

**Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi**  
**ÇYBD**

**Cilt 5, Sayı 2, EKİM 2018**  
**ISSN 2564-7490**

**EYUDER adına Dergi Yöneticisi**  
**Dr. Adem ÇİLEK**

**Editör**

**Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN**  
**Yozgat Bozok Üniversitesi**

**Editör Yardımcısı**

**Doç. Dr. Erkan KIRAL**  
**Aydın Adnan Menderes Üniversitesi**

**Alan Editörleri**

**Dr. Öğr. Üyesi Can MEŞE**  
**Yozgat Bozok Üniversitesi**

**Dr. Ferah Güçlü YILMAZ**  
**Milli Eğitim Bakanlığı**

**Yayın Kurulu**

**Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Ün.**  
**Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi Ün.**  
**Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Ün.**  
**Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Bozok Ün.**  
**Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi Üniversitesi**  
**Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi Üniversitesi**  
**Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.**  
**Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Ün**  
**Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi**  
**Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet B. Ün.**

**Journal of Contemporary Administrative Science**  
**JCAS**

**Volume 5, Issue 2, OCTOBER 2018**  
**ISSN 2564-7490**

**Journal Manager on Behalf of the EYUDER**  
**Dr. Adem ÇİLEK**

**Editor in Chief**

**Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN**  
**Yozgat Bozok University**

**Vise Editor**

**Asoc. Prof. Dr. Erkan KIRAL**  
**Aydın Adnan Menderes University**

**Section Editors**

**Assist. Prof. Dr. Can MEŞE**  
**Yozgat Bozok University**

**Dr. Ferah Güçlü YILMAZ**  
**Ministry of National Education**

**Editorial Board**

**Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Un.**  
**Prof. Dr. Ayhan AYDIN Osmangazi Un.**  
**Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Un.**  
**Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Bozok Un.**  
**Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi University**  
**Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi University**  
**Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Un.**  
**Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Un.**  
**Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Üniversitesi**  
**Prof. Dr. Türkan ARGON Abant İzzet B. Un.**

**Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi**  
**ÇYBD**

**Journal of Contemporary Administrative Science**  
**JCAS**

**Cilt 5, Sayı 2, EKİM 2018**  
**ISSN 2564-7490**

**Volume 5, Issue 2, OCTOBER 2018**  
**ISSN 2564-7490**

**Sayı Hakemleri**

Doç. Dr. Cemal AKÜZÜM  
Doç. Dr. Çetin TAN  
Doç. Dr. İbrahim MAZMAN  
Doç. Dr. Levent DENİZ  
Doç. Dr. Necmi GÖKYER  
Dr. Öğr. Üyesi Aygül NALBANT  
Dr. Öğr. Üyesi Banu YAMAN  
Dr. Öğr. Üyesi Berna YÜNER  
Dr. Öğr. Üyesi Ertuğ CAN  
Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE  
Dr. Öğr. Üyesi Faysal ÖZDAŞ  
Dr. Öğr. Üyesi Funda NAYIR  
Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN  
Dr. Öğr. Üyesi Mümtaz Levent AKKOL  
Dr. Öğr. Üyesi Önder ŞANLI  
Dr. Öğr. Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ  
Dr. Öğr. Üyesi Zeynep UĞURLU  
Dr. Ebru DEMİR  
Dr. Kamuran ÖZDEMİR

**Issue Referees**

Assoc. Prof. Dr. Cemal AKÜZÜM  
Assoc. Prof. Dr. Çetin TAN  
Assoc. Prof. Dr. İbrahim MAZMAN  
Assoc. Prof. Dr. Levent DENİZ  
Assoc. Prof. Dr. Necmi GÖKYER  
Assist. Prof. Dr. Aygül NALBANT  
Assist. Prof. Dr. Banu YAMAN  
Assist. Prof. Dr. Berna YÜNER  
Assist. Prof. Dr. Ertuğ CAN  
Assist. Prof. Dr. Esra TÖRE  
Assist. Prof. Dr. Faysal ÖZDAŞ  
Assist. Prof. Dr. Funda NAYIR  
Assist. Prof. Dr. Mahire ASLAN  
Assist. Prof. Dr. Mümtaz Levent AKKOL  
Assist. Prof. Dr. Önder ŞANLI  
Assist. Prof. Dr. Yağmur Özge UĞURELLİ  
Assist. Prof. Dr. Zeynep UĞURLU  
Dr. Ebru DEMİR  
Dr. Kamuran ÖZDEMİR

## İÇİNDEKİLER

<b>Eğitimde Özerk-Özel Okullar ve Farklı Siyasi Ekonomik Gelişmeler İçinde Eğitimde Devletin Yeni Rolü .....</b>	<b>101-118</b>
<i>Autonomous Private Schools and Education New Role of State in Educationin Different Political-Economic Developments</i>	
<b>Ferah GÜÇLÜ YILMAZ</b>	
<b>Okul Yöneticilerinin Mevzuatta Olmasa Bile Fazladan Yüklenmek Durumunda Kaldığı Sorumluluklar.....</b>	<b>119-127</b>
<b>Caner CERECİ</b>	
<i>Additional Responsibilities Have to Undertaken by School Administrators, Even if Not in The Legislation</i>	
<b>Tarih Derslerinin Oyun ve Yarışma Tekniği ile İşlenmesi ile İlgili Öğrenci Görüşleri “Cevabı Bende Oyunu Örneği” .....</b>	<b>128-140</b>
<b>Kamuran ÖZDEMİR</b>	
<i>Student Feedback on the Process of History Lessons With Game and Competition Technique " Example of the Game in Me”</i>	
<b>PISA’da Başarılı Olan Bazı Ülkelerde Okul Müdürlerinin Seçilme, Yetiştirilme ve Görevlendirilmesi .....</b>	<b>141-157</b>
<b>Necdet KONAN, Remzi ÇETİN, Büşra BOZANOĞLU</b>	
<i>Selecting, Recruiting and Delegating Headteachers in Successful Countries of PISA</i>	
<b>Batılılaşma ve Sivil Toplum Kavramları Üzerinden İdris Küçükömer’in Türk Siyasal Düşüncesindeki Yeri .....</b>	<b>158-167</b>
<b>Mümtaz Levent AKKOL</b>	
<i>İdris Küçükömer's Place in Turkish Political ThoughtVia Westernization and Civil Society Concepts</i>	
<b>Öğrenci Etüd Merkezlerinin Kapatılmasına İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesi .....</b>	<b>168-176</b>
<b>Songül KARABATAK, Dönüş ŞENGÜR</b>	
<i>Evaluations of the Views Regarding the Closure of the Student Study Centers</i>	
<b>Öğretmenlerin Personel Güçlendirme Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi .....</b>	<b>177-191</b>
<b>Önder ŞANLI, Çetin TAN</b>	
<i>Analysing The Sense Of Employee Empowermentof Teachers With Regards To Several Variables</i>	
<b>Öğretmen Algularına Göre Maarif Müfettişlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini .....</b>	<b>192-209</b>
<b>Erkan KIRAL, Vedat AKSOY</b>	
<i>Instructional Leadership Roles of Education Inspectors According to Teachers' Perceptions</i>	
<b>Doçentliğe Kadar Geçen Süreyi Etkileyen Unsurlar: Türkiye Uygulaması .....</b>	<b>210-219</b>
<b>Hasan ŞAHİN, Ümit KOÇ</b>	
<i>Factors Affecting Time to Tenureship: A Case from Turkey</i>	

## Eğitimde Özerk - Özel Okullar ve Farklı Siyasi - Ekonomik Gelişmeler İçinde Eğitimde Devletin Yeni Rolü<sup>1</sup>

### Autonomous Private Schools and Education New Role of State in Education in Different Political-Economic Developments

Ferah GÜÇLÜ YILMAZ<sup>2</sup>

#### Özet

Eğitim yöneticiliğinin meslekleşmediği, bilgi, beceri ve deneyimin birleştirildiği seçme - atama ölçütünün kullanılmadığı, öğretmenlik mesleğinin dahi profesyonel bir meslek alanı olarak kabul görmediği ülkelerin en büyük sıkıntısı 'yenileşememe'dir. Oysaki okulu, okul toplumu içinde yer alanlarla yönetmek, eğitim öğretim işlerinin yanı sıra, mali ve denetimsel konularda birlikte karar alan, uygulayan, kontrol eden ve sorunları çözen öğrenen örgütler yaratmak, küreselleşmenin dikkat çeken eğitimsel sonuçlarından biridir. Liberal ya da neoliberal ekonomilerin siyasi etkileri gereği devletlerin vizyonlarında ve etki alanlarında genişlemeler oluşurken, etkinliklerinde bir daralma görülmektedir. Bu durum eğitim sistemlerinde de değişimleri kaçınılmaz hale getirmektedir. Bu çalışmanın amacı, eğitimde okulun finansmanını, insan ve madde kaynakları yönetimini, yönetim süreçleri boyutlarında okulları özertleştirmenin olumlu ve olumsuz yanlarını eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar ve uygulamalar, değişen okul toplumu profilleri, 21. yy 'yönetişim' anlayışı gibi farklı perspektiflerden tartışmaktır. Araştırmanın yöntemi; alanyazın taramasıyla başlayan betimsel analizleri, farklı ülkeler bazında karşılaştırmak ve bilimsel araştırma sonuçlarıyla birleştirerek bir senteze ulaşmaktır.

**Anahtar kelimeler:** Özerk Okul, Özel Okul, Eğitimde Yenileşme, Devletin Rolü

#### Abstract

The biggest problem of the countries where education management is not able to be professionalized, a selection-assignment criterion where knowledge, skills and experience is combined is not considered as a professional profession. However, it is one of the notable educational results of globalization, to create learning organizations that manage and solve problems together in financial and supervisory issues, as well as to manage the school with those involved in the school community. As a result of the political effects of the liberal or neoliberal economies, there is an expansion in the visions and impact areas of the states, and a narrowing in their activities. This makes changes in education systems unavoidable. The purpose of this study is to discuss the positive and negative aspects of school autonomy in school financing, human and material resource management and management processes in education, from different perspectives such as new approaches and practices in education management, changing school society profiles, 21st century governance man understanding. Method of research; The aim of this course is to compare the descriptive analyzes, which started with the literature review, in different countries and to reach a synthesis by combining them with the results of scientific research.

**Keywords:** Autonomous School, Private School, Innovation in Education, The Role of the State

Gönderim Tarihi: 1 Ekim 2018  
Kabul Tarihi: 16 Ekim 2018

<sup>1</sup>Makale Uluslararası Eğitim Bilimleri ve Tıp Eğitimi Sempozyumu' nda (2015) bidiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> MEB, ferahgucluyilmaz7@hotmail.com

## Giriş

Eğitim yönetimi, yönetim biliminin bir alt dalıdır. Geçmişten günümüze dek eğitim yönetimi, kamu yönetimi ve işletme yönetimi bilim dallarının kuram ve uygulamalarından etkilenmiştir. 18. yüzyılın sonlarına doğru kendine özgü özellikleri ön plana çıkararak bilimleşme çalışmaları başlayan eğitim yönetimi bilimi, gerek siyasal gerekse ekonomik olayların etkisiyle biçimlenmiştir. Bunun yanı sıra siyasal bilimlerin; yönetim sürecine katılan grup ve kurumları tanımlaması, sosyolojinin; sosyal rol, statü, yapı, iş bölümü ve çatışma gibi yönetimin temelinde yatan kavramları aydınlatması, psikolojinin; fizyolojik özellikler, kişilik ve güdülenme, liderlik gibi kavramları incelemesi yönetim biliminin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Aynı zamanda sosyal psikoloji; grup davranışı - dinamiği, iletişim, ikna, sosyal etki gibi araştırma bulgularıyla yönetme sanatının inceliklerini ortaya koymuştur. Antropoloji ise kültürel benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyarken en etkili yönetimin kültüre en uygun yönetim olduğuna dikkat çekmiştir.

Yönetim biliminin eğitime girişi ilk olarak F. W. Taylor' un işletme ilkelerinin okula uygulanmasıyla gerçekleşmiştir. Klasik dönem yönetim anlayışları olarak kabul edilen Bilimsel Yönetim, Yönetim Süreçleri ve Bürokratik Örgüt gibi yaklaşımlar, eğitim örgütlerinde örgütün yapısını örgüt ikliminden daha önde tutmuştur. Bununla birlikte eğitimde iş uzmanlaşması ve örgütün verimi için okulun formal yanını ön plana çıkarmıştır. Bilimsel Yönetim Yaklaşımı okul yöneticiliğinin ekonomist tarafını ön plana çıkararak görevsel yetki ve uzmanlaşmanın altını çizmiştir. Yönetim Süreçleri Yaklaşımı, okul yöneticisinin görevlerinin tanımlanmasını sağladıysa da informal yan ağır basan eğitim örgütlerinde emir-kontrol mekanizmasını vurgulaması eleştirilmiştir. Bürokratik Örgüt Yaklaşımı, yönetim görevlerinin bürokrasinin ilkelerine göre düzenlenmesine, liderlikte karizmanın önemine dikkat çekmiştir. Ancak işi yapandan çok yapılacak işi ön plana çıkardığı için eğitim sistemindeki kişiler arası ilişkilerin önemini göz ardı etmiştir. Neoklasik kuramlar olarak tanınan yönetim anlayışları olan İnsan İlişkileri (E. Mayo), İşbirliği (C. Barnard), Sosyal Sistem (T. Parsons) gibi yaklaşımlar ise Hawthorne araştırmaları ile insan etkeninin, verim için ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu yaklaşımlar insanların örgüt için değil, örgütlerin insanlar için var olduğunu, insanlar ve örgütlerin birbirlerine gereksinim duyduklarını, insanların örgütün sağlayacağı çalışma alanı ve ücrete gereksinim duyarken örgütün de insanların bilişsel, duyuşsal ve devinimsel güçlerine gereksinim duyduklarını, bunların çatışmasının her ikisine de zarar getireceğini savunmaktadır. İnsan İlişkileri Yaklaşımı, okulların verimini değerlendirme sorumluluğunu hafifletmiş, eğitimin sosyal görevlerini tanımlamış, herkesin yönetime katılmasıyla okul yönetiminin demokratikleşmesinin önemine değinmiştir. İşbirliği Yaklaşımı ile Barnard, okulda işbirliğinin oluşabilmesi ve yaşayabilmesi için okul toplumu üyelerinin ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutan eğitim yöneticilerine ihtiyaç olduğunu ve eşgüdümleme / koordinasyon yeteneğinin geliştirilmesi gerekliliğinin önemine değinmiştir. Ona göre eğitim yöneticisi yetki erkinden çok etki erkini kullanmalıdır. Sosyal Sistem Yaklaşımı, örgütlerin temel özelliklerini araştırmıştır. Eğitim sisteminde de etkisi görülen bu yaklaşım, örgütün değerleri (amaç- ilkeler), kaynak sağlama mekanizmaları, örgütün parçalarını kaynaştırma ve toplumla kurumsal bağlar geliştirme gibi özellikleri dile getirmiştir. Bu görüşler eğitim yönetiminde, kurum ve okul kültürünün önemi, okulun birbiriyle uyumlu parçalardan oluşan bir bütün olarak görülmesi ve tüm üyelerinin ilgi ve ihtiyaçlarına önem verilmesi anlayışlarına dikkat çekmiştir (Bursalıoğlu, 1997:27-30).

### ***Araştırmanın Amacı ve Önemi***

Eğitim yönetimi, yönetim bilimi dalları olan kamu yönetimi ve işletme yönetimi arasında kalmış bir bilim dalıdır. Bir yandan kamusal bir hizmet sunduğu için kamu yönetiminden, diğer yandan girdi ve çıktıları arasında kaliteli-verimli-etkili-hesap verilebilir bir yönetim gerçekleştirmesi gerektiğinden dolayı işletme yönetiminden etkilenmektedir. Bu doğal etkilenme içinde sıkıntılı olan nokta, eğitim yönetimi ve yöneticisinin kendine has özelliklerinin gözden kaçırılmasıdır. Eğitim, diğer sistemlerde olduğundan daha da fazla insan kaynağına bağlıdır. Bu kaynağın etkin yönetimi ancak ve ancak eğitim sistemini, okul toplumunu iyi tanıyan, analiz eden, eğitimin genel amaçları ile çalıştığı eğitim biriminin özel amaçları arasında kuramsal bağı kuran yöneticilerle gerçekleştirilecektir. Türkiye’de özellikle bazı sosyal gruplar içinde ‘okullara özerklik verilmesi’ ile ‘özel okul’ kavramları birbirine karıştırılmaktadır. Okul özerkliği en genel anlamıyla, okulların kendi işleyişi ile ilgili kararları kendisinin vermesini ifade etmektedir. Özel okul ise eğitim işinin özel sektör eliyle yürütülmesi anlamını taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, ‘özel okul’ kavramı ile ‘özerk okul’ kavramı arasındaki ayrıma değinerek çağımız okul yönetiminin kazanması gereken niteliklerine işaret etmektir. Araştırmanın önemi de bu noktada ortaya çıkmaktadır. Eğitim yönetiminin, özerk bir okul olmanın kendine özgü özellikleri, yöntemleri ve ilkeleri bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim yöneticiliğine statü kazandırılması ve yetki / sorumluluklarının yeniden tanımlanması, meslekleşme yolunda önemli bir adım olacaktır.

### **Yöntem**

#### ***Araştırma Deseni***

Bu araştırmanın yöntemi, alan yazın araştırmasıyla elde edilen bilgilerin analizlerini sentezleyerek derlemeye dayalı değerlendirme, sonuç ve önerilere ulaşmaktır. ‘Özel okul’ kavramı ile ‘özerk okul’ kavramı arasındaki ayrıma değinerek çağımız eğitim/okul yönetiminin kazanması gereken nitelikleri, eğitim/okul yöneticiliği ile diğer birim yöneticiliği arasındaki farklar ve günümüz ekonomileriyle birlikte siyasal yönelimlerinin eğitime etkileri perspektifinde tartışmaktır. Aynı zamanda devletin eğitimde değişen rolü çerçevesinde, liberal – neoliberal ekonomilerle birlikte küreselleşmenin eğitime etkisiyle şekillenen, okula dayalı öğrenen örgütler değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu perspektifle okul özerkliğini, farklı ülkeler bazında karşılaştırarak olumlu ve olumsuz yanlarını bilimsel araştırma sonuçlarıyla birleştirme yoluna gidilmiştir. Tüm bu analizlerle, eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar ve uygulamaları, 21. yy ‘yönetişim’ anlayışıyla ilişkilendirerek bir senteze ulaşılmaya çalışılmıştır.

#### ***Veri Toplama Araçları / Veri Analizi***

Bu araştırma, alan yazın taramasıyla elde edilmiş kuramsal yaklaşımlara dayalı bilimsel bilgileri, nitel ve nicel araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilmesi ve sonuca bağlanması çalışmalarını kapsayan bir derleme çalışmasıdır.

### **Bulgular**

#### ***1. Eğitim Yönetimi Bilim Dalının Diğer Yönetim Bilim Dallarından Farkı ve Bir Meslek Olarak Eğitim Yöneticiliği***

Yönetim, ortak amaçları olan kurumun bireyleri arasında gerçekleştirdiği iş birliği ve iş bölümü sayesinde, bir süreç içinde gerçekleştirilen etkinliklerin bütünüdür. Bu etkinliklerin etkili, verimli ve kaliteli olması için yönetilen birimin misyon ve vizyonun tüm çalışanlarca benimsenmesi, demokratik katılımın gerçekleştirilmesi, insan ve madde kaynaklarının doğru kullanılması gerekmektedir. Yönetim kavramı söz konusu olduğunda, bu kavramı farklı alanlarla ilişkilendirmek oldukça kolaydır: Halk

Sağlığı Yönetimi, Üretimin Yönetimi, Kamu Kaynaklarının Yönetimi, Kent Yönetimi gibi. Ancak örneklerden anladığımıza göre neyin yönetimi söz konusu olursa olsun ‘yönetici’nin o alanda yetkin biri olmasını beynimiz fark etmeden bize fısıldamaktadır. Başka bir deyişle bir fabrikanın başında duracak, halk sağlığını koruyacak, kenti yönetecek kişilerin işin uzmanı olması gerektiğini düşünürüz. Fakat aynı zamanda yönetmeyi de bilecek biri olmasını bekleriz. İşte bu ikisi bir arada ise başarılı olacağına veya olacağına inancımız olumlu bir eğilim içine girmektedir. Yönetim bilimi açısından işi ve işin nasıl yönetileceğini bilmek farklı ama bir arada olması zorunlu iki bilgi alanıdır.

Yönetim bilimi en genel anlamıyla kamu yönetimi ve işletme yönetimi olarak ikiye ayrılabilir. Kamu yönetimi, işlevsel anlamda kamu politikaları belirleme ve uygulama, yapısal anlamda ise devletin örgütsel yapısını ifade ederek bu bütünün sevk ve idaresi demektir (Eryılmaz, 1999). Kamu yönetimi çoğu ülkede M. Weber bürokrasisinin ilkeleri çerçevesinde gelişmiştir. Bu ilkeler örgütlerde otorite ve sorumluluğun açık şekilde belirlenmesi, hiyerarşik düzenin kurulması, işlerin belirlenmesi, yazılı kuralların oluşturulması, yöneticilerin seçimle değil atama yoluyla gelmesi, çalışanların resmî bir sınav sistemiyle eğitimi ve seminer çalışmalarından sonra işe kabul edilmesi olarak sayılabilir (Aktan, 2004). Kamu yönetiminin genel amacı, insan ve madde kaynaklarını kamu yararına kullanarak kamusal hizmetleri (eğitim, sağlık, güvenlik, ulaşım, düzen ve adalet vb.) en verimli şekilde gerçekleştirmektir.

İşletme yönetimi ise kâr gayesi ile üretim faktörlerini planlı ve sistemli bir şekilde bir araya getirerek dünyanın, ekonominin ve toplumun ihtiyaç duyduğu mal veya hizmetlerin üretimini gerçekleştiren birimlerin yönetimidir. İşletme yönetiminin temel amacı; işletmenin misyon ve vizyonuna bağlı olarak amaçlarını belirlemek, işletmenin her koşulda kâr elde etmesini sağlamak, bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilebilir siyaset ve stratejiler geliştirmek, işletmenin önündeki engelleri ya da zorlukları bu stratejilerle aşmasını sağlamak, zamanın ve koşulların gereklerine göre organizasyon yapısını gelişim ve değişime uygun olarak yeniden yapılandırmaktır. Her işletme, tüm bu unsurların işletme amaçları doğrultusunda verimli kullanımını sağlamak ve işletme faaliyetlerinin işletme amaçlarıyla uyumlu işlediğini sürekli kontrol etmekle sorumludur (Balçık, 2005). İşletme yönetiminin temel noktası, çalışanların birbiriyle ilişkilerini, çalışanların süreçlerle ilişkilerini ve süreçler arasındaki ilişkileri düzenlenmektedir. İşletme yönetimi, işletmenin yönetime ilişkin sorunlarını çözüme ulaştırmak için de birçok faaliyet yürütmektedir. İşletme yönetimi ve kamu yönetimi arasındaki temel farklılık da burada ortaya çıkmaktadır. İşletme yönetimi tamamen kendi işleyişine ve işletmenin kârlılığına odaklanırken, kamu yönetimi daha geniş bir yapı içinde çalışarak kamu yararını hedefe almaktadır (Özdemir, 2011).

Eğitim örgütleri hem kamu yararına hizmet veren hem de verimlilik-kalite ve hesap verebilirlik temelinde işleyen kurumlardır. Eğitim yönetimi, ekonominin tarihsel gelişimden etkilenen işletme yönetimi anlayışı ve siyasetin tarihsel gelişiminden etkilenen kamu yönetimi anlayışının arasından, tüm bu gelişmelerden etkilenen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle işletme yönetimi ve kamu yönetimini etkileyen değişimlerden söz etmek gerekmektedir.

1929 iktisadi bunalımı ABD, Fransa, Almanya ve İngiltere’nin içinde bulunduğu çoğu ülkede etkili olan Keynezyen refah devleti yaklaşımını ve devletin ekonomi, siyaset ve toplumsal alanları merkezden planlaması ve yönlendirmesi sonucunu doğurmuştur (Sezen, 1999:41). II. Dünya Savaşı sonrasında 1960’lardan sonra geliştirilen ‘insan sermayesi kuramı’ doğrultusunda insan sermayesi

kavramı, eğitim ekonomisine hâkim olmuş (Tunç, 1998), eğitim ve kalkınma arasındaki ilişkiye devletin müdahil olması nedeniyle eğitim yönetiminde kamu yönetiminin etkileri çoğalmıştır.

1980'li ve 1990'lı yıllar, birçok gelişmiş ülkede kamu sektörü yönetiminde önemli bir dönüşüme tanıklık ederek katı, hiyerarşik ve bürokratik kamu yönetimi, esnek, piyasa tabanlı kamu yönetimine dönüştürülmüştür (Özer, 2005). Bu durum yönetim tarzında basit bir değişiklik olarak algılanmamış, klasik kamu yönetiminde bir paradigma değişikliğine ve kapsamlı reform uygulamalarına yer verilmiştir. İşyerlerin/kurumların başarıları, performanslarıyla ilişkilendirilmeye başlanmıştır. 1980'li yıllarda değişen iş koşulları, teknolojinin gelişmesi, işletme yapılarının değişmesi sonucunda yapılan araştırmalarla değerlendirme yapılırken çok kaynaktan bilgi elde edilmesinin, değerlendirmenin doğruluğunu ve kesinliğini artıracığı ortaya çıkmıştır. 1990'lı yıllarda ise rekabetin çoğalması ve müşterilere olan eğilimle birlikte performans göstergelerine göre değerlendirmenin önemi artmıştır (Dinç, 2005:55). Bu durum eğitimde de etkili olmuştur. Eğitim yöneticileri, 'Etkili Okul', 'Kaliteli Okul' çalışmalarında uluslararası göstergeleri (PISA, TIMSS vb.) temele alarak küresel pazarın ihtiyaçlarına uygun yapılanmaya gitmeleri doğrultusunda yönlendirilmiştir. Bununla birlikte E. Cubberly gibi eğitim bilimcilerinin de işletme yönetiminde büyük oranda etkilendikleri de ifade edilmektedir (Özdemir, 2011).

Tüm bunlara rağmen kamu yönetimi ve işletme yönetimi ilkelerinden etkilenen eğitim yönetiminin kendine özgü özellikleri vardır. İlk olarak eğitim yönetiminin amaç ve işlev, eğitim örgütlerinin karmaşık yapılanması, madde ve insan kaynaklarının yönetiminde, finansman sağlamada merkeze bağlılık, eğitim programlarının çeşitliliği sayılabilir. Aynı zamanda eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran birçok etkenden söz etmekte mümkündür. Eğitim örgütleri üzerinde kontrol ve baskı gruplarının çeşitliliği, eğitim politikalarının egemen siyasi güce göre şekillenmesi nedeniyle eğitim sorunlarına yaklaşımların ve çözüm yollarının değişmesi, eğitimin içinde yer alan ya da onu etkileyen bireylerin psikolojik-sosyal-kültürel-ekonomik vb. farklılıkları bunların içinde sayılabilir (Bursalıoğlu, 1997).

Eğitim yönetiminin bir bilim dalı haline gelmesi, 1876 yılında eğitim yönetimi alanında ilk kitabı yayınlaması ve Michigan Üniversitesi'nde bu yönde ders vermeye başlaması ile gerçekleşmiştir (Brundrett, 2001, Akt. Özdemir, 2011). Murhpy'e göre eğitim yönetiminin bilimleşme sürecinin ilk aşaması olan ideolojik dönemde (1820-1899), formal bir eğitim programı olmadığından eğitim ve okul yöneticileri deneme/yanılma yoluyla mesleklerini tanımaktaydı. İkinci dönem olan reçete döneminde (1900-1946), kişisel başarı hikâyelerinden yola çıkılarak test edilmemiş ilkelerle üniversite programları sunulmaya başlanmıştır. Üçüncü dönem olan bilimsel dönemde (1947-1985), eğitim yönetiminde kuramlar geliştirilirken uygulama boyutu ihmal edilmiştir. Hatta öyle ki 1974 yılında Greenfield, sürpriz bir çıkış yaparak mantıksal pozitivist kuramları adeta makineyle sözleşme yaptığını ve insanın değerinin küçümsendiği için eleştirmiştir. Pozitif araştırmaların ürettiği teorik bilgi, okul ve çocuğu açıklamada yetersiz kalmış ve toplumsal değerleri yansıtamadığını belirtmiştir (Çelik, 2002). Son dönem olan diyalektik dönemde (1985, ---) ise uygulama sorunları profesyonellik, değerler eğitimi, zanaat bilgisiyle aşılıma çalışılmıştır (Balcı, 2008). Bu süreç bize eğitimin hem bir uygulamalı bilim dalı hem de bir eylem alanı olduğunu göstermiştir.

Yönetimde insan kaynakları yönetimi yaklaşımının gelişmeye başlamasıyla birlikte, insan en önemli kaynak olarak görülmeye başlanmıştır. İnsan kaynaklarıyla ilgili etkinlikleri üst düzey yönetim / yönetici yönlendireceği için stratejik bakımdan en çok ihtiyaç duyulan konular, örgütün yerelliğinde



değerlendirilerek örgüt kültürüne önem verilerek giderilmeye çalışılmaktadır. Örgütlerin rekabet edebilme ve çevreye uyum sağlayabilme gücünün insan kaynağının geliştirilmesiyle mümkün olabileceği anlayışı ön plana çıkmıştır (Tortop vd., 2007:28). Bilgi toplumu bilgiyi işleyen ve yöneten, sürekli öğrenen ve öğretmenlerin aklını yöneten bir okul modeli istemektedir (Çelik, 2002). Eğitim yöneticisinden diğer yönetici türlerinden daha fazla öğretimsel lider, dönüşümcü lider, etkileşimci lider, demokratik lider vb. olması beklenir. Bunun nedeni eğitim yöneticisinin iş ve etki alanlarıyla yetkileri arasında sıkı sıkıya kurulmuş bağıdır. Bir eğitim yöneticisi hem eğitim ve program geliştirmeyi, öğrenci işlerini, çevre ve okul ilişkilerini, personel hizmetlerini hem de okul bütçe ve işletme yönetimini, okul bina donanım ve bakım hizmetlerini birlikte yürütebilmelidir. Bu durum özellikle bir okul yöneticisinin bireysel olarak doğruluk, dürüstlük, sabır, güven, samimiyet gibi özelliklere, mesleki olarak alan uzmanlık bilgisi, eğitimle ilgili değerlere sahip olma, sosyal çevre oluşturma ve kullanma gibi niteliklere, idari olarak da gerekli yasal düzenlemelere hâkim olma, mevzuatı tanıma, kurum içi ve dışı ilişkiler kurma geliştirme gibi hassasiyetlere sahip olmasını gerektirmektedir. Bir eğitim yöneticisi için eğitim örgütlerinin; (1) Fiziksel yapısı (binalar, iç düzen, dekorasyon, vb.), (2) Kültürel yapısı (genel teknolojik düzey, araç-gereç donanımı), (3) Sosyal yapısı (mevcutların kültürü), (4) Eğitim programları (içerik, yararlılık, uygulanabilirlik derecesi ve değerlendirme), (5) Teknik yapısı (genel teknolojik düzey, araç-gereç donanımı), (6) İç ve dış müşterilerinin temel özellikleri (eğitimciler, öğrenciler, aileler, işverenler) gibi (Kahraman, 2007: 20), nitelikleri izlemek, geliştirmek ve denetlemek olmazsa olmaz bir ilkedir.

Eğitim yöneticilerinin profesyonel anlamda yetiştirilmesi ve eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesi, dünya çapında yeterince yaygınlık kazanmamıştır. Ekonomik anlamda mal üreten örgütlere yöneticilik yapan kişilerin yetiştirilmesi için üretilen bilimsel bilgi birikimi, eğitim örgütlerine göre çok daha fazladır (Çelik, 2002). Buna karşın eğitim yönetiminde meslekleşme arttıkça standartlaştırılmış prosedürlerin etkisinde kalma azalmaktadır. Mesleksi değerler, normlar yönlendirici rol oynamakta, eğitim kurumlarının niteliği artmakta ve mesleğin uzmanlarıyla çalıştığını algılayan, davranışlarına dayanak olarak meslek normlarını alan bireylerle çalıştığını düşünenlerin başarısı ve işbirliği artmaktadır (Aydın, 2000). ABD, Avustralya, İngiltere gibi ülkelerde okul geliştirmede ana etken olarak kabul edilen eğitim ve okul yöneticilerine yönelik profesyonel eğitim programları hazırlanmakta ve gelişen ihtiyaçlara göre içerikleri güncellenmektedir (Şişman ve Turan, 2003). ABD’nde, başarılı öğretmen adaylarının eğitim/okul yöneticiliğine yükseltilmesi için master programlarını ve mesleki uzmanlık ve uygulama bilgilerini geliştirecekleri bir eğitim programlarını tamamlamaları gerekmektedir (Aksoy, 2002; Aydın, 2002). İngiltere’de okul müdürü olmak isteyenlere mesleki becerileri kazandırmak amacıyla NPQH (National Professional Qualification for Headship / Okul Yöneticiliği İçin Ulusal Mesleki Yeterlik) programı uygulanır. Bu programla okul müdürü olmak isteyen öğretmenlere okul geliştirmeye dayalı, uygulamalı ve mesleki bir eğitim sunulması hedeflenmektedir (Çinkır, 2002). İsveç’te, okul müdürleri ve müdür yardımcıları göreve atandıkları zaman, bir liderlik geliştirme programı olan Okul Liderliği Eğitim Programı’nı (SLEP) tamamlamaları istenmektedir (Özmen, 2002). Almanya’da okul müdürleri için yetiştirme programları her eyaletin kendi öğretmen yetiştiren kurumu tarafından yürütülmektedir. Bazı eyaletlerde iki haftalık seminerler, bazı eyaletlerde bir yıla yaklaşan programlar (bir meslek olarak okul yöneticiliği, okulda kalite gelişimi kavramı ve kalite geliştirme araçları, personel yönetimi ve personel geliştirme, okul ve çevre arasında ilişkilerin geliştirilmesi) ile yetiştirilmeleri sağlanmaktadır. Fransa’da okul yöneticileri için ilköğretim okulu programlarına ilişkin bilgi ve resmî evrakların hazırlığı, okul yönetimi, okulun çevresiyle ilişkisi, bilgi ve iletişim, okulun paydaşları ile ilişkiler, toplumun okula etkileri ve eğitim kadrosuna liderlik

etme gibi konuları kapsayan bir program kullanmaktadır (Eurydice, 2010). Türkiye’de eğitim müfettişleri ve yöneticilerinin yetiştirildiği ‘Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği’ programları 1997 yılında yapılan bir düzenlemeyle kapatılmıştır. Bu tarihten itibaren üniversitelerde eğitim bilimleri içinde ana bilim dalı olarak kabul edilen eğitim yönetimi ve deneticiliği programı, yüksek lisans ve doktora düzeyinde programlar olarak uygulanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, yönetici yetiştirmek ve geliştirme amacıyla kurulması düşünülen Millî Eğitim Akademisi projesini 1992 yılında çıkarılan Bakanlık Teşkilat Kanunu’nda yer almasına rağmen günümüze kadar sonuçlandıramamıştır. Gerek eğitim yöneticileri gerekse okul yöneticileri hizmetiçi programlarla, mesleğe kabul edildikten sonra geliştirilmeye çalışılmaktadır. Yöneticilere yönelik bu eğitimler, zorunlu değil isteğe bağlı olarak yürütülmektedir. Yönetici seçiminde, eğitim yönetimi ve deneticiliği ile ilgili eğitim görmüş ya da hizmetiçi eğitimlere katılmış olanlara ek puan verilmektedir. Eğitim ve okul yöneticilerinin sürekli geliştirilmesine yönelik bir politikanın da gözetilmediğini görülmektedir.

Eğitim yönetiminin bir meslek alanı olarak benimsenmesi için artık yöneticiliğin bir okulu olamayacağı tutumunun yıkılması gerekmektedir. Her ne kadar dünyada eğitim yöneticisi yetiştirme tarihi son 50-60 yıllık bir dönemi kapsamış ve eğitim yöneticisinin nasıl yetiştirileceği konusunda ortak yaklaşımlar benimsenmemiş olsa da, genel eğilim yetiştirme programlarının gerekliliği, tarafsız ve nesnel değerlendirme, başarılı bir öğretmenlik deneyimi, eğitim yönetimi master programlarını tamamlama olarak karşımıza çıkmaktadır.

## 2. Günümüz Ekonomilerinin ve Siyasal Yönelimlerinin Eğitime Etkileri ve Devletin Eğitimde Değişen Rolü

17. yüzyılda bilimsel ve teknolojik buluşların artması (buharlı makineler, demiryollarının yaygınlaşması vb.) ve İngiltere’de başlayarak tüm dünyaya yayılan Sanayi Devrimi’nin toplumsal yaşayışı, kültürel dokuları ve devletin kamusal alandaki sorumluluklarını değiştirmesi, ‘Bırakınız yapınlar, bırakınız geçsinler.’ şeklinde ifade edilen Liberalizm’i doğurmuştur. İktisadi liberalizm Adam Smith, siyasi liberalizm ise John Locke’un öncülüğünde gelişmiştir. Liberalizmin temel ilkeleri her alanda özgürlük, birey merkezli düşünme, devletin her türlü alana müdahalesine kısıtlama, devletin işlevlerinde daralma olarak kabul edilmektedir. Klasik liberalizmin temel amacı devletin güvenlik, adalet ve savunma gibi hizmetler dışında devletin mümkün olduğu kadar iktisadi sisteme müdahale etmemesidir. Sosyal liberalizm ise Keynes ile birlikte devletin görev ve fonksiyonlarını, devletin para ve maliye politikalarıyla ekonomiye müdahale etmesi anlayışını desteklemiştir. Bu yaklaşım eğitim yoluyla kalkınma sürecinde daha fazla gelir artışı sağlayarak iktisadi büyümeyi gerçekleştirmek için devletin eğitimi merkezden planlamasının gerekli olduğunu savunmuştur.

1945-1970 yılları arasında refah devletinin kapsamı, etkinliği ve uygulamalarının en üst düzeye çıktığı ‘Altın Çağ’ olarak isimlendirilen dönemde ekonomik kalkınmanın sağlanması, alt yapı yatırımlarının gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte konut ve ulaştırma yatırımlarına hız verilmesi, temel toplumsal hizmetlerin tüm topluma ulaştırılmaya çalışılması ve alt sınıflara gelir transferi politikalarının geliştirilmesi için devletin ekonomik alana müdahale etmesi ön kabulü oluşmuştur. Bu gelişmelerin ortaya çıkmasında ‘Sendikalizm’ adıyla anılan sosyal hareketin, Marksist Sosyalizmin önemli etkileri olmuştur. Bu dönemde devletin niteliğinde de değişimler olmuş, anayasa ve kanunlarıyla üretim ve bölüşüm ilişkilerine asgari ve azami koşullar getirmiştir. Devlet, kurumlar oluşturarak piyasa mekanizmasının yol açtığı sorunlara müdahale etmiştir. Liberal düzende bireylerin ihtiyaçları kendi kaynakları ile karşılanırken, sosyal devlette başta eğitim ve sağlık olmak üzere toplumun temel ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmıştır (Serdar, 2014: 29-36).

1970’li yıllarda yaşanan ekonomik kriz ile birlikte ekonomik büyümenin yavaşlaması, sürekli ve yaygın işsizlik sosyal devlet anlayışında değişimlere yol açmıştır (Serdar, 2014:35). 1974’te F. A. Hayek’in, 1976’da ise Milton Friedman’ın Nobel Ekonomi Ödülü’nü kazanmaları, Batıda neoliberalizme dönüşümü sembolize eden olaylar olarak görülmüştür. 1980’li yıllardan itibaren özelleştirme politikalarının kabul görmesi, pek çok ülke tarafından uygulanması, uluslararası sermayenin önünden engellerin kalkması ve küreselleşme politikaları devletin tekrar küçülmesine neden olmuştur. Devletin, ekonomik refahın sağlanması için geri çekilmesi, hizmet alanlarının rekabete açılması ve piyasanın serbestleşmesi düşünceleri egemen olmuştur (Sallan Gül, 2006:303). Neoliberalerler, özel sektörün kamu sektöründen etkinlik ve verimlilik açısından daha üstün konumda olduğunu, kamu girişimciliği yerine özel girişimciliğin özendirilmesi gerektiğini ve özelleştirmeler yoluyla kamu kurumlarının tasviye edilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Liberal eğitimi kültür içerisinde ya da kültüre doğru eğitim olarak tanımlayan L. Strauss’un yanında A. Smith ve D. Friedman da devletin zorunlu ve ücretsiz eğitim hizmetleri vermesi yerine eğitimi sübvanses etmesini meşru fakat eğitimin tamamen özel sektöre bırakılmasının daha uygun olduğunu savunmaktadırlar. Milton Friedman da devletin eğitime yaptığı müdahalenin eğitim standartlarını düşürdüğünü, öğrenimin motivasyonunu sağlayamadığını ve kârlılık olmadan maliyetleri artırdığını ileri sürmüştür (Friedman, 2008:25). Fakat devletin özellikle ekonomik alandaki görev ve yetkilerinin yasalarla sınırlandırılması durumunda, ekonomik yapının ve koşullarının sürekli değişmesi göz önüne alındığında, yasaların da bu yapıya ve koşullara intibak edecek şekilde sürekli değişmesi sorunuyla karşılaşmaktadır (Tayyar ve Çetin, 2013). Eğitimin içeriğinin neoliberal politikalar doğrultusunda değiştirilmesinin temel aktörleri olan Dünya Ticaret Örgütü ve OECD gibi kurumlar, kapitalist ilişkilerle birlikte bireyin bilgi-donanım ve yeteneklerinin gelişmesi yerine, malların en çoklaştırılması ve tüketilmesini hedefleyen bir anlayıştan hareketle daha çok devletin belirleyiciliğinde toplumu eğitmiştir (Ercan, 2006). Özellikle Dünya Bankası’nın eğitim politikasının belirlenmesinde önemli bir isim olan P. Psacharopoulos, sürdürdüğü bir dizi çalışmanın sonucunda, devletin eğitime özellikle de orta ve yükseköğretime yaptığı harcamalardan daha çok toplumun üst gelir gruplarının yararlandığını ortaya koymuştur. Bu nedenle neoliberalizm eğitime özellikle de yükseköğretime yapılan kamu harcamalarının kısıtlanmasını vurgulamaktadır (Ercan, 1999:31).

1980’lerdeki siyasal ve sosyal gelişmeler, siyasi liberalleşme ve demokratikleşme eğilimlerinin artışı, bölgesel entegrasyon hareketlerinin gelişmesi, gelişmekte olan ülkelerin yabancı sermayeyi teşvik politikaları, haberleşme teknolojisinin iletişim alanında sağladığı imkanlarla uluslararası bankacılık işlemlerinin artışı, artan tüketim talebi ve uluslararası insan hareketi gibi etkenler küreselleşme kavramını gündeme getirmiştir (Alper, 2012:5). Küreselleşme, bilginin, haberleşmenin, kültürel etkileşimin ve sermayenin ulusal sınırları aşır uluslararası nitelik kazandığı, ekonomi, kültür, siyaset, yönetim ve benzeri alanlarda ülkelerarası bağımlılığın arttığı bir süreç olarak (Zencirkıran, 2001:521) 20. yüzyıla damgasını vurmuştur. Bununla birlikte küreselleşme çokuluslu şirketleri, hükümet dışı örgütleri, medya kartellerini, araştırma ve düşünce kuruluşlarını uluslararası sistemin yeni aktörleri olarak ön plana çıkarmıştır. Bu yeni aktörler, güçlerinin bir yansıması olarak uluslararası ilişkilerde ve hatta ülkesel sorunlarda etkili olabilmektedir. Sivil toplum kuruluşlarının, bilim adamlarının, yazarların, akademisyenlerin, kısacası “bireylerin” uluslararası ilişkileri etkileme ve yönlendirme olanağı artarken sendikaların önemini düşürmüş, işsizliği, küresel eşitsizliği ve yoksulluğu artırmıştır (Akçay, 2003:25).

Küreselleşme süreci, devlet ile iş piyasası arasında sağlıklı bir iktisadi ve sosyal ortamın oluşması için gerekli olan çalışma barışı ve istikrarı sağlayacak aynı zamanda çıkar çatışmaları yerine

çkar birliğine götürecektir sosyal diyalogu artmiştir. Bu süreç, devletin iş piyasasına müdahalesi sırasında kullandığı araçların niteliklerinde de büyük değişimler yaratmıştır. Günümüzde devletin iş piyasasındaki rolü, çalışma hayatının yasal çerçevesini çizmek, bu çerçeve dâhilinde taraflara geniş bir özerklik tanımak, başta sosyal güvenlik kurumları ve iş - işçi bulma kurumları olmak üzere kurumsal düzenlemeler yapmaktır. Bununla birlikte piyasanın tam rekabet koşulları içinde çalışabilmesi için düzenleyici bir rol oynamaktadır. Aynı zamanda devlet, eğitim ve insan gücü planlaması yoluyla ekonominin talep ettiği vasıfta iş gücünü eğiterek iş gücü açığını kapatmakta, iş gücü fazlalığı bulunduğu takdirde ise hizmetiçi ve hizmet öncesi eğitimden yararlanılarak fazla iş gücünü verimli olabilecek bir alana aktarmaktadır. Devletin ekonomideki en önemli rollerinden biri de, ekonomik istikrar ve rekabet gücünün artırılması için verimliliğe dayalı ücret politikalarını uygulamaktır (Uçkan, 2000:4).

Küreselleşmenin eğitime yansması çok geniş bir düzlemde olmuştur. Küreselleşme, tüm dünyada eğitimi yaş gruplarına doğru uzatmakta, bireylerin hızla değişen bilgi toplumuna katılımını, yeni bilgi, beceri, yaşam boyu öğrenme ve eskisine göre daha nitelikli olmalarını (Yurdabakan, 2002: 62) zorunlu kılmaktadır. UNESCO tarafından hazırlanan raporda küreselleşmenin eğitimdeki temel ilkeleri ve yeni yüzyılın bilgi edinme gereğinin 4 temel dayanağı olduğu vurgulanmıştır. Bu dayanaklar; bilmek için öğrenme (Learning to know), yapmak için öğrenme (Learning to do), beraber yaşamayı öğrenme (Learning to live together) ve birey olmayı öğrenme (Learning to be) olarak belirlenmiştir (Aslan, 2004:5). Birçok Avrupa ülkesi küreselleşen dünyanın evrensel değerlerini yakalayabilmek için eğitim sistemlerini, bu ilkeler temelinde yeniden düzenleme yoluna gitmektedir. Farklılıkların birliği, ulusal ve uluslararası hareketlilik, yerel ve kaybolmaya yüz tutmuş kültürlerin yaşatılması, sürdürülebilir gelişim temellerinde geliştirilen eğitim projeleriyle eğitim sistemleri desteklenmektedir. Küreselleşme üniversitelere de çok önemli misyonlar yüklemiştir. 1988’de Paris’te düzenlenen “yükseköğretim” konulu dünya konferansında üniversitelerin yerel/ ulusal/ uluslararası düzlemde kültürel işlevlerini artırmaları görüşü ön plana çıkmıştır (Aslan, 2010:24). Devletin bu süreçte üstleneceği rol, bütüncül eğitim politikaları geliştirmek, bilgi teknolojilerini eğitime entegre etmek, okur/yazarlık oranını artırmak, mesleki istihdamda nitelikli iş gücünü artırmak için önlemler almak, özel eğitim kurumlarının önünü açmak ve ailelere teşvik vermek olarak sıralanmaktadır.

Küreselleşme, liberal anlayışını ‘minimal devlet’ anlayışını ‘minimal sosyal devlet’ anlayışına çevirmiştir. Kamu yönetiminde, bürokrasi karmaşılaştıkça işlemlerin yavaşlamasına neden olmuş, verimin düştüğü görülmüştür. 1980 ve 1990’lı yıllarda kamu yönetimi, normatif prosedürlerinden, politika yapım sürecinden ve özel sektör yönetim stratejilerinden etkilenmiştir. Büyük ve karmaşık örgütlerin nasıl yönetileceği hususunda önemli gelişmeler olmuş ve kamu işletmeciliği denilen ‘Yeni Kamu Yönetimi/İşletmeciliği’ (New Public Management) anlayışı ortaya çıkmıştır (Martin, 1988:320). Kamu yönetimi anlayışındaki bu değişimle birlikte; (1) Devletin, kamu faaliyet alanlarının ve kamusal istihdamın küçültülmesi; (2) Kamu hizmet sunumunun özel sektöre bırakılması; (3) Hizmetlerin yerine getirilmesinde rekabet unsurunun ön planda tutulması; (4) Özellikle bilgi teknolojilerinde otomasyonun gelişmesi; (5) Kuralsızlaştırma ve serbestleştirme yöntemleriyle devletin sektörler üzerindeki hukuki düzenleme, kısıtlama ve denetleme yetkisinin sınırlandırılması söz konusu olmuştur (Arap ve Yılmaz, 2006:55).

Yeni Kamu Yönetimi kavramının ortaya çıkması ile kamu kuruluşlarının örgütlenme biçiminde ve fonksiyonlarında değişikliğe yol açan, hizmet sunumunu etkileyen yeni yönetim teknikleri ve

yaklaşımlar şu kavramlarla açıklanabilir: (1) Yönetişim, (2) Performans Kültürü, (3) Bürokrasiye Karşı Değişen Bakış Açısı, (4) E-Devlet, (5) Sorumluluk Anlayışı, (6) Toplam Kalite Yönetimi, (7) Özelleştirme, (8) Piyasa Kapitalizasyonu, (9) Kurumsal Yönetim, (10) Hiyerarşik Yapılanmanın Desantralizasyonu, (11) Performans Standartları, (12) Sivil Toplumun Yeniden Keşfi, (13) Yatay Yapılanma, (14) Vatandaş Odaklılık (Kurt ve Uğurlu, 2007:96). Bu temel ilkeler eğitim yönetiminin de temel ilkeleri olur hale gelmiştir. Bu etkileşim ‘okul merkezli, özerk/yerel yönetilen, kendini uyarlayabilen, geliştirebilen, öğrenen organizasyonları’ ortaya çıkarmıştır.

21. yüzyılda sosyal bilimlerin her alanında ortaya çıkan değişimler devleti ekonomik, sosyal, eğitim, sağlık, adalet gibi alanlarda nasıl bir rol üstelenmesi gerektiği tartışmalarının odağına almıştır. Küreselleşme olgusunun, liberal ve neoliberal politikaların, toplumsal yapıyı değişime zorlayarak devletin kamusal ve iktisadi alandaki görevlerinin temelinde kamu örgütlenmesini yeniden gözden geçirmesinin gerekliliğini göstermiştir (Arslan, 2010:25).

### 3. Öğrenen, Kendini Örgütleyen Uyarlayıcı / Yaratıcı / Özerk Sistemler Olarak Okullar ve Okul Yöneticiliği

Okullar, gelişimlerini geçmişteki tecrübeleriyle birleştirerek öğrenen, kendini örgütleyen, bir başka deyişle yeni değişimlere veya gelişimlere karşı kendini uyarlayabilen, yaratıcı yönünü ortaya çıkararak sorunlarını çözebilen ve özerk yapılarıyla eğitime katkı sunacak farklılıklar yaratabilen düzenlemeler getiren bir işleyişle çalışabilmelidir. Pozitif bilimlerin hızlı gelişmelerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan yeni yaklaşımlar, 1950’lerden beri eğitim / okul yönetimi anlayışlarını da etkilemektedir. İnfomasyon Yaklaşımı (C. Shannon ve W. Weaver), örgütlerin formal yapıları içindeki iletişiminin ve ‘geribildirim’in önemine değinmiştir. Eğitim öğütlerine daha kolay uyarlanabilen bu yaklaşımla, eğitim örgütlerinde iletişim sistemlerinin kurulmasına, yönetimin demokratlaşmasına dikkat çekilmiştir. Yaşayan bir organizmanın, örgüt ve bütünlük niteliklerinin ona bir sistem özelliği kazandıracığı fikrinden hareketle Açık Sistem Yaklaşımı (D. Katz, R. Kahn), örgütün çevresinden aldığı enerjiyi ürün, süreç ya da hizmete çevirdiğini ifade etmektedir. Sistemin en önemli kavramları denge ve entropi, örgütün bir bütün olarak ele alınmasını ve sistemin parçalarından her birine amaç konulmasını kolaylaştırmıştır (Bursalıoğlu, 1997:21). Sistem yaklaşımının eğitim kurumlarına uygulanması alt sistemlerle üst sistemlerin birbirine bağlı ve bağımlı durumunu açıklamakta ancak eğitim örgütlerine dışardan gelen çoklu etkilerin kontrolünü ve başarının değerlendirilmesi güçlüğüne aşmamıza çok da yardımcı olmamıştır.

Günümüzde fizik ve biyolojideki çalışmalar da yönetim bilimini etkilemektedir. ‘Ekoloji’ Günümüzde fizik ve biyolojideki çalışmalar da yönetim bilimini etkilemektedir. ‘Ekoloji’ kavramını sosyal anlamıyla kullanan Drucker, dengeden uzak bir toplum düşüncesini ortaya atmıştır. Daneke, bu düşünceden hareketle birbiriyle ilişkili ve iç içe olan Örgütsel Ekosistem Modeli’ni geliştirmiştir. Bu modelde kurumsal değişkenler içinde çoklu rasyonellik anlayışı, karşılıklı bağımlılık ve işbirlikçi süreçler yer almaktadır. Dinamik ilişkiler temelinde kendi kendini örgütleyebilen, belli bir düzeyde özerk olan, karşılaşılan sorunlar karşısında esnek çözümler sunabilen sistemler ortaya çıkmaktadır. Örgütsel yaratıcılık, kendi sınırlarını aşabilen, yeni açılımlarla uyarlayıcı bir öğrenme gerçekleştiren bir yapılanmayı gerektirmektedir. Shwarz’ın Yaşayan Sistemler Yaklaşımı’nda da, örgütlerin kendi kendilerini örgütleyebildikleri ölçüde yaşamaya devam edeceklerine değinilmiştir (Akt. Erçetin, 2001:11). Örgütlerin kendi kendilerini örgütleyebilme yetenekleri ekosistem içindeki yerlerinin yeniden ve yeniden tanımlanmalarına bağlıdır. Bu tanımlama yeni holistik/sarmal ilişkileri kurmayı, sistemin artan karmaşıklığı içinde örgütün amaç ve yerini gözden geçirmeyi gerekli kılmaktadır. Eğitim

sistemleri tam da bu sarmal ve karmaşık yapı içinde, günümüz değişimlerinin ve gelişmelerinin takibinde, okul yönetimine karar alma sürecinde daha çok yetki ve sorumluluk vermelidir.

Küreselleşme olgusuyla ortaya çıkan yönetimde yeni anlayışlar ve yönelimler, eğitim sistemlerinde de değişimlere yol açmıştır. Eğitimde öğrenciyi merkeze alma, demokratikleşme, etkili yönetimler oluşturma, kaliteyi artırma, paylaşımcı liderlik ve yatay örgütlenme gibi yönetim anlayışının yeni trendleri okul merkezli yönetim (school-based management), okula dayalı yönetim, okulların yerel yönetimleri (localmanagement of schools), kendi kendini yöneten okullar (self managingschools), yetkilendirilmiş okullar (devolution), yerinden yönetim (decentralisation), yeniden yapılanmış okullar (restructuredschools) olarak adlandırılan modellerdir. Bu modellerin temel özelliği okulun temel karar alma birimi olması ve üyelerinin okulu sahiplenme duygusudur (Balcı, 2001:). Yaşadığımız dönemin koşulları dikkate alındığında devletin küçültülmesi ve işlevlerinin yeniden tanımlanması konusundaki tartışmalara paralel olarak eğitimde de merkezi yapının daha işlevsel bir yapıya kavuşturulması da bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Taşra yönetimlerine yetki devredilmesi, sorunların yerinde belirlenip çözülmesi, eğitimin yönetimine ve sorun çözüme sürecine okul paydaşlarının geniş ölçüde katılımının sağlanması anlayışını güvenceye alan (Şişman ve Turan 2003:141) okul yönetimi anlayışlarının yaşama geçirilmesi gerekmektedir. Okul merkezli takım projeleri, öğrenme ortamına odaklanmış okul geliştirme yaklaşımlarıyla öğrenci başarısının ve politik faydanın artırılması, sorumluluğun ve yetkilerin paylaşılması (Aytaç, 2000), bütçe yönetimi, paydaşlarla ilişkilerin güçlendirilmesi, öğretmen ve yöneticilerin hizmetiçi eğitimle geliştirilmesi, okul gezilerinin artırılması, okul binalarının etkililiğinin artırılması için çalışmaların yapılması gibi konularda okul yönetimine özerkliğin verilmesi günümüzün şartları bakımından önemli görülmektedir.

Okul merkezli yönetim, okul çevresinin güçlendirilmesini, yönetimin etkililiğinin artırılmasını ve devlet otoritesinin azaltılmasını hedeflemektedir. Eğitimde yenileşme, sürekli mesleki gelişim ve okul etkinliklerinin iyileştirilmesi üzerine yapılır (Smith, 1998). Bu yapılanmada okullar yalnız değildir. Bu modelin temel öğeleri: (1) Okul Yönetim Kurulları, (2) Bölge Eğitim Yöneticileri/Bölge Eğitim Büroları, (3) Okul Yöneticisi, (4) Öğretmenler, (5) Veliler ve Toplum Üyeleri, (6) Öğrenciler, (7) Okul Konseyi'dir (Oswald, 1997:184). Okul merkezli yönetimde okullar kendi programlarını okulun bulunduğu çevrenin ilgi ve beklentilerine uygun yaparlar ve mali işleri yönetirken en karışık haldeki kaynakları bile esnek bir tutumla yönetme anlayışına sahip olurlar. Bu anlamda okullar ilk önce planlarını uygulayacaklar, açık bir şekilde sonuçları değerlendirecekler ve bu döngüye tekrar başlayacaklardır (Huckman ve Hill, 1994:187). Okula dayalı bütçenin oluşturulması, bütçeye ilişkin kararların alınması, bütçenin kontrolü okul yöneticisinin başkanlığındaki bir komisyon ile gerçekleştirilse de müdür, fonların öncelikli ihtiyaçlara göre yeniden dağıtımında tam yetkiye sahiptir (Oswald, 1997:198).

Günümüzde yaşanan ekonomik-sosyal-politik-kültürel değişimler okul toplumunu oluşturan, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve eğitimi yönlendiren diğer paydaşların niteliklerini de etkilemektedir. Okula dayalı yönetimlerde yöneticilerden karar vermeye katılımı kolaylaştıran (Robertson ve Wohlstetter, 1995), öğretmenleri karara katarak bilgilerini, yeteneklerini ve uzmanlıklarını kolaylaştıran (Brown ve Boyle, 1999), personelini seçen ve geliştiren kişi olmalarını beklemektedir. Öğretmen profili ise öğrencilerinin başarısından kendini biraz daha fazla sorumlu tutan, kararlı, güç kazanmış, düşüncelerini uygulayabilen, kaynak bulmada sıkıntı çekmeyen, değerlendirme yeteneği ve bilgisi gelişmiş kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Okula dayalı yönetimlerde yönetim kurullarının da önemi büyüktür. Bu kurullar kamu yönetimini, özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarını içine alan kompleks

bir sistemi ve bunların kendi aralarındaki ilişkiler ağını ve karşılıklı etkileşimlerini ifade eden 'yönetişim' teriminin yansımalarıdır. Bu süreçte merkezi yönetim ve yerel yönetim kuruluşlarından başka sivil toplum örgütlerini, özel girişimcileri ve kâr amacı gütmeyen kuruluşları kapsayan geniş bir aktör yelpazesinin varlığı ve bunların yönetim sistemine dahil edilmesi gündeme gelmektedir (Eryılmaz, 2000:28). Lindie (1996)'ye göre okul merkezli yönetim kurulları; program yapma, okul gereksinimlerini belirleme, personel ve öğrenci değerlendirme, disiplin konularına çözüm getirme, ekstra programlar yapma, merkezi standartlarla eş düzeyde hareket etme gibi sorumlulukları vardır (Akt. Şahin, 2003:584).

Avrupa eğitim sistemleri farklı düzeylerde örgütlenmiştir. Fransa, İrlanda, Yunanistan ve Lüksemburg'da ulusal; Almanya'da bölgesel;, İngiltere ve Hollanda'da yerel düzeyde bir örgütlenme söz konusudur (Çelik, 1995). Okul etkinliği, okul özerkliğiyle birlikte değerlendirilmesi gereken önemli bir noktadır. Okul özerkliği, gerek okul yönetimini gerek eğitim ve öğretim işlerini gerekse okul finansmanı ve insan kaynaklarının yönetimini ilgilendiren, öğrenci ve kurum performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip dikkat çekici bir kavramdır. Müfredat, değerlendirme ve öğretim yöntemlerinin önemli konularını kapsamaktadır. Okullara finansal ve insan kaynaklarının yönetimi için verilen özerkliğin ayrıntılı analizi, bazı ülkelerin diğerlerinden daha özerk olduğunu göstermektedir. Almanya, Fransa ve Türkiye'nin aksine, İngiltere'de bu iki alanda okullarda büyük ölçüde özerklik olduğu aşağıdaki tablodan görülebilmektedir (Vassiliou & Šemeta, 2012).

**Tablo 1. Okul Özerkliği Kriterleri ile Türkiye / Almanya / Fransa ve İngiltere Karşılaştırması**

Okul Özerkliği Kriterleri	Türkiye	Almanya	Fransa	İngiltere
Okul müdürünü seçme	Özerklik yok	Özerklik yok	Özerklik yok	Tam özerklik
Okul müdürünün görev ve sorumluluklarını belirleme	Özerklik yok	Özerklik yok	Özerklik yok	Yarı özerklik
Yeni öğretmenleri seçme	Özerklik yok	Özerklik yok	Özerklik yok	Tam özerklik
Yedek öğretmenleri seçme	Özerklik yok	Tam özerklik	Yarı özerklik	Tam özerklik
Öğretmenleri görevden alma	Özerklik yok	Özerklik yok	Özerklik yok	Tam özerklik
Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını belirleme	Özerklik yok	Özerklik yok	Özerklik yok	Yarı özerklik
Fazla mesai ücreti ödeme	Özerklik yok	Özerklik yok	Yarı özerklik	Yarı özerklik
Sermaye harcaması (taşınmaz veya taşınır)	Özerklik yok	Özerklik yok	Özerklik yok	Yarı özerklik
İşletme masrafları	Özerklik yok	Özerklik yok	Yarı özerklik	Tam özerklik
Bilgisayar ekipmanı alımı	Özerklik yok	Yarı özerklik	Yarı özerklik	Tam özerklik
Finansman (bağış ve sponsorluk arama)	Özerklik yok	Özerklik yok	Tam özerklik	Tam özerklik
Ders dışı faaliyetler için okul binalarının kiraya verilmesi	Özerklik yok	Özerklik yok	Tam özerklik	Tam özerklik
Özel fonları kullanma	Özerklik yok	Özerklik yok	Özerklik yok	Tam özerklik
Taşınmazlar ve taşınırlar satın Alma	Özerklik yok	Özerklik yok	Yarı özerklik	Tam özerklik
Personel işe alma	Özerklik yok	Özerklik yok	Özerklik yok	Tam özerklik

**Kaynak:** Eurydice, 2012

Okula dayalı yönetimin en önemli başarıları; öğrencinin eğitim ve öğretim çevresinin geliştirilmesi, okulla ilgili kararların bu kararlardan etkilenecek herkesle birlikte alınması (yönetici, öğretmen, bölge eğitim yöneticileri, veliler, öğrenciler, diğer paydaşlar gibi), demokratik yönetimin gelişmesi, yetkilerin paylaşılması olarak görülmektedir (Güçlü, 2000).

Okul merkezli yönetimin okul ve öğrenci performansını artırdığı (Robertson ve Wohlstetter, 1995; David, 1996), yüksek iş doyumunu, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi, karar verme, iyileşmiş planlama, eğitim kalitesinin artması (Brown, 1984), öğrenciler için daha iyi program, insan kaynaklarının tam olarak kullanılması, kamuoyundaki güvenin artması, yeniden yapılanma fırsatı sunması (Özdemir, 1996:426) gibi olumlu yönlerinden söz edilebilir (Akt. Şahin, 2003:589). Bunun yanı sıra insan kaynaklarının etkili kullanımı nedeniyle yüksek nitelikli kararlar alınmasının personelin bağımlılığını arttırdığı, liderlik özelliklerini geliştirdiği, kurum içi iletişimin artması nedeniyle öğrenci ve öğretmen moralini yükselttiği, yeniliklerin ve yaratıcılığın desteklendiği bir ortamda güdülenmenin



arttığı, kurumun amacına yönelik yeniden yapılanmayla etkili örgütlenmenin gerçekleştirildiği söylenebilir (Liontons ve Lashway, 1997:228-229).

Etkili okul araştırmacılarından Purkey ve Smith (1983), başarılı okullarda okul merkezli yönetimin, örgütsel süreçlerle ortaklaşa planlama ve okul kadrosunun geliştirilmesi; Levine ve Lezotte (1990), okul merkezli liderlik; etkili öğretimsel düzenleme ve geliştirme, üretken okul iklim, izlenen başarı; Sammons ve arkadaşları (1995), öğrenen örgüt merkezli gelişim, çekici öğrenme çevresi, uyarlayıcı uygulamalar, okul performansının değerlendirilmesi gibi etkenlerden söz etmektedirler (Şişman, 2002:114-117).

Eğitim örgütlerinin iç dinamiklerini harekete geçirerek okul ile toplum, okul ile hizmeti veren ve alanlar arasında sinerji yaratan bir model olarak okul merkezli yönetimler eğitimde yenileşmeyi, personelin yenileştirilmesini, sürekli personel gelişimini, okul etkinliklerinin iyileştirilmesini amaçlamaktadır. O halde gerçekleşen sonuç, beklenen sonuç olmuş mudur?

Okulu okuldan yönetmek bazı sıkıntılar da doğurmuştur. Karar verme aşamasında tartışmaların uzun sürmesi, alınan kararların uygulanmasının zaman zaman uzun sürmesi, uzmanlığın etkisini azaltması, okul performansındaki belirsizlik, yeni rol ve sorumlulukların karıştırılması, ile eşgüdümleme güçlüğü gibi sıkıntılar ortaya çıkmaktadır (Liontons ve Lashway, 1997:229-230 ). Buna ek olarak bütçe açığının oluşması, nitelikli personel bulmakta zorluk yaşanması, yöneticilerin sık sık değişmesi, denetimin yanlış yorumlanması gibi olumsuzluklar da yaşanabilir (Özdemir, 1996:425).

Araştırma sonuçları, okula dayalı yönetimin öğrenci performansı üzerindeki doğrudan etkisinin ölçüldüğünü göstermektedir. Örneğin, Kanada'nın iki okul bölgesindeki araştırmalarda yerel okul yönetimlerinin etkin eğitim çevresi yaratarak lise öğrencilerinin okula dayalı yönetim başladıktan sonra pek çok alanda başarılı olmalarını sağladıkları görülmüştür (Peterson, 1991: 2). Bunların dışında alan yazın incelendiğinde okul merkezli yönetimin, öğrenciler ve öğretmenler arasında bağlılık, dayanışma ve işbirliği yaratma, etkili bir okul kültürü oluşturma, öğretmen etkililiğini artırma, güdülenme, öğretmenlerde kendine güven ve yararlı olma duygusu yaşama ve mali şeffaflık getirme açısından önemlidir (Şahin, 2003).

Türkiye'de eğitim hizmetleri, Cumhuriyetin kurulmasından itibaren devlet kontrolünde merkezi bir planlamayla yapılmaktadır. Dönemin koşulları içinde yer alan mahalle mektepleri, Tanzimat okulları ve azınlık okullarının tek bir çatı altında toplanması isteği merkezileşmeye doğru gidilmesini sağlamıştır. 1926'da 789 sayılı ve 1933'te 2287 sayılı kanunlarla Eğitim Bakanlığı'nın örgüt yapısı ve görevleri düzenlenmiştir. 1929 Ekonomik Bunalımı'nın etkisiyle eğitimde devlet sorumluluğu artmıştır. 1961 yılından itibaren planlı kalkınma dönemine girilerek gerek ekonomik kalkınma için nitelikli insan yetiştirme gerekse Cumhuriyet rejiminin temel ilkelerini içselleştirmiş, vatandaşlar yetiştirme süreci başlamıştır. Ancak 1980'lerden sonra Türkiye'de de etkisini gösteren neoliberal ekonomik ve siyasal etkiler Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yatırım harcamalarının payını 1974'te %11'den, 1980'de %6'ya kadar düşürmüştür (Baloğlu, 1990:97). Bu daralma, 'Kendi Okulunu Kendin Yap' kampanyalarında, Vakıfların ve Okul Aile Birlikleri'nin öneminin artmasına neden olmuştur. Okul merkezli yönetim anlayışının yapılandırılması konusunda en önemli adımlar ise Dünya Bankası ve MEB arasında imzalanan Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) ve onun uygulama alanı olan ve pilot okullardan oluşan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO)'dır. Bu projelerin amacı yönetim ve eğitim personelinin yeterliliklerini geliştirmek, kaynak kullanımını etkili hale getirmek, teknolojiyi eğitimde etkin olarak kullanmak ve kendi kendini yöneten okul modelini anlaşılır kılmaktır. 2000'li yıllarda 'eğitim bölgeleri' uygulamasıyla koordinatör müdür, eğitim bölgesi müdürler kurulu ve danışma kuruluyla yerel

paydaşların eğitim yönetimine katılımı amaçlanmıştır (Özdemir, 2008). 1996'dan bu yana Toplam Kalite Yönetimi anlayışıyla desteklenmeye, okul merkezli yönetimi gerçekleştirmeye çalışan okullar, 'Kalite Ödülü' ile teşvik edilmeye devam etmektedir.

Türkiye'de yapılan araştırma sonuçlarından bazıları ise aşağıdaki gibidir:

Yalçınkaya (2004), okulların geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılması yaklaşımlarının gündeme gelmesiyle ileri sürülen "okul merkezli yönetim" yaklaşımının, Türk eğitim sistemine uygulanabilirliğini araştırdığı çalışmasında, katılımcıların çoğunluğunun okul merkezli yönetim modeline ilişkin olumlu bir tutuma sahip olduklarını saptamıştır. Ancak okul merkezli yönetim uygulamasının gerçekleştirilmesinde önemli bir yeri olan stratejik planlamaya, vizyon, misyon ve temel değerlere okullarda pek fazla yer verilmediğini belirlemiştir. Bulgular müdür yardımcılarını yönetici adaylarının, öğretmen yönetici adaylarına göre okul merkezli yönetim modelini daha yüksek oranda benimsediklerini, tüm katılımcıların bu modeli merkezîyetçi modele alternatif bir model olarak algıladıklarını göstermektedir.

Turan ve diğerleri (2010) tarafından yapılan 'Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri' isimli araştırmada katılımcılar, Politikaların Belirlenmesi ve Sistemin Örgütlenmesinde, Diğer Ülkelerle Kültürel İlişkilerin Koordine Edilmesinde, Öğretmen Yeterlilik Belgesinin Verilmesinde, Eğitim Programının İçeriğinin Belirlenmesinde merkez birimlerin görevli olmasını istemişlerdir. Bölge, ilçe ve belediyelere yerleşme konusunda pek fazla görev biçmedikleri, eğitimin yerinden yönetimi ve yetki devri konularında ortak kültür oluşturma eksikliği ve bilgi yetersizliği içinde oldukları görülmüştür.

Okul merkezli yönetime ilişkin resmi ve özel okul öğretmenleri üzerinde yapılan başka bir araştırmada ise özel okul öğretmenlerinin yönetime katılma, karar alma, liderlik konularında daha çok olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Ayrıca resmi ya da özel fark etmeksizin öğretmenler, bütçeye kaynak bulma ve planlama çalışmalarına uzak durmaktadırlar ( Ekşi ve Kaya, 2011).

Kapusuzoğlu (2008), denetim sisteminin okula dayalı yönetim anlayışının uygulanmasındaki rolünün ve katkısının, yönetici öğretmen ve müfettişler açısından değerlendirilmesi araştırmasında, müfettişlerin okul merkezli yönetim anlayışına uygun denetleme yapamadıklarını göstermiştir. Denetim sisteminin yasal yapısında bir düzenlemeye gidilmemesi, öğretmen sayısındaki artış, iş hacminin yoğunluğu, zamanlama güçlüğü, hizmetiçi eğitim seminerlerine düzenli olarak katılmama ve modern teftiş anlayışını uygulamaya yansıtamama gibi nedenlerle okulun merkezden yönetiminin yeterince değerlendirilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Zaman üçüncü bin yılın eğitim sistemini yapılandırmanın zamanıdır. Bu yapılandırma ikinci bin yılın mirasları olarak alınan tüm eğitim sorunlarına bütünsel bir bakış açısıyla yaklaşmayı, eğitimsel çerçeveyi önce küresel bakış açısıyla görmeyi daha sonra ulusal ve hatta yerel bir bakış açısıyla alt sistemleri yeniden tasarlamayı gerekli kılmaktadır. Devlet, eğitim sistemini hem millîlik, hem bilimsellik, hem ileri görüşlülük yapı taşlarına oturtmalı, hem de dönemsel siyasi değişimlerin gölgesinde kalmayan eğitim politikaları geliştirmelidir.

Eğitim politikalarının belki de temelinde yer alan eğitim işinin uzmanlık gerektirdiği kabulüdür. Eğitim, ancak eğitimde uzman olanların eline verilebildiği sürece devletin ve toplumun geleceğinin teminatıdır.

1970'lerden bu yana gerek kamu yönetimi gerekse işletme yönetiminin gelişimlerinden etkilenen eğitim yönetimi biliminin kendine has özellikleri olduğu görülmektedir. Son 50 yıllık dönemde gelişmiş ülkelerde sistemleştirilmeye çalışılan, eğitim yöneticilerinin eğitimcilerin arasından nesnel ölçütlere göre seçilmesi ve kuram – uygulama temelli eğitim programlarıyla yetiştirilmeleri, çoklu performans teknikleriyle değerlendirilmeleri eğitime bakış açısının değiştiğini göstermektedir. Bu değişim akademik çevrelerde devam eden merkezîyetçilik mi yoksa yerellik mi tartışmalarının önüne geçmiştir. Her düzeydeki eğitim yöneticilerinin öğretmen kökenli bir kariyer planlamasından yetiştirilmesinin sistem kazandıracağı fayda ve değer paha biçilmez olacaktır. Ayrıca bu çalışmada 21. yy eğitimde sürekli yenileşme, iyileşme ve gelişme hareketleri için daha küçük ölçekli, yatay örgütlenmiş, yetkileri ve sorumlulukları paylaşmış, öğretimi geliştirmek için öğretmene değer veren, onu geliştiren, öğrenci başarısını sosyal ve akademik olarak izleyen, okulu bilimsel bilgilerle ve tüm paydaşlarla birlikte yöneten yöneticilere, okul türlerine – amaçlarına – yönetim şekline uygun değerlendirmelerin yapılmasına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yönetime katılım oranı arttıkça okulu sahiplenme, yönetim düzeyi artacağı kanaati de ortaya çıkmaktadır. Tüm bu tartışmalar okul merkezli yönetimlerin, okulların özzerkleştirilmesinin önemine de dikkat çekmektedir. Aynı zamanda okul merkezli yönetim uygulaması, eğitimden sorumlu olan merkezi birimlerin sorumluluklarını ve işlevlerini tamamen ortadan kaldırmayarak merkez örgüte rehberlik, uzmanlık, planlama gibi unsurlarda ülkenin eğitim politikasını belirleme rollerini verdiği (Erdoğan 2004:101) gözden kaçırılmamalıdır.

### Kaynakça

- Arap, İ. Yılmaz, L. (2006). Yeni kamu yönetimi anlayışının “yeni” kurumu: kamu görevlileri etik kurulu. *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt 39, Sayı 2, ss. 51-69.
- Arslan, N. T. (2010). Klasik - Neo klasik dönüşüm süreci: “yeni kamu yönetimi”. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2.
- Aslan, K. (2004). Küreselleşmenin Eğitim Boyutu (Educational Perspectives in Globalization). *Ege Eğitim Dergisi*, 5, 1-5.
- Akçay, C. (2003). Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetişkin eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı159.
- Aksoy, H. H. (2002). ABD'de Eğitim yöneticilerinin istihdamında aranan nitelikler, koşullar ve ücretleri. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No:191.
- Aktan, C. C. (2004). *Değişim çağında yönetim*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Alper, Y. (2012). Sosyal Politika. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları Yayın No: 2628; Açık Öğretim Fakültesi Yayın No: 1596
- Aydın, M. (2000), *Eğitim yönetimi* (6. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aytaç, T. (2000). *Okul merkezli yönetim*, Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 54, s. 181-209.
- Balcı, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme, Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Balçık, B. (2005). *İşletme yönetimi* (5. Baskı). Konya: Nobel Yayınları. ,
- Bursalıoğlu, Z. (1997), *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*, Ankara: Pegem Yayıncılık, 6. Baskı
- Çelik, Vehbi, (2002), Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No:191. 21. Yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu

- Çelik, V. (1995), Küreselleşme Sürecinde Avrupa’da Eğitim Yönetimi, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yıl 1, Sayı 4
- Çınkır, Ş. (2002), İngiltere 'de okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Okul Müdürleri İçin Ulusal Mesleki Standartlar Programı. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yay. No: 191.
- Dinç, E. (2005), 360 Derece Performans Değerleme Sistem ve Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan İ. (2004), Eğitimde Değişim Yönetimi(2. Baskı)., Ankara: Pegem A.
- Ekşi, H. Kaya, M. (2011), Okul merkezli eğitim sistemine ilişkin öğretmen görüşleri, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Yıl 2011, Sayı 33, ss: 45-60
- Erçetin, Ş. (2001), *Yönetimde yeni yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ercan, F. (2006), Neo-Liberal eğitim politikalarının anotomisi için alternatif bir çerçeve: <http://www.metu.edu.tr/home/wwwoes/> Erişim:28.03.2015
- Ercan, Fuat (1999), “1980’lerde Eğitim sisteminin yeniden yapılanması: küreselleşme ve neoliberal eğitim politikaları”, Fatma Gök (der.), Bilanço ’98 Yayın Dizisi: 75 yılda Eğitim İçinde, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Eryılmaz, B. (2000), "*Kamu yönetimi*", İstanbul: Erkam Matbaası.
- Eurydice. (2005 /2012), Değerlendirmeler, [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org), Erişim: 29 Temmuz 2014
- Eurydice (2010). *Organization of Education System in France*. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/FR\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FR_EN.pdf) Erişim: 22 Eylül 2011
- Friedman, D. (2008), Piyasa, Devlet, Eğitim, *Liberal Düşünce*, Sayı 49
- Güçlü, N. (2000), Okula Dayalı Yönetim, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 148
- Huckman, L. ve Hill, T. (1994), "Local management of schools: rationality and decision-making in the employment of teachers", *Oxford Review of Education*, 20 (2), ss. 185-198.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2008), Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2008, Cilt1, Yıl 9, Sayı16,
- Kurt, M. Uğurlu, Ö.Y. (2007), Yeni kamu yönetimi ve yeni kamu yönetimi yaklaşımının gelişiminde avrupa birliği'nin rolü: ilerleme raporları içerik analizi, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi* (C.IX ,S.II)
- Lionton, L. B. ve Lashway, L. (1997), Shared-DecisionMaking, School Leadership. Handbook for Excellence Editedby: Stuart C. Smith and Philip K. Piele, 3. Edition, University of Oregon.
- Martin, D. S. (1988), “The New Managerialism and the Policy Influence of Consultants in Government: Governance”, *An International Journal of Policy And Administration*, Volume 2, ss. 315-335.
- Oswald, L. J. (1997), School-Based Management. School Leadership, Handbook for Excellence Editedby: Stuart C. Smith and Philip K. Piele, 3. Edition, University of Oregon.
- Özdemir, S. (1996), Okula dayalı yönetim, *Eğitim Yönetimi*, Yıl 2, Sayı 3, Yaz 1996, ss.421-426
- Özdemir, M. (2011), Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: eğitim yönetimi, *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt 44, Sayı 2, ss. 29-42
- Özdemir, M. (2008), Eğitim Yönetiminde Yerelleşme Siyasaları, *Amme İdaresi Dergisi*, Cilt 41, Sayı 3, ss. 153-168
- Özer, A. (2005), Günümüzün yükselen değeri: yeni kamu yönetimi, *Sayıştay Dergisi*, Sayı 59

- Özmen, Fatma, (2002), Okul müdürlerinin yetiştirilmesi gelişmiş ülkelerdeki uygulamalardan örnekler, *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyum*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No:191.
- Peterson, D. (1991), School-based management and student performance. ED. No: 62.
- Sezen, S. (1999), *Devletçilikten özelleştirmeye Türkiye’de planlama*, Ankara: TODAİE Yayınları
- Sallan Gül, S. (2006), *Sosyal devlet bitti, yaşasın piyasa! yeni liberalizm ve muhafazakârlık kıskacında refah devleti*, Ebabil Yayıncılık, Ankara.
- Smith, G. A. (1998), "Yeniden yapılanan geleceğin okullarına öğretmenlerin hazırlanması", *Milli Eğitim: Eğitim-Sanat-Kültür*, (çev: N. Güçlü ve M.Güçlü), s. 140.
- Şahin, S. (2003), Okul merkezli yönetim, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 36, ss. 582-605
- Şişman, M. Turan, S. (2003), Eğitimde yerleşme ve demokratikleşme çabaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(6), ss. 136–146.
- Şişman, M. (2002), *Eğitimde mükemmellik arayışı*, Ankara: PegemAYayıncılık
- Tayyar A. Çetin B. (2013), Liberal iktisadi düşüncede devlet, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt 14, Sayı 1,
- Tortop, N. Aykaç, B. Yayman, H. Özer, A. (2007), *İnsan kaynakları yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2. Baskı
- Tunç, M. (1998), Kalkınmada insan sermayesi: iç getiri oranı yaklaşımı ve türkiye uygulaması, *D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi*, Cilt:13, Sayı:I, Yıl:1998, ss. 83-106
- Turan, S. Yücel, C. Karataş, E. Demirhan, G. (2010), Okul müdürlerinin yerinden yönetim hakkındaki görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3/1, ss. 1-18
- Serdar, B. A. (2014), *Sosyal Politika Kavramı, Tarihsel Gelişimi ve Türkiye’de Sosyal Politika*, 5. Baskı, Editörler: Aysel Tokol, Yusuf Alper, Bursa: Dora Yayıncılık,
- Uçkan, B. (2000), Küreselleşme ve devletin iş piyasasındaki rolü, <http://www.ceis.org.tr/dergiDocs/1mak982.htm> Erişim: 27.03.2015
- Vassiliou, A & Şemeta, A. (2012). Avrupa’da eğitime ilişkin önemli veriler. (<http://www.eurydice.org>) Erişim: 3 Mayıs 2014
- Yalçınkaya, M. (2004), Okul merkezli yönetim, *Ege Eğitim Dergisi*, (5) 2, ss. 2-34
- Yurdabakan, İ. (2002), “Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim”, *Eğitim Araştırmaları*, Sayı 6, Anı Yayıncılık.
- Zencirkıran, M. (2001), Küreselleşme: sorunlar ve çözüm yolları, *Bilgi Toplum Dergisi*, Cilt 1, Sayı 3

## Okul Yöneticilerinin Mevzuatta Olmasa Bile Fazladan Yüklenmek Durumunda Kaldığı Sorumluluklar

### Additional Responsibilities Have to Undertaken by School Administrators, Even if Not in The Legislation

Caner CERECİ<sup>1</sup>

#### Özet

Okul yöneticilerinin, yönetim etkinliklerini düzenli biçimde yerine getirirken ihtiyaç duyduğu ve hukuk kuralları tarafından tanımlanmış sorumlulukları bulunmaktadır. Sorumluluk, genel olarak bir işi istenilen nitelikte ve nicelikte yapma zorunluluğu olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000). Bunun yanında, bazı durumlarda okul yöneticilerinin hukuk kurallarıyla belirlenen sorumlulukları yaşanan sorunları çözmeye yeterli olmamaktadır. Bu gibi durumlarda okul yöneticileri hukuksal olarak tanımlanmış olmasa bile, bazı ek sorumlulukları fazladan üstlenmek durumunda kalmaktadır. Okul yöneticilerinin mevzuatta olmasa bile fazladan yüklenmek durumunda kaldığı sorumlulukları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Kamu okul yöneticilerinin (ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim), mevzuatta olmasa bile fazladan yüklenmek durumunda oldukları sorumlulukları belirlemek üzere, okul yöneticilerine açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Ankara ili kamu okul yöneticilerinden oluşan çalışma grubu ile yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda 83 okul yöneticisinin görüşleri alınmıştır. Okul yöneticilerinin, mevzuatta olmasa bile, mali işlere yönelik, personel işlerine yönelik, öğrenci işlerine yönelik ve okul dışı işlere yönelik fazladan yüklenmek durumunda kaldıkları bazı sorumluluklar bulunmaktadır. Okul yöneticileri, mali işler açısından “kaynak sağlama / para toplama”; personel işleri açısından “okul binasının boya/tamirat işlerini yapma; öğrenci işleri açısından “veli sorunları ile ilgilenmek zorunda kalma” gibi sorumluluklarını fazladan yüklenmek durumunda kalmaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Okul yöneticileri, sorumluluk, inisiyatif, risk

#### Abstract

School administrators have responsibilities defined by legal rules and which are needed when regularly carrying out management activities. Responsibility is generally defined as the obligation to perform a job in the desired quality and quantity. Besides, in some cases, school administrators' responsibilities that determined by rules of law are not sufficient to solve the problems. In such cases, even if it is not legally defined for the school administrators, they have to undertake some additional responsibilities. Qualitative research has been used in this research, which aims to reveal the responsibilities that school administrators have to undertake, even if not in legislation. An open-ended question has been directed at public school administrators (primary, secondary, and secondary) to determine the additional responsibilities have to undertake, even if not in legislation. As a result of interviews with the working group of public school administrators in Ankara, opinions of 83 school administrators were obtained. School administrators have a number of responsibilities, even if which are not in the legislation, for financial, extra-curricular, student and extra-curricular tasks. School managers have to undertake

Gönderim Tarihi: 28 Mart 2018  
Kabul Tarihi: 29 Ekim 2018

<sup>1</sup> Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Mersin Tarsus Şehit Halil Özdemir Fen Lisesi

*responsibilities such as; "funding / raising funds" in terms of financial affairs; "to do the paint / repair works of the school building" in terms of human resources affairs; "having to deal with parental problems" in terms of student affairs.*

**Keywords:** School administrators, responsibility, initiative ,risk

## Giriş

Okul yöneticilerinin, yönetim etkinliklerini düzenli biçimde yerine getirirken ihtiyaç duyduğu ve hukuk kuralları tarafından tanımlanmış sorumlulukları bulunmaktadır. Sorumluluk, genel olarak bir işi istenilen nitelikte ve nicelikte yapma zorunluluğu olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2000). Bunun yanında, bazı durumlarda okul yöneticilerinin hukuk kurallarıyla belirlenen sorumlulukları yaşanan sorunları çözmeye yeterli olmamaktadır. Bu gibi durumlarda okul yöneticileri hukuksal olarak tanımlanmış olmasa bile, bazı sorumlulukları fazladan üstlenmek durumunda kalmaktadır. Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin mevzuatta olmasa bile fazladan yüklenmek durumunda kaldığı sorumlulukları ortaya koymaktır.

### **Sorumluluk Kavramı**

Sorumluluk (responsibility) kelimesinin kökeni Latince “cevap verme, karşılık verme” anlamındaki “respondeo” sözcüğünden gelmektedir. Sorumluluk kavramı söz konusu olduğunda herhangi bir eylemi “kimin ya da neyin yaptığı” ve bu eylemin “nelere yol açtığı” sorularının cevaplandırılması gerekmektedir (Roochnik, 2007). Benzer şekilde sorumluluk kelimesinin Arapça karşılığı olan “mesuliyet” kelimesi, “sorulan soruya (suale) karşılık veren konumda bulunma” anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 2001).

Sorumluluk kavramı geçmişten günümüze birçok filozof ve bilim adamının araştırma konusu olmuş ve farklı şekillerde tanımlanmıştır. Aristoteles’e göre insan kendi davranışlarından özgür iradesi nedeniyle sorumludur. İnsan “sorumlu özne”dir (Gomez, 2008). Bunun yanında Kant, yapılması zorunlu olan eylemin gereğini yerine getiren kişiyi, diğer bir ifadeyle sorumluluğunu yerine getiren kişiyi “ahlaklı insan” olarak niteleyerek, ahlaki sorumluluğu tanımlamıştır (Türkeri, 2008). Weber ise politik sorumluluk kavramını ortaya koymuş ve politikacının yurttaşlara (hizmet alanlara) karşı sorumluluk taşıırken aynı zamanda kendi vicdanına karşı da sorumluluk taşımaları esasını dile getirmiştir (Yılmaz ve Doğan, 2013).

Sorumluluk, bireyin hem kişisel rollerinde hem de toplumsal hiyerarşi içindeki yeri ve konumunda ortaya çıkan önemli bir boyuttur. Bireyin sözü edilen farklı konumlarına göre sorumluluk da farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Doğal sorumluluk, yapay sorumluluk, kişisel sorumluluk, sosyal sorumluluk, ahlaki sorumluluk, mesleki sorumluluk ve hukuksal sorumluluk bunlardan bazılarıdır (Aydın, 2012b). Ahlaki sorumlulukta davranışı gerçekleştirme zorunluluğunun bulunup bulunmaması önemsenmemekte, kişinin bu davranışı içselleştirmiş olması gözetilmektedir (Braham ve van Hees, 2012).

### ***Yönetmel Sorumluluk***

Yöneticiler için sorumluluk, belirli davranışlarda bulunma ve belirlenmiş kurallara uyma zorunluluğudur. Diğer bir deyişle makamda bulunan yöneticilerin uymaları gereken kurallar sorumluluklarını belirlemektedir. Sorumluluk, kurallara uygun davranma zorunluluğu olmanın yanında, bir yöneticinin görevini en iyi biçimde yerine getirmeyi yüklenmesidir (Taymaz, 2000).

Sorumluluk, genel olarak bir işi istenilen nitelikte ve nicelikte yapma zorunluluğu olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan bir örgütte iş yapma zorunluluğunu ortaya çıkaran nedenlere bakılmalıdır. Bir örgütte iş yapma zorunluluğunu doğuran başlıca iki kaynak bulunmaktadır. Bunlar kişinin kendi vicdanı ve örgütün yönetsel erkidir. Kişinin kendi vicdanı sorumluluk almayı, yönetsel erk ise sorumlu olmayı ortaya çıkarır (Başaran, 2000).

Sorumluluk alma (responsibility for), bir işi en iyi biçimde yapmayı yüklenmedir. Bu kavram meslek etiği ile yakın ilişkilidir. Bu tür sorumlulukta kişi hiç kimseye hesap vermek zorunda olmasa bile kendi vicdanına karşı sorumluluk hisseder. Örneğin sorumluluk alan yönetici, tüm koşullar kötü olsa bile mesleğinin gereğini yerine getirir. Sorumluluk alma, kimsenin etkisi olmadan görev tanımına giren görevleri isteyerek yüklenmeyi ve görevin yapılmasına ilişkin hesabı kendi vicdanına vermeyi gerektirir (Başaran, 2000; Balcı, 2010).

Yönetmel sorumluluğun, yönetim etkinlikleri göz önüne alındığında çeşitli türleri bulunmaktadır. Bunlardan birisi, yönetimin hukuksal sorumluluğudur. Yönetimde hukuksal sorumluluk, genel olarak yöneticilerin belli olaylar üzerine, kendi aleyhine doğacak hukuksal sonuçlara katlanma yükümlülüğü olarak ifade edilebilir (Gözler, 2013). Etik sorumluluk ise, yönetimin, yasalarla açıkça belirlenmemesine rağmen, toplum tarafından beklenen ve yasaklanan davranış kodlarına uymasını içermektedir. Sosyal sorumluluk perspektifinin standartlarını etik sorumluluk oluşturmaktadır (Schermerhorn, 1996; Akt. Kantos, 2010). Sorumluluğun dıştan gelecek yaptırımlara bağlı olarak üstlenilmesi teknik boyutunu ifade ederken; kişinin kendi isteği ile herhangi bir zorlayıcı etken olmadan sorumluluk üstlenmesi ise sorumluluğun vicdani boyutunu ifade etmektedir.

### ***Fazladan Sorumluluk Alma ve İlişkili Kavramlar***

Yöneticinin fazladan yüklendiği sorumluluklar, yönetimde etkililiğin (Drucker, 1994) ve işe adanmışlığın (Karip, 2004) bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Fazladan sorumluluk alabilen yöneticiler, sorumlu liderlik kavramıyla ilişkilendirilebilir. Sorumlu liderler, sadece teknik olarak işinin gerekliliklerini en iyi şekilde yerine getirebilen yöneticiler değil; aynı zamanda örgütü için iyi olanı bilen ve bu iyi sonuca etik, sorumlu ve sürdürülebilir yollarla ulaşabilen yöneticilerdir (Smit, 2013).

Yönetim etkinlikleri söz konusu olduğunda sorumluluk ve risk kavramları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Risk kavramının çeşitli araştırmalara konu olan sorumlulukla ilgili bazı öğeleri [riskin ölçülebilirliği (Knight, 1921), riskin yönetilebilirliği (Evers ve Nowotny, 1987), riskin karşılanabilirliği (Beck, 1993), risk için gönüllü olmak (Renn, 2008)] bulunmaktadır (Akt. Brinkmann, 2013). Ayrıca bu öğelerin yanında, “riske rağmen ahlaki sorumluluk alabilme” (to take moral responsibility for a risk) üzerinde durulmaktadır. İnsanların riske rağmen sorumluluk almalarındaki en önemli etken riskin karşılanması ve sorumluluk alanın korunmasıdır. Buna, yapılan eylemlerin risklerinin karşılanacağı, hukuksal bir metinle (devlet memurlarının idarenin izni dışında yargılanamaması, sigorta poliçeleri vb.) öngörülmesi örneği verilebilir (Brinkmann, 2013).



Yönetim etkinliklerinde fazladan sorumluluklar alabilmek riske rağmen inisiyatif alabilmeyi ve proaktif sorumluluğu ifade etmektedir. Yapılan iş nedeniyle ortaya çıkacak sorumluluğu beklemek yerine önceden sorumluluk alma, proaktif sorumluluğu ifade eder (Brinkmann, 2007; Brinkmann, 2013). Eğitim yöneticisinin yapması gereken her işin teknik olarak tanımlanması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle eğitim yöneticisinin vicdani sorumluluklar da alması kaçınılmazdır (Aydın, 2012b).

Weber'e göre (1958), sorumluluk kavramı, ulaşılmak istenen amaçlar doğrultusunda örgütlenmenin önemli bir unsurudur. Örgütlenmede yetki-sorumluluk dengesi oldukça önemlidir. Bir başka deyişle, yönetimde karar verme ya da uygulama yetkisi olan her kademe, yetkisi düzeyince üstlerine karşı sorumlu olmalıdır. Bununla beraber, hiyerarşide yükseldikçe yetki ve sorumluluğun birikerek artması örgütlenmenin önemli bir ilkesini ifade eder. Bir başka örgütlenme ilkesi ise, kimin hangi işlerden kime karşı sorumlu olduğunun hiyerarşi içinde ve yazılı kurallar çerçevesinde belirlenmesidir. Böylece başkalarınınca yapılan işlerden farklı kişilerin sorumlu olması engellenebilecektir (Akt. Fişek, 2011).

#### ***Okul Yöneticilerinin Sorumlulukları***

Eğitim yönetiminde sorumluluk kavramı, örgüt amaçlarını gerçekleştirmeyi ön planda tutmayı gerektirir. Bu durum sorumluluğun amirden önce göreve ilişkin görülmesini ifade etmektedir (Bursalıoğlu, 2005). Eğitim yöneticisinin teknik becerilerinin birisi olarak nitelenen sorumlu davranma ve sorumluluk üstlenme, yönetimde etkililiğin de göstergelerinden biridir. Okul yönetiminde uyulması gereken etik ilkelere birisi olan sorumluluk (Aydın, 2012a) hem işlerin yapılmasının zorunluluğu hem de vicdani olarak sorumluluk almayı gerektirir (Aydın, 2012b).

Okul yöneticileri açısından sorumluluğa ilişkin bazı temel gereklilikler bulunmaktadır. Buna göre, öncelikle okullarda sorumlulukların binişmemesi esastır. Sorumluluk binişmesi, bir görevi yapmaktan dolayı birden çok eğitim yöneticisinin sorumlu tutulmasıdır. Bu durum çatışma yaratabileceğinden görevlerin aksamasına ve savsaklanmasına yol açacaktır. Buna ek olarak, okullarda sorumluluk boşluğu olmamalıdır. Sorumluluk boşluğu, bir görevin yapılmasından dolayı hesap verecek bir kişinin bulunmamasıdır. İyi bir örgütte sorumluluk boşluğu bulunmaz ve bir görevi yapan varsa görevin yapılmasından doğan durumlar için işi yapan kişi sorumlu tutulur. Okullarda da eğitim yöneticileri, sorumluluk boşluğu yaratmayacak biçimde görev dağılımı yapmakla yükümlüdür (Başaran, 2000).

Okul yöneticileri, genel olarak okulun tüm etkinliklerinin ulaştırılması istenen amaçlara uygun biçimde yürütülmesinden sorumludur. Okul ve kurum müdürlerinin sorumlulukları genel olarak 2000 yılında yayınlanan 2508 sayılı Tebliğler Dergisi'nde ve kurum türüne özel hazırlanmış yönetmeliklerde (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği vb.) düzenlenmiştir. Okul yöneticilerinin bu kapsamda eğitim öğretim etkinlikleri, öğrenci işleri, personel işleri, mali işler, fiziksel ortam gereklilikleri, okul çevre ilişkileri ve okul geliştirme ile ilgili alanlarda çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumluluklar yönetim hukuku ilkeleri gereğince, okul müdürlerinin yapması gereken görevlerinden doğmaktadır.

### ***Araştırmanın Amacı ve Önemi***

Okul yöneticileri hukuksal olarak farklı görevlerden kaynaklanan birçok sorumluluk üstlenmektedir. Ancak mevzuatta tanımlandığı haliyle bazı görevler, okul yöneticilerinin çeşitli işlerini yerine getirirken fazladan sorumluluk almalarına neden olabilmektedir. Bu çalışmanın amacı da okul yöneticilerinin mevzuatta olmasa bile fazladan yüklenmek durumunda kaldığı sorumlulukları ortaya koymaktır.

### **Yöntem**

Araştırmada, var olan durumu betimlemek amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminden yararlanan bu çalışmada, kamu okul yöneticilerinin (ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim), mevzuatta olmasa bile fazladan yüklenmek durumunda oldukları sorumlulukları belirlemek üzere açık uçlu bir soru (Mevzuatta olmasa bile fazladan yüklenmek durumunda kaldıkları sorumluluklar nelerdir?) yönetilmiştir. Ankara ilinin dokuz büyük ilçesindeki (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) kamu okul yöneticilerinden oluşan çalışma grubu ile yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda 83 okul yöneticisinin görüşleri alınmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmayı ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtabilmeyi amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcılarla yapılan görüşmeler deşifre edilerek yazılı metin haline getirilmiştir. Yazılı metin haline getirilen görüşmeler yine içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, yöntem olarak mevcut olan metinlerin nicel ve nitel boyutlarından hareketle, mevcut olmayan, diğer bir deyişle, bilinmeyen sosyal gerçeğin bazı boyut ve kesitlerine yönelik birtakım bulguları elde etmeyi amaçlamaktır (Gökçe, 2006).

### **Bulgular ve Sonuçlar**

Okul yöneticilerinin, mevzuatta olmasa bile fazladan yüklenmek durumunda kaldığı sorumluluklara ilişkin görüşleri Çizelge 1’de verilmiştir. Çizelge 1 incelendiğinde katılımcıların verdikleri yanıtlar; “mali işlerde fazladan yüklenilen sorumluluklar”, “personel işlerinde fazladan yüklenilen sorumluluklar”, “öğrenci işlerinde fazladan yüklenilen sorumluluklar” ve “okul dışı işler nedeniyle fazladan yüklenen sorumluluklar” olmak üzere dört farklı kategoride toplanmaktadır.

“Mali işlerde fazladan yüklenilen sorumluluklar” kategorisine ilişkin toplam yanıtların “Kaynak sağlama / para toplama” (f=57) ve “Okul Aile Birliğinin tüm işlerini yapmak zorunda kalma” (f=8) olmak üzere iki alt kategoride toplandığı görülmektedir. Katılımcıların mali işlerde fazladan yüklenilen sorumluluklara ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

*Okulumun fiziki durumu yetersiz. Resmi yazı ile ödenek istemek çözüm olmuyor maalesef. Fiziki durumun iyileştirilmesi için veliden ve çevreden kaynak sağlamak zorunda kalıyorum. Ayrıca bu durumun şikâyet konusu olması da sık rastlanıyor. (Y26e)*

*Okul Aile Birliği'nin tüm işlemlerini biz yapıyoruz. Onlar sadece imzaya geliyor. Eğer anlaşmazlık çıkarsa da “sizin bir sorumluluğunuz yok” denilebiliyor. İhtiyaçların tek karşılanma yöntemi Okul Aile Birliği. Mecburen katlanıyoruz. (Y127k)*

**Çizelge 1. Okul Yöneticilerinin Mevzuatta Olmasa Bile Fazladan Yüklenmek Durumunda Kaldığı Sorumluluklara İlişkin Görüşleri**

Kategori	Alt Kategori	f*	%*
<b>Mali İşlerde Fazladan Yüklenen Sorumluluklar</b>	Kaynak sağlama / para toplama	57	68.67
	Okul Aile Birliğinin tüm işlerini yapmak zorunda kalma	8	9.64
<b>Personel İşlerinde Fazladan Yüklenen Sorumluluklar</b>	Okul binasının boya/tamirat işlerini yapma	12	14.46
	Güvenlik personeli temin etmek zorunda kalma	11	13.25
	Hizmetli temin etmek zorunda kalma	11	13.25
	Temizlik işleri yapma	3	3.61
<b>Öğrenci İşlerinde Fazladan Yüklenen Sorumluluklar</b>	Veli sorunları ile ilgilenmek zorunda kalma	12	14.46
	Sürekli öğrenci istatistikleri hazırlama	2	2.41
	Öğrencilerin adli işlemleri takip etme	1	1.20
	Boş derslere girmek zorunda kalma	1	1.20
	Kurslar için öğretmen temin etme	1	1.20
	Kurs denetimi yapma	1	1.20
	Öğrencileri doktora götürme	1	1.20
<b>Okul Dışı İşler Nedeniyle Fazladan Yüklenen Sorumluluklar</b>	Mesai saatleri dışında okulda çalışmak zorunda kalma	6	7.23
	MEB dışı kurumlardan gelen talepleri karşılama	4	4.82
	Muhakkiklik / Soruşturma yapmak zorunda kalma	2	2.41
	Koordinatör okul müdürlüğü görevlerini yapma	1	1.20

N= 83

\* Kimi katılımcılar birden fazla görüş bildirmiştir.

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, katılımcıların mevzuatta olmasa bile fazladan yüklenmek durumunda kaldığı sorumluluklar içerisinde, okulun maddi ihtiyaçlarına yönelik sorumluluklarının öne çıktığı görülmektedir. Okul yöneticileri merkezi bütçe ile desteklenmediklerini düşünmekte, mevzuata uygun davranmamayı göze alarak okula aynı ve nakdi kaynak sağlamak durumunda kaldıklarını ifade etmektedir. Okul yöneticilerinin mevzuatta olmasa bile fazladan yüklenmek durumunda kaldığı sorumluluklar, kişisel inisiyatif kavramı ile yakından ilişkidir. Akın'ın (2012) okul müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumlarına ilişkin araştırmasında, okul müdürlerinin kişisel inisiyatif olarak okulun ihtiyaçlarının karşılamak için gelir amaçlı etkinlikler yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Çizelge 1'de görüldüğü üzere, “personel işlerinde fazladan yüklenen sorumluluklar” kategorisine ilişkin toplam yanıtların, frekansları bakımından en çok üç alt kategorisi sırasıyla “okul binasının boya/tamirat işlerini yapma” (f=12), “güvenlik personeli temin etmek zorunda kalma” (f=11) ve “hizmetli temin etmek zorunda kalma” (f=11) olarak sıralanmaktadır. Katılımcıların personel işlerinde fazladan yüklenen sorumluluklara ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

*Fiziki mekân sorunları için eleman bulamıyoruz ya da parasal sıkıntı yaşıyoruz. Mecburen biz de bir işin ucundan tutmak zorunda kalıyoruz. (Y259e)*

*Binanın güvenliğini sağlamak büyük sorun. Her zaman güvenlik personeli bulamıyoruz çünkü Aile Birliği'nde para toplanması sıkıntılı olabiliyor. (Y25e)*

*Hizmetli bulmak zorunda kalıyoruz. Çünkü büyük okullarda hizmetliler çalışmak istemiyor, daha az iş olan, öğrenci sayısı az, binası küçük okulları tercih ediyorlar. (Y294e)*

Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların personel işlerinde fazladan yüklendiklerini ifade ettiği sorumlulukların temelinde, okulun fiziksel ortamı için gerek duyulan personel ihtiyacının bulunduğu söylenebilir. Okul binasının bakım, onarım, boyama ve temizlik gibi işlerinin yapılması sorumluluğunu bazı durumlarda okul yöneticilerinin kendilerinin üstlenmek durumunda kaldığı görülmektedir.

Çizelge 1 incelendiğinde, “öğrenci işlerinde fazladan yüklenen sorumluluklar” kategorisine ilişkin toplam yanıtların, frekansları bakımından öne çıkan iki alt kategorisi sırasıyla “veli sorunları ile ilgilenmek zorunda kalma” (f=12) ve “sürekli öğrenci istatistikleri hazırlama” (f=2) olarak sıralanmaktadır. Katılımcıların öğrenci işlerinde fazladan yüklenen sorumluluklara ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

*Problemlili velilerle bir psikolog gibi uğraşmak zorunda kalıyoruz. Bazen tehdit ediliyoruz, bazen de kavgalar bile yaşanabiliyor. (Y22e)*

*Bölünmüş aileleri olan öğrencilere destek vermek zorunda kalıyoruz. Öğrenci ebeveynleri arasında çatışma ortasında kalıyor, öğrenciye kalacak yer bile ayarlıyoruz bazen. (Y172e)*

*Üst yönetimden çok sayıda istatistik verisi isteniyor. Çoğu zaman önceden gönderdiğimiz istatistik tabloları tekrar tekrar hazırlanıp gönderilmek zorunda kalınıyor. (Y6e)*

Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların öğrencilerle ilgili okul dışından kaynaklanan sorunları çözme konusunda fazladan sorumluluklar yüklendiği görülmektedir. Özellikle öğrencilerin aile içi yaşadıkları sorunların okula yansması durumunda, okul yöneticilerinin fazladan sorumluluk yüklenip bu sorunların çözümüne yönelik çaba sarf ettikleri söylenebilir. Akın (2012), öğrencilerin aileleri nedeniyle yaşanan sorunların çözümü konusunda inisiyatif olarak fazladan sorumluluk yüklenen okul yöneticilerinin, soruşturma geçirme, üst yönetim tarafından hoş karşılanmama gibi risklerle de karşı karşıya olduğunu belirtmektedir.

Çizelge 1’de görüldüğü üzere, “okul dışı işler nedeniyle fazladan yüklenen sorumluluklar” kategorisine ilişkin toplam yanıtların, frekansları bakımından en çok üç alt kategorisi sırasıyla “mesai saatleri dışında okulda çalışmak zorunda kalma” (f=6), “MEB dışı kurumlardan gelen talepleri karşılama” (f=4) ve “muhakkiklik / soruşturma yapmak zorunda kalma” (f=2) olarak sıralanmaktadır. Katılımcıların okul dışı işler nedeniyle fazladan yüklenen sorumluluklara ilişkin verdikleri yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

*Okulda mesai saatleri dışında da görev almak zorunda kalıyoruz. Görevli olmasak da sınav işlemleri bizim binamızda olduğu için çoğu hafta sonumuz okulda geçiyor. (Y48e)*

*Okullar bütün bakanlıkların alt birimi gibi kullanılmaktan kurtarılmalıdır. Her bakanlığın projesi, pilot uygulaması okullar üzerinden yürütülürken bize angarya işler yükleniyor. (Y224e)*

*Bölgede koordinatör okul olmak nedeniyle bana fazladan sorumluluklar yükleniyor. Okulumun işleri yanında farklı okulların sorunlarıyla da ilgilenmek durumunda kalıyorum. Ayrıca çeşitli soruşturmalarda muhakkik olarak görevlendiriliyorum. Soruşturma yapmak, ifade almak çok zaman alıyor. (Y173e)*

Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların sorumluluklarını yerine getirirken yaşadıkları zaman sorunu bazı durumlarda mesai dışında çalışmak zorunda kalarak telafî ettikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin, sorumlulukları arasında mesai dışında çalışma yükümlülüğü olmamasına rağmen, mesai saatleri dışında da okul işlerine yönelik çalışmaya devam etmesi söz konusudur. Bunun dışında, okul yöneticileri, farklı bakanlıklar arasındaki yapılan protokoller ve projeler kapsamında okul yönetimlerine verilen görevlerin, kendilerini zor durumda bıraktığını düşünmektedir. Bazı araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticileri, okul çevre ilişkileri açısından çeşitli kurum ve kuruluşlardan kaynaklanan bürokratik işler nedeniyle sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Memduhoğlu ve Meriç, 2014; Ekinci, 2010).

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin, mevzuatta olmasa bile, mali işlere yönelik, personel işlerine yönelik, öğrenci işlerine yönelik ve okul dışı işlere yönelik fazladan yüklenmek durumunda kaldıkları bazı sorumluluklar bulunmaktadır. Okul yöneticileri, mali işler açısından “kaynak sağlama / para toplama”; personel işleri açısından “okul binasının boya/tamirat işlerini yapma”; öğrenci işleri açısından “veli sorunları ile ilgilenmek zorunda kalma” gibi sorumlulukları fazladan yüklenmek durumunda kalmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, okul yöneticilerinin mevzuatta olmasa bile fazladan yüklendikleri sorumluluklarını azaltmak adına, okullara okul türünden bağımsız olarak öğrenci ve derslik sayısı oranında düzenli olarak aktarılacak okul bütçesi sağlanması gerektiği, her okula en az bir kişi olmak şartıyla yardımcı personel atanması gerektiği, bunun yanında okulların yapım ve onarım konusundaki planlamalarının yerel biçimde, öncelik sırasına göre, düzenli olarak planlanması gerektiği söylenebilir.

### Kaynakça

- Akın, U. (2012). *Kamu İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kişisel İnisiyatif Alma Durumları ve Özyeterlilikleriyle İlişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, İ. (2012a). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2012b). *Yönetimsel, Mesleki ve Örgütsel Etik*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2010a). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi, Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal.
- Braham, M. & van Hees, M. (2012). An Anatomy of Moral Responsibility. *Mind*. 121 (483), 601-634.
- Brinkmann, J. (2007). Responsibility Sharing (Elements of a Framework for Understanding Insurance Business Ethics). *Research in Ethical Issues in Organizations*. 7, 85-113.
- Brinkmann, J. (2013). Combining Risk and Responsibility Perspectives: First Steps. *Journal of Business Ethics*. 112, 567-583.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* (8. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Devellioğlu, F. (2001). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat* (18. Baskı). Ankara: Aydın.
- Drucker, P. F. (1994). *Yönetim, Görevleri, Sorumlulukları, Uygulamaları*. Fatoş Dilber (Çev.). Ankara: ODTÜ.
- Ekinci, A. (2010). İlköğretim Okullarında Çalışan Müdür ve Öğretmenlerin Mesleki Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Elementary Education Online*. 9 (2), 734-748.

- Fişek, K. (2011). *Yönetim* (3. Baskı). Ankara: Kilit.
- Gomez, L. L. (2008). Voluntary Action and Responsibility in Aristotle. Erişim adresi: [http://www.philosophy.ox.ac.uk/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0017/1907/Gomez\\_-\\_Aristotle.pdf](http://www.philosophy.ox.ac.uk/__data/assets/pdf_file/0017/1907/Gomez_-_Aristotle.pdf) adresinden 13 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi Kuramsal ve Pratik Bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gözler, K. (2013). *İdare Hukuku*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kantos, Z. E. (2010). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları için Bir Hesap Verebilirlik Modeli* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karip, E. (2004). *Yönetim Biliminin Alanı ve Kapsamı*. Yüksel Özden ( Ed.) Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı (s.1-39). Ankara: Pegem A.
- Memduhoğlu, H. B. & Meriç, E. (2014). Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetiminin İşlevleri Bağlamında Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Temel Sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 7 (33), 653-666.
- Roochnik, D. (2007). *Responsible Fictions*. Darling-Smith B. vd. (Ed.). Responsibility (s.15-26). Plymouth: Lexington.
- Smit, A. (2013). Responsible Leadership Development Thorough Management Education: A Business Ethics Perspective. *African Journal of Business Ethics*. 7 (2), 45-51.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Türkeri, M. (2008). *Etik Kuramları*. Ankara: Lotus.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. & Doğan, K. C. (2013). Max Weber'de Etik-Siyaset İlişkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (6), 881-893.

## Tarih Derslerinin Oyun ve Yarışma Tekniği ile İşlenmesi ile İlgili Öğrenci Görüşleri “Cevabı Bende Oyunu Örneği”<sup>1</sup>

### Student Feedback on the Process of History Lessons with Game and Competition Technique" Example of the Game in Me”

Kamuran ÖZDEMİR<sup>2</sup>

#### Özet

Araştırmacı bu çalışmayla, tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesi ile ilgili öğrenci görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma öğrenci görüşlerini incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Yozgat Akdağmadeni Kazım Karabekir Fen Lisesinin 10/A-B-C sınıflarında öğrenim gören 22’si erkek 50’si kız olmak üzere toplam 72 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacı çalışmada kullanmak üzere 2016-2017 Eğitim ve Öğretim yılında okutulan ortaöğretim tarih ders kitapları ve öğretim programlarını incelemiş, 10. sınıf Tarih dersinin 5. Ünitesi “En Uzun Yüzyıl (1800-1922)” ünitesini ve ilgili ünitenin kazanımlarını kapsayacak şekilde Tombala oyununu temel alarak geliştirdiği ve “Cevabı Bende” adını verdiği oyunu uygulamıştır. Uygulama sonrasında veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada “içerik analizi” yapılarak, kod ve tema şeklinde çözümlenmiştir. Görüşme tekniğiyle elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Sonuç olarak öğrenciler Tarih dersini oyun ve yarışma tekniği ile işlemenin daha eğlenceli olduğunu bu şekilde bilgilerin daha kalıcı olduğunu, pekiştirmeye ve tekrar etmeye yardımcı olduğunu, sınıfın tamamının katıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar derslerin daha çok ilgilerini çektiğini, başarılarının artacağını sorumluluk ve risk alma yeteneklerinin geliştiğini, motive edici olduğunu, hatalarını telafi ederek doğrusunu öğrenmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenin uygulama sırasında öğrencilere kızmasını, bir süre sonra öğrencinin dersi dinlememeye başladığı ve derse katılımın olumsuz etkileyeceği yönündeki cevaplar ise olumsuz görüşler olarak belirlenmiştir. Öğretmenlere verilmek üzere oyun eğitimine yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

**Anahtar kelimeler:** Tarih Dersi Programı, Tarih Eğitimi, Oyun, Öğretim Yöntem ve Teknikleri.

#### Abstract

In this study, the researcher aims to present student views on the game and competition technique of history courses. The research was not a qualitative study to examine student opinions. In 2016-2017 academic year, the study group consisted of 72 students, 22 male and 50 female, who were educated in 10/A-B-C grades of Yozgat Akdağmadeni Kazım Karabekir Science High School. The researcher in the study taught in secondary school history text books and instructional programs to use the 2016-2017 academic year examined, 10. Class history lesson 5. He developed the “longest century (1800-1922)” unit of the unit and the game he called “I have the answer” to cover the gains of the unit. After the application, semi-structured interview technique was used as a data gathering tool. In this research, which was designed in line with qualitative research approach, “content analysis” was made and resolved in the form of code and theme. The data obtained by interviewing technique

Gönderim Tarihi: 29 Nisan 2018

Kabul Tarihi: 21 Ekim 2018

<sup>1</sup> Bu makale aynı isimle 19-21 Ekim 2017 tarihinde düzenlenen EYFOR 8’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> MEB, kamur\_77@hotmail.com

were digitized and expressed as frequency and percentage. As a result, the students expressed that the course of history is more fun to work with the game and the competition technique, that the information is more permanent, that it help store inforce and repeat, and that the whole class is involved. In this case, they stated that the lessons attracted more attention and that their success would increase, that the irresponsibility and risk taking skills developed, that they were motivating, and that they were trying to make up for their mistakes and learn the truth. However, the teacher should not be angry with the students during the application, and the student starts to listen to the lesson after a while, and the negative opinion that the participation in the lesson will be negatively affected. In-service training courses for game training should be arranged to be given to teachers. Courses for educational games should be put in the Faculty of Education.

**Keywords:** History Course Curriculum, History Education, Games, Educational Method and Techniques.

## Giriş

Türk Eğitim Sisteminin tüm basamaklarında yer alan Tarih dersi kültürel mirasın günümüzde yaşayan özelliklerini ve bunların yaşama etkilerini esas alan bir derstir. Tarih dersi öğrencileri hayata hazırlar (Dönmez, 2003, s.91). Çocukların kendi dünyalarını algılamaları ile ilgili gelişme aşaması, etkin tarih müfredatının en önemli bölümlerinden biridir. Başarılı bir tarih müfredatı, hızla değişen bir toplum yapısı için gereken bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak, milli ve evrensel potada birbirlerine bağlı etkin vatandaşlar yetiştirme amacına hizmet etmektedir (Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2001, s.21). Tarih dersinin ana amacı, Milli Eğitimin Genel Amaçları çerçevesinde bireyin kendisini, yaşadığı toplumu ve dünyayı kendi istek ve becerileriyle anlamasına ve katkıda bulunmasına fırsat ve ortam sağlamak olarak özetlenebilir (Safran, 2005, s.34). Bu özelliklerinden dolayı yirminci yüzyılın son çeyreğinde gelişen yeni tarih öğretimi anlayışında bilgiden ziyade tarihsel düşünme becerileri ön plana çıkarılmış ve öğrencilere kanıt değerlendirme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2017, s.17). Müfredatta yer alan hedef ve amaçların eğitim ortamında gerçekleşebilmesi Tarih dersinden azami bir şekilde faydalanılması ve dersin öğrenilmesini sağlamak pek çok değişkene bağlıdır. Bu değişkenlerden birisi de öğretim yöntem ve teknikleridir. Tarih dersinde her konu için geçerli olan uygun tek bir yöntem yoktur. Yerine ve zamanına göre uygulanacak yöntem ve teknikler vardır. Tarih derslerinde öğrencinin öğrenme öğretme sürecine etkin katılımını sağlamak için kullanılacak oyunlar da bu yöntem ve tekniklerdendir (Yıldız, 2003, s.185).

Ortaya çıkışı ve gelişimi insanlık tarihi kadar eski olan oyun (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, s.325), bireylerin fiziksel, zihinsel yeteneklerini geliştiren, yaşantıyı zevkli hale getiren, sanatsal ve estetik nitelikleri ve beceriyi geliştiren etkinliklerdendir (Bilen, 2002, s.203). Oyun, öğrenme, yaratma, tecrübe kazanma, iletişim kurma, yetişkinliğe hazırlanma, duyguları ifade etme, sıkıntılardan kurtulma, çocuğu geliştirip eğlendirme gibi, çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen etkinliklerin tümü olarak özetlenebilir (Poyraz, 1999, s.136). Bütün bunların yanı sıra, oyun yaratma, deneyim kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanma aracı, yorgunluk ve sıkıntıdan kurtuluş, özgürce ve kendiliğinden yapılan, haz veren, mutluluk kaynağı olan, çocuğu geliştiren ve eğlendiren etkinlik biçimi olarak algılanmaktadır (Doğanay, 1998, s.3). Oyun, bireyi tanıma tekniği ve tedavi yöntemi olarak da kullanılmaktadır (Akandere, 2003, s.2; Pehlivan, 2016, s.3282). Çocuk için vazgeçilmez bir yaşam biçimi olan oyun aynı zamanda en doğal öğrenme aracıdır (Açıkgöz, 2003, s.145). Bundan dolayı da çocuğun eğitiminde ve kişilik gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır (Hazar, 2005, s.12).

Pehlivan (2016), "Oyunun gelişim ve öğrenmedeki rolü" başlıklı çalışmasında oyunu, belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen fakat her durumda çocuğun isteyerek yer aldığı fiziksel, bilişsel, sosyal, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan gerçek hayatın bir parçası olarak ifade etmiştir. Çalışmasında oyunu çocuğun iç dünyasının bir aynası ve çocuğun duygu ve coşkularını, üzüntülerini, ilişkilerini anlamak için onların yeniden yarattıkları bir düş



ortamı olarak belirtmiştir. Oyunu bir deney alanı olarak görmüş ve gelecek için kaynak oluşturduğunu belirtmiştir. Çalışmasında çocuğun en önemli uğraşı olarak kabul gören oyunu, çocuklar için keşfetme, öğrenme, yaratma, kendini ifade etme anlamına geldiğini belirtmiştir.

Oyunun, eğitim amacıyla kullanılmasının tarihi oldukça eskidir (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, s.325). Diğer oyunlardan farklı olarak, okullarda kullanılan eğitici oyunların müfredatlara bağlı olarak belli bir eğitimsel amaçları bulunmaktadır. Aksi takdirde öğrencinin dikkatini konudan uzaklaştırır (Altınbulak, Emir ve Avcı, 2006, s.37). Eğitsel oyunlardan yararlanma tekniği uygulanırken; seçilen tekniğin dersin hedeflerine uygun olmaması, öğretmenin ve öğrencilerin oyununun kurallarını iyi bilmemesi sınıfta birçok olumsuz durumun ortaya çıkmasına neden olabilir (Erden, 1998, s.147). Eğitsel oyunlar çocukları birçok yönden geliştirebilmektedir. Çocukların etkin olduğu bu aktiviteler birbirleriyle ve grup içindeki arkadaşlarıyla etkileşime girdikleri, iletişim becerilerini geliştirdikleri, kendileriyle barışık hale geldikleri, cesaretlendikleri, sınıf içinde akranlarına karşı bir rahatlama ortamı oluşturarak kendilerine daha çok güven duydukları durumları oluşturmaktadır (Pehlivan, 2016, s.3281–3282). Oyun çocuğun iç dünyasının bir aynasıdır (Boydş, 1999, s.4). Bu anlamda oyun çocuğun duygu durumunu ortaya koymada etkili bir araçtır. Çocukların duygu durumuyla ilgili ipuçları zamanında tespit edilip doğru değerlendirilirse çocuğun içinde bulunduğu durum ve yapılabilecek yardımlar uygun bir şekilde belirlenebilir (Pehlivan, 2016, s.3281). Oyun ile eğlenen çocuklar bildiklerini hayata geçirebilmekte ve işbirliği yapma becerilerini geliştirebilmektedirler. Oyun, öğrencilere uygulama yapmaları için fırsatlar vererek, problem çözme, keşfetme ve güçlüklerle başa çıkabilme becerilerini geliştirmeyi sağlamaktadır. Çünkü çocuk, aktif olduğu ortamda daha iyi öğrenmektedir (Hazar, 2005, s.12). Çocukların bir gruba dahil olmaları, onların toplumun da birer üyesi olduklarını düşünmelerini dolayısıyla toplumdaki değerlerden haberdar olmalarını sağlamaktadır (Pehlivan, 2016, s.3282). Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin olumlu hâle gelmesine neden olur. Oyunun zaman sınırları ve kuralları vardır bundan dolayı zamanın önemi gibi kavramları pekiştirmektedir. Bu ve benzeri kazanımlardan dolayı eğitsel oyunlar programları Tarih konularının öğretiminde de etkili bir şekilde kullanılabilir. Tarih dersinde Nesi Var?, Ben Kimim?, Coğrafya Oyunu, Meslek Bulma Oyunu, Işıklı Haritalar, Kulaktan Kulağa, Kart Oyunlarını ise, Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? Kavram Kontrolü gibi eğitsel oyunlardan yararlanılabilmektedir (Açıkgöz, 2003, s.145-147; Erden,1998, s.147). Tarih öğretiminde yukarıdaki oyun çeşitleri kullanılabilirdiği gibi, öğretmen ve öğrenciler, yaratıcılıklarını kullanarak da çeşitli oyunlar oluşturabilirler. Oyunun amaçlarına etkili ve verimli şekilde ulaşabilmek için öğretmenlerin de bu alanlarda yeterli bilgi ve beceri donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Çocuğun bütün gelişim alanlarına katkı sağlayan oyun etkinlikleri iyi organize edilmiş bir eğitim ve öğretim sürecinin de temel öğrenme araçlarından biri konumunda olması kaçınılmazdır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007, s.328).

Tarihsel bilgiler, neden sonuç ilişkisi içinde devam eden tarihsel süreç, insanlığı etkileyen savaşlar ya da önemli kişi ve olaylar oyun kurgusu içinde öğrenciye kazandırılmaya hazır bir içerik oluşturmaktadır. Tarihin oyuna uygun bu yapısı eğitsel amaçlar ile birleştirildiğinde nitelikli bir tarih öğretimi sağlanabilir (Karabağ ve Aydoğan, 2015, s.70). Zihinsel ve fiziksel olarak hareketli bir sürecin içinde yer alan öğrencilerde oyun oynamaktan büyük keyif almaktadır. Diğer bir ifade ile tarih öğretmenleri tarih eğitimine hizmet eden oyun örneklerini ya da tasarladıkları yeni oyun modellerini sınıf ortamında uygulayabilir, eğlence ve yarışma ile tarih öğretimini aynı ortamda birleştirebilir (Karabağ ve Aydoğan, 2015, s.70).

Türkiye’de tarih eğitiminde oyun yönteminin kullanımına dair öğretmenlere rehberlik edecek çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Kavaklı, Akça ve Thorne, (2004) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar oyunu ile desteklenen tarihi metni cevaplama öğrencilerin diğer metne göre daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. Karabacak (1996) ve Pehlivan (1997) sınıf ortamında gerçekleştirdikleri deneysel çalışmalarıyla oyunun çocuğun öğrenmesini kolaylaştırdığını, öğrencilerin motivasyonunu arttırıp derse karşı ilgi ve tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymuşlardır.

Altınbulak, Emir ve Avcı (2006), “Sosyal bilgiler öğretiminde eğitsel oyunların erişiyeye ve kalıcılığa etkisi” adlı çalışmalarında ezbere dayalı öğretim yerine, öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine etkin katılımlarını sağlamak için eğitsel oyunları kullanmışlardır. Sosyal Bilgiler dersi adı altında Tarih dersleri uzun yıllar, önemli isimlerin, tarihlerin, yerlerin, savaşların ve diğer olguların ezberlenmesini gerektiren bir ders olarak görülmüştür. Bu durum öğrencilerin tarih dersini sıkıcı ve gereksiz bulmalarına neden olmuştur. Bundan dolayı Altınbulak, Emir ve Avcı (2006) tarafından yapılan çalışmada bu nedenlerin ortadan kaldırılması için eğitsel oyunların işe koşulduğu öğrenme-öğretme etkinliklerine göre eğitim yapılarak, eğitsel oyunların başarıya etkisi ortaya konulmak istenmiştir. İlköğretim seviyesinde, Sosyal Bilgiler ve diğer derslerde ezbere öğretimden kaçınmak, öğrencinin aktif katılımını sağlamak ve öğrencinin derslerden zevk alır hale gelmesi için Eğitsel Oyunlara geniş yer verilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Ülkemizde Tarih öğretimi ile oyunu doğrudan ilişkilendiren en önemli çalışmalardan biri Doğanay (2007) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasıdır (Karabağ ve Aydoğan, 2015, s.70-71; Pehlivan, 2016, s.3288). Ancak bu çalışma deneysel bir çalışma olmayıp sadece Birt ve Nichol (1975) tarafından yazılan “games and simulations in history” adlı çalışmada yer alan oyun örneklerinin tercümesi ile sınırlı kalmış, uygulanabilir yeni oyun örnekleri sunmamıştır. Bu nedenle bir yöntem olarak oyun, tarih öğretiminde uygulama alanı bulamamıştır. Karabağ ve Aydoğan (2015, s. 71) tarafından yapılan çalışmada ise hem tarih öğretimine yönelik yeni oyunların tasarlanmasını sağlamışlar hem de bunların deneysel anlamda öğrenci erişimine etkilerini bilimsel olarak ortaya koymuşlardır.

Gündüz ve Yazıcı (2012) tarafından okul yönetimlerinde, ilköğretim okullarında çeşitli adlar altında yapılan yarışmalara ilişkin öğrenci görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın elde edilen sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun yarışmaların yapılmasından yana oldukları görülmüştür. Ancak, katılan öğrencilerin azımsanamayacak önemli bir kısmı, yarışmayı kaybedince üzüleceklerini ve yarışmalara katılma düşüncesinin strese neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin sınıf ve cinsiyet değişkenine göre yarışmalara karşı görüşleri arasında anlamlı sonuçlar bulunmuştur.

### ***Araştırmanın Amacı ve Önemi***

Eğitimde uygulanan pek çok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Her konunun ve dersin öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler öğretmenin uygulamaya yakınlığına, öğrencinin tutumuna ve sınıf ortamına göre farklılık göstermektedir. Öğretim için en iyi teknik ve yöntem budur denilebilecek kesin bir hüküm yoktur. Tarih derslerinde uygulanabilecek yöntem ve tekniklerle ilgili alan yazında pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Oyun ve yarışma tekniği de Tarih derslerinde uygulanabilecek yöntem ve tekniklerden biridir. Oyunla ilgili birçok tanım yapılmış, kuramlar oluşturulmuş olmasına rağmen oyunun bir öğrenme aracı olarak üzerinde düşünülmesi ve bilimsel olarak araştırma yapılması gereken bir alan olma durumunu devam ettirmektedir. Konuya ilişkin araştırmalar incelendiğinde, Tarih dersinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesiyle ilgili öğrenci görüş ve düşüncelerinin paylaşılmadığı göze çarpmaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin oyun ve yarışma tekniğine ilişkin duygu ve düşüncelerini ortaya koymayı amaçlanmıştır. Bu amaçlarla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesiyle ilgili öğrencilerin duygu ve düşünceleri nelerdir?
2. Tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesiyle ilgili öğrencilerin olumlu görüşleri nelerdir?
3. Tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesiyle ilgili öğrencilerin olumsuz görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### *Araştırma Deseni*

Araştırma, Tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesi ile ilgili öğrenci görüşlerini incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar, kişilerin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilmek için tercih edilen araştırmalardır (Ekiz, 2009, s.29). Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” türü olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.39). Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı soruları önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir. Bu görüşme tekniğinde, araştırılan kişilerin de araştırma üzerine kontrolleri söz konusudur (Ekiz, 2009, s.63). Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 2004, s.165).

### *Evren Örneklem*

Araştırmanın çalışma grubunu 2016–2017 öğretim yılında Yozgat ili Akdağmadeni İlçesi Kazım Karabekir Fen Lisesinin 10-A (24 kişi), 10-B (24 kişi) ve 10-C (24 kişi) sınıflarında öğrenim gören 22 erkek 50 kız olmak üzere toplam 72 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilere ilişkin veriler Tablo 1’de görülmektedir.

**Tablo 1. Çalışma Grubuna Alınan Öğrencilere İlişkin Bilgiler**

Sınıflar	Kız	%	Erkek	%	Toplam	%
10 A-B-C	50	69,4	22	30,6	72	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu 72 öğrenci oluşturmaktadır. Sınıflardaki katılımcıların %69,4 kız ve %30,6 erkektir.

### *Veri Toplama Araçları*

Araştırmacıya esneklik sağladığı için veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmıştır. Konu tasarlandıktan sonra formda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir. Bu maddelerin amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirmesini yapmak amacıyla üç öğretim üyesi ve üç tarih öğretmeniyle görüşülmüştür. Bu aşamalardan sonra elde edilen bilgilerden yararlanılarak forma son hali verilmiş, oluşturulan tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesiyle ilgili öğrencilerin duygu ve düşünceleri nelerdir, tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesiyle ilgili öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşleri nelerdir şeklindeki görüşme soruları araştırma kapsamındaki katılımcılara yöneltilmiştir. Araştırmanın verileri katılımcıların görüşme esnasında verdikleri cevaplardan elde edilmiştir.

Öncelikle araştırmacı, 2016–2017 öğretim yılında okutulan Tarih ders kitaplarını ve öğretim programlarını incelemiştir, bu araştırmada kullanmak için Sami Tüysüz tarafından yazılan 10.sınıf Tarih ders kitabını belirlemiştir. 10. sınıf Tarih dersinin 5. Ünitesi olan “En Uzun Yüzyıl (1800–1922)” ünitesini ve ilgili ünitenin kazanımlarını kapsayacak şekilde Tombala benzeri bir oyun olarak geliştirdiği ve “Cevabı Bende” adını verdiği bir oyun uygulamıştır. Oyun 90 sorudan oluşmuştur. Soruların

cevapları her sırada 5, toplam 15 cevaba denk gelecek şekilde kartlara dağıtılmıştır. Toplam 25 kart hazır edilmiştir. Ancak sınıf mevcudu kadar da kart kullanılabilir. Sorular küçük kartlara yazılıp numaralandırılmıştır. Torbadan kart çekilerek soru okunmuş, cevabı bulunanın cevap kartından ilgili cevabı kapatmasıyla oyuna devam edilmiştir. Çıkan soru numaralarının da kapatılacağı bir karton oluşturularak cevapların kontrolü sağlanmıştır.

### Veri Analizi

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu çalışmada “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.228). Analiz sürecinde öncelikle, yazılı formlar deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlenmelerde görüşüne başvurulmuş öğrencilere birer kod numarası verilerek (KÖ1,EÖ51..) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer ifadeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalandırılmıştır.

### Bulgular

Bu bölüm alt problemlerde ve öğrencilere yöneltilen görüşme formunda yer alan sorulara göre üç başlık halinde sunulmuştur.

#### 1. Tarih Derslerinin Oyun ve Yarışma Tekniği İle İşlenmesiyle İlgili Öğrencilerin Duygu ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde Tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesiyle ilgili öğrencilerin duygu ve düşüncelerine dair verilen cevapların aşağıdaki gibi temalandırılabilceği görülmüştür.

**Tablo 2.Oyun Tekniği İle İlgili Öğrencilerin Duygu ve Düşünceleri**

S.N	TEMALAR	KODLAR	f	%
1	Dersler eğlenceli ve neşeli geçiyor.	KÖ2,KÖ3,KÖ16,KÖ24,KÖ26,KÖ29,KÖ30,EÖ53,EÖ57,EÖ59, EÖ61,EÖ62,EÖ65,EÖ72	14	19,4
2	Öğrenilen bilgiler daha kalıcı oluyor.	KÖ4,KÖ5,KÖ12,KÖ17,KÖ25,KÖ32,KÖ42,EÖ55,EÖ63,EÖ68	10	14
3	Pekiştirmeye ve tekrar etmeye yardımcı olur.	KÖ6,KÖ7,KÖ18,KÖ20,KÖ21,KÖ45,EÖ60,EÖ69	8	11,3
4	Sınıfın tamamı katılabiliyor.	KÖ22,KÖ27,KÖ33,KÖ43,KÖ45,EÖ58,EÖ64	7	10
5	Rekabet ortamı oluşturur.	KÖ1,KÖ34,KÖ35,KÖ46,KÖ50,EÖ54,EÖ67,	7	10
6	Dersler sıkıcı geçmez.	KÖ8,KÖ9,KÖ36,KÖ37,KÖ47,KÖ49	6	8,3
7	Konuların öğrenilmesi daha etkili ve anlaşılır oluyor.	KÖ10,KÖ15,KÖ38,EÖ51,	4	6
8	Dersler daha çok ilgimi çekiyor.	KÖ13,KÖ40,KÖ48	3	4
9	Öğreticidir.	KÖ14,KÖ39	2	3
10	Öğretmenin kızmaması gerekir.	KÖ41,EÖ70,	2	3
11	Güzel bir şey değildir. Bir süre sonra sıkıyor.	KÖ11,EÖ52	2	3
12	Dersin öğretmeniyle olumlu bir etkileşime neden olur.	KÖ28,EÖ66	2	3
13	İki ders saatinin bir saati oyun tekniği ile işlenmelidir.	KÖ23	1	1
14	Başarılı olma durumu artmaktadır.	EÖ56	1	1
15	Sorumluluk ve risk alma yeteneği gelişiyor.	KÖ44	1	1
16	Motive edicidir.	KÖ31	1	1
17	Hata telafi edilerek doğrusu öğrenmeye çalışılır.	KÖ19	1	1

Öğrencilerin Tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesiyle ilgili duygu ve düşüncelerine ait cevapları 17 madde olarak temalandırılmıştır. Öğrenciler neşeli, zevkli, eğlenceli gibi duygu belirten kelimelerle görüş ve düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu kavramlar birbirine yakın olduğu için genel olarak eğlenceli ifadesi kullanılmıştır. Öğrencilerin Tarih dersinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesi ile ilgili verdikleri cevaplar arasında bu şekilde ders işlemenin daha eğlenceli olduğu, derslerin daha neşeli geçtiği cevabı 14 öğrenci tarafından %19,4'lük bir oranla en çok verilen cevap olmuştur. Bilgilerin daha kalıcı olduğu cevabı 10 öğrenci tarafından %14'lük bir paya sahip olurken; pekiştirmeye ve tekrar etmeye yardımcı olması cevabı da 8 öğrenci ve %11,3'lük bir payla en çok verilen cevaplar arasında yer almıştır. 7'şer öğrenci %10'luk bir payla sınıfın tamamının katıldığı, böylece de bir rekabet ortamının oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu durumda sıkıcılık sorununu ortadan kaldırdığını belirten 6 öğrenciye ilaveten, konuların öğrenilmesinin daha etkili ve anlaşılır olduğu da 4 öğrenci tarafından belirtilmiştir. Geri kalan öğrenciler ise en çok verilen cevaplara göre sırasıyla; derslerin daha çok ilgisini çektiği, öğretici olduğu, iki ders saatinin birinin bu şekilde geçmesi gerektiği, böylelikle başarılı olma durumu artacağı, sorumluluk ve risk alma yeteneğinin geliştiği, motive edici olduğu, hataların telafi edilerek doğrusunun öğrenmeye çalışıldığı cevapları olumlu cevap olarak değerlendirilmiştir. 68 öğrenci tarafından verilen bu olumlu cevaplardaki oran hayli yüksek olduğu için, öğrencinin genel kanaati derslerin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesi yönündedir. 2'şer öğrenci tarafından verilen cevaplarda öğretmenin uygulama sırasında kızmaması gerektiği, bu tür uygulamaların güzel bir şey olmadığı, bir süre sonra sıkıldığı ve öğrencinin dersi dinlememeye başladığı yönündeki cevaplar ise olumsuz görüş olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin, Tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesiyle ilgili öğrencilerin duygu ve düşünceleri nelerdir? sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı şu şekildedir:

KÖ1: Rekabet ortamı oluşturur.

KÖ11: Bence dersin oyun ve yarışma şeklinde işlenmesi güzel bir şey değil.

KÖ15: Görsel ve işitsel algılarımızı kullanacağımız için daha etkili olacağını belirtmişlerdir.

KÖ19: Oyunda hata yaptığın an nerede hata yaptıysan o hatayı asla unutmazsın. Doğrusunu öğrenmeye çalışırsın.

KÖ23: İki ders saatinin bir saati oyun tekniği ile işlenmelidir.

KÖ28: Arkadaşlar ve öğretmenle geçirilen bu zaman güzel bir anı olarak kalabilir.

KÖ31: Daha iyi motive oluyorum. Bana göre olumlu yönü daha fazla. Bu yüzden bu yöntem kullanılmalıdır.

KÖ44: Sorumluluk ve risk alma yeteneğimiz gelişiyor.

EÖ51: Hem görsel hem de işitsel algılarımızı kullanacağımız için bizde daha etkili olur.

EÖ52: Derslerin sadece anlatılması öğrenciyi bir süre sonra sıkıyor ve öğrenci dinlememeye başlıyor.

EÖ58: Sınıftaki herkesin bir şekilde katılımcı olmasını sağlar.

EÖ65: Hem öğretmen hem de öğrenci zevkli bir ders geçirmiş olur.

EÖ66: Öğretmenlerle daha iyi anlaşmış oluruz.

EÖ70: Yarışma yapılırken veya oyun oynanırken öğretmenin kimseye kızmaması gerekir. Kızarsa eğlencesiz bir hal alabilir.

## ***2. Tarih Dersinin Oyun ve Yarışma Tekniği İle İşlenmesiyle İlgili Öğrencilerin Olumlu Görüşlerine İlişkin Bulgular***

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde Tarih dersinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesiyle ilgili öğrencilerin olumlu görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.Oyun Tekniğinin Öğrencilerin Hoşuna Giden Yönleri**

S. N	TEMALAR	KODLAR	f	%
1	Eğlenerek öğrenme meydana gelir.	KÖ2,KÖ7,KÖ10,KÖ13,KÖ17,KÖ18,KÖ19,KÖ21,KÖ22,KÖ27,KÖ32,KÖ38,KÖ39,KÖ41,KÖ44,KÖ47,EÖ58,EÖ59,EÖ61,EÖ64	20	28
2	Kalıcılığı sağlar.	KÖ14,KÖ15,KÖ16,KÖ20,KÖ23,KÖ30,KÖ31,KÖ35,KÖ36,KÖ40,KÖ42,KÖ43,KÖ48,EÖ60,EÖ62	15	21
3	Derslerin sıkıcı geçmesini önler.	KÖ26,KÖ33,KÖ34,KÖ46,KÖ49,KÖ50,EÖ65,EÖ68,EÖ70,EÖ71	10	14
4	Konular daha iyi öğrenildiği için başarının artmasını sağlar.	KÖ1,KÖ3,KÖ8,KÖ9,KÖ24,EÖ51,EÖ63	7	10
5	Öğrencinin ilgisini çekerek dersi sevdirebilir.	KÖ5,KÖ12,KÖ45,EÖ52,EÖ67	5	7
6	Öğrenci derste daha aktif olduğu için dersler daha verimli olur.	KÖ4,KÖ6,EÖ53	3	4
7	Hırs yaptırarak rekabetin artmasına neden olur.	KÖ11,KÖ37,EÖ54	3	4
8	Dersleri tekrar etme fırsatı sağlar.	KÖ25,EÖ69	2	3
9	Kazanma çabası ile daha çok katılımın sağlanmasına neden olur.	KÖ28,KÖ29	2	3
10	Heyecanı artırır.	EÖ56,EÖ66	2	3
11	Dersi ve derse katılımı olumsuz etkileyebilir.	EÖ57	1	1
12	Grup çalışması için kendi sorumluluğunu fark ettirir.	EÖ55	1	1
13	Güzel bir tekniktir.	EÖ72	1	1

Tablo 3'te de izlenebileceği gibi öğrencilerin Tarih dersinin oyun ve yarışma tekniği ile derslerin işlenmesiyle ilgili olumlu görüşleri 13 madde olarak temalandırılmıştır. 20 Öğrenci %28 bir oranla bu soruya en çok eğlenerek öğrenmenin meydana geldiği şeklinde cevap vermişlerdir. %21 ile derslerin hafızada kalıcı olmasını sağladığı ve %14 ile derslerin sıkıcı geçmesini önlediği şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. Bu yorumları %10 ile başarının artmasını sağlar, konular daha iyi öğrenilir ve %7 ile öğrencilerin ilgisini çekerek dersi sevdirebilir gibi ifadeler takip etmiştir. Öğrenci derste daha aktif olduğu için dersler daha verimli olur ve hırs yaptırarak rekabetin artmasına neden olur cevapları 3'er öğrenci tarafından verilen cevaplardır. 2'ser öğrencinin verdiği dersleri tekrar etme fırsatı sağlar, kazanma çabası ile daha çok katılımın sağlanmasına neden olur, heyecanı artırır cevaplar en az verilen cevaplardandır. 1'er öğrenci tarafından en az verilen cevaplar ise; dersi ve derse katılımın olumsuz etkileyeceği yönünde ancak güzel bir teknik olduğu ve grup çalışması için kendi sorumluluğunu fark ettireceği şeklindedir.

Heyecanı artırır ve dersi ve derse katılımı olumsuz etkileyebilir cevapları olumsuz olarak değerlendirilmiştir. 69 öğrenci tarafından %96 oranında verilen cevaplar olumlu bir nitelik taşıırken; %4'lük 3 öğrencinin cevabının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Bu soruya gelen cevaplar olumlu olduğu için öğrencinin genel kanaati Tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesinin hoşlarına gittiği ve dersi bu şekilde daha çok beğendikleri yönündedir. Öğrencilerin Tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesiyle ilgili öğrencilerin hoşuna giden yönler nelerdir? sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı şu şekildedir:

KÖ1. Derse katılımımızın ve derslerde başarımızın artmasını sağlar.

KÖ5: İlgimizi çeker ve dersleri daha iyi anlarız.

KÖ11: Hoşuma giden yönleri yok. Dersi ve derse katılımı olumsuz etkileyeceğini, başarıyı azaltacağını, hırs ve rekabeti artıracığını düşünüyorum.

KÖ23: Öğrenebildiğimi fark ediyorum. Tarihten bir konu olduğu zaman biz bunu böyle yapmıştık diye aklıma geliyor.

KÖ26: Hiçbir yarışma ve oyunun sıkıcı olduğunu görmedim.

KÖ28: Hırs yaptırarak, bunda kaybettiysek diğerinde kazanırız deyip bu amaç doğrultusunda çaba göstermesine neden olur.

KÖ37: Derslerin yarışma şeklinde yapılması rekabeti artırdığından hırs oluşturur.

KÖ 52: Bu sayede çalışma arzumuzda önemli bir artış gözlemleniyor.

EÖ55: Grupça çalışmalara alışıyoruz böylece kendi sorumluluğumuzu fark edebiliyoruz.

EÖ65: Derste uyukum geldi sıkıldım durumu olamayacak. Bu çok iyi bir şey. Çünkü öğrenci sıkılınca dersi dinlemiyor.

EÖ67: Dersler ve okul öğrenci için daha çekici bir hale gelmiş olur.

EÖ69: Dersi tekrar etme fırsatı bulurum.

### 3. Tarih Dersinin Oyun ve Yarışma Tekniği ile İşlenmesiyle İlgili Öğrencilerin Olumsuz Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde Tarih dersinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesiyle ilgili öğrencilerin olumsuz görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.Oyun Tekniğinin Öğrencilerin Hoşuna Gitmeyen Yönleri**

S.N	TEMALAR	KODLAR	f	%
1	Gürültülü bir ortam oluşur.	KÖ5,KÖ7,KÖ10,KÖ16,KÖ22,KÖ28,KÖ46,KÖ47, KÖ50,EÖ53,EÖ54,EÖ56,EÖ59,EÖ60,EÖ62,EÖ63, EÖ64,EÖ71	18	25
2	Hoşa gitmeyen bir yönü yoktur.	KÖ1,KÖ3,KÖ4,KÖ15,KÖ18,KÖ29,KÖ34,KÖ42,K Ö45,EÖ52	10	14
3	Oyun sırasında meydana gelen hırs olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olur.	KÖ8,KÖ17,KÖ21,KÖ33,KÖ35,KÖ36,EÖ61,EÖ66, EÖ68,EÖ69	10	14
4	Dersin kaynaması ya da zaman kaybettirmeye neden olur.	KÖ9,KÖ12,KÖ13,KÖ20,KÖ25,KÖ30,KÖ39,EÖ57 ,EÖ58,EÖ67	10	14
5	Rekabet ortamı oluşması ilişkilerde sorun yaratabilir.	KÖ19,KÖ24,KÖ26,KÖ31,KÖ32,KÖ40,KÖ41,EÖ6 5	8	11
6	Dikkat dağınıklığı olur.	KÖ23,KÖ37,KÖ44,EÖ51,EÖ55	5	7
7	Öğretmen sınıfı iyi yönetmezse öğretmenin otoritesi düşecektir.	KÖ6,KÖ14,KÖ43	3	4
8	Kaybedene kızılmaması gerekir.	KÖ27,KÖ38,EÖ70,	3	4
9	Biraz yorucu olabilir.	KÖ2,EÖ72	2	3
10	Başarıyı azaltır.	KÖ48,KÖ49	2	3
11	Küçük çocuklar için uygundur.	KÖ11	1	1

Tablo 4'te de görüldüğü gibi öğrencilerin Tarih dersinin oyun ve yarışma tekniği ile derslerin işlenmesiyle ilgili öğrencilerin olumsuz görüşlerine dair verdikleri cevaplar 11 madde olarak temalandırılmıştır. Genel olarak öğrencilerin %25'inde gürültülü bir ortamın oluştuğu fikri yaygındır. Ancak yine de öğrencilerin %14'ü hoşa gitmeyen bir yönü yoktur şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu cevap olumlu olarak nitelendirilebilir. Oyun sırasında meydana gelen hırsın olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olduğu yönündeki fikirleri ile dersin kaynaması ya da zaman kaybettirmeye neden olduğu düşünceleri %14 ile yine en çok belirttikleri görüşlerdendir. Rekabet ortamının oluşması fikrini %11 öğrenci olumsuz görüş olarak belirtmişlerdir. Dikkat dağınıklığı olması %7 öğrencinin cevabı olurken, öğretmenin otoritesiyle ilgili belirtilen %4'lük kaygılar da olumsuz olarak belirtilen fikirlerdendir. Bir diğer %4 öğrenci ise kaybedene kızılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. %3'lük yorucu olması ve başarıyı azaltması fikride hoşa gitmeyen bir yön olarak belirtilmiştir. Sınıf içinde yapılan bu uygulamaları küçük çocuklar için uygun gören olumsuz bir fikirde belirtilmiştir. %14'lük olumlu cevabın aksine %86 gibi yüksek bir oranda olumsuz görüş belirtilmiştir. Derslerde oyun ve yarışma tekniği kullanılmasıyla ilgili hoşa gitmeyen hususlar noktasında öğrenciler olumsuz nitelikteki cevapları vermişlerdir. Öğrencilerin; Tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesiyle ilgili

öğrencilerin hoşuna gitmeyen yönler nelerdir? Sorusuna ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir:

ÖK 1. Hoşuma gitmeyen yönü yok.

ÖK11: Bence oyunla ders işlemek küçük çocuklar için daha uygundur. Bu sebeple sıkılabiliriz.

ÖK19: Rekabet duygusu ilişkilerde sorun oluşturabilir.

ÖK 28: Çok ses çıkabilir ya da başka sınıfları rahatsız edebilir.

ÖK36: Aramızda hala çocuk olanlar var. Bazıları da oyunun amacının dışına çıkıyor. Hırs yapıyor ya da haddini aşıyor. Amacın ne olduğunun farkında olmadan bilinçsizce davranıyor. İnsanların bu özelliğinden dolayı oyun ve yarışmanın amacı suiistimal ediliyor.

ÖE 43: Eğer öğretmen sınıfı yönetemeyen bir öğretmen ise hiçbir işe yaramaz.

ÖE48: Dersi bilmiyorsam ya da öğrenmemişsek oyun tekniği biraz eksik kalabilir. Bu eksiklikte konuyu kavrayamama neden olur.

ÖE 72: Beyin kasılacağından biraz yorucu olabilir.

ÖE 70: Hangi takım kaybettiyse hocanın ona kızması hoşuma gitmez.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin Tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile derslerin işlenmesiyle ilgili duygu ve düşüncelerine ait cevapları 17 madde olarak temalandırılmıştır. Öğrencilerin Tarih dersinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesi ile ilgili verdikleri cevaplar arasında bu şekilde ders işlemenin daha eğlenceli olduğu, derslerin daha neşeli geçtiği cevabı en çok verilen cevap olmuştur. Bilgilerin daha kalıcı olduğu cevabı, pekiştirmeye ve tekrar etmeye yardımcı olması cevabı da en çok verilen cevaplar arasında yer almıştır. Altınbulak, Emir ve Avcı (2006) tarafından yapılan çalışmada, eğitsel oyunların kullanıldığı grubun başarı ve kalıcılık puanları ortalaması ile geleneksel öğretimin uygulandığı grubun başarı ve kalıcılık puanları ortalaması anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Karabağ ve Aydoğan (2015) tarafından yapılan çalışmada, oyun yöntemiyle tarih öğretiminin geleneksel yöntemden sadece erişim düzeyini değil, kalıcılık düzeyini de artırmak açısından daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgu araştırmanın kalıcılığı artırdığı sonucuyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplarda oyun ve yarışma tekniği sayesinde sınıfın tamamının katılabildiği, böylece de bir rekabet ortamının oluştuğunu ifade etmişlerdir. Demirel (1999, s.119), oyunlar bütün öğrencilerin rahatça anlayıp etkin katılımlarını sağlayacak düzeyde basit, kolay ve ilgi çekici olmalı şeklindeki ifadesi sınıfın tamamının katılabilmesi fikriyle örtüşmektedir.

Oyun ve yarışma tekniği ile yapılan dersin sıkıcılık sorununu ortadan kaldırdığını belirten öğrenci cevaplarına ilaveten, konuların öğrenilmesinin daha etkili ve anlaşılır olduğu da belirtilmiştir. Bu cevaplar Hazar (2005) tarafından yapılan çalışmada çocuk, aktif olduğu ortamda daha iyi öğrenmektedir ifadesiyle; derslerin daha çok ilgisini çektiği, öğretici olduğu sonucu, Aktekin ve Pata (2013) tarafından yapılan çalışmada oyun yöntemi ile konuları öğrencilere sevdirecek eğlenceli bir şekilde ele alınması Tarih dersine olan ilgiyi artıracaktır sonucuyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre belirlenen oyunla işlenen bir ders sonucunda başarılı olma durumunun artacağı sonucu, Kavaklı, Akça ve Thorne (2004) tarafından yapılan bilgisayar oyunu ile desteklenen tarihi metni cevaplama öğrencilerin diğer metne göre daha başarılı oldukları sonucuyla örtüşmektedir. Pehlivan (2016, s.3281), çocuğun oyun bağlamında yeni deneyimler kazandığı, hayata ve yaşama dair yeni şeyler öğrendiği ve kendini şekillendirdiği bir süreci ifade eder. Bu süreç, çocuğun o günkü ruh hali, geçmişteki bilgileri, oyun ortamı ve oyun materyallerinin özelliklerinden etkilenir. Açık uçlu bir öğrenme sürecini gerektiren oyun aktiviteleri, çocuğun bildiklerinin üzerine yeni bilgiler eklemesi, yanlış bildiğini düzeltmesi, hiç bilmediği bir bilgiyi edinmesi biçiminde olabileceği gibi, kıyaslama yapma, problem çözme ve hatta yeni bir bilgi ya da araç üretme gibi üst düzey beceriler



sergilemesine sebep olabilir, şeklindeki ifadesiyle öğrencilerin verdikleri sorumluluk ve risk alma yeteneğinin geliştiği, motive edici olduğu, hataların telafi edilerek doğrusunun öğrenmeye çalışıldığı cevapları örtüşmektedir. Ayrıca bu cevaplar, Hazar'ın (2005, s.12) oyun, öğrencilere uygulama yapmaları için fırsatlar vererek, problem çözme, keşfetme ve güçlüklerle başa çıkabilme becerilerini geliştirmeyi sağlamaktadır ifadesiyle de desteklenebilir. 68 öğrenci tarafından verilen bu olumlu cevaplardaki oran hayli yüksek olduğu için, öğrencinin genel kanaati derslerin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesi yönündedir. 2'şer öğrenci tarafından verilen cevaplarda öğretmenin uygulaması gerektiği, bir süre sonra sıkıldığı ve öğrencinin dersi dinlememeye başladığı yönündeki cevaplar ise olumsuz görüş olarak belirtilmiştir. Bu sonuç Erden'in (1998, s. 147) eğitsel oyunlardan yararlanma tekniği uygulanırken; seçilen tekniğin dersin hedeflerine uygun olmaması, öğretmenin ve öğrencilerin oyununun kurallarını iyi bilmemesi sınıfta birçok olumsuz durumun ortaya çıkmasına neden olabilir ifadesiyle desteklenebilir. Ayrıca bu durumu Demirel (1999, s.119), öğretmen, oyunu sürekli kontrol etmeli ve ilgi göstermeli şeklinde ifade ederek desteklemektedir. Bu ifadeler, öğretmen sınıfı iyi yönetemezse otoritesi düşecektir ve gürültülü bir ortam oluşur şeklindeki öğrencilerden gelen olumsuz görüşlerle örtüşmektedir. Bu çalışmada da araştırmacı uygulama esnasında katılımcıların heyecanı ile karşılaşmıştır. Ancak araştırmacının tasarladığı oyun bireysel bir uygulama şeklinde olduğu ve sürekli takip etmeyi gerektirdiği için baştaki o heyecan yerini merak ve ilgiye bırakmıştır.

Öğrencilerin Tarih dersinin oyun ve yarışma tekniği ile derslerin işlenmesiyle ilgili öğrencilerin olumlu görüşlerine dair verdikleri cevaplar 13 madde olarak temalandırılmıştır. Bu soruya verilen cevaplar eğlenerek öğrenmenin meydana geldiği, derslerin hafızada kalıcı olmasını sağladığı ve derslerin sıkıcı geçmesini önlediği, öğrencinin derste daha aktif olduğu için derslerin daha verimli olduğu, hırs yaptırarak rekabetin artmasına neden olduğu, dersleri tekrar etme fırsatı sağladığı, kazanma çabasını attırması ile daha çok katılımın sağlanmasına neden olur, heyecanı artırdığı şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. Bu yorumları başarının artmasını sağlar, konular daha iyi öğrenilir ve öğrencilerin ilgisini çekerek dersi sevdirir gibi ifadeler takip etmiştir. Bu sonuçlar yukarıda ortaya çıkan araştırmacının birinci sorusu olan Tarih dersinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesine dair ne düşünüyorsunuz sorunun cevaplarından ortaya çıkan sonuçlarla örtüşmektedir.

1'er öğrenci tarafından en az verilen cevaplar ise; dersi ve derse katılımın olumsuz etkileneceği yönünde ancak güzel bir teknik olduğu ve grup çalışması için kendi sorumluluğunu fark ettireceği şeklindedir. Heyecanı artırır ve dersi ve derse katılımı olumsuz etkileyebilir cevapları olumsuz olarak değerlendirilmiştir. 69 öğrenci tarafından %96 oranında verilen cevaplar olumlu bir nitelik taşıırken; %4'lük 3 öğrencinin cevabının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Gündüz ve Yazıcı (2012) tarafından yapılan araştırmacının elde edilen sonuçlarına göre, öğrencilerin büyük çoğunluğunun yarışmaların yapılmasından yana oldukları görülmüştür. Ancak, katılan öğrencilerin azımsanamayacak önemli bir kısmı, yarışmayı kaybedince üzüleceklerini ve yarışmalara katılma düşüncesinin strese neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadeler araştırmacının ilgili sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu soruya gelen cevaplar olumlu olduğu için öğrencinin genel kanaati Tarih derslerinin oyun ve yarışma tekniği ile işlenmesinin hoşlarına gittiği ve de dersi bu şekilde daha çok beğendikleri yönündedir.

Öğrencilerin Tarih dersinin oyun ve yarışma tekniği ile derslerin işlenmesiyle ilgili öğrencilerin görüşlerine dair verdikleri cevaplar 11 madde olarak temalandırılmıştır. Genel olarak öğrencilerin %25'inde gürültülü bir ortamın oluştuğu fikri yaygındır. Ancak yine de öğrencilerin %14'ü hoş gitmeyen bir yönü yoktur şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu cevap olumlu olarak nitelendirilebilir. Oyun sırasında meydana gelen hırsın olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olduğu yönündeki fikirleri ile dersin kaynaması ya da zaman kaybettirmeye neden olduğu düşünceleri yine en çok belirttikleri görüşlerdendir. Rekabet ortamının oluşması fikrini de öğrenciler olumsuz görüş olarak belirtmişlerdir. Dikkat dağınıklığı olması, öğretmenin otoritesiyle ilgili belirtilen kaygılar da olumsuz olarak belirtilen fikirlerdendir. Bir diğer sonuç ise kaybedene kızılmaması gerektiği şeklinde belirlenmiştir. Bu sonuç Demirel (1999) tarafından yapılan çalışmada oyun oynarken zayıf öğrenciler hata yaptığı zaman

üzerinde durulmaması, oyun dışına çıkarılmaması ve etkin bir şekilde oyuna katılımın sağlanması gerektiği şeklindeki ifadesiyle örtüşmektedir.

Yorucu olması ve başarıyı azaltması fikrîde hoş gitmeyen bir yön olarak belirtilmiştir. Sınıf içinde yapılan bu uygulamaları küçük çocuklar için uygun gören olumsuz bir fikirde belirtilmiştir. %14'lük olumlu cevabın aksine %86 gibi yüksek bir oranda olumsuz görüş belirtilmiştir. Derslerde oyun ve yarışma tekniği kullanılmasıyla ilgili hoş gitmeyen hususlar noktasında öğrenciler olumsuz nitelikteki cevapları vermişlerdir.

Sonuç olarak oyunlarla motivasyonu artan öğrenciden en yüksek verimin sağlanacağı, öğrencide kalıcılığın artacağı, genel kültür birikimi sağlayacağı, öğrencinin özgüvenini artırarak toplumsallaşmasına yardım edeceği, kendisini toplum karşısında ifade edebilecek ortamın sağlanmasına yardımcı olacağı ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu sonuçların ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir.

- Uygulamaya yönelik örnekleri çoğaltılmalıdır.
- Düzenlenme biçimlerinin öğrencilerde stres yaratmayacak şekilde olması gerekir. Öğrencilere, oyunda kaybedince üzülmecekleri, öğretmen ve arkadaşlarından utanmayacakları bir ortam sağlanmalıdır. Oyunları kazanmanın ve kaybetmenin doğal olduğu bilincinin geliştirilmesi gerekir.
- Öğrenciler oyunlara genel olarak grup halinde katılmalı bireysel oyunlardan mümkün olduğunca kaçınılmalıdır.
- Öğretmenlere verilmek üzere oyun eğitimine yönelik hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir. Eğitim fakültelerinde eğitsel oyunlara yönelik dersler konmalıdır.

### Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akandere, M. (2003). *Eğitici okul oyunları* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aktekin, S. ve Pata, A. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin boş zamanlarında tarih öğrenmeye yönelik eğilimleri (Trabzon Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 20-37.
- Altınbulak, D., Emir, S. ve Avcı, C. (2006). Tarih öğretiminde eğitsel oyunların erişiyeye ve kalıcılığa etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 35-51.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya eğitim*. Ankara: Anı.
- Birt, D. and Nichol, J. (1975). *Games and simulations in history*. London: Longman.
- Boydaş, N. (1999). *Sanat eğitiminde oyun yöntemi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Doğanay, J. (1998). *Anasınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncakları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Doğanay, G. (2007). *Tarih öğretiminde oyun*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dönmez, C. (2003). Sosyal bilgiler programının (1998) değerlendirilmesi ve ders kitapları. C. ŞAHİN (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, 85-95.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları
- Erden, M. (1998). *Tarih öğretimi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Gündüz, Y.ve Yazıcı Ö. (2012). İlköğretim okullarında okul yönetimi tarafından yapılan çeşitli yarışmalara ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 151-166.

- Hazar, M. (2005). Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim. s.9-14, Ankara.
- Karabacak, N. (1996). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişimi düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karabağ, G. ve Aydoğan, O. (2015). Oyun yöntemiyle tarih öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi. *Tuhead Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4 (1),67-88.
- Karasar, N.(2004). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12.Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavaklı, M., Akça, B. ve Thorne, J. (2004). The role of computer games in the education of history, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 13, 41-53.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N. ve Kök, M.(2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16,324-342.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Ortaöğretim tarih dersi 9-11 öğretim programı*.
- Pehlivan, H. (1997). *Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi*. Yayınlanmış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pehlivan, H. (2016). Oyunun gelişim ve öğrenmedeki rolü, *Journal of Human Sciences*,13 (2), 3280-3292.
- Poyraz, H. (1999). *Okul öncesi dönemde oyun ve oyuncak 1. basım*. Ankara: Anı Yayıncılık,
- Safran, M. (2005). İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar sosyal bilgiler (4-5. sınıf). *Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, Ağustos-Eylül, (54-55), 34-35.
- Tertemiz, N., Ercan, L. ve Kayabaşı, Y. (2001). Ders kitabı ve eğitimdeki önemi. L. Küçükahmet (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 4-8*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1-30.
- Tüysüz, S. (2017). *Ortaöğretim tarih 10. sınıf tarih ders kitabı*. Ankara: Tuna Matbaası.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. (2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 181-190.

## PISA’da Başarılı Olan Bazı Ülkelerde Okul Müdürlerinin Seçilme, Yetiştirilme ve Görevlendirilmesi

### Selecting, Recruiting and Delegating Headteachers in Successful Countries of PISA

Necdet KONAN<sup>1</sup>, Remzi Burçin ÇETİN<sup>2</sup>, Büşra BOZANOĞLU<sup>3</sup>

#### Özet

Eğitim alanında pek çok paydaş söz sahibidir. Bu paydaşların bazıları özellikle gelecek vizyonu oluşturmada ve eğitim politikalarının belirlenmesinde uluslararası düzeyde etkilidir. OECD tarafından yürütülen ve üye olmayan ülkelerin de katılabildiği PISA değerlendirmeleri eğitim alanında çok uluslu bir değerlendirme programı olup aynı zamanda katılımcı ülkelere veriye dayalı reform yapabileceği olanağı sunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, üzerinde pek çok tartışmanın yürütüldüğü PISA sonuçlarına göre başarılı ülkelerde, okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve görevlendirilmesi sürecini irdelemektir. Bu anlamda araştırma, Güney Kore, Hong Kong, Kanada, Polonya ve Finlandiya örnekleriyle sınırlı tutulmuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir, veriler ise konu hakkında yayınlanan makale, tez, rapor gibi yazılı eserlerden elde edilmiştir. Elde edile bulgular okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi konusunda farklı yöntemlerin kullanılmasına rağmen özellikle hizmet-öncesi eğitim ve yerleşme vurgusunun ön plana çıktığını göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** PISA, Okul Müdürü, Okul Müdürü Seçme

#### Abstract

Various stakeholders have things to say on education. Some of these stakeholders are effective by international means especially on creating future vision and identifying educational policies. The PISA evaluation, ran by OECD, in which also those countries who are not official members, is a type multinational programme and also offers these countries a chance for fulfilling data-based reforms. The aim of this study is to reveal the selection, recruitment and delegating process of headteachers in so-called successful countries due to PISA evaluation. So this study is restricted with South Korea, Hong-Kong, Canada, Poland and Finland cases. The study is designed in qualitative research methodology by means of case study; whereas the data is derived from various articles, dissertations, reports etc. The findings reveals that among many different methods in selecting, recruiting and delegating headteachers; especially pre-service training and localization are distinguished in those countries.

**Keywords:** PISA, Selecting, Recruiting and Delegating Headteachers

#### Giriş

Eğitim gerek kuramsal olarak gerekse uygulama bağlamında üzerinde pek çok paydaşın söz sahibi olduğu nadir olgulardan biridir. Eğitimin bilimleşme düzeyi de göz önüne alındığında yapılan tartışmaların daha uzun yıllar devam edeceği ifade edilebilir. Bu sebeple özellikle modern dünyanın

Gönderim Tarihi: 3 Haziran 2018

Kabul Tarihi: 29 Ekim 2018

<sup>1</sup> Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, necdet.konan@inonu.edu.tr

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, burcincetin@gmail.com

<sup>3</sup> Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, bu-bozanoglu@hotmail.com

hızlı değişim sürecine, neredeyse değişim aktörlerinin kendilerinin bile uyum sağlayamadığı bu yeni dönemde, eğitim üzerinde sürdürülen tartışmaların daha da alevleneceği ve hatta bu süreçte yaşanabilecek aksaklıklardan da eğitimin sorumlu tutulacağı belirtilebilir. Eğitimin bu denli hassas bir süreçte oynayacağı rol dikkatle ele alınmalı ve değişim hızı itibariyle gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır.

Yönetim ise, insanlık tarihinin en eski sosyal çalışma alanlarından biridir, zira Antik Yunan medeniyetlerinden günümüz modern devletlerine kadar yönetim mutlak suretle varlığını koruyan bir olgudur. Özellikle yönetimin, sosyal anlamda insan davranışlarına etkisinin ağırlığını hissettirdiği dönemlerden itibaren, kavramın bir bilimsel araştırma alanı olduğu bilinmektedir. Ortak bir amaç etrafında eylemler kendiliklerinden eşgüdümelenemez. Bu eşgüdüm, yönetim yoluyla sağlanır (Aslan, 2009). Buna göre aslında yönetim ve örgüt kavramlarının birlikte var oldukları ifade edilebilir. Eğitim ve yönetimin ayrı birer disiplin olarak bir takım özel niteliklere sahip olduğu bilinmektedir, ancak bu iki olgunun birleşmesiyle oluşan “eğitim yönetimi” hem kendini meydana getiren disiplinlerin kendine has özelliklerini hem de nihai sentez sonucu yeni nitelikleri bünyesinde barındırmaktadır. Bu sebeple eğitim yönetimi bir sanat mı yoksa bir bilim dalı mı tartışmaları henüz sonuçlanmamıştır. Yine de eğitim yönetimi hem kuramsal bir çalışma alanı hem de uygulama alanı olarak çok katmanlı yapısıyla dikkat çekmektedir.

Eğitim gibi önemli bir olgunun yönetilmesi hiç şüphesiz belirli ilkeler ve yeterlikler çerçevesinde gerçekleştirilmelidir, aksi takdirde eğitimin, kendine biçilen misyonu gerçekleştirme ve toplumun ulaşmak istediği vizyona erişmesi zorlaşabilir. Tüm dünyada eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların bütünlük etkisiyle, eğitim yönetimine ilişkin bir kuramsal alt yapı inşa edilmiş ve bu alt yapı kullanılarak eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken nitelikler belirlenmiş ve bazı ülkelerde doğrudan uygulamaya konulmuştur. Böylelikle kuram ve uygulama arasında bir tutarlılık sağlanarak, eğitim yönetiminin hem kuramsal bağlamda hem de uygulama boyutunda birlikte gelişmesi öngörülmüştür. Buna göre okul yöneticilerinin okullarını etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmeleri için birtakım yeterliklere sahip olmaları beklenilmektedir. Bu yeterliklerin neler olduğu konusunda özellikle eğitim ve okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak kabul edildiği ülkelerde, birtakım yeterlikler belirlenmiş ve bu yeterliklere sahip olanlar yönetici olarak atanmıştır (Ağaoğlu, Altıncı, Yılmaz ve Karaköse, 2012). Eğitim yöneticilerinin çeşitli nitelikleri taşımasını beklemek; söz konusu yöneticilerin seçilmesi, atanması ve hatta hizmet öncesi ve hizmet-içi süreçlerde yetiştirilmesi anlamına da gelmektedir. Ancak bu beklentinin karşılanması yalnızca niteliksel anlamda bir takım yeterliklerin belirlendiği kuramsal çalışmalarla sağlanamaz. Yapılan araştırmalar ışığında ulaşılan sonuçların derinlemesine irdelenmesi ve bunların uygulamaya dönüştürülmesi esastır, aksi takdirde zaten var olan kuram-uygulama çatışması daha da şiddetlenecektir.

Eğitim küreselleşmenin de etkisiyle dünya çapında, üzerinde çalışmalar yapılan bir alana dönüşmüştür. Bir diğer ifadeyle günümüzde eğitimin geleceği kültürel, politik ve ekonomik aktörler tarafından belirlenmektedir. Eğitime yönelik reform beklentileri ekonomi ile bağlantılı kuruluşların raporlarında yer almaktadır. Dünya Ticaret Örgütü, Dünya Bankası, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) gibi kuruluşlar eğitimle daha yakından ilgilenmekte ve ülkelere değişim önerileri sunmaktadırlar (Çelebi, Güner, Taşçı Kaya ve Korumaz, 2014). Öte yandan uluslararası platformda ülkelerin eğitim performanslarının karşılaştırılmasında OECD'nin PISA sonuçları yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğitim sistemindeki değişikliklerin değerlendirilmesinde ve eksikliklerin belirlenmesinde PISA sonuçları önemli bir rol oynamaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011).

Eğitimin günümüzün rekabetçi koşulları içinde değerlendirilmesi beraberinde eğitim yönetiminin bir kez daha gözden geçirilmesi gereğini gündeme getirmiştir. Bu sebeple özellikle PISA ve TIMSS gibi küresel geçerliğe sahip değerlendirmelerin ve dahası OECD, AB, UNESCO ve DB gibi ekonomik ve sosyal aktörlerin eğitim yönetiminin değerlendirilmesinde referans olarak kabul edilmesi alana katkı sağlayacaktır. Yapılan PISA değerlendirmesinin sonuçları eğitimin ülkelerin kalkınma hızı

ve değişime ayak uydurmadaki rolü açısından çeşitli ipuçları sunmaktadır ki ülkemiz maalesef 2003'ten beri katılmakta olduğu bu değerlendirme sisteminde şu ana kadar istediği sonuçlara henüz ulaşamamıştır. Bu açıdan PISA bağlamında başarılı olduğu bilinen katılımcı ülkelerin eğitim sistemlerinin ve olası reform çabalarının bir bütün içinde incelenmesi, Türkiye için yıllardır ümit edilen veriye dayalı reform beklentisini hayata geçirme şansını da beraberinde getirecektir. Bizzat OECD tarafından yapılan açıklamalar ışığında PISA'nın yalnızca 15 yaş gurubu öğrencilerin akademik performans göstergesi olmadığı, aksine bu değerlendirmelerin bir dizi alt eylemden oluşan bir veri seti olduğu söylenebilir. PISA değerlendirmelerinin aslında eğitim politikalarının belirlenmesinde ve reform öncesi-sonrası bir değerlendirme aracı olduğu ifade edilebilir.

### ***Araştırmanın Amacı ve Önemi***

Bu araştırmanın temel amacı PISA sonuçlarına göre başarılı beş ülkenin eğitim sistemlerinde okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve görevlendirilmesi hakkında karşılaştırılmalı bir durum analizi yapmaktır.

## **YÖNTEM**

### ***Araştırma Deseni***

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ve bütüncül çoklu durum desenine göre tasarlanmıştır. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği bir veya birkaç durumun derinlemesine çalışılmasıdır. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşıyan, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zamanda çoklu sınırlı sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynaklarından (gözlem, görüşme veya dokümanlardan) detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı; bir durum betimlemesi ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013). Yani bir ortam, birey, olay ya da sürece ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla incelenir. Bütüncül çoklu durum deseninde birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum vardır. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre PISA 2015 sonuçları referans alınarak, belirlenen 5 ülkenin halen uygulamakta olduğu okul müdürü seçme, yetiştirme ve görevlendirme yöntemleri incelenmiştir. Bu amaçla araştırma verileri doküman analizi tekniği ile toplanmıştır. Dokümanlar, araştırmacı tarafından sadece derlenmez aynı zamanda yorumlanarak araştırma problemine uygun veriyi sağlayacak şekilde yeniden yaratılır (Baş ve Akturan, 2017). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında konu alanına ilişkin ulaşılabilen tüm dokümanlar, araştırmanın temel amacına uygun şekilde analiz edilmiş ve betimsel çıkarımlara ulaşılmıştır.

### ***Evren Örneklem***

Araştırmanın genel amacı itibarıyla farklı ülkelerde halen uygulanmakta olan okul müdürü seçme, yetiştirme ve görevlendirme uygulamalarının PISA özelinde ele alınması öngörülmektedir. Bu nedenle araştırmanın evrenini PISA 2015 değerlendirmesine tabi olan farklı ülke/ekonomiler oluşturmaktadır. Bu anlamda araştırmanın çalışma grubunu ise yine PISA 2015 değerlendirmeleri sonunda en başarılı 5 ülke/ekonomi olarak belirlenmiştir.

### ***Veri Toplama Araçları***

Araştırma verileri PISA 2015 değerlendirmesinde başarılı olan 5 ülkede doğrudan araştırmanın genel amacı olan okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve atanma hususunu içeren akademik araştırma, araştırma raporları, veritabanları gibi kaynaklardan doküman analizi tekniği ile toplanmıştır.

### *Veri Analizi*

Araştırmanın amacı doğrultusunda, doküman analizi tekniği ile toplanan veriler betimsel analize tutularak yorumlanmış ve sunulmuştur.

## **BULGULAR**

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda PISA’da başarılı olan ülkelerden Güney Kore, Hong Kong , Kanada, Finlandiya ve Polonya’da okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi süreçleri hakkında bilgi verilecektir.

### *Güney Kore*

Aralarında Çin (Hong Kong, Shangai vb.. eyaletler), Singapur, Güney Kore, Tayvan ve Japonya’nın da bulunduğu Asya ülkeleri son yıllarda ekonomik, kültürel, sosyal ve özellikle de eğitim alanında bir kalkınma hamlesi başlatarak adeta şaha kalkmışlardır. Bu ülkelerin göstermiş oldukları bu çabaların bir sonucu olarak son yıllarda bunlara “Asya Kaplanları” ifadesi kullanılmaktadır (NIE, 2012). Güney Kore’nin ise Asya Kaplanları içinde başı çektiği ifade edilebilir. Zira İkinci Dünya Savaşı sonrasında, ülke okur-yazarlık oranında dünyanın en kötülerini arasındayken, yaptığı eğitim reformlarıyla tüm dünyayı şaşırtmış ve bugün ülke nüfusunun % 60’ı üniversite dercesine sahiptir (Cho, 2012).

Güney Kore, uluslararası resmi adıyla Kore Cumhuriyeti, Asya ülkeleri arasında son yıllarda, gerek coğrafi konumu itibariyle gerekse stratejik açıdan bir kalkınma hamlesi içinde olan ve gün geçtikçe bölgesel olmaktan çıkarak küresel bir güç olmak yolunda mücadele etmektedir. Oldukça gelenekçi bir yapıya sahip ülkede, beklentilerin aksi yönünde çağdaş bir eğitim anlayışı sürdürülmektedir. Eğitimin Kore halkını, küresel şartlarla başa çıkabilecek bir donanımına kavuşturduğu ifade edilebilir. Öte yandan ülkenin küreselleşme uğruna geleneklerinden de vazgeçmediği, yani küryerel olmayı başardığı ifade edilebilir. PISA 2012 sonuçları ve hatta geçmiş yıllarda gerçekleştirilen PISA sonuçları Güney Kore’nin pek çok Avrupa ülkesini geride bıraktığını göstermektedir. Son PISA sonuçlarına göre Güney Kore, matematik alanında 554 ortalama ile 5. sırada, okuma alanında 536 ortalama ile yine 5. sırada ve son olarak 538 ortalama ile 7.sırada yer almaktadır (Şirin ve Vatanartıran, 2014).

Okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması süreci, Güney Kore bağlamında aslında en başından daha öğretmen olmaktan itibaren başlatılmaktadır. Zira Güney Kore’de öğretmenlik toplum nazarında son derece saygıdeğer bir meslek olup, öğretmen olabilmek için ülkenin en iyileri arasına girmek söz konusudur. Öyle ki Güney Kore’de mesleğe yeni başlayan bir öğretmen maaşı OECD ortalamasının iki buçuk katı yani OECD ülkeleri arasında en yüksektir (OECD, 2007).

Güney Kore’de okul müdürleri görev süresi esasına göre seçilmektedir; ancak hâlihazırda genç adaylarında okul müdürü olabilmesi için çeşitli çalışmalar sürdürülmektedir (Slater, 2013). Başvuru işlemleri beklenenin aksine kapalı bir sistemle alınmakta, aslında aday belirleme süreci doğrudan davet usulüyle işletilmektedir; eğitim danışmanı adı verilen yerel eğitim sorumlusu kendi belirlediği bir adaya teklif çağrısı yapmak suretiyle okul müdürlüğüne davet ediyor ve çok aşamalı bir sürecin ardından doğrudan Cumhurbaşkanı tarafından atanması yapılmaktadır. Ancak okul müdürü olarak atanacak adayın öncelikle doğrudan resmi olarak Eğitim bakanlığınca düzenlenen 180 saatlik bir hazırlık kursundan başarı ile geçmesi gerekmektedir. Ayrıca okul müdürü adaylarının hizmet yıllarına, hizmet içi eğitim faaliyetlerine ve yüksek lisans-doktora derecelerine de ekstra puan verilmektedir. Okul müdürü dört yıllık bir dönem için atanmakta ve bir kişi en fazla iki dönem okul müdürlüğü yapabilmektedir. Yerel eğitim danışmanı tarafından belirlenen adaylar 30 günlük bir hizmet içi eğitime alınırlar. Bu eğitimin içeriği temel alan bilgisi, okul yönetimi, eğitim liderliği, finansal konular ve örgüt kuramıdır ancak eğitim programı az da olsa esneklik zira bu eğitimler genellikle özel hizmet-içi eğitim enstitüleri

tarafından yürütülmektedir (Taipale, 2012).

Kore'nin eğitim sistemi oldukça merkezi bir görünümde olsa da toplumun eğitime bakış açısı ciddi anlamda fark yaratmaktadır. Öğretmenlik mesleği Kore halkı için oldukça saygıdeğer bir meslek dalı olup, özellikle okul müdürlüğü toplumda yüksek bir statüye sahiptir. Bu sebeple bir öğretmenin okul müdürlüğüne aday olabilmesi için en az 25 yıllık bir kıdeme, bir yüksek lisans derecesine ve farklı alanlarda 10 hizmet içi eğitim sertifikasına sahip olması gerekmektedir (Vaillant, 2015).

### *Hong Kong*

Hong-Kong, Çin merkez yönetimine bağlı, özerk eyaletlerden biridir. Daha önce de belirtildiği gibi Çin, OECD tarafından yürütülen PISA değerlendirmesine ülke olarak katılmamakta ancak eyaletlerin katılımı sağlanmaktadır. Buna göre Hong-Kong, 2012 PISA puanlarına göre; matematikte üçüncü, okuma ve fen alanlarında ise ikinci sırada yer almaktadır (MEB-Yeğitek, 2013). Eğitim yönetimi, olması gerektiği gibi Hong-Kong'ta da eğitime ilişkin gündemin tam ortasındadır. Özellikle, açık konular için uygun adayların belirlenmesi süreci ve okul müdürlerinin yetiştirilmesi önemli görülmektedir (Walker ve Kwan, 2012). Aslında Hong Kong eğitim sisteminin bugünkü başarısının ardında iki köklü reform hareketinin olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi kaynak merkezli ve yukarıdan aşağıya bir yenileşme hareketiyken, ikincisi ise daha çok “okul-merkezli” bir yenileşme hareketi olarak tanımlanabilir (Ng, 2013). Bugün Hong Kong'ta 12 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulaması yürütülmektedir, bunun ilk yarısı ilkököl diğer yarısı ise ortaokul ve lise şeklinde ayrılmıştır. Özellikle geçtiğimiz yıllarda değişen dünya şartları ve bireysel gereksinimler itibarıyla ortaöğretimde bir takım yenilikler gündeme gelmiş ve bunlar Hong Kong eğitim sistemi için adeta bir meydan okumaya dönüşmüştür (Ng & Szeto, 2015). Bu sebeple bu yeniliklerin sisteme yerleşmesinde ve uygulama boyutunda sağlıklı ilerlemesinde okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi ayrıca önemli görülmeye başlanmıştır.

Hong Kong'ta eğitim faaliyetlerinin kontrolü resmi adı “Eğitim Bürosu” (Education Bureau) ya da Eğitim Bölümü (Education Department) olarak da bilinen bir yapı tarafından yürütülmekte, öte yandan yerel bazda “Okul Destek Birimleri” (School Sponsoring Bodies) (SSBs) olarak adlandırılan oluşumlarda görev almaktadır. Eyalet genelinde yaklaşık 341 Okul Destek Birimi Hong Kong'un 1,300 kamu, özel ve yarı özel okulunu yönetmektedir (Walker & Kwan, 2012). Bu yapılanma aslında ülkemizde uygulanmakta olan il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine benzemektedir, bir başka ifadeyle Hong Kong'ta eğitim teşkilatı merkez (Education Department) ve taşra teşkilatı (Okul Destek Birimi) olmak üzere ikiye ayrılmış, bu hiyerarşik yapılanmada her bir okul doğrudan bir Okul Destek Biriminin sorumluluğu altındadır.

Her bir Okul Destek Biriminin eğitim yönetimi bağlamında ilk ve en önemli sorumluluğu, her bir okula doğrudan bağlı olacağı bir denetmen atamaktır, ancak yetkililer bir denetmeni birden fazla okulda görevlendirebilir zira bu denetmenler okul içinde yarı-zamanlı olarak görev yapacaklardır (Kwan, 2012). SSB'nin ikinci öncelikli sorumluluğu ise atamış olduğu okul denetmeninin kontrolünde her bir okulda bir “Okul Yönetim Komitesi” ya da bazı durumlarda “Birleşik Okul Yönetim Komitesi”<sup>4</sup> oluşturmaktır (Walker & Kwan, 2012). Böylelikle eğitim yönetiminde merkezi otoritenin kendine verdiği yetkiyi kullanan yerel birimler iki önemli görevi tamamlayarak, Hong Kong'da eğitim yönetiminin en can alıcı noktası olan “okula dayalı yönetim” uygulaması için gerekli alt yapıyı kurmuş olurlar. Okul müdürlerinin nasıl seçileceği, yetiştirileceği ve atanacağı hususunda yasal dayanak noktası 2002 yılından beri yürürlükte olan “Eğitimde Mükemmellik İçin Devamlı Mesleki Gelişim” başlıklı düzenlemedir (Ng, 2013). Bu düzenlemeyle okul müdürlerinin nasıl seçileceği, yetiştirileceği ve

<sup>4</sup> **Incorporated School Management Committee**, bizde ki okul aile birliğine benzeyen bir uygulama olup giderek yaygınlaşmaktadır.



atanacağı hususları ve bu süreçte kimin hangi görevi yürüteceği belirlenmiştir.

Hong Kong Eğitim Departmanı bahsi geçen düzenlemede etkili bir okul lideri olmak için 6 liderlik kapasitesini içeren (stratejik yön ve politik çevre, öğrenme, öğretmen ve program, öğretmenlerin mesleki gelişimi, insan ve madde kaynakları yönetimi, kalite çemberi ve hesap verebilirlik ve dış dünya ile iletişim) 4 liderlik alanı; stratejik, öğretimsel, örgütsel ve topluluk, belirlemiştir (Ng, 2013). Buna göre iyi bir okul müdürünün bu dört alanda liderlik gösterebilmesi ve bunun için de altı temel işlevi yerine getirmesi öngörülmektedir. Böylece Eğitim Departmanı, okul müdürü olabilmenin ön şartını bu liderlik alanlarında en az 75 saatlik bir eğitim kursuna katılarak “Okul Liderliği Sertifikası” almak şeklinde belirlemiştir. Ancak bu kurslara katılım içinde en az 5 yıl öğretmenlik deneyimi aranmaktadır (Kwan, 2012).

Yerel eğitim birimleri, kendi sorumluluk alanlarında üniversitelerle işbirliği yaparak bu eğitim süresini uzatabiliyor, ancak uyulması gereken minimum süre 75 saat ve 10 ay şeklinde belirlenmiştir. Bu kursların tümünün ortak noktası ise bir ihtiyaç analiziyle hangi konu başlığına ne kadar süre verileceğinin ayarlanmasıdır. Tablo 1’de uygulanmakta olan bir kursun örnek taslağı verilmiştir (Ng & Szeto, 2015).

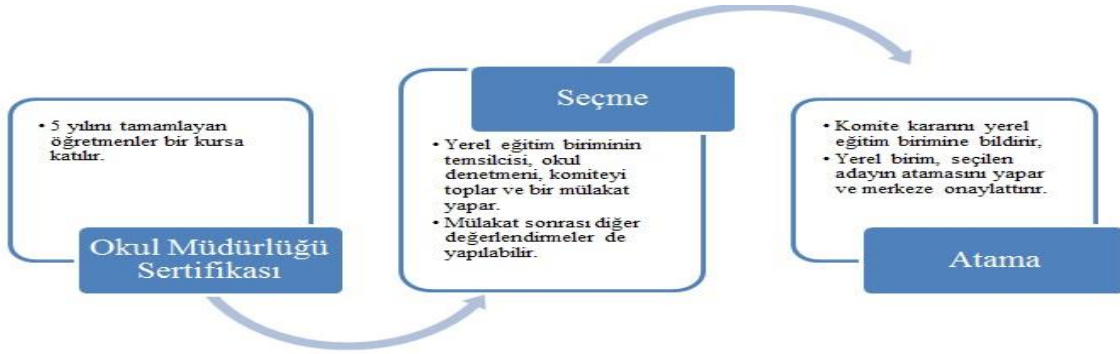
Tablo 1: Örnek Kurs İçerik ve Uygulama Taslağı

Etkinlik	İçerik	Süre (saat)
Çalıştay/seminer	21. yüzyılda okul liderliği	24
	Verimsiz personelle başa çıkabilme	
	Yönetimin güçlendirilmesi	
	Yasal düzenleme (mevzuat)	
	Okulu öz-değerlendirmeye geliştirmek	
	Finans yönetimi	
	Öğretmen yeterliklerini yönetme	
Danışman-Danışan Görüşmesi	Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama	15
	Her biri en az 3 saat sürecek 5 danışman-danışan toplantısı	
Okul Ziyaretleri	Kendini yansıma ve kişisel deneyim paylaşma	36
	En az 4 danışmanın okulunu ziyaret etme, uygulamaları yerinde izleme, iş başında yetiştirme	
Okul Geliştirme Projelerinin Paylaşılması	Yapılan projelerin sunulması ve paylaşılması	6
Toplam		81

Tablo 1’de görüldüğü üzere okul müdürlüğü sertifikasına sahip olabilmek için adayların katılması gereken kurs, yalnızca kuramsal bilgi aktarımını değil, gerçek hayatta edinilmiş deneyimlerin paylaşılmasını, yerinde izlenmesini ve adayların ve eğitimcilerinin etkileşimini öngörmektedir. Öte yandan burada sözü edilen danışmanlar ise hali hazırda okul müdürlüğü yapan kimseler arasından seçilmektedir; bu sayede eski okul müdürlerinin ve yeni okul müdürlerini usta-çırak ilişkisiyle yetiştirdikleri söylenebilir. Ayrıca kurs programında öngörülen her bir modül tamamlandığında adaylar danışmanları eşliğinde birer çalışma yaparak bunları akademik nitelikte birer yayına dönüştürmeleri de gerekmektedir (Ng & Szeto, 2015). Bu haliyle Hong-Kong okul müdürlüğü sertifika kursu aslında bir nevi eğitim yönetiminde lisansüstü öğrenim niteliği de taşımaktadır.

Adaylar, bu sertifikayı aldıktan sonra, merkezi eğitim bölümünün onayı ile ilan olunan boş kadrolara müracaat etmekte ve okul müdürü seçme süreci resmen başlamaktadır. Buna göre seçme

sürecinin ana noktası adaylarla yapılacak bir mülakat görüşmesidir. Ancak bu mülakatlara yerel eğitim birimlerinin temsilcisi olan okul denetmenlerinin yanı sıra bir gözlemci, okul aile birliği temsilcisi, öğretmen temsilcisi, sendika veya diğer STK temsilcisi de katılabilir. Ayrıca bu görüşmelerde okulun eski müdürü ve diğer yeni müdür adayları da bulunabilir. Görüşmeler, okul müdürünü seçmenin son aşaması değildir, seçici kurul yani “Okul Yönetim Komitesi” veya “Birleşik Okul Yönetim Komitesi” adayın kariyerini inceleyebilir, iş deneyimini değerlendirebilir, katıldığı kurs ve seminerleri inceleyebilir ayrıca yaptığı yayın vb., kıdem yılı gibi değişkenleri de göz önünde bulundurabilir. Süreç sonunda komite bir adayı yeni okul müdürü olarak yerel eğitim birimine önerir, yerel eğitim birimi ise bu kişiyi merkez eğitim bölümünün onaylatır (Kwan, 2012; Ng, 2013; Ng & Szeto, 2015). Böylece öğretmenlik mesleğinde 5 yılını doldurduğu için kursa katılmaya ve okul müdürlüğü sertifikasını almaya hak kazanan bir aday seçici sürecin ardından okul müdürü olmaya hak kazanır. Buna göre Hong-Kong, okul müdürlerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve atanması hususunda farklı adımlardan oluşan bir süreci kullanmaktadır. Bu süreç şekil-1’de özetlenmiştir.



Şekil-1: Hong-Kong Okul Müdürü Yetiştirme, Seçme ve Atama Süreci

### **Kanada**

Kanada, son yıllarda diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da oldukça dikkat çeken ilerlemeler kaydetmiştir. Kanada eğitim sistemleri, PISA 2012 değerlendirmesinde matematikte 518 ortalamayla 13. sırada, okuma alanında 523 ortalamayla 9. sırada ve fende ise 525 ortalamayla 10. sırada yer almaktadır (Şirin ve Vatanartıran, 2014). Burada Kanada eğitim sistemleri ifadesinin çoğul kullanılması dikkat çekicidir zira Kanada’da ülke çapında merkezi bir eğitim sistemi olmayıp, eğitim her bir yerel yönetimin bizzat kendi sorumluluğundadır (Coffey & Perry, 2014). Bu sebeple ülkede eğitim bakanlığı ifadesi yerine eğitim bakanları konseyi bulunmaktadır. Kanada örneğinde dikkat çeken bir başka uygulama ise ülkede “okul kurulu” adı verilen ve her bir yerleşim biriminde farklı sayılarda bulunan yapıdır. Okul kurulu uygulaması oldukça karmaşık bir temel üzerine inşa edilmiştir, kurul aynı zamanda bir mütevelli heyettir. Söz konusu heyetin üyeleri her bir okulun bulunduğu yerel çevrede yaşayan halk tarafından seçilirken, her bir okul kurulu kendi temsilcisini seçerek okulun bulunduğu şehirde bir temsilciler konseyi oluşturulmaktadır. Ayrıca her bir okul kurulu Kanada Okul Kurulları Birliğinin (CSBA) de doğal üyesidir (Sheppard, Galway, Brown & Wiens, 2013). Bunun haricinde ayrıca Kanada farklı coğrafi bölgelere ayrılmış olup her bir bölgenin kendi eğitim kurulu da bulunmaktadır.

Öğretmenlik mesleği Kanada’da oldukça rağbet edilen bir kariyerdir; zira öğretmen maaşları hem OECD ortalamasının çok üzerinde hem de bu alanda dünyanın önde gelen sistemlerinden biri olan ABD ortalamasının da üzerindedir (NCEE, 2015). Standart öğretmen yetiştirme süreci ülke çapında bulunan 50 eğitim fakültesinde yürütülmektedir, ancak bu sadece başlangıç aşamasıdır. Buna ek olarak farklı kurs bitirme ve seminer katılım belgeleri de istenilmektedir, burada sorumluluk her şehrin kendi

eğitim bakanlığında. Okul müdürlüğü için de durum farklı değildir. Aralarında küçük farklılıklar olsa da hemen her şehirde ve eğitim bölgesinde okul müdürü olabilmenin ön şartı en az 5 yıl fiilen öğretmenlik yapmış olmaktır (NCEE, 2015). Resmi olarak tanımlanan temel nitelikler haricindeki diğer nitelikler okul kurulu, bölge okullar kurulu, şehrin eğitim bakanı ve danışmanı tarafından belirlenmektedir.

Kanada’da okul müdürü olabilmek için gerekli temel nitelikler 2014 yılında yenilenen 1990/298 sayılı “Kanada Eğitim Yasasıyla” belirlenmiştir. Buna göre okul müdürü ya da müdür yardımcısı, ilgili alanda öğretmenlik yapmış olmak, okulun eğitim dilinde yetkin olmak ve okul liderliği becerilerine sahip olmak (sertifika gerekli) şartıyla okul kurulu tarafından seçilir ve atanır (Canada Education Act, 2014). Buradan da anlaşılacağı üzere okul müdürleri doğrudan atanmakta ancak buna yetkili makam resmiyette okul kurullarının ta kendisidir. Ancak ülkede eğitimin merkezileşmemesi sonucu farklı yerleşim birimlerinde farklı uygulamalar mevcuttur. Örneğin Ontario şehrinde okul müdürü adaylarının ulusal çapta açılan farklı eğitim kurslarını tamamlamaları, yönetim alanında yüksek lisans derecesine sahip olmaları ve “Eğitim Liderliği Sertifikasına” sahip olmaları beklenmektedir (NCEE, 2015).

Kanada’da okul müdürlerinin seçiminde merkezi bir standart olmamasına rağmen bu alanda en çok örnek alınan uygulama Ontairo şehrinin belirlediği süreçtir. Buna göre okul müdürü adaylarının; öğretmenlik eğitimi almış olması, en az 5 yıl öğretmenlik deneyimi, üç farklı eğitim kademesinde uzmanlık, yüksek lisans derecesi ve okul yönetimi ile ilgili sertifikalara sahip olmak (Normore, 2004).

Ülke genelinde okul müdürlerinin seçilmesinde en çok atf alan referans “Ontario Liderlik Çerçeve Planı 2012” (Ontario Leadership Framework 2012) adlı Ontario Eğitimsel Liderlik Enstitüsünün çalışmasıdır. Bu çerçevede okul müdürlerinin seçiminde beş eylem alanı belirlenmiştir; yönü belirlemek, ilişki kurup işgörenleri geliştirmek, örgütü geliştirmek, öğretim programını iyileştirmek ve hesap verebilirliği artırmak. Bahsi geçen Ontario şehrinde okul müdürü seçilmesinde ve atanmasında üç adım uygulanmaktadır; bunlar sırasıyla başvuru (niyet mektubu, öz geçmiş, referans mektupları, vb.), problem çözme ve liderlik senaryosu uygulaması ve mülakat (YRDSB, 2013). Buna göre ilk adım olan başvuru kısmında adaylar ilan edilen boş okul müdürlükleri için birer başvuru formu, niyet mektubu, öz geçmiş ve okul kurulunun web sayfasında verilen liderlik anketlerini doldurur. Böylece okul kurulunun elinde her bir adayın ön değerlendirmesini yapabilecekleri yazılı dokümanlar oluşur. Ön değerlendirmeyi başarıyla geçen adaylar okul kurulu yetkililerince bizzat ziyaret edilmek suretiyle ikinci aşamaya geçilir. İkinci aşamada adaylara bir okul müdürünün karşılaşması olası bir problem senaryosu verilmek suretiyle problem çözme becerileri hakkında bilgi edinilir. İkinci aşamayı da başarıyla geçen adaylar birebir mülakata alınırlar. Mülakat jürisi halen görev yapan üç okul müdürü ve bir eğitim danışmanından oluşur. Mülakat soruları daha önce bahsedilen beş ana eylem alanından oluşur. Tüm aşamaları başarıyla tamamlayan adaylar okul kuruluna rapor edilir ve bir aday havuzu oluşturulur; kurul yönetimi bu havuzdan en uygun adayı okul müdürlüğüne atar.

### *Polonya*

Polonya, özellikle 1990’lı yılların başlarında Doğu Avrupa bloğunda eğitim göstergelerinin en kötü olduğu ülkelerden biri konumundaydı. 1990'lara kadar Polonya'da öğrencilerin çoğunluğu mesleki eğitime yönlendirilip on beş yaşında formal eğitimden çıkmaktaydılar. 1990'lara kadar Polonya, lise ve üniversite eğitimine devam eden öğrenci sayısı en az olan ülkelere birisiydi. 2000 PISA sınavında, Polonya OECD ortalamasının çok altında bir sonuç elde etmiştir. Ancak son sınavda Polonya, okuma becerileri alanında, katılan tüm ülkeler arasında 14. sırada yer alarak Amerika, Fransa, Almanya, İsveç ve İngiltere'nin önüne geçmiştir (Şirin ve Vatanartiran, 2014). Polonya'nın PISA karnesinde gerçekleştirdiği bu gelişme özellikle 1999'da başlattığı eğitim reformunun bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Dahası özellikle 1999 eğitim reformuyla Polonya eğitimde yeni bir sayfa açmış ve bugün bu çabalarının meyvelerini toplamaktadır. Bu reformla birlikte, diğer başarılı ülkelerde olduğu gibi öğretim programları değiştirilmiş, ulusal standart sınavlar uygulanmaya başlanmış, zorunlu eğitim süresi artırılmış, mesleki ve akademik eğitim arasındaki ayırım yumuşatılmış ve örgütsel yapılanma değiştirilmiştir. Okullara ve öğretmenlere, yenilikçi ve yaratıcı uygulamaları başlatabilmeleri için daha fazla özerklik ve ademi merkezîyetçilik getirilmiştir. Öğretmenlerin etkin öğretim yöntemlerini öğrenme ve geliştirmelerine fırsat tanıyacak mesleki gelişim programlarına katılımı desteklenmiştir. Öğretmen ücretleri Polonya'nın ortalama ücretinin üstüne çıkarılmış ve yeni bir kariyer basamakları sistemi getirilmiştir. Mesleki gelişimlerine devam eden öğretmenlerin oranı %90'ı bulmuştur (Şirin ve Vatanartıran, 2014).

Polonya, PISA 2012 sonuçlarına göre toplam 65 katılımcı arasından matematikte 518 ortalamayla 13. sırada, okumada 10. sırada ve fen alanında 526 ortalamayla 9. sırada yer almayı başarmıştır (MEB, 2013). Ülkenin eğitim sistemi incelendiğinde aslında Türkiye ile benzerlik gösterdiği ifade edilebilir, zira Polonya eğitim sisteminde öncelikle bir yıllık okul öncesi eğitim, ardından 7 yıl ilk ve 3 yıl orta öğrenim olmak üzere 16 yaşa kadar devam eden bir zorunlu eğitim uygulaması vardır. Zorunlu eğitimi tamamlayan öğrenciler mesleki, teknik, sanat ve ardından da yüksek öğrenime yönlendirilmektedir. Polonya'da eğitim yönetimi örgüt yapısı açısından ayrılmaktadır; ülkede eğitimden sorumlu bir bakanlık, ancak bu bakanlık bünyesinde her biri farklı sorumluluk alanlarına sahip bakan yardımcılıkları vardır. Ayrıca ülkede bölge, il ve ilçe eğitim müdürlükleri şeklinde bir örgütlenme vardır (UNESCO, 2012).

Ülkede 90'lı yılların başlarına, daha doğrusu Sovyet bloğunun dağılmasına kadar geçen komünist dönemde eğitimin farklı odaklarda ele alındığı ifade edilebilir. Bu anlayışın eğitim yönetiminde de etkili olduğu da belirtilebilir. Buna göre Doğu Avrupa'da 1990'a kadar komünist dönemde okul müdürlerinin yetiştirilmesi ideoloji ve kontrol mekanizması üzerinde yoğunlaşmıştır. Sovyetler Birliğinin dağılmasından sonra batı örnek alınmaya başlanmıştır. Doğu ve orta Avrupa ülkeleri devlet odaklı ve tek merkezden yönetici yetiştirme yerine okul özerkliğini destekleyen bir sisteme geçmişlerdir (Aslan, 2012). Ülkenin en küçük yönetim birimi olan komünler kendi içinde bir nevi özerk yönetim yapısıyla okulların inşasından, eğitim yatırımlarından, yönetsel ve finansal hizmetlerden, öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminden, okul müdürlerinin atanmasından ve yerel eğitim danışmanının (Kurator) önerilerini yerine getirmekten sorumludur (UNESCO, 2012: 11).

Polonya'da okul müdürleri en az bir en çok beş yıllığına yerel eğitim danışmanının onayı ile atanır ve diğer eğitim yöneticileri ise kurum müdürünün ve öğretmenler kurulunun ortak kararı ile atanmaktadır (Eurydice, 2012). Polonya'da okul müdürleri açık rekabet temeline göre işe alınır ve okul yönetim organı için beş yıllığına görevlendirilir. Okul yönetim organı komün ile işbirliği içerisinde çalışır. Komünler okul öncesi kurumlar, ilkokul ve gimnazyum denilen ortaokulların yönetiminden sorumludur. Okul müdürünün aldığı kararlar okul tüzüğü ile uyumlu olduğu sürece müdür yardımcısını, öğretmeni ve diğer öğretim dışı personelini göreve atar ya da görevden alır (Aslan, 2012).

Polonya, daha eğitim reformuna bile girmeden, okul müdürü olmanın ön şartlarını yasal düzenlemelerle saptamış ve eğitim yönetimi alanında en az yüksek lisans mezunu olmayı ön koşul olarak belirlemiştir. Bu dönüşüm sürecinde Polonya, eğitim yöneticilerine yönetsel becerilerin ağırlıklı olduğu bir yetiştirme anlayışı sunmakta ve lisansüstü kurslar diye ifade edilen bu süreç öğretmen yetiştirme merkezleri, özel kurumlar veya üniversitelerin ilgili birimlerince yürütülmekteydi. Bu eğitimin ana hatları Tablo 2'de verilmiştir (Dorcak & Mazurkiewicz, 2013):

Tablo 2 Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Kurs Taslağı

Modül	Kredi
Genel yönetim kuramı	6
Eğitim mevzuatı	18
Eğitim yönetimin psikolojik yönleri	16
Değişim yönetimi	12
Kalite yönetimi	26
Okul yönetimi	30
Program planlaması	40
Okul reformu	16
Yerel bağlamda okul	16
Okul yönetim uygulaması	26
Seminer (bitirme tezi)	4
<b>Toplam</b>	<b>210</b>

Polonya eğitim bakanlığınca öngörülen bu uygulama, katı kurallara bağlanmamış olup kurs sağlayıcılar tarafından zaman zaman özgün şekilde yeniden tasarlanmış ve toplam 210 kredilik bu eğitimi alan her öğretmen okul müdürü olma hakkına sahip olmuştur. Ancak programın fazla yönetsel olması, küresel dönüşümlerin yaşandığı günümüz şartlarına uyum endişelerini artırmış ve Polonyalı yetkilileri harekete geçirmiştir. Buna göre Jagiellonian Üniversitesi ve ulusal eğitim geliştirme dairesi işbirliği ile Temmuz 2013'te "Eğitimde Liderlik ve Yönetim" adlı bir proje başlatılmıştır. Bu yeni uygulama ile eğitim yöneticilerine üç farklı modülde toplam altı beceri kazandırmayı amaçlayan bir tasarımı öngörmektedir. Birinci modül, ilk kez okul müdürü olmak isteyen öğretmenlere, ikinci modül, henüz yeni atanmış okul müdürlere, üçüncü modül ise, mesleki gelişimlerini artırmak isteyen deneyimli okul müdürlerine; eğitimsel liderlik, öğrenme-öğretme, eğitim politikaları, eğitimde insan kaynakları, stratejik-finansal konular ve personel gelişimi becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (Dorczak & Mazurkiewicz, 2013).

Ülkede eğitim yöneticiliği diplomasına sahip öğretmenler, okulunun bağlı olduğu yerleşim biriminin belediyesinde eğitim danışmanlığını yürüten kişi tarafından konseye önerilmekte, konsey adaylar hakkında birer rapor düzenlemekte ve eğitim danışmanı bu raporlar doğrultusunda en uygun adayın kim olduğuna karar vererek bunu okul yönetim kuruluna bildirmekte ve aday ancak okul yönetim kurulu tarafından onaylandıktan sonra en fazla 5 yılına okul müdürü olarak atanmaktadır (Eurydice, 2013).

### ***Finlandiya***

Finlandiya, Kuzey Avrupa'nın Baltık grubu ülkelerinden biri olup İskandinav yarımadasının parlayan yıldızıdır. Ancak bu sıradan bir tarihe ve coğrafi özelliklere sahip yarımadanın adını bunca sık duymamızın asıl nedeni, son yıllarda özellikle eğitim alanında küresel anlamda özgün başarılarla imza atmış olmasıdır. Özellikle PISA ve TIMSS gibi uluslararası ölçekli bir takım göstergelerle eğitimdeki başarısını tescil ettirmiş olan Finlandiya, geçmişte yaptığı bir takım eğitim reformları ile dikkatleri üzerine çekmiş ve halen de çok sayıda araştırmaya konu olmaktadır. 2000'li yılların başında tüm dünyanın mercek altına aldığı ve eğitim sistemini didik didik incelediği Finlandiya, 2012 sınav sonuçları ile yeni tartışmaların odağı olmuştur. 2012 PISA sonuçları 2009 sonuçlarına göre, matematikte %2,8 puan, okuma becerilerinde %1,7 puan ve fende %3 puan düşmesine rağmen, Finlandiya'nın PISA sonuçları, her türlü okul seviyesi arasında başarı farklılığının en az olduğu ülke olmaya devam ettiğini göstermektedir. Bir başka deyişle, okullar arasındaki farklılığın sadece %6 puan olduğu Finlandiya'da her okul başarılıdır (Şirin ve Vatanartıran, 2014).

Son PISA değerlendirmesinde, Finlandiya'nın aslında düşüş olarak değerlendirilemeyecek bir ivmeyle Çin, Güney Kore ve Japonya gibi bazı Asya ülkeleriyle birlikte ilk on sıralamasını paylaşması eğitimde Fin başarısının bir başka göstergesidir. Sözü edilen değişimin altında yatan asıl neden Finlandiya'nın eğitim başarısının iyi araştırıldığını ve ulaşılan bulguların uygulamaya konularak eğitimin Finleştirildiğini ifade edebiliriz. Fin eğitim sisteminin gizli kahramanı aslında öğretmenlerin ta kendisidir. Finlandiya'da öğretmen olabilmek oldukça zorlu bir süreçtir; ancak en iyi ve en parlak adaylar bu süreci tamamlayarak öğretmen olabilirler. Eğitim fakültesine girmeye hak kazanan adaylar bir dizi kuramsal eğitimin ardından araştırma ve uygulama adımlarını da tamamlayarak doğrudan yüksek lisans tezlerini yazarak mezun olabilirler (Sahlberg, 2011). Bu haliyle öğretmenliğin Finlandiya'da oldukça itibarlı bir meslek olduğu ifade edilebilir. En başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmeleri ve eğitim fakültelerinin mevcut kültürü bunun açık göstergesidir. Diğer taraftan Fin okul müdürleri yasal olarak haftada 3 saatten az olmamak kaydıyla derse girmek ve bu sayede öğretimsel liderlik kapasitelerini hem öğretmenlerle etkileşimlerinde hem de öğrencilerle sınıf içinde güçlendirmek durumundadırlar (Hargreaves, Halász & Pont, 2007).

Finlandiya'da okul müdürleri, okullarının bulunduğu yerleşim biriminin belediyesine bağlı olarak çalışmakta ve bir nevi eğitimde yerleşme eğiliminin bulunduğu ifade edilebilir (MineduFi, 2007: 18). Ancak okul müdürü olabilmenin ilk ve ön şartı farklı kredilerde de olsa bir takım hazırlık kurslarında başarılı olmaktır. Okul yöneticiliği eğitimi, Finlandiya'da oldukça yeni bir durumdur ve uzun süre eğitimler, kısa dönemli hizmet-içi eğitim şeklinde ve daha çok okulun yönetsel işlerine yönelik verilmiştir. Dolayısıyla üniversitelerdeki yönetici eğitimleri oldukça yeni bir olgudur (Bingül ve Hacıfaloğlu, 2011). Aslında bugün Finlandiya'da yürütülmekte olan bu eğitim yöneticiliği kurslarının pek çoğu üniversitelerce yürütülen araştırma projeleridir ve paralıdır. Ancak bunlar içinde bilinen en köklü uygulama Finlandiya eğitim bakanlığınca uygulanan 12 kredilik ders ve bir sınavdan oluşan bir programdır. Sınavdan başarılı olan adaylara Ulusal Eğitim Kurulu'nun hazırladığı sertifika verilmektedir. Program içeriği öğretmenlerin kamu hukuku, personel yönetimi, yönetsel süreçler, finans ve eğitim yönetimi alanlarında giyecekleri sınavda başarılı olmalarını sağlayacak ders içeriği ile sınırlandırılmıştır (Celep, Ay ve Göğüş, 2010). Bu temel hazırlık kursunun dışında özel teşebbüs ya da üniversitelerce yürütülen diğer kurs ve seminerler genellikle okul müdürü olabilmek için değil de okul müdürü olarak kalabilmek için yürütülen kişisel gelişim faaliyetleridir.

Okul müdürlerinin mutlak suretle öğretmenlik mesleğini de devam ettirmesi esas alındığından, seçme aşamasında iki önemli şartın olduğu ifade edilebilir; birincisi en az yüksek lisans düzeyinde bir eğitimle kazanılan öğretmenlik yeterlik belgesi, ikincisi ise Fin eğitim bakanlığında yürütülen eğitim yönetimi kursundan başarı elde etmek. Eğitim yerel boyutta belediyelerin koordinasyonuna verildiği göz önüne alındığında, Fin eğitim bakanlığının okul müdürlerini seçme, yetiştirme ve görevlendirme sürecinde aktif rol almadığı, daha üst düzeyde eğitim konularıyla uğraştığı ifade edilebilir. Bu sebeple okul müdürlerini seçme, yetiştirme ve görevlendirme esasında, belediyeler bünyesinde bulunan eğitim koordinatörleri tarafından yürütülmektedir. Bu koordinatörlerin bir bakıma yerel eğitim otoriteleri olduğu bilinmekte ancak bu kişilerin hangi belediyede kim tarafından nasıl görevlendirildiğine ilişkin bir bilgiye ulaşılamamıştır.

Finlandiya'da bir okul müdürünün seçilme kriterleri farklılık gösterebilir. Ancak genelde büyük yerleşim birimlerinde uygulanan seçilme kriterleri, her ne kadar böylesi bir zorlama olmasa da, diğer küçük yerleşim birimlerinde de taklit edilir. Örneğin en büyük şehri ve aynı zamanda başkenti olan Helsinki'de şu kriterler okul müdürü seçiminde dikkate alınmaktadır (MineduFi, 2007):

- Almış olduğu eğitim
- Liderlik becerileri; okul müdürlüğü deneyimi, liderlik alanında aldığı eğitim vb.

- Pedagojik beceriler, öğretmenlik deneyimi
- Katılmış olduğu hizmet-içi eğitim faaliyetleri
- Katılmış olduğu araştırma faaliyetleri
- Yayınladığı eserler
- Okul kurulunun ya da diğer yerel konseylerin tavsiyesi

Burada söz konusu kriterler Helsinki şehriyle sınırlı kalmamakta, diğer yerleşim birimleri için de örnek teşkil etmektedir. Ayrıca bunların haricinde uygulayıcıların bireysel tercihleri de bu kriterlerden hangisinin öncelikle dikkate alınacağını belirlemektedir. Bunların yanı sıra Finlandiya’da uzun yıllardır öğretmenlerin de okul müdürünün belirlenmesi sürecinde söz sahibi olduğu unutulmamalıdır. Dahası Fin eğitim sisteminde okul müdürleri eğitim-öğretim işgörenleri arasında neredeyse hayat boyu denilebilecek kadar uzun süreli istihdam olanağına sahip kitledir (MineduFi, 2007).

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim yönetiminin değişen bağlamı özellikle okul etkililiği için okul müdürlerine nitelik ve nicelik açısından büyük sorumluluklar getirmektedir. Bu durum yönetimin işlevi özelinde ele alındığında yüklenen sorumluluk çoğu zaman yetki alanının da ötesinde okul müdürlerinin çeşitli alanlarda liderlik becerilerine de sahip olmaları gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Özellikle de 1980’lerde başlayan yeni kamu yönetimi anlayışı, hesap verme, öğrenci merkezli liderlik, standartlar hareketi, bilgi toplumu, küreselleşme, çok kültürlülük, alanın algılanışı vb. temel eğilim ve yaklaşımlar eğitim yönetiminin anlamını değiştirmiştir. Bu durum, eğitim ve okul liderlerinden, bilgi, beceri ve anlayış olarak yeni beklentiler yaratmıştır (Balci, 2011). Tüm bu dönüşüm beraberinde paradigmatik bir değişimi de getirerek toplumun okula, eğitim yöneticilerine ve öğretmene bakış açısı da bir o kadar dönüşüme uğramış, okulun bizzat kendi bağlamı evrime uğramıştır. Ülkelere göre farklılaşmasına rağmen özellikle karar verme mekanizmalarında genel olarak bir yerleşme eğilimi olduğu ve bunun bir yansıması olarak okul özerkliği ve liderliği tartışmalarının alevlendiği ifade edilebilir (Hanushek, Link & Woessman, 2013). İşte böylesi zorlu bir dönüşüm sürecinde belki de en fazla beklenti altında ezilen aktörler yine okul müdürleri olmuştur. Bir tarafta akademik anlamda daha da genişleyen bir beklenti dizisi diğer tarafta eğitimin ve okulun farklılaşmak zorunda kalan rolleri varken okul müdürlerinin klasik anlamda seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi ciddi bir çelişki yaratmaktadır.

Dünya kamuoyunda yaşanan tüm bu beklenti dönüşümü, paradigma değişimi ve eğitimin tüm yönleriyle farklılaşan bağlamının; sivil toplum örgütlerinin doğrudan ya da dolaylı bir şekilde eğitimde paydaş olma isteklerini artırdığı gözlenmektedir. Bu anlamda özellikle ekonomik bir amaç ile kurgulanan OECD tarafından yürütülen ve katılımcı ülkelerin eğitim sistemlerinin geniş bağlamı bir çözümlenmesini yapan PISA bu çabaların somut bir göstergesidir. Her ne kadar tüm yönleriyle birebir uygun olmasa da PISA değerlendirmeleri küresel anlamda okul etkililiği ve akademik başarı anlamında bir fikir sunmaktadır. Son olarak 2015 de gerçekleştirilen PISA’ya Türkiye 2003’ten beri katılmaktadır. 2003 yılındaki PISA sonuçları eğitim sistemimizdeki eksikler açısından önemli ipuçları içermektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Öyle ki zaten PISA gibi uluslararası ölçekli bir değerlendirme programının temel amacı da eğitim sistemlerinin geleceğine yönelik çıkarımlar sağlamak ve bu sayede katılımcılara eğitim politikalarını belirlemede bir yol haritası sunmaktır. Diğer taraftan ülkemizin bu gibi uluslararası değerlendirme programlarında yer alması ise veriye dayalı reform yapma olanaklarını geliştirmesi açısından son derece önemlidir. Ancak bu gibi değerlendirmelerin sonuçları dikkate alındığında benzer ülkelerin benzer sonuçlar elde ettiği gözlemlenmektedir. Buna göre, eğitim sistemlerinde benzer üstünlükler ya da zayıflıklar olduğu düşünülebilir. Okul müdürlerinin sorumluluk

ve görevlerinde yaşanan beklenti dönüşümü, yalnızca yönetim işlevini değil okula ilişkin tüm bileşenleri etkilediği varsayıldığında, PISA gibi bir değerlendirme de başarılı ülkelerin eğitim sistemlerinde okul müdürlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi süreçlerinin diğerlerinden farklı olmasının söz konusu olması beklenebilir.

Okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi süreçlerinin birbirinden bağımsız olmaması ve buna bağlı olarak okul müdürlerinin yalnızca formal anlamda yönetim faaliyetlerini yürütmenin ötesinde çeşitli alanlarda liderlik becerilerine sahip olması, eğitim yönetimin değişen bağlamının da bir göstergesidir. Bu durum son yıllarda eğitimin tüm paydaşlarıyla olan etkileşimi bakımından anlamlı bir duruma işaret etmektedir. Araştırmanın genel amacı kapsamında PISA sonuçları göz önüne alındığında bu araştırmaya konu olan tüm ülkelerin kıyaslanması tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3 Ülkeler Arası Okul Müdürlüğü Seçilme, Yetiştirilme ve Görevlendirme Kıyaslaması

Ülke	Yıl Şartı	Yazılı Sınav	Sözlü Sınav	Hizmet Öncesi Eğitim	Görev Süresi
Finlandiya	Bilgi Yok	Var	Yok	Var	Ömür Boyu
Hong Kong	Var	Yok	Var	Var	Bilgi Yok
Kanada	Var	Var	Var	Var	Bilgi Yok
Güney Kore	Var	Var	Yok	Var	4+4
Polonya	Bilgi Yok	Var	Yok	Var	5

Tablo 3’e göre PISA’da başarılı olan ülkelerde okul müdürü görevlendirmesinde;

1. Finlandiya ve Polonya hariç tümünde yıl şartı,
2. Hong Kong hariç tümünde yazılı sınav şartı,
3. Finlandiya, Güney Kore ve Polonya hariç tümünde sözlü sınav şartı ve
4. Tümünde hizmet öncesi eğitim şartı aranmaktadır.

Ülkemizi bu ülkelerle kıyasladığımızda çeşitli farklılıklarla birlikte en büyük ayrımın hizmet öncesi eğitim şartında yaşandığı görülmektedir. Öyle ki PISA’da başarılı olmuş tüm ülkelerde okul müdürleri bu alanda hizmet öncesi bir eğitim almak durumundayken, Türkiye’de böylesi bir şart aranmamaktadır. Sonuç olarak okul müdürlerinin nasıl yetiştirileceği hususu, nasıl seçileceğinden daha önemlidir. Özellikle kamu yönetiminin değişen ihtiyaçları göz önüne alındığında iyi yetişmiş bir aday havuzu aracılığıyla kişi-görev eşleşmesi örgüt performansını üst seviyelere çıkarmanın en etkili yollarından biri olarak kabul edilmektedir (Jacop, Rockoff, Taylor, Lindy & Rosen, 2018). Bir başka ifadeyle iyi yetişmiş bir hedef kitle arasından okul müdürünün seçilmesi esas, genel anlamda kabul görmektedir. PISA değerlendirmeleri temelde basit bir izleme faaliyetinin ötesinde, katılımcı ülkelerin her biri için stratejik bir hamle olarak kabul edilmektedir. Ekonomik kalkınma ve refahın sağlanmasında eğitimi bir yöntem ve bununda ötesinde bir politika geliştirme aracı olarak kabul eden insan kaynakları teorisi tarafları bu gibi izleme-değerlendirme uygulamalarına katılmaya teşvik etmekte ve böylece iyi uygulamaların transferine özendirilmektedir (Haris & Jones, 2015). Bu durum PISA’nın eğitim politikaları için yol haritası çizmesi ve reform öncesi veri temeli oluşturması bağlamında ele alındığında, okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi bağlamında Türkiye ve görece daha başarılı eğitim sistemleri arasında gözlemlenen “hizmet öncesi eğitim” farklılığının oldukça dikkat çekici olduğu ileri sürülebilir. Bu durumun bir diğer yansıması ise değişen koşulların beraberinde getirdiği yeni yönetim ilkeleridir ki buna göre okul yöneticiliği yönetsel liderlikten koparak daha çok öğrenci merkezli, özerk ve katılımlı karar alma mekanizmalarını işe koşma, hesap verebilirlik, reform



politikalarını uygulamak, değerlendirmek gibi yeni rollere evrilmiştir (Pont, 2014). Çağımızın koşulları gereği okul müdürlerinin rol tanımlarında yer almayan konularda bile liderlik sorumluluğunu üstlenmeleri beklentisi söz konusu değişim dalgasının devam ettiğinin göstergesidir.

OECD'nin yaptığı PISA analizlerinde, üye ülke karar vericileriyle yapılan anketlerden hareketle, Türkiye'nin PISA verilerinden yola çıkarak en az politika üreten ülkelerden biri olduğu not edilmiştir. Örneğin PISA'nın 2012 yılında yaptığı "Eğitimde en iyi performansı gösterenler ve başarıyla reform yapanlar kimler?" başlıklı raporda, başarılı ülkelerin daha da başarılı olmak için ve başarısız ülkelerin ise performanslarını artırmak için PISA'ya dayalı gerçekleştirdikleri reformlara yer verilirken, Türkiye'den hiçbir örnek bu raporda yer almamıştır (Şirin ve Vatanartıran, 2014). Halbuki PISA değerlendirmeleri eğitim sistemleri üzerinde doğrudan bir izleme aracı olarak hizmet ederken diğer taraftan dolaylı olarak bir politika oluşturma teknolojisine dönüşmüştür (Grek, 2009). Buna göre okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi gibi tarafların üzerinde bir türlü uzlaşmadığı sorun alanlarına çözüm arayışlarında PISA gibi uluslararası veriler daha etkin kullanılmalı ve bu verilerden hareketle daha kapsamlı reform girişimleri başlatılmalıdır. Küreselleşme kavramı farklı disiplinlerde farklı yorumlansa da eğitim olgusu içinde evrensel bir kalite standartlarını yakalama çabalarına işaret etmekte ve PISA gibi çok uluslu izleme-değerlendirme çalışmalarını doğrudan öğrenme çıktıları üzerine yoğunlaştırmaktadır (Simola, 2005). Öğretim kalitesinin en belirgin göstergesi öğrencilerin öğrenme çıktıları olduğu için (Schleicher, 2012) öğretim liderliğinin kesinlikle yönetim anlayışıyla sınırlı tutulmaması gerekmektedir (Fidler, 1997). Okul ve okul müdürüne yüklenen anlamların farklılaştığı ve bunun da ötesinde beklentilerin arttığı bir dönemde okul müdürlerinin halen geleneksel yöntemlerle yetiştirilmesi ve atanması önemli bir eksikliklerdir. Diğer taraftan okul yönetimine uygun adayların seçilmesi eğitim ve öğretimle ilgili etkinliklerin yanı sıra kurumsal gelişimin devam etmesi açısından da önemlidir (Süngü, 2012). Eğitim yöneticiliğinin uzmanlık gerektiren bir alan olarak kurumsallaşması, yöneticilerin de gücünü arttıracak ve güven duygusunun oluşmasına katkı sağlayacaktır. Yönetici adaylarının belirli bir eğitim sürecinden sonra okul yöneticisi sıfatını kazanması ve sürekli öğrenme ortamı içerisinde bulunmanın üst yöneticilikler için teşvik unsuru olarak kabul görmesi, yöneticilerinin sürekli proje üreten ve kendini geliştiren bir anlayışı benimsemelerinin yolunu açacaktır (Aslanargun, 2011). Bu konuda Bakanlık ve üniversitelerin işbirliği ile tasarlanacak bir eğitim yöneticisi yetiştirme modelinin oluşturulması gerekmektedir (Balyer ve Gündüz, 2011). Okul müdürlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi anlamında Türkiye'de üniversitelerin ilgili alanlarından alınan yüksek lisans ve doktora derecelerinin Bakanlıkça yeterince dikkate alınmadığı görülmüştür (Akın, 2012). Ancak bu ikilem eğitim yönetimi bağlamında konunun hem kuramsal hem de uygulama boyutlarında tüm paydaşlarının sürece katkı sağlama gerekliliğini ortadan kaldırmamakta aksine özellikle ülkemizin eğitim reformu çabaları taraflarca desteklenmelidir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle ülkemizde okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi sürecine ilişkin şu öneriler getirilmiştir:

1. Ülkemizde mevcut haliyle uygulanan 06.10.2015 tarih ve 29494 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticiliklerini ikinci görev olarak yürüteceklerin görevlendirilmelerine ilişkin yönetmelik yeniden gözden geçirilmeli ve çağdaş ülkelerde var olan mevcut uygulamalarla zenginleştirilmelidir.
2. Okul müdürlerinin yetiştirilmesi süreci titizlikle ele alınmalı ve hizmet öncesi eğitim süreçleri kurgulanmalıdır.
3. Yerel yönetimler, okul paydaşları ve merkezi yönetim birlikte hareket etmelidir.
4. Özellikle okul liderliğine ilişkin eğitim politikalarımız, geniş bir uzlaşma arayışı kapsamında uluslararası göstergeler dikkate alınarak belirlenmelidir.

#### KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelere farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye'de Okul Yönetimi ve Atama Yönetmelikleri. *Education Sciences*, 6(4), 2646-2659.
- Aslan, H. (2012). *Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Aslan, N. (2009). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atanmalarının karşılaştırılması ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gaziantep.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Bingül, M. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yönetici olma eğilimleri: İstanbul Esenyurt ilçesi örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 860-881.
- Canada Education Act, (2014). R.R.O. 1990, Regulation 298 Operation of Schools — General, <http://www.ontario.ca/laws/regulation/900298> adresinden 23.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı Kaya, G. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33-75.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011, 2-4 Şubat). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı*, 2-4.
- Celep, C., Ay, F. K. ve Göğüş, N. (2010, 1-2 Mayıs). Türkiye, Finlandiya ve Kanada'daki lisansüstü düzeyde eğitim yöneticisi yetiştiren kurumların karşılaştırılması. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*.
- Cho, Y. (2012) Staying on top in internationally benchmarked tests. South Korea's Secrets Shared. Office of Education Research. Portraits of Top-performing Education Systems. Singapore: NIE/NTU.
- Coffey, R. & Perry, L. M. (2014). The role of education agents in Canada's education systems, Council of Ministers of Education.
- Dorcak, R. & Mazurkiewicz, G. (2013, November 18-20). New model of school heads preparation, induction and continuing professional development in Poland, *Proceedings of ICERI2013 Conference 18th-20th November 2013, Seville, Spain*.
- Eurydice, (2012). The system of education in Poland, Polish EURYDICE Unit Foundation for the Development of the Education System, Warsaw.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fidler, B. (1997) School Leadership: Some key ideas, *School Leadership & Management*, 17:1, 23-38, DOI: [10.1080/13632439770140](https://doi.org/10.1080/13632439770140)

- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect'in Europe. *Journal of education policy*, 24(1), 23-37.
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.
- Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. (2007). School leadership for systemic improvement in Finland, A case study report for the OECD activity Improving school leadership.
- Harris, A., & Jones, M. (2015). Transforming education systems: comparative and critical perspectives on school leadership. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 311-318.
- Jacob, B. A., Rockoff, J. E., Taylor, E. S., Lindy, B., & Rosen, R. (2018). Teacher applicant hiring and teacher performance: Evidence from DC public schools. *Journal of Public Economics*, 166, 81-97.
- Kwan, P. (2012) Assessing school principal candidates: perspectives of the hiring superintendents, *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 331-349, DOI: 10.1080 /13603 124.2 011 .6 17838
- MEB-Yeğitek, (2013), *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*, Ankara.
- MineduFi – Ministry of Education Finland, (2007). Improving school leadership, Finland Country Background Report. Publications of the Ministry of Education, Finland.
- NCEE, (2015). *Teacher and principal quality Canada*, Center on International Educational Benchmarking, <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/canada-overview/canada-teacher-and-principal-quality/> adresinden 23.12.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Ng, S. W. (2013). Equipping aspiring principals for the principalship in Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 272-288.
- Ng, S. W., & Szeto, S. Y. E. (2016). Preparing school leaders The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-18.
- NIE (2012). *PISA: lessons for and from Singapore*. CJ Koh Professorial Lecture Series No. 2. NIE/NTU, Singapore.
- Normore, A. H. (2004). Recruitment and selection: meeting the leadership shortage in one large Canadian school district, *Canadian Journal Of Educational Administration And Policy*, 30, 1-15.
- OECD, (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*, OECD Report, Directorate for Education.
- Ontario Leadership Framework, (2012). *A school and system leader's guide to putting Ontario's leadership framework into action*, The Institute for Education Leadership, <https://iel.immix.ca/content/framework> adresinden 23.12.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Pont, B. (2014). School Leadership: From Practice To Policy. *International Journal Of Educational Leadership And Management*, 2(1), 4-28.
- Sahlberg, P. (2011). The professional educator lessons from Finland, *American Educator*, 34-39.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Sheppard, B., Galway, G., Brown, J. & Wiens, J. (2013). *School boards matter: Report of the Pan-Canadian study of school district governance*, Canadian School Boards Association.

- Simola, H. (2005) The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education*, 41:4, 455-470, DOI: [10.1080/03050060500317810](https://doi.org/10.1080/03050060500317810)
- Slater, L. (2013) *Building high-performing and improving education systems, Research, Report*, CfBT Education Trust.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 33-48.
- Şirin, S. ve Vatanartıran, S. (2014), *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri. Araştırma Raporu*, TÜSİAD.
- Taipale, A. (2012). *Educational Leadership: survey on school leader’s work and continuing education*, Finnish National Board of Education, [www.oph.fi /english/sources ofinformation /publications adresinden 23.12.2015](http://www.oph.fi/english/sources_of_information/publications_adresinden_23.12.2015) tarihinde erişilmiştir.
- UNESCO, (2012). *World data on education, Poland case, international bureou of education*, 7th edition, <http://ibe.unesco.org> adresinden 21.12.2015 tarihinde erişilmiştir.
- Walker, A. & Kwan, P. (2012), Principal selection panels: strategies, preferences and perceptions, *Journal of Educational Administration*, 50(2), 188 – 205. Permanent link to this document: <http://dx.doi.org/10.1108/09578231211210549>
- Vaillant, D. (2015). School leadership, trends in policies and practices, and improvement in the quality of education, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YRDSB - York Region District School Board, (2013). *Preparing for the vice-principal selection process*, York Region District School Board Report.

## Batılılaşma ve Sivil Toplum Kavramları Üzerinden İdris Küçükömer'in Türk Siyasal Düşüncesindeki Yeri

### İdris Küçükömer's Place in Turkish Political Thought Via Westernization and Civil Society Concepts

Mümtaz Levent AKKOL<sup>1</sup>

#### Özet

*Bu makalede, İdris Küçükömer'in Batılılaşma ve sivil toplum kavramları üzerinden Türk siyasal düşüncesindeki yeri incelenmiştir. Türk siyasal düşüncesinde önemli bir yeri olan Batılılaşma kavramı sivil toplum kavramı ile birlikte ele alınmıştır. Bu birlikteliği İdris Küçükömer'in düşüncesinde bulmak mümkündür. Bu iki kavramın yanı sıra İdris Küçükömer, Türkiye'nin Batılılaşmada başarılı olamayacağını Asya tipi üretim biçimi üzerinden açıklamaktadır. Ayrıca İdris Küçükömer, Osmanlı'nın üretim ve yaşam tarzında neden bir dönüşüm gerçekleştirilemediğini ve neden sınıf bilincinin oluşmadığını Asya tipi üretim biçimi üzerinden tartışmıştır. İdris Küçükömer'in kurmuş olduğu sivil toplum ve Batılılaşma birlikteliği eşit yurttaşlık düşüncesi ile güçlendirilmiştir. Bu çalışmada İdris Küçükömer'in; sivil toplum, Batılılaşma, Asya tipi üretim tarzı ve eşit yurttaşlık üzerine görüşleri çalışmalarından derlenmiş ve bu kavramlar ayrı ayrı ve birlikte tartışılmıştır.*

**Anahtar kelimeler:** Batılılaşma, Sivil Toplum, Asya Tipi Üretim Tarzı, İdris Küçükömer

#### Abstract

*In this article, the place of İdris Küçükömer in Turkish political thought was examined through the concepts of Westernization and civil society. The concept of Westernization, which has an important place in Turkish political thought, has been discussed with the concept of civil society. It is possible to find this association in the thoughts of İdris Küçükömer. In addition to these two concepts; İdris Küçükömer explains through the Asiatic mode of production; Turkey not able to succeed on Westernization. İdris Küçükömer also discussed through the Asiatic mode of production; why the transformation in the Ottoman production and lifestyle has not have happened and why there has not been the class consciousness. The association between the civil society and Westernization which has been founded by İdris Küçükömer is reinforced by the idea of equal citizenship. In this study, the views of İdris Küçükömer on civil society, Westernization, Asian type of production and equal citizenship were compiled from his works and these concepts have been discussed one by one and together.*

**Keywords:** Westernization, Civil Society, Asian Mode of Production Type, İdris Küçükömer

Gönderim Tarihi: 7 Ekim 2018  
Kabul Tarihi: 22 Ekim 2018

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, [mumtaz.akkol@bozok.edu.tr](mailto:mumtaz.akkol@bozok.edu.tr) ,

## Giriş

Siyaset bilimi ve sosyolojinin ana konularından biri, zenginliğin nasıl paylaşılacağı ve bu paylaşımındaki adaletsizliklerin yaratacağı sorunlardır. Tam da bu nokta da kapitalizmin zenginliğin paylaşımı konusunda nasıl bir toplum modeline dönüştüğü ve Batılı toplumu yarattığı sorusu önem kazanmaktadır. Bu makalede incelenen Batılılaşma kavramını bu kavramla ilişkilendirilen modernleşme düşüncesi ile birlikte ele almak mümkündür. Batılılaşma kavramı, sosyal bilimler alanında ve siyasal teoride önemli bir yere sahiptir. Bu alanlarda Batılılaşma üzerine çok söz söylenmiş ve ciddi tartışmalar sürdürülmüştür. Toplumları ve toplumdan yola çıkarak bireylerin yaşayış biçimindeki değişimin maksatlı olarak dönüştürülmesini anlayabilmek için öncelikle kavranması gereken konuların başında modernleşme, modernite ve batılılaşma kavramları gelmektedir. Batılılaşma ile birlikte Türk siyasal düşüncesinin temel tartışma konularından bir diğeri de modernleşmedir. Modernleşme çabaları Batılılaşma fikrini barındırmakta, çoğu zaman Batılılaşma arzusu ile birlikte hareket etmektedir. Batılılaşma fikrinin taraftarı Batıcı ve Laik olarak tanımlayabileceğimiz kesim Tanzimat'tan itibaren askeri, eğitim ve kültür kurumlarını kapsayan bir dönüşümü ön görmüştür. Bu fikrin karşısında ise Batıyı sadece teknolojik açıdan öykünülebilecek bir kavram olarak tanımlayan İslamcı-Muhafazakâr bir kesim fikir mücadelesi vermiştir. Batılılaşma fikri ile modernleşme birbirlerini tamamlayan birer kavramdır. Batılılaşma fikrinin taraftarları modernleşme politikalarını kurmuş ve yürütmüşlerdir. Batılılaşmaya karşı duranlar ise modernleşme politikalarına karşı muhalif olmuşlardır.

“Batılılaşma kendi içinde dinamiklerini taşımakta mıdır yoksa Batı algısını belirleyen kişiler ve Batı dışı toplumlarca nasıl anlaşıldığı mıdır?” Bu sorunun cevabını İdris Küçükömer'de aramak doğru olacaktır. Çünkü İdris Küçükömer, Batıcılık kavramını incelerken bu ve benzer sorular üzerine fikirler geliştirmiştir. İdris Küçükömer, Türk toplumuna alışkın olmadığı aynalardan bakma fırsatını sunmuş olan düşünürlerdendir (Yılmaz, 2007, s. 157). Batılılaşma kavramı kendi içinde dinamiklerini taşımaktadır tezine ulaşan Küçükömer, bu tezi *Türkiye Batılılaşamaz* sözüyle açıklama çabasında olmuştur. Batı toplumunda evrimsel bir süreç içerisinde gelişen kurum ve yapılar Osmanlı'da görülmemektedir. Batı, Rönesanstan sonra sanayi devrimi ile kapitalizm sürecine geçmiştir. Batı medeniyetinin kapitalizm sürecinin bir sonucu olduğu görüşünü savunan Küçükömer, Osmanlı'nın kapitalist düzene geçememesinin Türkiye'nin de Batılılaşamayacağı sonucunu doğuracağını söylemiştir. Batılılaşmanın kendi içindeki dinamiklerinden bir diğeri sivil toplumdur. Batıda eşit yurttaşlardan oluşan toplum, Doğuda tebaa toplum olarak karşımıza çıkmaktadır. Batı ve Doğu bünyesinde politik toplum barındırmaktadır. Aradaki fark Batının değişim konusunda consensus (uzlaşım) mekanizmasına sahip olması ve sivil toplumun politik toplumu etkileyebilmesi iken Doğuda politik toplum halktan kopuktur ve değişimler tepeden inmece, dayatmacı yöntemlerle gerçekleştirilmektedir. Alt yapı-üst yapı, merkez-çevre ilişkilerinin Doğuda kesin hatlarla ayrıldığı ve geçirgenliğinin az olduğu görülmektedir.

Türk Siyasal Düşüncesinde; İdris Küçükömer *Batılılaşma ve Sivil Toplum* adını verdiği çalışmada, Türk siyasal düşüncesinin, sosyal bilimler ve siyaset biliminin önemli konularından olan Batılılaşma ile birlikte Sivil Toplumunu ele almıştır. Sivil toplum; İdris Küçükömer'in tanımı ile “Sivil bireylerden oluşan ve bu bireylerin bir araya gelmesiyle toplumun gücünü ortaya çıkartan kuruluşlardır (Küçükömer, 1994).” Sivil Toplum kuruluşları toplumsal gücü siyasal ve ekonomik açılardan iyi tanırlar ve kamu hizmeti içinde bu gücü kullanırlar. Sivil Toplumunu ele alındığı bölümde İdris Küçükömer'in görüşlerinden hareketle Asyagil üretim biçimini değerlendirmek mümkündür. Bu bölümde İdris Küçükömer, *yeniden üretim ve liberal değil sivil toplum* tezleri ile üretim biçimlerine de dikkat çekmiştir. Toplumsal gelişim ve dönüşümler incelendiğinde, *Osmanlı'da kapitalist sisteme neden geçilemediği* bir alt başlık olarak incelenmiştir. Toplumda görülen üretim biçimi ve artı değer paylaşımı toplumun düşünce yapısını, etkilemektedir. Osmanlı'da görülen üretim biçimi Asya tipi

üretim biçiminin belirgin izlerini taşımaktadır ve bu yönüyle Batı'dan ayrılmaktadır. Dolayısı ile Osmanlı'daki düşünce yapısı ve yaşam biçimi Batıdan farklıdır. Osmanlı'nın sosyal ve ekonomik yapısı Batı dışı olarak kabul edilebilir. Böylece kapitalist sisteme neden geçilemediğine ilişkin bir tez oluşturulmuştur. İdris Küçükömer'in tezleri, Türk Siyasal Düşüncesine sivil toplumu ön plana çıkartması gerekliliğini, felsefesi olmayan toplumların şeklin ötesinde yeniliğe kapalı duruşlarını ve kapitalizmi doğuran ve besleyen öğelerin Batıdaki kaynakları ile boyut kazandırmıştır.

Bu çalışma bir literatür taraması niteliğindedir. İdris Küçükömer imzalı ve genel hatlarıyla Türk siyasal düşüncesini yansıtan kaynaklardan Batılılaşma ve sivil toplum kavramlarının tanımlarına ve bu tanımların yorumlarına ulaşmak üzere çeşitli kitap ve makaleler taranacak, elde edilen bilgilerin bir araya getirilmesi, ilişkilendirilmesi ile kişisel yorumlar da eklenerek bu konuya yeni bir perspektif kazandırılmaya çalışılmıştır. Sosyal bilimler literatüründe Batılılaşma ve sivil toplum kavramlarını konu almış birçok çalışma bulunmaktadır. Çok sayıda kaynağa ulaşabilme fırsatı bir avantaj olarak görülse de çok sayıda farklı görüşün ve tartışmanın olduğu bir konu üzerine İdris Küçükömer üzerinden yeni şeyler söylemek ve söylenenleri temellendirmek oldukça zordur. Söylenecek sözler aynı konu başlığı altında olsa da İdris Küçükömer'in düşüncelerinden hareket ederek çalışma alanına özgünlük kazandırması amaçlanmıştır.

### **Genel Olarak Batılılaşma ve Sivil Toplum**

Batılılaşma, Batılı olmayan toplumlara yönelik bir söylemdir. Bu söylem içinde geri kalmışlığı ve Batının ulaştığı gelişmişlik düzeyine ulaşma arzusunu içerir. Batı dışı toplumlar, *modern olma* çabasıyla tarihsel olarak geç kalmışlıklarını giderilmelerinin bir aracı olarak Batılılaşmayı görmüşlerdir. Bu durumdan ayrı olarak Batılılaşma; kolonizasyon ve kapitülasyon ikilisiyle kapitalist pazarın büyümesini de kapsamıştır. Dolayısıyla Batılılaşma kapitalizme eklenmek yönüyle modernleşmeden ayrılmaktadır. Dolayısıyla Batılılaşma kapitalist olmakla mümkündür (Küçükömer, 1994: 15). Batılılaşma, modernleşme içinde kalarak, kendini tanımlayan öznelere de sahiptir. Batılılaşma denildiğinde modernleşme anlaşılmakta ancak bir modernleşme çabası Batı olmadan da geliştirilebilmektedir. Japonya Batı olmadan kendi modernleşmesini çabasını yürütmüş toplumlara bir örnektir (Küçükömer, 1994). Batılılaşma tanımı üzerinde fikirler ele alınacaksa *modern olma* ifadesinin iyi anlaşılması gereklidir. Batı, kendini tanımlarken *modern* kelimesini kullanmaktadır. Modern kelimesinin Batı literatüründe kullanılışı dinden kaynaklanmaktadır. 5. ve 6. Yüzyıllara ait Hıristiyan metinlerinde Latince *modernus* olarak kullanılan kelime, geçmiş pagan toplumlarla Hıristiyan toplumlar arasındaki farklı vurgulamaktadır (Habermas, 1994, s. 31). Pagan topluluklar eskiye aittir, *modern* olanlar ise Hıristiyan toplumdur. O halde Hıristiyan toplumlar yeniyi temsil etmektedir (Demirhan, 2004: 17). O dönemin henüz Hıristiyanlaşmamış olan toplumlari; İzlanda, İskandinav ve kuzey Slav toplumdur. Bu toplumlari Hıristiyanlaşmış diğer Avrupa topluluklarından ayırmak için Hıristiyan Avrupa kendisini tanımlarken *modern* kelimesini kullanılmıştır (Demirhan, 2004). Modern kelimesinin günümüzde kullanılan anlamı, Rönesans döneminde değişen dünya algısının bir sonucu olarak genişlemiştir. Rönesans düşüncesinin etkisiyle; bilginin ve teknolojinin hızlı ilerleyişi, sosyal ve kültürel alandaki değişimler ve yeni yaşam tarzı *modern* kelimesi ile ifade edilmiş, *modernlik* kavramı kullanılmıştır. Başlangıçta bir kelime ile sınırlı olan modernlik anlamı, zamanla kavramsallaşarak genişlemiştir. Bu kavramsallaşmada, coğrafi keşiflerin, rasyonel düşüncenin ve seküler dünya görüşünün etkisi olmuştur. Bu gelişmelerle birlikte Hıristiyanlık algısındaki ve yaşam biçimindeki değişimin de modernlik algısına etkisi olmuştur. Bu değişim ve dönüşüm bir kavramsallaştırmayı aşarak; bilimsel bilginin, bilimlerin, sanayileşmenin, teknolojinin, ekonomik refahın ve özgürlüğün hâkim olduğu yeni bir çağ olarak görülmüştür. Modernlik kavramını doğuran ve insanlık tarihinde bir kırılma noktası olan bu süreçler 18.yüzyıl Aydınlanma düşüncesinin ışığında gerçekleşmiştir (Çiğdem, 2001). Aydınlanma düşüncesinde; gelişme, eleştirel akıl, özgür bireycilik ve doğa bilimlerine verilen önem temeli oluşturmuştur. Aydınlanma düşüncesi, Kant, Rousseau; Voltaire, Locke, Hobbes, Hume gibi düşünürlerin öncülüğünde tarihte önemli bir iz bırakmış ve yeni bir yol çizmiştir. Bu düşüncede;

tarih boyunca, bilim ve düşüncenin ilerlemesine katılanlar *ileri* ve katılmayanlar ise *geri* sıfatıyla kategorize edilmiştir. Toplumsal ve bireysel yaşayışa ulaşılan ileri düşüncenin kurallarını sunan Aydınlanma düşüncesi *Batılı* yaşam modelini de oluşturmuştur. Bu bakış açısı *Ethnocentrique* bir bakış açısıdır. Batı dışı toplumlar Aydınlanmanın toplum modeline uymadıkları için *ilkel* ya da *geri* toplumlar olarak sınıflandırılmıştır (Altun, 2002, s. 91).

Buraya kadar olan bölümde “modernlik” kavramını ele almamızın sebebi, “modernlik” fikirlerinin pek çok yönden modernleşmeye, dolayısı ile Batılılaşmaya tesir etmiş ve geri kalmışlığın tanımını ve geri kalmışlıktan kurtulmanın gerekliliği ve bunun mümkün olduğuna olan inanca ilham kaynağı olmuş olmasıdır. Coğrafi keşiflerin ve uzak bölgelere ulaşmanın sonucunda Batı toplumu dışında da toplumlarla karşılaşmıştır. Farklı toplumlar ve yaşam tarzları ile karşılaşmanın ve eleştirel düşüncenin gelişmesi ile Aydınlanma düşüncesi kendini de sorgulamaya başlamıştır. Bununla beraber Batının kendi dışında kalan, kendine benzemeyen toplumların ileri olmadığına dair algı pekişmiştir. Bu dönemde Batı düşüncesi, kendi dışındaki toplumları kendinden ayırmak için *modern* tanımını kullanmıştır. Kendine benzemeyen toplumlar Batının ötekisini oluşturmuştur. Öteki de artık barbar olarak adlandırılmaktadır. Bu anlayışa göre Batı, modern ve ileri, kendine benzemeyen toplumlar barbar ve geridir (Hentsch, 1996, s. 124). İşte bu noktada Batı dışı toplumlardan, Batının kendisini tanımlamada kullandığı “modernlik” kavramını “ötekini” tanımlamakta kullandığı *geri kalmış* tanımla birlikte kabul edenler vardır. İçinde bulunduğu geri kalmışlıktan, Batıya benzeyerek kurtulabileceklerini düşünen bu toplumlar zaman içerisinde kapitalizmle tanışmışlardır. Batıya benzeme çabalarının kapitalizmle buluşması “Batılılaşma”nın kapitalizmin bir sonucu olduğu yorumunu doğrulamaktadır. Aydınlanma süreci, bu sürecin düşünsel ve felsefi boyutu, sivil kurumların güçlenmesi, sahip olunan koloniler vasıtasıyla markentalist sermaye birikimi kapitalizmi beslemiştir. Bu süreç Batı medeniyetini yaratmış, var olan medeniyeti Orta çağ Avrupası’nın karanlığından dünyaya yön veren bilim, sanat merkezi kapitalist Avrupa’ya dönüşmüştür (Küçükömer, 1994: 29).

Hala yaşadığı zaman dilimini tanımlayamayan, kapitalizmin burjuva değerleriyle biçimlenmemiş, gelişime karşı yeterli olgunlukta olmayan bir toplumda Batılılaşma gerçekleşebilir mi? sorusu Batılılaşma tanımı yapıldıktan sonra aklı kurcalamaktadır (Sheyegan, 2002, s. 17). İdris Küçükömer’de bu soruya cevap arayanlardandır. Batılılaşma, kapitalizmle birlikte gelişirken “sivil toplumu” da güçlendirmiştir. Zaten var olan sivil toplum daha çok sorumluluk ve kamu hizmeti üstlenmiştir. Modernlik tanımında olduğu gibi sivil toplum tanımı da dini merkezlidir. Çünkü Orta çağ Avrupası’nın sivil toplum kuruluşu öncelikli olarak kilisedir. Derebeyler ve diğer toprak sahipleri kralla ortak hareket etmektedirler. Sivil toplum kilise üzerinden gelişirken kralın kiliseden özgürleşmesi de sekülerizmin doğumunu hazırlamıştır. Sivil toplum ve sekülerizm paralelliği de bu ortaklık üzerinden açıklanabilir. Feodal toplumun yıkıntıları arasında modern burjuva toplumu filizlenmiştir. Sınıf çatışmalarını ortadan kaldırmadan, yerine yeni sınıflar ve savaşım biçimleri getirmiştir. Burjuva bu tarihte son derece devrimci bir rol oynamıştır. Burada bahsedilen devrim sanayi devrimidir ( Marks & Engels, 2005, s. 117). Sivil toplum kavramı Batı düşüncesinde burjuvazinin ortaya çıkışından sonra, özellikle burjuvaziyi tanımlamak için kullanılmıştır. Ancak gelişen süreç içerisinde kavramın farklı koşullarda, farklı düşünürler tarafından, farklı biçimlerde tanımlandığı görülmektedir. Kavramın içerdiği öğeler değişen koşullarla bağlantılı olarak gelişmiş ya da değişmiştir. Sivil toplum ile politik toplum ayrılığı ve sivil toplumun yurttaşlık, eşitlik ve demokrasinin kurucu öğelerinden biri olması bu çalışma da ön plana çıkmaktadır ( Davutoğlu, 2000, s. 34-35).



## Tartışma

### *Türkiye Batılılaşamaz*

Türkiye’de Tanzimat ile başlayan Batıcılık akımından söz etmek mümkündür. Tanzimat sonrasında Batıcılık Yeni Osmanlılar, Jön Türkler ve Cumhuriyetin kurucu kadroları ile devam etmiştir. Bu Batıcı gurupları İdris Küçükömer Batıcı- laikler olarak tanımlamıştır. Küçükömer’e göre Batıcılar; “Batının özellikle askeri, siyasi, eğitim ve bazı kültür kurumlarını aktarma yoluna gitmişler ve laikliği geri kalmışlıktan kurtuluş ilkesi olarak görmüşlerdir”( Küçükömer, 1994). Bunun için laiklik ilkesi Türkiye’de genellikle Batıcılıkla birlikte anılmaktadır. Buradan hareketle, Batıcılığın karşıtı İslamcılık olarak “de facto” bir tanıma kavuşmuştur. Ne var ki hem Batıcılar hem de İslamcılar bir sınıf hareketi oluşturamamışlardır. Sınıf hareketine dönüşemeyen fikir hareketleri toplumsal değişimin dinamiği olamamıştır. Batıcı-laik kesim, iktidara sahip olmak ve iktidarını korumak üzerine hareket etmiş, İslamcılar da Batıyı teknik yönden kabul ederken İslam kurumlarını yaşatmayı öncelikli hareket noktası kabul etmişlerdir. İkinci Meşrutiyetten itibaren, günümüze kadar devam eden; kendini Batıcı oldukları için *ilerici* olarak niteleyen laikler ile Batıya ve Batılı değerlere karşı mesafeli duran İslamcılar arasında bir üst yapı kavgasından söz edilebilir. Batıcı-laik kesimin Batılılaşmayı askeri, siyasi, eğitim ve bazı kültür kurumlarındaki köklü değişikliklere dayandırması, İslamcı kesimin Batıyı yalnızca teknolojik ilerlemede öykünülebilecek bir kaynak olarak görmesi farklı yaklaşımların en önde gelen örneğidir. Bu çatışma aynı zamanda bir kapitalistleşme konusudur. İdris Küçükömer’in *Türkiye Batılılaşamaz* tezi de kapitalist sürece dâhil olmayan toplumların Batılılaşamayacağı ana fikri üzerine kurulmuştur. Devlet kurumları üzerinden bir Batılılaşma kapitalizmi göz ardı ettiği sürece eksiktir (Küçükömer, 1994).

Küçükömer’e göre (1994) Osmanlının kapitalistleşmemesi toprak düzeni ve üretim tarzından ötürüdür. Batı toplumları Germantik üretim tarzına sahipken Osmanlı’da Asya tipi üretim tarzı görülmektedir Kapitalizmin hazırlayıcı kurumlarından biri olan feodalite Osmanlı’da yoktur. Türkiye ile ilgili asıl tez, "Tüm Türk tarihinde ekonomik ilişkilerle üretim ilişkilerinin çakışması" tezidir. Küçükömer, Osmanlıda Batılılaşma hareketinin başladığı yıllardan itibaren Batıdan alınan üst yapı kurumlarının Osmanlının bünyesine uymadığını söylemektedir (Küçükömer, 1994: 34). Bu uyumsuzluktan emperyalizm yararlanmaktadır. Batılılaşma üzerine sürdürülen üst yapı çatışması belli kesimlerin artık üründen pay alması ile sonuçlanmaktadır. İktidarı kullanan bürokratların kendi paylarına çıkar elde etmelerinin yanı sıra ülke bu uygulamaların sonucunda emperyalizmin sömürge dizgesine katılmaktadır.

Osmanlı’da üretim araçlarına sahip olan bir sermaye sınıfı ve sanayiye emeğini satarak katılan bir işçi sınıfı bulunmamaktadır. Ekonomik açıdan oldukça zor durumda bulunan Osmanlı kapitülasyonlarla Batılı tüccarlara ülkenin kapısını açmış, onlara imtiyazlar tanımıştır. Bu günlerin etkisi üretim dışında kalmış bir tüketim toplumu olan ülkemizde halen devam etmektedir. Üretmeden yalnızca tüketen bir toplum olarak kapitalizme teslim olmuş bir toplum görüntüsü çizilmektedir. Bu durum yüzeysel Batılılaşma hareketleri ile uyum göstermektedir. Batılılaşma, sivil toplumun ve kapitalist kurumların oluşması ile mümkündür. Batıda gelişim mülkiyetin bireye geçmesi, belediye yönetimleri, sanayileşme, Protestan düşüncenin gelişmesi ile olmuştur. Yaşantıya müdahale eden kurumların gücü azalmıştır. (Kilisenin ve derebeylerinin) Türkiye’de ise Batıda yaşanan gelişim süreci yaşanmamıştır. Bireycilik, hümanizma, politika felsefesi değişimin aracı ve sonucu olmuştur. Türkiye ise araçsız bir sonucun peşindedir. Batı kapitalizmi (değerli madenlerin sermaye birikimi olması) ile güçlenmiş ve gelişmiştir. Merkantilizmin sanayileşmeyi doğurması ile kapitalist evrim yeni bir döneme geçmiştir. Osmanlı hem merkantilizmde hem de sanayileşmede yer almamıştır. Dolayısı ile Osmanlı bugünkü Batılılaşmanın dışındadır.

### *İdris Küçükömer’de Sivil Toplum Arayışları*

Küçükömer'e göre sivil toplum ile politik toplum, birbirinden bağımsız iki ayrı yapı değildir. Sivil toplum, en basit anlamıyla ihtiyaçların giderildiği toplumdur. "Politik toplum ise, sivil toplum içindeki hâkim sınıfların oluşturduğu toplumdur (Davutoğlu, Güven v.d. 2000, s. 35)." Küçükömer sivil toplum-politik toplum ilişkisini alt yapı-üst yapı ilişkisi olarak görmekte ve sivil toplumu alt yapıya yerleştirirken, politik toplumu üst yapıya yerleştirmektedir. Batıda tarihsel mücadele, politik topluma girme ve kararlarda söz sahibi olma mücadelesidir. Küçükömer'e göre Batıda politik ve sivil toplum arasındaki ilişki, Greko-Romen dünyasından beri bu biçimde yürümektedir (Küçükömer, 1994, s. 133). İdris Küçükömer, özgür, özerk ve özgür bireyin özel olarak Anadolu'da, genel olarak Doğu kültürlerinde oluşmasının önündeki engellerin neler olduğunu anlama çabasındadır. İdris Küçükömer'in modernleşme ile ilgili fikirlerinde ise Avrupa'nın modernleşmesini ve gelişmesini sivil toplumun gelişmesine bağlamıştır. Türkiye'deki tepeden inme ve modernleşme yanlısı eliti Türkiye'deki gelişmenin önündeki en büyük engel olarak tanımlamıştır. İdris Küçükömer (1994); "Türk halkının demokratik yaşamı seçebilmesinin önünde genetik engeller olabilir. Çünkü yüzyıllar boyu sürekli merkezi bir iktidar gücünün önünde *tebaa* ve *kul* olagelmış insanlarla demokrasi kurulabilir mi? Bu nitelikteki bireyler demokrasiyi isterler mi?" diye sormaktadır.

Toplumlar hayatın üretiminin maddi koşullarını, onların koyduğu sınırlamalar içinde, yapısal eğilimlerine göre örgütlerler. Küçükömer'in bu tezi Batının sivil toplum yapısının nasıl işlediğini özetlemektedir. Batı toplumunun uzlaşım (*consensus*) üzerine kurulu olduğunu, sınırlamalar ve yapısal eğilimlerin onayla (*consent*) belirlendiğini söylemektedir. Toplumun kabul etmediği değişim söz konusu değilken değişime toplum yön vermektedir. Doğu toplumlarında ise üstten dayatmacı bir değişim talebi vardır. Bunun da sebebi sivil toplumun, yaşantısında söz sahibi olabilen bireylerin bulunmayışdır (Küçükömer, 1994, s. 133). Toplumların düşünce seviyeleri sahip olunan felsefe ile bilgiye öncelik verilmesi ile belirlenmektedir. Batı toplumları Rönesans ile birlikte bilgiye verilen değeri öne çıkartırken, Doğu toplumları önceden Batı toplumlarına bilgi aktaran konumlarını kaybetmişler, bilgiyi, felsefeyi dışlamışlardır. Bunun içindir ki talepleriyle ortaya çıkan bir sivil toplum oluşmamış, aksine bir itaat toplumu oluşmuştur. Gelişim evrimsel bir süreçtir, gelişim tepeden inme yöntemlerle sağlanamaz. Sivil toplumun önemi de bu noktada belirginleşmektedir. Gelişimin toplumsal evrim sonucu olması bireyin tek ve gruplar halinde etkileşimi ile mümkündür.

Sivil toplumda birey özgürlüğünü arama ve yaratma çabasındadır, Doğu toplumlarında ise hür olan egemen olandır. Sivil toplumun özgürlük arayışı egemen olanla aynı haklara sahip olması anlamına gelmektedir. Bu durumda eşitliğin özgürlüğe denk olduğu tanımını doğurmaktadır. Batıya ait olduğu düşünülen özgürlük, adalet ve eşitlik kavramları sivil toplum içinde filizlenmiştir. Batılı kavramların bir toplumda kabul görmesini bekliyorsak o toplumda sivil toplumun oluşması gerekmektedir. İdris Küçükömer'in "sivil" tanımı aynı zamanda vatandaş olma durumunu da ifade eder. Vatandaş olamamış *tebaa* konumundaki kişi kendini gerçekleştirmede ve haklarını arama ve yaratmada etkisiz kalacaktır. Yurttaşlar tanımını "eşitler" tanımı ile özdeşleştiren Roma Hukuku Batı düşüncesinin ve sivil toplumun kaynaklarından biridir.

Sivil toplum yazılarında (1994) üretim biçiminden yola çıkılarak Osmanlı'nın, Türkiye'nin farklılığının tanımlaması yapılmaktadır. İdris Küçükömer'in düşünceleri bu tanımı geliştirmeye ve diğer konulara bu kaynaktan bakmaya yöneliktir. Bu kaynak kendine özgü niteliklerdir. "Nomandik" göçebe üretim-yaşayış tarzının etkileri Türkiye felsefesi için kaynaklarından biri olarak kabul edilebilecektir. Üretim ve değer paylaşımı süreçlerinde farkındalıklarını oluşturan toplumlar bakışlarını kendilerine çevirebilecekler, bir felsefi birikime ulaşabileceklerdir. Sivil toplum felsefesi olan bir toplumdur. Bir toplumun felsefesinin ortaya konulması gerçekçi olacaktır. Gelişme ve değişim bu felsefeden beslenmektedir (Küçükömer, 1994).

Asya tipi üretim biçiminin topluma ait bir felsefeye yol teşkil edebileceği düşüncesi Asya tipi üretim biçiminin daha iyi incelenmesini gerektirmektedir. Asya tipi üretim biçiminin başlıca özellikleri şunlardır; Asya tipi üretim biçimi, ilkel üretim biçimleri ile benzerlik göstermektedir. İlkel üretim biçimlerinde de özel mülkiyet bulunmaz. Topluluğun üyesi olan her birey toprağı kullanma hakkına sahiptir. Ancak Asya tipi üretim biçiminde bir sömürü düzeninden bahsetmek mümkündür. İlkel toplumdaki üretim biçimlerinde ise bir sömürden söz edilemez. Asya tipi üretim biçimi ile ilkel toplumların üretim biçimleri sömürünün olup olmaması üzerinden ayrılırlar. Asya tipi üretim biçiminde savaşlar sonrasında edinilmiş köleler görülmektedir. Ancak bu köleler sanayi devrimi sonrasındaki köle biçiminden farklıdır. Sanayi devrimi sonrasındaki kölelik düzeninde köle sahipleri bağımsızdır. Ancak Asya tipi üretim biçiminde köle sahibi de bağımsız değildir. Üretimde köleyi kullanan köle sahibi devlet angaryasına tabiidir. Angarya uygulaması hem Asya tipi üretimde hem de feodal düzende görülmektedir. Ancak angarya, Asya tipi üretim biçiminde ve feodal düzende farklılıklar göstermektedir. Angarya uygulamasının Feodal biçiminde kölenin bağılılığı doğrudan derebeyine aittir. Asya tipi üretim biçiminde ise devlete topluca bir bağılılık söz konusudur. Asya tipi üretim tarzı sınıfsız toplumdan sınıflı topluma geçişe zemin hazırlamış olan bir toplumsal örgütlenme biçimidir. Bu haliyle kendi bünyesinde bir çelişki barındırmaktadır. Asya tipi üretim tarzında devlet ve devlete bağlı egemen sınıfın üretim sürecine, koşul ve sonucuna doğrudan müdahalesi söz konusudur. Asya tipi üretim biçiminde elde edilen ürünün bir kısmını devlet aristokrasisi peşin pay olarak almaktadır. Bu durum devlet aristokrasisini güçlendirmiştir. Asya tipi üretim biçimi yalnızca tarıma yönelik değildir. Özellikle Eski Mısır ve Mezopotamya'da inşaat gibi büyük çaplı işlerde Asya tipi üretim biçiminin çalışma yöntemi uygulanmıştır. Asya tipi üretim biçiminin tarıma dayalı olan ve olmayan biçimleri bulunmaktadır. Asya tipi üretim biçiminde düzenli olarak üretim fazlası bulunmaktadır. Bu üretim fazlası Asya tipi üretim tarzını geliştirmiştir. Asya tipi üretim tarzındaki üretim fazlası eşit dağılımın olmadığını göstermekte ve bu haliyle çelişki barındırmaktadır. Bu iç çelişkinin bir görünüşü de aynı anda sınıfsız ve sınıflı toplumun bir arada görülmesidir. Özel mülkiyet yoktur ancak devlet köylünün emeğine sahiptir ve yönetmektedir. Asya tipi üretim biçiminde kölelik düzenine ve feodal düzene geçişler olmuştur. Günümüzde Asya tipi üretim tarzının örnekleri de kapitalizme kolayca entegre olabilmektedir (Küçükömer, 1994).

Osmanlı'da da toprak mülkiyeti bireye ait değildir. Toprağın mülkiyeti üstün ve biricik otorite olan devlete aittir (Divitçioğlu, 2015). Halk tebaa kılınmıştır ve saray sömüren konumundadır. Osmanlı'da fikir hareketleri sınıflı toplumun oluşum eşiğindeki Asya tipi üretim biçimini yeterince işleyememiştir. Oysaki sınıf bilinci oluşmasında fikir hareketlerinin önemli rolü vardır. İdris Küçükömer (1994), Türkiye'de sivil toplumun neden oluşmadığını sorgularken Doğu toplumları ile Batı toplumları arasındaki farkı temel almıştır. Batı toplumları Greko-Romen dünyasına ait özellikleri ile Doğu toplumlarından ayrılmaktadır. Greko-Romen dünyasına ait insanın düşünce yapısı ile hukuk ve iktidar arasındaki güçlerin ayrılığı doğu dünyasında görülmemektedir. Greko-Romen dünyasındaki yurttaş, politikada etkin bir yere sahiptir. Batıda halkı mecliste/meclislerde görmek mümkündür. Halk iktidarı sınırlamakta ve paylaşmaktadır. Böylece doğrudan demokrasi hayata geçirilmiş olur. Yurttaşların yönetimi paylaşması hayatın doğrudan insanlar tarafından düzenlenmesi için gerekli koşuldur. İnsanların ortak kararları ve yönetimi paylaşmalarının bir sonucu olarak yaşama düzen getirmeleri dışarıdan yapılan müdahale ve düzenlemeden tamamen farklıdır. Yurttaşlar, dışarıdan yaşam alanına yapılacak bir müdahaleye şiddetle karşı çıkarlar. Küçükömer politik toplumun halk niteliği kazanamayacağını da belirtmektedir. Her ne kadar doğrudan olmayan bir demokraside iktidarda teklik yerine bir bölünmüşlük söz konusu olsa da politik bir toplumu halk olarak nitelendiremeyiz (Küçükömer, 1994, s. 133). Ayrıca, Batıda Roma hukukunun yeniden keşfedilmesinden sonra ayrıntılar eklenerek genişletilen kilise hukuku hak ve adalet konularında bir tartışma ortamının oluşmasında etkili olmuştur. Hak ve hukuk konularındaki tartışmalara feodal düzenin sorgulanması da eklenmiştir. Böylece iktidarı sınırlandırılması fikri gelişmeye başlamıştır (Poggi, 2005, s. 49). Doğu toplumlarında yönetime katılma ve iktidarı paylaşma konusunda tam tersi bir durum yaşanmıştır. Doğu toplumlarında iktidardaki bölünmüşlük ve paylaşım yerine iktidar merkezde ve tek elde toplanmıştır. İktidar paylaşılmadığı için

sivil toplum-politik toplum ayrımı da söz konusu değildir. Doğu toplumlarında hem politik toplum hem de sivil toplum oluşmamıştır. Bununla birlikte demokrat yurttaşlık geleneğinden söz etmek de mümkün değildir. Bu görüşleriyle Küçükömer (1994); sivil toplum arayışında Batı toplumu ile Doğu topluma arasındaki farkı ortaya koyma çabasını otonom ihtiyaç ve politik toplum yapısı üzerinden gerçekleştirmiştir.

### ***İdris Küçükömer'in Batılılaşma Ve Sivil Toplum Kavramlarının Eleştirisi***

İdris Küçükömer'in düşünceleri belli temellere dayanmakla beraber, bazı kesimlerce ciddi eleştirilere uğramıştır. Batılılaşmanın mümkün olmadığını söylüyor olması bazı kesimlerce Batı düşmanı olarak nitelendirilmesine, bazı kesimlerce de İslamcı olarak nitelenmesine neden teşkil etmiştir. Batılılaşmanın mümkün olup olmayacağını düşünmekle bir düşünürün siyasi kulvarını belirlemek gerçekçi değildir. Aynı zamanda bu eleştiri bilimsel bir değer de taşımamaktadır. İdris Küçükömer'in Batılılaşma ile ilgili tezleri dayandığı kaynaklar itibari ile yerindedir. Ne var ki İdris Küçükömer'in bu tezinde göz ardı edilen bazı noktalar bulunmaktadır. Mesela Osmanlı uzun yıllar Avrupa'da egemen olmuştur. Avrupalı kurumlar, devletler, kurumlar ve imparatorluklarla doğrudan iletişim kurmuştur. Bu dönemde Batının resmen bir parçası olmuş, Batının dönüşümüne etki etmiştir. Birçok kurulda Avrupalı olarak tanınan Osmanlı, Batı için öteki iken bazı durumlarda öykünülen konumda da olmuştur. Bugün Batı Avrupa'da dahi Osmanlı'nın etkileri bulunmaktadır. Osmanlı'nın Batıya hiç te yabancı olmadığı açıktır. Burada göz ardı edilen bir diğer konu Batının Osmanlı'yı, Osmanlı'nın Batıyı düşman olarak tanımlamasıdır. Osmanlı içindeki Batılı öğelerde milliyetçilik akımı doğrultusunda Osmanlıya yüz çevirmişlerdir. Osmanlı'nın bir üst kimlik olarak benimsenmediği, dini aidiyetin Osmanlı kimliğinin önüne geçtiğini görülmektedir. Batılılaşma topluma giydirilen bir elbise olduğu zaman içeriden benimsenmemiş sadece şeklen birtakım uygulamalar demeti olarak kalacaktır. Bu düşünce Türk siyasal düşüncesindeki egemen fikirlerden biridir. Ne var ki toplum zaman içinde giyindiği elbiseye göre davranışlar geliştirebilmektedir. Pozitivist politikaların değişim/değiştirme yönündeki olumlu sonuçları da bulunmaktadır. Bunun içindir ki bir konu tamamıyla doğru ve ya tamamıyla yanlış olarak değerlendirilmemelidir. Kabul görmüş her fikir en azından bir yönüyle yaşamsal bir gerçeğe dayanmaktadır (Reich, 2006, s. 249).

### **Sonuç**

Batılılaşmayı, doğulu toplumların geri kalmışlıklarını telafi etmek amacıyla gerçekleştirdikleri değişim çabaları olarak ifade etmek mümkündür. Batılılaşmayı modernleşmeden/modernlikten ayıran birincil öge *kapitalizm* ile birlikte düşünülmesidir. İdris Küçükömer de Batılılaşmayı anlamak için öncelikle kapitalizmi anlama yolunu seçmiştir. Kapitalist dünyanın kapitalist olmayan dünyayı kendisine bağımlı kılarak emperyalizme eklemlediğini, bir çeşit sömürgeler yarattığını vurgulayan Küçükömer, Batılılaşma yolundaki çabaların emperyalizme eklenmeden sonuçlanamayacağını söylemiştir.

Modern toplum ancak eşitlikçi birey ile birlikte düşünülebilir. Eşitlikçi birey, tüm insanları kendisi gibi gören, kendi kendine yeterli olabilen, demokrasi bilincine sahip bireydir. Eşitlikçi bireylerin oluşturduğu/oluşturacağı *modern toplum* geçmişin özgürlükçü olmayan toplumlarından ayrılır. İnsanlığın toplumsal dönüşümü eşitlikçi bireye dayalı modern toplumla mümkündür. Eşitlikçi bireye dayanmayan bir toplumda modernleşmenin gerçekleşmeyeceğini söyleyebiliriz.

Burada karşımıza çıkan bir diğer kavram sivil toplum kavramıdır. Batı medeniyetini günümüze taşıyan dinamiklerden biri de değişim ve dönüşüme yön veren sivil toplumdur. Bu çalışmada, Batılılaşma ve sivil toplum bir arada ele alınmış kavramlardır. Batılılaşmanın kendini yaratan bir sürecin sonucu olması ve sürece sivil toplumun yön vermesi, bu iki kavramı birleştirmiştir. Türkiye

Batılılaşamaz derken Küçükömer, Osmanlı'da kapitalist kurumların yokluğu kadar sivil toplumun zayıflığını da gerekçe olarak sunmuştur.

Sivil toplum konusunun en can alıcı detaylarından bir diğeri toplumun sahip olduğu felsefedir. Bir toplum yaşam biçimi doğrultusunda bir felsefe geliştirmektedir. Batı, Rönesans'ta bilgiyi ön plana çıkarmış ve felsefi köklerine ulaşmıştır. Bir toplumun felsefesinin kaynaklarından biri de üretim biçimidir. Batıda görülen üretim biçimi Orta çağda Germantik üretim biçimidir ve üretim biçimi sanayi devrimi ve sivil toplum etkisi ile kapitalizme dönüşmüştür. Osmanlı'da görülen üretim tarzı Asya tipi üretim tarzıdır. Küçükömer'e göre bu üretim tarzının kapitalizme dönüşümü mümkün değildir. Ancak emperyalizme pazar olma şartıyla eklenilebilecek bu üretim tarzı dönüşüm için gerekli dinamikleri kendi içinde yaratabilmesi bakımından güçsüzdür. Asya tipi üretim tarzında sömüren ve sömürülen kesimler vardır. Osmanlı'da saray ve bürokratlar sömüren kesimi temsil ederken halk da tebaa konumundadır. Osmanlı'nın üretim biçimi üzerinden bir sivil toplumun oluşamamasının nedeni; halkın eşitlik talebinde bulunamaması olması ve artı değer paylaşımında hak iddia edememesidir.

Sivil toplum eşit yurttaşlık ilkesiyle beslenmektedir. Ancak Doğu toplumlarında yurttaşlık bilinci gelişmemiş, eşit yurttaşlık ilkesine ihtiyaç duyulmamıştır. Bu yapı ancak askerlik yapan, asker besleyen bir kitle olarak kalmıştır. Dolayısıyla Asya tipi üretim tarzının kendi içinden sınıf bilinci yaratması, Batılı anlamda bir felsefeye öncü olması mümkün değildir. Bütün bunların yanı sıra en önemli nokta, sivil toplum örgütlenmelerinin bir toplumun kendi toplumsal dinamiklerine dayanması gerekliliğidir. Bu dinamiklerin üzerinde yükselecek olan örgütlenmeler ile bireylerin, grupların, sınıfların politik hayata katılımı sağlanabilir ve ancak o zamantam anlamıyla bir sivil toplum kurulabilir.

### Kaynakça

- Altun, F. (2002). *Modernleşme kuramı: eleştirel bir giriş*. İstanbul: Yöneliş Yayınları.
- Çiğdem, A. (2001). *Aydınlanma düşüncesi*. İstanbul, İletişim Yayınları, 2001
- Davutoğlu, A., Avcı, G., Somer, K., Belge, M. (2000). *İdris Küçükömer anısına Türkiye'de sivil toplum arayışları*. İstanbul: Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Yayınları.
- Demirhan, A. (2004). *Modernlik*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Divitçioğlu, S. (2015). *Asya üretim tarzı ve Osmanlı toplumu*. İstanbul, Alfa Yayıncılık.
- Habermas, J. (1994). Modernlik: tamamlanmamış bir proje. (Çev. Güleğül Naniş), *Postmodernizm*, (Der. Necmi Zeka), İstanbul: Kıyı Yayınları.
- Hentsch, T. (1996). *Hayali doğu batının akdenizli doğuya politik bakışı*. (Çev. Aysel Bora), İstanbul: Metis Yayınları.
- Küçükömer, İ. (1994). *Batılılaşma-düzenin yabancılaşması*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Küçükömer, İ. (1994). *Halk demokrasi istiyor mu?*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Küçükömer, İ. (1994). *Juntacılıktan sivil topluma*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Küçükömer, İ. (1994). *Sivil toplum yazıları*. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Küçükömer, İ. (1994). *Türkiye üzerine tartışmalar*. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Marx, K. ve Engels, F. (2005). *Komünist manifesto ve komünizmin ilkeleri*. Ankara: Sol Yayınları.

Poggi, G. (2005). *Modern devletin gelişimi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Reich, W. (2006). *Dirimin öldürülüşü*. İstanbul: Payel.

Sheyegan, D. (2002). *Yaralı bilinç*. İstanbul: Metis Yayınları.

Yılmaz, S. H. (2007). İdris Küçükömer'in siyasal tezleri bağlamında AKP ve CHP parti programlarının analizi, *Selçuk İletişim Dergisi*, 5(1), 156-173.

## Öğrenci Etüt Merkezlerinin Kapatılmasına İlişkin Görüşlerin Değerlendirilmesi

### Evaluations of the Views Regarding the Closure of the Student Study Centers

Songül Karabatak<sup>1</sup>, Dönüş Şengür<sup>2</sup>

#### Özet

Eğitimde kalitenin ve başarının artırılması için eğitim sisteminde çeşitli değişimler yapılmakta ve farklı uygulamalar denenmektedir. Bu çalışmalardan biri de 9 Şubat 2017 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan Kanun Hükmünde (KHK) Kararnamede yer alan Etüt Merkezlerinin kapatılmasıdır. Bu çalışma ile de bu karara ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde çeşitli okullarda ve etüt merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenler ile bu merkezlerden yararlanan öğrenciler ile öğrenci velileri oluşturmuştur. Katılımcıların görüşlerini almak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yapılmıştır. Çalışma sonunda veliler, öğrenciler, etüt merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenler ile okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılığın olduğu görülmüştür. Etüt merkezinde görev yapan öğretmen ve yöneticiler eğitim sistemindeki eksikliklerin kapatılması ve eğitimin kalitesinin artırılması için etüt merkezlerine ihtiyaç olduğunu ve ayrıca etüt merkezlerinin kapatılması durumunda bu merkezlerde çalışanların veya öğrenim gören öğrencilerin mağdur olacaklarını belirtirken; okullarda görev yapan yöneticiler ile öğretmenlerin çoğu bu değişimin yerinde bir karar olduğunu belirtmişlerdir.

**Anahtar kelimeler:** Etüt merkezleri, öğrenci etüt merkezi, etüt merkezlerinin kapatılması, eğitimde değişim

#### Abstract

Various changes are made in the education system and different applications are tried to increase the quality and success in education. One of these changes is the closure of the Study Centers presented in the Decree on the Law, which was published in the Official Gazette dated 9 February 2017. The aim of this study is to evaluate the views regarding this decision. For this reason, the case study, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the study consisted of administrators and teachers who worked in various schools and study centers, students and their parents who benefited from these centers in Elazığ city center in 2016-2017 academic years. The interview technique was used to get the views of the participants. Content analysis was performed for the analysis of the obtained data. At the end of the study, it was seen that there was a difference between the views of the parents, the students, the administrators and teachers working in the study center, and the administrators and teachers working in the schools. Teachers and administrators working at the study center are required to provide study centers for closing deficiencies in the education system and for increasing the quality of education, and also to indicate that if the centers are closed, they will be victims of employees or students in these centers; most of the administrators and teachers who work in schools have stated that this change is an appropriate decision.

**Keywords:** Study centers, student study center, closure of the study centers, change in

Gönderim Tarihi: 23 Kasım 2017

Kabul Tarihi: 22 Ekim 2018

<sup>1</sup> Firat Üniversitesi, s\_halici@hotmail.com, kdksengur@gmail.com

## Giriş

Değişim bütün örgütlerin yaşamak zorunda olduğu bir süreç ve aynı zamanda temel sorunlar arasında yer almaktadır. Örgütlerde yapılan değişimin amacı örgütün sağlık ve etkililik düzeyini arttırmak; kullanılan araç-gereçlerin, örgütsel ilişkilerin veya kişilerin verimliliğini arttırmak ve motivasyon ve tatmin düzeyini arttırmak için monotonluğu azaltmaktır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998, s.209-210). Yapılan değişimlerin nedenlerinden bazıları ise; çevresel baskılar, örgütteki iletişim kopukluğu, örgütsel krizler, çatışmalar, örgütsel performansın azalması, örgüt kültüründeki değişiklikler, teknolojik gelişmeler veya değişen yasa ve düzenlemelerdir. Ancak yapılacak değişimlerin başarısı, değişime katılacak ve bu süreçten etkilenecek paydaşların değişime inanmalarıyla doğrudan ilgilidir. Özellikle değişim sürecinde paydaşlar, değişime karşı farklı tepkiler gösterirler. Bu tepkilerin bazıları aktif, bazıları pasif olduğu gibi, bazıları olumlu, bazıları da olumsuz olabilmektedir. Yani değişime gösterilen tepkiler, bazen doğrudan karşı çıkma şeklinde olabileceği gibi, gizli den gizliye direnme şeklinde de olabilmektedir (Töremen, 2002). Aslında paydaşlar değişime ekonomik, sosyolojik, psikolojik veya rasyonel nedenlerden dolayı direnç gösterirler (Tunçer, 2013).

Eğitim sisteminde yapılan yeniliklerin veya değişimlerin en önemli nedeni eğitimin kalitesinin ve öğrenci başarısının artırılmasıdır. Bu nedenle izlenen eğitim politikalarında kalıcı veya geçici pek çok değişiklik yapılmakta ve uygulamaya geçilmektedir. Ancak eğitim sisteminde yapılacak herhangi bir olumlu ya da olumsuz değişim, yetiştirdiği bireyleri etkilemektedir. Tunçer (2013) değişimin başarısı için planlama zorunlu olsa da tek başına yeterli olmadığını ve eğitim ve iletişim, katılım ve destekleme, pazarlık, taviz verme, tehdit ve baskı, manipülasyon, değişimi planlama ve deneme amaçlı uygulama, ekonomik teşvik tedbirleri ve tahmin gibi unsurların da göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde son zamanlarda yapılan değişimlerden en önemlilerinden biri etüt eğitim merkezlerinin kapatılma kararıdır. Dershanelerin 2014 yılında kapatılması sürecinde özel öğretim kurumlarına dönüşüm kapsamına alınan “öğrenci etüt eğitim merkezleri”nin 1'inci sınıftan 8'inci sınıfa kadar öğrencilerin gidebildiği sosyal, sportif ve sanatsal faaliyetlerin yapılabildiği kurumlar olarak faaliyet göstermesi planlanmıştı. Ancak etüt merkezlerinin zaman içerisinde dershane ve sınava hazırlık kurslarına dönüşmeye başlaması ile olağanüstü hal kapsamında bazı düzenlemeler yapılması ile ilgili olarak 9 Şubat 2017 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan Kanun Hükmünde Kararı (KHK) Etüt Merkezlerinin kapatılması kararı alındı. Amaç okula dayalı bir sistemin etkinleştirilmesi ile etüt eğitim merkezlerine olan ihtiyacı ortadan kaldırılması olarak belirtilmektedir.

Ülkemizde özel eğitim kurumlarının büyük çoğunluğu sınavlara hazırlık işlevi görmektedir, fakat özel eğitim kurumlarına olan eğilimin yalnızca sınavlar olduğunu söylemek yanlıştır. Veliler ve öğrenciler özellikle derslere takviye ve okul başarısını arttırmak nedeni ile de özel eğitim kurumlarını tercih etmektedirler. Bu yüzden etüt merkezlerine, özel derslere veya özel okullara olan talep giderek artmaktadır. Bu bağlamda etüt merkezlerinin kapatılması, özel ders ve okullara olan eğilimin azaltılması nerdeyse imkânsızdır (Özoğlu, 2012). Ayrıca Türkiye genelinde mevcut durumda hizmet veren 2000 ve yeni açılacak 500 civarında yaklaşık 2500 etüt merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerin kapatılması başta öğrenciler ve veliler olmak üzere farklı türden paydaşları doğrudan etkilemektedir. Çünkü Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), bu karar ile en geç 29 Temmuz 2017'den itibaren etüt merkezi eğitim faaliyetlerinin yasadışı kapsama gireceğini, ilköğretim veya ortaöğretim öğrencilerinin ödev ve projeler araştırmaları, sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal etkinlikler için sosyal etkinlik merkezlerinin açılacağını ve bu kurumların da il milli eğitim müdürlükleri ile belediyeler arasındaki işbirliği ile yürütüleceklerini belirtmiştir. Ayrıca bu karar ile standartlara uyan merkezler, özel okula, özel eğitim okuluna, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine, özel eğitim kurumuna veya özel eğitim kursuna dönüşebilecektir.



### ***Araştırmanın Amacı ve Önemi***

Dershanelerin kapatılmasının ardından veliler öğrencilerinin hem daha iyi eğitim almaları hem eğitim eksikliklerini kapatmaları hem de sınavlara hazırlanmaları için farklı arayışlara girmişlerdir. Bu arayış sürecinde velilerden bazıları öğrencilerinin eğitimleri ile ilgili tercihlerini özel ders(ler) takviyesi ya da özel okula gönderme yönünde kullanırken, bazıları da tercihlerini okullarda açılan destek ve yetiştirme kurslarına ya da etüt eğitim merkezlerine gönderme yönünde kullanmıştır. Bu çalışmada dershanelerin kapatılmasının açılan toplam 5.000 den fazla ortağı ve 50 bin civarında çalışanı olan etüt merkezlerinin kapatılmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla bu çalışmada “Elazığ il merkezinde çeşitli okullarda ve etüt merkezlerinde görev yapan/yapmayan yönetici ve öğretmenler ile bu merkezlerden yararlanan öğrenciler ile bu merkezlerde öğrencisi olan ve olmayan öğrenci velilerinin 687 sayılı KHK ile etüt eğitim merkezlerini sistemden çıkararak karar hakkında görüşleri nelerdir?” araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

### **Yöntem**

#### ***Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu***

Bu çalışmada güncel konulardan biri olan etüt eğitim merkezlerinin kapatılmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olayı derinlemesine ve bütünsel olarak gerçekçi dünya perspektifinden incelemeyi gerektirir. Durum çalışmalarının yapısal geçerliğini sağlamak amacı ile araştırma sürecinde farklı çeşitleme türlerinin kullanılması önemlidir (Akar, 2016).

Bu çalışmada güncel bir olayı farklı perspektiflerden değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu nedenle çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklemin maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan veya kişilerden oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2012). Örnekleme yöntemi kapsamında 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde çeşitli okullarda ve etüt merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenler ile bu merkezlerden yararlanan öğrenciler ile öğrenci velileri olmak üzere toplam 93 katılımcı çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu katılımcıların 11’i öğrencisi olan veli, 10’u öğrencisi olmayan veli, 5’i etüt merkezi yöneticisi, 22’si etüt merkezi öğretmeni, 5’i okul yöneticisi, 30’u öğretmen ve 10’u da eğitim hizmeti alan öğrencidir.

#### ***Verilerin Toplanması ve Analizi***

Verilerin toplanması için görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, araştırmacının bir konu hakkında önceden hazırladığı soruları hedeflediği kişilere yönelterek, o kişilerin konu hakkında düşüncelerini ve duygularını sistematik olarak ortaya çıkarmasını sağlayan tekniktir (Türnüklü, 2000). Yapılan çalışma kapsamında her bir katılımcı ile yaklaşık 10 ile 15 dakika görüşülmüş ve katılımcılara “687 sayılı KHK ile etüt eğitim merkezleri de sistemden çıkarıldı. Amaç okula dayalı bir sistemin etkinleştirilmesi ile etüt eğitim merkezlerine olan ihtiyacı ortadan kaldırılması olarak belirtilmiştir. MEB in bu kararı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra kaydedilen veriler elektronik formlara dönüştürülmüş ve katılımcılara verilerek belirttikleri görüşlerin yanlışsız ve eksiksiz olduğunun doğrulanması yapılmış ve bu yolla verilerin güvenilirliği sağlanmıştır.

Verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi için ilk olarak elde edilen veriler incelenmiştir, anlamlı olacak şekilde bölümlere ayrılmış ve her bölümün ne anlam ifade ettiği

bulunmaya çalışılıp çeşitli kodlara ayrılmıştır. Okullarda görev yapan yöneticiler “OY1, OY2..”, öğretmenler “OÖ1, OÖ2, ...”, etüt merkezi yöneticileri “EY1, EY2..”, öğretmenler “EÖ1, EÖ2, ...”, öğrenciler, “Ö1, Ö2,..”, öğrenci velileri de kendi aralarında öğrencisi olmayan veliler “V1\_1, V1\_2,..” ve öğrencisi olan veliler olarak “V2\_1, V2\_2,..” şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra bu kodlamalardan kategoriler oluşturulmuş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Katılımcı görüşlerinden dikkat çekici olanlar özüne sadık kalınarak sunulmuştur.

Verilerin analizinde iki uzman görüşüne başvurulmuş ve analizin güvenilir olup olmadığının belirlenmesi için Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü “*Güvenirlik=Görüş Birliği / ( Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*” kullanılmıştır. Yapılan hesaplamada güvenilirlik oranı %92 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman’a göre (1994, s.64), hesaplanan değer %90’dan büyük olduğu zaman araştırma güvenilir olarak kabul edilmektedir.

### Bulgular

Etüt eğitim merkezlerini sistemden çıkararak karar ile ilgili görüşlerin tespit edilmesine yönelik yapılan araştırma kapsamında çalışma grubuna “687 sayılı KHK ile etüt eğitim merkezlerinin kapatılması ile ilgili karar alındı. Amaç okula dayalı bir sistemin etkinleştirilmesi ile etüt eğitim merkezlerine olan ihtiyacı ortadan kaldırılması olarak belirtildi. MEB in bu kapatma kararı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin görüşlerin analizinde elde edilen bulgular Tablo 1’deki gibidir.

**Tablo 1. Etüt eğitim merkezlerinin kapatılmasına ilişkin bulgular**

Tema	Kodlar	N	Katılımcılar	
Kararı destekleyenler	Okula dayalı sistemin oluşması	12	OO8, OO19, OO22, OO25, OO27, OY1, OY2, OY3, OY4, OY5, V1_7, V1_9	
	İllegal durumlara son verilmesi	8	OO7, OO18, OO15, OO21, V1_6, V2_1, OY4, O3	
	Yerinde bir karar	8	OO4, OO5, OO10, OO11, OO14, OO17, OO28, OO29, OY1	
	Piyasacı eğitimin engellenmesi	7	V1_1, V1_5, OY2, OY4, OO18, OO26, OO30	
	Okul kurslarının ve derslerin yeterli olması	7	V1_1, V1_4, V1_9, OY1, OY2, OY3, OY5, OO16, OO27	
	Eğitimin kalitesinin artması	6	OO1, OO3, OO8, OO13, OO23, OY3	
	Kapatılmalı ve çeşitli önlemler alınmalı	5	OO6, OO7, OO9, OO15, OO24	
Kararı desteklemeyenler	Okul kurslarının ve derslerin yetersizliği	14	V1_2, V2_1, V2_2, V2_9, V1_8, V2_14, O5, O6, O7, O8, EO16, EO18, EO22, OO2	
	Çeşitli mağduriyetlerin	Öğrencilerin ve ailelerin mağduriyeti	21	EY1, EY2, O1, O2, O3, O4, O7, O8, O9, O10, V2_3, V2_5, V2_6, V2_9, V2_10, V2_11, EO1, EO2, EO4, EO8, V1_3
		Çalışanların mağduriyeti	16	EY2, EO5, EO6, EO8, EO9, EO10, EO15, EO17, EO19, EO21, EÇ1, EÇ2, V2_3, V2_5, V2_8, V2_13, V2_15, O7, V1_3, V1_10
		Yatırımcı mağduriyeti	7	EY2, EY3, EY4, EY5, EO3, EO8, V1_3, V1_8
	Kaçak, merdiven altı ve uzmanlık düzeyi bilinmeyen kişilere talebin artması	7	EO6, EO7, EO11, EO12, EY4, EY5, V2_9	
	Eğitim sisteminin sınava dayalı olması	5	OO20, OO21, EO13, EO14, EO20	
Belediyelerin etkili olamaması	4	EY1, EY3, EO3, V1_3		

Elde edilen araştırma bulgularına göre; katılımcıların bazıları etüt merkezlerinin kapatılmasını desteklerken (41/93), bazıları (52/93) da desteklememiştir. Bu nedenle görüşler *kararı destekleyenler*

ve kararı desteklemeyenler olmak üzere iki ayrı temada toplanmıştır. Kararı destekleyenler temasına bakıldığında resmi okul öğretmenlerinin çoğu (29/30) okul yöneticilerinin hepsi (5/5), etüt merkezinde öğrencisi olmayan velilerin çoğu (7/10) etüt merkezlerinin kapatılmasını olumlu karşıladıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan bazıları etüt merkezlerinin kapatılmasının illegal durumlara son verilmesine (8/41) neden olabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları alınan bu kararın okula dayalı sistemin oluşmasına (12/41), piyasacı eğitimin engellenmesine (7/41) ve eğitimin kalitesinin artmasına (6/41) neden olacağını savunurken, bazıları da kapatılmasının yerinde bir karar olduğunu (8/41), ancak bazı önlemlerin alınması gerektiğini (5/41) dile getirmişlerdir. Katılımcılardan bazıları da okullarda açılan kursların ve derslerin öğrencilerin öğrenmesi için yeterli olduğunu (7/41) takviye bir eğitime ihtiyaç olmadığını ifade etmişlerdir. Kararı destekleyen katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Etüt merkezlerinin kapatılmasından yanayım. Ancak eğitimin kalitesi artırılmalı, müfredat değişikliği yapılmalı, kitap ve soru çeşitliliği sağlanmalı” (OO9).

“Yerinde bir karar olduğunu düşünüyorum. Fakat okullarda açılan kurslara bir çeki düzen verilmeli. Ders verecek öğretmen kadroları güçlendirilmeli. Kurslara girecek öğretmenler gerekirse sınavla belirlenmeli” (OO24).

“Eğitim ve öğretim devlet eliyle olmalı. Okula dayalı bir sistem geliştirilmeli” (V1\_9).

“Okulda yapılan kurslar yeter. Maddi kazanç peşinde koşan eğitim kurumlarının çok verimli olduğunu düşünmüyorum. Bu tür kurumların kapatılması gerekli” (V1\_1).

“İnsanları maddi ve manevi olarak sömüren bu kurumların kapatılmasına kesinlikle katılıyorum. İnsanların kaygılarının son bulacağına inanıyorum” (V1\_5).

“Bildiğim kadarıyla etüt merkezleri tam kaldırılmadı. Daha çok sosyal etkinliklere, faaliyetlere yönelik açılması söyleniyor. Ancak buralar yeterince denetim altında tutulmazsa yine kurs ve derslerin yapılacağını düşünüyorum. İlegal durumlara son verilmeli” (OO15).

“Okula dayalı sistemin etkinleştirilmesi ile etüt eğitim merkezlerine olan ihtiyacın kaldırılması olumlu bir değişikliktir. İsbetli bir karar alınmıştır” (OO8).

“Eğitim ve öğretim sadece okullar eliyle yapılmalıdır” (OY4).

“Olumlu buluyorum. Okullarımızın ve öğretmenlerimizin bu ihtiyacı karşılayabileceğini düşünüyorum. Böylece öğretmenlerimizde işlerine fazla yoğunlaşacaklardır” (OY5).

*Kararı desteklemeyenler* temasına bakıldığında etüt eğitim merkezi yöneticilerinin (5/5), etüt öğretmenlerinin (22/22), etüt merkezinde eğitim hizmeti alan öğrencilerin (11/11) ve öğrencisi olan velilerin, öğrencisi olmayan bazı velilerin (3/10) ve okulda çalışan öğretmenlerden yalnızca bir tanesinin (1/30) etüt eğitim merkezlerinin kapatılmasına ilişkin kararı desteklememişlerdir. Bu katılımcılardan bazıları okulda açılan kursların ve derslerin yetersiz olduğu (14/52), eğitimin sisteminin sınava dayalı olduğu (5/52), belediyelerin etüt merkezleri kadar etkili olamayacağı (4/52), kaçak, merdiven altı ve uzmanlık düzeyi bilinmeyen kişilere talebin artacağı (7/52) yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar etüt merkezlerinden fayda sağlayan kişilerin zor durumda kalacağını dile getirerek, en çok öğrencilerin ve ailelerin (21/52), etüt merkezlerinde çalışan öğretmenlerin veya diğer çalışanların (16/52) ve yatırımcıların (7/52) mağdur olacağını belirtmişlerdir. Kararı desteklemeyen katılımcılardan bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Etüt merkezleri 1 ile 8’inci sınıf arası öğrencilere hitap eden kurumlardır. İlkokul 1 ile 4’üncü sınıf öğrencilerinin kahvaltısı, öğlen yemeği, ikinci kahvaltısını yaptırmak öğrenci okuldan etüde ve etütten eve bırakmak etütte olduğu sürede anne babası işten gelene kadar

ödev ve ders tekrarlarını yaptırmaktır. Çalışan anne ve babaların yardımına en çabuk yetişen biziz (etüt merkezleri). İkinci kademe 5 ile 8'inci sınıf öğrencilerinin de okul ders tekrarının yapıldığı yerlerdir. Etütte lise öğrencileri yok. Bu ailelerin küçük çocuklarına belediyelerin bizim gibi sahip çıkacağını sanmıyorum” (EY1).

“Ben yakın tarihte varımı yoğumu harcayarak, bir etüt merkezi açtım. 687 Sayılı KHK’de yapılan düzenleme ile etüt merkezleri birkaç ay sonra kapatılacak. Bu düzenleme 50 bin aileyi mağdur edecek. Ayrıca sadece tek bir ders vermek zorunda olan bu kurumlara rağbet çok azalacak” (EY2).

“Görüyoruz okullardaki kursları...” (EO22).

“Tek başına okul yetersiz. Ben ödememi bile yaptım. Etüt merkezleri tek bir ders değil başka derslerde de takviye yapacakları yönünde vaatte bulundular” (V2\_1).

“Etüt merkezleri kapatılmasın. Bu bir mağduriyet. Yazık bunca insana!. Sahibi, öğrencisi, çalışanı...” (EO8).

“O kadar ekmek yiyen öğretmen ne olacak zaten atamalar da yok.” (EO10).

“Etüt merkezleri neden kapatılıyor anlamış değilim. Çalışan annelerin çocukları ne olacak?” (V2\_6).

“İnsanlar emek vermiş ve açmışlar. Etüt merkezlerinde çalışan öğretmenler ve yemeğini temizlik işlerini yapan kişiler var. Onlar da işsiz kalacak. İşsizlik gittikçe zaten artıyor. Sadece merdiven altı olanlar kaldırılmalı. Bunun için denetimler artırılmalı. Ayrıca veliler de var. Anne ve babalar çocuklarını güvenilir etüt merkezlerine teslim ediyor. Hem öğretim hem oyun çocuklar için de öncelikle. Ayrıca belediyelerin yeterli ilgiyi gösterebileceğine de güvenmiyorum” (V1\_3)

“Etüt merkezlerinin bir yolunu bulacağından eminim. ☺ Tek bir öğretmenin sigortasını yapıp, başka öğretmenleri sigortasız olarak çalıştıracaklar. Bu durum etüt merkezindeki asıl branş dışındaki öğretmenlerin haklarının yenmesine neden olacak.” (V1\_10)

“Meslek lisesi öğrencisiyim. Hem müfredatta yeterli kültür dersi yok, hem de 9’uncu sınıfta derslerin de saati az ve verimsiz. Meslek liselerinin öğretmen kadrosu da çok iyi değil. Dönem içinde staj yapmak zorunda olduğumuz için de sınava çalışacak yeterli vaktimiz yok. Çıkar yol olarak etüt merkezlerini görüyorum. Önce dersaneleri daha sonra da etüt merkezlerini kapatıp eğitim hakkımız kısıtlanıyor” (Ö3)

“Üniversite sınavına hazırlanacak olan çocuğumu her ders için ayrı ayrı dersanelere mi göndereceğim? Yoksa her dersten özel ders mi aldıracağım ya da merdiven altı kursları mı tercih edeceğim? Benim bütçem bunların hiç birini kaldırmaz. Okulun kursuna gidiyor ama bu kurslar yeterli değil. Deneme sınavları yok. Öğrencinin eksikleri görülüp takviye yapılmasını sağlayacak bir sistem yok. Lütfen etüt merkezlerinin tek bilim grubu olma sınırlaması kaldırılсын.” (V2\_9)

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışma ile Türk Eğitim sisteminde 1985 yılından itibaren faaliyet gösteren etüt eğitim merkezlerinin 687 sayılı KHK ile kapatılmasına ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonunda alınan kararın resmi okullarda görev yapan yöneticiler, öğretmenler ve öğrencisi olmayan bazı veliler tarafından olumlu karşılanırken, etüt merkezinde görev yapan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve öğrencisi olan veliler tarafından olumsuz karşılandığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre; kararı destekleyen katılımcılar, etüt merkezlerinin kapatılmasını okula

dayalı bir sistemin oluşturulmasını, yasal olmayan durumların ortadan kaldırılmasını ve sadece maddi çıkar sağlamak amacıyla öğrencilerin ve ailelerin sömürülmesinin engellenmesini ve eğitimin kalitesinin artırılmasını sağlayacak yerinde bir karar olarak değerlendirmişlerdir. Kararı desteklemeyen katılımcılar ise etüt eğitim merkezlerinin kapatılmasının hem yatırımcıların hem etüt merkezinde çalışanların hem öğrencilerin hem de ailelerin mağdur edilmesi olarak değerlendirirken, okullarda açılan kursların yetersiz olduğunu, etüt merkezlerinin sosyal etkinlik merkezi adı altında belediyeler tarafından açılmasının uygun olmadığını, eğitim sisteminin sınava dayalı olmasından dolayı etüt merkezlerinin eğitim sisteminin zorunlu bir parçası olduğunu ve eğer kapatılırlarsa kaçak, merdiven altı ve uzmanlık düzeyi bilinmeyen kişilere talebin daha çok artacağını iddia etmişlerdir. Velilerden bazıları etüt merkezlerinin misyonunu sınav hazırlığı şeklinde olmayıp, özellikle çalışan anne ve babaların çocuklarını emanet ettikleri devlet kontrolünde olan güvenli kurumlar olarak tanımlamışlardır. Sınav hazırlıkları ve ödevlere yardımcı olması dışında çok önemli eğitim hizmetler sundukları ve kapatılmasının büyük mağduriyetler oluşturacağını belirtmişlerdir. Velilerden bazıları da etüt merkezlerinin kapanmasını yerinde bir karar olarak belirtip etüt merkezlerinin niteliksel özelliklerinin yeterli olmadığını belirtmiştir.

Nitekim dersanelerin kapatılması veya özel okullara dönüştürülmesinin ardından etüt merkezleri dersanelerin misyonunu devralmıştır. Gümüş (2014) dersanelerin kapatılması gerekli olduğunu ancak bu kapatmanın çözüme yönelik bir adım olmadığını, dersaneler onlara olan ihtiyaç devam ettikçe form değiştirerek yeniden ortaya çıkacağını belirtmiştir. Bu nedenle alanyazında dersanelerin kapatılması ile ilgili yapılan çalışmalarla bu çalışmanın bulguları karşılaştırılmıştır. Arabacı ve Namlı (2014) tarafından yapılan çalışmada eğitim sistemindeki çeşitli eksikliklerin, aksaklıkların ve yanlışlıkların dersanelere duyulan ihtiyacı arttırdığı ve eğer dersaneler kapatılırsa özellikle öğrencilerin ve dersane çalışanlarının mağdur olacakları ortaya çıkmıştır. Baran ve Altun (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin dersanelere olan bağımlılığını azaltmak için okullarda eğitimin niteliğinin artırılması gerektiği, dersanelerin öğrencilerin hem okul derslerinde hem de merkezi sınavlarda başarı sağlamalarında önemli etkisi olduğu için velilerin çocuklarını dersanelere yönlendirdiği şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. Duran, Düzgün ve Duran (2014) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenci velilerinin çoğunluğunun özel dersanelere karşı olumsuz düşüncelere sahip olmadığı ve özel dersanelerin eğitim sistemi içerisinde önemli bir yerinin olduğu gerekçesi ile kapatılmamalı şeklinde düşündükleri ortaya çıkmıştır. Garipağaoğlu (2016) yaptığı çalışmada da bu çalışmada olduğu gibi dersanelerin özel eğitim kurumlarına dönüşümünü destekleyenlerin ve desteklemeyenlerin olduğu görülmüştür. Araştırma dersanelerin kapatılmasını destekleyen sonucuna göre, dersanelerin önceliği ticari kaygılardır ve bu nedenle öğretmen, öğrenci ve velilerin sömürülmektedir.

Araştırmanın dersanelerin kapatılmasını desteklemeyen sonucuna göre de öğrenciler, dersane sahipleri, çalışanlar ve öğretmenler mağdur edilmekte ve merdiven altı çözümlerin geliştirilmesine zemin hazırlanmaktadır. Gümüş'ün (2014) çalışmasında sınav odaklı sistemin dersanelerin okulun yerini almasına neden olduğu ve eğitimin temel işlevlerini yerine getirilmesini zorlaştırdığı ortaya çıkmıştır. Çalışmada pek çok açıdan dersanelerin ekonomide önemli bir rol üstlendiğine dikkat çekilerek dersanelerin kapatılmasının eğitimde kaliteyi arttırmak gibi legal olmayan merdiven altı yapılar ya da özel ev dersleri formunda kendini yeniden üretecekleri belirtilmiştir. Ozan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş (2015) tarafından yapılan çalışmada da sınav sisteminde köklü değişimler olmadıkça dersanelere ihtiyacın ortadan kalkamayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin etüt merkezlerinden beklentileri yüksek iken Güllü ve Şahin (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin dersanelerin eğitim hizmetlerine ilişkin değerlendirmelerinin beklentilerinden düşük olduğu, ancak öğrencilerin dersanelerin kapatılmasını istemediği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak alanyazındaki dersanelerin kapatılması ve özel öğretim kurumlarına dönüştürülmesine ilişkin çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın sonuçları birbirlerini desteklemektedir.

Yapılan çalışma sonunda eğitim politikası yapanlara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Eğitim sistemimizde etüt merkezlerini hedef alan politikalar geliştirilmek yerine, bu tür eğitim kurumlarının doğmasına ve gelişmesine neden olan yanlışlar, sorunlar ve eksiklikler araştırılmalıdır ve ortaya çıkan bulgulara göre uygun adımlar atılmalıdır.
- Etüt merkezlerinin kapatılması ile merdiven altı ve kaçak eğitimlerin artması kaçınılmazdır. Bu nedenle bu tür eğitim yapılanmalarına karşı denetimler arttırılmalıdır.
- Özel okullara ve özel derslere yönelimi azaltmak için okullardaki kursların cazip ve etkili olması sağlanmalıdır. Bunun için dersi verecek öğretmenlerin seçiminden, dersin işlenişine kadar çeşitli konularda tedbirler alınmalıdır. Örneğin, okullardaki öğretmenler arasındaki farklılığın giderilmesi için öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.
- Etüt merkezlerine yönelimi azaltmak için okullardaki insan kaynağı, alt yapı ve donanım eksiklikleri giderilmelidir.

#### Kaynakça

- Akar, H. (2016). *Durum çalışması*. (Saban, A. & Ersoy, E. içinde) Eğitimde nitel araştırma desenleri. (ss. 111-150). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arabacı, İ. B. ve Namlı, A. (2014). Dershanelerin kapatılması sürecinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(11), 31-48.
- Baran, N. İ. ve Altun, T. (2014). Dershanelerin eğitim sistemimizdeki yeri ve önemi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2), 333-344.
- Büyükoztürk, Ş. (2012). Örneklem yöntemleri.
- Duran, A., Düzgün, O. ve Duran, S. (2014). Sosyo-ekonomik düzeyleri farklı öğrenci velilerinin özel dersanelere yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 4, 171-185.
- Garipağaoğlu, B. Ç. (2016). Özel dersanelerden özel okullara dönüşüm projesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 140-162.
- Güllü, K. ve Şahin, A. R. (2015). Öğrencilerin özel dersanelerin hizmet kalitesi değerlendirmeleri ve bir uygulama. *NWSA-Social Sciences*, 37-57.
- Gümüş, A. (2014). Dershane düzenlemesi tartışmalarına eğitsel bir bakış. *İLEM Politika Notu*
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S. ve Yaraş, Z.(2015). Okul yöneticilerinin dersane dönüşümüne ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 259-279.
- Özoğlu, M. (2012). Yükseköğretime geçiş ve özel dersaneler. *Eğitime Bakış*, 8(23), 47-57.
- Olağanüstü hal kapsamında bazı düzenlemeler yapılması hakkında kanun hükmünde kararname, Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 9 Şubat 2017 Sayı : 29974.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1998). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınları.

- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 185-202.
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 373-406.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.

## Öğretmenlerin Personel Güçlendirme Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

### Analysing The Sense Of Employee Empowerment of Teachers With Regards To Several Variables

Önder ŞANLI<sup>1</sup>, Çetin TAN<sup>2</sup>

#### Özet

*Bu araştırmanın amacı; devlet okullarında çalışan öğretmenlerin personel güçlendirme algılarının çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Araştırmada Malatya İlinde 2014 – 2015 öğretim yılında görev yapmakta olan, farklı okullardan ve farklı branşlardan tesadüfî örneklem yöntemi ile seçilmiş 870 öğretmenin görüşlerinden faydalanılmıştır. Veri toplama aracı olarak; Spreitzer (1995), tarafından geliştirilen ve Gümüüşlüoğlu ve Karakitapoğlu-Aygün (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'personel güçlendirme' ölçeği kullanılmıştır.*

*Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin personel güçlendirme ölçeğinin boyutlarının tamamına dair görüşlerinin ortalamalarının 'yüksek' düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Personel güçlendirme ölçeği boyutlarından 'seçim' boyutunun puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve ilkökul öğretmenlerinin 'seçim' puanlarının ortaokul öğretmenlerinin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca personel güçlendirme ölçeği boyutlarının mesleki kıdem değişkenindeki gruplar arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur. Personel güçlendirme boyutlarının birbiriyle ilişkileri incelendiğinde ise tüm boyutların anlamlı bir şekilde birbiri ile ilişkili olduğu da çıkan bir diğer önemli sonuçtur.*

**Anahtar Kelimeler:** Personel güçlendirme, öğretmenler, öğretmenleri güçlendirme

#### Abstract

*The aim of this study is determine the teachers' sense of strengthening work in public schools with regards to several variables. It is determined that insufficient number of survey about this topic is remarkable. In this respect this survey has unique qualification in respect to adding new knowledge to literature of "employee empowerment". In the study 870 teachers' views, who work in 2014-2015 education year in Malatya are chosen from different schools and branches are utilized. "Employee Empowerment" is developed by Spreitzer (1995) and adopted to Turkish by Gümüüşlüoğlu and Karakitapoğlu-Aygün (2009) is used as data collection tool.*

*In the result of analysing data perceived, it is determined that teachers' averages of opinions for all extent of 'Employee Empowerment Scale' are high-level. It is seen that scores for selection in extent of 'Employee Empowerment' changes meaningfully according to variable of type of school and it was also found that the primary school teachers' selection scores are higher than secondary school teachers'. Also it is found that there is a meaningful relation among groups of professional seniority variables. When relation among extents of Employee Empowerment is analysed it is another important result that all extents have a meaningful relation.*

**Key Words:** Employee Empowerment, Teacher, Teachers Empowerment.

Gönderim Tarihi: 18 Mayıs 2018

Kabul Tarihi: 19 Ekim 2018

<sup>1</sup> D r. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, ondersanli44@hotmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., Frat Üniversitesi, cettan889@hotmail.com



## Giriş

İşletmeler hızlı olmanın, etkin çalışmanın, yenilik yapmanın ve müşteriye verilen sözleri zamanında yerine getirmenin giderek önem kazandığı rekabetçi bir çevrede faaliyet göstermektedirler. Bu çevrede başarının anahtarı “kalite” olarak algılanmakta ve kalite de müşterilere doğru hizmeti sağlayabilmekle elde edilmektedir (Carroll, 1994). Bu nedenle başarılı bir yönetim sergilemede oldukça önemli bir kavram olan “personel güçlendirme” kavramı gittikçe daha çok tartışılan, önem verilen ve uygulanmaya çalışılan bir kavram haline gelmiştir.

Personel güçlendirmeyi Bowen ve Lawler (1992); “çalışanlara karar verme olanağının tanınması” olarak tanımlarken, Pastor (1996) ise “çalışanların kendi faaliyetlerinde sorumluluk almalarının sağlanması” şeklinde tanımlamıştır (Erstad, 1997). Yapılmış olan birinci tanımlama örgütlerde personel güçlendirme kültürünün yaratılması ile ilgiliyken, ikincisi ise başarılı bir personel güçlendirme uygulamasında çalışanların önemini vurgulamaktadır (Erstad, 1997). Thomas ve Velthouse (1990), personel güçlendirmede dört temel ölçüden bahsetmişlerdir; *anlam, etki, yeterlilik ve seçim*. “Anlam” çalışanın inançları ve değerleri ile yaptığı işte kendisinden beklenen iş rollerinin uyumlu olması ve çalışan için işinin bir değer ifade etmesidir. “Etki” ise, çalışanların yaptıkları işlerin örgütlerde önemli sonuçları etkilediğini hissetmesidir. “Yeterlilik” çalışanın işini yapabileceğine sahip olduğuna inanması anlamına gelmekte ve son olarak “seçim” ise çalışanın görev davranışlarına kendisinin karar verebilmesi ve gerektiğinde bu davranışları değiştirebilme gücüne sahip olması anlamındadır (Sigler ve Pearson, 2000).

Personel güçlendirme bir süreçtir ve bu süreçte; güçlendirme kültürü yaratılmakta; vizyon, açık amaçlar, sınırlar dahilinde karar verme özgürlüğü, gösterilen çabaların sonuçları ve bu sonuçların işletme genelindeki etkisi gibi konularda bilgiler paylaşılmakta; eğitim ve tecrübe ile çalışanların yetenekleri geliştirilmekte ve yöneticiler tarafından çalışanlar desteklenmektedir (Fox, 1998).

Personel güçlendirme “sorumluluğun dağıtılması”, “katılımlı yönetim” veya “herhangi bir yönetim tanımı”nın da ötesinde bir kavramdır. Personel güçlendirme “bireyleri daha güçlü kılmaktır”. Ancak bu güçlü kılma, onları kurum hiyerarşisinde veya maddi anlamda güçlü kılmak demek değildir. Daha çok, bireysel gelişme, bireyleri daha bilgili hale getirme, onların kendine güvenmelerini sağlama ve diğer bireylerle daha çok yapıcı ve faydalı ilişkiler kurma yeteneğini güçlendirme anlamındadır (Doğan, 2006). Çalışanlar personel güçlendirme ile kendilerini daha fazla motive olmuş hissedecek, bilgi ve uzmanlıklarına güvenecek, inisiyatif kullanarak harekete geçme arzusu içinde olacak ve işletme amaçları doğrultusunda uygun ve anlamlı buldukları işleri yapacaklardır (Koçel, 2005).

Örgütlerin elde edecekleri başarılı ya da başarısız iş sonuçları, çalışanlarının göstereceği performansa bağlı olmaktadır. İşe uygun olmayan çalışan, işletmenin kötü sonuçlar elde etmesine neden olurken, işe uygun bir çalışan ise özellikle kendisine gerekli yetki verildiğinde, ihtiyaç duyduğu eğitim ve kaynaklar sağlandığında, liderleri tarafından desteklendiğini hissettiğinde yani güçlendirildiğinde örgüte kazanç sağlayacaktır. Bu yüzden çalışanlar da tıpkı müşteriler gibi görülmelidir. Müşteri memnuniyeti için gerekli olan güvenilirlik, sorumluluk, sadakat ve empati yapabileceği gibi faktörleri liderlerin de personel güçlendirmede dikkate alması gerekmektedir (Butts, 2004). Personel güçlendirme, yardımlaşma, paylaşma, yetiştirme ve ekip çalışması yolu ile bireylerin karar verme imkânlarını artırarak, gelişimlerini sağlayan bir süreçtir (Koçel, 2005). Personel güçlendirmenin olduğu bir ortamda çalışanlar bir orkestra gibi hareket edeceklerdir. Problemleri hep beraber ve uyumlu bir şekilde çözebilecekler, takım çalışmaları ile beyin fırtınası yapabilecekler, problemleri çözmenin yeni yollarını bularak, hata yapmaktan korkmayacaklardır (Doğan, 2006). Değişen çevre şartları ve müşteri istekleri karşısında örgütlerin rekabet edebilmeleri için sahip oldukları kaynakları etkin ve verimli kullanmaları gerekmektedir. Bu noktada artık geleneksel yönetim teknikleri giderek yetersiz kalmaktadır.

Küresel rekabet ortamında kaliteli ürün ve hizmet sunmak için yeni yönetim tekniklerinin kullanılması gerekmektedir (George ve Hançer, 2003). Geleneksel yönetim yaklaşımlarında yönetim işlerin planlanması ve organize edilmesinden, çalışanlar ise işlerin yapılmasından sorumlu tutulmaktadır. Çalışanlar yaptıkları işlerin dışında herhangi bir faaliyette bulunmamakta, tüm düşünsel faaliyetler yönetim kademesine bırakılmaktadır. Çalışanların mutlak itaat edeceği düşüncesine dayanan geleneksel yaklaşım uygulamaları, üretimi artırma konusunda başarılı olmuştur ancak yüksek çalışan

devir hızı, devamsızlık, çatışma ve yabancılaşma yönetimin çözmekte güçlük çektiği önemli sorunlar haline gelmiştir (Yıldırım, 2004). Geleneksel yaklaşımda işlerin küçük ve basit parçalara bölünmesi önem kazanmış, daha sonraki yaklaşımlarda ise grup dinamiği üzerinde durulmuş ve bireysel motivasyon üzerinde yoğunlaşmıştır. Günümüzde ise yeni şeklini alan çalışan katılımı, çalışanların fiziksel ve zihinsel potansiyellerinin artırılmasına yönelik teknikler önem kazanmıştır (Yıldırım, 2004). Cynthia Scott ve Dennis Jaffe (1991), geleneksel yapıların ve personelin güçlendirildiği örgüt yapılarının temel özelliklerini aşağıdaki gibi karşılaştırmışlardır (Carroll, 1994). Piramit yapılar olarak adlandırdıkları geleneksel örgütlerde:

- ✓ Kararlar, geribildirim ve değişim yukarıdan aşağıya doğrudur.
  - ✓ Bireyler sadece kendi işlerinden sorumludurlar.
  - ✓ Bölümler arası iletişim yavaştır.
  - ✓ İş güvenliği ve ödüller, işletmenin başarı kazanmasından sonra gelmektedir.
  - ✓ Yöneticiler iş sonuçlarından ve başarı sağlanması için gidilecek yönün belirlenmesinden sorumludurlar.
  - ✓ Yakından ve sıkı kontrollere ihtiyaç duyulmaktadır çünkü çalışanların motive edilmesi gerekmektedir.
- Buna karşılık; daire olarak adlandırdıkları personelin güçlendirildiği örgütlerde:
- ✓ Paydaşlar ve müşteriler işletmenin merkezindedir.
  - ✓ İşbirlikçi takım üyeleri sorumluluğu, sahip oldukları becerileri, yetkiyi ve gelişimlerinin ölçümünü paylaşılmaktadır.
  - ✓ İletişim ve ortak karar verme temel becerilerdir.
  - ✓ Bireylerin kendi kendilerini yönetmesi beklenmekte ve müşteri ihtiyaçlarının karşılanmasından tüm takım sorumlu tutulmaktadır.
  - ✓ Yöneticiler, çalışanların ihtiyaç duydukları kaynakları ve eğitimi sağlamakta, onları takım ruhu içinde çalışmalarını konusunda teşvik etmektedir.

Personelin güçlendirildiği işletme yapılarının oluşturulması ve sürekliliğinin sağlanmasında; güçlendirilmiş liderler, çalışanlar, faaliyetler ve işletme kültürü ile işletme yapısı, stratejileri, sistemler, iş yapma usulleri, paylaşılan değerler gibi temel faktörlerin uyumlaştırılması gerekmektedir. Personelin güçlendirildiği bir işletmede aslında en önemli unsur yöneticilerin liderlik yetenekleridir. Bu yaklaşımda liderler, işin mümkün olan en iyi şekilde yapılabilmesi için tüm engelleri ortadan kaldırmaya çalışmaktadırlar (Doğan, 2006). Personel güçlendirme anlayışında liderlerin bilgilerini ve sahip oldukları gücü paylaşmayı öğrenmeleri gerekmektedir, ayrıca onlar katılımı desteklemeli ve çalışanlarını ödüllendirebilmelidirler. Doğru personel güçlendirme sorumluluğunun paylaşılması ve liderlerin çalışanlarına patron gibi davranmaları yerine çalışma arkadaşları gibi yaklaşımları ile gerçekleşecektir (OCPM, 2006). Bunun için de liderlerin bazı becerilere sahip olmaları ve güçlendirilmeleri gerekmektedir. Liderlerin personel güçlendirmedeki yeni rolleri "UKKEBİ" Modeli ile daha ayrıntılı açıklanabilecektir (Carroll, 1994). Personel güçlendirme, çalışanların kendi işlerinin sahibi olmaları, yaptıkları işlerle övünmeleri ve özgürce hareket edebilmelerinin karşılığı olarak risklerin ve sorumlulukların paylaşılması anlamına gelmektedir (Randolph, 2000). Fırsatları ve riskleri içinde barındıran personel güçlendirmenin başarısı için yönetici ve çalışanların işletme amaçları doğrultusunda birbirleriyle etkileşim halinde olmaları ve bu anlayışın işletme kültürünün bir parçası haline getirilmesi gerekmektedir (Randolph, 2000). Personelin güçlendirilmediği ve güçlendirme kültürünün örgüt içinde yaygınlaşmadığı durumlarda (Carroll, 1994).

- ✓ Bireyler daha çok boş zaman geçirme ve kendi işleriyle ilgilenme gibi konulara odaklanmaktadırlar.
- ✓ Problemler ve hatalar saklanmakta ya da yok sayılmaktadır.
- ✓ Politikalara odaklılık zaman almakta, kaynaklar müşteri ve paydaşların sorunlarının çözümü için tahsis edilmemektedir.
- ✓ Kararlar büyük ölçüde üst yöneticilerin fikirlerine dayanılarak alınmaktadır.
- ✓ Amaçlar ve ölçümler belirlenmemekte ve tartışılmamaktadır.
- ✓ Örgüt içi iletişim zayıftır.

- ✓ Çatışmalar çözümlenememekte ve işletme için yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir.
- ✓ Geri bildirimden kaçınılmaktadır.
- ✓ Çalışanlar hata yapma korkusu nedeniyle risk almaktan kaçınmaktadır.
- ✓ Çalışanlar işletme sorunlarına kayıtsız kalmaktadır.
- ✓ Kötü performans önemsenmemektedir.
- ✓ Geleneksel yönetim tarzına bağlı kalınmaktadır.
- ✓ Atalet ve düş kırıklıkları işletmede karşılaşılan temel problemlerdir.

Buna karşılık personel güçlendirme kültürünün yerleştiği işletmelerde (Carroll, 1994);

- ✓ Bireyler ve takımlar işletme amaçları doğrultusunda faaliyette bulunmaktadır.
- ✓ Problemlerin ve yapılan hataların ardında yatan nedenler açıkça tartışılabilmektedir.
- ✓ Problemlerin çözümü için işletme içi sorunlara ve müşterilere odaklanılmaktadır.
- ✓ Kararlar geçerli ve işletmede paylaşılan bilgiler doğrultusunda alınmaktadır.
- ✓ Amaçlar ve ölçümler açıkça belirlenmektedir.
- ✓ Çapraz iletişim ve çalışanlar arasında işbirliği duygusu yaratılmaktadır.
- ✓ Çatışmalar açıkça ortaya konmakta ve çözüm yolları yöneticiler ve çalışanlarca birlikte aranmaktadır.
- ✓ Geribildirim işletme içinde düzenli olarak yapılmaktadır.
- ✓ Çalışanlar açısından risk, büyüme ve gelişme için fırsat olarak algılanmakta ve işletmede yapılan hatalardan öğrenme anlayışı yaygın olmaktadır.
- ✓ Kötü performansların nedenleri araştırılmakta ve düzeltilmesi için çözüm yolları ortaya konulmaktadır (Carroll, 1994).
- ✓ Geleneksel anlayışın aksine yenilikçilik ön plandadır, çalışanlar yenilik yapmaları konusunda cesaretlendirilmektedir.

Araştırmalar (Barko, 2004; Darling-Hammond, 2000) nitelikli mesleki gelişimin öğretmen uygulamalarını değiştirebileceğini ve öğrenci öğrenmesini pozitif bir şekilde etkileyebileceğini ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda, nitelikli öğretmenlerin, sınıfta, okulda ve okul bölgesinde öğrenci öğrenmesinde fark meydana getirebildiğine ilişkin kanıtlar olduğunu belirtmişlerdir.

Fullan ve Steigelbauer (1991) mesleki gelişimin, bir kişinin hizmet öncesinden emekliliğine kadar geçen sürede formal ve informal öğrenmelerinin toplamını oluşturduğunu belirtmişlerdir. Mesleki gelişim, öğretmenin alan bilgisini ve öğretim uygulamalarında derinlik sağlayan temel bir mekanizma olarak görülmektedir. Sonuç olarak mesleki gelişim, öğretmenin yüksek standartlarda öğretim yapmasını sağlamak için kapasitesini artırmak amaçlı reform çabalarının sistemik bir köşe taşı durumundadır (Smith ve O'day, 1991; akt. Desimone ve diğ., 2002).

Öğretmen performansı, öğretmenlerin okulun amacına yönelik sundukları katkı olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda öğretmen performansı, öğretmenlerin eğitim ve öğretimle ilgili sahip oldukları bilgi, beceri ve motivasyonu bütünleştirmeleri sonucunda okullarda sergiledikleri örgütsel bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2014).

### **Araştırmanın Amacı:**

Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin güçlendirilme düzeylerini çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Öğretmenlerin güçlendirilme düzeyleri ile yaş, cinsiyet, kıdem, branş, aynı okulda çalışma süresi ve okul türü değişkenleri arasındaki ilişki ve güçlendirilme ile personel güçlendirme boyutları arasındaki ilişki aşağıdaki araştırma soruları temel alınarak incelenmiştir.

1. Öğretmenlerin Personel güçlendirme boyutları olan; a) Anlam, b) Öz yeterlilik, c) Seçim, d)Etki boyutlarına ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin Personeli Güçlendirme algıları; a) Cinsiyet, b) Okulda Çalışma Süresi, c) Medeni Halleri, d) Mesleki Kıdemleri, e) Okul Türleri, f) Branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin; a) Anlam, b) Öz yeterlilik, c) Seçim, d) Etki boyutlarına yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Malatya ilindeki devlet okullarında farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenlerden tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilmiş 870 öğretmenden oluşmaktadır. Devlet okulları kapsamında; ilkokullar, ortaokullar, liseler araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin araştırma grubuna ilişkin diğer tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de özetlenmektedir.

*Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Araştırma Grubuna İlişkin Demografik Bilgileri.*

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Erkek	506	58,2
	Kadın	364	41,8
	<b>Toplam</b>	870	100,0
Medeni Hal	Evli	708	81,4
	Bekâr	162	18,6
	<b>Toplam</b>	870	100,0
Yaş	20 ile 30 yaş arası	166	19,1
	21 ile 40 yaş arası	367	42,2
	41 ile 50 yaş arası	258	29,7
	51 ile 60 yaş arası	75	8,6
	61 yaş ve üzeri	4	,5
	<b>Toplam</b>	870	100,0
Mesleki Hizmet Yılı	1 ile 10 yıl arası	308	35,4
	11 ile 20 yıl arası	354	40,7
	21 ile 30 yıl arası	173	19,9
	31 yıl ve üzeri	35	4,0
	<b>Toplam</b>	870	100,0
Aynı Okulundaki Çalışma Süresi	1 ile 5 yıl arası	591	67,9
	6 ile 10 yıl arası	169	19,4
	11 ile 15 yıl arası	65	7,5
	16 ile 20 yıl arası	26	3,0
	21 yıl ve üzeri	19	2,2
	<b>Toplam</b>	870	100,0
Branş	Sınıf Öğretmeni	201	23,1
	Diğer Branşlar	669	76,9
	<b>Toplam</b>	870	100,0
Okul Türü	İlkokul	228	26,2
	Ortaokul	234	26,9
	Lise	408	46,9
	<b>Toplam</b>	870	100,0

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre 506'sı (%58,2) erkek, 364'ü (%41,8) kadın olarak dağılmaktadır. Medeni durum değişkenine göre 708'i (%81,4) evli, 162'si (%18,6) bekâr öğretmenden oluşmaktadır. Yaş değişkenine göre 166'sı(%19,1) 20–30, 367'si (%42,2) 31–40, 258'i (%29,7) 41–50, 75'i (%8,6) 51–60 ve 4'ü (%0,5) 61 yaş ve üzeri öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Mesleki hizmet yılı değişkenine göre 308'i (%35,4) 1 – 10 yıl, 354'ü (%40,7) 11–20, 173'ü (%19,9) 21–30, 35'i (%4,0) 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre 591'i (%67,9) 1–5 yıl, 169'u (%19,4) 6–10 yıl, 65'i (%7,5) 11–15 yıl, 26'sı (%3,0) 16–20 yıl, 19'u (%2,2) 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin branş değişkenine göre 201'i (%23,1) sınıf öğretmeni, 669'u (%76,9) diğer branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre ise 288'i (%26,2) ilkokul, 234'ü (%26,9) ortaokul, 408'i (%46,9) lise öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

*Bilgi Toplama Formu:* Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Bu formda yaş, cinsiyet, hizmet yılı, medeni durum, aynı okulda çalışma süresi ve okul türü ile ilgili sorular yer almaktadır.

*Personel güçlendirme Ölçeği:* Spreitzer (1995), tarafından geliştirilen ve anlam, öz yeterlilik, seçim ve etki olmak üzere toplam dört boyuta ayrılan ve 12 sorudan oluşan ölçek kullanılmıştır. İfadeler, 1= Kesinlikle katılmıyorum ve 5= Kesinlikle katılıyorum arasındaki 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçeklerle ölçülmüştür. Ölçeğin soru formunda bulunan çalışmaya tutkunluk ile ilgili soruların güvenilirlik oranı Alfa katsayısı (Cronbach Alpha) 0,895 olarak hesaplanmıştır. Bu değer de ölçeğin güvenilirliği bakımından uygun bir değerdir.

'Personel güçlendirme' ölçeğinde kullanılan anket maddelerine ait likertlerin değerlendirilme ölçütü Tablo 2.'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Anket Maddelerinin likertlerinin Değerlendirilme Ölçütü Tablosu.

Değer	Seçenek	Aralık	Düzye
1	Hiçbir zaman	1.00 -1.80	ÇokDüşük
2	Nadiren	1.81-2,60	Düşük
3	Bazen	2,61-3,40	Orta
4	Çoğu zaman	3,41-4,20	Yüksek
5	Her zaman	4,21-5,00	ÇokYüksek

Kullanılan ölçek, Likert tipli beşli dereceleme ile ölçeklenmiştir. Anketteki beşli ölçeğin (5–1=4) değer farkının (5) değer yargısına bölünmesiyle elde edilen 4/5=0,80'lik aralıklarla belirlenen katılma düzeyine göre derecelendirilen seçeneklerin aralıkları belirtilmiştir. Tablo 4'teki Personel güçlendirme' boyutlarının ortalamaları tablo 2'de gösterilen ölçütlere göre yorumlanmıştır.

Faktörler arasındaki ilişkilerin araştırılmasında pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki korelasyon ilişkileri aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmiştir (Kalaycı, 2006).

**Tablo 3.** Ölçekler Arasındaki Korelasyon İlişki Düzeyi

r	İlişki Düzeyi
0,00 - 0,25	Çok Zayıf
0,26 - 0,49	Zayıf
0,50 - 0,69	Orta
0,70 - 0,89	Yüksek
0,90 - 1,00	Çok Yüksek

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Analizlere geçmeden önce toplanan verilerin; hatalı giriş tespiti, ters kodlama, boşluk doldurma ve uç değer temizliği yapılmıştır. Tablo 15'deki personel güçlendirme boyutlarının ortalamalarının ilişki düzeyleri tablo 3'de gösterilen ölçütlere göre yorumlanmıştır.

### Araştırmada Kullanılan Veri Analiz Teknikleri

Verilerin istatistiksel analizinde SSPS 22.0 paket programı aracılığı ile betimsel analiz, bağımsız değişkenler için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı yardımı ile çözümlenmiştir.

### Bulgular

*Tablo.4 Personel Güçlendirme ölçeğine ait boyutlarına ilişkin değerler.*

Değişkenler	X	Std. Hata	S.S.
Anlam	4,1581	,02358	,69556
Öz yeterlilik	4,0145	,02371	,69931
Seçim	3,8313	,02441	,71993
Etki	3,9752	,02328	,68679
Personel Güçlendirme (Genel)	3,9948	,02079	,61318

Tablo 4'e baktığımızda personel güçlendirme boyutlarının hepsinin ortalamalarının 3,41-4,20 (Çoğu zaman) aralığında oldukları görülmektedir. Buna göre katılımcıların personel güçlendirme algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Okulda çalışma süresi ( $p=0,06>0,05$ ), medeni hâl ( $p=0,68>0,05$ ), cinsiyet ( $p=0,129>0,05$ ), branş ( $p=0,99>0,05$ ) değişkenleri ile personel güçlendirme ölçeğinin boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Ancak 'seçim' boyutu ile okul türü değişkeni arasında ve mesleki kıdem değişkeni ile 'anlam' boyutunda 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında, 'öz yeterlilik' boyutunda 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında ve 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında, 'etki' boyutunda 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında, Personel Güçlendirme ölçeğinin genelinde 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında ve 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin arasında anlamlı görüş farklılıkları bulunmuştur. Bu ilişkilere ait bulgular da tablo 5-14'te verilmiştir.

*Tablo 5. Personel Güçlendirme Ölçeğinin Seçim Boyutunun Puanlarının Okul Türü Gruplarına İlişkin Değerler.*

Okul Türü	N	$\bar{X}$	S.S.
1. İlkokul	228	3,9328	,72542
2. Ortaokul	234	3,7511	,70889
3. Lise	408	3,8205	,71823
<b>Toplam</b>	<b>870</b>	<b>3,8313</b>	<b>,71993</b>

**Tablo 6. Personel Güçlendirme Ölçeğinin Seçim Boyutunun Puanlarının Okul Türü Değişkeninin Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (oneway ANOVA) Sonuçları.**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Seçim	Gruplar arası	3,901	2	1,951	3,788	,023*	(İlkokul ile Ortaokul arasında)
	Grup içi	446,497	867	,515			
	<b>Toplam</b>	<b>450,398</b>	<b>869</b>				

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Tablo 7’de görüleceği üzere personel güçlendirme ölçeğinin ‘seçim’ boyutunun puanlarının okul türü gruplarına göre tek yönlü varyans ve Post-Hoc Scheffe analizinde grup 1 ile grup 2 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F_{(2-867)}=3,788$ ,  $p<0,05$ ). Grupların ortalama değerleri tablosuna baktığımızda; İlkokul öğretmenlerin ( $\bar{X}_{\text{ilkokul}}=3,9328$ ) seçim algılarına ait puanların anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin seçim algılarının ortaokullarda çalışan öğretmenlerden ( $\bar{X}_{\text{ortaokul}}=3,7511$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 7. Personel Güçlendirme Ölçeğinin Anlam Boyutunun Puanlarının Mesleki Kıdem Gruplarına İlişkin Değerler.**

Anlam	N	$\bar{X}$	S.S.
1. 1 ile 10 yıl	308	4,1334	,69797
2. 11 ile 20 yıl	354	4,1097	,73853
3. 21 ile 30 yıl	173	4,3057	,57696
4. 31 yıl ve üzeri	35	4,1354	,69172
<b>Toplam</b>	<b>870</b>	<b>4,1581</b>	<b>,69556</b>

**Tablo 8. Personel Güçlendirme Ölçeğinin Anlam Boyutunun Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeninin Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (oneway ANOVA) Sonuçları.**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Anlam	Gruplar arası	4,803	3	1,601	3,336	,019 *	(11-20 yıl ile 21-30 yıl arasında)
	Grup içi	415,618	866	,480			
	<b>Toplam</b>	<b>420,421</b>	<b>869</b>				

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Tablo 8’de görüleceği üzere personel güçlendirme ölçeğinin ‘anlam’ boyutunun puanlarının mesleki kıdem gruplarına göre tek yönlü varyans ve Post-Hoc Scheffe analizinde grup 2 ile grup 3 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F_{(2-866)}=3,336$ ,  $p<0,05$ ). Grupların ortalama değerleri tablosuna baktığımızda öğretmenlerin anlam algılarına ait puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu

görülmektedir. 21–30 yıl ( $\bar{X}_{21-30 \text{ yıl}}=4,3057$ ) aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin anlam algılarının 11–20 yıl ( $\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=4,1097$ ) aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin anlam algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 9.** Personel Güçlendirme Ölçeğinin Öz Yeterlik Boyutunun Puanlarının Mesleki Kıdem Gruplarına İlişkin Değerler.

Öz Yeterlik	N	$\bar{X}$	S.S.
1. 1 ile 10 yıl	308	3,9780	,69823
2. 11 ile 20 yıl	354	3,9690	,72457
3. 21 ile 30 yıl	173	4,1869	,60818
4. 31 yıl ve üzeri	35	3,9429	,76477
<b>Toplam</b>	<b>870</b>	<b>4,0145</b>	<b>,69931</b>

**Tablo 10.** Personel Güçlendirme Ölçeğinin Öz Yeterlik Boyutunun Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeninin Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (oneway ANOVA) Sonuçları.

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öz Yeterlik	Gruplar arası	6,468	3	2,156	4,461	,004**	(1-10 yıl ile 21-30 yıl arasında) (11-20 yıl ile 21-30 yıl arasında)
	Grup içi	418,502	866	,483			
	<b>Toplam</b>	<b>424,969</b>	<b>869</b>				

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Tablo 10'da görüleceği üzere personel güçlendirme ölçeğinin 'Öz Yeterlik' boyutunun puanlarının mesleki kıdem gruplarına göre tek yönlü varyans ve Post-Hoc Scheffe analizinde grup 1 ile grup 3 ve grup 2 ile grup 3 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F_{(3-869)}=4,461$ ,  $p<0,05$ ). Grupların ortalama değerleri tablosuna baktığımızda öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ait puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. 21–30 yıl ( $\bar{X}_{21-30 \text{ yıl}}=4,1869$ ) aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının 1–10 yıl ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,9780$ ) ve 11–20 yıl ( $\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=3,9690$ ) aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 11.** Personel Güçlendirme Ölçeğinin Etki Boyutunun Puanlarının Mesleki Kıdem Gruplarına İlişkin Değerler.

Etki	N	$\bar{X}$	S.S.
1. 1 ile 10 yıl	308	3,9090	,70955
2. 11 ile 20 yıl	354	3,9549	,70147
3. 21 ile 30 yıl	173	4,1235	,61317
4. 31 yıl ve üzeri	35	4,0297	,58305
<b>Toplam</b>	<b>870</b>	<b>3,9752</b>	<b>,68679</b>



**Tablo 12. Personel Güçlendirme Ölçeğinin Etki Boyutunun Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeninin Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (oneway ANOVA) Sonuçları.**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Etki</b>	<b>Gruplar arası</b>	5,405	3	1,802	3,858	,009**	(1-10 yıl ile 21-30 yıl arasında) (11-20 yıl ile 21-30 yıl arasında)
	<b>Grup içi</b>	404,488	866	,467			
	<b>Toplam</b>	409,894	869				

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Tablo 13'te görüleceği üzere personel güçlendirme ölçeğinin 'Etki' boyutunun puanlarının mesleki kıdem gruplarına göre tek yönlü varyans ve Post-Hoc Scheffe analizinde grup 1 ile grup 3 ve grup 2 ile grup 3 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F_{(3-869)}=3,858$ ,  $p<0,05$ ). Grupların ortalama değerleri tablosuna baktığımızda öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ait puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. 21–30 yıl ( $\bar{X}_{21-30 \text{ yıl}}=4,1235$ ) aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin etki algılarının 1–10 yıl ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,9090$ ) ve 11–20 yıl ( $\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=3,9549$ ) aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 13. Personel Güçlendirme Ölçeğinin Genelinin Puanlarının Mesleki Kıdem Gruplarına İlişkin Değerler.**

Personel Güçlendirme (Genel)	N	$\bar{X}$	S.S.
1. 1 ile 10 yıl	308	3,9566	,60534
2. 11 ile 20 yıl	354	3,9572	,65708
3. 21 ile 30 yıl	173	4,1369	,51834
4. 31 yıl ve üzeri	35	4,0076	,57297
<b>Toplam</b>	<b>870</b>	<b>3,9948</b>	<b>,61318</b>

**Tablo 14. Personel Güçlendirme Ölçeğinin Genelinin Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkeninin Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (oneway ANOVA) Sonuçları.**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
<b>Personel Güçlendirme Genel</b>	<b>Gruplar arası</b>	4,451	3	1,484	3,987	,008**	(1-10 yıl ile 21-30 yıl arasında) (11-20 yıl ile 21-30 yıl arasında)
	<b>Grup içi</b>	322,282	866	,372			
	<b>Toplam</b>	326,733	869				

\*p<0,05 \*\*p<0,01 \*\*\*p<0,001

Tablo 14’de görüleceği üzere personel güçlendirme ölçeğinin genelinin puanlarının mesleki kıdem gruplarına göre tek yönlü varyans ve Post-Hoc Scheffe analizinde grup 1 ile grup 3 ve grup 2 ile grup 3 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F_{(3-869)}=3,987$ ,  $p<0,05$ ). Grupların ortalama değerleri tablosuna baktığımızda öğretmenlerin personel güçlendirme ölçeğinin genel algılarına ait puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. 21–30 yıl ( $\bar{X}_{21-30 \text{ yıl}}=4,1369$ ) aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin etki algılarının 1–10 yıl ( $\bar{X}_{1-10 \text{ yıl}}=3,9566$ ) ve 11–20 yıl ( $\bar{X}_{11-20 \text{ yıl}}=4,1369$ ) aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 15.** Personel Güçlendirme Ölçeği boyutlarına ait korelasyon tablosu.

Boyutlar	1. Anlam	2. Öz Yeterlik	3. Seçim	4. Etki	5.Genel
1.Anlam	1				
2. Öz Yeterlik	,746***	1			
3.Seçim	,582***	,699***	1		
4. Etki	,639***	,757***	,711***	1	
5.Genel	,846***	,914***	,857***	,886***	1

\* $p<0,05$     \*\* $p<0,01$     \*\*\* $p<0,001$

Yapılan korelasyon analizi sonucunda; Tablo 15’de görüleceği üzere personel güçlendirme ölçeğinin boyutlarından ‘anlam’ boyutu ile ‘öz yeterlik’ boyutu arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. ( $r=0,746$ ;  $r^2=0,556$ ) olduğundan ‘anlam’ boyutunun %55,6’sı ‘öz yeterlik’ ile açıklanabilir.

Personel güçlendirme özelliklerinin boyutlarından olan ‘anlam’ boyutu ile ‘seçim’ boyutu arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur. ( $r=0,582$ ;  $r^2=0,338$ ) olduğundan ‘anlam’ boyutunun %33,8’i seçim boyutu ile açıklanabilir.

Yine ‘anlam’ boyutu ile ‘etki’ boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ( $r=0,639$ ;  $r^2=0,408$ ) olduğundan ‘etki’ boyutunun %40,8’i ‘anlam’ boyutu ile açıklanabilir.

‘Anlam’ boyutu ile personel güçlendirme ölçeğinin geneli arasında da yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu da görülmektedir. ( $r=0,846$ ;  $r^2=0,715$ ) olduğundan anlam boyutunun %71,5’i personel güçlendirme ölçeğinin genelini ile açıklanabilir.

Tablo 16’de görüleceği üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda; personel güçlendirme ölçeğinin boyutlarından ‘öz yeterlik’ boyutu ile ‘seçim’ boyutu arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur. ( $r=0,699$ ;  $r^2=0,488$ ) olduğundan öz yeterlik boyutunun %48,8’i ‘seçim’ boyutu ile açıklanabilir.

Yine ‘öz yeterlik’ boyutu ile ‘etki’ boyutu arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. ( $r=0,757$ ;  $r^2=0,573$ ) olduğundan ‘öz yeterlik’ boyutunun %57,3’ü ‘etki’ boyutu ile açıklanabilir.

‘Öz yeterlik’ boyutu ile personel güçlendirme ölçeğinin geneli arasında da yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu da görülmektedir. ( $r=0,914$ ;  $r^2=0,835$ ) olduğundan ‘öz yeterlik’ boyutunun %83,5’i personel güçlendirme ölçeğinin genelini ile açıklanabilir.

‘Seçim’ boyutu ile ‘etki’ boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde ise; bu iki boyut arasında da pozitif yönlü yüksek bir ilişkinin olduğu da görülmektedir. ( $r=0,711$ ;  $r^2=0,505$ ) olduğundan ‘seçim’ boyutunun %50,5’inin ‘etki’ boyutu ile açıklandığı söylenebilir.

‘Seçim’ boyutu ile personel güçlendirme ölçeğinin geneli arasında da ise yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu da görülmektedir. ( $r=0,857$ ;  $r^2=0,731$ ) olduğundan seçim’ boyutunun %73,1’i personel güçlendirme ölçeğinin geneli ile açıklanabilir.

‘Etki’ boyutu ile personel güçlendirme ölçeğinin geneli arasındaki ilişki de yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir. ( $r=0,886$ ;  $r^2=0,784$ ) olduğundan ‘etki’ boyutunun %78,4’ü personel güçlendirme ölçeğinin geneli ile açıklandığı da söylenebilir.

### Sonuç ve Tartışma

İş görenleri güçlendirmenin hayati olması ve ölçülebilmesi için, işletmenin stratejik hedefleri ile bireysel hedefler bağlantılı olmalıdır ve güçlendirme stratejik hedeflerle bağdaştığında, alt kademe de bunu uygulamaya geçirmelidir (Ettore, 1997). Başarılı bir personel güçlendirme sürecinde; kurumun geleceği için paylaşılan bir vizyon oluşturulmalı, personellere eğitim imkanı tanınmalıdır, personel güçlendirmeyi engelleyecek kişisel, örgütsel ve yönetsel faktörler ortadan kaldırılmalı, astlar ve üstler birbirine karşı açık olmalı, güçlendirilecek personel maddi ve manevi olarak desteklenmeli, süreç değerlendirilmeli ve aksaklıklar düşünülerek gerekli tedbirler alınmalıdır (Baltaş, 2001).

Personel güçlendirme ölçeğinin ‘seçim’ boyutunun puanlarının okul türü gruplarına göre tek yönlü varyans analizinde grup 1 ile grup 2 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F_{(2-867)}=3,788$ ,  $p<0,05$ ). Grupların ortalama değerlerine bakıldığında ise İlkokul öğretmenlerin seçim algılarına ait puanların anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. İlkokullarda çalışan öğretmenlerin seçim algılarının ortaokullarda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan da ilkokullarda çalışan öğretmenlerin kendilerini daha bağımsız hissettikleri sonucuna varılabilir.

Personel güçlendirme ölçeğinin ‘anlam’ boyutunun puanlarının mesleki kıdem gruplarına göre tek yönlü varyans analizinde grup 2 ile grup 3 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F_{(2-866)}=3,336$ ,  $p<0,05$ ). Grupların ortalama değerlerine baktığımızda öğretmenlerin anlam algılarına ait puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. 21–30 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin anlam algılarının 11–20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin anlam algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Anlam boyutuna ait ifadeler incelendiğinde bu sonuçlardan 21–30 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yaptıkları faaliyetleri daha anlamlı ve değerli algıladıkları, kendilerini daha bağımsız hissettikleri de söylenebilir. Çavuş (2008) yapmış olduğu araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Personel güçlendirme ölçeğinin ‘Öz Yeterlik’ boyutunun puanlarının mesleki kıdem gruplarına göre tek yönlü varyans analizinde grup 1 ile grup 3 ve grup 2 ile grup 3 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F_{(3-869)}=4,461$ ,  $p<0,05$ ). Grupların ortalama değerlerine baktığımızda öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ait puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. 21–30 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının 1–10 yıl ve 11–20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Öz yeterlik boyutuna ait ifadeler incelendiğinde bu sonuçlardan 21–30 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yaptıkları faaliyetlerde, kendilerini hem 1–10 yıl hem de 11–20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yeterli hissettikleri de söylenebilir. Bu sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça kendilerini daha yeterli hissettikleri yönünde bir algıya sahip oldukları da söylenebilir.

Personel güçlendirme ölçeğinin ‘Etki’ boyutunun puanlarının mesleki kıdem gruplarına göre tek yönlü varyans analizinde grup 1 ile grup 3 ve grup 2 ile grup 3 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F_{(3-869)}=3,858$ ,  $p<0,05$ ). Grupların ortalama değerlerine baktığımızda öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ait puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. 21–30 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin etki algılarının 1–10 yıl ve 11–20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki boyutuna ait ifadeler incelendiğinde bu sonuçlardan 21–30 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yaptıkları faaliyetlerde, kendilerini hem 1–10 yıl hem de 11–20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yeterli hissettikleri ve kendilerini de işlerinde etkili hissettikleri söylenebilir. ‘Öz yeterlik’ boyutuna benzer sonuçların ‘etki’ boyutunda da çıkmış olması mesleki kıdem bu iki boyut üzerinde oldukça etkili bir değişken olduğunu da bizlere göstermektedir.

Personel güçlendirme ölçeğinin genelinin puanlarının mesleki kıdem gruplarına göre tek yönlü varyans analizinde grup 1 ile grup 3 ve grup 2 ile grup 3 arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F_{(3-869)}=3,987$ ,  $p<0,05$ ). Grupların ortalama değerleri tablosuna baktığımızda öğretmenlerin personel güçlendirme ölçeğinin genel algılarına ait puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. 21–30 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin etki algılarının 1–10 yıl ve 11–20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Personel güçlendirme ölçeğinin genel algılarına ait ifadeler incelendiğinde bu sonuçlardan 21–30 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yaptıkları faaliyetlerde, kendilerini hem 1–10 yıl hem de 1–20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha yeterli hissettikleri de söylenebilir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda; personel güçlendirme ölçeğinin boyutlarından ‘öz yeterlik’ boyutu ile ‘anlam’ boyutu arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. ( $r=0,746$ ;  $r^2=0,556$ ) olduğundan öz yeterliğin %55,6’sı anlam boyutu ile açıklanabilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerinde okul içerisinde yaptığı faaliyetleri anlamlandırmalarının, kişisel yeteneklerine güvenmelerinin ve kendisini bağımsız hissetmesinin öneminin büyük olduğu da söylenebilir. Personel güçlendirme ölçeğinin boyutlarından olan ‘anlam’ boyutu ile ‘seçim’ boyutu arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur. ( $r=0,582$ ;  $r^2=0,338$ ) olduğundan ‘anlam’ boyutunun %33,8’i ‘seçim’ boyutu ile açıklanabilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin yaptıkları işleri değerli hissetmelerinde yapılacak işlere kendilerinin karar vermelerinin önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yine ‘anlam’ boyutu ile ‘etki’ boyutu arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ( $r=0,639$ ;  $r^2=0,408$ ) olduğundan ‘anlam’ boyutunun %40,8’i ‘etki’ boyutu ile açıklanabilir. Bu bulgulardan da öğretmenlerin kendilerini yaptıkları işlerinde etkili hissetmelerinde de öğretmenlerin okul içerisinde yaptığı faaliyetleri anlamlandırmalarının, kişisel yeteneklerine güvenmelerinin ve kendisini bağımsız hissetmesinin öneminin büyük olduğu da söylenebilir. Anlam boyutu ile personel güçlendirme ölçeğinin geneli arasında da yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu da görülmektedir. ( $r=0,846$ ;  $r^2=0,715$ ) olduğundan anlam boyutunun %71,5’i personel güçlendirme ölçeğinin geneli ile açıklanabilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin yaptıkları faaliyetleri anlamlı hissetmelerinde; kendilerini yeterli hissetmelerinin, yaptıkları işleri kendilerinin seçmelerinin ve yaptıkları faaliyetlerin okulları için önemli olduğunu hissetmelerinin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda; personel güçlendirme ölçeğinin boyutlarından ‘öz yeterlik’ boyutu ile ‘seçim’ boyutu arasında orta düzeyde ilişki bulunmuştur. ( $r=0,699$ ;  $r^2=0,488$ ) olduğundan öz yeterlik boyutunun %48,8’i ‘seçim’ boyutu ile açıklanabilir. Bu bulgular öğretmenlerin kendilerini yeterli bulmalarında yapacakları faaliyetlere kendilerinin karar vermelerinin oldukça önemli bir yere sahip olduğunu anlaşılmaktadır. Yine ‘öz yeterlik’ boyutu ile ‘etki’ boyutu arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. ( $r=0,757$ ;  $r^2=0,573$ ) olduğundan ‘öz yeterlik’ boyutunun %57,3’ü ‘etki’ boyutu ile açıklanabilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerinde kurumlarında etkili olduklarını hissetmelerinin oldukça önemli bir yeri olduğu sonucuna da varılabilir. Öz yeterlik boyutu ile personel güçlendirme ölçeğinin geneli arasında da yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu da görülmektedir.

( $r=0,914$ ;  $r^2=0,835$ ) olduğundan öz yeterlik boyutunun %83,5'i personel güçlendirme ölçeğinin geneli ile açıklanabilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetmelerinde personel güçlendirme ölçeğinin tüm boyutlarının birlikte önemli bir yere sahip olduğu da oldukça dikkat çekici bir sonuçtur. 'Seçim' boyutu ile 'etki' boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde ise; bu iki boyut arasında da pozitif yönlü yüksek bir ilişkinin olduğu da görülmektedir. ( $r=0,711$ ;  $r^2=0,505$ ) olduğundan 'seçim' boyutunun %50,5'inin 'etki' boyutu ile açıklandığı söylenebilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin seçim tercihlerinde yaptıkları faaliyetlerde etkili olduklarını düşünmelerinin oldukça önemli bir yere sahip olduğu da çıkartılabilecek sonuçlardır. 'Seçim' boyutu ile personel güçlendirme ölçeğinin geneli arasında da ise yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu da görülmektedir. ( $r=0,857$ ;  $r^2=0,731$ ) olduğundan 'seçim' in %73,1'i personel güçlendirme ölçeğinin geneli ile açıklanabilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin kendi tercihlerinin genel anlamda kendilerini güçlü hissetmelerinde oldukça önemli olduğu da ortaya çıkan bir sonuçtur. 'Etki' boyutu ile personel güçlendirme ölçeğinin geneli arasındaki ilişki de yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişkidir. ( $r=0,886$ ;  $r^2=0,784$ ) olduğundan 'etki' boyutunun %78,4'ü personel güçlendirme ölçeğinin geneli ile açıklandığı da söylenebilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin kendilerini etkili hissetmelerinde personel güçlendirme ölçeğindeki tüm boyutların önemli bir yere sahip olduğunu anlaşılmaktadır. Öğüt, Aygen ve Demirsel (2007) yapmış oldukları araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

### Kaynakça

- Baltaş, A.(2001). *Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması Ve Liderlik*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Brown, A. (1995). *Müşteri Hizmetleri Yönetimi*, (Çev. Uzman Mustafa Kılıç), Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Butts, M. (2004), "Command Performance: Empowerment Is The Catalyst For Positive Corporate Changes", *Prosales*, December, [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_m0NTC/is\\_12\\_16/ai\\_n8586621](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0NTC/is_12_16/ai_n8586621) (Erişim Tarihi:20.12.2006).
- Carroll, Anna(1994), "What's Behind "E" Word: Myths About Empowerment and Why You Need It", *Interaction Design*: 1-18.
- Çavuş, M. F. (2008). Personel Güçlendirme: İmalat Sanayii İşletmelerinde Bir Araştırma, *Journal of Yasar University*. 3(10), 1287-1300.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Desimone, L, M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S. ve Birman, B. F. (2002). Effects of Professional development on teachers' instruction results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 24, 2, 81-112.
- Doğan, S. (2006). *Personel Güçlendirme Rekabette Başarının Anahtarı*, İstanbul: Kare Yayınları, 2. Baskı.
- Erstad, M. (1997). Empowerment and organizational change. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol.9, no.7, pp. 325-333.
- Ettore, B.(1997), "The Empowerment Gap: Hype vs Reality", *HR Focus*, Vol:74(7).
- Fox, J. (1998). "Employee Empowerment: An Apprenticeship Model", [http://members.tripod.com/j\\_fox/thesis.html](http://members.tripod.com/j_fox/thesis.html) (Erişim Tarihi: 09.01.2007).
- Fullan, M. Ve Steigelbauer, S. (1991). *The meaning of educational change*. (ikinci baskı). New York: Teacher College Press.



## Öğretmen Algularına Göre Maarif Müfettişlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini<sup>1</sup>

### Instructional Leadership Roles of Education Inspectors According to Teachers' Perceptions

Erkan KIRAL<sup>2</sup>Vedat AKSOY<sup>3</sup>

#### Özet

Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rolleri eğitim uygulamalarının etkililiğinin artırılması ve geliştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin algularına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rolleri yerine getirme düzeylerini belirlemeye yönelik nicel bir araştırma olup; betimsel tarama modelindedir. Araştırma tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 197 ilköğretim ve ortaokul öğretmeni ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak "İlköğretim müfettişlerinin öğretim liderliği rolleri ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada betimsel ve kanılamasal istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim, ortaokul ve ilköğretim (ilköğretim ve ortaokul) okulu öğretmenlerinin maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rolleri yerine getirmelerine ilişkin algularının düşük olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyetine, mesleki kıdemine ve geçirdikleri denetim sayısına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rolleri yerine getirmelerine ilişkin algı düzeylerinin anlamlı farklılıklar gösterdiği ancak eğitim durumlarına ve eğitim kademesine göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Okul, öğretmen, müfettiş, liderlik

#### Abstract

Instructional leadership roles of education inspectors have a great importance in increasing and improving the effectiveness of educational practices. This study is designed as a quantitative research in order to determine the level of fulfillment of instructional leadership roles of education inspectors according to the perceptions of primary and secondary school teachers, and it is in the descriptive survey model. The research was conducted with 197 primary and secondary school teachers selected by stratified sampling method. In the research, "leadership roles of primary school inspectors scale" was used as a data collection tool. Descriptive and inferential statistical techniques were used. In the result of the research, it was found that primary, secondary and elementary (primary and secondary school) school teachers' perceptions about instructional leadership role performance of education inspectors were low. According to the gender, professional seniority and number of inspections of teachers, the perception levels of teachers regarding the performance of instructional leadership roles of inspectors showed significant differences but they did not show any significant differences according to

Gönderim Tarihi: 23 Ekim 2018

Kabul Tarihi: 29 Ekim 2018

<sup>1</sup>Bu makale, 16.10.2014 tarihinde Trakya Üniversitesi'nde düzenlenen "9th International Balkans Education and Science Conference"nda sözlü bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

<sup>2</sup>Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Aydın, erkankiral74@gmail.com

<sup>3</sup>Bilim Uzmanı Öğrt, Aydın Fen Lisesi, Aydın, vaxoy@hotmail.com

*educational status and education level. According to the results of the research, various suggestions are presented.*

**Keywords:** School, teacher, inspector, leadership

### Giriş

Ülkelerin kalkınmasında temel yapı taşlarından bir olan eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi kendini bulunduğu çağın gereklerine adapte etmek zorundadır. Bu nedenle eğitim örgütlerinin her kademesi üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirebilmeli ve aksamalara sebep vermemelidir. Öyle ki eğitim sisteminde eğitim programlarının yenilenmesi meydana çıkan aksaklıkların giderilmesi ve hatta problemlerin oluşmadan proaktif bir yaklaşımla önlenmesi ancak etkili bir yönetim ve denetimle sağlanabilir. Yönetim süreçlerinden biri olan denetimin tüm yönetim süreçlerinde de yöneticiler tarafından göz ardı edilmemesi gerekir. Bu sürecin yöneticiler tarafından göz ardı edilmesi yönetimin zafiyeti olarak algılanabilir. Denetim yönetimin kaçınılmaması gereken bir süreçtir. Binbaşoğlu'na göre eğitim yönetiminin bir gereği olan denetim (1988); örgütsel faaliyetlerin hedeflenen amaçlar doğrultusunda örgüt üyeleri tarafından daha önceden kabul edilen ilke ve kurallara uygun olarak yapılıp yapılmadığının ortaya çıkarılmasıdır (Gönülaçar, 2007). Esasında denetimin temel amacı örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini ortaya çıkarmak daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir (Aydın, 2011). Öyle ki çağdaş denetim artık kontrol etmekten ziyade geliştirme odaklı olmak zorundadır (Aydın, 2008). Son yıllarda maarif müfettişlerinin ağırlıklı olarak yürüttükleri sorgu yargıçlığı yerini rehberlik, liderlik, öğreticilik gibi çeşitli rollere bırakmıştır. Çağdaş yönetimin gereği olarak liderlik belki de maarif müfettişlerinin görevleri gereği en rahat yerine getirecekleri rollerin başında gelmektedir. Maarif müfettişleri yerine getirdikleri liderlik ile hem rehberlik hem öğreticilik yaparak öğretmenlere rol model olabilmelidir.

Eğitim örgütlerinde dış odaklı denetim faaliyetini yürüten maarif müfettişi; denetim faaliyetini yürüten, mesleki bilgi ve deneyime sahip, bağımsız davranabilen ve yüksek ahlaki nitelikleri taşıyan, alanında uzman kariyer bir meslek yerine getiren kişi olarak tanımlanabilir (Güredin, 2000). Maarif müfettişi denetmenlik görevlerini yerine getirirken rol boyutunu oluşturan ve her biri birer yeterlik alanı olabilen; yöneticilik, liderlik, öğreticilik, rehberlik, araştırma uzmanlığı, sorgu yargıçlığı gibi rollerini de yerine getirmeye çalışmaktadır (Taymaz, 2011). Eğitim örgütleri, örgütsel etkililiğin tek bir etkene ya da boyuta indirgenemeyeceği kadar karmaşık bir yapıya sahiptir. Nitekim örgütsel etkililikte liderliğin niteliği göz ardı edilemez bir gerçekliktir. Eğitim örgütlerinin kontrolü dışındaki etkenlerin aksine, liderliğin doğası ve niteliği her zaman değişmeye açık görünmektedir. Öyle ki bu durum liderlik konusundaki çalışmaların en önemli gerekçesini oluşturmaktadır (Aydın, 2000).

Maarif müfettişlerinin liderlik davranışları, liderlik konusundaki bilgilerin ışığında olmak durumundadır. Maarif müfettişleri verdikleri kritik kararlar ile liderlik davranışı sergileyebilmelidir. Maarif müfettişinin grupla sürekli beraber olması şart değildir. Değişik okulları dolaşmak durumunda olması maarif müfettişinin liderlik rolünü sergilemelerini kolaylaştırmaktadır. Maarif müfettişi, liderlik rolünün gereklerini yerine getirirken, yer, zaman, kişi etkenlerine uygunluğunu gözetmelidir. Maarif müfettişi liderlik rolünün işlevlerinden bazılarını ağırlık verip, bazılarını üstünkörü geçerse işlev dengesini ve bu yolla rol dengesini bozabilir (Başar, 2000). Maarif müfettişinin nihai hedefi eğitim öğretiminin amaçlarına en etkili ve verimli şekilde ulaşılmasını sağlamaktır. Bu nedenle öncelikle eğitim öğretimin amaçlarını iyi anlamalı, değerlendirmeli, gelişime açık alanları ve eksiklikleri eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere açıklayabilmeli, bunların düzeltilebilmesi için ortak amaç etrafında eğitim paydaşlarını toplayabilmelidir.

Liderlik ile ilgili literatür incelendiğinde kuramların farklı şekilde liderliği ele aldıkları görülmektedir. Öyle ki özellik kuramı liderin kişisel özelliklerini öne çıkarırken, durumsal kuram



liderin içinde bulunduğu şartları göz önüne almaktadır. Doğal olarak bu durumda liderlik ile ilgili yapılan tanımlarda farklılıkların olmasına neden olmuştur. Liderlik ancak lider ile anlam kazanmaktadır. Liderlik yapacak kişinin lider olması gerekmektedir. Türk Dil Kurumu (TDK) “lider” kelimesinin Türkçe karşılığını “Önder, şef” şeklinde belirtirken, anlam olarak ta “bir kuruluşun en üst düzeyde yönetimiyle görevli kimse” şeklinde tanımlamaktadır (2017). Oysa bu şekilde bir tanım lideri yönetici konuma koymaktadır. Ancak lider bir yöneticiden daha büyük etki gücüne sahiptir. Lider, etrafındaki insanları yasal olarak etkilemekten ziyade, onları karizması, iletişim becerisi, değişim ve yenilik isteği, kişilik özellikleri gibi farklı yollarla etkilemektedir. Lider, etrafındakilerin kendisine yaptığı etkiden daha fazlasını onlara yaparak güven sağlayan, fark yaratan, insanları arkasından sürükleyen kişidir. Lider, insanları etkileyebilmek için güvenilir ve şeffaf olmalı, etik ilkeleri benimsemeli ve bunları yaşamında uygulamalı; insan ilişkilerini önemsemeli ve bunu yönetebilmelidir. Lider; kendine güvenen, etrafındakilere güven veren, içten davranışlar sergileyen, hem kendi değerlerine hem de etrafındakilerin değerlerine sahip çıkan ve koruyan, izleyenlerinin gelişmesine katkı sağlayan, olumlu bir ortam oluşturan, sözleri ve eylemleri bir olan otantik kişi olabilmelidir. Tutum ve davranışlarında samimi olan liderler, etrafındakilerin önüne geçebilir. Bu samimiyeti etrafındakiler tarafından kabul görürse de liderlik sergileyebilir, onları amaçlara sevk edebilir. Nitekim farklı araştırmacılar liderliği farklı şekilde tanımlamışlardır. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- Liderlik, belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücüdür (Şişman, 2002).
- Liderlik, amaçlara ulaşabilmek için bir grubu etkileyebilme yeteneğidir (Sağır ve Memişoğlu, 2013).
- Liderlik, bir amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak diğerlerini yönlendirme ve onlara rehberlik etme yeteneği ve yetkisidir (Özdemir, 2003).
- Liderlik, insanları belli bir yolu takip etmeleri konusunda etkileme etkinliğidir (Kılınçkaya, 2013).
- Liderlik, bir grubun üyelerinin içsel ve dışsal olayların, yorumunu, amaç seçimini, aktivitelerin düzenlenmesini, bireysel motivasyon ve yeteneklerin, güç ilişkilerini ve ortak yönlerini etkileyen sosyal bir süreçtir (Hoy ve Miskel, 2010).

Yukarıda da görüldüğü gibi liderliğe ilişkin üzerinde uzlaşılan bir tanım yoktur. Bununla birlikte liderlik; etkileşim halindeki kişi ya da kişileri süreç içerisinde etkileme yeterliliği şeklinde ifade edilebilir. Lider kendini takip edenleri güç ve etki yolu ile hedefe yönlendirir. Tahaoğlu ve Gedikoğlu'na göre liderlik sadece görevin yerine getirilmesi değil, herhangi bir risk karşısında öne çıkmak, tüm alternatifleri değerlendirmek, yeni alternatifler sunmak ve insanların sunulan alternatifler peşinde koşmalarını sağlamaktır (2009). Nitekim maarif müfettişleri de rol model olarak eğitim paydaşlarına eğitim öğretim ile ilgili farklı alternatifler sunarak, liderlik davranışları sergilemek zorundadır. Özellikle de öğretimsel liderlik noktasında lider eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için farklı alternatifleri işe koşabilme yeterliliği gösterebilmelidir. Liderlik ile ilgili ortak bir tanım olmamasına karşın öğretimsel liderlik ile ilgili tanımların birbirine yakın olduğu söylenebilir. Öğretimsel liderlik; öğrencilerin belirlenen hedeflere göre yetişmesi için, öğretmenlere uygun öğrenme koşulları sağlamaya yönelik gerek okulun gerekse okul çevresinin istenilir hale getirilmesidir. Esasında öğretimsel liderlik eğitim-öğretim örgütlerinin öncelikli görevi olan eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli şartların oluşturulmasını kolaylaştırmaktır.

Öğretimsel liderlik, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanıdır (Gümüseli, 1996;

Aksoy ve Işık, 2008). Nitekim öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özelliği de öğrenme ve öğretme süreçlerine odaklanmış olmasıdır. Öğretimsel lider bunu okul paydaşlarının ilgilerini ve isteklerini harekete geçirerek, onlara öneriler sunarak ya da gerekli bilgiyi sağlayarak, kısaca bütünüyle öğrenme ve öğrenme çevresini geliştirecek çabalar içinde olarak yerine getirebilir (Bradfield, 1964). Öğretim lideri bu görevi yerine getirirken model olma, bilgi sağlayıcılık, rehberlik ve güdüleyicilik gibi öğretim liderliğinin çeşitli boyutlarını kullanmaktadır (Andrews ve Soder, 1987; Akt. Gül, 2001). Öğretim liderliğini model olma, bilgi sağlayıcılık, rehberlik ve güdüleyicilik şeklinde yerine getirmeye çalışan maarif müfettişlerinin çeşitli özelliklerinin olması gerekmektedir. Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Aytaç, 2000, Özden, 2002):

- Öğrenci başarısını artırmayı hedefler.
- Öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri kullanmasını sağlar.
- Okul paydaşları ile eğitim öğretimin daha etkili olması konusunda bilgi alışverişinde bulunur.
- Etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için işbirlikçi bir vizyona sahiptir.
- Eğitim öğretim hedeflerinin gerçekleşmesi için liderlik eder.

Esasında maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik özellikleri daha da artırılabilir. Chell (1995), öğretim liderinin sahip olması gereken özellikleri ise şu şekilde sıralamaktadır (Akt. Özdemir ve Sezgin, 2002):

- Öğretim lideri vizyon sahibidir. Hedeflerin okul paydaşları tarafından anlaşılması ve başarılması için çalışır.
- Öğretim lideri model olmak için sahip olduğu vizyonu davranışa dönüştürür. Takım halinde çalışır, vizyonu okulun tamamına yayar.
- Öğretim lideri çalışmalarını destekleyici bir ortam oluşturur. Eğitim öğretimin amacına uygun bir okul iklimi oluşturmaya çalışır.
- Öğretim lideri okulda işlerin nasıl yürüdüğü bilir, öğretmenlerin ve öğrencilerin neyi, ne derece iyi yaptıklarını görür.
- Öğretim lideri bilgiyi etkili bir biçimde kullanır. Gerekliğinde farklı öğretim stratejileri sunarak, eğitim-öğretim etkinliklerine katkıda bulunur.

Görüldüğü gibi öğretim liderliği eğitim öğretimin amaçlarına daha etkili bir biçimde ulaşması için önemli bir araçtır. Nitekim maarif müfettişlerinden de öğretim liderliği rollerini sergilemesi eğitim öğretimin amaçlarının daha etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderliklerine ilişkin çeşitli araştırmalar (Acar, 2002; Çoban, 2010; Gül, 2001; Memişoğlu ve Gülen, 2007) olmakla birlikte maarif müfettişlerinin öğretim liderliği rollerine ilişkin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşleri içeren araştırma oldukça sınırlıdır. Çalışmada, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin; ilkökul, ortaokul ve genel olarak öğretmenlerinin algı düzeyleri nedir?
2. Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin ilkökul, ortaokul ve genel olarak öğretmenlerin algı düzeyleri;
  - a. Cinsiyete
  - b. Yaşa
  - c. Mesleki kıdeme
  - d. Denetim sayısına
  - e. Eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## Yöntem

### *Araştırma Modeli*

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarını ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırmanın modeli, genel olarak bakıldığında ve metot yönünden incelendiğinde betimsel taramadır. Betimsel tarama var olan durumu olduğu gibi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Kıral, 2007).

### *Evren- Örneklem*

Araştırma evreni; 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Aydın ili İncirliova ilçesinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmuştur. İncirliova ilçesinde bulunan toplam 336 ilkokul ve ortaokul öğretmenin tamamına ulaşmak zaman ve ekonomik olarak araştırmacılar için uygun olmadığından örneklem seçimine gidilmiştir. Araştırmada ilkokullar ve ortaokullar birer tabaka olarak düşünülmüş ve eşit oranda temsil edilmesi sağlanmıştır. Böylece 102 ilkokul öğretmeni ve 95 ortaokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme oluşturulan öğretmenler basit tesadüfî örnekleme yolu ile tespit edilen okullardan seçilmiştir. Araştırmacılar tarafından tespit edilen okullara gidilerek araştırmada kullanılan veri toplama aracı öğretmenlere uygulanmıştır. Katılımcılara ait elde edilen veriler Tablo 1’de özetlenmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre frekans ve yüzdeleri

Değişkenler	Faktörler	n	%
Okul Türü	İlkokul	102	51.8
	Ortaokul	95	48.2
	Toplam	197	100
Yaş	35 ve altı	53	26.9
	36-40	43	21.8
	41-45	43	21.8
	46 ve üstü	32	16.2
	Soruya cevap vermeyen	26	13.2
	Toplam	197	100
Cinsiyet	Kadın	97	49.2
	Erkek	85	43.1
	Soruya cevap vermeyen	15	7.6
	Toplam	197	100
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	45	22.8
	11-15 yıl	53	26.9
	16-20 yıl	57	28.9
	21 yıl ve üzeri	40	20.3
	Soruya cevap vermeyen	2	1
	Toplam	197	100
Eğitim Durumu	Önlisans	13	6.6
	Eğitim Fakültesi	123	62.4
	Fen Edebiyat Fakültesi	16	8.1
	Lisansüstü	12	6.1
	Diğer (İlahiyat, su ürünleri vb. gibi)	28	14.2
	Soruya cevap vermeyen	5	2.5
	Toplam	197	100

Geçirilen Denetim Sayısı	4 ve daha az	24	12.2
	5 ve daha fazla	168	85.3
	Soruya Cevap vermeyen	5	2.5
	Toplam	197	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin; %51.8’i ilkokul (n:102), % 48.2’si ortaokulda (n:95) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin; % 26.9’u 35 ve altı yaş (n:53); %21.8’i 36-40 yaş (n: 43), %21.8’i 41-45 yaş (n: 43), %16.2’si 46 ve üzeri yaş (n: 32) aralığındadır. Katılımcıların % 13.2’si yaş (n: 26) sorusuna cevap vermemiştir. Öğretmenlerin % 49.2 kadın (n: 97), % 43.1 erkektir (n: 85). Cinsiyet sorusuna cevap vermeyen 15 kişi vardır (% 7.6). Öğretmenlerin; % 22.8’i 1-10 yıl arası (n: 45), % 26.9’u 11-15 yıl arası (n:53), % 28.9’u 16-20 yıl arası (n:57) ve % 20.3’ü 21 yıl ve üzeri (n: 40) mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların 2’si (% 1) bu soruya cevap vermek istememiştir. Meslekte buldukları süre içerisinde geçirdikleri denetim sayısına bakıldığında öğretmenlerin % 12.2’si, 4 ve daha az (n: 24); % 85.3’ü, 5 ve daha fazla (n:168) denetim geçirmiştir. Öğretmenlerin 5’i (% 2.5) bu soruya cevap vermek istememiştir. Öğretmenlerin % 6.6’sı Önlisans (n: 13), % 62.4’ü Eğitim Fakültesi (n: 123), % 8.1’i Fen-Edebiyat Fakültesi (n: 16), % 6.1’i Lisansüstü (n:12) ve % 14.2’si diğer bölümlerden (Su ürünleri, İlahiyat, Veterinerlik) mezundurlar (n: 28). Katılımcıların 5’i (% 2.5) bu soruya cevap vermek istememiştir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada; veri toplamak için araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ile Gül (2001) tarafından geliştirilen “İlköğretim Müfettişlerinin Öğretim Liderliği Rollerini Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 5’li Likert tipinde [Hiçbir Zaman (1), Çok Seyrek (2), Ara Sıra (3), Çoğu Zaman (4) ve Her Zaman (5)] bir ölçektir. Öğretimsel liderlik ölçeği tek boyuttan ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte "Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik etme" gibi çeşitli öğretimsel liderlik ifadeleri bulunmaktadır. Ölçek çeşitli araştırmacılar (Çoban, 2010; Memişoğlu ve Gülen, 2007) tarafından kullanılmıştır. Bu araştırma için yapılan güvenirlik çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değeri .95 bulunmuştur.

#### **Veri Analizi**

Araştırmanın verileri 2013-2014 eğitim öğretim yılında Aydın ili İncirliova ilçesinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 199 kişiden alınan verilerden uygun olmayan iki veri toplama aracı araştırmaya dahil edilmemiş böylece araştırma 197 adet veri toplama aracı üzerinden yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde betimsel ve kanıtlamasal istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri, frekans ve yüzde ile maarif müfettişlerinde algıladıkları öğretimsel liderlik düzeyi ortalama ve standart sapma ile analiz edilmiştir. Verilerin normallik koşullarını sağlayıp sağlamadığına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayısına bakılmış bu değer -1 ile +1 arasında olduğu tespit edilmiştir (Can, 2016). Ancak bazı bağımsız değişkenlerdeki katılımcı sayısının düşük olmasından (n<30) dolayı parametrik testler (t ve ANOVA) yerine nonparametrik testlerde (Mann Whitney U ve Kruskal Wallis) kullanılmıştır (Ural ve Kılıç, 2005).

## Bulgular

Bulgular; ilkököl, ortaokul ve genel olarak öğretmenlerinin algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ve çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin araştırmanın alt problemindeki sıraya göre verilmiştir.

### 1. İlkokul Öğretmenlerinin Algularına Göre Maarif Müfettişlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Bulgular.

İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri elde edilen veriler sonucunda soru bazında ve genel olarak incelenmiş ortaya çıkarılan betimsel istatistikler Tablo 2’de özetlenmiştir.

**Tablo 2.** İlkokul öğretmenlerinin algularına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	İfade	N	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
10	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.	102	3.11	1.116	1
3	İlköğretimin amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme.		3.05	.948	2
5	İlköğretimin amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme.		2.79	1.018	3
8	Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınıp alınmadığını inceleme.		2.78	1.113	4
4	Öğretmenlerin ortak eğitsel amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme.		2.73	.953	5
1	Eğitim sisteminin ve ilköğretimin genel amaçlarını öğretmenlere açıklama.		2.68	1.064	6
22	Eğitim-öğretimle ilgili yapılan mevzuat değişikliklerinden öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarını sağlama.		2.64	1.076	7
2	Eğitim sistemi ve ilköğretimin amaçlarının öğretmenlerce paylaşılmasına öncülük etme.		2.61	1.064	8
11	Öğretmenlerin üst düzeyde performansı göstermelerini teşvik etme.		2.60	1.036	9.5
18	Öğretmen ve okul yöneticilerine okuldaki tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği anlayışını kazandırma.		2.60	.924	9.5
7	Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınması için rehberlik etme.		2.59	1.028	11.5
6	İlköğretimde eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planlarının hazırlanmasına rehberlik etme.		2.59	1.084	11.5
16	Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme.		2.54	.979	13
17	Öğretim çabalarında karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkabilmeleri için öğretmenlere rehberlik etme.		2.53	1.030	14
19	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşlere sahip öğretmenleri destekleme.		2.42	1.057	15
21	Eğitim-öğretim alanında yapılan yeniliklerin öğretmenlere ulaştırılmasında rehberlik etme.		2.41	.946	16
23	Eğitim-öğretimde verimliliğin artırılması ve sürekli gelişimin sağlanması için gerekli çalışmaları yapma.		2.35	.951	17.5
13	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımlarını sağlama.		2.35	1.019	17.5
20	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşlere sahip öğretmenlerin,		2.30	1.003	19

birikimlerini diğer öğretmenlerle paylaşabilmesi için olanak sağlama.

9	Öğretmenlerle öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirleme.	2.27	.974	20
24	Eğitim-öğretimde verimliliğin artırılması ve sürekli gelişimin sağlanması için yapılan çalışmaların (varsa) sonuçlarından yararlanma.	2.23	.964	21
12	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenleri, takdir etme (sözlü veya yazılı).	2.16	1.032	22
14	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri olanaklardan öğretmenleri haberdar etme.	2.12	.915	24
15	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim, seminer, konferans vb. katılan) öğretmenleri destekleme.	2.12	1.018	24
25	Eğitim sistemi ve ilköğretimin genel amaçlarından sapmalar varsa nedenlerini inceleyerek düzeltme yollarını arama.	2.12	1.037	24
<b>İlkokul Genel</b>		102	2.51	.671

Tablo 2’de görüldüğü gibi ilkokul öğretmenlerinin algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ölçeğinin maddeleri arasında görece en üst düzeyde algılanan “Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.” ( $\bar{X}$ = 3.11, ss=1.116) ifadesidir. Bunu sırasıyla “İlköğretimin amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme” ( $\bar{X}$ = 3.05, ss=.948), “İlköğretimin amaçlarının uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme.” ( $\bar{X}$ = 2.79, ss=1.018) ifadeleri izlemektedir. İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ölçeğinin maddeleri arasında görece en düşük düzeyde algılanan “Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri olanaklardan öğretmenleri haberdar etme.” ( $\bar{X}$ = 2.12, ss=.915). “Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim, seminer, konferans vb. katılan) öğretmenleri destekleme” ( $\bar{X}$ = 2.12, ss=1.018) ve “Eğitim sistemi ve ilköğretimin genel amaçlarından sapmalar varsa nedenlerini inceleyerek düzeltme yollarını arama” ( $\bar{X}$ = 2.12, ss=1.037) ifadeleridir. Tablo 2’ye göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin ilişkin ilkokul öğretmenlerinin algıları ortalaması ( $\bar{X}$ =2.51, ss= .671) “Çok Seyrek” şeklindedir.

## 2. Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Maarif Müfettişlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri elde edilen veriler sonucunda soru bazında ve genel olarak incelenmiş ortaya çıkarılan betimsel istatistikler Tablo 3’de özetlenmiştir.

**Tablo 3. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler**

Madde No	İfade	n	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
10	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.		3.13	1.231	1
6	İlköğretimde eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planlarının hazırlanmasına rehberlik etme.		3.07	1.306	2
8	Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınıp alınmadığını inceleme.	95	2.94	1.253	3
4	Öğretmenlerin ortak eğitsel amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme.		2.93	1.248	4
5	İlköğretimin amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük		2.88	1.090	5

	etme.			
7	Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınması için rehberlik etme.	2.87	1.213	6
3	İlköğretimin amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme.	2.86	1.116	7
1	Eğitim sisteminin ve ilköğretimin genel amaçlarını öğretmenlere açıklama.	2.74	1.256	8
2	Eğitim sistemi ve ilköğretimin amaçlarının öğretmenlerce paylaşılmasına öncülük etme.	2.66	1.135	9
22	Eğitim-öğretimle ilgili yapılan mevzuat değişikliklerinden öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarını sağlamak.	2.61	1.074	10
11	Öğretmenlerin üst düzeyde performansı göstermelerini teşvik etme.	2.44	1.047	11
18	Öğretmen ve okul yöneticilerine okuldaki tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği anlayışını kazandırma.	2.42	1.047	12
16	Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme.	2.33	.961	13
23	Eğitim-öğretimde verimliliğin artırılması ve sürekli gelişimin sağlanması için gerekli çalışmaları yapma.	2.31	1.010	14
9	Öğretmenlerle öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirleme.	2.29	1.174	15
17	Öğretim çabalarında karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkabilmeleri için öğretmenlere rehberlik etme.	2.28	.930	16
24	Eğitim-öğretimde verimliliğin artırılması ve sürekli gelişimin sağlanması için yapılan çalışmaların (varsa) sonuçlarından yararlanma.	2.26	1.051	17
21	Eğitim-öğretim alanında yapılan yeniliklerin öğretmenlere ulaştırılmasında rehberlik etme.	2.23	1.025	18
20	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşlere sahip öğretmenlerin, birikimlerini diğer öğretmenlerle paylaşabilmesi için olanak sağlama.	2.18	1.041	19
13	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımlarını sağlama.	2.07	.981	20
19	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşlere sahip öğretmenleri destekleme.	2.05	.961	21.5
25	Eğitim sistemi ve ilköğretimin genel amaçlarından sapmalar varsa nedenlerini inceleyerek düzeltme yollarını arama.	2.05	1.114	21.5
15	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim, seminer, konferans vb. katılan) öğretmenleri destekleme.	2.03	.939	23
14	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri olanaklardan öğretmenleri haberdar etme.	2.00	1.021	24
12	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenleri, takdir etme. (sözlü veya yazılı).	1.97	.939	25
<b>Ortaokul Genel</b>		95	2.46	.735

Tablo 3’de görüldüğü gibi ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ölçeğinin maddeleri arasında görece en üst düzeyde algılanan “Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.” ( $\bar{X}$ = 3.13, ss=1.231) ifadesidir. Bunu sırasıyla “İlköğretimde eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planlarının hazırlanmasına rehberlik etme.”( $\bar{X}$ = 3.07, ss=1.306), “Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınıp alınmadığını inceleme.” ( $\bar{X}$ = 2.94, ss=1.253) ifadeleri izlemektedir. Ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre maarif müfettişlerinin

öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ölçeğinin maddeleri arasında görece en düşük düzeyde algılanan “Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenleri, takdir etme. (sözlü veya yazılı).” ( $\bar{X}$ = 1.97, ss=.939). “Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri olanaklardan öğretmenleri haberdar etme.” ( $\bar{X}$ = 2.00, ss=1.021) ve “Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim, seminer, konferans vb. katılan) öğretmenleri destekleme.” ( $\bar{X}$ = 2.03, ss=.939) ifadeleridir. Tablo 3’e göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin ilişkin ortaokul öğretmenlerinin algıları ortalaması ( $\bar{X}$ =2.46, ss=.735) “Çok Seyrek” şeklindedir.

### 3. İlköğretim (İlkokul ve Ortaokul) Öğretmenlerinin Algularına Göre Maarif Müfettişlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Bulgular

İlköğretim öğretmenlerinin algularına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri elde edilen veriler sonucunda soru bazında ve genel olarak incelenmiş ortaya çıkarılan betimsel istatistikler Tablo 4’de özetlenmiştir.

**Tablo 4.** İlköğretim öğretmenlerinin algularına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Madde No	İfade	N	$\bar{X}$	Ss	Sıralama
10	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.	197	3.12	1.170	1
3	İlköğretimin amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme.		2.96	1.034	2
8	Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmadığını inceleme.		2.86	1.182	3
5	İlköğretimin amaçlarının uygulamaya yansıtılmasına öncülük etme.		2.84	1.051	4
4	Öğretmenlerin ortak eğitsel amaçlara dönük çalışmalarını teşvik etme.		2.83	1.106	5
6	İlköğretimde eğitim-öğretim çalışmalarıyla ilgili yıllık faaliyet planlarının hazırlanmasına rehberlik etme.		2.82	1.218	6
7	Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınması için rehberlik etme.		2.73	1.127	7
1	Eğitim sisteminin ve ilköğretimin genel amaçlarını öğretmenlere açıklama.		2.71	1.158	8
2	Eğitim sistemi ve ilköğretimin amaçlarının öğretmenlerce paylaşılmasına öncülük etme.		2.63	1.082	9
22	Eğitim-öğretimle ilgili yapılan mevzuat değişikliklerinden öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarını sağlama.		2.62	1.073	10
11	Öğretmenlerin üst düzeyde performansı göstermelerini teşvik etme.		2.53	1.056	11
18	Öğretmen ve okul yöneticilerine okuldaki tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği anlayışını kazandırma.		2.52	.987	12
16	Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekleme.		2.44	.974	13
17	Öğretim çabalarında karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkabilmeleri için öğretmenlere rehberlik etme.		2.41	.988	14
23	Eğitim-öğretimde verimliliğin artırılması ve sürekli gelişimin sağlanması için gerekli çalışmaları yapma.		2.33	.977	15
21	Eğitim-öğretim alanında yapılan yeniliklerin öğretmenlere		2.32	.986	16



	ulaştırılmasında rehberlik etme.			
9	Öğretmenlerle öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirleme.	2.29	1.072	17
20	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşlere sahip öğretmenlerin birikimlerini diğer öğretmenlerle paylaşabilmesi için olanak sağlama.	2.24	1.020	18
19	Eğitim-öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşlere sahip öğretmenleri destekleme.	2.24	1.025	19.5
24	Eğitim-öğretimde verimliliğin artırılması ve sürekli gelişimin sağlanması için yapılan çalışmaların (varsa) sonuçlarından yararlanma.	2.24	1.004	19.5
13	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarına katılımlarını sağlama.	2.21	1.007	21
25	Eğitim sistemi ve ilköğretimin genel amaçlarından sapmalar varsa nedenlerini inceleyerek düzeltme yollarını arama.	2.09	1.063	22
15	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim, seminer, konferans vb. katılan) öğretmenleri destekleme.	2.08	.989	23
12	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenleri takdir etme (sözlü veya yazılı).	2.07	.990	24
14	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri olanaklardan öğretmenleri haberdar etme.	2.06	.966	25
<b>İlköğretim Genel</b>		197	2.49	.701

Tablo 4’de göre gibi İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ölçeğinin maddeleri arasında görece en üst düzeyde algılanan “Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklama.” ( $\bar{X}$ = 3.12, ss=1.170) ifadesidir. Bunu sırasıyla “İlköğretim amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük etme.” ( $\bar{X}$ = 2.96, ss=1.034), “Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınıp alınmadığını inceleme.” ( $\bar{X}$ = 2.86, ss=1.182) ifadeleri izlemektedir. İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ölçeğinin maddeleri arasında görece en düşük düzeyde algılanan “Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri olanaklardan öğretmenleri haberdar etme.” ( $\bar{X}$ = 2.06, ss=.966), “Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenleri, takdir etme. (sözlü veya yazılı).” ( $\bar{X}$ = 2.07, ss=.990) ve “Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim, seminer, konferans vb. katılan) öğretmenleri destekleme.” ( $\bar{X}$ = 2.08, ss=.989) ifadeleridir. Tablo 4’e göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin algıları ortalaması ( $\bar{X}$ =2.49, ss=.701) “Çok Seyrek” şeklindedir.

#### 4. Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenine Göre Maarif Müfettişlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Algıları

Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin öğretmenlerinin algı düzeylerinin; cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerinin algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması (t-testi sonuçları)

Boyut/Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
İlkokul	Kadın	54	2.55	.686	91	1.193	.236
	Erkek	39	2.39	.548			
Ortaokul	Kadın	43	2.63	.727	87	2.065	.042*
	Erkek	46	2.31	.738			
Genel (İlkokul ve Ortaokul)	Kadın	97	2.58	.702	180	2.362	.019*
	Erkek	85	2.34	.655			

\*p< .05düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 5’de de görülebileceği gibi maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin ilkokul öğretmenlerinin algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemekte ancak ortaokul [ $t_{(87)} = 2.065$ ,  $p < .05$ ] öğretmenlerinin ve genel [ $t_{(180)} = 2.362$ ;  $p < .05$ ] olarak öğretmenlerin algılarında anlamlı düzeyde farklılık vardır. Her iki boyutta da kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algıları daha yüksek bulunmuştur.

Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin öğretmenlerinin algı düzeylerinin; yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik verdikleri cevapların Kruskal Wallis ve ANOVA testleri analiz sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 6.** Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis Testi sonuçları)

Boyut/Değişken	Yaş	N	Sıra Sayıları Ortalaması	KW $\chi^2$	Sd	p
İlkokul	35 ve altı	17	42.53	.235	3	.972
	36-40	22	45.45			
	41-45	29	46.28			
	46 ve üstü	21	44.76			
Ortaokul	35 ve altı	36	44.57	2.212	3	.530
	36-40	21	36.12			
	41-45	14	38.50			
	46 ve üstü	11	45.55			

Tablo 6 incelendiğinde gerek ilkokul gerekse ortaokul öğretmenlerinin sıra sayıları ortalamasına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algılarında yaş faktörüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

**Tablo 7.** Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin öğretmenlerin genel olarak algı düzeylerinin yaşa göre karşılaştırılması (ANOVA sonuçları)

Boyut/ Değişken	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Genel	35 ve altı	53	2.52	.816			
	36-40	43	2.40	.619			
	41-45	43	2.46	.617	3;167	.257	.856
	46 ve üstü	32	2.50	.616			

Tablo 7’de görüldüğü gibi maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin genel olarak ilköğretim öğretmenlerinin algılarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin öğretmenlerinin algı düzeylerinin; mesleki kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik verdikleri cevapların Kruskal Wallis ve ANOVA testleri analiz sonuçları Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 8.** Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması (Kruskal Wallis testi sonuçları)

Boyut/ Değişken	Kıdem	N	Sıra Sayıları Ortalaması	KW $\chi^2$	Sd	p
İlkokul	10 Yıl ve altı	12	71.71	7.887	3	.048*
	11-15 Yıl	23	44.04			
	16-20 Yıl	44	48.19			
	21 Yıl ve üstü	23	54.74			
Ortaokul	10 Yıl ve altı	33	51.39	7.082	3	.069
	11-15 Yıl	30	36.25			
	16-20 Yıl	13	53.00			
	21 Yıl ve üstü	17	52.85			

\*p< .05düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8 incelendiğinde sıra sayıları ortalamasında maarif müfettişlerinin öğretim liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin algılarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ancak ilkökul öğretmenlerinin algılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $\chi^2_{ilkokul}=7.887$ ;  $p<.05$ ). Bu anlamlı farklılığın hangi kıdem grubundan kaynaklandığını bulmak için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda;10 yıl ve altında kıdemi olan grubunun ( $\bar{R}= 23.79$ ), 11-15 yıl kıdemi olan gruptan ( $\bar{R}= 14.98$ ); yine 10 yıl ve altında kıdemi olan grubun ( $\bar{R}= 38.46$ ), 16-20 yıl kıdeme gruptan daha yüksek düzeye ( $\bar{R}=25.78$ ) sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılığı ulaşılmamıştır.

**Tablo 9.** Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılması (ANOVA sonuçları)

Boyut/ Değişken	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Genel	10 Yıl ve altı	45	2.67	.753	3;191	3.287	.022*
	11-15 Yıl	53	2.26	.689			
	16-20 Yıl	57	2.46	.678			
	21 Yıl ve üstü	40	2.59	.624			

p<.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 9 incelendiğinde maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin genel olarak öğretmenlerin algılarında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $F_{(3-167)} = 3.287$ ;  $p < .05$ ]. Söz konusu farklılığın hangi kıdem grubundan kaynaklandığını bulmak için Scheffe testi yapılmış ve 10 yıl ve altında ( $\bar{X} = 2.67$ ) kıdemi olan öğretmenlerin algılarının, 11-15 yıl ( $\bar{X} = 2.26$ ) kıdemi olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerinin meslekte buldukları süre içerisinde geçirdikleri denetim sayısına ilişkin verdikleri cevapların Mann Whitney U ve t testleri analiz sonuçları Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 10.** Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin geçirdikleri denetim sayısı değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi Sonuçları)

Boyut / Değişken	Geçirilen		Sıra Sayıları		U	p
	Denetim Sayısı	N	Ortalaması			
İlkokul	4 ve altı	11	74.27	239	.005*	
	5 ve üstü	90	48.16			
Ortaokul	4 ve altı	23	49.89	692.5	.413	
	5 ve üstü	68	44.68			

\*p<.01düzeyinde anlamlıdır

Tablo 10 incelendiğinde maarif müfettişlerinin öğretim liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin sıra sayıları ortalamasında ortaokul öğretmenlerinin algılarında geçirilen denetim sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığı ancak ilkökul öğretmenlerinin algılarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U_{ilkokul} = 239$ ;  $p < .01$ ). Buna göre ilkökul öğretmenlerinden dört ve daha az denetim geçirenlerin maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini daha fazla yerine getirdiklerine ilişkin algıları beş ve daha fazla denetim geçirenlere göre daha yüksektir.

**Tablo 11.** Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmenlerinin algılarının geçirdikleri denetim sayısına göre karşılaştırılması (t-testi sonuçları)

Boyut/Değişken	Geçirilen Denetim Sayısı	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Genel	4 ve altı	34	2.74	.816	190	2.274	.024*
	5 ve üstü	158	2.43	.675			

p<.05 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 11’de görüldüğü gibi maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin algıları geçirdikleri denetim sayısına göre anlamlı bir

farklılık [ $t_{(190)} = 2.274$ ;  $p < .05$ ] göstermektedir. Buna göre dört ve altında denetim geçiren öğretmenlerin maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin algıları beş ve üstünde denetim geçiren öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.

Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin öğretmenlerinin algı düzeylerinin; eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik verdikleri cevapların t ve Mann Whitney U testleri analiz sonuçları Tablo 12 ve Tablo 13'te verilmiştir.

**Tablo 12.** Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmenler algılarının eğitim durumuna göre karşılaştırılması (t-testi sonuçları)

Boyut/Değişken	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
İlkokul	Eğitim Fakültesi	52	2.56	.718	98	.711	.479
	Diğer (Önlisans-Fen-Edebiyat- Lisansüstü)	48	2.46	.624			
Genel	Eğitim Fakültesi	123	2.49	.708	190	.231	.817
	Diğer (Önlisans-Fen-Edebiyat- Lisansüstü)	69	2.47	.702			

Tablo 12 incelendiğinde maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin ilkökul öğretmenleri ve genel olarak öğretmenlerin algıları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 13.** Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılması (Mann Whitney U testi sonuçları)

Boyut/Değişken	Eğitim Durumu	N	Sıra Sayıları Ortalaması	U	p
Ortaokul	Eğitim Fakültesi	71	46.25	727.500	.867
	Diğer (Önlisans. Fen-Edebiyat. Lisansüstü)	21	47.36		

Tablo 13 incelendiğinde de sıra sayıları ortalamasında maarif müfettişlerinin öğretim liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin algıları eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

##### 5. İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Maarif Müfettişlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Algıları

Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin algı düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 14'de verilmiştir.

**Tablo 14.** Maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin algı düzeylerinin karşılaştırılması (t-testi ) sonuçları

Boyut/Değişken	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Okul Türü	İlkokul	102	2.51	.671	195	.427	.670
	Ortaokul	95	2.46	.735			

Tablo 14 incelendiğinde maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin ilkököl ve ortaokul öğretmenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Maarif müfettişlerinin görev ve sorumlulukları üzerinde özellikle son yıllarda yapılan köklü değişikliklerle sorgu yargıçlığı ve öğretmen denetimi görevlerinden ziyade rehberlik, liderlik, eğitimcilik gibi görevlere kaymıştır. Yıllarca maarif müfettişliği görevini yürüten ve görevi gereği sorgu yargıçlığı rolüne fazlasıyla bürünen maarif müfettişlerinin merkezden gelen bir resmi yazı ile yeni görevlerine, yeni rollerine bürünmelerini beklemek pek de gerçekçi olmaz. Nitekim araştırma sonucunda da bulgular bunu doğrulayıcı niteliktedir. Araştırmada çalışmaya katılan ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinde maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini “çok seyrek” yerine getirdikleri algısı hâkimdir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik görevlerini yeterince yerine getirmediklerini düşündükleri söylenebilir. Gül’ün (2001) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin ilköğretim denetçilerinin öğretim liderliği rollerini çoğunlukla yerine getirmedikleri sonucu çıkmıştır. Acar’ın (2002) çalışmasında da öğretmenlerin maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini “az” yerine getirdikleri algısı hâkimdir. Memişoğlu ve Gülen (2007) araştırmalarında ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini “kısmen” yerine getirdikleri sonucu çıkmıştır. Çoban’ın (2010) çalışmasında ise sınıf öğretmenlerinin maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini “ara sıra” yerine getirdikleri algısı hâkimdir. Gerek mevcut araştırma gerekse daha önce yapılan araştırma sonuçlarına dayalı olarak maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yeterince yerine getirmedikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre; maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri, ortaokul ve ilköğretim (ilkököl ve ortaokul) kademesinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Her iki kademe de kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini daha fazla yerine getirdiklerini düşünmektedir. Bu araştırmada kadın öğretmenlerin algılarının yüksek çıkmasının nedenleri; maarif müfettişlerinin büyük çoğunluğunun erkek olması ve toplumda daha çok erkeklerden liderlik beklenmesi; kadınlarında bu beklentilere göre hareket etmeleri olabilir. Bununla birlikte bayan öğretmenlerin müfettişlerin diğer rollerinden daha fazla onların öğretimsel liderlik rolleri ile karşılaşmaları olabilir. Babaoğlu’n (2016) denetmen özelliklerini incelediği araştırmasında, kadın ve erkek denetmen özelliklerinin ve liderlik becerilerinin benzer olduğu bulunmuştur. Çoban (2010), Gül (2001), Memişoğlu ve Gülen’in (2007) çalışmalarında da cinsiyet değişkenine göre kadın ve erkek öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık yokken, Acar’ın (2002) çalışmasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Söz konusu araştırmada bu çalışmaya ters bir şekilde erkek öğretmenlerin algıları kadın öğretmenlerin algılarından daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre; maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ilkököl ve ilköğretim kademesinde anlamlı farklılık göstermektedir. İlkokul kademesinde çalışan 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmen göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini daha fazla yerine getirdiklerini düşünmektedirler. İlköğretim (ilkököl ve ortaokul) kademesinde ise, 10 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini daha fazla yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Elde edilen bu sonuçlara göre

öğretmenliğin ilk yıllarında öğretmenlerin mesleki yeterlilik anlamında daha fazla öğretim liderliğine ihtiyaç duydukları söylenebilir. Çoban (2010), Gül (2001), Memişoğlu ve Gülen'in (2007) çalışmalarında mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark çıkmamıştır. Ancak Acar'ın (2002) çalışması bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada da kıdemi 5 yıl ve daha az olan öğretmenler müfettişlerin öğretimsel liderliklerini; kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek bulmuşlardır.

Öğretmenlerin geçirdikleri denetim sayısına göre; maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri ilköğretim kademesinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Her iki kademe de denetim sayısı 4 ve daha az olan öğretmenler, denetim sayısı 5 ve daha fazla olan öğretmenlere göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini daha fazla yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Denetim sayısının meslekte geçen süre ile ilgili olduğu mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin daha fazla öğretimsel liderliğe ihtiyaç duydukları; denetim sayısı arttıkça yani meslekte geçirilen süre arttıkça öğretimsel liderlik beklentilerinde azalmakta olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirme düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çoban (2010) ve Gül'ün (2001) çalışmaları da bu çalışma ile paralellik göstermektedir. İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerinin maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin algıları arasında eğitim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini çok seyrek yerine getirmeleri şeklindeki algılarının nedenleri hem öğretmenleri hem de maarif müfettişlerini kapsayan nitel bir araştırma ile çalışılabilir. Kadın öğretmenlerin ve kıdemi düşük olan öğretmenlerin maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rollerini daha fazla yerine getirdiklerine ilişkin algılarının altındaki nedenler derinlemesine yapılacak nitel bir araştırma ile ortaya çıkarılabilir. Araştırma Aydın ili İncirliova ilçesindeki ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma evreni ve örneklem grupları genişletilebilir. Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlet okulları ile özel okulları kapsayacak şekilde karşılaştırmalı yapılabilir.

### Kaynakça

- Acar, N. P. (2001). *İlköğretim müfettişlerinin öğretimsel liderlik davranışları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir
- Aksoy, E. & Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(19), 235-249.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim, durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2011). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Yayın No: 172
- Babaoğlu, E. (2016). Kadın ve erkek eğitim denetmenlerinin kişisel ve mesleki özellikleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 757-769. Erişim Tarihi: 15/10/2017, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000179378/5000172440>.

- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Eğitime giriş*. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi
- Bradfield, L. E. (1964). *Supervision for Modern Elementary School*. (Çev: H. Güneş). Erişim Tarihi: 29/05/2014, <http://ibrhim06.blogspot.com.tr/2007/04/eitim-ortamini-gelirtirme.html>
- Çoban, S.(2010). *İlköğretim müfettişlerinin öğretim liderliği rollerini yerine getirme düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Diñer, M. (1997). *Eğitim yönetimine giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi
- Dümen, G. (2008). *Dönüşümcü liderlik davranışlarının personelin iş tatminine etkisi ve bir askeri birlikte uygulama çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Gönülaçar, Ş.(2007). İç denetimde hedefler ve beklentiler. *Mali Hukuk Dergisi*, 130
- Gül, M. (2001). *İlköğretim denetçilerinin öğretim liderliği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Öğretim Liderliği. *MPM Verimlilik Dergisi*, 4
- Güredin, E. (2000). *Denetim*. İstanbul: Beta Basım A.Ş
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Educational administration*. (S. Turan, Çev). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınçkaya, B. (2013). *İl milli eğitim müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kıral E. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin tanımlanmış görevleri için zaman kullanma biçimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Memişoğlu S. P. & Gülen, S. Ç. (2007). İlköğretim müfettişlerinin öğretim liderliğine ilişkin öğretmen algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 69-78.
- Özdemir, E. (2003). Liderlik ve etik. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 151-168.
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özden, Y.(2002). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Sağır, M. & Memişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 39-56.
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Şişman, M.(2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Tahaoglu, F. & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15 (58), 274-298.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TDK, (2017). Türk Dil Kurumu. Erişim Tarihi: 01/06/2017, <http://www.tdk.gov.tr/index.php>



## Doçentliğe Kadar Geçen Süreyi Etkileyen Unsurlar: Türkiye Uygulaması

### Factors Affecting Time to Tenureship: A Case from Turkey

Prof. Dr. Hasan ŞAHİN<sup>1</sup>, Dr. Ümit KOÇ<sup>2</sup>

#### Özet

Türkiye'deki akademik işgücü piyasası Avrupa ve ABD ile karşılaştırıldığında, bazı benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Rekabetçilik, yükselme mekanizmaları, kamu ve özel üniversite yapıları benzerlikler arasında yer almaktadır. Farklılıklar ise esas olarak ücret yapısında ve iş güvencesi alanındadır. Bu farklılığın en belirgin olduğu alanlardan birisi görevin sonlanması sürecidir. Akademisyenler doçentlik kadrosuna atanıncaya kadarki unvanlarda süreli sözleşmeli çalışan statüsündedir. Bu kadroya atandıktan sonra ise süreli sözleşmeli dönemi sona ermekte ve işine son verilmesi nispeten katı kurallara bağlanmaktadır ki bu akademisyenlerin doçentlik sonrası iş hayatları için iş güvencesi anlamına gelmektedir. Bu nedenle doçentliğe geçiş süresini etkileyen değişkenleri belirlemek önemli bir noktadır. Bu çalışmada doçentlik unvanını almaya kadar geçen sürenin belirleyicileri tehlike (hazard) veya sağkalım (survival) yöntemleri ile analiz edilmektedir. Doktora derecesinin elde edilme yaşı ve dil düzeyi doçentlik süresini etkilerken cinsiyet, doçentlik alanının sosyal alan olup olmaması, doktora derecesinin yurt dışından elde edilmesi doçentlik süresi üzerinde etkili değildir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik İş Gücü Piyasası, Doçentlik, Süre Modelleri.

#### Abstract

Academic labor market in Turkey shows some similarities and differences compared to especially Europe and the United States. Its competitiveness, promotion structures, and dual structures (public-private) are among the similarities. Differences are mainly in wage structure and job security. Until promoted to associate professorship, a title given by Higher Education Council, all academicians works on a contract base and can be relatively easily fired at the end of contract term. However once promoted to the associate professorship level, firing process is subject to very strict rules that provides job security for the rest of working life of academicians. For that reason, it deserves to determine the variables affecting the time to tenureship. In this study determinants of time to tenureship, which is defined a point at which a title of associate professorship is obtained, are analyzed by using hazard or survival time methods. While age at doctoral degree obtained and the level of language have impact on time to tenureship variables such as sex, field of specialization Phd from a foreign country have no effect on time.

**Keywords:** Academic Labor Market, Associate Professorship, Duration Models.

Gönderim Tarihi: 3 Haziran 2018

Kabul Tarihi: 29 Ekim 2018

<sup>1</sup> Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültesi, İktisat Bölümü, hasan.sahin@politics.ankara.edu.tr

<sup>2</sup>Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası, Bilişim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, umit.koc@tcmb.gov.tr

## GİRİŞ

Akademik işgücü piyasası birçok yönden kamu işgücü piyasasından farklılık göstermektedir. Bu farklılığın en belirgin olduğu alanlardan birisi görevin sonlanması sürecidir. Akademisyenler doçentlik kadrosuna atanıncaya kadarki unvanlarda süreli sözleşmeli çalışan statüsündedir. Bu kadroya atandıktan sonra ise süreli sözleşmeli dönemi sona ermekte ve işine son verilmesi nispeten katı kurallara bağlanmaktadır. Akademisyenlerin kadrolu olup olmaması kendi başına bir tartışma konusudur. Akademisyenlerin bir kadroya (tenure) sahip olmaları gerektiğini ileri süren görüşler bunun uzmanlaşmayı cazip kılmak yanında akademik özgürlük içinde gerekli olduğunu ifade etmişlerdir (Siow,1995). Kadroya karşı çıkanların (Alchian, 1959) gerekçeleri arasında, kadronun minimum ücret garantisi sağlayarak kayırmaya yol açması ihtimali bulunmaktadır. Carmichael'de(1988) kadro (tenure) verilmesine karşı çıkmış ve bunun olmasının akraba kayırma (nepotism) problemi yaratacağını ifade etmiştir. Kadroyu destekleyenler ise kişilerin ahlaki tutumları ve uzman teftişi (peer review) sayesinde oluşabilecek problemlerin engellenebileceğini ifade etmişlerdir.

Doçentlik Türkiye'de akademik yükselmenin önemli basamaklarından birisidir. Doçentlik kadrosuna atanan bir akademisyen sözleşmeli statüden daimi statüye geçmektedir. Bu nedenle doçentlik, sağladığı prestijin yanında bir başka boyutuyla iş garantisi (tenured) anlamına da gelmektedir. Doçentlik aynı zamanda akademisyenin belirli bir olgunluğa ulaşmış olmasının göstergesi (özellikle yayın açısından) olarak işlev görmektedir. Her ne kadar doçentlik unvanını elde etmek bu kadroya atanmayı otomatik hale getirmese de, bu unvanı elde etmek bir akademisyenin hayatında oldukça önemlidir. Bu önemden hareketle bu çalışmada doçentlik unvanını elde edene kadar geçen süre analiz edilmektedir.

Bu çalışmada parametrik süre (duration) modelleri yöntemi kullanılarak doçentlik unvanını elde etmeye kadar geçen sürenin hangi değişkenlerden etkilendiği Türkiye özelinde analiz edilmektedir. Çalışmada Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenen bir projenin 2007 yılında yapılan anket çalışmasından elde edilen veriler kullanılmaktadır.

Akademik yükselmeye ilişkin çalışmalar göreceli olarak sınırlı olmakla beraber ABD (Xie ve Shaumann,1998), Fransa (Sabatier,2010; Bosquet, Combes ve Garcia-Penalosa,2014), Kanada (Nakhaie,2007;Stewart, Ornstein ve Drakich, 2009), Almanya (Jungbauer-Gans ve Gross, 2013), İspanya (Sans-Menendez, Cruz-Castor ve Alva,2013) örnekleri mevcuttur.

Literatüre bakıldığında doçentlik unvanının (tenure track) ve/veya genel olarak akademik unvanların elde edilmesini etkileyen faktörlerin çeşitli şekilde gruplandırıldığı gözükmektedir. Bir gruplandırma aşağıdaki biçimdedir (Lutter ve Schröder, 2016):

**Beşeri Sermaye:** Bu grupta yer alan faktörler beşeri sermayeyi ölçmeye yöneliktir. Buna ilişkin olarak bakılan ise daha çok akademik çıktı, özellikle hakemli dergilerde yapılan yayınlardır (Long, 1978). Bu yayınlar akademik çıktının önemli bileşenlerinden sadece bir tanesidir. Yönetilen tez sayıları, doktora yüksek lisans tez jüri kararları, verilen lisans ve yüksek lisans ders sayıları da doğal olarak beşeri sermaye olarak kabul edilen akademik çıktının birer parçasıdır. Liyakata dayanan toplumlarda akademik çıktı düzeyinin doçentlik süresini etkilemesi beklenmektedir (Tien, 2007).

**Atfedilen Özellikler (Ascriptive Characteristics):** Doçentlik süresini etkilediği düşünülen değişkenlerin oluşturduğu bir diğer grup atfedilen özellikler olarak adlandırılmaktadır. Bu gruptaki değişkenler bir tür ayrımcılığı ifade etmektedir. Akademik üretim düzeyinden ziyade, adayın sahip olduğu diğer özelliklerin akademik unvanın elde edilmesinde etkili olması, bir başka ifade ile subjektif kriterlerin devrede olması durumudur. Örneğin, akademik düzeyi daha düşük olmasına rağmen kadın

(Morrison, Ruddve Maresi, 2011; Sabatier, 2010) adaylara unvanın verilmesi veya farklı bir ırka mensup olana akademik unvanı vermede cömert ya da tam tersi davranılması durumu bu başlık altında gruplandırılmaktadır.

**Sembolik Sermaye:** Üretim ve atfedilen özelliklerin dışında akademik unvanın elde edilmesini etkileyen bir diğer grup değişken sembolik sermaye grubunda yer almaktadır. Sembolik sermaye ile kastedilen üye olunan ulusal ve uluslararası kuruluşlar, mezun olunan okul ve akademik ödüller ile oluşturulan bir tür prestijli konumdur. Oluşturulan prestij kişinin unvanı elde etmesinde olumlu bir rol oynamakta olup, sembolik sermayenin yüksekliği akademik unvanın elde edilmesindeki süre üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

**Sosyal Sermaye:** Dördüncü grubu oluşturan sosyal sermaye ile kastedilen kişilerin ilişki ağı yani kısaca tanıdık listesidir. Doçentliği veya akademik unvanın elde edilmesinde bağlantılar (network), akademisyenin kimleri tanıdığı akademisyenin verimliliği kadar önemli olabilmektedir.

Yukarıdaki grupların ve bu gruba giren değişkenlerin akademik unvanın elde edilmesinde bir rol oynayıp oynamadığı ve bunların sayısal büyüklükleri ampirik bir sorudur. Bazen her gruba ait değişkenleri, faktörleri elde etmek veya ölçmek de mümkün olmayabilir. Değişkenlerin hangilerinin doçentlik unvanı için önemli olduğu sorusu Türkiye için de geçerlidir ve bu çalışmanın konusudur.

### Türkiye’de Doçentlik Unvanının Elde Edilmesi Süreci

Türkiye’de doçentlik unvanı Üniversitelerarası Kurul Başkanlığınca verilmektedir. Üniversitelerarası Kurul ilk defa 18.06.1946 tarih ve 4936 sayılı kanunla oluşturulmuştur. Bu kurul zaman içinde çeşitli değişikliklerle düzenlenmiş ve mevcut halini almıştır. Oluşturduğundan beri doçentlik unvanını verme yetkisi Üniversitelerarası Kurulda olmuştur. Konunun tarihsel değerlendirmesinin yapıldığı araştırmalarda mevcuttur (Demircioğlu ve Uz, 2013).

Verinin toplandığı dönem ile makalenin yazıldığı dönemde doçentlik unvanının alınmasında farklı kurallar geçerlidir. Verinin toplandığı dönemde doçentlik (Bu döneme ilişkin olarak ayrıntılı bilgi Tekinsoy ve Mısır (2012) çalışmasında yer almaktadır.) unvanını elde etmek için Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı’nca oluşturulan jüri adayı önce eser açısından sonrasında da sözlü performansı açısından değerlendirmektedir. Adayın doçentliğe başvurması için asgari yayın sayısını ve puanını tutturması gereklidir. Ayrıca yabancı dil sınavından belirli bir taban puan alınması zorunlu kriterdir.

Bu aşamaları başarı ile geçen aday doçentlik unvanını kazanmaktadır. Bununla beraber bu unvanın elde edilmesi akademisyenin otomatik olarak kadroya atanmasını sağlamamaktadır. Aday kadroya atanabilme ve böylece gerçek anlamda kadrolu (tenured) olmak için ayrıca kendi üniversitesinin belirlediği koşulları yerine getirmek durumundadır

06.03.2018 tarih ve 30352 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 7100 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile sözlü aşaması kaldırılmış, sadece eser aşamasında başarılı olmak doçentlik unvanı için yeterli sayılmıştır. Yeni süreçte yine asgari yayın ve dil puanı kuralı devam etmektedir. Bununla beraber isteyen üniversiteler sözlü aşamasının da yapılmasını talep edebilmektedirler.

Çalışma yukarıdaki giriş kısmına ek olarak veri seti özelliklerini, ekonometrik modeli kapsayan “yöntem” kısmına, tahmin sonuçlarını ve bu sonuçların değerlendirmesini içeren “bulgular” kısmına ayrılmıştır. “Tartışma, sonuç ve öneriler” kısmı ile de çalışma tamamlanmaktadır.

## YÖNTEM

Çalışmada kullanılan veriler Ankara Üniversitesi BAP projesine ilişkin Aralık 2007’de yapılan anket verileridir. Anakütle temsilini sağlayabilmek amacıyla yükseköğretim kurumunca (YÖK) hazırlanan 2006–2007 yılına ilişkin öğretim üyeleri dağılım tablosu kullanılmıştır. Her ne kadar verinin toplandığı dönem 2006-2007 yılı olsa da akademik yükselme konusunun her zaman güncel olması ve atanma-yükseltme ilkelerinin değişmesine rağmen bu değişmelerinin en son yapılan düzenlemede olduğu kadar radikal olmaması nedeniyle bu verilerin yakın zamana kadarki yükseltmeleri açıklayabileceği düşünülerek çalışma gerçekleştirilmiştir.

BAP Projesi, emek piyasasındaki çeşitlenme (vakıf-devlet üniversitesi) karşısında akademisyenlerin nasıl konumlandıklarını görmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak üniversite ve sanayi işbirliğinin hangi boyutta olduğunu ortaya çıkarmak da proje amaçları arasında yer almıştır. Bu amaçlara hizmet edecek bir anket hazırlanmıştır. Ankette eğitime, demografik özelliklere, akademik çalışmalara, yapılan projelere, dışarıya sunulan danışmanlık hizmetlerine yönelik sorular sorulmuştur. Anketler anketörler tarafından akademisyenlerle yüz yüze görüşmeler esnasında doldurulmuştur. Ankete seçilen üniversiteler ve bu üniversitelerden anket uygulanan akademisyen sayılarının dökümü proje raporunda yer almaktadır. Söz konusu projeye <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/5256/> adresinden ulaşmak mümkündür.

Anketi toplamda 600 akademisyen cevaplamış olmakla birlikte, bazı akademisyenler bütün sorulara cevap vermediğinden tahminde kullanılabilir gözlem sayısı 237’ye kadar düşmüştür. Nispeten aynı kurallara göre doçentliğini alanları analiz etmek için doçentliğini 1985 yılı ve sonrasında alanlar veri setinde yer almıştır. Ankete katılan akademisyenler yayınlarını (makale, dergi), yapmış oldukları projeleri, haftalık ders saatlerini bildirmiş olsalar da bu bilgiler anketin yapıldığı tarihteki unvana karşılık geldiği için doçentliğe kadar geçen süre analizi için akademik verimlilik ölçütü olarak kullanılmamıştır.

**Tablo 1: 2006–2007 Yılı İtibarı ile Öğretim Üyeleri Toplamı ve Dağılımları**

	<b>Toplam</b>	<b>Profesör</b>	<b>Doçent</b>	<b>Yard. Doç.</b>
<b>Öğretim Üyesi Sayıları</b>	34767	12773	6150	15844
<b>Kadın</b>	10622	3464	1906	5252
<b>Erkek</b>	24145	9309	4244	10592
	<b>Toplam</b>	<b>Profesör</b>	<b>Doçent</b>	<b>Yard. Doç.</b>
<b>Payları (%)</b>	1.0	0.37	0.18	0.46
<b>Kadın</b>	0.31	0.10	0.05	0.15
<b>Erkek</b>	0.69	0.27	0.12	0.30
		<b>Profesör</b>	<b>Doçent</b>	<b>Yard. Doç.</b>
<b>Unvanlara göre kadın öğretim üyesi oranı (%)</b>		0.27	0.31	0.33
<b>Unvanlara göre erkek öğretim üyesi oranı (%)</b>		0.73	0.69	0.67

Kaynak: Akademik Piyasalar, Emek Süreçleri ve Bilimsel Üretim: Keşfedici Bir Alan Çalışması

2006-2007 yılı itibarıyla öğretim üyelerinin sayısal ve yüzdesel büyüklükleri Tablo 1’de yer almaktadır. Bu tabloya göre 2006-2007 yılı içinde akademisyenlerin % 46’sı Yardımcı Doçent

unvanına, % 18'i Doçent unvanına ve % 37'si Profesör unvanına sahiptir. Anketin hangi üniversite ve bölgelere uygulandığı ve yüzdesel dağılımlarının ne şekilde olduğu ilgili raporda yer almaktadır.

### Örneklemin ana kütleli temsil edebilirliği

Ankete seçilen öğretim üyelerinin cinsiyet dağılımına bakıldığında erkeklerin % 64,6 kadınların % 35,4 olduğu görülmektedir (**Tablo 2.**). Ankete seçilenlerin cinsiyet dağılımı 2006–2007 yılındaki cinsiyet dağılımına yakındır.

**Tablo 2: Unvanlara Göre Kadın ve Erkeklerin Dağılımı (Anket Sonuçlarına göre) (%)**

	Erkek	Kadın
Yard. Doç.	57.2	42.8
Doçent	65.8	34.2
Profesör	69.8	30.2
<b>Toplam</b>	<b>64.6</b>	<b>35.4</b>

Kaynak : Akademik Piyasalar, Emek Süreçleri ve Bilimsel Üretim: Keşfedici Bir Alan Çalışması

Unvanlara göre kadın ve erkeklerin dağılımına bakıldığında ankete seçilenlerin değerlerinin anakütle değerlerine yakın olduğu görülmektedir. Ankette profesörler içinde erkek oranı yaklaşık % 70 iken anakütlede bu oran % 73'tür. Benzer şekilde anakütlede doçentler içinde kadın akademisyen oranı % 31 iken ankete seçilenler arasında bu oran % 34.2'dir. Yardımcı Doçent unvanına sahip olanlar için de benzer bir durum söz konusudur. Yardımcı doçentler arasında oransal farklılıklar diğer unvanlara göre daha fazladır. Tablolardan ortaya çıkan bir eğilim kadın akademisyenlerde oransal olarak bir fazlalık olduğu işaret etmekle birlikte anketten elde edilen bu sonuçlar eldeki örneklemin ana kütleli temsil edebilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

### Ekonometrik Model: Süre Modelleri

Doçentliğe kadar geçen süreyi analiz için parametrik süre modelleri tercih edilmiştir. Bunun nedeni değişkenlerin yarı parametrik olan cox-regresyon modeline ilişkin temel varsayımı ihlal etmesidir. Cox-regresyon modelinin en önemli varsayımlarından birisi iki gözlem arasındaki hazard oranlarının sabit olmasıdır (bkz. Kalbfleisch ve Prentice, 2002). Bu varsayımlar ihlal edildiğinden tahminlerde parametrik yöntem kullanılmıştır.

Doçentliğe kadar geçen süreyi etkileyen faktörlerin spesifik olarak neler olacağı literatürde belirtilmemekle birlikte çalışmalarda ortak olan değişkenler mevcuttur. Çalışmada süreyi etkileyen değişkenler olarak akademisyenin cinsiyeti, doktora yaptığı yerin Türkiye olup olmadığı, doktora bitirdiğindeki yaşı, çalışma alanının sosyal bilimler olup olmadığı, dil düzeyi, akademisyenin merkez (İstanbul, İzmir, Ankara) üniversitelerde çalışıp çalışmadığına ilişkin değişkenler kullanılmaktadır. Değişkenlerin tanımı ve tanımlayıcı istatistikleri **Tablo 3**'de verilmektedir.

Süre modellerinde (Bu modellere ilişkin başlangıç düzeyi detaylı bilgi için: Kiefer, 1988; Kleinbaum ve Klein, 2011) katsayıların tahmini için genel olarak maksimum olabilirlik tahmin yöntemi kullanılmaktadır. Süre modellerinde bağımlı değişkenin sağdan soldan ve aralık içinde sansüre uğraması klasik regresyon analizi ve tahmini yapılmasını etkisiz (inefficient) hale getirmektedir (Greene, 1997).

Olabilirlik fonksiyonu sıklık fonksiyonları kullanılarak oluşturulabileceği gibi hazard ve sağkalım (survival)fonksiyonları kullanılarak da oluşturulabilmektedir. Süre modellerinde genel olarak sıklık fonksiyonu yerine hazard fonksiyonu kullanılarak model tanımlanmakta ve fonksiyonlar arasındaki

ilişki aracılığıyla sağkalım fonksiyonu, sıklık fonksiyonları elde edilebilmektedir. Süre modellerinde hazard fonksiyonu spesifikasyonunun seçilme nedenleri Cox ve Oakes (1984)'te açıklanmaktadır.

$f(x; \beta)$  "x" değişkeninin sıklık fonksiyonu ve tahmin edilecek parametreleri gösterdiğinde olabilirlik fonksiyonu genellikle  $L(x; \beta) = \prod_i^n f(x_i; \beta)$  formatında yazılmaktadır. Sıklık fonksiyonu ile hazard  $h(x_i; \beta)$  ve survivor fonksiyonu  $S(x_i; \beta)$  ilişkisi olabilirlik fonksiyonunun  $L(x; \beta) = \prod_i^n h(x_i; \beta)S(x_i; \beta)$  biçiminde yazılmasını sağlamaktadır.

**Tablo 3: Tanımlayıcı İstatistikler**

Değişken	Tanımı	Ortalama	Std.sapma	Min	Maks.
doc_yas	Doktora derecesinin alındığı yaş	32.04	3.86	26	51
docdummy	1 eğer doktora derecesi yurt dışından ise, 0 diğer durumlar	0.865	0.342	0	1
sosyal_alan	1 Eğer doçentlik alanı sosyal ise, 0 aksi taktirde	0.532	0.500	0	1
cinsiyet	1 Kadın, 0 Erkek	0.612	0.488	0	1
dil_duzeyi	1 adayın dil düzeyi çok iyi, 0 diğer durumlar	0.511	0.501	0	1
mer_tas	1 Ankara İstanbul ve İzmir'de görev yapan akademisyenler, 0 diğerleri	0.722	0.449	0	1
<b>Gözlem sayısı 237</b>					

Genel olarak hazard fonksiyonu  $h(t) = h_0(t)g(x, \beta)f(\varepsilon)$  olarak ifade edilebilmektedir (Lancaster, (1990)). Çarpımdaki ilk eleman baseline hazardı, ikinci eleman değişkenler parametrelerinin bir araya geldiği kısmı, üçüncü çarpan ise gözlemlenemeyen faktörlerin etkisini göstermektedir. Hazard fonksiyonu Weibull formunda genellikle  $h(t) = pt^{p-1}e^{-t^p}f(\varepsilon)$  biçiminde ifade edilmektedir.  $f(\varepsilon) = 1$  olarak kabul edilirse bu durum gözlemlenemeyen faktörlerin (frailty) olmadığı anlamına gelmektedir. Eğer  $f(\varepsilon)$  bir dağılım fonksiyonuna sahipse bu durumda gözlemlenemeyen faktörlerin ilgili dağılıma sahip olduğu kabul edilmektedir. Uygulamada bu dağılım daha çok fonksiyonel formun sağladığı kolaylığa göre seçilmektedir. Bu çalışmada  $f(\varepsilon)$  için gamma dağılımı seçilmiştir. Genel olarak gamma(a,b) dağılımı  $f(\varepsilon) = \frac{\varepsilon^{a-1}e^{-\varepsilon/b}}{\Gamma(a)b^a}$  formatındadır. Çalışmada gamma( $\frac{1}{\theta}, \theta$ ) tercihi yapılmıştır. Tahmin sonuçları Weibull ve Weibull gamma için Tablo 4'te verilmektedir. Ki-kare test istatistiği her iki modelin istatistiki olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Weibull gamma modelinin theta katsayısının istatistiki olarak sıfırdan farklı olması verilerin Weibull gamma modeline daha uygun olduğunu göstermektedir. Süre modellemelerinde bağımlı değişkenin görsel olarak nasıl gözüktüğüne ilişkin bir bilgi sunmak için hazard fonksiyonu, kümülatif hazard fonksiyonu ve/veya sağkalım fonksiyonu kullanılmakla beraber yerden tasarruf etmek adına çalışmada bu fonksiyonların grafiklerine yer verilmemiştir.

Model hazard formatında tahmin edildiğinden değişkenin pozitif katsayılı olması doçentliğe kadar geçen sürenin kısa, negatif katsayılı olması doçentliğe kadar geçen sürenin uzun olması anlamına gelmektedir.

## BULGULAR

Araştırmada elde edilen verilerin analizine dayalı olarak ortaya çıkarılan weibull süre modeli ve weibull-gamma tahmin sonuçları Tablo 4'de özetlenmiştir.

**Tablo 4: Weibull Süre Modeli ve Weibull-Gamma Tahmin Sonuçları**

Değişkenler	Weibull	Weibull-Gamma
doc_yas	0.0514** (0.0179)	0.0537* (0.0213)
docdummy	0.349+ (0.206)	0.382 (0.257)
sosyal_alan	-0.0710 (0.139)	-0.0535 (0.170)
cinsiyet	0.0548 (0.144)	0.125 (0.177)
dil_duzeyi	0.398** (0.144)	0.489* (0.191)
mer_tas	-0.165 (0.160)	-0.174 (0.200)
Sabit Terim	-6.238*** (0.676)	-6.994*** (0.875)
p	2.023*** (0.1011)	2.400*** (0.2108)
Theta		0.2802* (0.145)
Gözlem Sayısı	237	237

Parantez içindekiler standart hatalardır.

theta=0 için LRchi2(1)=5.61, p değeri=0.009

+p< 0.10, \*p< 0.05, \*\*p< 0.01, \*\*\*p< 0.001

Tablo-4'te görüldüğü gibi tahmin sonuçlarına göre doçentliğe kadar geçen süreyi doktora bitirme yaşı (doc\_yas) pozitif etkilemektedir. Bir başka ifade ile ileriyaşta doktora bitiren akademisyenler ortalama olarak daha hızlı doçentlik unvanını elde etmektedir.

Doktora derecesinin yurt dışından alınması (docdummy) doçentliğin daha hızlı elde edilmesini sağlamakla beraber değişken weibull-gamma modelinde istatistiki olarak anlamlı değildir. Doçentlik alanının sosyal bilimlerde (sosyal\_alan) olması doçentlik için geçen sürenin uzun olmasına neden olmakla beraber istatistiki olarak anlamlı değildir. Benzer şekilde merkez üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin doçentlik unvanını elde etmeleri için geçen süre daha fazla olmakla beraber istatistiki olarak anlamlı değildir. Cinsiyet değişkeni kadınların doçentliğe kadar geçen sürelerinin erkeklerden kısa olduğunu göstermekle beraber istatistiki olarak anlamlı değildir.

Değişkenler arasında istatistiki olarak anlamlı olup sayısal değer olarak en yüksek olan dildüzeyi değişkeninin katsayısıdır. Dil düzeyi yüksek olan akademisyenlerin doçentlik unvanını elde etmek için geçen süreleri diğer akademisyenlere göre daha düşüktür. Dil düzeyi yüksek olan akademisyenler diğer değişkenler sabitken dil düzeyi düşük olan akademisyenler göre 1.63 ( $\exp(.489)=1.63$ ) kat daha hızlı doçent olmaktadır. Veri setinde dil düzeyi en önemli faktör olarak yer almaktadır.

Sonuçlara genel olarak bakıldığında doçentliğe kadar geçen süre için bir cinsiyet ayrımcılığı veya adayın merkez üniversite olması ayrımcılığı olmadığı gözükmemektedir. Doktora alanın sosyal alan olması doçentliğe kadar geçen süreyi etkilememektedir. Çalışmanın önemli bulgusu doçentliğe kadar geçen süreyi etkileyen en önemli değişkenin akademisyenin dil düzeyi olmasıdır. Dil düzeyinin çok iyi olması akademisyenin verimliliğinin bir işareti olarak yorumlanabilir. Zira bu durum adayın hem Türkçe hem de bildiği yabancı dilde yayın yapma potansiyelini artırmaktadır.

## TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada Weibull ve Weibull-gamma parametrik süre (duration) modelleri kullanılarak doçentlik unvanını elde etmeye kadar geçen sürenin hangi değişkenler tarafından etkilendiği Türkiye özelinde analiz edilmiştir.

Yapılan tahminler sonucunda dil düzeyi yüksek olan ve doktora ileri yaşta bitiren akademisyenlerin daha kısa sürede doçent oldukları sonucuna varılmıştır. Cinsiyet, doktora alanının sosyal alan olması veya akademisyenin merkez (Ankara, İstanbul, İzmir) üniversitelerde görev yapması doçentlik süresini etkilememektedir.

Dil düzeyinin iyi olması adayın hem Türkçe hem de yabancı dilde yayın yapma potansiyelini artırmakta ve adayın daha verimli olmasına, dolayısıyla daha kısa sürede doçent olmasına katkıda bulunabilmektedir. Yabancı dilin akademik hayatta son derece belirleyici olduğu Zengin ve Doğan (2016) ile İnandı, Tunç ve Uslu (2013) çalışmalarında da vurgulanmıştır. Yine Tuncer, Dikmen, Tanaş, Bahadır, Temur ve Uluğ(2018) çalışmasında yer alan ankete göre akademisyenlerin %61.1'inin dil baraj puanının 65 ve üzeri olması gerektiği ifade etmişlerdir. Bunun yanında, Bozan (2015) yabancı dilin araçsallıktan amaçsallığa kaydırıldığını vurgulayarak, ilköğretim sürecinden başlayan yabancı dil sorunsalının akademik ilerlemede bir baraj teşkil etmemesi gerektiğini savunmaktadır.

Tonta (2014) ABD'deki akademik yükseltmelerde adayın kendi seçtiği 5-10 yayın üzerinden bir değerlendirme yapıldığını ve bu çerçevede araştırmaların özgünlüğü ve öneminin de bu yükseltme kriterleri içine alındığını ifade etmektedir. Her ne kadar çalışmanın doğrudan konusu olmasa da akademik hayatın ve yayınların kalitesinin artmasına katkı sağlaması açısından bu tarz bir yönelimin de önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada kullanılan verilerin ürettiği sonuçların Üniversitelerarası Kurul'dan elde edilebilecek verilerle oluşturulacak daha geniş bir seti ile benzer nitelikte olup olmayacağı diğer araştırmacılara bırakılmıştır. 06.03.2018 tarihi itibarıyla yasayla doçentlik elde etme süreci değiştiğinden bu politika değişikliğinin etkisinin veri setinin oluşmasını takiben yapılacak bir çalışma ile analiz edilmesi karşılaştırmalı bir sonucu akademik camiaya göstermesi açısından son derece faydalı olacaktır.

Çalışmanın sonucu akademik hayatın başlangıç aşamasında olanlara özellikle dil düzeyini geliştirmelerini önerirken, politika yapıcılara veya karar vericilere dil düzeyinin geliştirmesine yönelik eğitim politikaları oluşturmasını önermektedir. Yabancı dil sorunu sistematik olarak öğretim çağının her aşamasında ele alınmalı ve üniversiteye başlama aşamasında öğrencilerin en azından bir yabancı dilde okuduğunu anlayabilme, yazabilme ve konuşabilme becerilerine sahip olması hedeflenmelidir.



### Kaynakça

- Alchian, A. A. (1959). Private Property and the Relative Cost of Tenure. P. D. Bradley içinde, *Private Property and the Relative Cost of Tenure, Public Stake in Union Power*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri. (2009). *Akademik Piyasalar, Emek Süreçleri ve Bilimsel Üretim: Keşfedici Bir Alan Çalışması*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Bosquet, C., Combes, P. P. ve Garcia-Penalosa, C. (2014). Gender and Promotions: Evidence from Academic Economists in France. *LIEPP Working Paper No: 29*.
- Bozan, M. (2015). Yüksek Öğretim ve Akademik Terfi Üzerine Bir Değerlendirme. *Bartın Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 6(12), s. 263-282.
- Carmichael, H. L. (1988). Incentives in Academics: Why Is There Tenure? *Journal of Political Economy*, 96(3), s. 453-472.
- Cox, D.R. ve Oakes, D. (1984). *Analysis of Survival Data*. Chapman & Hall.
- Demircioğlu, M. Y. ve Uz, A. (2013). Üniversitelerarası Kurul Üzerine Anayasa ve İdare Hukuku Perspektifinden Bazı Hukuki Değerlendirmeler. *AÜHFD*, 62(1), s. 41-72.
- Greene, W. H. (1997). *Econometric Analysis. Third Edition, International Edition*. Prentice-Hall.
- İnanđı, Y., Tunç, B. ve Uslu, F. (2013). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(1), s. 219-238.
- JungbauerGans, M. ve Gross, C. (2013). Determinants of Success in University Careers: Findings from the German Academic Labor Market. *Zeitschrift für Soziologie*, 42, s. 74-92.
- Kalbfleisch, J. D. ve Prentice, R. L. (2002). *The Statistical Analysis of Failure Time Data*. Wiley Series in Probability and Statistics.
- Kiefer, N. M. (1988). Economic Duration Data and Hazard Functions. *Journal of Economic Literature*, 26(2), s. 646-679.
- Kleinbaum, D. G. ve Klein, M. (2011). *Survival Analysis- A Self-Learning Text, Third Edition*. New York: Springer Publishers.
- Lancaster, T. (1990). *The Econometric Analysis of Transition Data*. Cambridge University Press.
- Long, J. S. (1978). Productivity and Academic Position in the Scientific Career. *American Sociological Review*, 43, s. 889-908.
- Lutter, M. ve Schröder, M. (2016). Who becomes a tenured professor, and why? Panel data evidence from German sociology. 1980-2013. *Research Policy*, 45(5), s. 999-1013.
- Morrison, E., Rudd, E. ve Maresi, N. (2011). Onto, Up, Off the Academic Faculty Ladder: The Gendered Effects of Family on Career Transitions for a Cohort of Social Science Ph.D.s. *The Review of Higher Education*, 34(4), s. 525- 553.
- Nakhaie, M. (2007). Universalism, Ascription and Academic Rank: Canadian Professors, 1987-2000. *Canadian Review of Sociology*, 44(3), s. 361-386.
- Sabatier, M. (2010). Do female researchers face a glass ceiling in France? A hazard model of promotions. *Journal of Applied Economics*, 42(16), s. 2053-2062.
- Sans-Menendez, L., Cruz-Castor, L. ve Alva, K. (2013). Time to Tenure in Spanish Universities: An Event History Analysis. *Plos ONE*, 8(10), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0077028>, s. 1-18.
- Siow, A. (1995). The Organization of The Market For Professors. . *University of Toronto Working Paper Number: Ut-Ecipa-Siow-95-01*.

- Stewart, P., Ornstein, M. ve Drakich, J. (2009). Gender and Promotion at Canadian Universities. *Canadian Review of Sociology*, 46(1), s. 59-85.
- Tekinsoy, M.A. ve Mısıır, M.B. (2012). Öğretim Üyeliliğine Atanma Sürecinin Başlangıcı, Ek Koşullar ve Jüri Raporları. *AÜHFD*, 61, s. 351-382.
- Tien, F. F. (2007). To what degree does the promotion system reward faculty research productivity? *British Journal of Sociology of Education*, 28(1), s. 105-123.
- Tonta, Y. (2014). *Akademik Performans, Öğretim Üyeliliğine Yükseltme ve Yayın Destekleme Ölçütleriyle İlgili Bir Değerlendirme*. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/yayinlar/tonta-yukseltme-kriterleri-hakkinda-degerlendirme-11-Temmuz-2014.pdf>. adresinden alındı
- Tuncer, M., Dikmen, M., Tanaş, R., Bahadır, F., Temur, M. ve Uluğ, H. (2018). Doçentlik Süreci ve Bazı Akademik Kadrolardaki Düzenlemelere Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 13(11), s. 1311-1335.
- Xie, Y. ve Shauman, K. A. (1998). Sex Differences in Research Productivity: New Evidence About an Old Puzzle. *American Sociological Review*, 80, s. 847-870.
- Zengin, B. ve Doğan, D. (2016). *Çevrimiçi (Online) Arama Teknikleriyle Akademik Amaçlı İngilizce Dil Kullanım Becerilerinin Geliştirilmesi*. . <http://acikerisim.nku.edu.tr>: Namık Kemal Üniversitesi Genel Amaçlı Bölgesel Araştırma Projesi Sonuç Raporu.