verilen ve bakanlık tarafından hazırlanan her düzeyde kitap kullanılabilir. Bunlara dayanarak “yukarıdan aşağıya” modelinin uygulandığını söyleyebiliriz.

Türkiye’deki karar verme mekanizmalarını beşe ayırabiliriz:

- **Ulusal Bazda:** Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan yönerge Türkiye genelindeki tüm okullara gönderir ve uygulanması istenir. Uygulanıp uygulanmadığı okul müdürleri, il milli eğitim müdürlükleri ve müfettişler tarafından denetlenir.

- **Bölge bazında:** Her il, *İl Milli Eğitim Müdürlüklerine* sahiptir. Bu kurumda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından seçilen ve deneyimli öğretmenlerden veya müdürden meydana gelen müfettişler çalışır. Müfettişler, eğitim sistemini kontrol ederler. Müfettişler bir öğretmenden farklı görevlere sahiptir: okulları ve öğretmenleri denetlemek, yeni gelişmeleri hizmet içi kurslar düzenleyerek öğretmenlerin eğitilmesini sağlamak gibi... Öğretmenler teftiş edildiğinde müfettiş tarafından gerekli formlar doldurulur ve öğretmene puan verilir. Verilen bu puanlar öğretmenin kariyerini etkiler. Öğretmenlerin kariyerinde müfettişler tarafından tutulan raporlar önemlidir.

- **Okul Bazında:** Programın uygulanması okulların sorumluluğundadır. Okullarda programın uygulayıcıları öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Okuldaki karar mekanizmalarından birisi de okul aile birliğidir. Çok etkin olarak görev almaz. Sadece maddi destek sağlamada okula yardımcı olur.

- **Bölüm Bazında:** Branş öğretmenlerinden oluşur, yılda iki kez hangi kitapları okutacaklarına karar vermek ve dersleri koordine etmek için toplanırlar.

- **Bireysel Bazda (Sınıf, işlik yerleri ve laboratuvarlar):** Öğretmenlerinin asıl görevi sınıfta programları uygulamaktır. Türk Öğretmenleri İngiliz Öğretmenlerinden sınıfta programı uygulama konusunda farklıdır. Türk Öğretmenleri İngiliz Öğretmenlerinin aksine uygun öğretim metoduna ve ders içeriğine karar vermede daha serbesttir.

c-Kontrol Mekanizmalarının Gözden Geçirilmesi

İngiltere’de 1988 Eğitim Reformu Kanununu izleyen Ulusal Programın tanıtımından sonra ilkokullarda, kontrol mekanizmalarının yetkileri özellikle hedefler, içerik, ölçme ve değerlendirme konusunda arttırıldı. Diğer yandan Türkiye’de, 1923’ten beri merkezi ve yerel yönetimlerin etkisi yadsınmaz. Türkiye’de okul bazında, ulusal programın (NC) açıklaması, okul kalkınma planlarının önceliklerinde ve bu öncelikleri desteklemek için kaynakların düzenlenmesi ve Toplam Kalite Yönetiminin gereklerinin uygulanması çok önemlidir. Bölüm bazında görev ise sınıf öğretmeni ile müdürün istekleri arasındaki uyumsuzlukları gidermek ve zümreleri oluşturarak ortak bir yapının kurulmasını sağlamaktır. Türkiye’deki okul ve bölüm anlayışı İngiltere’dekinden farklıdır. Öğretmenler, bireysel bazda öğrencilerinin nasıl öğrendiği ve öğretim metotlarını

kullanarak nasıl öğreteceğim üzerinde doğru bir dengenin sağlanmasına çalışırlar (Alexander ve diğerleri, 1992).

İngiltere’de ulusal politikalar, eğitim reformu kanununa kadar politik görüşlerden bir hayli etkilenmiştir. Yerel bazda politikacılar finansmanları belirleme yetkisine sahiptir. Diğer yandan, danışmanlar programın uygulaması aşamasında daha az yetkiye sahiptirler. Türkiye’de politikanın programlara etkisi İngiltere’dekinden daha fazladır. Türkiye ve İngiltere’deki okullarda öğretmenler daha çok merkezi programı tercih etmektedirler. Yönetimin, programın amaçlarını, içeriği ve kaynaklarını denetleme hakkı vardır fakat genelde müdürlerin isteklerine göre hareket etmektedirler.

Ulusal program ulusal bazdaki önemli özellikleri yerleştirirken, özellikle amaçlar ve değerlendirme, programın uygulanması hakkındaki sorumluluk, sınıflarındaki öğretmenlere aittir. Her iki ülkede de yüksek kalitede eğitim ve öğretim ile ilgili aynı beklentiler paylaşılır, bunlar öncelikli olarak her iki ülkenin de yürüttükleri ulusal program ne olursa olsun öğretmenlerinin niteliğine, motivasyonuna ve uygulamasına bağlıdır.

SONUÇ

Bu çalışmanın amacı “programa karar verenlerin, içeriğini etkileyen ve kontrol edenlerin, program üzerindeki değişiklikleri yapanların kimler olduğunu ve İngiltere ve Türkiye’de Ulusal Programı etkileme ve kontrolde daha etkili olan kurumların hangileri olduğunu irdelemektir. Farklı türdeki eğitim ve politik teorilerle ilişkili bu faktörler hala tartışmaya açıktır.

Okullarda uygulanan program, bahsedilen program yaklaşımı paradigmaların ya bir karışımı ya da birleşimidir. Programla ilgili bu paradigmalar, programın ve eğitim sisteminin kontrolüyle ilgili farklı somut varsayımlar getirir. Sistemli bir şekilde programın kontrolünde etkisi olan birimler çok sayıda olup karmaşıktır. Burada yetki dağılımına göre programı kontrol eden sistemlerin işlevi tartışılmıştır. Diğer bir program yaklaşımı da Campell (1989)’in yaklaşımıdır. Campell (1989), programın kontrolünün ve uygulamasının hükümetlerden bağımsız olması gerektiğini savunur. Asıl sorun, program hakkında karar verenlerin yetkisinin ne kadarının ellerinde olduğudur. Programlar Devlet tarafından etkili bir şekilde kontrol edilebiliyor mu; programın uygulamasında sınıf ve okul düzeyindeki çalışmalar ne kadar iç içedir; uzmanların, öğretmenlerin, başöğretmenlerin ve müdürlerin yetkileri nelerdir? (Campell 1989, s.70-71). Eğitimsel Reform Hareketinden sonra yöneticiler, dikkat gerektiren yeni bir rol üstlendiler. Bu süreçte başöğretmenlere de yeni görev yüklenmiştir ki bu görev, programın yöneticileri olmalarıdır. Ayrıca, yöneticiler yeni sorumluluklarında (bunlar personel seçimi, il müdürlükleri ve bakanlıkla ilgili ilişkilerle velilerle olan ilişkiler) zorlanmışlardır. Daha az yetki ve özgürlüğe rağmen, daha çok sorumluluklara sahip olmuşlardır. Diğer bir nokta ise, okulların kayıtlı öğrencilerden ve yeni kayıt yaptıran öğrencilerinden okula katkı sağlamaları istenmektedir. Bu eğitimin ücretsiz olduğu ilkesi ile çelişir, sınıf ve okul düzeyinde ise yeni problemleri beraberinde getirmektedir. Bu nedenle, okulların seçiminde okulların durumları (öğretmenleri, fiziki konumu, okulun il başarısı) ve velilerin seçim özgürlüğünün olması eğitimde meşrulaşma sorununa iki çözüm yolu sağlamaktadır.

Özet olarak, programı kontrol eden gruplar; öğretmenler, müdürler, yöneticiler, aileler, müfettişlerin ve diğerleridir. Olması gereken hepsini işbirliği içinde görev dağılımı yapmasıdır. Uygulamada, yukarıdakilerden biri ya da birkaçı daha etkili bir kontrol rolü üstlenmiştir.

Diğer yandan, program kontrolünün dinamikleri karmaşıktır ve öğretmen-öğrenen etkileşimi üzerinde de bir kontrol olmalıdır. Yani bunun anlamı daha fazla eğitimli öğretmen ve yardımcı personel alınmasıdır. Ayrıca öğretmenlerin sınıftaki özerkliği de diğer öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından da kontrol edilmelidir. Öğretim şeffaf

hale getirilmelidir. Okulda dış kontrol; işlenen derslerin düzenlenmesi, yapıları, içeriği gibi konular sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmen-öğrenen etkileşimi yani iç kontrolde dikkatle incelenmelidir.

İngiltere’de Milli Eğitim ile ilgili kanunların oluşturulması, OFSTED müfettişlerine bağlıdır. OFSTED, okul yöneticileri, NCC, başöğretmenler ve öğretmenlerin çok önemli görevleri vardır. Her yıl düzenli olarak kendi dernekleri yoluyla programın eksik ve aksayan yönlerini rapor haline getirip bakanlar kuruluna sunarlar ve bu öneriler doğrultusunda yeni düzenlemeler yapılır. Buna karşılık bu durum Türk Eğitim sisteminde ise farklıdır.

KAYNAKLAR

- Alexander, R. J. (1984). **Primary Teaching**. London: Holt, Reinhart And Winston.
- Anderson, V. E. (1965). **Principles And Procedures Of Curriculum Improvement**. New York: The Ronald Press.
- Apple M.(1980). **Curricular Form And The Logic Of Technical Control** In Barton L., Barrow R. (1984). **Giving Teaching Back To Teachers: A Critical Introduction To Curriculum Theory**, Wheatsheaf Books, Sussex, The Althouse Press.
- Apple, M. W. (1979). **Ideology And Curriculum**. London: Routledge & Kegan Paul.
- Barton L. & Walker S. (1981). **Schools Teachers & Teaching**. The Falmer Press.
- Bassey M.(1978). **Nine Hundred Primary Teachers**. Slough: NFER.
- Baykul Y. (1995). **İlköğretimde Matematik Öğretimi**. Ankara: Pegem.
- Benett S. N. Et Al. (1980). **Open Plan Schools**. Slough: NFER.
- Benett S. N. Et Al. (1991). A Longitudinal Study Of Primary Teachers' Perceived Competence In And Concerns About, The NC Implementation. *Research Papers In Education*, 7,1,53-78.
- Better Schools, DES 1985.
- Binbasioğlu C. (1995). **Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi**. M.E.B., Ankara.
- Blenkin G & Kelly, V. (1998). **The Concept Of Developmental Curriculum**; In: Moyles, J & Hargraves L., **The Primary Curriculum: Learning From International Perspectives**. London: Routledge.
- Bolton E. (1987). **The Control of the Curriculum**. *Occasional Paper*, University Of Durham Publishing.
- Brighouse T. & Moon B.(1990). **Managing The National Curriculum**. Longman.
- Cantor M. & Roberts I. F. (1983). **Further Education Today**. RKP, London, Pp. 232, 38-54, 193-203.
- Carson A. S. (1984). Control Of The Curriculum: A Case For Teachers, *Journal Of Curriculum Studies*,16, 1, 19-28.
- Chitty C. (Eds.) (1991). **Changing The Future: Redprint For Action**. London: Tufnell Press.
- Confrey, J. (1981). Conceptual Change Analysis: Implications For Mathematics And Curriculum, *Curriculum Inquiry*, 243-257.
- Demirel Ö. (1994). **Karşılaştırmalı Eğitim**. Ankara: Usem.
- Department Of Education And Skills (2001). **Framework For Teaching Mathematics: Year 7**. London: Dfee <http://www.standards.dfee.gov.uk/numeracy/>
- Dowling P. & Noss R.(1990). **Mathematics Versus To National Curriculum**, London, The Falmer Press.
- Dowling P. (1998). **The Sociology Of Mathematics Education, London**. The Falmer Press.
- Duman T. (1991). **Türkiye' De Orta Öğretimde Öğretmen Yetiştirme: Tarihi Gelişimi**, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Erden M. A. (1995). **Eğitimde Program Değerlendirme**, Ankara: Pegem.
- Galton & Patrick H. (Eds.) (1987). **Curriculum Provision In Small Schools: The PRISM Project. Final Report**. University Of Leicester, Mimeo.
- Galton M. & Moon B. (1994). **Handbook Of Teacher Training In Europe: Issues And Trends**. London, David Fulton Publishers.
- Galton M.(1995). In Hargraves, L. & Moyles, J. **The Primary Curriculum**. London: Routledge.
- Galton, M. & Blyth, A., (1989). (Eds.) **Handbook Of Primary Education In Europe**. London: David Fulton Publishers For The Council Of Europe.

- Galton, M. & Hargreaves, L. (1999). **Inside The Primary Classroom: 20 Years On.** London: Routledge.
- Galton, M., Gray J. & Rudduck, J. (1999). The Impact Of School Transitions And Transfers On Pupil Progress And Attainment. London: Dfee. For Précis See: [Http://Www.Dfee.Gov.Uk/Research/Query.Cfm?Cat=5](http://www.dfee.gov.uk/research/query.cfm?cat=5)
- Geffrey H., Keitel C. & Kilpatrick J (1981). **Curriculum Development In Mathematics.** London: Cambridge University Press..
- Good Teachers- Education Observed, DES May 1985, P.13.*
- Grugeon, B.& Artigue, M. (1995). Issues Linked To The Transition Between Didactic Institutions : The Case Of Algebra In The Transition From Vocational High Schools To General High Schools, *PME*.
- Hawson G. (1991). **National Curricula in Mathematics.** The Mathematical Association, Avon, The Bath Press.
- Helsby, G. & Saunders, M (1993). TVEI And The Work Related Curriculum. *Journal Of Evaluation And Research In Education , 7(2)45-50.*
- Jamieson I (1993). TVEI And The Work Related Curriculum. *Journal Of Evaluation And Research In Education , 7(2)51-64*
- Keitel, C. (1987). **What Are The Goals Of Mathematics For All?, Kerry J Et Al.** (1968). *Changing The Curriculum.* London: University Of London Press.
- Kerr J Et Al. (1968). **Changing The Curriculum.** London: University Of London Press.
- Lawton, D. (1973). **Social Change, Educational Theory And Curriculum Planning.** London: Hodder And Stoughton.
- Lawton, D. (1980). **The Politics Of The School Curriculum: Secret, Routledge & Kegan Paul.**
- Lawton, D. (1983). **Curriculum Studies And Educational Planning.** London: Hodder And Stoughton.
- Lawton, D. (1996). **Beyond The National Curriculum.** London: Hodder And Stoughton.
- M.E.B. (1992). **Ortaöğretimde Matematik Dersi Programları.** İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı
- Meighan Walker R. & Walker S. (1980). **Schooling Ideology and Curriculum.**
- Milli Eğitim Bakanlığı (1991). **5 + 3 = 8 İlköğretim Matematik Programı.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Moyles, J & Hargraves L. (1998). **The Primary Curriculum: Learning From International Perspectives.** London: Routledge.
- Orton A. & Wain G. (1994). **Issues In Teaching Mathematics.** Redwood Book, Trowbridge, Wiltshire.
- Portelli, J. P. (1993). *Journal Of Curriculum Studies, 24, 4, 343-358.*
- Price, M. H. (1986). **The Development Of The Secondary Curriculum.** London: Croom Helm.
- Pring R. (1989). **The New Curriculum.** London: Cassell.
- Richards C. (1977). **Power And The Curriculum: Issues In Curriculum Studies.** Nafferton Books.
- Roberts, P (1989). The Control Of The Further Education Curriculum. *The Vocational Aspects Of Education, April, 40, 105, 21-26.*
- Ryan P. (1998). **Sociological Aspects Of Curriculum,** In: Moyles, J & Hargraves L. The Primary Curriculum: Learning From International Perspectives. London: Routledge.
- Sarason, S. (1990). **The Predictable Failure Of Educational Reform.** San Francisco: Jossey-Bass.
- Saunders, M. (1986). **Managing The Enclave: Teachers Outside TVEI.** In C. McCabe (Ed.) TVEI: The Organization Of Early Years. Clevedon: Multilingual Matters.

- Saville, C. (1994) A View From A Metropolitan Discrete, P.223: *In Parental Influence At School*, DES 1984.
- Saylan, N. (1995). **Eğitimde Program Tasarısı**. Balıkesir: İnci Ofset.
- Schagen, S. & Kerr, D. (1999). **Bridging The Gap? The National Curriculum And Progression From Primary To Secondary School**. Slough: NFER.
- School Council Research Studies (1973). **Evaluation In Curriculum Development: 12 Case Studies**. London: Macmillan Education.
- Sosniac, L.A. Et. Al (1991). Teaching Mathematics Without A Coherent Point Of View. *Journal Of Curriculum Studies*, 23, 2,119-131.
- Stenhouse L. (1975). **An Introduction To Curriculum Research And Development**, London, Heinemann.
- Taylor, P. H. & Johnson M.(1974). **Curriculum Development**, NFER.
- Vanderberghe, R. (1988). '**School Improvement: A European Perspective**'. In F. Parkay (Eds.)Improving Schools For The 21st Century: Implications For Research And Development. Gainsville: University Of Florida.
- Wesson, A. J. (1986). Autonomy And The Curriculum: An Exploration Of Three Views, *The Vocational Aspect Of Education*, 38.101, 93-99.
- Whitty, G.(1990). **The New Rights And The National Curriculum: State Control Or Market Forces** In Flude M.& Hammer M. (1990). The Education Reform Act: Its Origins And Implications, The Falmer Press.
- Wojciechowska, A. (1989). Curriculum Reform In Mathematics: Beyond The Impossible Revaluation. *Journal Of Curriculum Studies*, 21, 2, 151-159.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Qualitative Research Methods In Social Science, Seçkin Publishing, Ankara.