

ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA

INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP
STUDIES: THEORY AND PRACTICE

Cilt / Volume: 3

Sayı / Issue: 3

Aralık / December

2020

ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA
INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP STUDIES: THEORY AND
PRACTICE

Cilt / Volume: 3

Sayı / Issue: 3

Aralık / December 2020

Sahibi / Owner

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Baş Editörler / Editors-in-chief

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN

Dr. Şuay Nilhan AÇIKALIN

Editör/ Editor

Dr. Nilay NEYİŞCİ

Teknik Düzenleme/ Technical Arrangement

Deniz GÖRGÜLÜ & M. Sabir ÇEVİK

Her Hakkı Saklıdır. Dergide yer alan yazılar kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Yazıların her türlü sorumluluğu yazarlara aittir. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen yazılar yayınlansın veya yayınlanmasın iade edilmez.

All rights reserved. The articles in the journal can be cited by citing references. All responsibility for the articles belongs to the authors. Manuscripts submitted to the journal for publication are not refundable whether they are published or not.

Haberleşme / Information

sefikasule@gmail.com

suaynilhan@gmail.com

ULUSLARARASI LİDERLİK ÇALIŞMALARI DERGİSİ: KURAM VE UYGULAMA HAKKINDA BİLGİ

1. Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama dört ayda bir olmak üzere yılda üç kez yayınlanan kör hakemli ve bilimsel bir dergidir.
2. Yönetim ve liderlik alanına katkı sağlayacak nitelikteki, özgün makale ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmelerini yayınlar.
3. Makalelerde daha önce başka bir yerde yayınlanmamış veya başka bir yere söz verilmemiş olma şartı aranır.
4. Makaleler çağdaş Türkçe ya da İngilizce yazılmış olarak gönderilebilir.
5. Dergide hangi makalelerin yayınlanacağına hakem raporlarına göre yayın kurulu karar verir.
6. Yazımda, özel durumlar dışında, TDK Yazım Kılavuzu esas alınır.
7. <http://dergipark.gov.tr/ijls> sitesinde olan sistemimize yazarların üye olup, çalışmalarını sisteme yüklemesi gereklidir.

INTERNATIONAL JOURNAL OF LEADERSHIP STUDIES: INFORMATION ABOUT THEORY AND PRACTICE

1. The Journal of International Leadership Studies: Theory and Practice is a blind peer-reviewed and scientific journal which is published once in four months, three times a year.
2. It publishes the original papers and book presentations with the quality to contribute to the management and leadership area as well as seminars, conferences and symposiums evaluations.
3. Articles must not have been previously published elsewhere or promised elsewhere.
4. Articles can be sent in contemporary Turkish or English.
5. The editorial board decides which articles will be published in the journal according to the referee reports.
6. In writing, the TDK Writing Guide is taken as a basis except for some special cases.
7. The authors are required to be members of the system at <http://dergipark.gov.tr/ijls>, and upload their studies to the system.

DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD

Dr. Akbar Rahimi ALİSHAH	İstanbul Aydın University	TURKEY
Dr. Arzu GÜLER	Adnan Menderes University	TURKEY
Dr. Binali TUNÇ	Mersin University	TURKEY
Dr. Cemal ATAKAN	Ankara University	TURKEY
Dr. Cengiz ANIK	Marmara University	TURKEY
Dr. Cevdet EPÇAÇAN	Siirt University	TURKEY
Dr. Çağlar DOĞRU	Ufuk University	TURKEY
Dr. Derya KARA	Ankara Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Elife Doğan KILIÇ	İstanbul University	TURKEY
Dr. Ercan YILMAZ	Necmettin Erbakan University	TURKEY
Dr. Esm'e ÖZDAŞLI	Mehmet Akif Ersoy University	TURKEY
Dr. Fatma ÇOBANOĞLU	Pamukkale University	TURKEY
Dr. Fırat Kıyas BİREL	Dicle University	TURKEY
Dr. Gediz AKDENİZ	İstanbul University	TURKEY
Dr. Halil İbrahim ÖZMEN	Suleyman Demirel University	TURKEY
Dr. İbrahim KOCABAŞ	Yıldız Teknik University	TURKEY
Dr. İlknur MAYA	Çanakkale University	TURKEY
Dr. İlknur ŞENTÜRK	Eskişehir Osmangazi University	TURKEY
Dr. Joan Pere PLAZA	Fabra Escola Superior de Comerç Internaciona lUniversitat Pompeu	SPAIN
Dr. Kadisha SHALGYNBAYEVA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University	KAZAKHSTAN
Dr. Kaliyabanu KERTAYEVA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University	KAZAKHSTAN
Dr. Kürşat ÖZDAŞLI	Mehmet Akif Ersoy University	TURKEY
Dr. Luis TOME	Universidade Autonoma de Lisboa	PORTUGAL
Dr. Lütfi ÜREDİ	Mersin University	TURKEY
Dr. Manuel ALBERTO	M. FERREIRA SCTE-IUL	PORTUGAL
Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU	Sakarya University	TURKEY
Dr. Mehmet Cem ŞAHİN	Dokuz Eylül University	TURKEY
Dr. Mehmet ÖZBAŞ	Erzincan University	TURKEY
Dr. Mehmet ÜSTÜNER	Inonu University	TURKEY
Dr. Mehmet YILMAZ	Ankara University	TURKEY
Dr. Meral ELÇİN	Gebze Teknik University	TURKEY
Dr. Mina ABBASİYANNEJAD	UPM	MALAYSIA
Dr. Muhammet İbrahim AKYÜREK	Republic of Turkey Ministry of National Education	TURKEY
Dr. Murat Ali DULUPÇU	Suleyman Demirel University	TURKEY
Dr. Murat BEYAZYÜZ	Namık Kemal University	TURKEY
Dr. Mutlu ER	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Nail ALKAN	Ankara Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Nayil KILIÇ	İstanbul University	TURKEY
Dr. Nihan POTAS	Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Nilanjan RAY	Adamas University	INDIA
Dr. Nilay Başar NEYİŞCİ	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Nursel YARDİBİ	International Science Association	TURKEY
Dr. Oktay TANRISEVER	METU	TURKEY
Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ	Atatürk University	TURKEY
Dr. Sabri ÇELİK	Gazi University	TURKEY

Dr. Sait AKBAŞLI	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Salih GÜNEY	İstanbul Aydın University	TURKEY
Dr. Seçil Dayıođlu ÖCAL	Hacettepe University	TURKEY
Dr. Selim KANAT	Süleyman Demirel University	TURKEY
Dr. Wassim ALOULOU	Al-Imam Muhammed Ibn Saud Islamic University	SAUDI ARABIA
Dr. Yahya MAHAMADU	Universite Franco Arabe Attadamoun	NIGER
Dr. Yusuf ESMER	Bayburt University	TURKEY
Dr. Zekai ÖZTÜRK	Ankara Hacı Bayram Veli University	TURKEY
Dr. Zhumabekova Fatima NİYAZBEKOVNA	The L.N. Gumilyov Eurasian National University	KAZAKHSTAN

3. CİLT 3. SAYININ HAKEMLERİ / REVIEWERS OF 3ST VOLUME 3ST ISSUE

Prof. Dr. Sait AKBAŞLI	Hacettepe University
Prof. Dr. Oktay EMİR	Anadolu University
Prof. Dr. Nüzhet KAHRAMAN	İstanbul Ticaret University
Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU	Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Şükrü ADA	Uludağ University
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU	Sakarya University
Assoc. Prof. Dr. Didem KOŞAR	Hacettepe University
Asst. Prof. Dr. Nihan POTAS	Ankara Hacı Bayram Veli University
Dr. Müzeyyen Petek DİNÇMAN	Hacettepe University
Dr. Nilay NEYİŞCİ	Hacettepe University

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Makale Türü / Article Type: Derleme Makalesi / Review Article

COVID- 19 Özelinde Salgınların Eğitime Etkileri

In COVID-19 Special the Effect of Pandemics on Education

Ali BALCI 75

Makale Türü / Article Type: Derleme Makalesi /Review Article

Pakistan Eğitim Sistemi Ve Okullara Yönetici Atama Kriterlerinin İncelenmesi

Review on Pakistan Education System

Rıdvan KÜÇÜKALİ & Hüseyin Can ÇOŞKUN 86

Makale Türü / Article Type: Derleme Makalesi / Review Article

Otantik Liderlik: Bir Alanyazın Taraması

Authentic Leadership: A Literature Review

Muhammet İbrahim AKYÜREK 99

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi /Research Article

Kriz Ortamlarında Dönüşümcü Liderliğin Rolü: Mcdonald's Örneği

The Role of Transformer Leadership In The Crisis: The Case of McDonald's

Mehmet EMEN & Sertaç HAMZA 110

Makale Türü / Article Type: Derleme Makalesi /Review Article

Ülkelerin Zorunlu Eğitim Süreçlerine ve PISA Başarılarına İlişkin Bir Karşılaştırma

A Comperative Study of Nations' Compulsory Education Process and Pisa Achievements

Makbule COŞKUN 124

Baş Editörlerden

Yayın hayatına Ağustos 2018 sayısı ile başlayan Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama 'nın 3. Cilt 3. Sayısı ile sizlerle yeniden bir araya gelmenin gururunu ve mutluluğunu yaşıyoruz. Bu sayımızda da liderlik olgusunu disiplinler arası bir anlayışla inceleyen gerek kuramsal gerek ise uygulamaya dönük makalelere yer verdik. Dergimizde yer alan makaleler 2020 yılında güncellenen TR Dizin Dergi Değerlendirme kriterlerine uygun bir şekilde hazırlanmıştır.

Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, kör hakemlik sistemi ve hızlı değerlendirme süreciyle alanda üretilen bilimsel çalışmaları büyük bir titizlikle sizlere sunmaktadır. Söz konusu hedeflerle dergimiz, özgün makalelerin ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmelerini de yayımlamaya devam edecektir. Bu yılın Kasım ayında yayımlanan “Liderlik Yaklaşımları Bağlamında İz Bırakan Eğitimcileri Anlamak” konulu özel sayımızın ikincisinin hakem süreçlerinin ardından sizlerle buluşacağımızın müjdesini vermek istiyoruz.

Dergimizin bu sayısında birbirinden değerli beş makale yer almaktadır. Bu ve gelecek sayılarımızdaki makaleler, diğer çalışmalarla birlikte dergimiz, liderlik ve yönetim alanyazınına özgün ve bilimsel katkılar sunmaya devam edecektir. Dergimize değerli katkılarda bulunan danışma ve hakem kuruluna, yazarlara teşekkür ederiz. Bir sonraki sayımız yayımlana kadar hepinize iyilik ve esenlikler diliyoruz.

Aralık 2020

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN & Dr. Şuay Nilhan AÇIKALIN

From the Editors-in-chief,

We are so proud and glad to come together with you again with Volume 3 of Issue 3 of International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice, which started its publishing life in August 2018. In this issue, we have included both theoretical and applied articles that analyze the phenomenon of leadership from interdisciplinary perspective. The articles in our journal have been prepared in accordance with the TR Index Journal Evaluation criteria updated in 2020.

With blind review system and quick evaluation process, International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice presents you the scientific studies conducted in the field. For that purpose, our journal will continue to publish research articles and book reviews as well as seminars, conferences and symposium proceedings. Also, we would like to announce that our second volume of the special issue titled as “Understanding of Pioneers in Education with Leadership Approaches” will be published as soon as when its blind review is done.

There are five valuable articles in the current issue of our journal. We will continue to contribute to leadership literature with authentic and scientific studies through our journal. Lastly, we would like to thank the advisory board, reviewers and the authors for their valuable contributions to our journal. Wish healthy days to you until reuniting in our next issue.

December 2020

Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN & Dr. Şuay Nilhan AÇIKALIN

COVID-19 ÖZELİNDE SALGINLARIN EĞİTİME ETKİLERİ

Ali BALCI¹

Öz

Geçmiş bazı Sars, Ebola gibi pandemilere göre göre COVID-19'un sağlık başta olma üzere her sektöre olumsuz etkileri çok daha fazla yıkıcı olmuştur. Bu bağlamda bu çalışmada COVID-19'un sağlık, ekonomi, ağırlıklı olarak da bu çalışmada konu edinen eğitime etkileri; kısa süreli ve uzun süreli etkiler olmak üzere tartışılmıştır. Sonra da COVID-19'un neden olduğu sorunlara çözümler de benzer olarak kısa erimli ve uzun erimli olarak tartışılmıştır. Görünen o ki COVID-19'un kısa süreli belki de en yaygın etkisi eğitim kurumlarının kapatılması olmuştur. Uzun süreli etkiler ise bu dönemi yaşayan gençlerin gelecekte istihdamda yer almasında, yeteneklerinin değerlendirilmesinde haksızlıklara uğraması olasılığı olacaktır. Çalışmada COVID-19'un neden olduğu eğitsel sorunların kısa süreli çözümleri eğitim kurumlarının ekonomik canlanmayla birlikte açılmalarının sağlanmasıdır. Uzun dönemde ise pandemilere ilişkin bir destek (back up) programının geliştirilmesi ve bu konuda gelecek pandemilere hazırlıklı olmayı sağlayacak plan ve politikaların geliştirilmesi olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Salgın, COVID-19, eğitim, COVID-19'un eğitime etkileri

In COVID-19 Special the Effect of Pandemics on Education

Abstract

According to some pandemics like Sars, Ebola in the past, the negative effects of COVID-19 on every sector especially health, have been more devastating. In this context, in this study, the effect of COVID-19 on health, economy, and mainly education was discussed as short-term and long-term. Then, solutions to the problems caused by COVID-19 were also discussed as short-run and long-run. It seems that the short-term, perhaps the most common effect of COVID-19 was the closure of educational institutions. Long-term effects will be the possibility of young people living in this period to be unfair in their future employment and in evaluating their abilities. Short-term solutions to the educational problems caused by COVID-19 are to enable educational institutions to open with the economic revival. In the long term, it will be the development of a backup program regarding pandemics and the development of plans and policies that will be prepared for future pandemics.

Keywords: Epidemic, COVID-19, effects of COVID-19 on education.

Giriş

İnsanlık tarihinde zaman zaman tüm dünyayı derinden sarsan ve ülkeleri önemli oranda etkileyen büyük vakalar olmuştur. Bu oluşumlar insanların yaşamlarında büyük dönüşümlere neden olmuş ve olmaktadır. Özellikle bu oluşumlar, sağlıkla ve insanların hayatta kalmalarıyla ilgili ise daha ciddi dönüşümlere yol açmaktadır. Bugün yüz yüze kalınan COVID-19 Pandemisi, tarihsel olarak

¹ Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi, E-mail: alibalci@gmail.com, ORCID: 0000-0020-0028-5064.

İspanyol Gribi, Ebola, Sars gibi küresel düzeyde etkili salgınların bile göstermediği bir yaygınlık göstermiş, tüm insanlığı derinden etkilemiştir.

Eğitimde Pandemi Öncesi Durum

Dünya Bankası Raporu (WBR) COVID-19 öncesi eğitimin durumunu yalın bir biçimde ortaya koymaktadır: Dünya ölçeğinde ilkökul ve ortaokul çağındaki 258 milyon çocuk ve genç okula gidemiyor; ayrıca da okullardaki çoğu çocuk düşük eğitim kalitesi yüzünden çok az şey öğreniyordu. Düşük ve orta gelirli ülkelerdeki eğitim yoksulluğu oranı %53'tü; 10 yaşındaki çocukların yarısından fazlası en dezavantajlı çocuklar ve gençler olarak, eğitime en yetersiz erişim, en çok okul bırakma oranı ve en çok öğrenme açığı ile yüz yüze kalmışlardı (World Bank Report, 2020). Gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'de de eğitime erişimde, sağlanan eğitim imkânlarından yararlanmada yöreler arası ve farklı sosyoekonomik düzeyler arası önemli eşitsizlikler bulunmaktadır. Eğitim Reformu Girişimi (ERG) 2019 Eğitim İzleme Raporunun bu konudaki bazı verileri şöyledir:

Okul öncesi okullaşma oranları bölgeler ve iller ayrımında incelendiğinde okul öncesinde 5 yaş net okullaşma oranının en yüksek olduğu iller Burdur (%93,5) ve Kocaeli (%90,9); en düşük olduğu iller ise Şanlıurfa (%51,3) ve İstanbul'dur (%55,4). 2018- 2019 öğretim Yılında ilkökul kademesinde net okullaşma oranı kızlar için %92,1, oğlanlar içinse %91,8'dir. İlkokul düzeyinde net okullaşmanın en yüksek olduğu iller Şanlıurfa (%94,3), Diyarbakır (%94,2) ve Ağrı (%94,1), en düşük olduğu illerse 2017-18'de olduğu gibi yine Gümüşhane (%67,8), Çankırı (%76,3) ve Tokat (%85,4) oldu.

Ortaokulda cinsiyet ayrımında bakıldığında, kızların net okullaşma oranı %93,6, oğlanların ise %92,9'dur. Ortaokulda net okullaşma oranının en yüksek olduğu il Ardahan'dır (%96,9). Ardahan'ı takip eden iller ise Iğdır (%94,9) ve Kastamonu (%94,9) oldu. Oranın en düşük olduğu illerse Gümüşhane (%70,4) ve Çankırı'dır (%77,1).

Ortaöğretimde Türkiye genelinde net okullaşma oranı, Güneydoğu Anadolu'da %70,3, Kuzeydoğu Anadolu'da %70,6 ve Ortadoğu Anadolu'da %71,8'e düşüyor. 76Ortaöğretimde en yüksek net okullaşma oranı ise Batı Anadolu'dadır Ortaöğretimde net okullaşma oranlarının en düşük olduğu bölgelerse önceki yıllarda olduğu gibi yine Kuzeydoğu Anadolu, Ortadoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu'dur.

COVID-19'un Etkileri

COVID-19, sağlık, ekonomi, eğitim, iş yaşamı gibi hemen hemen her sektörü etkilemiş, onlarda önemli zararlara neden olmuştur. Bunları aşağıdaki başlıklar altında kısaca açıklamak mümkündür.

Kısa Süreli Etkileri

COVID-19'un neden olduğu etkileri aşağıdaki başlıklar altında özetlemek mümkündür:

Sağlığa etkisi. COVID-19 salgını her şeyden önce bir sağlık krizidir. Birçok ülke virüsün yayılmasını önlemek adına okulları, kolejleri ve üniversiteleri kapatmaya karar vermiştir. Kriz, politika yapımcıların okulları kapatmak (temasları azaltmak ve hayatları kurtarmak) ile onları açık tutmak (işçilerin çalışmalarına izin vermek ve ekonomiyi sürdürmek) arasında bir ikileme karşılaşmasına neden olmuştur (Burgess ve Sievertsen, 2020). Takdir edilir ki okulları kapatmanın sağlık ve ekonomi ile ilişkisi açıktır. Bu yüzden de bu ikilemin bir tarafında konumlanmak politikacıların zor verdiği bir karar olmuştur.

Ekonomik sarsıntı. Uluslararası Para Fonu (IMF) küresel ekonominin 2020'de %3 küçüleceğini öngörmektedir ki bu 2008-2009'daki küresel mâli kriz sürecindekinden daha da büyük bir

düşüştür. Bu şokun hem hükümetler hem de haneler için ciddi sonuçları olacaktır ve bu durum eğitiminin hem arzına hem de talebine darbe vuracaktır (WBR, 2020). Arz kısmında, ekonomik sarsıntı okullara ve öğretmenlere zarar verecektir. Mâli baskılar öğretmenler için mevcut olan kaynakları kısarak eğitim yatırımlarında düşüşe sebep olacaktır. Öğretim kalitesi (çevrimiçi veya okullar) düşünülduğünde sağlık krizi bazı öğretmenleri doğrudan bazılarını da maaş kesintisi ve ödeme gecikmeleri gibi mâli baskılarla etkilediğinden kötüye gidecektir.

Eğitime etkisi. COVID-19'dan (EBR, 2020); Dünya ölçeğinde 1.5 milyardan fazla öğrenci, 63 milyon öğretmen, karantina, kilitlenme ve okulun kapatılmasından etkilenen çok sayıda eğitim destek personeli ile eğitim topluluğu olumsuz olarak etkilenmiştir. Çoğu ülkede, bilgisayar, internet ve diğer çevrimiçi platformların eksikliği, bazı ülkelerde erişim ve fırsatı sınırlayan olağanüstü veri maliyeti nedeniyle dijital sınıflar hala mümkün olamamıştır. Dijital kullanılabilirliği, yetkinlikleri ve kültürü olan öğrenciler bile öğretmenler, diğer eğitim personeli ve öğrencilerle değerli etkileşimi ve sosyal ilişkilerden mahrum kalmıştır. Kriz sırasındaki alternatif eğitim biçimleri, öğrencilerin fiziksel varlığının yerini alamayan geçici tedbirler olarak kalmıştır.

COVID-19'un yol açtığı eğitim kesintisinin öğrenmeyi ne kadar etkileyeceği sorusu akla gelebilir. Carlsson ve diğerleri (2015, in Burgess ve Sievertsen, 2020), sadece on günlük ekstra eğitimin bile, standart sapmanın% 1'i kadar bilgi kullanım testlerinde (kristalize zekâ) puanlarını önemli ölçüde artırdığını göstermişlerdir. Mevcut okul kapanmalarının etkisinin son derece kabaca bir ölçüsü olarak, on iki hafta daha az eğitim almanın (yani 60 okul günü), standart sapmanın% 6'sının kaybolması anlamına geldiği bulunmuştur. Lavy (2015 in Burgess ve Sievertsen, 2020) de, öğretim süresinin test puanı sonuçları üzerinde önemli etkisinin olduğunu vurgulamakta ve bu konuda ülkeler arasında farklılık olduğunu belirtmektedir. Örneğin ders süresi Danimarka'da Avusturya'dan% 55 daha yüksektir. Araştırmaya göre ana deneklerde ders yılı boyunca haftada bir saat fazla ders test puanlarında standart sapmanın yaklaşık% 6 üzerinde bir sonuç yaratmaktadır. Bu bulgular COVID-19'un yol açtığı, 12 haftalık ders kaybının yol açtığı test başarısı sonucunun önemini ortaya koymaktadır.

Okul kapatma. Pandeminin eğitim sektörüne belki de en önemli etkilerinden biri okulların kapatılmasına yol açmasıdır. Ne var ki okul kapanması öğrenme kaybına, artan okul bırakmaya ve yüksek eşitsizliğe yol açacaktır ve açmıştır. Salgın ekonomik şok, haneye zarar verdiği için eğitim arz-talebini baskılayarak hasarı ağırlaştırmış ve ağırlaştırmaya devam edecektir. Sonuçta bunların insan sermayesi birikiminde, kalkınma beklentisinde ve refah seviyesinde uzun süreli zararı olacağı açıktır (WBR, 2020).

Okulların sağlık desteği de unutulmamalıdır. Okulların sağladığı destek olmazsa sağlık ve güvenlik de zarar görecektir. Zira öğrencilerin beslenmesinden ve fiziki sağlıktan ödün verilecektir. Dünya genelinde yaklaşık 368 milyon çocuk, okul beslenme programlarına muhtaçtır. Öğrencilerin akıl sağlıkları da sosyal mesafe esnasındaki tecritten ve krizin aileler üzerindeki sarsıcı etkilerinden dolayı zarar görebilecektir. Okuldan ayrı kalan gençler daha riskli davranışlar sergileyebilir ve ergenlik çağındaki çocuklarda doğurganlık artabilir (WBR, 2020).

Önceki salgınlarda en son da Ebola salgınında görüldüğü üzere, pandeminin eğitim üzerinde özellikle de şoklara karşı düşük dirençli ülkelerde okul kapatmaları, düşük öğrenme sonuçları, yüksek terk oranları gibi yıkıcı etkileri olmuştur. Okul kapanışları topluluklar içinde sosyal mesafeyi güçlendirmek için mantıklı bir çözüm sunsa da, uzun süreli kapanmalar en savunmasız öğrenciler üzerinde orantısız olarak olumsuz bir etki yapma eğilimindedir. Zira dezavantajlı ailelerde öğrencilerin evde öğrenmeleri için daha az fırsatları vardır. Anne ve babanın her ikisinin de çalışmak zorunda olması, bakıma muhtaç küçük kardeşlerin olması, onlara bakıcı bulunması, bunları belli bir düzeyde karşılamada

ekonomik yetersizlik bu ailelerdeki çocukların öğrenmelerinde yetersizliklere neden olabilmektedir. Genişletilmiş eğitime erişim, okul kapanışları yaygın hale geldiğinde uzaktan öğrenme gibi alternatif seçeneklere erişilebilirlik ve bağlantı kurma imkânı olmayanlar için mümkün olmamaktadır. Bu durum, insan sermayesinde daha fazla kayba ve ekonomik fırsatların azalmasına neden olabilmektedir (Azzi-Huck & Shmis, 2020).

Okul terki. COVID-19, dünya ölçeğinde birçok öğrencinin okulu tamamıyla bırakmasıyla birlikte öğrencilerin okul terk oranlarında artışa yol açacaktır. Takdir edilir ki bu yükselen bırakmalar daha ziyade dezavantajlı gruplar üzerinde yoğunlaşacaktır. Okullar Ebola krizinden sonra tekrar açıldığında, Sierra Leone’de bütün bir akademik yıl kaybolmuş; kızların okula gitme olasılığı %16 düşüş göstermişti. Pek tabii ki yüksek orandaki okul bırakmalarına, çocuk ve ergenlerde artan çocuk işçiliği ve çocuk evliliği eşlik edebilecektir (WBR, 2020).

Okul dışı ve evde eğitim. Normal okul öğretimi kesintiye uğrayınca öğretimin alternatif yolu okul dışı büyük ölçüde de evdir. Ne var ki “ev çocukların bir ölçüde de olsa okul öğrenmesini sağlayabilir mi?” sorusu akla gelmektedir. Ev ortamının okul programının bir ölçüde de olsa sürdürülebilmesi için sosyal, ekonomik ve pedagojik olarak uygun olması beklenir. Çocuğun evde normal programını uzaktan öğretim yoluyla sürdürebilmesi için evde bilgisayar ve diğer bilişim teknolojisi uygun olmalı, çevrimiçi dersleri takip edebilmesi için uygun sessiz bir oda olmalı, ebeveyn özellikle de okul öncesi öğretimde destekleyici olmalıdır. Takdir edilir ki bu konuda büyük eşitsizlikler söz konusudur. Zira ailelerin ekonomik ve sosyal durumları aynı değildir. Öğretime ayrılacak süre, ebeveynlerin bilişsel olmayan becerileri, kaynaklar (örneğin, herkesin en iyi çevrimiçi materyale erişme kiti olmayacaktır) ve ayrıca bilgi miktarı aynı değildir. Sonuç olarak, insan sermayesi farklılığı eşitsizliğe neden olacaktır (Burgess ve Sievertsen, 2020).

Öğrencilerin öğrenmelerinin kesintiye uğramaması için okul dışı öğrenme imkânları araştırılmış, bu çerçevede okullar giderek çevrimiçi eğitime dönüşmüş ancak öğrenciler arasındaki dijital uçurumun fazla olduğu tespit edilmiştir. Okul sistemlerinin bu boşluğu gidermek için ne yapması gerektiği araştırılmaktadır (Reville, 2020). Pandemi evde eğitimi adeta zorunlu hale getirmiştir. Evde eğitim sadece ebeveynlerin üretkenliği için değil, aynı zamanda çocukların sosyal yaşamı ve öğrenmesi için de büyük bir şok yaratmıştır. Çevrimiçi öğretim, denenmemiş ve benzeri görülmemiş bir yoğunlukta uygulanır hale gelmiştir (Burgess ve Sievertsen, 2020).

Öğrenci değerlendirmesi. Okulların, kolejlerin ve üniversitelerin kapatılması sadece dünyadaki öğrenciler için öğretimi kesintiye uğratmaz; kapanış kilit bir değerlendirme dönemine denk geldiğinde birçok sınav ertelenir veya iptal edilir. İç değerlendirmelerin belki de daha az önemli olduğu düşünülmekte ve birçoğu basitçe iptal edilmektedir. Fakat onların amacı aileler ve öğretmenlere çocuğun kaydettiği ilerleme hakkında bilgi vermektir. Bu bilgilerin kaybolması hem yüksek potansiyelin hem de öğrenme güçlüklerinin tanınmasını geciktirir ve çocuk için uzun vadede zararlı sonuçlar doğurabilir (Burgess ve Sievertsen, 2020). İptal edilen değerlendirmeler için potansiyel bir alternatif, 'öngörülen notlar' kullanmaktır, ancak Murphy ve Wyness (2020, in Burgess ve Sievertsen, 2020) bunların genellikle yanlış olduğunu ve yüksek başarı gösteren öğrenciler arasında dezavantajlı geçmişleri olanlar için öngörülen notların görece daha avantajlı olanlardan daha düşük olduğunu göstermektedir. Başka bir çözüm de kör sınavların yerine öğretmen değerlendirmeleri yapmaktır. Burada önyargı etkili olabilir. Bazı öğrencilerin kariyerlerinin kesintilerden faydalanması da mümkündür. Örneğin, Norveç’te 10. sınıf öğrencilerinin hepsine lise derecesi verilmesi kararlaştırılmıştır. Maurin ve McNally (2008, in Burgess ve Sievertsen, 2020), 1968’in Fransa’daki (öğrenci isyanlarını takiben) normal sınav prosedürlerinden vazgeçmesinin, etkilenen grup için olumlu uzun vadeli işgücü piyasası sonuçlarına yol açtığını göstermektedir.

Öğrenci değerlendirmelerinin okulların kapalı olduğu dönemde olması, öğretmenlerin öğrencilerini uzaktan desteklemeye çalışırken durumu el yordamı ile idare edecekleri anlamına gelmektedir. Son olarak, eğitim arzı, gelir eksikliğinin özel okulları iflasa zorlamasından dolayı daralmaya gidebilir (WBR, 2020). Kısaca öğrenci değerlendirmeleri de herkes için çok fazla deneme yanılma ve belirsizlikle birlikte çevrimiçi yapılmaya çalışılmaktadır. Önemli olarak, bu kesintiler sadece kısa vadeli bir sorun olmakla kalmayacak, aynı zamanda etkilenen gruplar için de uzun vadeli sonuçlar doğuracak ve muhtemelen eşitsizliği artıracak gibi görünmektedir (Burgess ve Sievertsen, 2020).

Uzun Süreli Etkileri

Pandeminin çeşitli sektörlerde etkilerinin kontrol edilmemesinin hem öğrenciler hem de toplum için uzun süreli zararlara yol açabileceği açıktır. Öğrenme yoksulluğundaki artış, tüm neslin kendi gerçek potansiyeline ulaşmasını engelleyebilecektir. Okulu bırakmaya zorlanan ve eğitimde önemli bir düşüş yaşayan öğrenciler daha düşük yaşam boyu üretkenlik ve kazanımlarla karşılaşacaklardır. Eşitsizlik artacak, çünkü bu etkiler muhtemelen yoksul ve dışlanmış hanelerden gelen öğrenciler için daha büyük olacaktır. Yoksulluktan kurtulmak için eğitime en çok ihtiyaç duyan çocuklar, kriz sebebiyle bundan mahrum kalma olasılığı en yüksek olacak olanlardır. Ekonomik beklentilerdeki bu gerileme suç faaliyetlerinde ve riskli davranışlarda artışa yol açabilecektir. Genç nüfus arasında sosyal huzursuzluk da artış gösterebilecektir. Birçok düşük ve orta gelirli ülkelerde, genç nüfus fazlalığı ve düşük beklentilerin birleşimi, mevcut öğrenci topluluğundaki en dezavantajlı olanlarda düşük insan sermayesi, yoksulluk ve eşitsizlik kısır döngüsünü kalıcı hale getirebilecektir (WBR, 2020).

Yükseköğretimde birçok üniversite ve kolej geleneksel sınavları çevrimiçi değerlendirme araçlarıyla değiştirmektedir. Bu hem öğretmenler hem de öğrenciler için yeni bir alandır ve değerlendirmeler muhtemelen normalden daha büyük ölçüm hatasına sahip olacaktır. Araştırmalar, işverenlerin başvuru sahiplerini sıralamak için derece sınıflandırmaları ve not ortalamaları gibi eğitim bilgilerini kullandığını göstermektedir (Piopiunik ve ark. 2020). Dolayısıyla, bu durum, işgücü piyasasındaki yeni mezunlar için daha düşük kazanç artışına ve eşleştirme verimliliğinin potansiyel olarak azalmasına yol açacaktır. Bu hem birey için hem de bir bütün olarak toplum için yüksek maliyet demektir (Fredriksson ve ark.2018).

Bu yılın üniversite mezunlarının kariyerleri COVID-19 Pandemisinden ciddi şekilde etkilenebilir. Zira onlar çalışmalarının son bölümünde büyük öğretim kesintileri yaşadılar, değerlendirmelerinde büyük kesintiler oldu ve son olarak büyük bir küresel durgunluğun başında mezun olacaklar. Kanıtlar, işgücü piyasasına girişteki zayıf piyasa koşullarının daha düşük ücretli işlerin kabul edilmesine neden olduğunu ve bunun bazıların kariyerleri için kalıcı etkileri olduğunu göstermektedir. Oreopoulos ve diğerleri (2012), yüksek kazançları olan programlardan mezun olanların, hem şirket içi hem de şirketler arası kazançlar yoluyla zayıf başlangıç noktalarını telafi edebileceğini, ancak diğer programlardan mezunların bir durgunluktan mezun olduklarında kalıcı kazanç kayıpları yaşayacaklarını ortaya koymuştur (Burgess ve Sievertsen, 2020).

COVID-19'un Yarattığı Sorunların Çözüm Yolları

COVID-19 'un yarattığı sorunlara olası çözümleri, kısa dönemli ve uzun dönemli olarak sıralamak mümkündür.

Kısa Süreli Çözüm Önerileri

“COVID-19'un neden olduğu olumsuzluklara karşı koymak ve krizi fırsata çevirmek adına kısa süreli çözümler olarak her halde ilk adım, sağlık ve güvenliği koruyarak ve uzaktan eğitimi kullanarak

öğrencilerin öğrenme kaybını engellemek; dolayısıyla da okulların kapanmasıyla başarılı bir şekilde başmaktır (WBR, 2020).

Virüsün patlak vermesi ve ulusal düzeyde kilitlenmeler, uzaktan eğitimi normal öğrenmenin bir alternatifi olarak gündeme getirmiştir. Ne var ki uzaktan eğitim yeterli eğitim teknolojisine ihtiyaç duyar. Böylesi kriz durumları aynı zamanda eğitim teknolojisi yeterliğinin test edilmesine imkân sağlar. Ne yazık ki, dünya üzerinde bu noktaya tam olarak hazırlanmış çok az sistem vardır. Bazı ülkelerde (Çin gibi) pandemi öncesinde de okul kapanışlarına bakılmaksızın, internet ve uzaktan eğitim yoluyla eğitim sürdürülmekteydi. Ancak çoğu ülke ve okul sistemleri salgına hazırlıksız ya da daha az hazırlıklı yakalanmışlardır. Takdir edilir ki teknolojiye erişim ve yüksek bant genişlikli internete veya akıllı telefonlara erişim orta gelirli ülkelerde bile gelirlle ilgilidir. Bu nedenle, en çok ihtiyacı olanları hızlı bir şekilde hedefleyebilen programlar çok önemlidir. Bir kriz sırasındaki eğitim müdahaleleri, halk sağlığının önlenmesini ve toparlanmasını da destekleyebilir. Zira sağlık tesislerinin az olduğu yerlerde, kriz sırasında okullar derme çatma da olsa sağlık merkezlerine dönüştürülebilir. Tüm bunların, özellikle başa çıkma ve toparlanma aşamalarında, planlamada hesaba katılması gerekir. Ayrıca eğitimin ve okulların öğrencilerin virüsten korunmasına katkıda bulunma potansiyeli olduğunu belirtmek gerekir. Dahası, bazı düşük kapasiteli yetersiz ortamlarda, okullar genellikle kırsal köylerdeki tek kalıcı hükümet yapısidir ve geçici kriz müdahale merkezleri olarak hizmet verebilirler. Bu ulaştırılması zor alanlarda genellikle en eğitilmiş olan öğretmenler, iletişim izleyicileri ve iletişim kampanyası savunucuları olarak hizmet verebilirler (Azzi-Huck ve Shmis, 2020).

Ülkelerin pandemi karşısında çeşitli stratejiler uyguladıkları görülmektedir (Azzi-Huck ve Shmis, 2020):

Okulları açık tutarken hazırlıkların artırılması. Bu strateji okullarda (Afganistan) önleyici eylemlerin uygulanmasını ve desteklenmesini içerir. Bu bağlamda okulların, hastalıkların ve potansiyel vakaların ele alınması için protokollerin oluşturulması (Mısır, Rusya, Belarus); toplumdaki enfeksiyonların yayılmasını ele almak için eğitim sisteminin altyapısını ve insan kaynaklarını kullanma (Liberya ve Sierra Leone) ve sosyal ve eğitim programı dışı faaliyetleri azaltarak fiziksel teması sınırlama (Singapur, Rusya) gibi uygulamalar görülmektedir.

Okulların seçici olarak kapatılması. Tedavi alanlarını izole etmeyi seçen bazı hükümetler (Hindistan gibi), geçici bir önlem olarak yerelde okul kapanışlarını tercih etmiştir. Şimdiye kadarki vakaların yarısında, bu yerelleştirilmiş yaklaşımların daha sonra coğrafi olarak genişlediği (Brezilya, Hindistan, Kanada, Avustralya) görülmüştür.

Okulların ulusal olarak kapatılması. Görünen o ki bu yaklaşım küresel olarak en çok kullanılan seçenektir. Virüs yayıldıkça, birçok ülke okulları kapatma yoluna gitmiştir. Bu strateji önemli bir risk de taşımaktadır: Birçok ülkede çocukların ve gençlerin virüse daha az duyarlı olmaları ve çok daha düşük bir vaka-ölüm oranına sahip olmalarının çok kuşaklı ailelerin bulunduğu topluluklarda yaşlı aile üyelerini riske atarak hastalık taşıyıcısı olarak hizmet edebilecekleri endişesi duyulmaktadır.

Öğrenme kaybını azaltmak için uzaktan öğrenme ve eğitim kaynaklarını kullanma. Birçok ülke (Çin, İtalya, Fransa, Almanya ve Suudi Arabistan) uzaktan öğrenmeye okuldaki zaman kaybını azaltma aracı olarak tamamen çevrimiçi; bilgisayar, cep telefonları veya televizyon (Vietnam, Moğolistan gibi) gibi araçlarla odaklanmıştır. Singapur'da altyapı ve bağlantıya ek olarak, öğretmenlerin ve yöneticilerin araçlara ve süreçlere aşinalıkları da uzaktan öğrenmenin sağlanmasında kilit faktörler olmuştur. Lübnan'da çocuklar ev ödevleriyle dersleri sürdürmüştür. Bulgaristan'da tüm öğretmenler ve veliler için 800.000'den fazla hesap oluşturulmuş; yayıncılar 1'den 10'a kadar olan sınıflar için dijital ders kitaplarını ve öğrenme materyallerini açmak için harekete geçirilmiş ve iki ulusal TV kanalı eğitim televizyonu olarak yayın yapmıştır.

Görünen o ki bu tür kriz durumları ülkelerin yaratıcılıklarını artırmıştır. Örneğin, mevcut platformları akıllı telefonlarda kullanım için uyarlamak ve/veya eğitim bakanlığı sitesinden materyale erişim maliyetini ortadan kaldırmak için telekom şirketleri ile anlaşmak gibi.

İnsanlık, önceki salgınlarda olduğu gibi COVID-19'dan hazırlıklı olmanın çok önemli olduğunu öğrenmiştir. Farklı senaryolar olsa da, COVID-19 yayılımının dalgalar halinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu da onunla mücadele sürecinin döngüsel olması gerektiği anlamına gelir. Bu bağlamda Dünya Bankası, üç aşamalı bir plan geliştirmiştir. Bu aşamalar; *hazırlık, başa çıkma ve toparlanma olarak belirtilmiştir. Dünya Bankası* üç aşamasının her birinde de dünyanın dört bir yanındaki ülkelerle birlikte çalışmaktadır. Takdir edilir ki eğitim yöneticileri ve politika yapıcılar bu planın hayata geçirilmesinde önemli aktörlerdir. Dünya üzerinde virüsün yayılmadığı çok az ülke kalmıştır. Henüz etkilenmeyen ülkeler varsa onlar bir müdahale planından başlayarak “hazırlamaya” başlamalıdır. Bu, kriz başladığında “başa çıkmayı” ve olumsuz etkileri en aza indirmeyi kolaylaştırıcaktır. Plan, okullardaki taramalar için protokollerin hazırlanması ve tanıtılması, hijyen uygulama kampanyalarının yaygınlaştırılması, okul kapanmalarının uygulanması, uzaktan eğitim sunulması, kapalı okulların acil durum amaçları kullanılmasını kapsamalıdır. Öte yandan *acil durum* aşaması yayıldıkça, toplumlar “iyileşme” moduna geçebilir ve hükümetler kaybedilen zamanı geri kazanmak için politikalar ve önlemler uygulayabilirler. Bunlar; akademik takvimde ayarlamalar yapmak, önemli sınavlara hazırlık notlarında öğrencileri önceliklendirmek ve okullara paralel olarak uzaktan öğrenmeye devam etmek gibi sıralanabilir. Mevcut seçeneklerin anlaşılmasında hükümetlere destek olarak önceki salgınların (SARS, Ebola, vb.) deneyimlerinden yararlanılabilir. COVID-19 küresel ölçekte bir pandemi olduğu için dünyadaki ülkelerin işbirliği içinde birlikte mücadele etmeleri gereklidir.

Uzun Süreli Çözüm Önerileri

COVID-19'un eğitime olumsuz etkilerini en aza indirmek, dahası yarattığı krizi fırsata durumu çevirmek doğru politika ve planlama ile mümkün olabilir. Dünya Çalışma Programı Grubuna göre bu fırsata çevirmede gerekli politikalar, birbiriyle örtüşen üç aşamada ele alınabilir: *Başta Çıkma, Sürekliliği Yönetme ve Gelişme ve İvme Kazanma* (WBR, 2020):

Başta çıkma. Bu aşama ilk aşama olarak ülkelerin bir yandan okulların aniden kapanmasının yol açtığı sorunlara çözüm ararken, öncelikli olarak öğrencilerin sağlığını ve güvenliğini sağlamalarını ve öğrenimin kayba uğramasının önüne geçmelerini önermektedir.

Sürekliliği yönetme. Bu aşama, koronavirüsün bulaşmasına engel olmak üzere sosyal mesafeye uyulmasına, maske takılmasına ve hijyene dikkat edilmesine yönelik kurallar giderek gevşetilirken, okulların güvenli bir şekilde yeniden açılmasının, öğrencilerin okulu bırakma durumunun en aza indirmesini ve eğitimin normal haline dönmesinin sağlanmasını gerektirmektedir.

Gelişme ve ivme kazanma. Bu aşama pandeminin yol açtığı krizi fırsata çevirme aşamasıdır. Bu aşama; (1) iyi yönetildiği takdirde mevcut kriz, eğitim sistemlerini hiç olmadığı kadar güçlü ve eşitlikçi olarak yeniden inşa etme fırsatı sunabilir. (2) Salgın ailelere, öğretmenlere, kitle iletişim, hükümet ve diğer kişi ve kurumlara eğitim sürecinde sahip oldukları rollere dair bakış ve algılarını değiştirme imkânı sunabilir. (3) Salgının ardından daha iyisini inşa etmek adına yeni bir fırsat doğabilir. Başta çıkma ve süreklilik aşamalarındaki yenilikler, ülkelerin eğitimdeki boşlukları kapatmak üzere en etkin ve eşitlik ilkesine bağlı yaklaşımlara odaklanmasını mümkün kılabilir. Bu bağlamda başarılarından dersler çıkarmak ve bunları sistematik gelişimle bütünleştirmek üzere teknolojinin uzaktan eğitimde daha etkin kullanımı; okulu bırakma vakalarının önüne geçmek için erken ikaz sistemleri; doğru düzeyde öğretim ve temel niteliği taşıyan becerilerin oluşturulması, güçlü bir dijital destek (back up) programının oluşturulması ve sosyo-duygusal yardım da dâhil olmak üzere aileler, öğretmenler ve öğrenciler için güçlü bir destek programının geliştirilmesine odaklanılabilir.

Aynı zamanda, ülkelerin okulların yeniden açılmaları için planlamalar yapmaya başlamaları gerekmektedir. Bu okul bırakmaların önlenmesi, sağlıklı okul koşullarının sağlanması ve öğrenciler okula döndüklerinde kilit alanlarda hızlı öğrenme telafisini teşvik etmek için yeni tekniklerin kullanılması anlamına gelmektedir. Okul sistemi istikrar kazandığında, ülkeler iyileşme döneminin odağını ve yenilikçiliğini “yeniden daha iyisini inşa etmek” için kullanabilirler. Anahtar: COVID öncesi sistemlerin hatalarını tekrarlamamak; bunun yerine tüm öğrenciler için geliştirilmiş sistemler ve hızlandırılmış öğretim kurgulamaktır (WBR, 2020).

Salgınlar İçin Gelecek Çözüm Önerileri

COVID-19 Pandemisi şu tespitlerin yapılmasını gerektirmiştir: Pandeminin yarattığı sorunların çözümü için demokrasi, kriz nedeniyle “bir kenara bırakılabilecek zamanlar olarak görülmemeli; sendikalar, özellikle öğretmen örgütleri, hem okullarda hem de topluluklarda önemli rol oynayan diğer eğitim personeli de dâhil olmak üzere tüm demokratik güçler tarafından şiddetle savunulmalıdır. Hükümetler, küresel toplumdaki dayanışmanın hem evde hem de gelecekteki krizlerle başa çıkmak için bir ön koşul olduğunun ayrılmında olmalıdır. Politika yapıcılar, COVID-19 krizi sonrasında sağlıklı bir ekonomik toparlanma için mümkün olan en iyi koşulları yaratmak için Marshall Planı gibi küresel planlar oluşturmalıdır. Uluslararası finansal kurumlar, salgınlara ve/veya gerekliliklere ya da zahmetli koşullara zarar vermeden salgınla ve etkileriyle mücadele etmek için parasal kaynaklar sağlamalıdır. Hükümetler, eğitim profesyonellerini ve birliklerini pandemi bittiğinde okulların yeniden açılması politikasına ve sürecine dâhil etmelidir. Hükümetler pandemi bittikten sonra hem mali hem de beşeri kaynakların eğitim sistemlerinin tam olarak geri kazanılmasını sağlamak için hazır bulunmasını sağlamalıdır.

Eğitim kurumlarının küresel olarak kilitlenmesi, öğrencilerin öğrenmelerinde büyük (ve muhtemelen eşit olmayan) kesintilere neden olmakta; ayrıca da iç değerlendirmelerdeki aksamalar ve yeterlilikler için kamu değerlendirmelerinin iptal edilmesi veya bunların daha düşük bir alternatifle değiştirilmesine yol açmaktadır. Peki, bu sorunları aşmak üzere neler yapılabilir? Okullar, tekrar açıldıktan sonra öğrenme kaybını yeniden oluşturmak için kaynaklara ihtiyaç duyacaklardır. Bu kaynakların nasıl kullanıldığı ve özellikle çok etkilenen çocukların nasıl hedefleneceği açık bir sorudur. Değerlendirmenin öğrenimdeki önemi göz önüne alındığında, okullar iç değerlendirmeleri atlamak yerine ertelemeyi de düşünmelidir. Yeni mezunlar için politikalar işgücü piyasasına girişlerini desteklemelidir (Burgess ve Sievertsen, 2020).

Okulların yapması gereken tüm öğrencilerin ihtiyaç duydukları teknolojiye ve internete erişebilmelerini sağlayarak okul dışı öğrenmenin sınırlarını açmaktır. Pek tabii ki bazı okul bölgelerindeki öğrenciler şu anda bu özelliklere sahip değildir, çünkü çoğu zaman okul bölgelerinin bunu yapmak için bütçesi yoktur. Bu nedenle de devlet ve yerel vergi mükellefleri bu ihtiyacı karşılamak için bir araya gelme zorunluluğunu duymalıdır (Reville, 2020). COVID-19 Pandemisi, öğrenilen bir ders olarak okul bölgeleri için bir yedekleme sistemine sahip olmanın gereğini ortaya koymuştur. Bu sistem, okulun bu kapanma döneminde, sorunsuz bir şekilde çevrimiçi eğitime geçişini sağlayacaktır.

Okul sistemlerimizi tekdüze olarak görme eğilimindeyiz, ancak aslında okullarımız, tıpkı öğrencilerimizin birbirinden çok farklı olması gibi, operasyonları ve çocuklar üzerindeki etkileri konusunda oldukça farklıdır. Çocuklar çok farklı geçmişlere sahipler ve okul dışında çok farklı kaynaklara, fırsatlara ve desteğe sahipler. Artık tüm öğrenme yaşamları ve gerçek fiziksel yaşamları okul dışında olduğundan, bu farklılıklar canlı bir görüşe sahiptir. Bazı öğrenciler bu kriz sırasında iyi olacaklar, çünkü ister resmi eğitim ister çeşitli türlerdeki resmi olmayan okul eğitimi olsun, çeşitli zenginleştirme fırsatlarıyla birlikte yüksek kaliteli öğrenme fırsatlarına sahip olacaklar. Diğer taraftan, diğer öğrencilerin hiçbir şeye erişimi yoktur ve sonuç olarak muazzam bir dezavantaj içindedirler. Genel olarak söylenirse, toplumlarda ekonomik olarak en zorlananlar bu krizdeki en savunmasız olanlar

olacaktır; en avantajlı olanlar ise çok fazla zemin kaybetmeden hayatta kalabileceklerdir. Okullar giderek çevrimiçi eğitime dönüştüğü için öğrenciler arasındaki dijital uçurum belirginleşmiştir. Okul sistemleri bu boşluğu gidermek için girişimde bulunmalıdır. Bazı okul bölgelerinin bunu yapmak için bütçesi yoktur, ancak federal, eyalet ve yerel vergi mükellefleri bu ihtiyacı karşılamak için bir araya gelebilirler.

Yirmi birinci yüzyıl öğrenimi kesinlikle teknoloji ve internet gerektirir. Tüm çocuklar okul dışında öğrenmeleri gereken teknolojiye sahip olmalıdır. Bunun için örneğin şehirde çocukların ve ailelerin internete erişebilecekleri sıcak noktalar oluşturulabilir. Özellikle de dezavantajlı bölgelerde okulları kapatmak, bir seçenek olmamalıdır. Bir orta yol olarak devlet ve yerel okul bölgelerinin, hatta özel sektörün işbirliği içinde teknoloji ve internet erişimindeki boşlukları doldurmak için acilen ve çevik davranmaları gerekecektir.

Bana göre en çarpıcı olanı, okulların kapalı olması nedeniyle, ebeveynlerin ve genel halkın, çocukların okul dışındaki yaşamlarındaki eşitsizliklerin her zamankinden daha fazla farkında olmalarıdır. Gıda açıkları, sağlık ve zihinsel sağlığa yetersiz erişim, konut istikrarıyla ilgili sorunlar, eğitim teknolojisi ve internete erişim konuları bu eşitsizliğin görünür tarafıdır. Eğitimin içinde olanlar bu sorunların var olduğunu zaten biliyorlar. Okyanus tabanından gelen ve suyu emen dev bir gelgit dalgası gibi, pandemi çok eski zamanlardan beri suyun altında olan tüm bu rahatsız edici gerçekleri ortaya çıkarmaktadır. Umarım bu yaygın eşitsizlikler hakkında kamuoyu bilinci, kamusal alanda bir aciliyet duygusu yaratacaktır. Bu bağlamda eğitimin hedeflerini gerçekleştirmesi için bu eşitsizliklerin düzeltilmesi gerekmektedir. Çocuk gelişimi ve eğitimi sistemlerimiz yeniden tasarlanmalı; dijital öğrenme boşluğunu kapatmanın bir yolu olarak eğitim teknolojilerine adil erişim üzerinde çalışılmalıdır.

Pandemi bir kazanç olarak eğitime bakışta yeni bir paradigma yaratmıştır. Bu paradigma çocukların refahı ve başarısının okuldan çok daha fazlasına bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukların yaşamlarına bütünsel olarak bakmamız gerekmektedir. Çocukların öğrenmeye hazır bir şekilde okula gelebilmeleri için okul dışında çok çeşitli temel desteklere ve fırsatlara ihtiyaçları vardır. Bu eğitim önkoşullarının sağlanması, okul sistemleri tasavvurunun ötesine geçmekte; genel olarak toplumun sorumluluğu olmaktadır. Öğrenmek için çocukların sağlık, gıda, temiz su, istikrarlı barınma ve okul dışı zenginleştirme fırsatlarına eşit erişime ihtiyaçları vardır. Bu yüzden de çocuk gelişimi ve eğitiminin gerekleri yeniden kavranmalı; çocukların başarılı olmaları için gerçek bir fırsata sahip olmalarını sağlayıcı okulun içinde ve dışında, onlara ihtiyaç duydukları şeyi veren sistemler inşa edilmelidir.

Öneriler

Genel olarak COVID-19 ve benzeri salgınlarla baş etmek üzere şu önerilerde bulunulabilir (Cullinane ve Montacute, 2020):

- Okullar kapalıyken, hükümetler, tüm çocukların çevrimiçi öğrenime erişmeleri için hiç değilse asgari kaynaklara (dizüstü bilgisayar veya başka bir uygun cihaz ve sabit bir internet bağlantısı) sahip olmasına yardımcı olmalıdır.
- Dezavantajlı öğrencilere, okul kapanmalarının etkisini azaltmak üzere ek bire bir veya küçük grup derslerine erişim sağlanmalıdır. Dezavantajlı olmanın öğrenim üzerindeki etkisini azaltmak üzere sağlanması gereken ek dersler hem okulda kısıtlamalar gevşetildiğinde, hem de çevrimiçi olabilir.
- Tüm öğrencilerin yüksek kaliteli içeriğe erişmesini sağlamak hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlere, öğrencilere çevrimiçi içerik sunmalarını sağlamak için eğitim verilmelidir. Öğretmenlere çevrimiçi verilecek rehberlik ve eğitim, okullar arasında provizyonun daha tutarlı hale getirilmesine yardımcı olabilecektir.

- Okullar normale döndüğünde normal derslerin yanında ya da yaz aylarında daha yetersiz özgeçmişleri olan çocuklar için telafi ya da destek dersleri sağlanmalıdır. Zira dezavantajlı öğrencilerin okul kapanışlarında avantajlı arkadaşlarına göre geride kalmış olmaları muhtemeldir.
- COVID-19 Pandemisi liberal kapitalist süper devletlerin pandeminin yarattığı başta sağlık üzerindeki olumsuz etkilerini karşılamada ne denli yetersiz kaldıklarını göstermiştir. Dolayısıyla ülkeler, sosyal devlet anlayış ve uygulamalarının ne denli gerekli ve yararlı olduğunu görerek devlet sistemlerini gözden geçirmelidirler.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışma araştırma ve yayın etiği ilkelerine dikkat edilerek yazılmıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makalenin tamamı Prof. Dr. Ali BALCI tarafından kaleme alınmıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarın herhangi bir kişi ya da kuruluş ile çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Azzi-Huck, H. & Shmis, T. (2020) Managing the impact of COVID-19 on systems around the world: How countries are preparing, coping, and planning for recovery. *Education for Global Development*.
- Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. CEPR Policy Portal. Retrieved from <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>.
- Cullinane, C. ve Montacute, R. (2020). COVID-19 and social mobility impact brief number 1: School shutdown. research brief. *The Sutton Trust*. April, 2020.
- ERG. (2019). *Öğrenciler ve eğitime erişim: eğitim izleme raporu*. Erişim: https://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2010/01/EIR_E%C4%9Fitimin_Y%C3%B6netisimi_ve_Finansman%C4%B1.pdf, 2 Mayıs 2020.
- Executive Board Resolution on EI's Response to the Covid-19 Pandemic. The Executive Board Of Education International, Meeting Online On 3 April 2020.
- Reville, P. COVID-19 school closures have turned a spotlight on inequities and other shortcomings. By Mineo, L. [The Harvard Gazette National & World Affairs](#) Time to fix American education with race-for-space resolve. April, 10, 2020.
- The World Bank Report Education (May, 2020). *The COVID-19 Pandemic: Shocks to education and policy responses*. Retrieved from <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198.pdf?sequence=4&isAllowed=y>.

Başvuru Tarihi: 3 Mayıs 2020

Aralık 2020 – Cilt: 3 / Sayı: 3

Kabul Tarihi: 22 Kasım 2020

Sayfa Aralığı: 86 - 98

Makale Türü: Derleme Makalesi

PAKİSTAN EĞİTİM SİSTEMİ VE OKULLARA YÖNETİCİ ATAMA KRİTERLERİNİN İNCELENMESİ

Rıdvan KÜÇÜKALİ¹ & Hüseyin Can COŞKUN²

Öz

Bu çalışmada Pakistan eğitim sisteminin genel hatlarıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada Pakistan eğitim sisteminin amaç ve politikaları, Pakistan eğitim sisteminin yapılanması, Pakistan eğitim sistemi kategorileri, Pakistan eğitiminde yönetim, Pakistan eğitim sisteminde yöneticilerin atamaları ve Pakistan eğitim sisteminin öne çıkan problemleri ele alınmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Veriler toplanırken, Pakistan eğitim sistemi ile ilgili makale, resmi belge, rapor ve internet kaynaklarından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler sunulan başlıklar altında incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pakistan, Eğitim, Pakistan eğitim sistemi, Eğitim kategorileri, Pakistan eğitiminde yönetim

Review on Pakistan Education System

Abstract

In this study, it is aimed to examine the education system of Pakistan in general terms. In this context, the aims and policies of the Pakistan education system, the structuring of the education system in Pakistan, the categories of the education system in Pakistan, Management in Pakistan education, Appointment of administrators in Pakistan education system and the problems of the education system in Pakistan were discussed. In this study, document analysis method was used among the qualitative research method. While collecting the data, articles, books print and such as official documents and reports about Pakistan education systems were used. The data obtained were reported under the headings.

Keywords: Pakistan, Education, The education system of Pakistan, The categories of education, Management in Pakistan.

Giriş

Eğitim zaman ve mekân mefhumu içerisinde varlık sahasını işgal etmekte olan her insanın formal yahut informal bir şekilde yaşamı boyunca maruz kalarak istenilen davranışları kazandığı bir süreçtir. Eğitim insanı, insanların eylemlerini ve doğasını ele alıp onu merkeze almak sureti ile toplumu da değiştirmeyi, geliştirmeyi ve yapılandırmayı gözetir. İnsanlık tarihi boyunca eğitim değişmiş, gelişmiş ve böylelikle kendini yeniden yapılandırmıştır. Bu değişime rağmen eğitim her defasında insanlar tarafından önemli görülmüş ve konumunu muhafaza etmiştir.

¹ Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü Bilim Tarihi Ana Bilim Dalı, E-posta: ridvankucukali@atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7254-3723.

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, E-posta: huseyincan.coskun@ogr.atauni.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4099-333X.

Öğretim ise nispeten kısa bir zaman periyodu içerisinde gözlenebilen ya da meydana gelebilen bir faaliyettir (Laska 1984, s.254). Genel bir tabir ile eğitim kavramları çerçevesinde öğretim, bir öğrenci olarak öğrencinin ve bir öğretici olarak öğretmenin aktif olarak belirli bir süre içerisinde paylaşımlarda bulunduğu periyodun adıdır. Nihayetinde eğitim ve öğretim insan vasıtası ile coğrafyaları, toplumları yani dünyayı şekillendiren, yönlendiren gerçekliklerdir. Bu coğrafyalardan bir tanesi olan Pakistan yahut resmi adı ile Pakistan İslam Cumhuriyeti bir Güney Asya ülkesidir. Bu ülke 1 Ağustos 1947’de, Hindistan ufuklarından doğan yeni bir ay yıldızdır (Şimşir 1958, s.128).

Pakistan İngiltere’nin hâkimiyetinde olan Hindistan coğrafyasından ayrılarak haklı bağımsızlığını 1947 yılında ilan etmiştir. Pakistan’ın batısında Afganistan ve İran, kuzeyinde Çin, doğusunda Hindistan ile sınırları bulunurken Umman denizi ile de küçümsenmeyecek bir yüz ölçümüne sahiptir. Pakistan’ın federal başkenti İslamabad haricinde Pencab, Sind, Hayber Pahtunh va ve Belucistan olmak üzere 4 eyaleti bulunmaktadır (SETAV, 2013). Yönetim şekli Federal Cumhuriyet, para birimi Pakistan Rupisi, resmi dilleri Urduca ve İngilizce olan Pakistan 222.617.234 milyon (Worldometer, 2020) vatandaşı ile dünyanın en kalabalık ülkelerinden biridir. Pakistan İslam Cumhuriyeti kurulmasının ardından eğitim konusuna büyük bir önem vermiş ve bu kapsamda şu maddelere anayasasında yer vermiştir:

- "Devlet, cehaletin ortadan kaldırılmasından ve mümkün olan en kısa sürede, ortaöğretim seviyesine kadar özgür ve zorunlu eğitimin sağlanmasından sorumlu olacaktır" (Madde 37 -B, 1973 Anayasası Pakistan).
- Madde 25A – Eğitim Hakkı – Anayasa'nın şu ifade edilir: "Devlet, beş ila on altı yaş arası tüm çocuklara kanunla belirlenecek şekilde ücretsiz ve zorunlu eğitim verecektir (Report on Pakistan Education Statistics, 2016-17).

Ülkelerin eğitim sistemlerini çağın gerektirdiği şekilde yeniden tesis edebilmeleri için bu sürecin başarılı bir şekilde yönetilmesi gereklidir. Bu bağlamda eğitim sistemlerinin tasarım sürecinde lider olarak görev alacak kişilerin ve kuruluşların başarılı bir yönetsel davranış geliştirebilmeleri için mevcut durum iyi bir şekilde analiz edilmelidir. Araştırmada Pakistan eğitim sistemi ve yönetici atama kriterleri ayrıntılı olarak incelenerek ülkenin eğitim sistemi ile ilgili sorunlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Alanyazında Pakistan eğitim sistemi ile ilgili Türkiye’de yeterince çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu açıdan araştırmanın alanda çalışma yapan bilim adamlarına katkı sağlayacağı ve araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Creswell, 2017). Veriler toplanırken Pakistan eğitim sistemi ile ilişkin dergi, makale, resmi belge, rapor gibi basılı ve internet kaynaklarından yararlanılmıştır. Pakistan eğitim sistemi ile ilgili bilgiler Pakistan eğitim bakanlığından ilgili uzman görüşleri alınarak ve alakalı belgeler incelenerek bulgular kısmında gösterilen başlıklar altında değerlendirilmesine karar verilmiştir.

Bulgular

3.1 Eğitim Sisteminin Amaç ve Politikaları

Pakistan eğitim sisteminde hedeflenen vizyon, amaç ve politikalar incelendiğinde eğitim sisteminin ilk olarak eşitlik anlayışı ile değerler üzerine inşa edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Pakistan eğitim sisteminin stratejik dizilimi göz önüne alındığında değerler çerçevesinde

tasarlandığı, bilhassa İslami değerler minvalinde bireyin, onun doğrultusunda da toplumun manevi altyapısının oluşturulması amaçlandığı ve analitik düşünce tarzı ile küresel dünya dinamiklerine ayrıca değinildiği görülmektedir. Pakistan Federal Eğitim Bakanlığı'nın 2009 yılında hazırlamış olduğu 'Ulusal Eğitim Politikası' aşağıdaki maddeleri kapsamaktadır:

- Pakistan'ın kurulmasına yol açan ve 1973 Pakistan İslam Cumhuriyeti Anayasası'nda yer alan İslam ahlakı içindeki temel ideoloji kavramını güçlendiren ideallerin korunmasında temel bir rol oynamak.
- Analitik ve özgün düşünebilen, toplumun sorumlu bir üyesi ve küresel bir vatandaş olan kendine güvenen bir birey geliştirmek (Ministry of Education, 2009, s.18).

Son çeyrek asırda Pakistan İslam Cumhuriyeti'nin eğitim politikalarını şekillendirmesinde Dünya Ekonomik Formu'nun 2017-2018 yıllarında hazırlamış olduğu Küresel Rekabet Gücü Endeksi raporunun önemli bir yeri vardır. Bu raporda Pakistan, eğitim alanında 137 ülke arasından 129. sırada yer alarak bölgede bulunan Çin, Hindistan, Sri Lanka, Bangladeş ve Malezya gibi bölge ülkeleri arasında da son sırada yer almıştır. Bununla beraber Birleşmiş Milletler üye devletlerinin belirlemiş oldukları 17 hedef doğrultusunda projelendirdikleri 'Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi' kapsamına girmiştir. Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi, yoksulluğu sona erdirmek, gezegeni korumak ve herkesin yaşamlarını ve umutlarını her yerde iyileştirmek için evrensel bir eylem çağrısıdır (Report on Sustainable Development Goals, 2015-2030). Bu doğrultuda Pakistan eğitim sistemi politikaları içerisinde hâlihazırda var olan eğitimde fırsat eşitliği genişletilmiş ve ana odak haline getirilmiştir. Dikkatle incelendiğinde Pakistan İslam Cumhuriyeti eğitim sisteminin, eğitim ana başlığı altında tüm vatandaşlarına aynı imkân ve koşulları sağlamayı hedeflediği açıkça görülmektedir. Bununla birlikte Pakistan Federal Eğitim Bakanlığı'nın 2009 yılında hazırlamış olduğu "Ulusal Eğitim Politikası" incelendiğinde şu konulara değinildiği görülmektedir:

- Tüm Pakistan vatandaşlarına eşit eğitim olanakları sağlamak, azınlıklara kültürel ve dini gelişimleri için yeterli olanakların sunulması ve azınlıkların genel ulusal çabalara etkin bir şekilde katılmalarının sağlanması,
- Ayrıcalıklı/marjinal olmayan gruplar ve özürlü çocuklar ve yetişkinler için özel imkanlar sağlayarak eğitime erişimi eşitlemek (Ministry of Education, 2009, s.18).

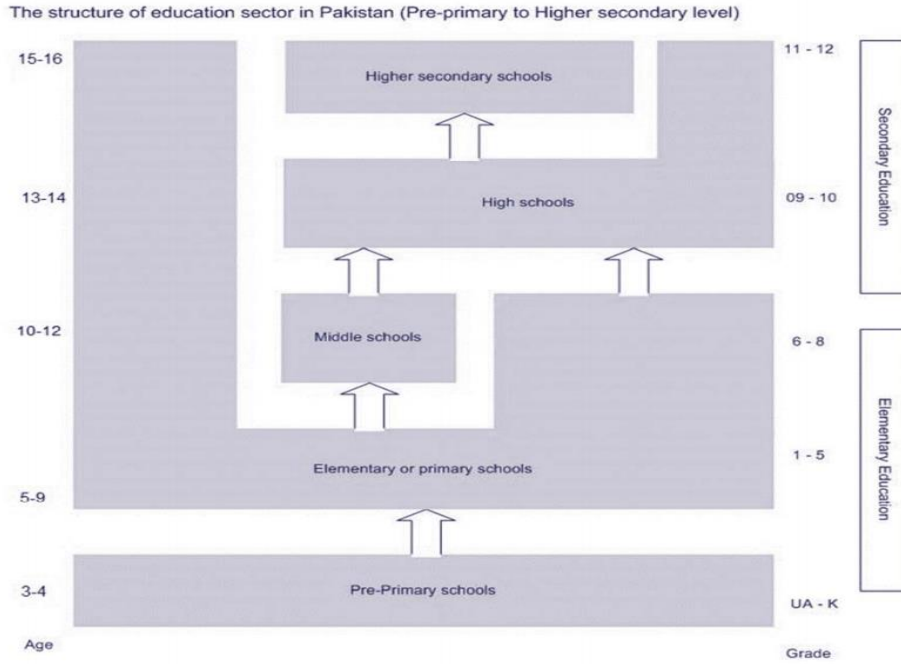
3.2 Eğitim Sisteminin Yapısı

Pakistan İslam Cumhuriyeti, parlamenter demokratik sistemle yönetilmekte olup bir federal başkent ve dört eyaletten oluşan federal bir yapıya sahiptir. Bu eyaletler Sind, Pencab, Hayber Pahtunhva ve Belucistan'dır. Ayrıca bu eyaletlerin dışında federal başkent olan İslamabad bulunmaktadır. Pakistan'da eğitim Federal Eğitim Bakanlığı ve eyaletlerin kendi yönetimleri tarafından denetlenirken, federal hükümet çoğunlukla müfredat geliştirme, akreditasyon, araştırma ve geliştirmenin finansmanında yardımcı olurlar.

Pakistan eğitim sistemine göz atıldığında ilk olarak iki önemli unsur ön plana çıkmaktadır. Bunlar devlet okulları ve özel eğitim kurumlarıdır. Eğitim istatistikleri raporuna göre Pakistan'da 317.323 eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu eğitim kurumlarının 196.998 tanesi devlete ait kurumlarken, 120.273 tanesi özel eğitim kurumlarıdır. Başka bir deyişle eğitim sektöründe özel okullar %38'lik bir alana hâkimken 21.6 milyon öğrenci bu kurumlarda eğitim görmektedir. Ayrıca son on yılda özel sektöre olan kamu ilgisi ve güveninin arttığı gözlemlenmektedir.

Federal başkent olan İslamabad ile diğer dört eyaletin birbirlerinden farklı eğitim periyodları bulunmaktadır. Her eyaletin kendisinin düzenlemiş olduğu merkezi sınav sistemleri bulunmaktadır.

Bununla birlikte her eyalet aynı eğitim kategorizasyonuna sahiptir. Pakistan Eğitim Sistemi Kategorizasyonu Şekil 1’de verilmiştir (Report on Pakistan Education Statistics, 2016-17).



Şekil 1. Pakistan eğitim sistemi kategorizasyonu

Şekil 1’de görüldüğü üzere Pakistan eğitim sistemi kategorizasyonu aşağıdaki gibidir.

- Pre-Primary (Okul Öncesi)
- Primary (İlkokul)
- Middle (Ortaokul)
- Secondary (Lise 9-10)
- Higher Secondary (Lise 11-12)

Şekil 1’de görülen tablonun dışında kalan kategoriler ise aşağıda ayrıca belirtilmiştir.

- Universities (Üniversiteler)
- Technical and Vocational (Mesleki Liseler)
- Deeni Madaris (Dini Medreseler)

3.3 Pakistan Eğitim Sistemi Kategorizasyonu

3.3.1 Pre-Primary (Okul Öncesi Eğitimi).

Bu kategori Pakistan eğitim sistemi içerisinde yalnızca özel eğitim kurumlarında uygulanan bir kategoridir. Söz konusu kategoride 3 ile 6 yaş aralığında olan öğrenciler eğitim görmektedir. Üç yaşında bu kategoriye dâhil olan öğrenciler daha sonra Nursery (Kreş) ve Kinder Group’a (Anaokulu) kabul edilirler. Pakistan’da hali hazırda bu kategoride 9.784.000 öğrenci eğitim görmektedir. Devlet okullarında aynı yaş grubu öğrenci sayısı 4.984.000 iken özel sektörde 4.799.000 öğrenci öğrenimine devam etmektedir (Report on Pakistan Education Statistics, 2016-17).

Tablo 1. Pre-Primary (Okul Öncesi) kategorisinde özel eğitim kurumlarında uygulanan haftalık örnek ders dağılımı)

SIRA	DERSLER	OKUL ÖNCESİ	KREŞ	ANAOKULU
1	English (İngilizce)	10	10	10
2	Mathematics (Matematik)	5	5	5
3	Urdu(Urduca)	8	8	8
4	General Knowledge(Genel Kültür)	5	5	5
5	P.E. (Beden Dersi)	2	2	2
6	Activity (Sanat)	2	2	2
7	Activity (Müzik)	2	2	2
8	Sensorial (Psikoloji)	1	1	1
9	E.P.L (Günlük Hayat Egzersizleri)	2	2	2
10	İslamiyat (İslam Bilgisi)	1	1	1

*Pre-Primary (Okul Öncesi) kategorisinde öğrencilere haftalık 38 ders saati uygulanır ve dersler 35 ve 40 dakika arasındadır.

3.3.2 Primary (İlköğretim).

Pakistan eğitim sisteminin bu kategorisinde öğrenciler 1.sınıftan başlayarak 5.sınıfa kadar devam ederler. Pakistan’da bu kategoride 150.129 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bunların 131.376 tanesi devlet okulu iken 18.753 tanesi ise özel eğitim kurumlarıdır. Bu kategoride toplam 19.351.000 öğrenci bulunurken bunların 11.895.000’u devlet okullarında 7.456.000’u ise özel okullarda eğitim görmektedir (Report on Pakistan Education Statistics, 2016-17).

Tablo 2. Primary (İlköğretim) kategorisinde özel eğitim kurumlarında uygulanan haftalık örnek ders dağılımı

DERSLER	SINIFLAR				
	1	2	3	4	5
English (İngilizce)	10	10	6	6	6
English Readers (İngilizce Okuma)	1	1	1	1	1
Maths (Matematik)	6	6	6	6	6
Urdu (Urduca)	5	5	5	5	5
İslamiyat (İslam Bilgisi)	2	2	2	2	2
General Science (Fen Bilgisi)	3	3	4	4	4
Social Studies (Sosyal Bilgiler)	0	0	3	3	3
Nazra (Kuran Okuma)	1	1	1	1	1
Computer (Bilgisayar)	1	1	2	2	2
PE (Beden Eğitimi)	2	2	2	2	2
Music(Müzik)	1	1	1	1	1
Arts (Resim)	2	2	1	1	1
Book Reading (Kitap Okuma)	1	1	1	1	1
Value Education (Değerler Eğitimi)	1	1	1	1	1
Social and Sports Clubs (Sosyal ve Spor Kulüpleri)	2	2	2	2	2
TOPLAM	38	38	38	38	38

* Tablo 2’ de Primary (İlköğretim) kategorisinde öğrencilere haftalık 38 ders saati uygulanır ve dersler 35 ve 40 dakikadır.

3.3.3 Middle (Ortaokul).

Bu kategoride öğrenciler 6, 7 ve 8. sınıf eğitimlerini alırlar. Öğrenciler 7. Sınıf eğitimlerini tamamladıklarında Board Stream ya da Cambridge IGCSE (International General Certificate of Secondary Education) adı verilen programlara devam etme hakkı kazanırlar. Fakat Cambridge IGCSE programı sadece İslamabad ve Peşaver şehirlerinde uygulanmaktadır.

Pakistan’da 49.090 adet ortaokul bulunmaktadır. Bunların 16.928’i devlet okulu iken 32.162 tanesi ise özel eğitim kurumudur. Yani ortaokulların %66’sını özel eğitim kurumları oluşturmaktadır. Toplam 6.526.000 öğrenci ortaokul seviyesinde eğitim görmektedir. Bu öğrencilerden % 62’si özel

eğitim kurumlarında eğitim alırken, %38 i devlet okullarında eğitim almaktadır (Report on Pakistan Education Statistics, 2016-17).

Tablo 3. Middle (Ortaokul) kategorisinde özel eğitim kurumlarında uygulanan haftalık örnek ders dağılımı

Sıra	Dersler	Sınıf - 6	Sınıf - 7	Sınıf - 8
1	English (İngilizce)	6	6	5
2	English (Kademeli İngilizce)	1	1	1
3	Math (Matematik)	7	7	6
4	Urdu (Urduca)	5	5	5
5	İslamiyat (İslam Bilgisi)	3	3	3
6	General Science (Sosyal Bilgiler)	4	4	
7	Computer (Bilgisayar Dersi)	2	2	2
8	Library period (Kütüphane Saati)	1	1	1
9	Physics (Fizik)			2
10	Chemistry (Kimya)			2
11	Biology (Biyoloji)			2
12	Pakistan Study (Pakistan Tarihi)	3	3	3
13	Physical Education (Beden Eğitimi)	2	2	2
Toplam		38	38	38

*Tablo 3'te Middle (Ortaokul) kategorisinde öğrencilere haftalık 38 ders saati uygulanır ve dersler 35 ve 40 dakikadır.

3.3.4 Secondary (Lise 9-10).

Pakistan eğitim sisteminin bu kategorisinde öğrenciler 9 ve 10. sınıf eğitimlerini alırlar. Bu kategori ayrıca Matric diye adlandırılır. Matric adı verilen bu kategoride öğrenciler İngilizce, Urduca, Pakistan Çalışmaları, İslamiyat, Matematik, Fizik, Kimya/Bilgisayar Bilimleri ve Biyoloji derslerinde eğitim alırlar. Daha sonra bu kategoriden mezun olan öğrenciler Kimya veya Bilgisayar Bilimleri bölümleri arasında seçim yapmak zorundadırlar. Ayrıca bu kategoriden mezun olan öğrenciler Secondary School Certificate (SSC) adı verilen sertifikayı almaya hak kazanırlar.

Pakistan'da toplam 31.551 lise faaliyet göstermektedir. Bunların 13.129 devlet okulu iken 18.422 si ise özel eğitim kurumlarından oluşmaktadır. Ayrıca bu kategoride toplam öğrenci sayısı 3.325.000'dir. Bunların 2.254.000'i devlet okullarında ve 1.071.000'i özel eğitim kurumlarında eğitim almaktadır (Report on Pakistan Education Statistics, 2016-17).

Tablo 4. Secondary (Lise 9-10) kategorisinde özel eğitim kurumlarında uygulanan haftalık örnek ders dağılımı

Sıra	Subject	9	10
1	English (İngilizce)	5	5
2	Math (Matematik)	6	6
3	Urdu (Urduca)	5	5
4	İslamiyat (İslam Bilimleri)	3	3
5	Physics (Fizik)	5	5
6	Chemistry (Kimya)	5	5
7	Biology/Computer (Biyoloji/Bilgisayar)	5	5
8	Pakistan Study (Sosya Bilimler)	3	3
9	Physical Education (Beden Eğitimi)	1	1
Total Periods		38	38

*Tablo 4' de Middle (Ortaokul) kategorisinde öğrencilere haftalık 38 ders saati uygulanır ve dersler 35 ve 40 dakikadır.

3.3.5 Higher Secondary / Intermediate Section (Lise 11-12).

Bu kategoride öğrenciler 11 ve 12. sınıf eğitimlerini alırlar. Öğrenciler yıl sonunda kendi eyaletlerinin tarafından düzenlenen Board (Merkezi Sınav) adı verilen sınava girmek zorundadırlar. Bu sınav yılda bir kez yapılmaktadır. Sınav içeriği öğrencilerin eğitim aldıkları bölümlere göre çeşitlilik göstermektedir.

Lise kategorisinde öğrencilere Urduca, Fizik, Kimya/Bilgisayar Bilimleri ve Biyoloji/Matematik dersleri öğretilir. Bu kategoriyi başarılı bir şekilde tamamlayan öğrencilere Higher Secondary School Certificate (HSSC) adı verilen sertifikalar verilir. Pakistan’da bu kategoride eğitim veren 5130 eğitim kurumu bulunmaktadır. Bunların 1998 tanesi devlet okulu iken 3133 tanesi özel eğitim kurumudur (Report on Pakistan Education Statistics, 2016-17).

Tablo 5. Higher Secondary / Intermediate Section (Lise 11-12) kategorisinde bir devlet okuluna ait haftalık ders dağılımı

Sıra	Dersler	Saat	Puan	Dil
1.	Urdu (Urduca)	6	100	
2.	English (İngilizce)	6	100	
3.	Mathematics (Matematik)	6	100	English
4.	Islamiyat/Ethics (İslam / Etik)	5	100	Urdu
5.	General Knowledge (Sosyal Bilgiler)	6	100	Urdu
FOUNDATIONAL SKILLS AND ACTIVITIES				
1.	Physical Training (Beden Eğitimi)	2	-	-
2.	Arts and Crafts (Resim ve El Sanatları)	2	-	-
3.	Library (Kütüphane)	2	-	-
Total:		35	500	

*Tablo 5’ de Higher Secondary / Intermediate Section kategorisinde öğrencilere haftalık 35 ders saati uygulanır ve dersler 35 ve 40 dakikadır.

3.3.6 Cambridge Section (Cambridge Eğitimi).

Pakistan eğitim sisteminde Cambridge eğitimi önemli bir yere sahiptir. Özellikle uluslararası geçerliliği ve dil eğitiminden dolayı fazla tercih edilen bir sistem olarak göze çarpmaktadır. Pakistan’da Cambridge eğitim sistemi lise düzeyinde eğitim vermektedir ve bu eğitim 5 yıl sürmektedir.

Cambridge eğitim sistemi O level (Seviye O) ve A level (Seviye A) olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategorilerden O level kendi içerisinde O level 1 (9.sınıf), O level 2 (10.sınıf), O level 3 (11.sınıf) olarak ayrılmaktadır. A level kategorisi de A level 1 (12.sınıf) ve A level 2 (13.sınıf) olarak gruplandırılmaktadır. Veliler Cambridge sistemi içerisinde öğrencilerini 8. sınıftan da başlatabilme hakkına sahiptirler.

Cambridge sisteminde her öğrenci 8 ders almak zorundadır. Bu dersler Matematik, İngilizce, İslamiyat, Pakistan Çalışmaları ve Urduca dersleridir. Ayrıca öğrenciler seçtikleri bölümlerden de ek olarak üçer ders almak zorundadırlar.

Cambridge eğitim sisteminde iki temel bölümde eğitim verilmektedir. Bunlar Science Group (Bilim grubu) ve General Group’tur (Genel grup). Bilim grubunda Biyoloji, Bilgisayar Bilimleri, Kimya ve Fizik dersleri öğretilirken, Genel grupta Girişimcilik, Ekonomi ve Muhasebe dersleri öğretilmektedir. Öğrenciler tercihen fazla ders alabilir ve bu sayede kendi akademik puanlarını yükseltebilirler.

Cambridge eğitim sisteminde öğrenci kabulü iki aşamada yapılmaktadır. İlk olarak veli ve öğrenci ayrı ayrı mülakata alınır ve sonrasında öğrenci girmek istediği okulun düzenlemiş olduğu kayıt sınavına girer. Kayıt için öğrenci geçerli puanı almak zorundadır. Cambridge sisteminden mezun öğrenciler dünyanın her hangi bir yerinde Cambridge tarafından düzenlenen sınavı kabul eden her üniversitede eğitim görebilme şansına sahiptir.

Tablo 6. Cambridge Eğitim Sistemi için örnek ders dağılımı

Sıra	Subject	O Level			A Level	
		IGCSE 1	IGCSE 2	IGCSE 3	AS	A2
1	Biology / Computer	4	4	6	5+2	5+1
	Biyoloji / Bilgisayar					
2	Chemistry / Kimya	4	4	8	4+2	4+1
3	Physics / Fizik	4	4	8	6+2	6+2
4	English / İngilizce	5	5	8		
5	İslamiyat / İslam Bilgisi	6	6			
6	Mathematics / Matematik	5	5	8	4	4
7	Pak. Studies / Pakistan Dersleri	5	5			
8	Urdu / Urduca	5	5			
9	Physical Education / Beden Eğitimi	2	2	2	2	2
10	Principal of Accounting / Muhasebe	4	4	8	5	5
11	Economics / Ekonomi	4	4	8	5	5
12	Business Studies / İşletme	4	4	8	5	5
13	ICT			4	4	
14	Sociology / Sosyoloji	4	4		3	
15	Law / Hukuk				2	2
16	Add Maths / Matematik	4	4	4		
17	Global Perspective / Evrensel Bakış	2	2			
18	Statistics Opt. / İstatistik	2	2			
	Total	66	66	74	32	25

*Tablo 6' da Cambridge eğitim sisteminde uygulanmakta olan tüm zorunlu ve seçmeli olan dersler gösterilmiştir.

3.3.7 Technical & Vocational Institutions (Meslek Liseleri).

Pakistan eğitim sisteminin içerisinde mesleki liseler de bulunmaktadır. Bu eğitim kurumları, talep odaklı, standartlaştırılmış, dinamik, entegre teknik eğitim ve mesleki eğitim hizmetlerini geliştirerek kaliteli ve üretken bir işgücü ile küresel rekabet gücünü artırmayı hedeflemektedir. Meslek Liselerinin asgari amacı, sosyal ve ekonomik profili geliştirmek amacıyla beceri eğitimi vermek için kamu ve özel sektöre yön, destek ve olanak ortamı sağlamaktır (Government of Pakistan National Vocational and Technical Training Commission (<http://navttc.org/>)).

Pakistan'da 3.798 teknik ve mesleki kurum bulunmaktadır. Bunların 1139 tanesi devlet kurumu iken 2659 tanesi özel eğitim kurumudur. Teknik ve Mesleki liselerde toplam 3 15.000 öğrenci kayıtlıdır. Bu öğrencilerin 137.000' i devlet okullarında eğitimi görürken, 177.000' i de özel eğitim kurumlarında eğitim almaktadır. (Report on Pakistan Education Statistics, 2016-17).

3.3.8 Universities (Üniversiteler).

Pakistan'ın federal yapısı hali hazırda mevcut üniversite sistemini de etkilemektedir. Federal yönetim düzenin getirmiş olduğu eyalet sistemi neticesinde lise öğrenimi tamamlayan öğrenciler bu eyaletlerin farklı uygulamalarına göre üniversitelerden kabul almaktadır. Her eyaletin kendine özgü kabul uygulamaları olduğu gibi devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerde de ayrı ayrı kabul kuralları uygulanmaktadır. Genel olarak her eyaletin ve üniversitenin kendine özel bir sınavı bulunmaktadır.

Devlet üniversitelerinden herhangi birinde eğitim görmek isteyen öğrenciler öncelikli olarak o devlet üniversitesinin bağlı olduğu eyaletin uygulamış olduğu Board (Merkezi Sınav) sınavı ile kabul

almak istediği üniversitenin düzenlediği üniversiteye kayıt sınavına girmek zorundadır. Kayıt sınavına giren öğrenciler, aldıkları puanlara göre üniversitelerdeki bölümlerin birine yerleşmektedir.

Özel üniversitelerde ise durum biraz daha farklıdır. Bu üniversitelere girişte öğrenciler üniversitenin bulunduğu eyaletin Board (Merkezi Sınav) puan ortalaması ile başvuru yaparlar ve puanlarının geçerli olduğu bölümlerde okumaya hak kazanırlar. Ancak buralarda eğitim almak için üniversitenin belirlemiş olduğu ücretin öğrenci tarafından ödenmesi gereklidir.

Pakistan’da toplamda 185 üniversite bulunmaktadır. Bu üniversitelerin 110 tanesi devlet üniversitesi iken 75 tanesi özel üniversitedir. Üniversitelerde toplam kayıtlı öğrenci sayısı 1.463.000’dir. Bu öğrencilerinden 1.192.000’i devlet üniversitelerinde eğitim alırken, 270.000’i özel üniversitelerde eğitim görmektedir (Report on Pakistan Education Statistics, 2016-17).

3.3.9 Deeni Madaris (Dini Medreseler).

Devlet ve özel okulların yanı sıra ücretsiz yatılı ve konaklama ile dini eğitim sağlayan Deeni Madaris adı verilen medreselerde de öğrenciler eğitim almaktadır. Bu Medreseler genellikle yerel topluluklar tarafından yönetilir ve bağışlarla finanse edilmektedir. Medrese eğitiminin başlıca yararlanıcıları yoksul, muhtaç ve daha az ayrıcalıklı kentsel yerleşimlerin kırsal ve uzak bölgelerindeki çocuklardır. Medreselerde Urduca ve İngilizce eğitiminin yanı sıra ek olarak Matematik ve Genel Bilimler de öğretilmektedir (UNESCO, 2014). Pakistan’da istatistiklere göre Deeni Madarislerde kayıtlı 1.79 milyon öğrenci vardır. Bunların 1.1 milyonu erkek, 0.66 milyonu ise kız öğrencilerdir (Report on Pakistan Education Statistics, 2016-17).

3.4 Pakistan Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Yönetici Atama Süreci

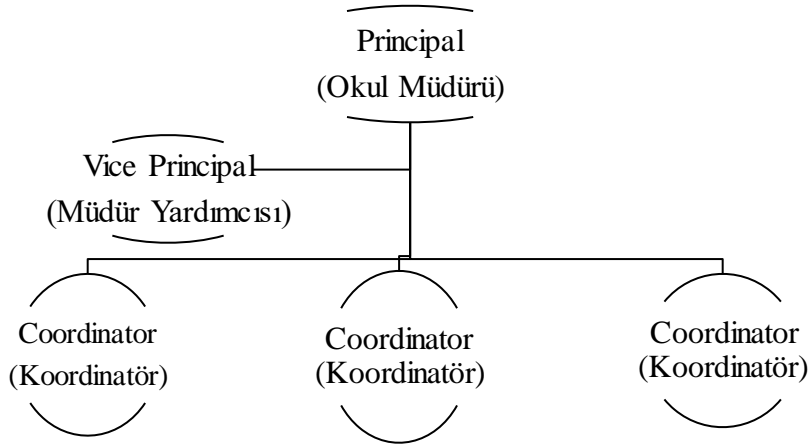
Pakistan’da öğretmen eğitimi, İl Eğitim Müdürlükleri ve Eğitim Genişletme Merkezlerinin kontrolü altındaki kurumlarda yürütülmektedir. Öğretmen eğitimi programları Devlet İlköğretim Okulları, Devlet Eğitim Kolejleri, Eğitim ve Araştırma Enstitüleri ve Üniversitelerdeki Eğitim bölümlerinde verilmektedir. Ülkede 2001 yılında öğretmen eğitiminin kalitesini güçlendirmek amacıyla “Öğretmen Eğitimi Reformu” uygulamaya konmuştur. Bu reforma göre, ilköğretim öğretmenlerinin kabulü 10 veya 12 yıl eğitim gerektirmektedir. Matrikülasyon geçmişi olan yani 10 yıllık eğitim görmüş olan öğrenciler ise ayrıca 3 yıllık bir öğretmenlik eğitimini tamamladıktan sonra eğitim diploması alabilmektedir (Report on The System of Education in Pakistan, 2006).

Pakistan eğitim sisteminde öğretmen atama sürecinde ilk olarak federal yönetimler, devlet okulları ve özel okullar gazetelere veya internet sitelerine ilan verirler. Daha sonra adaylar sahip oldukları sertifikalar ve yukarıda belirtilen eğitim durumlarıyla beraber başvuru yaparlar. Devlet okullarında bu sertifikalar ve eğitim durumu yeterli iken özel okullarda öğretmenlerden ayrıca deneme dersleri talep edilir. Deneme derslerinden sonra öğretmen adayları ayrıca değerlendirilir (Menon 2007, s. 49-50).

Pakistan eğitim sisteminde okullarda en yetkili kişi Principal adı altında çalışan okul müdürleridir. Okul müdürleri tüm kademelerdeki öğrenciler ve öğretmenlerin idaresinden sorumludur. Ayrıca okul müdürü olabilmek için başlangıç yaş limiti en az 32 en fazla 40’tır. Okul müdürlüğü için bir diğer kriter ise en az 12 yıl öğretmenlik ve en az 5 yıl eğitim kurumlarında yöneticilik yapmış olmaktır.

Vice principal adı altında görev yapan müdür yardımcıları ise kendilerine sorumluluğu verilmiş kademelerdeki öğrenci, öğretmen ve işleyişin düzeninden sorumlulardır. Müdür yardımcılığına başlangıç için yaş limiti en az 25 en fazla 35’tir. Ayrıca müdür yardımcılığı için bir diğer kriter en az 5 yıl öğretmenlik tecrübesi ve eğitim enstitülerinden verilen yöneticilik sertifikasına sahip olmaktır (Federal Directorate of Education, 2019).

Coordinator pozisyonunda bulunan koordinatörler ise müdür yardımcılarının kendilerine vermiş oldukları sorumlulukların idaresi ile görevlidirler. Eğitim kurumlarında görev yapmakta olan her öğretmen ihtiyaç halinde bu pozisyonda çalışabilmektedir. Bu pozisyon daha çok özel eğitim kurumlarında tercih edilmektedir.



Şekil 2. Pakistan eğitim sistemi okul yönetim organizasyonu

Okullara yönetici ataması federal yönetimlerin öğretmenlerin deneyim ve yeterliliklerine göre yaptığı bir uygulamadır. Pakistan’da okullara yönetici atama kriterleri zayıf; prosedürler ise güçlü denetimlere tabi değildir. Bu durum yönetimlerde söz sahibi olan kesimlerin kendi yöneticilerini seçip, görevlendirmesinin önünü açmaktadır.

3.5 Pakistan Eğitim Sistemi Temel Problemleri

3.5.1 Pakistan Federal Eğitim Merkez Kurumu ‘BOARD’.

Pakistan eğitim sisteminde göze çarpan en temel problemlerden biri Pakistan Federal Eğitim Merkez Kurumu ‘BOARD’ dur. Bu kurumlar bulunduğu eyaletin eğitim merkezleridir ve eyaletlerin karar alıcıları ve uygulayıcılarıdır. Pakistan’da toplamda ilköğretim ve ortaöğretim okullarını temsil eden 31 farklı board bulunmaktadır. Bu kurumların tamamı kendi müfredatlarını hazırlama, buldukları eyaletlerin akademik takvimlerini düzenleme ve standartlarını kendilerinin belirlediği merkezi sınavları yapma yetkisine sahiptir. Ayrıca Pakistan’da eğitim kurumlarının tamamı resmiyet kazanabilmek adına bu kurumlara kayıt olmak zorundadır. Bu kurumların uygulamış olduğu farklı akademik takvimler, Pakistan eğitim sistemindeki birlik olamayı ve düzensizliği beraberinde getirmektedir.

Öğrenciler 9.sınıftan itibaren her yıl bu kurumların sınavlarına girmek zorundadır. Geçme puanını elde eden öğrenciler bir sonraki sene eğitim alma hakkı kazanırlar. Bu şekilde lise eğitimini tamamlayıp yükseköğretime devam etmek isteyen öğrenciler bu sınavlarının ortalaması ile üniversitelere başvururlar. Ancak burada sistemden kaynaklı bir diğer problem ortaya çıkmaktadır. Her eyalet kendi sınavını, belirlemiş olduğu müfredat çerçevesinde hazırladığından ve saygın üniversiteler yalnızca seçili eyaletlerin puanlarını kabul ettiğinden imkân ve koşullardan eşit oranda yararlanma şansı ortadan kalktığı gibi şeffaflık, düzen ve eğitimde birlik sağlanamamaktadır. Özetle Pakistan eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan Pakistan Federal Eğitim Merkez Kurumu “BOARD” belirsizliğe, düzensizliğe ve eğitim olanaklarının dağılımında eşitsizliğe neden olmaktadır.

3.5.2 Pakistan Eğitim Sistemi'nde Özel Okullar.

Neredeyse her bütçeye uygun özel bir eğitim kurumunun bulunduğu Pakistan eğitim sisteminde, özel okullar önemli bir yere sahiptir. Hali hazırda Pakistan'da 317.323 eğitim kurumu bulunmaktadır. Bu eğitim kurumlarının 196.998 tanesi devlete ait kurumlarken, 120.273 tanesi ise özel eğitim kurumlarıdır. Yani eğitim sektöründe özel okullar %38'lik bir alana hâkimken 21.6 milyon öğrenci bu kurumlarda eğitim görmektedir. Özel okullarda eğitim gören öğrencilerin bu kadar çok olması Pakistan eğitim sistemi adına dezavantajlı bir durumdur.

Devlet okulları, özel okullarla rekabet etmekte zorlanmaktadır. Özel okullar ekonomik açıdan daha iyi durumda olan ailelerin çocuklarına daha kaliteli bir eğitim sağlarken, devlet okulları daha az maliyetle herkesin ulaşabileceği bölgelerde nispeten düşük kalitede bir eğitim hizmeti sunmaktadır. Bu durum eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliğine neden olmaktadır (Farooq, Tongkai ve Nazia Feroze, 2018, s. 5).

3.5.3 Pakistan Eğitim Sistemi ve Çocuk İşçiler.

Pakistan eğitim sisteminde karşılaştığımız bir diğer sorun çeşitli sebeplerden ötürü eğitim imkânı bulamayan ve çalışmak zorunda kalan çocuklardır. Pakistan'da 5-16 yaş arası 51,53 milyon çocuk bulunmaktadır. Bu grup içinde 28,68 milyon çocuk, hem kamu hem de özel sektörde okullarına devam ederken 22,84 milyon çocuk okula bırakmak zorunda kalmıştır.

Çocuklar cinsiyet bazlı incelendiklerinde kız çocuklarının %49'u erkek çocukların ise %40'ı eğitim imkânlarından yararlanamayıp eğitim sisteminin dışında kalmıştır (Report on Pakistan Education Statistics, 2016-17). Kız çocuklarının kayıt oranlarını engelleyen başlıca faktörler arasında yoksulluk, kültürel kısıtlamalar, ebeveynlerin cehaleti, kızlarının güvenliği ve hareketliliği ile ilgili ebeveyn kaygıları yer almaktadır. Ayrıca toplumun kız çocuklarına karşı geliştirmiş olduğu koruma, tevazu ve önem kız çocuklarının okula gönderilmesi hususunda engel oluşturmaktadır. Kırsal kesimdeki kızların okullaşması, kentli kızlardan %45 daha düşüktür; erkekler de ise fark sadece %10'dur (Farooq, Tongkai ve Nazia Feroze, 2018 s.5).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bir ülkenin eğitim sisteminin incelenmesine dönük çalışmalar, o ülkenin eğitim konusundaki artılarını ve eksilerini ortaya koyması açısından önemlidir. Bu tip çalışmalar yoluyla diğer ülkeler eğitim politikalarını oluştururken benzer hatalara düşmeden planlarını ve programlarını hayata geçirebilirler. Böylelikle eğitim sistemleri daha akılcı, esnek ve bilimsel bir temelde inşa edilebilir.

Pakistan İslam Cumhuriyeti 1947 yılında kurulmasına rağmen 1973 yılında eğitim sisteminin ilk ciddi temellerini atma gayretini göstermiştir. Ülkenin anayasasında eğitim politikasının hedefleri geri kalmış sınıfların eğitim ve ekonomik çıkarlarını teşvik etmek, cehaleti ortadan kaldırmak, özgür ve zorunlu eğitim sağlama olarak belirlenmiştir. Ayrıca liyakat ve eşitlik temelinde mesleki eğitim ve yükseköğretim kurumlarının tamamını ulaşılabilir kılmaya da hedeflenmiştir (Nordic Recognition Information Centres, Ekim 2006).

Pakistan eğitim sisteminin temellerinin atılmasından hemen sonra belirlenen hedefler doğrultusunda ilerlemeler kaydedildiği görülmektedir. Fakat gerek bölge koşullarının yaratmış olduğu zorluklar gerek ülke ekonomisi ve sosyal sorunlar eğitim sisteminin önüne bazı engeller çıkarmıştır. Pakistan 1990'larda eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesinde zorluklar yaşamıştır. Örneğin: okul binalarının yetersizliği, temel tesislerin eksikliği, uzak bölgelerde eğitimsiz veya kötü eğitimli öğretmenler, sınıf kaynaklarının yetersizliği ve ders kitaplarının kullanılamaması gibi (Nordic Recognition Information Centres, Ekim 2006). Bu dönemde ortaya çıkan problemler günümüz Pakistan eğitim sisteminde ekonomik problemlerin dışında yeni problemlere neden olmuştur. Bu

problemlere ortak bir müfredatın oluşturulamaması ve eğitim sistemi yönetiminin dağınıklığı örnek verilebilir. Yürütülemeyen eğitim politikaları neticesinde var olan özel okul oranı fazlalığı bu problemler arasında yer almaktadır.

Devlet okullarının eğitim kalitesinin düşmesi ve bunun sonucu olarak daha az tercih edilmeleri, ülkede özel okul sayısının fazlalığına neden olmuştur. Bununla birlikte uzun yıllar süren İngiltere otoritesi neticesinde haklı bağımsızlığın kazanılmasının üzerinden neredeyse bir asır geçmesine rağmen eğitim sistemi içerisinde hala İngiliz eğitim sisteminin izlerine rastlamak mümkündür. Buna ülke genelinde hala Cambridge eğitim sisteminin en prestijli sistem olması ve İngilizce eğitiminin önemli bir yer işgal etmesi örnek gösterilebilir. Pakistan eğitim sisteminin iyileştirilebilmesi ve sağlamaştırılması adına şu önerilerde bulunulabilir:

- Ülkenin kendi dinamikleri, kültürü ve değerleri ile oluşturulmuş ortak bir müfredatın tüm eyaletlerde uygulanması,
- Her bütçeye göre tasarlanmış özel okulların yerine eğitimde kaliteyi arttıran ve öncü olan özel okullara yönelerek ülkede özel okul oranının düşürülmesi,
- Devlet okullarının eğitim kalitesini, fiziksel imkânlarını artırarak tüm vatandaşlara eşit bir şekilde ücretsiz eğitimin sağlanması,
- Eğitim kalitesinin artırılması adına öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi ve daha fazla öğretmenin görevlendirilmesi.
- Yönetici atama sisteminin ülke genelinde geçerli ve sağlam ölçütlere göre düzenlenmesi.

Pakistan eğitim sistemi içerisinde her ne kadar olumsuzluklar göze çarpıyor olsa da son on yılda eğitimde birlik olma gayreti ile başlatılan ve gelecek yıllarda yapılması planlanan çalışmaların tamamı umut vericidir. Son olarak, çok uzak olmayan yakın bir gelecekte Pakistan eğitim sisteminin kendine has müfredatının da tamamlanmasıyla beraber eğitimde bütünlüğün, ilerlemenin ve yol kat etmenin mümkün olacağı aşikârdır.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırmacılar araştırma ve yayın etiği kurallarına uymuştur.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makalenin giriş ve yöntem kısımları 2. yazar; bulgular, sonuç, tartışma ve öneriler ise 1. Yazar tarafından kaleme alınmıştır.

Çıkar Beyanı

Yazarların herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni* (Çev. Ed. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Farooq, S. Tongkai, Y. ve Feroze, N. (2018). Review of Pakistan education system and quality. [Pakistan eğitim sisteminin incelenmesi ve niteliği]. *Journal of Criminology and Forensic Studies*, 5-6.
- Federal directorate of education. (2019). *Promotion rules*. Islamabad: FDE.
- Ghulam Rasool Memon. (2007). Education in Pakistan: The key issues, problems and the new challenges [Pakistan'da eğitim: Temel sorunlar, problemler ve çözüm arayışları]. *Journal of Management and Social Sciences*, 3, 1, 49-50
- <https://www.worldometers.info/world-population/pakistan-population/>. Erişim: 20.11.2020.
- Laska, J ve Gürbüzürk, O . (2019). Eğitim programı ile öğretim arasındaki ilişki: Kavramsal bir açıklama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22 (1) , 254. <https://dergipark.org.tr/>.
- Ministry of Education Government of Pakistan. (2009). *National education policy 2009*. Islamabad: Ministry of Education Government of Pakistan.
- Ministry of Education, Trainings and Standards in Higher Education Academy of Educational Planning and Management. (2014). *Pakistan education for all review report 2015*. Islamabad: Ministry of Education, Trainings and Standards in Higher Education Academy of Educational Planning and Management.
- Ministry of Federal Education & Professional Training. (2017). *National curriculum framework Pakistan*. Islamabad: Ministry of Federal Education & Professional Training. Government of Pakistan National Vocational and Technical Training Commission (<http://navttc.org/>) 20.03.2020.
- National Education Management Information System Academy of Educational Planning and Management Ministry of Federal Education and Professional Training. (2018). *Pakistan education statistics 2016- 2017* (Rapor no: 25). Islamabad: Government of Pakistan.
- Nordic Recognition Information Centres. (2006). *The system of education in Pakistan*. Islamabad: Nordic Recognition Information Centres 20.03.2020.
- SETAV. (2013). *Pakistan siyasetini anlama kılavuzu*. Erişim: http://file.setav.org/Files/Pdf/20130521114911_pakistan-web.pdf, 20.09.2020.
- Şimşir, B . (1958). Pakistan Devletinin kuruluşu. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 13 (04), 128. <https://dergipark.org.tr/>.
- United Nations.(2016). *Sustainable development goals 2015-2030: 17 goals to transform our world*. Retrieved from <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>, 20.03.2020.

Başvuru Tarihi: 8 Mayıs 2020

Aralık 2020 – Cilt: 3/ Sayı: 3

Kabul Tarihi: 4 Aralık 2020

Sayfa Aralığı: 99 - 109

Makale Türü: Derleme Makalesi

OTANTİK LİDERLİK: BİR ALANYAZIN TARAMASI

Muhammet İbrahim AKYÜREK¹

Öz

Küresel bağlamda yaşanan değişimler sonucunda iyimserlik, umut, esneklik ve öz-bilinç nitelikleri taşıyan liderlere ilgi artmıştır. Bu niteliklere sahip liderliğin varlığı, örgütlerde bireysel/örgütsel gelişim için gereklidir. Bu bağlamda liderliğin etik/ahlaki boyutlarının ele alındığı liderlik yaklaşımları söz konusu olmaktadır. Bu araştırmada, bu yaklaşımlar arasında yer alan otantik liderlik durumu betimlenmiştir. Otantik lider, güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır. Sadece güçlü yönlerine odaklanarak örgütte birtakım sorunlara kapı aralamaz; aynı zamanda zayıf yönlerini de görerek hareket eder. Bu bağlamda güçlü yönlerini geliştirir ve zayıf yönlerini de gelişim doğrultusunda gidermeye çalışır. Bunu yaparken paydaşlardan da destek alır. Otantik liderlikle ilgili durumlar örgütsel yaşamda büyük bir önem arz etmektedir. Küresel koşulların zorladığı bu zamanlarda otantik lider niteliklerine sahip olmak zorlukların üstesinden gelmede büyük faydalar sağlayabilecektir. Tüm örgütlerin bunun farkında olarak otantik liderler yetiştirebilmesi ve otantik lider niteliklerini teşvik edebilmesi örgütsel ve bireysel gelişime katkıda bulunabilecektir. Otantik liderler aracılığıyla örgütte şeffaf ve güvene dayalı ilişkiler oluşabilir ve işbirliğine ve katılıma dayalı bir yönetim anlayışı gelişebilir.

Anahtar Kelimeler: Otantiklik, Liderlik, Otantik Liderlik

Authentic Leadership: A Literature Review

Abstract

As a result of the changes in the global context, interest has increased for leaders with optimism, hope, flexibility and self-awareness. The existence of leadership with these qualities is necessary for individual / organizational development in organizations. In this context, there are leadership approaches that deal with the ethical / moral dimensions of leadership. In this research, the authentic leadership situation among these approaches is described. The authentic leader is aware of his strengths and weaknesses. By focusing only on its strengths, it cannot open doors to some problems in the organization; he also acts by seeing his weaknesses. In this context, it develops its strengths and tries to eliminate its weaknesses in the direction of development. While doing this, it also gets support from stakeholders. Situations about authentic leadership are of great importance in organizational life. Because having authentic leadership qualities in these times challenged by global conditions can provide great benefits in overcoming difficulties. Being aware of this, educating authentic leaders and promoting authentic leader qualities can contribute to organizational and individual development. Through authentic leaders, transparent and trust-based relationships can occur in the organization and a management approach based on cooperation and participation can develop.

Keywords: Authenticity, Leadership, Authentic Leadership

Giriş

Günümüz koşullarında çoğalan çikarsal ilişkiler dolayısıyla güven duyulabilecek liderlere artan gereksinim ile birlikte örgüt çalışanlarının liderlerden ve iş hayatından beklentilerinde birtakım değişiklikler meydana gelmiştir. Bu değişim sonucunda iyimserlik, umut, esneklik ve öz-bilinç nitelikleri taşıyan liderlere ilgi artmıştır. Bu niteliklere sahip liderliğin varlığı, örgütlerde bireysel/örgütsel gelişim için gereklidir. Bu bağlamda liderliğin etik/ahlaki boyutlarının ele alındığı liderlik yaklaşımları söz konusu olmaktadır. Bu araştırmada, bu yaklaşımlar arasında yer alan otantik liderlik durumu betimlenmiştir.

Otantiklik

Otantik teriminin kökü Yunan felsefesine dayanmaktadır. Otantik; kendini bilmek ya da kendine sadık olmak anlamına gelmektedir. (Avolio ve Gardner, 2005). Otantiklik; kendini bilmek ve doğru bir biçimde ifade etmektir (Harter, 2002; Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans ve May, 2004). Otantikliğin özü ise kişinin kendini bilip kabul ederek, kendine karşı sürekli açık ve kesin olmasıdır. Kişinin kendi öz değerleri, kişilik ve duygularına bağlı olduğu oranda otantikliğinden söz edilebilir (Erickson, 1994). Otantiklik, kişinin hayat deneyimlerine dayalı duygu ve düşüncelerini, istek ve ihtiyaçlarını, öncelik ve inançlarını bilmesi, kabullenebilmesi ve bu kabullere uygun bir şekilde hal ve hareketlerini ortaya koymasısıdır (Harter, 2002). Otantiklik doğuştan gelen bir özellik değildir ve kişilerin liderlere atfettiği bir özelliktir (Karatürk, 2015).

Hem liderler hem de izleyenler otantikliği doğuştan gelen özellik olarak düşünmektedir. Aslında otantiklik başka kişilerin lidere atfettiği niteliktir (Goffee ve Jones, 2005). Bu doğrultuda bir lider aynaya bakarak ‘ben otantığım’ şeklinde bir ifade kullanamaz. Ayrıca “insan ya otantiktir ya da değil...” görüşüne göre bu özelliğin kişilerde doğuştan mevcut olduğunu ifade etmek kavramın yanlış anlaşılmasına neden olabilmektedir. Kavrama yönelik diğer bir sorun ise samimiyet, doğruluk ve bütünlük ile karıştırılmasıdır. Bir insanın samimiyeti kendini diğerlerine doğru bir biçimde ifade etmekken, otantiklik kişinin kendine karşı dürüst olabilme durumudur. Burada otantik lider olmak çift taraflı mücadeleyi gerekli kılmaktadır. Liderler, hem sürekli biçimde yapıp ifade ettiklerinin tutarlılığını sağlarken hem de kişileri kendileriyle ilişkilendirebilmelidir (Gardner, Avolio ve Walumbwa, 2005).

Otantiklik ve samimiyet kavramları birbirlerinden farklıdır. Samimiyet, duygusal ve gerçek durum arasındaki uyumla ilgilidir. Samimiyet, duygu ve düşüncelerin ifadesinin içsel benliğin yaşadığı gerçeklikle ne kadar uyumlu olduğunu gösterir. Otantiklik, bireyin kendi gerçeği ile ne kadar uyumlu olduğuyula ilişkiliyken; samimiyet ise öz benliğin başkalarına karşı ne derece doğru ve dürüst bir şekilde yansıtıldığıyla değerlendirilir. Otantiklik, bireyin içsel benliği ile sergilediği davranışlar arasındaki uyumun ölçüsüdür. Birey kimlik, duygu, tercih ve değerleriyle ne kadar uyumlu olursa o derecede otantik bir özelliğe sahip olur. Otantikliğin bileşenleri, küresel ortamdaki dalgalanmalar ve meydan okumaların meydana gelmesiyle ilişkilidir ve daima yenilenen bir odaklanma arayışını yansıtır. Gerçek liderlik kritik ve zorlu durumlarda ümit, güven ve iyimserlik yaratabilir ve kişilere otantiklik temelinde bir anlam arayışında yardımcı olabilir (Avolio ve Gardner, 2005).

Otantiklik özelliği çalışan insanların kendilerini tanımları ve gelişimleri için bir ön koşuldur (Ilies, Morgeson ve Nahrgang, 2005). Otantik kurum ve kuruluşlarda lider ile çalışan bireyler birbirlerindeki gelişimi açığa çıkararak artırmak amacıyla çalışıp çabalarlar (Dorn, Buckley ve Brown, 2005).

Liderlik

Lider ve liderlik, çok araştırılan konu olması nedeniyle çok farklı liderlik tanımlamaları söz konusudur (Aykanat, 2010; Erçetin, 2000). En genel olarak liderlik, belirli bir grubu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi amacıyla etkilemedir (Çakar ve Arbak, 2003). Liderlik, insanlık tarihi kadar eski olmakla beraber sanayi devrimi itibarıyla önem kazanmıştır. Son çeyrek yüzyıldaysa etkililik, nitelik ve rekabet gibi kavramlar ile beraber gündem olmaya başlamıştır. Yönetim ve liderlik tarihi uzak geçmişe kadar uzansa da alanda yapılmış çalışmalar 21. yüzyılda yoğunluk kazanmıştır (Üsküplü, 2011).

Liderlik, başka insanların düşünce ve davranışlarını etkileyebilme kabiliyetidir. Lider, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek amacıyla çalışanlarına yön veren ve çalışanlarını motive eden, kimsedir. Liderliğin üç ögesi vardır; liderin kendisi, lideri izleyenler ve koşullardır (Koçel, 2014). Lider, çalışanları etkileyerek, koordinasyon ve dengeyi sağlayarak örgütü başarıya ulaştıran kimsedir. Yönetim konumuna etkili lider seçilmezse, hem kendi kurumu hem de ilişkili kurumlar açısından pek çok olumsuzluğun meydana gelmesine neden olabilir. Lider, bu kapsamda örgütler için çok önemlidir. Lider, kişileri ortak amaçlar doğrultusunda bir araya toplayarak hedefleri gerçekleştiren ileri görüşlü kişilerdir. Lider herkes tarafından etkin, üretici, çözüm odaklı ve hareketli özellikleriyle tanınır. En genel ifadeyle lider; bilgi ve donanıma sahip, örgüt üyelerini belirli amaçlar doğrultusunda toplayan ve amaçların gerçekleştirilmesi için onları yönlendirebilen ve etkileyebilen kimselerdir (Zel, 2001). Liderlik; ortak amaçların gerçekleştirilmesi amacıyla bir grubu etkileyip yönlendirebilme sanatıdır.

Liderlik, temelinde felsefe olan bir sanattır ve doğruyu yapmaktır; lider ise bir pusuladır (Covey, 2011). Liderler, gruptaki diğer kişilerden daha fazla, grubun duygu ve düşüncelerini etkiler. Bu sebeple, grubun iklimini değerlendirmede daha avantajlı bir konumdadır. Grup norm ve istekleri hususunda grup üyelerinden duyarlıdır (Aydın, 2010). Liderlik stratejisinin temeli, model olabilmek ve uygulamada kendini gösterebilmektir (Senge, 2013). Liderler, değişime, problem olarak değil fırsat olarak baktıklarında, farklılıklara saygılı olmayı ve destekleyici toplumun nasıl ortaya çıkarılacağını öğrenirlerse örgütlerde gelişim sağlanabilir. Ayrıca, örgüt liderleri işlerine odaklanıp işin doğasını doğru algıladıkları zaman örgütler yetkinleşebilir (Schlechty, 2011).

Otantik Liderlik

Otantik liderlik kavramından önce etik liderlik kavramına değinmek gereklidir. Etik liderlik, izleyicilerin davranışını yönlendirebilmek amacıyla etik ilkeler geliştirerek değerlerle etik ilkeleri bütünleştiren ve etkili bir biçimde uygulayan liderlik çeşididir (Connock ve Johns, 1995; Ertop, 2019). Etik liderliğin türü olan otantik liderlik ise öznel iyi oluş, iyimserlik, duygusal zekâ ve umut gibi pozitif duygulara odaklandığı için pozitif örgütsel davranış içinde bulunan liderlik teorileri arasında kabul edilmektedir (Luthans, 2002; Luthans, Luthans, Hodgetts, ve Luthans, 2001; Yammarino vd. 2008). Otantik liderlikte temel olan durum, güvenilir olmak ve etiğe uygun davranmaktır (Turhan, 2007).

Yirmi birinci yüzyılda lider olmak, 20. yüzyılda lider olmaktan zordur. Örgütlerdeki insanlar, son yüzyılın klasik kontrol ve komuta liderlerine tahammül edemeyecek kadar değişmişlerdir. Ayrıca insanlar artık karizmatik liderlerden de etkilenmemektedir. İnsanlar bu liderlerle ilgili birçok olumsuzluk yaşamışlardır. Bu nedenle insanların güvenilebilecekleri otantik liderler aradıkları ifade edilebilir (Craig, George ve Snook, 2015).

Günümüz şartlarında örgütler, insan kaynağına daha fazla değer vermektedirler. İnsan kaynağına verilen değer; pozitif psikolojiden doğan ve insan davranışının olumlu tarafını vurgulayan yeni bir akımın oluşmasına katkı sağlamaktadır. Son yıllarda pozitif psikoloji alanında gerçekleştirilen çalışmalarda, işgücünün olumlu yönlerine odaklanması gerektiğinden ve klasik liderlik

davranışlarının değişmesi gerektiğinden söz edilmektedir. Var olan çalışma koşullarında örgütlerin, pozitif psikoloji doğrultusunda yeni bir liderlik tarzına odaklanması gerekir. Bu yeni liderlik tarzlarından biri, küresel rekabet koşullarında örgüt gereksinimlerine cevap verebilme olanağı olan ve liderin olumlu, samimi, etik, şeffaf davranış özelliklerine sahip özü pozitif psikolojiye uzanan otantik liderliktir. Otantik liderlik davranışının, örgütlerin olumlu sonuçlar kazanarak insan kaynağı yatırımlarını artırma amacı taşıması sebebiyle önemi artmaktadır (Erkutlu, 2014).

Otantik liderlik, pozitif liderlik kapasitesini ve üst düzey örgütsel bağlamı bir araya getiren bir süreçtir. Otantik liderlik davranışı kişinin kendi varlığının farkına vararak, lider ve izleyenlerin kendini düzenlemeye yönelik pozitif davranışları üzerine etkide bulunur. Otantik liderlik süreci kişinin kendinin farkında olarak kişisel gelişimini de sağlamış olur (Luthans ve Avolio, 2003). Otantik liderlik yakın zamanlarda ortaya çıkmış olan bir kavramdır. Söz konusu bu kavram otantikliğin öz saygı için bir temel oluşturduğunu ifade eden Kernis'in (2003) çalışmalarına dayanmaktadır. Otantik liderlik, etik konusu ve pozitif örgütsel davranışın çeşitli açılardan keşiflerinin bir sonucu olarak karşılaşılan bir kavramdır. Otantik liderliği ortaya koyan bilim insanları işletmeyi etik ve sosyal olarak da sorumluluk içerisinde hareket etmeye yöneterek, proaktif biçimde pozitif bir çalışma ortamı yaratacak liderlerin geliştirilmesi ve yetiştirilmesinin önemli olduğuna özellikle dikkat çekmektedir (May, Chan, Hodges ve Avolio, 2003).

Alanyazında çeşitli liderlik biçimleri önerilmesine rağmen, birçok önde gelen liderlik araştırmacısı şu anda, otantik liderlerin modern iş dünyasındaki liderlik krizine çözüm olacağına inanmaktadır. Otantik liderler pozitif enerji, ahlaki karakter, dürüstlük, öz disiplin anlayışı, açık ve şeffaf amaçlara sahip olma, başkaları için endişe etme, iyimserlik, umut, güven, esneklik ve kişisel değerlere sahip olma gibi niteliklere sahiptir (Toor ve Ofori, 2008). Yirmi birinci yüzyılda hızla küreselleşen dünyada meydana gelen sosyal, politik, kültürel ve ekonomik gelişme ve değişimler beraberinde artık klasikleşen liderlik anlayışlarının yerine yeni liderlik türlerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu liderlik anlayışları arasında da otantik liderlik yer almaktadır (Kıdır ve Paşaoğlu, 2014). Otantik liderlik doğallık, gerçekçilik ve içtenlik üzerine kurulu bir liderlik biçimidir. Bu nedenle otantik liderler, etrafındaki kişilerle ilişkilerini samimiyet, sevgi, saygı ve hoşgörü temeli üzerine inşa eder. Bu temelde inşa edilmiş bir ilişki de çalışan ve takipçilerin otantik liderlere karşı güven duygusunu meydana getirmektedir (Ayça, 2016).

Otantik liderin izleyenlerini etkilemede kullandığı temel öge liderin güvenilir olmasıdır. Otantik liderler karar ve uygulamalarında etik değerlere bağlı olarak şeffaf hareket ettikleri için izleyicilerce güvenilir lider olarak kabul edilir (Kernis, 2003). Avolio, Bass ve Jung (1999) otantik lideri kendi davranış ve düşüncelerinin, ayrıca başkalarının nasıl algılandığının farkında; özgüvenli; kendi ve diğerlerinin değer ve bilgilerini, ahlaki bakış açısı ve güçlü taraflarını bilen; iyimser, umutlu ve sorunları hızla çözebilen; içerisindeki ortamı tanıyan ahlaki bir kişi şeklinde tanımlamıştır. Luthans ve Avolio (2003) ise otantik liderliği pozitif liderlik kabiliyeti ile gelişmiş örgüt kavramının birleştiği bir süreç biçiminde ifade etmiştir.

Otantik liderler, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olurlar (Gedik, 2020). Bu nedenle, yakın ilişkilerinde duygu ve düşüncelerini paylaşmak amacıyla daha yüksek seviyede isteklilik, dürüstlük ve açıklık gösterirler (Gardner, Avolio, Luthans, May ve Walumbwa, 2005). Otantik liderlere dışsal baskılar değil, kendi ahlaki değer ve ilkeleri yol gösterir; otantik lider başkalarını mutlu etmek, cezadan kaçmak veya menfaat sağlamak için istemediği davranışlarda bulunmaz (Luthans ve Avolio 2003; May vd., 2003).

Otantik liderler; iyimserlik, güven, esneklik ve umut özellikleriyle kendini geleceğe uyumlu hale getirmek amacıyla çaba harcar; bu durum, otantik liderin kendi farkındalığını pozitif bir şekilde etkiler (Ilies vd., 2005). Otantik liderlik; içselleştirilmiş ahlaki bakış, bireysel farkındalık, dengeli

davranış ve ilişkisel şeffaflık özellikleri üzerine temellendirilmiştir. İçselleştirilmiş ahlaki bakış şeffaf karar almayı; bireysel farkındalık liderin güçlü ve zayıf yönleri ile değer, duygu ve kişisel özelliklerinin farkında olarak bunlara güvenmesini; dengeli davranış liderin bir karar vermeden önce abartma ve inkâr olmadan bütün bilgileri tarafsız bir biçimde analiz etmesini; ilişkisel şeffaflık ise liderin gerçek düşünce ve duygularını açık bir biçimde belirtmesini kapsar (Luthans ve Avolio 2003; Kernis 2003; May vd., 2003).

Otantik liderlik üzerine yapılan teorik çalışmalar, otantik liderleri tanımaya ve anlamaya çalışanların sayısının arttığını göstermektedir. Ayrıca kendilerini otantik liderler gibi psikolojik açıdan güçlü hissedenler otantik liderlerin çalışmalarını daha fazla sahiplenmektedir. Son dönemlerde yapılan çalışmalarda otantik liderliğin, çalışanların performansını, örgütsel vatandaşlık davranışlarını, işe başlamalarını, işe karşı tutum ve davranışlarını olumlu bakımdan etkileyebileceği belirtilmiştir (Walumbwa, Wang, Wang, Shaubroeck ve Avolio, 2010).

Otantik Liderliğin Boyutları.

Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing ve Peterson (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada otantik liderliğin öz farkındalık, bilgiyi dengeli ve tarafsız değerlendirme, içselleştirilmiş ahlak anlayışı ve ilişkilerde şeffaflık olarak dört boyuttan oluştuğu belirtilmiştir.

- *Öz farkındalık:* Bireyin kendi kimliğini, değerlerini, duygularını, amaçlarını, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesidir. Ayrıca bireyin bildiği bu özelliklerin diğer insanlar üzerindeki etkisinin farkında olmaktır (George, 2015). Farklı bir tanımda ise öz farkındalık bireyin kendi motive edicilerinin, istek ve duygularının farkında olması ve ihtiyaçlarını ve değer yargılarını da bunlara göre belirlemesi biçiminde ifade edilmiştir. Öz farkındalık, bireyin kendini bilmesi şeklinde de ifade edilebilir (Kaplan, 2017). Farklı bir tanımda ise insanın hayatı nasıl anlamlandırdığı ve bu anlamlandırma sürecinin insanın zaman içerisinde kendini değerlendirme biçimini nasıl etkilediğine dair bir anlayış olarak ifade edilmektedir (Coşar, 2011; Walumbwa vd., 2008).
- *Bilgiyi dengeli ve tarafsız değerlendirme:* Otantik liderlik türünün diğer bir boyutu, insanın kendisi hakkında olan bilgisini dengeli ve objektif değerlendirmesi ile ilgilidir. İnsanın kendisinin olumlu ve olumsuz taraflarını, özelliklerini bilmesi, kabullenmesi ve bunlara karşı objektif olma durumu bilgiyi dengeli ve tarafsız değerlendirme olarak ifade edilmektedir (Kernis, 2003). Liderler, kendilerini ilgilendiren olumlu veya olumsuz her tür bilgiyi, objektif bir şekilde, reddetmeden ve çarpıtmadan alır veya bilgiyi akla uygun bir şekilde dönüştürebilir. Bu durum, liderlerin daha tarafsız bilgiler almalarına ve gerçeklerin farkında olmalarına yardım eder (Corner, 2015). Dürüst liderler, dürüst olmayanlara göre olayları ve durumları daha objektif olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla böyle liderler, eldeki verileri daha az hata ile yorumlamakta, yeteneklerini daha doğru değerlendirmektedir. Ayrıca dürüst liderler, takipçileriyle etkileşim halinde olduklarında onların şartsız güvenlerini kazanırlar (Ilies vd., 2005).
- *İçselleştirilmiş ahlak anlayışı:* Kişinin inançları, ihtiyaçları, değer yargıları ve tercihleri ile uyum içerisinde hareket etmesi biçiminde ifade edilebilir. Liderlerin örgüt yönetiminde etik ve ahlak kuralları çerçevesinde davranışlar sergilemesi şeklinde de belirtilmektedir. Liderlerin örgütleri içerisinde olumlu bir ahlak anlayışına sahip olması örgütü içerisinde de olumlu ahlak anlayışının yaygınlaşmasında önemli bir role sahiptir (Yeşiltaş, Kanten ve Sormaz, 2013). Farklı bir ifadeyle içselleştirilmiş ahlak anlayışı, liderlerin akran baskısı ve diğer çevresel etmenler tarafından değiştirilemeyen güçlü ahlaki değerlere sahip olması biçiminde açıklanabilir (Ahmad, Zafar ve Shahzad, 2015). Liderin davranışını yönlendirmek için kendi iç ahlaki standartları kullandığı ve bunu yaparken de kendi kendini düzenleyen bir süreç

biçiminde de tanımlanabilir. Lider, adalet ve etik için doğru şeyleri yapmayı ister. Örgüt içerisinde adaletin sağlanmasına dönük uygulamaları teşvik etmek ve örgütün faydasını göz önünde bulundurmamak içselleştirilmiş ahlak anlayışının örgüte faydaları arasındadır (Riggio, 2014; Akt. Smith, 2016).

- *İlişkilerde şeffaflık*: Kişinin diğer bireylere “özgün” yani “gerçek yüzünü” göstermesidir. Bu davranış bilgi paylaşımını ve karşılıklı güveni artırmaktadır (Özkan, 2017). Farklı bir ifadeyle insanın duygu ve düşüncelerini objektif bir şekilde paylaşarak gerçek yüzünü hem kendine hem de çalışma arkadaşlarına göstermesidir (Ahmad vd., 2015). İlişkilerde şeffaflık boyutu, karşılıklı bilginin açık bir biçimde paylaşımını artıran otantik liderliğin kritik bir unsurudur (Gündoğdu, 2010).

Otantik Liderlerin Özellikleri.

Otantik liderler, otantikliğin gerekliliklerini de içeren birtakım özelliklere sahiptirler. Otantik liderler, davranışlarında ahlaki ve şeffaftır. Karar almada bilgi paylaşımına ve görüş alışverişine önem verir. İnsanların görüşlerini sürekli açık bir şekilde ifade edebilmelerini teşvik eder. Otantik liderler değerleri, inançları ve eylemleri arasındaki tutarlılığı yansıtan özgün davranışlar sergiler (Neto, 2012). Otantik liderler bir taraftan inançları ve ahlaki değerleri ile hareket ederken; diğer taraftan da çalışanların farklı düşüncelerini, görüş ve önerilerini teşvik eder, çalışanlar arasında işbirliğini inşa eder (Bento ve Ribeiro, 2013). Otantik liderler hata yapabilir. Hata yaptıklarında ise tüm sorumluluğu üstlenirler ve zayıf yönlerini de kabul ederler. Bu sebeple otantik liderler geçmişte yaşadıkları başarısızlıklardan gerekli dersleri alarak, eksikliklerini kapatır ve bu yönde ilerlerler (Toor ve Ofori, 2008).

Otantik liderlerin temel özellikleri şunlardır (Shamir ve Eilam, 2005):

- Otantik liderler şeref, statü ve kişisel ödüller için liderlik rolünü üstlenmezler.
- Otantik liderler, liderlik taklidi yapmazlar. Lider olmanın sorumluluklarını yerine getirirken gerçekte ne hissediyorlarsa ve nasıl düşünüyorlarsa öyle davranırlar, başkalarının liderlik davranışları ile ilgili ne düşündükleri kaygısına kapılmazlar.
- Otantik liderler orijinaldir, hiçbir şekilde bir başkasının kopyası değildir. Bu durum otantik liderlerin eşsiz ve benzersiz olduğu, başkalarından çok farklı niteliklere sahip olduğu anlamına gelmez. Aksine onların bazı değerleri ve davranışları diğer liderlerle ya da takipçileriyle benzerlik gösterebilir. Fakat otantik liderlerin inançlarının ve düşüncelerinin şekillendirdiği liderlik süreçleri taklit değildir. Sahip oldukları inanç, değer ve tutumları; kendi deneyimleri ile harmanlayarak içselleştirmişlerdir.
- Otantik liderler, eylemleri inançlarına ve değerlerine dayanan liderlerdir. İnanışları ve söyledikleri davranışlarıyla tutarlıdır. Bu sebeple otantik liderler, şeffaflıkla karakterize edilirler.

Sonuç ve Tartışma

Otantik liderin en önemli özelliği güvenilir olmasıdır. Güven ilişkisi kurulmadan örgütlerde otantik bir liderlikten söz edilemez. Bu güven aracılığıyla çalışanların liderlerini takip etmeleri ve birlikte bir amaç için çabalamaları mümkün olabilecektir. Ayrıca güvenilir bir lider yani otantik lider, çalışanların işbirliği içerisinde çalışmalarını destekler ve imkân sağlar.

Otantik liderler etik ve ahlaki standartlara sahiptir. Çalışma ve uygulamalarında ahlaki ilkelerden taviz vermez ve etik kuralları uygular. Bu yönü aracılığıyla kişiler arası iletişimi daha kuvvetli olur. Böylece çalışanlar lidere ve örgüte bağlılıkları artarak, daha aktif ve gerekli biçimde çalışır.

Otantik bir lider ilişki ve iletişimde net, açık ve şeffaftır. Örgüt içerisindeki uygulamalarında gizlilik ve kapalılık değil, örgüt içerisinde ve dışında çalışanlara açık bir politika izler. Bu sayede çalışanların iş doyumunu artabilir ve tükenmişlikleri azalabilir.

Otantik bir liderin söz ve davranışları arasında bir uyum vardır. Söylemde ne ise, uygulamada da odur. Bu söz ve davranış uyumunun çalışanlarda güven duygusunun oluşmasına katkıda bulunduğunu bilir. Kişiler arası ilişkilerde ve gerçekleştirdiği uygulamalarda söylediklerini hayata geçirir veya hayata geçirdiklerini açıkça paylaşır.

Otantik liderler, deneyimleri ile vardır. Bu deneyimleri aracılığıyla çalışma hayatlarını zenginleştirirler. Örgütsel gelişimin ve değişimin sağlanmasında bu deneyimlerinden yararlanırlar. Bu deneyimler, inanç, düşünce ve davranışlarını kapsar. Otantik lider, başkaları gibi davranmaz; kendi tecrübeleri yoluyla mevcut ama geliştirilebilir inanç, düşünce ve davranışlarından yararlanır.

Otantik liderler, başkalarının veya başka liderlerin kusurlarına veya yaptıklarına odaklanmaz. Otantik liderin önceliği, kendi gelişimi ve buna bağlı olarak örgüt ve çalışanlarının geliştirilmesidir. Başkasında aranan kusurlar kendinde var olan kusurların görülmesini engelleyerek örgütsel ve bireysel gelişimi engeller. Otantik lider, bunun bilincinde hareket eder.

Otantik liderlikte önemli olan bir nitelik de, bu liderlerin dışsal değil içsel bir motivasyona sahip olmalarıdır. Birileri ne der veya bu davranış bana hangi maddi ödülü kazandırır anlayışına sahip değildirler. Yani şöhret ve unvan arayışı içerisinde değildirler. Otantik liderler kendilerini içsel olarak motive eder ve bu durum onları yeterince motive ederek harekete geçirir. Bu bağlamda, çalışanların da içsel güdülenmeleri sağlanarak iş doyumlarına katkıda bulunmuş olur ve daha etkin çalışmalarını sağlayabilir.

Otantik lider, güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır. Sadece güçlü yönlerine odaklanarak örgütte birtakım sorunlara kapı aralamaz; aynı zamanda zayıf yönlerini de görerek hareket eder. Bu bağlamda güçlü yönlerini geliştirir ve zayıf yönlerini de gelişim doğrultusunda gidermeye çalışır. Bunu yaparken paydaşlardan da destek alır.

Otantik liderler kendileri hakkındaki bilgilerini tarafsız bir biçimde değerlendirebilir. Bu durum liderlerin “kişisel körlük” denilebilecek olumsuz yönlerinin görülmesini engelleyen bakış açısını ortadan kaldırır. Otantik liderler, olumsuz yönlerine öz eleştiri yapabilirler. Böylelikle kişisel gelişimlerini sağlayarak örgüte daha fazla katkıda bulunabilirler.

Otantik liderlikle ilgili bahsedilen bu durumlar örgütsel yaşamda büyük bir önem arz etmektedir. Küresel koşulların zorladığı bu dönemlerde otantik lider niteliklerine sahip olmak zorlukların üstesinden gelmede büyük faydalar sağlayabilecektir. Tüm örgütlerin bunun farkında olarak otantik liderler yetiştirebilmesi ve otantik lider niteliklerini teşvik edebilmesi örgütsel ve bireysel gelişime katkıda bulunabilecektir. Otantik liderler aracılığıyla örgütte şeffaf ve güvene dayalı ilişkiler oluşabilir ve işbirliğine ve katılıma dayalı bir yönetim anlayışı gelişebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu makalede, “araştırma ve yayın etiği” hususlarına dikkat edilmiştir

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Bu makalede, tüm işlem ve süreçler tek bir kişi tarafından yürütülmüş ve makale tek bir yazar tarafından yazılmıştır.

Çıkar Beyanı

Bu makalede, çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Ahmad, I., Zafar, M. A. ve Shahzad, K. (2015). Authentic leadership style and academia's creativity in higher education institutions: intrinsic motivation and mood as mediators. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 46, 5-19.
- Avolio, B. J., Gardner, W.L., Walumbwa, F. O., Luthans, F. ve May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *Leadership Quarterly*, 15, 801-823.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., ve Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.
- Avolio, B. J. ve Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315-338.
- Ayça, B. (2016). *Otantik liderlik davranışının iş tatmini ve örgütsel bağlılığa etkisinin incelenmesi ve otel işletmelerinde bir araştırma*. Doktora Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Aykanat, Z. (2010). *Karizmatik liderlik ve örgüt kültürü ilişkisi üzerine bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Bento, A.V. ve Ribeiro, M.I. (2013). Authentic leadership in school organizations. *European Scientific Journal*, 9(31), 121-130.
- Connock, S. ve Johns, T. (1995). *Ethical leadership*. Londra: Institute of Personal Development.
- Corner, K. J. (2015). *Exploring the reliability and validity of research instruments to examine secondary school principals' authentic leadership behavior and psychological capital*. The University of Arizona Department of Educational Policy Studies and Practice.
- Coşar, S. (2011). *Otantik liderlik kavramı ve ardılları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Covey, S. R. (2011). *Etkili insanların 7 alışkanlığı*. (Çev. O. Deniztekin ve F. N. Deniztekin). İstanbul: Varlık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2004).
- Craig, N., George, B. ve Snook, S. (2015). *The Discover Your True North Fieldbook: A Personal Guide to Finding Your Authentic Leadership*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Çakar, U., & Arbak, Y. (2003). Dönüşümcü liderlik duygusal zeka gerektirir mi? Yöneticiler üzerinde örnek bir çalışma. *D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi*, 18 (2), 83- 98.
- Dorn, F., Buckley, M. R. ve Brown, J. A. (2005). Barnard on conflicts of responsibility implications for today's perspectives on transformational and authentic leadership. *Management Decision*, 43, 1396-1409.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erickson, R. J. (1994). Our society, our selves: Becoming authentic in an inauthentic world. *Advanced Development*, 6, 27-39.
- Erkutlu, H.V. (2014). *Liderlik, kuramlar ve yeni bakış açıları*. Ankara: Efil.
- Ertop, D. (2019). The perceived impact of ethical leadership on employees' burnout feeling and intention to quit. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2 (2) , 120-140.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J. ve Walumbwa, F. O. (2005). *Authentic leadership theory and practice: Origins, effects and development*. (Vol. 3). (Monographs in Leadership and Management). Boston: Elsevier JAI.

- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R. ve Walumbwa, F. (2005). Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16, 343-372.
- Gedik, Y. (2020). Dönüşümsel ve işlemsel liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 19-34.
- George, L. A. M. (2015). *Authentic leadership and its effects on organisational citizenship behaviour in a provincial government department in the western cape*. Magister Commerci, University Of The Western Cape Department Of Industrial Psychology.
- Goffee, R. ve Jones, G. (2005). Managing authenticity: The paradox of great leadership. *Harvard Business Review*, 83(12), 86-94.
- Gündoğdu, Z. (2010). *The moderating effect of trust on the relationship between authentic leadership and job related affective well-being*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Harter, S. (2002). *Authenticity*. (In: C. R. Snyder, & S. Lopez -Ed., Handbook of positive psychology). Oxford, UK, Oxford University Press, 382-394.
- Ilies, R., Morgeson, F. P. ve Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16, 373-394.
- Kaplan, E.Ö. (2017). *Y kuşağının otantik ve bütünleştirici liderlik algılarının ortaya konulmasına yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karatürk, H. E. (2015). *Otantik liderlik ve psikolojik sermaye arasındaki ilişkiye yönelik bir alan araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14, 1-26.
- Kırcı, G. K. ve Paşaoğlu, D. (2014). Otantik liderliğin akademik platformda lider boyutu açısından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 1-24.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72.
- Luthans, F. ve Avolio, B. (2003). Authentic leadership: A positive development approach. In *Positive Organizational Scholarship: Foundation of a new discipline*, K.S. Cameron, J. E. Dutton ve R.E. Quinn (Eds.) (pp.241-261). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Luthans, F., Luthans, K. W., Hodgetts, R. M. ve Luthans, B. C. (2001). Positive Approach to Leadership (PAL): Implications for Today's Organizations. *Journal of Leadership Studies*, 8(2), 3-20.
- May, D. R., Chan, A. Y. L., Hodges, T. D. ve Avolio, B. J. (2003). Developing the moral component of authentic leadership. *Organizational Dynamics*, 32, 247-260.
- Neto, V. F. S. (2012). *Authenticity of the leaders and reactions of the led*. Universidade de Aveiro Departamento de Economia Gestão e Engenharia Industrial.
- Özkan, S. (2017). *Özgün (authentic) liderliğin duygusal örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinde işyerindeki esenlik, kolektif yeterlik ve kurumsal itibar değişkenlerinin rolü*. Doktora Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Schlechty, P. C. (2011). *Okulu yeniden kurmak*. (Çev. Y. Özden). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2000).

- Senge, P. M. (2013). *Beşinci disiplin*. (Çev. A. İldeniz, A. Doğukan ve B. Pala). İstanbul: Yapı Kredi. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2010).
- Shamir, B. ve Eilam, G. (2005). What's your story? A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 395-417.
- Smith, N.K. (2016). *Authentic leadership can be measured within organizations through the use of leadership assessment centers: A factor analytic study of the authentic leadership construct*. A thesis, Kent State University Honors College.
- Toor, S. ve Ofori, G. (2008). Leadership for future construction industry: Agenda for authentic leadership. *International Journal of Project Management*, 26, 620-630.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Üsküplü, Ö. K. (2011). *Anaokul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerine sahip olma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Walumbwa, F.O., Avolio, B.J., Gardner, W., Wernsing, T. ve Peterson, S. (2008). Authentic leadership: development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management*, 34(1), 89-126.
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Wang, H., Shaubroeck, J. ve Avolio, B. J. (2010). Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors. *The Leadership Quarterly*, 21(5), 901-914.
- Yeşiltaş, M., Kanten, P. ve Sormaz, Ü. (2013). Otantik liderlik tarzının prososyal hizmet davranışları üzerindeki etkisi: Konaklama işletmelerine yönelik bir uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(2), 333-350.
- Zel, U. (2001). Durumsallık yaklaşımında kişiliğin baskın boyut olarak bir model kapsamında teorik olarak incelenmesi. *Amme Dergisi*, 34(2), 33-45.

Başvuru Tarihi: 11 Haziran 2020

Aralık 2020 – Cilt: 3 / Sayı: 3

Kabul Tarihi: 22 Ağustos 2020

Sayfa Aralığı: 110-123

Makale Türü: Araştırma Makalesi

KRİZ ORTAMLARINDA DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİĞİN ROLÜ: MCDONALD'S ÖRNEĞİ

Mehmet EMEN¹ & Sertaç HAMZA²

Öz

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 salgınının yarattığı krizden dolayı birçok ülkede faaliyetleri etkilenen McDonald's restoran zincirinin Türkiye iş biriminin bu süreçten nasıl etkilendiğini ve dönüşümcü liderliğin rolünü ortaya çıkarmak ile çalışanların lidere karşı duydukları memnuniyet düzeylerini belirlemektir. İstanbul Ticaret Üniversitesi'nin 65836846-044 sayılı ve 05.11.2020 tarihli Etik Kurul Onayı ile araştırma izni alınarak bu çalışmaya başlanmıştır. Bu çalışmada 27 Nisan ile 5 Mayıs 2020 tarihleri arasında Türkiye genelindeki McDonald's restoranlarında çalışan 1086 kişi üzerinde yapılan anket çalışması verileri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular çalışanların liderlerine güvendiklerini ve bu durumdan memnun olduklarını göstermektedir. Bu çalışmanın sonucunda, dönüşümcü liderliğin işletmelerde yaşanan krizleri yönetme konusunda etkili olduğu, ayrıca çalışanlara güven ve memnuniyet verdiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kriz, Kriz Yönetimi, Lider, Dönüşümcü Liderlik, McDonald's.

The Role of Transformer Leadership In The Crisis: The Case of McDonald's

Abstract

The aim of this study is to determine how McDonald's, whose activities were restricted in many countries due to the crisis caused by the COVID-19 outbreak, was affected by this process and the level of satisfaction of the employees towards the leader. With the approval of the Ethics Committee of Istanbul Commerce University with the number 65836846-044 and date 05.11.2020, this study was initiated. In this study, a survey conducted on 1086 people working in Turkey McDonald's stores between 27 April and 5 May 2020 data were used. Findings show that employees trust their leaders and are satisfied with this situation. As a result of this study, it has been revealed that transformational leadership is effective in managing the crises in businesses and also gives trust and satisfaction to the employees.

Keywords: Crisis, Crisis Management, Leader, Transformational Leadership, McDonald's.

¹Doktora Öğrencisi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme, E-posta: mehmetemen34@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2568-6761.

²Doktora Öğrencisi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme, E-posta: sertachamza@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1565-4880.

Giriş

Günümüzde örgütler kendi iç ve dış çevreleri ile yaşadıkları, münferit olarak yönetilmesi gereken krizler dışında, artık modern dünyada küresel çapta krizler ile de karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu krizler kimi zaman COVID-19 gibi küresel bir sağlık krizi (Erçetin vd., 2020), Suriye iç savaşı gibi bölgesel bir çatışma durumu (Erçetin vd., 2018) iken, kimi zaman da ABD-Çin arasındaki ticaret savaşları gibi finansal krizler şeklinde olabilir. Krizler, hangi türde veya çapta olursa olsun, eskiye oranla örgütlerin daha fazla başa çıkması gereken olgulara dönüşmektedirler.

Krizlerle başa çıkmak ve onları etkin şekilde yönetmek, örgütler açısından etkili bir yöneticiliği ve güçlü bir liderliği kaçınılmaz kılar. Krize sebep olan etkenlerin soğukkanlılıkla ve tüm yönleriyle saptanması, uzun vadede ise bu etmenleri önleyici faaliyetlerle önlemlerin alınması, gelecekte yaşanacak olan muhtemel krizlere karşı daha hazırlıklı olunmasını sağlayacaktır (Sarı ve Sarı, 2020; Sezgin, 2003, s. 13). Bu çalışmada örnek vaka incelemesi yapılarak hazırlanmış olup üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kriz kavramı ile ilgili bilgiler verilmiş, krizi yaratan faktörler üzerinde durularak, krizin işletmeler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ele alınmıştır. İkinci bölümde liderlik kavramı incelenerek kriz dönemlerinde liderliğin rolü ve önemi üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde ise McDonald's örneği üzerinden dönüşümcü liderliğin etkisi açıklanmıştır.

Kriz Olgusu ve Kavramları

Kriz kavramının tanımı, birçok farklı araştırmacı ve yazar tarafından farklı disiplinlere göre farklı şekillerde yapılmıştır. Örneğin kriz; tıp alanında Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından “zaman içinde tanımlanamaz sinsi bir süreç”, Ekonomi biliminde ise “tarımsal, endüstriyel ve/veya hizmet sektörlerinde neden ve sonuçlara dayalı talebi azaltan dönemsel bir olgu” olarak tanımlanmaktadır (Küçükaltan, Tükeltürk, & Çiftçi, 2015, s. 3). Krizler örgütlerin rutin sistemini bozan durumlar olması sebebiyle, sadece örgütlerin devam etmekte olan faaliyetlerini değil, tüm yaşamlarını da tehdit ederler. Dolayısıyla herhangi bir sistemin veya örgütün rutin çalışma durumunun kesintiye uğraması da kriz olarak tanımlanabilir (Tüz, 2014, s. 3). Daha geniş bir kapsamda tanımlandığında ise kriz “önemli bir değişme veya gelişme olduğunda iyileşme veya yok olmaya yönelik olarak ortaya çıkan rahatsızlık” olarak tanımlanabilir (Küçükaltan, Tükeltürk, & Çiftçi, 2015, s. 5).

Krizler herhangi bir zamanda, herhangi bir yerde, herhangi bir örgütte meydana gelebilir. Beklenmedik bir şekilde ortaya çıkmaları ve yarattıkları domino etkisi nedeniyle kriz durumlarının, herhangi bir örgütte yaşanmaması olası değildir. Globalleşen dünyada, örgütler küresel olarak büyüme fırsatları elde etmenin yanı sıra, ani ve hızla gelişip yayılan krizler karşısında da tehdit edilmektedirler. Bunun önemli etkenlerinden bir tanesi ise hızla gelişen teknoloji ve bu teknoloji sayesinde global dünyadaki haber alma hızının krizleri daha görünür hale getirmesidir (Dayanç Kıyat, 2015, p. 256).

Krizlerin örgütlere etkileri direkt olabileceği gibi, dolaylı yollardan da olabilmektedir. Krizler sebebiyle örgütlerin tedarik zincirlerinin bozulması, dünyanın öbür ucunda olan bir krizi çok hızlı şekilde örgütü direkt tehdit eder hale getirebilir (Luecke, 2008, s. 5). Krizler, örgüt liderlerini verilen kararların doğruluğu konusunda emin olunamayan belirsiz bir süreç içerisine sokmaktadır. Bu tanım ile krizlerin en önemli ortak özelliği belirsizliktir ve bu belirsizlik aynı zamanda zaman baskısı meydana getirir ve liderlerin karar alma mekanizmalarında çeşitli çelişkili durumlar oluşturur (Çakmak, 2019, s. 5).

Öte yandan krizlerin negatif olduğu kadar pozitif tarafları da vardır, eğer kriz yönetimi örgütün diğer rakiplerine göre daha başarılı şekilde yapılırsa, içerisinde bazı fırsatlar barındırıyor olabilir. Kriz anları, doğru yönetim ile motivasyon sağlayabileceği gibi taraflar arasındaki karşılıklı güveni de

kuvvetlendirebilir. Bu durum aslında bilinçli liderlerin normal zamanlarda yaratmaya çalıştığı ortak bir bilinç ve kurum kültürü öğelerinden birisidir. Krizler aynı zamanda ortak hedeflere ulaşabilmek adına iş birliğini de sağlayabileceği gibi alınan kararları tüm örgüt paydaşlarına uygulama fırsatı da vermektedir (Tuğcu, 2013, s. 20). Kriz, örgütün mevcut fonksiyonlarının amaçlarına ulaşmasındaki başarısını, sürdürülebilirliğini önemli ölçüde engelleyen, örgütün tüm çevresi ve ortakları tarafından sadece başarısız bir girişim olarak tanımlanırsa krizin sadece negatif ve tehdit edici yönlerine odaklanılmış olur. Bu eksik bir tanımlamadır çünkü her kriz kendi içinde bazı fırsatları da barındırır ve örgütün gelişimi için bir dönüm noktası olabilir (Sezgin, 2003, s. 2).

Kriz Ortamının Gelişmesi

Krizler genelde örgütleri derinden etkileyen ve yönetilmesi gereken durumlar olarak ortaya çıkarlar, yetkin liderler ise bu fırsatları doğru şekilde değerlendirip örgüt lehine çevirebilirler. Diğer taraftan her beklenmedik duruma kriz adını vermek de doğru olmayabilir. Meydana gelen durum eğer örgütün hayatını tehlikeye sokmayan, dengelerini bozmayan bir durum ise bunu kriz olarak tanımlamak gerekmez (Tüz, 2014, s. 11). Aynı zamanda krizlerin sosyo-kültürel yapı ve liderlik üzerine değişiklik etkileri vardır.

Doğabilecek krizleri çözümlenmede en önemli unsurlardan birisi, sorunun kaynağını tespit edebilmek için sistematik bir inceleme yapmak ve durumu tanımlamaktır (Luecke, 2008, s. 11). Kriz öncesi ve krizin gelişim dönemi farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Krizler zamanlaması ve faktörleri açısından tanımlama yapılmak istendiğinde, krizler ani olarak veya kendini hissettirerek ortaya çıkabilmektedirler. Tüz'e (2014) göre krizlere neden olan sebepler aşağıda belirtildiği gibidir.

1- Örgüt içi faktörler. Tepe yöneticiler ile ilgili sorunlar, kurumun hayat safhası ve örgütsel sorunlar şeklinde sınıflandırılabilir.

2- Örgüt dışı faktörler. Doğal faktörler, ekonomik faktörler, politik ve yasal faktörler, toplumsal yapı, teknolojik faktörler ve diğer faktörler (kazalar, ürün başarısızlıkları, toplum algısı ve sabotaj gibi) olarak sınıflandırılabilirler.

Krizin başlangıç aşamaları net olarak fark edilemeyebilir, böylece önlem alma konusunda geç kalınabilir ve krizin daha fazla derinleşmesine neden olabilir (Tüz, 2014, s. 17). Krizin başlangıç aşaması net olarak tespit edilemediği gibi bazı durumlarda kriz evrelerinin izlenmesi de güçtür. Krizlerin tiplerinin tanımlanması da krizin etkin yönetimi açısından yardımcı olan bir unsurdur. Parsons (1996) krizleri aşağıdaki gibi üçe ayırmaktadır.

1- Ani gelişen krizler. Geliştiği esnada çok az uyarı veren ya da hiç uyarı vermeyen kriz tipleridir.

2- Zamanla ortaya çıkan krizler. Yavaş yavaş ve zamana yayılarak ortaya çıkarlar, önceden kestirilmezler.

3- Uzun süre devam eden krizler. Haftalarca, aylarca hatta yıllarca süren krizlerdir. Bu tip krizlere ticaret savaşları ve çatışmalar örnek verilebilir.

Gerçekleşen pek çok kriz, çoğunlukla örgütün tek bir bölümünde kalmayarak aslında tamamını etkileyebilme potansiyeline sahiptirler. Dolayısıyla kriz yönetimine geçilmeden önce krizlerin boyut ve türlerinin tanımlanması etkin bir şekilde yönetilebilmeleri için de örgüt liderlerine kolaylık sağlayacaktır. Örgüt liderleri tarafından aşamaları doğru olarak tanımlanan bir kriz süreci, kriz

sonrasındaki normalleşme dönemindeki örgüt imajının düzeltilmesi ve belki de içinde bulundurduğu fırsatları yakalanması açısından da önem arz etmektedir.

Kriz Yönetimi

Günümüz dünyasında krizler kaçınılmazdır bu noktada önemli olan krizlere mümkün oldukça hazır olmak ve işletmenin tüm unsurlarını kriz yönetimine hazır hale getirmektir. Kriz yönetiminin, kriz ortaya çıkmadan önce, sakin bir ortamda başlaması en ideal durumdur (Luecke, 2008, s. 3). Krizin önceden kökenlerinin tahmin edilmesi ve hazırlık yapılması, kriz anında olaya daha hızlı müdahale etmeye imkân verebilir. Ayrıca kriz anındaki zaman baskısı ve belirsizlik ortamı nedeniyle oluşan yanlış karar alma durumunu da ortadan kaldırmaya yardımcı olur.

Kriz yönetimine bir başka bakış açısı da; kriz henüz gerçekleşmeden yapılması gereken hazırlıkları da ifade etmesidir (Çakmak, 2019, s. 21;22). Krizin başlangıcından sonra yapılan tüm eylemler ise ancak krizin etkilerini azaltmaya yöneliktir. Kriz yönetimi aslında bir süreç olarak da tanımlandığında organizasyonun kritik bir süreci olarak tanımlanabilir. Daha geniş bir perspektiften bakıldığında ise kriz yönetimi her türlü beklenti dışı durumun yönetilmesi olarak da tanımlanabilir. Dolayısıyla kriz yönetimi bir yönetim yaklaşımıdır. Eğer kriz bir şekilde örgüt tarafından fark edilmemiş ve kriz ile karşı karşıya kalınmışsa bu aşamada yapılması gereken, krizin mevcut durumuna odaklanmak ve krizin etkilerini ortadan kaldırmaya yönelik olarak çalışmalar yaparak, örgütün minimum seviyede etkilenmesini sağlamaktır. Doğru hazırlanmış bir kriz yönetim planı sayesinde, muhtemel bir krizin zararları en aza indirgenebilir ve krize karşı hazırlık yapılmış olur (Sezgin, 2003, s. 13).

Kriz yönetiminde krizi aşamalara ayırma pek çok yazar tarafından yapılmıştır. Augustine (1995) kriz yönetiminin altı aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bunlar; (1) krizden kaçınma, (2) krizi yönetmeye hazırlanma, (3) krizi fark etme (4) kriz aşaması, (5) krizi çözme, (6) krizi fırsata çevirme şeklindedir.

Krizlerin etkin bir şekilde yönetilebilmesi için aynı zamanda krizin evrelerinin bilinmesi ve içinde bulunulan aşamaya göre farklı yönetim şekillerinin uygulanması krizin olumsuz etkilerini en aza indirebilmek adına önem taşımaktadır. Kriz evreleri birçok uzmana göre farklı olarak tanımlansa da genel olarak bakıldığında üç temel aşamadan oluşur, bunlar Kriz Öncesi, Kriz anı ve Kriz sonrasıdır (Çakmak, 2019, s. 28;29).



Şekil 1. Kriz Yönetim Süreci (Kaynak: (Çakmak, 2019), Turizm Endüstrisinde Bütüncül Yaklaşımla Kriz yönetimi, Ankara: Detay yayıncılık sayfa (28)'den uyarlanmıştır).

Şekil 1’den anlaşılacağı üzere krizin süreç yapısında, birbiri ile ilişkili ve birbirini besleyen akışlar söz konusudur. Kriz öncesi alınan sinyallerin doğru tespit edilmesi, hazırlıklarının yapılması ve krize hazırlıkların başlatılması ile kriz anına girildiğinde öncelikle krizin boyutlarının belirlenmesi, yönetim planı oluşturularak krizde görevli olan personel ile ilgili stratejilerin belirlenmesi kriz sonrası olumlu ve/veya olumsuz etkileri de içinde barındırmaktadır. Kriz olgusunun kaçınılmaz olduğu bir dünyada, krizin etkilerinin azaltılması en önemli unsurdur. Krizlerin olumsuz etkilerini azaltmak konusunda farklı görüşler olmakla birlikte, etkin bir liderlik yönetimi altında kriz yaşayan örgütler en az hasarla krizlerden çıkabileceği görüşü yaygın olarak kabul edilmektedir. Örgütlerin bütün unsurlarıyla birlikte krizi nasıl algıladıkları krizle başa çıkabilmelerini doğrudan etkileyebilmektedir.

Krizi bir fırsat olarak görebilen örgütler ile krizin sonuçlarına bir fırsat olarak bakmayan örgütler karşılaştırıldığında, aralarında kriz yönetimi başarısı açısından ciddi farklılıklar yaşanabilmektedir. Krizi örgütler için bir değişim ve yenilenme fırsatı olarak gören liderler krizi bir son olarak görmezler (İbrahimoglu, 2011, s. 4). Aksine bunu örgütleri için bir yenilenme fırsatı olarak görürler. Bu sebeple de örgütlerin krize hazır olma düzeylerine göre de krizden daha az etkilenme ve krizi fırsata çevirme durumları söz konusu olabilir (Tüz, 2014, s. 20).

Liderlik Kavramı

Beklenmedik bir zamanda örgütler veya devletler iç ya da dış faktörlerden etkilenerek kriz yaşayabilirler. Önemli olan bu kriz dönemlerini en hızlı bir şekilde ve az hasarla atlatabilmeyi başarmaktır veya krizlerden fırsatlar çıkarabilmektir. Bu durumda etkin bir yöneticiye ve lidere ihtiyaç duyulmaktadır.

Tanımsal olarak liderlik kavramı incelendiğinde birçok farklı tanımlama yapılmış olduğu görülmektedir. Liderlik tanımı neredeyse tanımlayan kişi sayısı kadar fazladır (Erçetin, 2000; Erçetin & Hamedoğlu, 2013). Şahin vd. (2015) liderlik kavramının, köken olarak İngilizce’de yön göstermek, yol göstermek, rehberlik yapmak, öncülük etmek gibi anlamlara denk gelen “lead” kelimesinden geldiğini belirtmişlerdir. Liderlik, birey ile grup arasında otorite ve güce dayanan bir ilişkidir. Lider konumunda olan kişi, sahip olduğu güç ve otoriteyi kullanarak grubu etkilemektedir. Başka bir tanıma göre ise liderlik; zeka, karizma ve yetenek gibi öne çıkan özellikler bakımından grubun diğer üyelerinden farklı üstünlüklere sahip olmasıdır (Fiedler & Garcia, 2005, p. 185). Rath ve Conchie’ye (2011) göre, etkili liderlerin sahip oldukları güçlü yönleri sayesinde, başkalarını yönetmeyi, onları etkilemeyi ve onlarla daha rahat ilişki kurmayı başarırlar. Lider, belirli bir amaç için bir araya gelmiş kişileri yönlendirip onları etkileyerek ortak hareket etmelerini sağlar. Liderlik, belirli şartlar kapsamında daha önce belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmek amacıyla bir kişinin veya grubun davranış ve fikirlerini etkileme ve zorlukların üstesinden gelme durumudur (Balaban, 2018, s. 42). Liderlik, ortak amaç birlikteliğine dayandığı için samimi ve inandırıcı olmalı, kuşku yaratmamalıdır (Simon, 1999, s. 344). Bu doğrultuda liderler hitap ettikleri kitleleri iyi tanımalı ve onlara güven vermelidirler. Yukl (2018) bu tanımlamaların tümünü özetleyerek, liderlik için “İnsanlar üzerinde kasıtlı bir etki icra ederek bir gruptaki veya örgütteki faaliyet ve ilişkilere yön verme, onları yönetme, yapılandırma ve bu işlemleri kolaylaştırma süreci” olarak tanımlamıştır.

Örgütler belirledikleri hedeflere ulaşmak ve bir krizin üstesinden gelebilmek için o örgütteki herkesin yardımına ihtiyaç duyarlar. Her birey aslında kendine has bir yapıya sahip olsa da bazı durumlarda ortak amaç ve hedefler için bir araya gelerek bir grup halinde hareket etmeleri gerekmektedir. İnsanlar sosyal bir varlık olduklarından birlikte hareket etme ve takım halinde çaba gösterme ihtiyacı duymaktadırlar. Bu birlikteliği sağlamak için de lidere ihtiyaç vardır. Liderler toplumların kültürel değerlerini ve ihtiyaçlarını başkalarından daha iyi bilmelidir. Bir araya gelme ve

toplanma amaçları aynı olan kişileri idare etmek, onları cesaretlendirmek, yönlendirmek ve motive etmek gerekir (Eren, 2008, s. 431). Dolayısıyla lider, kontrol ettiği kişilerin düşüncelerini, olaylara nasıl tepki vereceklerini önceden tahmin edip onları bu doğrultuda yönlendirmelidir.

Kriz Ortamında Liderliğin Rolü

Teknik becerilerin yanında, insanları yönetme becerilerine sahip olan liderlerin oluşturacağı doğru algılar kriz yönetimi esnasında ve devamında örgütlerin karşılaştıkları çeşitli sorunların çözümünde etkili olacaktır. Günümüz örgüt kültürleri ve değerleri, değişimlere hazır ve uyum içinde olmayı gerektirdiği için, liderlerden beklenen, birlikte çalıştığı insanların yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmaları ve geliştirmelerini sağlamaktır (Baltaş, 2002, s. 46). Tekin ve Zerenler (2008) günümüzdeki hızlı değişim karşısında işletmelerin kısa ve uzun vadeli amaçlarını yerine getirebilmeleri sadece tepe yöneticilerin değil aynı zamanda çalışanların da belirli bir takım bilgi ve yeteneklerle donatılmaları, sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulması ve muhtemel zorlukların üstesinden gelebilme konusunda hep birlikte hareket edebilme alışkanlığı kazanmalarına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Örgüt içerisinde bu görevi birliği ve yönlendirme işlevini üstelenecek olan kişi ise işletmedeki lider pozisyonundaki yöneticidir.

Alanyazın taraması yapıldığında kriz çeşitlerine bağlı olarak farklı lider türlerinin etkili oldukları görülmektedir ancak bu çalışmanın konusuna istinaden daha ziyade dönüşümcü liderlik üzerinde durmanın uygun olacağı düşünülmektedir. Lowe vd, (1996) yaptıkları bir çalışmada eentelektüel uyarım yoluyla dönüşümcü liderin, kişiselleştirilmiş güç yoluyla egemenlik sergilemeye ve takipçilere boyun eğdirmeye çalışan karizmatik liderden ziyade sosyalleştirilmiş güç yoluyla daha yüksek hedeflere ulaşmak için takipçilere güç duyguları aşıladığını belirtmektedir. Dönüşümcü liderlik, krizi öngörme, krizi yönetme ve krizden kurtulma, kriz anlarında hedef kitlelerle her türlü iletişimi kurup, sürdürme, krizden minimum zarar ve maksimum fayda ile çıkma konusunda işletmelere büyük katkı ve kolaylık sağlamaktadır. Canöz ve diğerleri (2015) ile Popovic ve diğerleri (2014), dönüşümcü liderliğin, bir kriz durumunda örgütün yönetimi için iyi bir çözüm ve seçenek olduğunu belirtmekle beraber değişimin ise ortaya çıkan faktörlere karşı tüm çalışanların sürekli olarak bu duruma adapte olabilmesi ve ayrıca bunu yapmaya istekli olması durumunda mümkün olabileceğini ifade etmişlerdir. Örgütün hazır ve istekli olup olmadığına dair değerlendirme ve karar liderin yükümlülüğündedir. Arslan (2009) kriz döneminde liderliğin zor olduğunu ancak zeki ve fırsatları değerlendirebilen liderlerin krizden kurtulup hatta krizi fırsatlara çevirebileceğini vurgularken, Bussy ve Paterson (2012) ise özellikle dönüşümcü liderliğin kriz yönetiminde etkili olduğunu ifade etmişlerdir fakat Scheuerlein ve diğerleri (2018), kriz zamanlarında, dönüşümcü liderlik özelliklerinden iletişim, motivasyon ve ekibi yönetme gibi nitelikleri ön plana çıkarılırken, diğer önemli yönlerinin ise geri planda kalabildiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla dönüşümcü liderlik tipi özellikle çalışanları da sürece katarak kriz durumundan kurtulmaya çalışmaktadır (Gedik, 2020). Aşağıda bu tanımları destekleyen ve liderlikle ilgili yapılan bazı çalışmalara yer verilmiştir.

- Tracey ve Hinkin, (1994) konaklama sektöründe dönüşümcü liderler üzerine yaptıkları bir araştırmada dönüşümcü liderliğin lider memnuniyeti ve etkililik sonuçları algıları üzerinde doğrudan etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca bu çalışmada, dönüşümcü liderliğin misyonun netliği, rol netliği ve iletişimin açıklığı üzerindeki etkisi ile memnuniyet algıları üzerinde dolaylı bir etkisi olabileceğini vurgulamışlardır.
- Ulutaş (2010) “Kriz Yönetimi ve Dönüşümcü Liderlik” konulu yüksek lisans tezinde İstanbul’da 207 ilköğretim okulundan 7351 öğretmen ile yaptığı bir çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin kriz yönetimi becerileri ve dönüşümcü liderlik düzeyine ilişkin algılarını; bu algıların bazı değişkenlere göre anlamlı

farklılık gösterip göstermediğini ve kriz yönetme becerileri ile dönüşümcü liderlik puanları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğretmenler, okul müdürlerinin kriz yönetimine ve dönüşümcü liderliğe ilişkin algılarının “çoğunlukla” şeklinde değerlendirildiği belirlenmiştir.

- Erarslan, (2003) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri” başlıklı yüksek lisan tezi araştırmasında müdürlerin dönüşümcü liderlik özellikleri farklı değişkenler açısından ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Betimleme modelinin kullanıldığı bu çalışmada, ilköğretim okulu müdürleri dönüşümcü liderlik özelliklerini yeterli algıladıkları bununla birlikte öğretmenler ile müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışlarını değerlendirmeleri açısından farklı sonuçların olduğunu ortaya çıkarmıştır.
- Balaban (2018) yaptığı bir çalışmada, karizmatik lider özellikleri ile kriz yönetimi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla, İstanbul ili Anadolu Yakasında bulunan bir bankanın genel müdürlüğünde çalışan 152 katılımcı ile yaptığı bu araştırma sonucuna göre kriz yönetimi, karizmatik liderliğin tüm alt boyutları ile karşılaştırıldığında karizmatik liderliğin bütün özelliklerinin, kriz öncesi, kriz dönemi ve kriz sonrası dönemle pozitif ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca karizmatik liderlik özelliklerinin kriz yönetiminde başarıyı artıran bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Zhou vd. (2018) Çin’de yüksek teknoloji işletmelerinde görev yapan 331 mühendisin katıldığı bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada, vizyoner liderlik ile çalışanların yaratıcılığı arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla beraber bilgi paylaşımı ve vizyoner liderlik ilişkisine bakıldığında personelin amaç eğilimli olma davranışı, etkileyici bir unsur olarak görülmektedir. Sonuç olarak bu çalışma vizyoner liderliğin, personelin üretkenlik ve yaratıcılığı üzerinde etkili olduğu, ayrıca çalışanların sahip oldukları bu yaratıcılığın asıl kaynağının çalışanların aralarında bilgi paylaşımını etkin olarak kullandıklarından kaynaklandığını ortaya koymuştur.

Yöntem

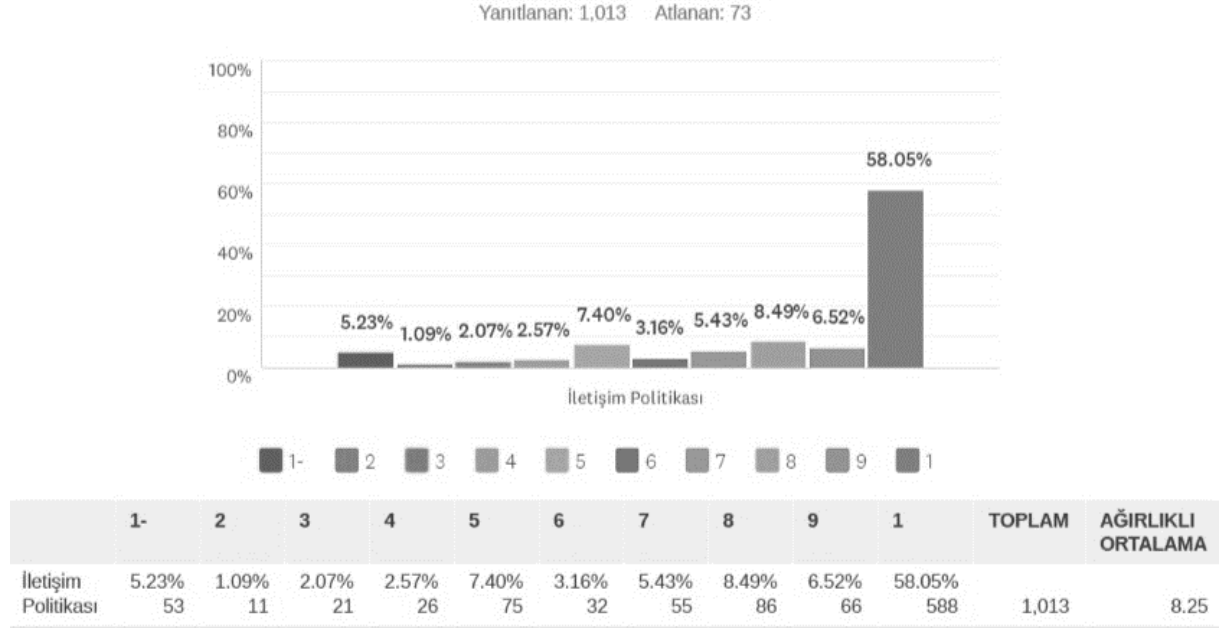
Bu çalışmanın amacı COVID-19 pandemi döneminde yaşanan krizde dönüşümcü liderin etkisini belirlemek ve çalışanların bu süreçte liderlerine olan güven, bağlılık ve memnuniyetlerini ortaya çıkarmaktır. Dünyanın en değerli markalarından biri olan hızlı servis restoran (QSR) zinciri McDonald’s, dünyada 1940, Türkiye’de ise 1986 yılından beri faaliyet göstermektedir. 116 ülkede 37.000’den fazla restoranı bulunan McDonald’s, Türkiye’de 2005 yılından itibaren Anadolu Grubu geliştirici lisansörlüğünde faaliyetlerine devam etmekte olup, 43 ilde 254 restoranı ve yaklaşık 5000 çalışanı ile yılda 100 milyon kişiye hizmet vermektedir (McDonald’s, 2020). McDonald’s Türkiye insan kaynakları departmanı yöneticileri ile yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda, McDonald’s Türkiye’nin dönüşümcü liderlik modelini benimsediği, özellikle kriz sürecinde üst yönetimin sorumluluklarını ve yetkilerini fonksiyonel departmanların yöneticileri ile paylaştığı, onların enerji ve kaynaklarını bu şekilde harekete geçirdiği ve iş sonuçları üzerinden yönetici performanslarının değerlendirildiği anlaşılmıştır.

İstanbul Ticaret Üniversitesi’nin 65836846-044 sayılı ve 05.11.2020 tarihli Etik Kurul Onayı ile araştırma izni alınarak bu çalışmaya başlanmıştır. Çalışmada McDonald’s restoran zincirinin çalışanlarına uyguladığı Covid-19 Çalışan Deneyimi Anketi kullanılmıştır. Anketin bu çalışmada kullanımı ile ilgili gerekli izinler McDonald’s İK yetkilileri tarafından verilmiştir. Çalışmanın ana kütlesini Türkiye’de 81 ilde bulunan McDonald’s şubelerindeki yetkililer oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamanın hızlı ve kolay olması ve ayrıca 81 ildeki çalışanlara daha rahat ulaşabilmek açısından anket yöntemi kullanılmıştır. Anket çevrimiçi olarak katılımcılara ulaştırılmış ve veri toplanmıştır. 27 Nisan

ile 5 Mayıs 2020 tarihleri arasında 1086 anketin yapıldığı ancak eksik cevaplardan dolayı 1013 anketin analiz edildiği bu çalışma 112 beyaz yakalı yönetici ve 974 mavi yakalı çalışan üzerinde uygulanmıştır.

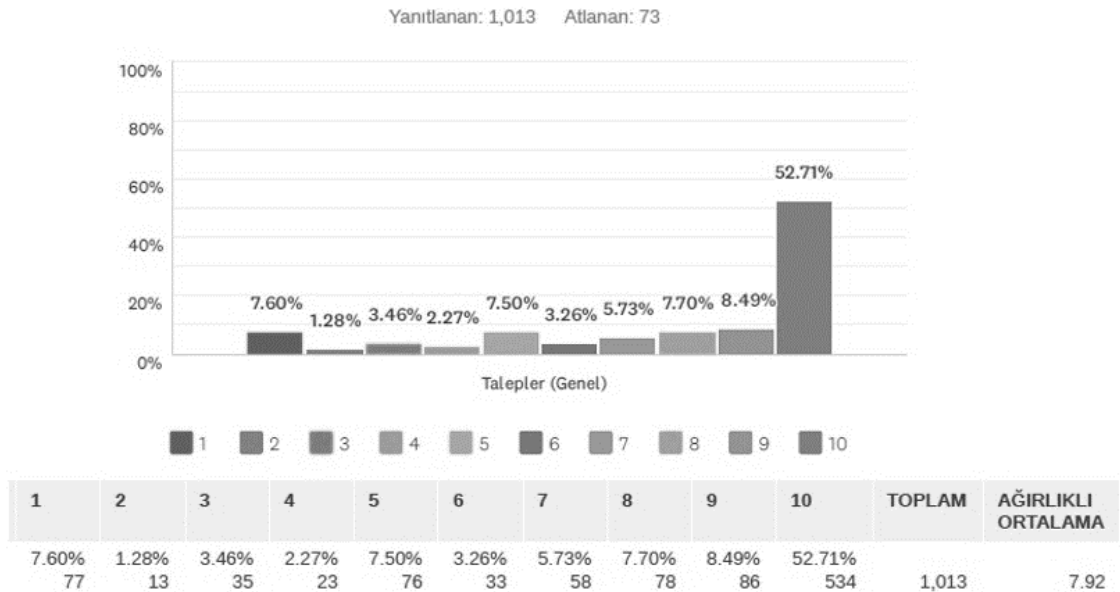
Bulgular

McDonald's'ın hazırlamış olduğu "Çalışan Deneyimi Anketi" araştırma sonucundan elde edilen bulgular aşağıdaki gibi belirtilmiştir.



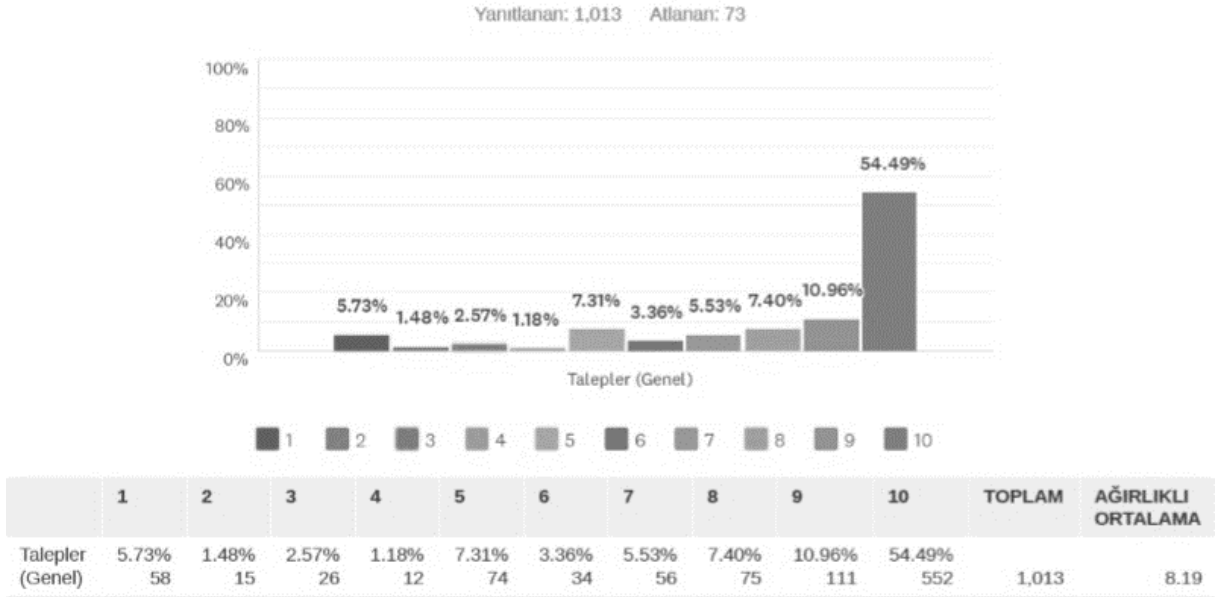
Şekil 1. İletişim politikası

Şekil 1'de görüldüğü gibi çalışanların % 58.05 McDonald's Türkiye'nin COVID-19 dönemi boyunca kesintisiz ve şeffaf bir iletişim politikası izlediğini vurgulamıştır. % 5.23'lük bir kısım ise şirketin bu dönemdeki iletişim politikasının çok yetersiz olduğunu belirtmiştir.



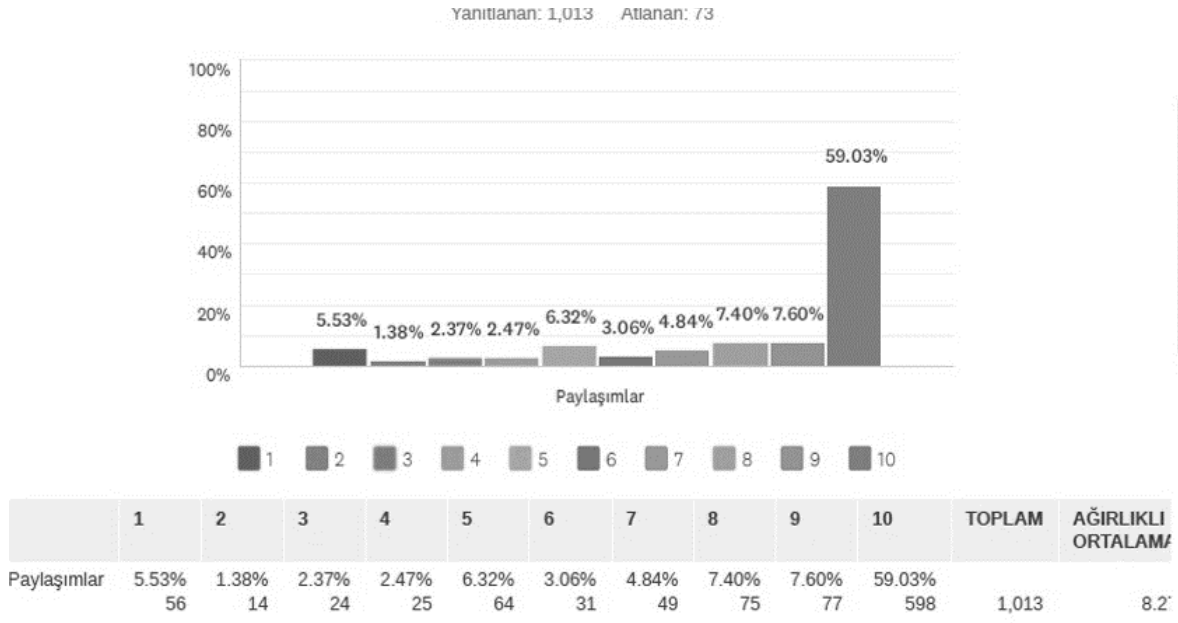
Şekil 2. Talepler

Katılımcıların yarısından fazlası şekil 2’de belirtildiği gibi COVID-19 dönemi boyunca şirketin çalışanların taleplerini dikkate aldıklarını düşünmektedirler.



Şekil 3. Önlemler

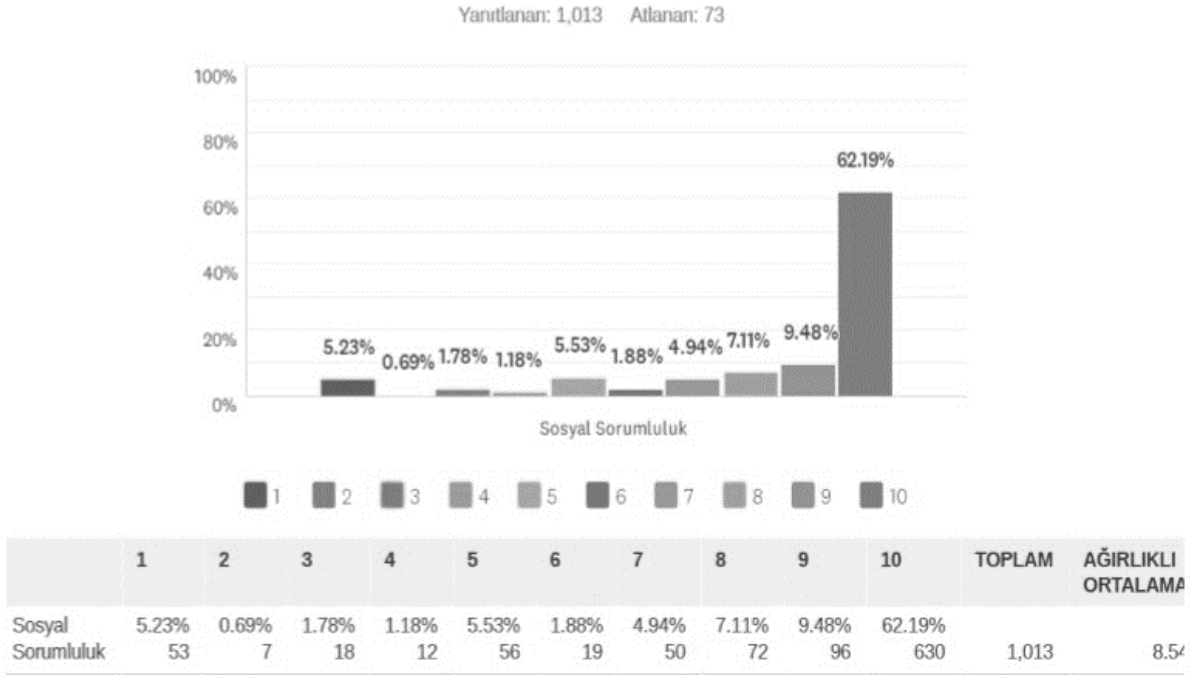
Şekil 3’te belirtilen bilgilere göre, alınan önlemlerin yeterli olup olmadığını sorusuna, katılımcıların % 54.49’u alınan önlemlerin yeterli düzeyde olduğunu belirtmiştir. % 5.73’lük bir kısım ise bu duruma katılmayıp önlemlerin yetersiz olduğunu vurgulamıştır.



Şekil 4. Bilgilendirme ve paylaşım yapma

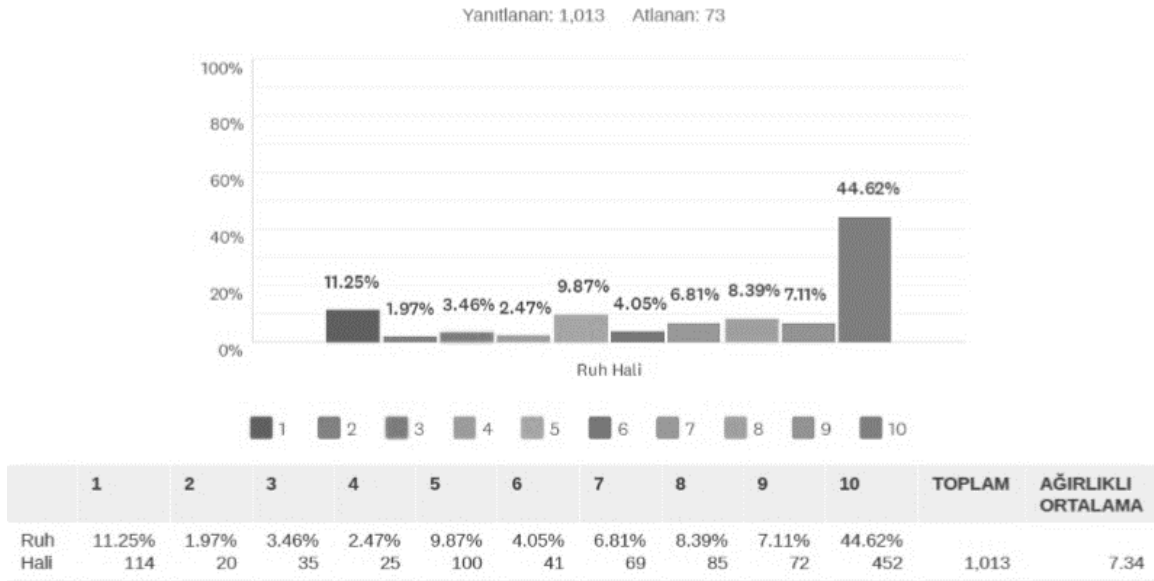
Şirketin COVID-19 döneminde çalışanları yeterince bilgilendirip sosyal medya vasıtasıyla paylaşımlarda bulunmasını gösteren şekil 4 incelendiğinde, katılımcıların % 59.03’ü bu durumun faydalı olduğunu düşünmektedir. Ancak % 5.53’lük bir kısım ise bu görüşe katılmamaktadır. Görüldüğü gibi çalışanların büyük bir çoğunluğu bu durumun faydalı olduğu üzerinde birleşmişlerdir.

Kriz Ortamlarında Dönüşümcü Liderliğin Rolü: Mcdonald's Örneği
Mehmet EMEN & Sertaç HAMZA



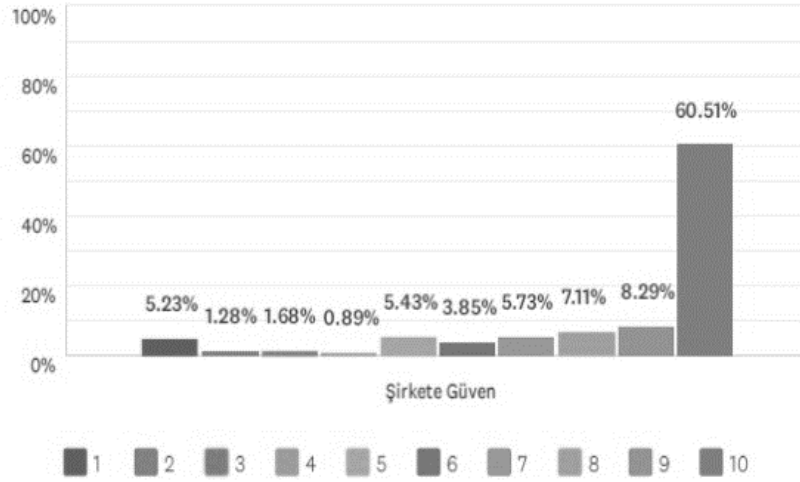
Şekil 5. Sosyal Sorumluluk

Şekil 5'te gösterildiği üzere, çalışanların % 62.19'u şirketin bu dönemde topluma ve çevreye karşı duyarlı olduğunu belirtirken, % 5.23'ü ise bu durumun tersini savunmaktadırlar.



Şekil 6. Çalışanların ruh hali

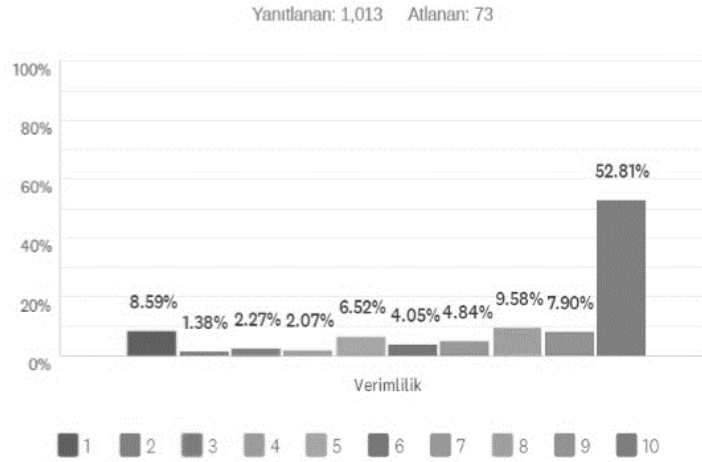
Çalışanların ruh hallerini gösteren Şekil 6 incelendiğinde, çalışanların % 44.62'si kendilerini zaman zaman endişeli hissettiklerini belirtmişlerdir. % 11.25'i ise bu durumdan endişe etmemektedir.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOPLAM	AĞIRLIKLI ORTALAMA
Şirkete Güven	5.23%	1.28%	1.68%	0.89%	5.43%	3.85%	5.73%	7.11%	8.29%	60.51%	1,013	8.43
	53	13	17	9	55	39	58	72	84	613		

Şekil 7. Şirkete güven

Şekil 7’de gösterildiği üzere, COVID-19 sürecinde ve sonrasında çalışanların % 60.15’i şirketlerine güvendiklerini belirtmektedirler. % 5.23’ü ise bu durumun tersini savunmaktadır.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOPLAM	AĞIRLIKLI ORTALAMA
Verimlilik	8.59%	1.38%	2.27%	2.07%	6.52%	4.05%	4.84%	9.58%	7.90%	52.81%	1,013	7.93
	87	14	23	21	66	41	49	97	80	535		

Şekil 8. Verimlilik

Çalışanların COVID-19 sürecinde verimli çalışıp çalışmadığını gösteren şekil 8’e göre, % 52.81’i bu süreçte verimli çalışabildiğini belirtirken, % 8.59’u verimli çalışmadığını belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dünyada bireyler ve kurumlar arasında rekabet, çıkar ilişkileri, ekonomik krizler, doğal tahribatlar, salgın hastalıklar ve daha birçok nedenden dolayı krizler ortaya çıkabilmektedir. Ortaya çıkan bu belirsizlik ortamının üstesinde gelebilmek için ise etkin bir lidere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu

çalışmanın amacı COVID-19 pandemi döneminde yaşanan krizde dönüşümcü liderin rolünü ortaya çıkarmak ve çalışanların bu süreçte liderlerine olan güven, bağlılık ve memnuniyet düzeylerini belirlemektir. Bu çalışmayla ilgili aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

McDonald's Türkiye'nin COVID-19 dönemi boyunca kesintisiz ve şeffaf bir iletişim politikası izlediği görülmüştür. Katılımcıların yarısından fazlası COVID-19 dönemi boyunca şirketin çalışanların taleplerini dikkate aldıklarını düşünmektedirler. Kriz döneminde alınan önlemlerin yeterli olup olmadığına ilişkin soruya, katılımcıların yarısından fazlası alınan önlemlerin yeterli düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu dönemde şirketin çalışanlarını süreç ile ilgili yeterince bilgilendirdiği ve bu durumun faydalı olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bir diğer sonuç ise şirketin topluma ve çevreye son derece duyarlı olmasıdır. Bu süreçte çalışanların ruh halinin endişeli olduğu görülmektedir. Bu çalışmaya göre çalışanların büyük bir kısmı şirketlerine güvenmekte ve şirketin kriz dönemini başarılı bir şekilde yönettiğini düşünmektedirler. Ayrıca çalışanların yarısından fazlası bu süreçte verimli çalıştığı sonucuna varılmıştır. Üst yönetim ekibinin gösterdiği dönüşümcü liderlik, dramatik büyüme ve değişim geçiren bir organizasyonda çok olumlu bir şekilde izlendiğini göstermektedir (Tracey & Hinkin, 1994, s. 13).

Sonuç olarak etkin bir liderliğin, krizlerin üstesinden gelebileceği söylenebilir. Bu çalışmanın verilerine göre McDonald's çalışanlarının fikirlerine önem vererek, onları motive edip, onların sürece katkı sağlamalarına fırsat tanıyıp etkin bir liderlik süreci tamamlamıştır. McDonald's'ın uyguladığı dönüşümcü liderlik modeli sayesinde kurum içi takipçiler, kriz ortamında liderlerine karşı güven, sadakat ve saygı duymuşlardır. Bu sayede krizin etkilerinin kurumda daha az hissedildiği ve ayrıca yapılan kurum içi anket sayesinde de dönüşümcü liderliğin çalışanlar üzerinde pozitif etki gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu çalışmada “araştırma ve yayın etiği” hususlarına dikkat edilmiş ve özen gösterilmiştir.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Liderlik ile ilgili literatür taramasını yapıp bu bölümü yazan Mehmet Emen, ayrıca makaleyi bir bütünlük halinde toparlayıp, özet, yöntem, bulgular ve sonuç kısımlarını yazmıştır. Sertaç Hamza ise bu makalenin “kriz” ile ilgili kısmını yazmış ve çalışmaya konu olan makaleye ulaşmıştır.

Çıkar Beyanı

Bu makalede herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aksu, A. (2009, vol.4 no:15). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik. *Journal of Yaşar University*, s. 2435-2450.
- Arslan, A. (2009). Kriz yönetiminde liderlik. *Akademik Bakış*(18), 179-190.
- Augustine, N. R. (1995, November-December). Managing the crisis you tried to prevent. *Harvard Business Review*, 149-156.
- Balaban, S. (2018). *Kriz yönetiminde liderlik ve liderlik özelliklerinin kriz yönetimine etkisi üzerine bir araştırma*. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltaş, Z. (2002). *Krizde fırsatları görmek: yöneticiler için krizde yönetim el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bussy, N. M. & Paterson, A. (2012). Crisis leadership styles—Bligh Versus Gillar. *Journal of Public Affairs*, 18(4), 326-332.
- Canöz, K. & Gedikçi Ündoğan, A. (2015). Kriz yönetiminde dönüşümcü liderin rolü. *Gifder*, 3(1), 36-61.
- Çakmak, T. F. (2019). *Turizm endüstrisinde bütüncül yaklaşımla kriz yönetimi ve örnek olaylar, 1. Baskı*. Ankara: Detay yayıncılık.
- Dayanç Kıyat, G. B. (2015, Ocak). Türkiye'de gıda sektöründe kurum kimliği ve kriz iletişimi üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11, s. 251-271.
- Erarslan, L. (2003). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri*. Kırıkkale: Kırıkkale Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon (2 ed.)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş. & Hamedoğlu, M. A. (2013). Küreselleşme sürecinde ulusal liderlerin rolleri ve uluslararası izdüşümleri. Presented at *Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi (ICENAS 38)*, Ankara.
- Erçetin, Ş.Ş., Potas, N., Açıkalın, Ş.N., Yılmaz, P.M., Görgülü, D., Çelik, M. & Çevik, M.S. (2018a). *Integration of immigrants in Turkey report (Türkiye'deki göçmenlerin entegrasyonu raporu)*. Erişim: http://iscass.org/uploads/file/rapor_full.pdf, 25.10.2020.
- Erçetin, Ş.Ş., Potas, N., Ulaşlı, S.S., Çevik, S., Görgülü, D., Güngör, C., Çelik, M., Erkoçak, E., Neyişçi, N.B., Esen, S. & Öz, Ö. (2020). *COVID-19 Pandemisi'nin yaşam kalitesine etkisi: 30 Mart -5 Nisan 2020 (İstanbul, Ankara, Konya İlleri örneği)*. Ankara: Uluslararası Bilim Derneği. Erişim: <https://iscass.org/uploads/img/covid-19-pandemisinin-yasam-kalitesine-etkisi.pdf>, 20.10.2020.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayın ve Basım Dağıtım A.Ş.
- Fiedler, F. E. & Garcia, J. E. (2005). Leadership in a Non-Linear World. C. L. Cooper içinde, *Leadership and Management in The 21st Century* (s. 185). New York: Oxford University Press.
- Gedik, Y. (2020). Dönüşümsel ve işlemsel liderlik. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 19-34.
- İbrahimioğlu, N. (2011, Ekim). İşletmelerde liderlik ve kriz yönetimi ilişkisi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 731-747.
- Küçükaltan, D., Tükeltürk, Ş. A. & Çiftçi, G. (2015). *Otel İşletmelerinde kriz yönetimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Lowe, K. B., Kroeck, G. & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: a meta-analytic review of the mlq literature. *Leadership Quarterly*, 7(3), 385-425.
- Luecke, R. (2008). *Harvard Business Essentials - Kriz yönetimi, felaketleri önleme becerinizi geliştirin* (Çeviren:Önder Sarıkaya). İstanbul: İş Bankası kültür yayınları.
- McDonald's. (2020, 07 20). 07 20, 2020 tarihinde McDonald's'ın Tarihçesi: <https://www.mcdonalds.com.tr/tarihcemiz> adresinden alındı.
- Parsons, W. (1996). Crisis management. *Career Development International*, 1(5), 26-28.
- Popovic , M., Vecurevic, T., Brkanlic, S. & Ozegovic, L. (2014). The process of transformational leadership as a motivating power for changing in crisis and transitional conditions of business in the republic of serbia. *Hournal of HRM*, 15-24.
- Rath, T. & Conchie, B. (2011). *Güçlü yönlere odaklı liderlik bir gallup araştırması*. İstanbul: MediaCat.
- Sarı, E , Sarı, B . (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: COVID-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 49-63.
- Scheuerlein, J., Chladkova, H. & Bauer , K. (2018). Transformational leadership qualities during the financial crisis. *International Journal for Quality Research*, 12(3), 551-572.
- Sezgin, F. (2003). Kriz yönetimi. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal* , s. 181-195.
- Simon, H. (1999). *Gizli şampiyon şirketler*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Şahin , A., Taşpınar, Y., Eryeşil, K. & Örselli, E. (2015). Yönetiminde liderlik: yönetici ve çalışanların liderlik algısı,. *Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 18(2), 73-96.
- Tekin, M. & Zerenler, M. (2008). *İşletmelerde kriz yönetimi*. Konya: Günay Ofset.
- Tracey, B. & Hinkin, T. R. (1994). Transformational leadership in the hospitality industry. *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 35(2), 18-24.
- Tuğcu, Ş. T. (2013, Volume: 3, Issue: 2). Kriz yönetiminde liderlik kavramının önemi. *Selçuk İletişim*, s. 16;22.
- Tüz, M. V. (2014). *Kriz yönetimi- uygulama için temel adımlar* (Gözden Geçirilmiş 5.Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yukl, G. (2018). *Leadership in organization*, (8. Edition, Çev: Dr. Şahin Çetin, Dr. Resul Baltacı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zhou, L., Tian, F., Zhang, X. & Chen, S. (2018). Visionary leadership and employee creativity in China. *International Journal of Manpower*, 39(1), 93-105.

Başvuru Tarihi: 1 Haziran 2020

Aralık 2020 – Cilt: 3 / Sayı: 3

Kabul Tarihi: 23 Eylül 2020

Sayfa Aralığı: 124-137

Makale Türü: Derleme Makalesi

ÜLKELERİN ZORUNLU EĞİTİM SÜREÇLERİNE VE PISA BAŞARILARINA İLİŞKİN BİR KARŞILAŞTIRMA

Makbule COŞKUN¹

Öz

Bu araştırmada amaç, son zamanlarda gerek politikacılar gerek de toplumun diğer kesimlerinin de konuşup fikir beyan ettiği zorunlu eğitim politika ve uygulamalarının ve PISA başarılarının Türkiye ile Almanya, Fransa, Finlandiya, Romanya ve Bulgaristan arasında karşılaştırma yapılarak irdelenmesidir. Araştırmada bu ülkelerde uygulanan eğitim politikaları zorunlu eğitim açısından detaylı olarak incelenmiş, bu ülkelerdeki zorunlu eğitim politikaları ile Türkiye’de uygulanan zorunlu eğitim politikaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada seçilen ülkeler Avrupa Birliğine üye ülkeler arasından seçilmiş olup üyelik tarihleri dikkate alınmıştır. Çalışmada amaçlanan diğer nokta ise bu süreçte Avrupa Birliğinin üye olan ülkelere eğitim alanındaki beklentilerine dikkat çekmektir. Karşılaştırmada süre, yaş aralığı, öğretim basamakları, öğretim basamakları arasında kesinti olup olmadığı, finansman yöntemleri, tarihi gelişim boyutları ve PISA başarıları ele alınmış benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkartılmıştır. Karşılaştırma bulgularına göre 2006 yılında zorunlu eğitim süresini artıran Türkiye’nin bu anlamda Avrupa Birliğine üye ülkelere göre daha geri bir seviyede olduğu görülmüştür. 12 yıllık kesintisiz eğitimin zorunlu hale getirilmesi ise yapılan reformlardan okullaşma oranını artıran geç kalmış olmasına rağmen oldukça önemli bir atılımdır. Bazı altyapı sorunlarının halledilmesiyle 12 yıla çıkarılan zorunlu eğitim süreci öğrenciler ve ilerleyen dönemde toplum için olumlu kazanımlar sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Zorunlu Eğitim, Karşılaştırmalı Eğitim, Eğitim Politikaları

A Comparative Study of Nations’ Compulsory Education Process and PISA Achievements

Abstract

The purpose of this study is to investigate the compulsory education policy and implementations, PISA results in Turkey and compare these to those of Germany, France, Finland, Romania, and Bulgaria. In this study, we investigate the education policies implemented in the aforementioned countries in terms of compulsory education in detail and compare these compulsory education policies with Turkey’s policies. These countries are selected from the Member States of the European Union based on their accession date. Another aim of this study is to point out the expectations of the European Union from its member states in education. In this comparison the duration, age range, educational stages, gaps between the stages, financing methods, and historical development of compulsory education and PISA performance are taken into consideration. As a result, Turkey, who increase the compulsory education duration to 12 years in 2006, has been shown to lag these countries. Making continuous 12-year education compulsory is a very important but late breakthrough that increases the schooling rate. Compulsory education, which is extended to 12 years after solving some infrastructure problems, will benefit students and society in the future. This study is limited to the compulsory education process and PISA performance in Germany, France, Finland, Romania, and Bulgaria.

Keywords: Compulsory education, Comparative education, Education policies

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-mail: makbuledogruoz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8936-6962

Giriş

Eğitimde yenileşme hareketlerinin temel noktasında; bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu bireyin yetiştirilmesi, bilginin kullanılması, bilginin teknolojiye çevrilmesi ve toplumdaki yenileşme sürecine katkı sağlaması bulunmaktadır. Tanım olarak eğitim, kişinin bilişsel, duyuşsal, bedensel ve sosyal yönlerden bilgi, beceri ve tutumlarını yapılandırması için düzenlenen öğretim- öğrenme sürecidir. Bu süreç kişinin kapasitesini ortaya çıkarmak için tasarlanmış, okul olarak adlandırılan bir ortama planlı, programlı, sistemli ve amaçlı bir şekilde yürütülmektedir. Ülkeler, eğitim sürecinin hedeflerine ulaşabilmek için bireyleri zorunlu bir eğitimden geçirmektedir.

Zorunlu eğitim, bir ülkede bulunan çocukların tamamının, hukuki düzenlemeler yoluyla benzer ve süresi belirli bir "okula devam " sürecine tabi tutulması anlamına gelir. Çoğu zaman bir dayatma olarak da görülebilen zorunlu eğitim, herkes için geçerli olan yasalarla düzenlenmekte ve bulunduğu ülkenin eğitim politikalarının bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimi, ideolojik faaliyetlerinde ve varlığını devam ettirebilmek amacıyla bir araç olarak kullanan devletler için zorunlu eğitim zamanla bireyin ve dolayısıyla ülkenin gelişmişlik düzeyinin artırılması için de bir araç haline gelmiştir. Zorunlu eğitim aslında örgün eğitimin en temel kısmıdır. Bu eğitimde amaç, toplumun ihtiyacına göre şekillenmiştir. Hemen her ülkede ilköğretim bireyler için zorunlu hale getirilmiştir. Zorunlu eğitimin süresi ve öğretim basamakları ülkelerin eğitime verdikleri önem, gelişmişlik düzeyi ve nüfus gibi etkenlere göre değişmektedir (Güven, 2012, s. 558).

Eğitim topluma şekil veren, ekonomiyi ateşleyen bir araçtır. Tüm bunları ise eğitim aracının ürünü olan "eğitilmiş insan" yapar. Toplumların gelişmesi, günümüz ihtiyaçlarına yönelik ilerleyişi ancak eğitilmiş insanların varlığı ve de çokluğu ile mümkün olacaktır (Drucker, 1992, s. 250). Bu amaçla devletler yani yönetimler eğitimin kendi amaç ve politikalarına en uygun bölümünü zorunlu hale getirmişlerdir. Devletler ayrıca uyguladıkları politikalar doğrultusunda nasıl bir vatandaş istediklerini de eğitim aracılığıyla şekillendirirler. Bu yüzden zorunlu eğitim kavramı ön plana çıkmıştır. Eğitimi genelde insanların isteklerine sunmayan devletler hem bireylerin kendi çıkarları hem de devletlerin kendi çıkarları için eğitimi vatandaşları üzerinde zorunlu kılmışlardır.

Zorunlu eğitime başlama ve zorunlu eğitimi bitirme yaşları ülkeden ülkeye değişmektedir. Zorunlu eğitim bazı ülkelerde 11 yaşında sona erer iken bazı ülkelerde 18 yaşına kadar sürmektedir. Zorunlu eğitim konusunda, UNESCO (1993) ve OECD (1996) kaynaklarından elde edilen verilere göre:

- Zorunlu eğitim süreleri ve zorunlu eğitim yaşları ülkeden ülkeye, hatta bazı ülkelerde eyaletten eyalete ve zaman boyutunda değişebilmektedir.
- Her ne kadar ülkelerin büyük bir kısmı yükseköğretim dışındaki eğitim yapılan, ilköğretim, ortaöğretim birinci kademe ve ortaöğretim ikinci kademe olmak üzere üç ana kategoride ele alınmakta ise de her bir kategoriye ilişkin eğitim süreleri ülkeden ülkeye değişmektedir. Örneğin, ilköğretim süreleri 3-10 yıl arasında değişmektedir. En kısa süreli (3-4 yıl) ilköğretim uygulamalarına Angola, Kuveyt, Mangolya, Avusturya, Almanya ve Yugoslavya örnek verilebilir iken en uzun süreli uygulamaların (9-10 yıl) ise El Salvador, Venezuela ve Ürdün'de olduğu görülmektedir. Uygulamalarda en yaygın ilköğretim sürelerinin 5-6 yıl olduğu dikkati çekmektedir. Eğitim sistemlerinin yapılarındaki bu farklılıklar nedeniyle zorunlu eğitim süreleri bazı ülkelerde ortaöğretimin ikinci kademesine kadar uzanmaktadır. Zorunlu eğitime başlama ve zorunlu eğitimi bitirme yaşları ülkeden ülkeye değişmektedir. Zorunlu eğitim bazı ülkelerde 11 yaşında sona erer iken bazı ülkelerde 18 yaşına kadar sürmektedir.

UNESCO 1991 Dünya Eğitim Raporu'nda da belirtildiği gibi, küresel perspektifle, ülkelerin kaynakları elverdiği ölçüde zorunlu eğitimin giderek uzamakta olduğu ve 8-10 yıllık bir temel eğitim

dönüştüğü vurgulanabilir (Promkasetrin, 1994, s. 20-29). Zorunlu eğitimde finansman yöntemleri de dikkat çekmektedir. Birçok ülkede temel eğitimi içinde bulunduran zorunlu eğitim devletler tarafından karşılanmaktadır. Türkiye’de ise ilk olarak cumhuriyetten önce II. Mahmut tarafından 1824 yılında ilan edilen fermanla eğitim-öğretim alanında önemli yenileşme hareketleri yaşanmıştır. Bu yenileşme hareketlerinin dikkat çekici bir hükmünün de sıbyan mekteplerine devam zorunluluğu getirmesi olmuştur. Bu anlamda zorunlu eğitimin Türk Eğitim Sistemindeki ilk başlangıcı bu şekilde gerçekleştirmiş demek mümkündür (Soydan ve Tüncel, 2013, s. 115). Cumhuriyetin ilanından bu yana ise uluslararası anlayışa paralel olarak anayasal ve yasal düzenlemelerde ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında ücretsiz olması temel ilke olarak ortaya konulmuştur. İlk olarak Tevhid-i Tedrisat Kanununda ilköğretimin zorunlu ve meccani olduğu dile getirilerek büyük ve önemli bir karar verilmiştir. Bu bağlamda, 1982 Anayasasının 42. maddesinde “İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır” hükmüne yer verilmiştir.

Zorunlu eğitim sürecinin ülke gelişmişlik düzeyine olan etkisinin yanında eğitimde başarı faktörünü de incelemek yerinde olacaktır. PISA olarak kısaltılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, OECD tarafından üç yılda bir yapılan uygulama ile uluslararası boyutta öğrenci başarısını ölçmektedir. Matematik, Okuma-Anlama ve Bilim alanında ölçme yapan PISA’nın amacı eğitimde belli bir standardı yakalamak ve gelişmeyi artırmaktır. Bu çalışmada incelemeye alınan ülkelerin PISA başarıları da karşılaştırılacaktır.

Karşılaştırmalı eğitim ise birebir bir ülkenin eğitim modelini almaktan tamamen farklı bir anlayış getirmekte, ülkelerin eğitim sistemlerinin sentezlenerek kendi ülkemiz için en uygun modelin uygulanması gerektiğini savunmaktadır. Aynı zamanda kendi eğitim sistemimiz açısından da düşünüldüğü zaman diğer ülkelerle kendimizi kıyaslama, bulunduğumuz yeri görme açısından da yarar sağlayabilmektedir. Diğer ülkelerin eğitim yolunda karşılaştıkları sorunları görme, onların bu sorun karşısında neler yaptıklarını görmek bizim neler yapabileceğimiz hakkında fikir edinmemizi sağlayacağından oldukça büyük önem taşımaktadır (Erginer, 2009).

Üçüncü bin yıla doğru ilerleyen dünyada eğitim, yalnızca belirli konuların öğretimi işinden sorumlu değildir. Bununla birlikte eğitimden toplumlara yol göstermesi ve liderler yetiştirmesi de beklenmektedir (Aras, 2020, s.59). Liderliğin doğuştan gelen bir yetenek olmayıp sonradan eğitim yoluyla kazanılacağına inanılması sonradan ülkelerin vatandaşlarına verecekleri temel eğitimin önemi ve anlamı bir kez daha artmıştır. Özellikle çoğulcu ve demokratik bir yapıya sahip olan Avrupa Birliğinde eğitimin ilk basamağından son basamağına kadar çoğulcu ve demokratik lider ihtiyacı ön plana çıkmıştır. Dolayısıyla Avrupa Birliği’ne üyelik aşamasında olan Türkiye için de demokratik ve çoğulcu bir yapının oluşması önem kazanmıştır. Türkiye’nin uzun yıllar boyunca Avrupa Birliği üyesi olma yolundaki girişimleri sonucunda Avrupa Birliği tarafından Türkiye’nin birçok konuda birtakım düzenlemeler getirmesi öngörülmüştür. Bu bağlamda eğitiminin de Avrupa Birliği ülkeleri eğitim sistemleri ile karşılaştırılması yerinde olacaktır. Çalışmada değerlendirmeye alınan ülkelerin seçilme ölçütü olarak da Avrupa Birliği kurucu ülkelerinin yanında Avrupa Birliği’ne yeni katılmış ülkeler de tercih edilmiştir. Söz konusu ülkelerin gelişmişlik düzeyleri de dikkate alınarak eğitim üzerindeki başarıları da diğer ölçüttür. Bu bağlamda Almanya, Fransa, Finlandiya, Romanya ve Bulgaristan’da Zorunlu Eğitim ve Öğretim Basamaklarının yanında PISA başarıları yönünden de inceleme ve karşılaştırma yapılmıştır

Kuramsal Çerçeve

Zorunlu Eğitim

Bilgi çağı olarak nitelendirilen 21. Yüzyılda eğitim, değişimin ve dönüşümün en temel aktörü haline gelmiştir (Görgülü ve Küçükali, 2018). Günümüzde eğitimle ilgili faaliyetler ve eğitimin

kapsamının giderek arttığına şahit olmaktayız. Bugün çağdaş dünya toplumlarında ilk ve ortaöğretim dışında yükseköğretim de zorunlu hale getirilmeye çalışılmaktadır. Geçmiş tarihlerde toplumun zengin ve soylu aile çocuklarının almış oldukları eğitim bugün 7’den 70’e herkese ulaştırılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca eğitim alanlarında, programlarında ve eğitim verilen kurumların yapısında büyük değişimler görülmektedir. Aileler, hükümetler, sendikalar ve sivil toplum örgütleri yani devletler adeta kendi vatandaşlarının eğitimi için tüm kurumlarıyla seferber olmaktadır. Eğitim, dünyada meydana gelen değişimler ışığında yöntem ve politikalarını orta uzun ve kısa vadede değiştirmektedir (Örs, Erdoğan ve Kipici, 2013, s. 133).

Cumhuriyet öncesi dönemde ülkemizde eğitimin direkt olarak devlet denetimi ve himayesi altına alınması, okulların açılması 2. Mahmut dönemine rastlamaktadır. 1824 yılında yayınlanmış bir fermanla eğitim sadece İstanbul için zorunlu hale getirilmiştir. Fakat ülke düzeyindeki uygulama ancak Tanzimat Dönemi’nde gerçekleşmiştir (Akyüz, 1989, s. 173-182). Fransız eğitim sisteminden etkilenerek oluşturulmuş Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ ne göre ilk öğretim ilk üç yılı zorunlu olarak tüm kız ve erkek çocuklarına yönelik olarak belirtilmiş ve parasız olarak kurgulanmıştır. Bu durum Kanun-i Esasi’nin 114. Maddesinde yer almış ve bundan sonraki anayasalarda da yer bulmuştur (Aydm, 2006, s. 7).

Cumhuriyetin ilk senelerinde tüm köylere hemen okul yapılamamış, yapılsa da hemen öğretmen ataması gerçekleştirilememiştir. Fakat daha sonra 3 Mart 1924 tarihinde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ciddi bir atılım gerçekleştirilmiştir. Bu kanunda ilk öğretim kız ve erkek tüm çocuklar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu belirtilmiştir. Yine Öğretim Birliği kanunu ile tüm okullar Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış ve devlet eğitimde denetim yetkisini tek elde toplamıştır. Cumhuriyet sonrası döneme bakıldığında ise zorunlu ilk öğretim süresinin uzatılması için ilk adım 1973’te atılmış, konuyla ilgili bir çalışma grubu oluşturulmuştur. 1981-1982 eğitim-öğretim yılında üç ilde pilot uygulamaya geçilmiş ve sekiz yıllık kesintisiz eğitim uygulaması yapılmıştır. Ancak bu kesintisiz eğitim zorunlu tutulmamıştır. Uygulamanın başarılı olduğunun düşünülmesiyle 1990’dan sonra sekiz yıllık eğitim çalışmaları hız kazanmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanundan yapılan yasal düzenlemelerle Türkiye’de zorunlu eğitim 1997-98 öğretim yılı başına kadar 5 yıl olarak uygulanmıştır. Sonrasında ise 16.8.1997 tarih ve 4306 sayılı Yasa ile 222 sayılı İlköğretim Eğitim Kanununda ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yapılan değişiklikler ile zorunlu eğitim süresi 8 yıla çıkarılmıştır.

Kesintisiz eğitim, 2012-2013 Eğitim-Öğretim döneminden bu yana 4+4+4 modeli ile 12 yıla çıkarılmış ve bunun sonucunda da okullaşma oranında önemli artışlar meydana gelmiştir. Bu uygulama ile ilköğretimin birinci kademesi 5 yıldan 4 yıla düşürülmüş, ilkökul sonrası kısım 3 yıldan 4 yıla çıkarılmış ve lise öğrenim süresi de yine 4 yıl olarak belirlenmiştir. Zorunlu eğitim, 30 Mart 2012 tarihinde çıkarılan kanunla 8 yıldan 12 yıla çıkarılmış olup ülke eğitim sistemi açısından oldukça önemli bir gelişmedir.

Eğitimin süresinin uzamasıyla bireyin daha sağlıklı düşünme, ilgi ve yeteneklerine göre geleceğini planlama becerileri artmakta, yaşama farklı bakış açılarından bakıp daha hoşgörülü olabilmektedir. Böyle bireylerden oluşan toplumların zorunlu eğitim sürecine uzun yıllar öncesinde başladığı görülmektedir (Okçabol, 2009, s. 113). Zorunlu eğitimin süresi de gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlara bakıldığında ayırt edici bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Zorunlu eğitim uygulamasını daha önce uygulayan ülkeler ile daha sonra uygulayan ülkeler arasında gelişmişlik bakımından çok büyük farklar görülmektedir. Aynı şekilde zorunlu eğitim süresinin uzunluğu veya kısalığı da okullaşma oranını etkilemesinden dolayı yine gelişmişlik düzeyinde önemli etkiler oluşturmaktadır. Bu nedenle ulusal düzeyde eğitim politika felsefeleri tekrardan gözden geçirilip, sorunlara çözüm üretebilecek nitelikte politikalar geliştirilmesi ülkelerin gelişme gösterebilmeleri adına büyük bir adım olacaktır. Zorunlu eğitim süresinin uzatılması, kır ve kent yaşamında dengeli olarak

dağıtılması, eğitimde fırsat eşitliği bakımından olumlu bir gelişime olacak ve toplumun kalkınması daha da hızlanacaktır (Gültürk, 2013, s.100).

Karşılaştırmalı Eğitim

Karşılaştırmalı eğitim kavramı ilk olarak 1817 yılında ortaya atılmıştır. Uluslararası düzeyde ortak bir tanım olmamasına karşın uygun tanım için çaba gösterilmektedir (Türkoğlu, 2015, s. 2). Karşılaştırmadan bahsedebilmek için öncelikle en az iki objenin ele alınarak detaylı incelenmesi söz konusu olacaktır. Karşılaştırmalı eğitimde de en az iki farklı ülkenin eğitimlerinde uyguladıkları farklı politika ve uygulamalar detaylı olarak incelenmektedir (Ültanır, 2000, s. 1).

Ülkelerin eğitim sistemlerini incelemek ve bu sistemlerin karşılaştırmasını yapmak, ülkelerdeki eğitim alanındaki gelişimlere yakından bakmak, eğitim sisteminin gelişmesini ve zenginleşmesini sağlar. Karşılaştırmalı eğitim; farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen algıları açıklayan ve insanları eğitime yolları hakkında yararlı olabilecek önlemler getirmekte olan disiplinli bir sistemdir (Erdoğan, 2015, s. 6).

Bir eğitim sisteminin özellikleri, diğer eğitim sistemleri açısından da aydınlatıcı olabilir. Özellikle birbirleriyle etkileşim ve iş birliği içinde olan ülkeler arasında eğitim sistemleri konusunda birbirlerini etkilemeleri, olumlu yanlarını örnek alıp iş birliği yapmalarının önemi büyük olacaktır. Bu nedenle ülkeler birbirlerinin eğitim sistemlerini inceleyip yakından tanımalıdırlar (Oğuz ve Tunca, 2008, s. 164).

Karşılaştırmalı eğitimin tarihsel geçmişine bakıldığında aslında çok eski bir geçmişinin olmadığı bilirse de Eflatun'dan bugüne birçok filozof ve eğitimcinin bu alanla ilgili çalışmalar yaptığı bilinmektedir. Fakat bir eğitim bilimi olarak karşılaştırmalı eğitim ancak 19. Yüzyıldan itibaren kendini göstermeye başlamıştır. Bu dönemde eğitimciler, kendilerince başarılı gördükleri ülkelere ziyaretlerde bulunarak, buradan edindikleri bilgiler doğrultusunda kendi ülkelerinde yenilikler gerçekleştirmek üzere yola koyulmuşlardır. Karşılaştırmalı eğitimin disiplinler arası bir yaklaşım olduğu ileri sürülerek 20. Yüzyılın başlarından itibaren birçok farklı alan da dikkate alınarak çalışmalar yapılmıştır. Türkiye'de ise karşılaştırmalı eğitimden akademik açıdan bahsedilmesi ise 1960'lardan sonrasında gerçekleşmiştir. Bunun öncesinde de elbette birtakım çalışmalar olmuştur ki bunun en önemlilerinden bir tanesi John Dewey'in Türkiye'ye davet edilerek incelemelerde bulunmasının ve tavsiyelerde bulunmasının sağlanmasıdır. Fakat alan olarak ilk defa Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde verilen "Mukayeseli Eğitim" dersi ile başlamıştır. Bu tarihten sonra ve günümüzde karşılaştırmalı eğitim önemini artırmıştır. Özellikle Avrupa Birliği üyeliğine yönelik politik hedeflere ulaşabilmek ve bu standartlara uygun insan gücü yetiştirebilmek için farklı boyutlarıyla eğitim karşılaştırmaları yapmak bir gereklilik haline gelmiştir (Ültanır, 2000, s. 1).

Karşılaştırmalı eğitim, beşerî, coğrafi, tarihsel ve diğer birçok parametreyle ilişkili olarak her ülkede standart olacak kuralları benimsememektedir. Bu yönüyle bütün bu parametreleri içinde barındıran aynı zamanda bunlardan yararlanan disiplinler arası bir oluşumdur. Bununla beraber kültürel, ekonomik, politik ve toplumsal ilişkileri de irdeleyen bir alandır. Amacı eğitim sorunlarını çözmektir (Türkoğlu, 2015, s. 3).

Karşılaştırmalı eğitim sayesinde dünyanın farklı ülkelerinde eğitime dair yaşanan sorunlara ne gibi çözümler üretildiği ile bilgi sahibi olmak mümkün olacaktır. Burada önemli olan tabii ki bu çözümleri doğrudan kullanmak olmayacaktır. Farklı bakış açılarıyla sorunu irdeleme imkânı yaratacak ve farklı çözüm yolları bulunmasının önünü açacaktır. Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitimin önemi büyüktür.

Avrupa'nın Bazı Ülkelerindeki Zorunlu Eğitim Süreci

Zorunlu eğitim süreci Avrupa'daki ülkeler arasında farklılık göstermektedir. Bu farklılık ülkelerin eğitim sistemlerinin dayandığı felsefeden kaynaklanmaktadır. Avrupa ülkelerinin zorunlu eğitim süreçlerindeki farklılıkların ortaya konabilmesi için Almanya, Fransa, Finlandiya, Romanya, Bulgaristan ve Türkiye'deki uygulamalar kısaca açıklanmıştır.

Almanya eğitiminin felsefi boyutu incelendiğinde eğitimin genel amacının herkese eşit eğitim fırsatı yaratmak olduğu görülmektedir. Zorunlu eğitim süresi 6 ile 18 yaşları arasında en az 9 yıl olmak üzere toplam 12 yıldır. Okul öncesi eğitim zorunlu eğitime dâhil değildir. İş ve aile yaşamına çocuğun daha kolay adapte olmasını sağlayan okul öncesi eğitim bu bağlamda zorunlu olmasa bile desteklenmektedir. Zorunlu eğitimin 10 yılı tam zamanlı genel eğitim olmakla birlikte bunun 4 yılı ilköğretim, 6 yılı da 1. kademe ortaöğretim seviyesinde beklenmektedir (Eurydice, 2018).

Almanya, zorunlu eğitim sürecinin tarihine bakılacak olursa, özellikle 1900'lü yıllardan sonra okullarda tek tip modeli öngörülmüş, hatta özel ilkokullar bile kaldırılmıştır. Zorunlu eğitim süresi devlet tarafından 6-10 yaş grubu çocukların okula devam yükümlülüklerini getirmiştir. Bu konuda ancak 1920'lerden sonra başarı yakalanabilmiştir. 1921 yılında öğrencilerden ancak %47,3'ü ilkokuldan gelme iken, 1926 da bu rakamın %91,3 e ulaşmış olması bu gerçeği kanıtlamaktadır (Eurydice, 2018).

Fransız eğitim sisteminde Fransız İhtilali ile birlik sağlanmış olup burada alınan kararlar bir nevi ülkenin eğitim felsefesini oluşturmuştur. 1793 yılında aristokratların okulu olan "college"ler kaldırılmış ve üç kademeli bir okul sistemi belirlenmiştir. 1882'de okulların parasız olması, öğretimde laiklik ve mecburi genel öğretim esas alınmıştır. 1959'dan bu yana ise çeşitli reformlar gerçekleştirilmiş olup, zorunlu eğitim yaşı 16'ya yükseltilmiştir (Eurydice, 2019).

Eğitim 6-16 yaş arasında 10 yıl zorunludur. Bu sürenin ilk beş yılı ilköğretim, dört yıl ortaöğretimin birinci bölümüdür. Aileler çocuklarını en yakın okula göndermektedir. Fakat bazı özel durumlarda, kendilerinin belirledikleri okullara göndermelerine izin verilir (Erginer, 2009, s. 177). Ortaöğretim birinci bölümü bitirenlerin zorunlu eğitim süresini tamamlayabilmeleri için genel, teknik ve mesleki eğitim liselerinin birinde en az bir yıl daha tam zamanlı öğrenim görmeleri gerekmektedir.

Finlandiya'nın eğitim ilkelerinden en önemlisi tüm insanların iyi bir eğitim ve öğretime eşit şekilde ulaşabilmeleridir. Eğitim politikalarını "yaşam boyu öğrenme" modeli üzerine kuran Finler etnik köken, maddi durum, nerde yaşadığı gibi faktörlere bakılmaksızın her yurttaşına eşit hizmet verme amacı gütmektedir. Finlandiya eğitim sisteminde anahtar kelimeler, kalite, verimlilik ve eşitliktir (Eurydice, 2019). Finlandiya'da iyi eğitilmiş ebeveynler çok önemlidir. Bu bağlamda yetişkin eğitimlerine de oldukça önem vermektedirler. Zorunlu eğitim kavramı Finlandiya'da "temel eğitim" olarak isimlendirilmektedir (Erginer, 2009, s. 10).

Ücretsiz zorunlu eğitim 1919 yılında çıkan Finlandiya anayasası ile kanunlaştırılmıştır. Hükümetin genel, mesleki ve sanat eğitimini vermesi gerektiği anayasa ile belirtilmiştir. Finlandiya'da 7-16 yaş arası zorunlu eğitime tabi olan öğrenciler bu kısımda temel eğitimlerini almaktadırlar. Temel eğitim olarak adlandırılan ve ilköğretim (6 yıl) ile ortaöğretim 1. Devre eğitimi (3 yıl) kapsayan 9 yıllık zorunlu eğitim, istek dâhilinde bir yıl daha uzatılabilir (Eurydice, 2019).

Temel eğitimi oluşturan değerler, insan hakları, eşitlik ve demokrasidir. Öğrenci temel eğitimi bitirdiğinde mesleki açıdan herhangi bir yeterliğe sahip olamaz ama bu basamak onu bir üst basamağa hazırlar. Ülke genelinde temel eğitime devam eden çocuk sayısı %97 civarındadır. Temel eğitim öğrencilerin ikamet ettiği yerlerde bulunan okullarda sağlanmaktadır. Finlandiya, PISA sınavlarında dünya ülkeleri arasında ilk sırada yer almaktadır (Eurydice, 2019).

Romanya'da eğitim sistemi genel olarak eşitlikçi bir sisteme dayanmaktadır. Eğitim sistemi Marksist- Leninist ideolojiye bağlı olarak yapılanmıştır. Belirli niteliklerin öğrencilere aşılmasını sağlamak için kuruluş sistemli ve amaçlı bir faaliyettir. Eğitim, üretici özellik taşımaktadır. Eğitimin sonucunda elde edilmek istenen insan modeli; ileri, politik anlayışlarla uyumlu, çok yönlü olmalıdır. Romanya'da azınlıkların dilinde eğitim verilmekte, uluslararası iletişim dilleri de kullanılmaktadır. Romanya Anayasası'nda insanların etnik kökenlerine göre bir ayırım yapılmadığı sadece eğitim hakkının garanti edildiği belirtilmiştir (Eurydice, 2019).

İlköğretim 4 yıl zorunlu ve parasız olması 26 Nisan 1896 tarihli yasada belirtilmiştir. Zorunlu eğitim yaşı ise 8 Temmuz 1919 tarihli yasa ile 13'e kadar uzatılmıştır. Eğitim bir devlet görevi olarak 2. Dünya Savaşı'ndan sonra benimsenmiştir. Romanya'da zorunlu eğitim süresi 10 yıl olup 6-16 yaş aralığını kapsamaktadır. Zorunlu eğitim 10 yıllık bir süreyi kapsamakta ve üç kademeye ayrılmaktadır. İlkokul eğitimi 4 yıl, Ortaöğretim 1. Devre yine 4 yıl ve Ortaöğretim 1. Devrenin ikinci aşaması 2 yıldır. İlkokul 6-10 yaş, Ortaöğretim 1. Aşaması 10-14 yaş ve Ortaöğretim 1. Aşamanın 2. Kısmı 14-16 yaş aralığını kapsamaktadır (Akyüz, 1989).

Uzun yıllar Osmanlı hâkimiyetinde kalan Bulgaristan'da her alanda olduğu gibi eğitim alanında da Osmanlı etkisi hâkim olmuştur. Osmanlı hâkimiyetinden 1878 yılında çıkan Bulgaristan'da Bulgaristan Krallığı tarafından çıkarılan geçici eğitim yasasına göre eğitimde demokrasi ve bölgesel yönetim benimsenmiştir (Akyüz, 1989). Bulgaristan Krallığının çıkarmış olduğu geçici yasayla birlikte eğitim laik bir formata bürünmüş ve ilköğretim üç yıldan ibaret olup zorunlu hale getirilmiştir. 1881 yılında ise 6 yıla çıkarılan zorunlu eğitim yine diğer bir reform ile 1909 yılında Ulusal Eğitim Yasası ile gerçekleştirilmiştir. Burada Avrupa eğitim sistemine ulaşılmak istenmiştir. 1944 yılında komünizmin gelişile yeniden şekillenmiştir (Eurydice, 2019).

Ülkenin eğitim politikalarında belirgin bir değişim 1990 yılından itibaren gözlenmiş ve bir takım köklü düzenlemeler içeren eğitim yasası çıkarılmıştır. Bu düzenlemeler sorun gidermeye yönelik olduğu gibi eğitim hakkını genişletmeye yönelik de düzenlemeleri içermektedir. Eğitim hakkının genişletilmesinden kasıt ise velinin öğrenci üzerindeki haklarıyla da öğrencinin okul ve meslek seçimi yapmaya yönelik karar verebilme hakkı gibi hakları içermektedir. Bu yasayla eğitim ile ilgili yönetsel birçok alanda değişiklik de yapılmıştır (Onur, 2004, s. 164-165).

Günümüzde Bulgaristan'daki zorunlu eğitime asıl olarak 1991 yılında geçilmiştir. Zorunlu eğitim süresi 6-7 yaş ile 16 yaş arasındadır. Temel eğitim sistemi 1 ve 8. Sınıf aralığını kapsamaktadır. Bu bölüm 1-4 ve 5-8. Sınıf olarak iki bölüme ayrılmıştır. Özel okullar dışında tüm okullar ücretsizdir. Temel eğitim sertifikasını 8. Sınıfı başarıyla tamamlayan öğrenciler almaktadırlar (Eurydice, 2019).

Türkiye'de Cumhuriyetin ilanından sonra yapılan en önemli reformlardan biri de eğitim alanında gerçekleştirilmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924) ile Türkiye'deki tüm eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Burada kız ve erkek öğrencilerin bir arada eğitim görmeleri de kararlaştırılmıştır (Akyüz, 1989).

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları arasında Atatürk ilke ve inkılâplarına ve Atatürk milliyetçiliğine bağlı, milli ve manevi duyguları benimseyen ve koruyan, ülkeye karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranışa dönüştürmüş vatandaşlar yetiştirmek bulunmaktadır. Aynı zamanda beden ve zihnen sağlıklı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan Türk Milli Eğitim Sistemi, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almaları için fırsat eşitliği ilkesini benimsemiştir. Türk Milli Eğitim Sistemi'nde genellik ve eşitlik en temel ilkedir (Akyüz, 1989).

Türkiye'de zorunlu eğitim, 11 Nisan 2012 yılında çıkarılan kanunla 12 yıla çıkarılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda belirtildiği üzere 6-18 yaş aralığını kapsayan bu süreç, zorunlu ve

parasızdır. 4+4+4 şeklinde modellenen sistemde okulöncesi zorunlu olmamakla birlikte 48-66 ay arasındaki çocukların devamı isteğe bağlıdır (Göksoy, 2013).

Türkiye’de 12 yıl kesintisiz bir sistem mevcut olsa da ilk 8 yıllık süreye göre son 4 yıllık ortaöğretim basamağına örgün eğitim dışından da devam edilme sıklığının fazla olması daha çok görülmektedir. Bu da bazı bölgelerde özellikle kız çocuklarının okula devamlarını kesintiye uğratmaktadır. Türkiye’de zorunlu eğitim uygulamasına 1824 yılında geçildiği fakat zaman zaman koşullar ve uygulamada değişiklikler yaşandığı görülmektedir (Göksoy, 2013).

Amaç

Eğitim hakkı insan haklarının içinde bulunan özel bir haktır. Bu hak hem uluslararası boyutta hem de ulusal mevzuatta yer bulmuştur. Eğitim hakkı diğer insan haklarından olan düşünce ve ifade hakkı ile seçme ve seçilme hakkını da kullanabilmek için gereklidir. Devletler de bu hakkı güvence altına alabilmek için de eğitimin temel bölümünü zorunlu kılmışlardır (Göksoy, 2013, s.31-32).

Eğitim, toplumsal, ekonomik ve siyasi anlamda gelişme gösterebilmek için bir ön koşuldur. Bu gelişmeyi gösterebilmek adına ülkeler, zorunlu eğitim kavramını eğitim politikalarının içinde en temel yere oturtmak durumundadırlar. Zorunlu eğitimde amaç aslında her bireyin topluma uyum göstermesi ve çağın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları edinmesidir (Türkoğlu, 2015, s. 1-2). Zorunlu eğitim süresinin artmasında olumlu ilerlemeler görülse de sürecin kesintiyle ilerlemesine ve birtakım temel becerilerin kazandırılmasına yönelik nitelikli eğitimin sağlanamaması, öğretim basamaklarındaki geçişler arasında kopukluk yaşanması ile okullaşma oranlarının istenilen düzeye ulaşamaması gibi sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların aşılmasında diğer ülke örneklerinin incelenmesi çözümler için ışık tutacaktır.

Uzun yıllar boyunca Avrupa Birliği üyesi olma yolunda ilerleyen Türkiye’nin üye olabilmesi için gereken birtakım düzenlemeler getirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda bu çalışmayla eğitim alanında yapılacak düzenlemeler için fikir ve katkı oluşturması beklenmektedir. Bunun yanında bu çalışmada hem Türk Eğitim Sistemi hem de Avrupa Birliğindeki ülkelerin eğitim sistemleri zorunlu eğitim süreci ve PISA başarıları açısından bir karşılaştırma yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, betimsel bir çalışma olup, araştırmada karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Karşılaştırma yapılırken ülkelerin tarihi, coğrafi, siyasi, sosyal ve ekonomik özellikler bağlamında eğitim sistemleri, amaç, yapı ve işleyiş boyutlarında karşılaştırması yapılmaktadır. Yöntemde, altı ülkenin eğitim sistemlerinin analizleri sonucunda yukarıda sözü edilen boyutlar çerçevesinde benzerlik ve farklılıklar saptanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca ortaya çıkan farklılıkların olası etkenleri irdelenmektedir. Karşılaştırmalı eğitim, ülkelerin ulusal eğitim sistemlerini, siyasal, sosyal ve kültürel etkenleri göz önünde bulundurarak inceleyen bir bilim alanıdır. Karşılaştırmalı eğitimde; “yatay yaklaşım, dikey yaklaşım, problem çözme yaklaşımları ve örnek olay yaklaşımı” olmak üzere dört farklı yaklaşım bulunmaktadır (Ültanır, 2000, s. 24). Bu araştırmada Almanya, Fransa, Finlandiya, Romanya, Bulgaristan ve Türkiye’nin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, yatay yaklaşıma göre yapılmaktadır. Bu yaklaşıma göre altı ülkenin eğitim sistemlerinin; amaç, yapı ve işleyiş boyutları ayrı ayrı paralel bir şekilde bir bütün olarak incelenmektedir. Böylelikle altı ülkenin eğitim sistemleri üzerine yapılan karşılaştırma ile benzer ve farklı yönler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Gerekli verilere ulaşabilmek için nitel araştırma yöntemi olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi, araştırması yapılan konu hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların incelenmesidir (Creswell, 2017, s.190). Altı ülkenin eğitim sistemi ve eğitim sistemine etki

eden ülkelerin; tarihi, coğrafi, siyasi, ekonomik ve sosyal özellikleri hakkındaki bilgilere bu konudaki dokümanların taraması yapılarak ulaşılmaktadır.

Bulgular

İncelenen Ülkelerin Türkiye İle Karşılaştırılması

Eğitim karşılaştırması yapılırken ülkeleri ve yaşantılarını doğrudan etkileyen diğer dinamikler de el alınmış ve bu bağlamda ülkeler demografik ve beşeri özellikleri açısından da kıyaslanmıştır. Tablo 1’de ülkeler doğal ve toplumsal faktörler bakımından incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Tablo 1. Ülkelerin beşeri özelliklerinin karşılaştırılması

Boyutlar	Almanya	Fransa	Finlandiya	Romanya	Bulgaristan	Türkiye
Yüzölçümü	357,021km ²	547,030km ²	338,145km ²	237,500km ²	110,994km ²	814,578 km ²
Nüfus	82.259. 666	65.107.000	5.497.302	20.076.727	7.282.041	81.694.850
GSYH	3.467.780\$	2.464.790\$	234.578\$	181.944\$	49.364\$	751,186\$
Yönetim şekli	Parlamentar cumhuriyet	Yarı başkanlık	Parlamentar cumhuriyet	Yarı başkanlık	Parlamentar cumhuriyet	Yarı Başkanlık

Tablo 1 incelendiğinde ülkelerde yüz ölçüm olarak en büyük olan ülkenin Türkiye olduğu görülmektedir. Türkiye’nin nüfus bakımından en kalabalık ülke olan Almanya’ya çok yakın bir nüfusu vardır. GSYH oranlarına bakıldığında ise Türkiye’nin Romanya, Bulgaristan ve Finlandiya’nın üzerinde olduğu görülmektedir. Yönetim şekli incelendiğinde ise tüm ülkelerde demokratik bir sistemin varlığından söz etmek mümkündür. İncelenen ülkelerdeki zorunlu eğitim sürecinin karşılaştırılması Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Zorunlu eğitim süreçlerinin karşılaştırılması

Boyutlar	Almanya	Fransa	Finlandiya	Romanya	Bulgaristan	Türkiye
Eğitim Süresi	En az 9, en çok 12 yıl	En az 10, en çok 12 yıl	En az 9, en çok 10 yıl	10 yıl	10 yıl	12 yıl
Yaş Aralığı	6-18	6-16	7-16	6-16	6-16	6-18
Öğretim Basamakları	4+6+2	5+4+1	6+3+1 (Son 1 yıl isteğe bağlı)	4+4+2	4+4+3 (Son 3 yıl isteğe ve okul türüne göre 4 ya da 5 yıl olarak değişebilmektedir).	4+4+4
Zorunlu Eğitime Okul Öncesi Dâhil mi?	Okul Öncesi 3-6 yaş aralığında isteğe bağlı.	Okul Öncesi 3-6 yaş aralığında isteğe bağlı.	Okul Öncesi 6 yaşındaki çocuklarda isteğe bağlı.	Okul Öncesi 3-6 yaşındaki çocuklarda isteğe bağlı.	Okul Öncesi 3-6 yaşındaki çocuklarda isteğe bağlı.	Değil
Kesinti Durumu	Son iki yıl isteğe bağlı.	Kesinti yok.	Kesinti yok. İstenirse 1 yıl daha okunabilir.	Kesinti yok. 16-19 yaş arası isteğe bağlı.	Kesinti yok.	Kesinti var (Özellikle son 4 yıl örgün eğitim dışından devam edilme durumu daha çok görülüyor.)
Ücret Durumu	Devlet tarafından karşılanıyor.	Devlet tarafından karşılanıyor.	Devlet tarafından karşılanıyor.	Devlet tarafından karşılanıyor.	Devlet veya belediyeler tarafından karşılanıyor.	Devlet karşıyor.
Uygulamaya Başlama Tarihi	1763	1881	1919	1896	1991	1824’ten bu yana birçok değişikliğe uğrayarak devam etmektedir.

Tablo 2' ye bakıldığında ülkelerin zorunlu eğitim sürecinde ele alınan boyutlar çerçevesinde karşılaştırması yapılmıştır. Buna göre zorunlu eğitim süresi incelenen ülkeler arasında en az 9 yıl olarak belirlenmiştir. Her ülkede çeşitli öğretim basamakları modellenmeleri olsa da ilköğrenim yani temel eğitim ve ardından bir ortaöğrenim yani lise eğitimi gelmektedir. Tüm ülkelerde eğitim finansmanı devlet tarafından karşılanmaktadır. Zorunlu eğitim vatandaşlar için ücretsizdir. Zorunlu eğitim uygulamasına ilk geçen ülke Almanya'dır. 1991 yılında zorunlu eğitime geçen Bulgaristan ise incelenen ülkelerin içinde zorunlu eğitim uygulamasına en son geçen ülkedir. Türkiye'de zorunlu eğitim uygulamasına ilk geçiş 1824 olarak görünse de tam anlamıyla uygulama Cumhuriyetin ilanından sonra gerçekleşmiştir. Uluslararası bir değerlendirme sistemi olan PISA sonuçlarına göre yapılan karşılaştırma Tablo 3 ile açıklanmıştır.

Tablo 3. Ülkelerin PISA sonuçlarının karşılaştırılması

Boyutlar	Almanya	Fransa	Finlandiya	Romanya	Bulgaristan	Türkiye	
2018 PISA Sonuçları	Matematik	500	495	507	430	436	454
	Fen	503	493	522	426	424	468
	Okuma	498	493	520	428	420	466
2015 PISA Sonuçları	Matematik	506	493	511	444	477	420
	Fen	509	495	531	435	477	425
	Okuma	509	499	526	434	470	428
2012 PISA Sonuçları	Matematik	514	495	519	445	477	448
	Fen	524	499	545	439	494	463
	Okuma	508	505	524	438	488	475

Kaynak: (OECD, PISA Data, 2018, PISA 2018 Türkiye Ön Raporu)

Tabloya bakıldığında en başarılı ülke olarak Finlandiya görülmektedir. Eski Avrupa Birliği üyelerinden Almanya ve Fransa bu başarıda Finlandiya'yı yakından takip etmektedirler. Sonradan Avrupa Birliği üyesi olan ve ekonomik gücü diğer ülkelere göre daha zayıf olan Romanya ve Bulgaristan'ın başarı düzeyleri ise diğer ülkelere göre daha düşüktür. Yine başarı oranı oldukça düşük olan Türkiye ise 2018 PISA sonuçlarında puan düzeylerini belirgin bir şekilde artırmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Avrupa Birliğine girme sürecini uzun yıllardır sürdürmekte olan Türkiye, eğitim sistemi ile Avrupa birliği kurucu ülkeleri ve daha sonradan üyelik alan ülkeler arasından Almanya, Fransa, Finlandiya, Romanya ve Bulgaristan eğitim sistemlerinde “zorunlu eğitim” parametresi bakımından karşılaştırma yapılmıştır. Bu karşılaştırma için ülkelerin genel özellikleri içinde coğrafi ve toplumsal faktörleri de incelenmiştir.

Araştırmalara göre toplumun kaliteli bir eğitim sürecinden geçmiş olması, ekonomik ilerlemenin de anahtarı olarak görülmektedir (Kozlu, 1995). Bunun farkına varan toplumlar eğitimde zorunluluğu temel alan modelleri, eğitim sistemlerinin içinde bulundurmaya başlamışlardır. Örgütsel anlamda daha profesyonel eğitim alan kişilerin daha nitelikli hizmet verdiği ve toplum tarafından daha fazla tercih edildiği bilinmektedir (Durdağı, 2013). Toplumsal anlamdaki ekonomik güçlülük ve buna bağlı olarak ilerleme, iyi bir liderin öncülüğünde gerçekleşecektir. İşte bu nedenle ülkeler toplumun her alanında liderler yetiştirebilmek adına eğitim sürecine zorunlu eğitimi yerleştirmişlerdir.

Zorunlu eğitim kavramının ülkelerin gelişmişlik düzeyini özellikle uzun ama zaman zaman da kısa vadede etkilediğini söylemek mümkün olacaktır. “Gelişmiş” olarak adlandırabileceğimiz ülkelerin zorunlu eğitim sürelerinin uzunluğundan ziyade zorunlu eğitime geçtikleri tarihler büyük önem arz

etmektedir. Başka bir ifadeyle zorunlu eğitimi kim daha önce getirdiyse o ülkenin gelişmişlik düzeyi bugün diğer ülkelerin üzerinde görülmektedir.

İncelenen ülkeler arasında, özellikle gelişmişlik düzeyi göz önünde bulundurulduğunda, hemen her alanda kaliteli hizmet sağlayabilmek amacıyla lider yöneticilerin yetişmesinde kuşkusuz zorunlu eğitimin katkısı büyüktür. Verilen hizmetin kalitesi ile yükselen hayat standartları arasında nasıl ki doğru orantı varsa bu orantının diğer ayağına da zorunlu eğitim sürecini de eklemek hiç de yanlış olmaz. Toplumsal hizmet sağlayan her türlü kurum ve kuruluşta işini iyi yapan, kaliteli hizmet sunan ve buna öncülük eden liderler ancak zorunlu eğitim basamaklarını tırmanarak iyi birer lider olabilmektedirler. Sonuç olarak zorunlu eğitim süreci aynı zamanda ülkelerdeki her alan ve kurum için lider yetiştirme için ilk basamağıdır.

İncelemeye alınan Almanya dışındaki diğer ülkelerin hepsinde zorunlu eğitim yaşı 6-16 iken Almanya’da bu aralık 6-18’dir. Türkiye de ise 4+4+4 eğitim sisteminin gelmesiyle bu yaş aralığı 6-18 arasına yükselmiştir. Zorunlu eğitim süresinin artması, Türk eğitim sistemi açısından oldukça önemli bir gelişmedir. Ancak, bu sürenin kesintili olması ve bu kademelerin örgün eğitim dışından sürdürülebilir olması (açık lise vb.), üçüncü 4 yıllık bölümde örgün eğitim zorunluluğunun olmaması her ne kadar kesintiye uğratsa da bu yaş grubuna ait okullaşma oranını oldukça artırmış olumlu bir gelişmedir. Bunun dışında burada incelenen tüm ülkelerde eğitim ücretsiz ve ders kitap ve materyalleri devlet tarafından karşılanmaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında olmamakla birlikte devlet tarafından desteklenmektedir.

Çalışmada Avrupa Birliği kurucu ülkeleri olan Fransa ve Almanya dışında sonradan üyelik hakkı elde etmiş Romanya ve Bulgaristan ülkeleri incelenmiş ve uluslararası düzeyde yapılan PISA sonuçlarına göre en başarılı eğitim sistemine sahip olmuş Finlandiya eğitim sistemlerinde “zorunlu” eğitim kavramı incelenmiştir. İnceleme yaparken ülkelerin sadece zorunlu eğitim politikalarının üzerinde durulmamış, beşeri özellikleri ve eğitim felsefesi gibi parametreler de göz önünde tutulmuştur. Bu bağlamda zorunlu eğitim kavramını ilk olarak ülkesinde uygulamanın ülkenin gelecekteki gelişmişlik düzeyini etkilemektedir. Zorunlu eğitimin süresi de oldukça büyük bir etkidir. Ülkelerin zorunlu eğitim sürelerinin zamanla kısım kısım artırdıkları gözlenmiştir.

Türk Eğitim Sisteminde ortaöğretime örgün eğitim dışında devam edebilme durumu kesintisiz olarak tanımlanan eğitimi kesintiye uğratabilmektedir. Diğer önemli bir nokta, eğitimin kesintili olup örgün eğitim zorunluluğunun olmaması, Türk Eğitim Sisteminin genel ilkeleri arasında yer alan eşitlik ilkesinin aksine kız çocuklarının eğitim hakkını kullanmalarını engellemektedir. Özellikle Türkiye’nin bazı bölgelerinde kız çocuklarını okula göndermek istemeyen veliler açık liseye kayıt yaptırmakta fakat daha sonra buraya da devamın sağlanmasına müsaade etmemektedir. Hatta erken yaşta yapılan evliliklerin bir nedeni de öğrencinin okuldan alınarak evliliğe yönlendirilmesi olarak görülmektedir. Bu noktada ciddi kayıplar yaşanabilmektedir. Sistem kesintiye uğramaktadır. Bu durum ayrıca, okul terklerindeki oranı da yükseltmektedir.

Eğitim programları daha nitelikli bir eğitim vermeye yönelik olarak uzmanlar tarafından öğretmen görüşlerine de başvurularak yeniden düzenlenmelidir. Burada sorgulanması gereken şey müfredatın öğrencilere çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri ne kadar kazandırabildiğidir. Eğitim programlarının yanı sıra kullanılacak olan öğretim yöntem ve tekniklerin, değerlendirme sisteminin de iyice irdelenmesi, varsa hataların düzeltilmesi gerekmektedir.

Ortaöğretime devam sürecinin yeniden ele alınması ve alınan kararların belirlenen süre dâhilinde uygulanması esas alınmalıdır. Eğitim, sık değişen sınav sistemiyle, öğrenmeden ziyade sınav hazırlanma olarak algılanmaktadır. Bu algının değiştirilmesi ve sınav başarısından çok üretken, ruh sağlığı yerinde ve mutlu bireyler yetiştirmek amaç edinilmelidir. Okul öncesi eğitimin de zorunlu eğitim

sürecine dâhil edilmesi, okullaşma oranında ve ilkokul başarısında artışa neden olacaktır. Bu uygulamanın hayata geçirilmesi öncesinde mutlaka uygun altyapı hazırlanmalıdır.

Avrupa Birliği'ne üye olmak isteyen Türkiye adına, eğitimi iyileştirmek için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Fakat araştırma bulgularına göre bu çalışmaların henüz istenilen düzeyde olmadıkları görülmektedir. İçinde bulunulan uyum sürecinde birçok değişiklik yapılmıştır ve bunların birçoğu göz ardı edilemeyecek gelişmeler içermektedir. Yalnız bu durumun eğitimin her alanında gerçekleştirilmesi ve en önemlisi uygulanan politikalarda istikrarlı olmayı elden bırakmamak gerekmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Makale tek yazar tarafından kaleme alınmıştır.

Teşekkür

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan ve yol gösteren, özellikle düzenleme ve teknik konularda benden yardımlarını esirgemeyen ve bu anlamda büyük katkı sağlayan öğretmen arkadaşım Sayın Ümit PEHLİVAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Çıkar Beyanı

Makale ilgili olarak yazarların birbirleriyle, herhangi kişi ya da kuruluşla bir çıkar ilişkisi bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem A.
- Aras, N. (2020). Okul müdürlerinin sahip olduğu okul liderliği standartlarına ilişkin öğretmen algıları. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 58-68. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/ijls/issue/53618/707818>.
- Aydın, M. (2006). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni* (Çev. Ed. S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Drucker, F. P. (1992). *Devlet ve politika alanında ekonomi ve iş dünyasında toplumda ve dünya görüşünde yeni gerçekler*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Durdağı, A. (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2015). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem.
- Erginer, A. (2009). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri-Türk eğitim sistemiyle karşılaştırmalar*. Ankara: Pegem A.
- Eurydice (2018). *National specificities of the education system*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_en sayfasından erişilmiştir.
- Eurydice (2018). *National specificities of the education system*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en sayfasından erişilmiştir.
- Eurydice (2019). *Avrupa eğitim sistemlerinin yapısı*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d7885072-f3ac-11e9-8c1f-01aa75ed71a1/language-tr/format-PDF> sayfasından erişilmiştir.
- Görgülü, D. & Küçükali, R. (2018). Öğretmenlerin teknolojik liderlik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 1(1), 1-12.
- Göksoy, S. (2013). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde zorunlu eğitim uygulamaları. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1), 30-41.
- Gültürk, T. (2013, Temmuz). *2000 yılı sonrası dönemde siyasi partilerin eğitim siyasalarının irdelenmesi*. Ankara: TODAİE Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve Fatih Projesi yasa tasarısı = reform mu? . *Elementary Education Online*, 556-577.
- Kozlu, C. (1995). *Türkiye mucizesi için vizyon arayışları ve Asya modelleri*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1961). 222 sayılı *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.222.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (1973). 1739 sayılı *Millî Eğitim Temel Kanunu*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.1739.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Oğuz, A., & Tunca, N. (2008). "Baltık ülkelerinde ve Türkiye'de öğretmen eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 179, 164-177.
- Okçabol, R. (2009). "12 yıllık zorunlu eğitim!" şaşılacak ne var. Ankara: Ütopya.
- Onur, V. (2004). *Bulgaristan Cumhuriyeti eğitim sistemi: yapı ve yönetimi*. *Amme İdaresi Dergisi*, 63-179.
- Örs, Ç., Erdoğan, H. & Kipici, K. (2013). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi: Iğdır örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (4), 131-154.
- Promkasetrin, P. (1994). *World education development: recent trends. education in Asia and the Pacific: Reviews, reports and notes*. Bangkok: UNESCO, (27), 1991-1992.

- Soydan, T. & Tüncel, M. (2013). Osmanlı'da ilk yenileşme döneminde eğitimin kurumsal ve yönetsel yapısının oluşumu ve gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 110-125.
- Türkoğlu, A. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle*. Ankara: Anı.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi kuram ve teknikler*. Ankara: Eylül.