

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES JOURNAL Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim Hakemli Dergi
Open Access Peer-Reviewed Journal

CİLT 02 SAYI 02 GÜZ 2021
VOLUME ISSUE AUTUMN

e-ISSN: 2718-0808

Mayıs ve Kasım aylarında yılda 2 kez yayınlanır.

Published twice a year in May and November.

Yayın Dili / *Language of Publication:* Türkçe - English

(C) Bütün hakları saklıdır. / *All rights reserved.*

Yayın Tarihi / *Publication Date:* Kas / Nov 2021

Dizinleme / Indexing

Google Scholar, ASOS Index, Idealonline

İletişim / Contact

www.alanyazin.com

+902163428383

+905050197059

alanyazindergisi@gmail.com

editor@alanyazin.com

Murat Reis Mh. Teyyareci Muammer Sok. No 10/2 34664 Üsküdar İstanbul
Türkiye

[@alanyazin](https://twitter.com/alanyazin) [@alanyazin](https://www.instagram.com/alanyazin) [@alanyazin](https://www.facebook.com/alanyazin) [@ALAN YAZIN](https://www.linkedin.com/company/alanyazin)

Yayımcı / Publisher

Öncü Okul Yöneticileri Derneği

Leading School Principals' Society

Sertifika/Certificate: 49487

Yayımlayan Kuruluş

Öncü Yöneticiler Eğitim ve Danışmanlık Hiz. Ltd. Şti.



ÖNCÜ
YÖNETİCİLER
LEADING PRINCIPALS

Baş Editör / Editor in Chief
Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

Editör Yardımcısı / Assistant Editor
Dr. Ceyda ÇAVUŞOĞLU DEVECİ
Dr. Hatice FAKIOĞLU BAĞCI
Dr. Saffet KARAYAMAN

Dil Editörleri / Language Editors
Şeyma DAĞ, PhD.
Semih ALTINDAĞ, PhD.
Yusuf MOGAYA, PhD,
Mert Korhan SALTA, PhD

Yayın Sekreteryası / Publication Secretariat
Nurgün VAROL, PhD.

Düzeltili / Proofreading
İlayda ARDAKOÇ Cihan KOCABAŞ Akif Emre ACAR

Alan Editörleri / Field Editors

Dr. Ayşe AKSU, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Dr. Ömer AVCI, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Prof. Dr. Bahri AYDIN, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ♦ Dr. İsmail TONBULOŞLU, Yıldız Teknik Üniversitesi ♦ Dr. Mevlüt KARA, Gaziantep Üniversitesi

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Khalid ARAR, Texas State University ♦ Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN, Kırıkkale Üniversitesi ♦ Prof. Dr. Selami AYDIN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Anadolu Üniversitesi ♦ Prof. Dr. Yusuf CERİT, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi ♦ Doç. Dr. Mustafa SEVER, Ankara Üniversitesi ♦ Dr. Nuray SUNGUR, Kocaeli Üniversitesi ♦ Prof. Dr. Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi ♦ Prof. Dr. Selahattin TURAN, Uludağ Üniversitesi.

Danışma Kurulu / Advisory Board

Doç. Dr. Meltem ACAR-GÜVENDİR, Trakya Üniversitesi ♦ Bayram ATAKOŞLU, MEB, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ Dr. Emine AYYILDIZ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Dr. Fatma ALBAYRAK, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ M. Cüneyt ANCIN, Uzm. MEB, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ Doç. Dr. Lütfi ARSLAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Prof. Dr. Bahri AYDIN, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ Dr. Güler Doğan AVERBEK, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Ayşe BATUK, İBB, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ Prof. Dr. Kadir BİLEN, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi ♦ Doç. Dr. Mehmet BOYACI, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Dr. İbrahim Hakkı BULUT, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Dr. Murat BÜLBÜL, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Tuğçe Bulut BOZ, MEB, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ Dr. Elif Kır CULLEN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Doç. Dr. Bilal ÇANKIR, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Nurmelek DANIŞMAZ, Özel Okul, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ Şeyma DAŞ, PhD. MEB, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ Dr. Sibel DAL, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi ♦ Doç. Dr. Ergül DEMİR, Ankara Üniversitesi ♦ Dr. Ferdane DENKCI-AKKAŞ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Doç. Dr. Füsün EKŞİ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Muhammet ERBAŞ, MEB, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ Dr. G. Figen FİDAN, Final Okulları, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ-ASLAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Prof. Dr. Özlem FEDAI, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Arife Gümüş, PhD, İlke Vakfı ♦ Dr. Saffet KARAYAMAN, MEB ♦ Doç. Dr. Kevser KOÇ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ YDoç. Dr. A. Faruk LEVENT, Marmara Üniversitesi ♦ Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Dr. Mevlüt KARA, Gaziantep Üniversitesi, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ Yunus Emre KARAHAN, Sakarya Belediyesi, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ S. Berna OCAKÇIOĞLU, MEB, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ Turgay ÖNTAŞ, MEB ♦ Doç. Dr. Zeynep Çiğdem ÖZCAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Dr. Erdem OKLAY, MEB ♦ Dr. Ahmet ÖZKAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Dr. Yunus Emre ÖZSARAY, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Dr. Ayşe Tuğba ÖNER, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Yusuf ÖZKARAALP, Özel Okul, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ Dr. Nihan ŞAHİNKAYA, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Yaşar SOLAK, TİNK Koleji, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ Prof. Dr. Halil İbrahim SAŞLAM, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Dr. Sema SULAK, Bartın Üniversitesi ♦ Doç. Dr. Fatih ŞAHİN, Gazi Üniversitesi ♦ Dr. Hasan TABAK ♦ Dr. Ersin TÜRE, Erzincan Üniversitesi ♦ Dr. İsmail TONBULOŞLU, Yıldız Teknik Üniversitesi, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ Dr. Işıl TEKİN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Dr. Sümeyra Buran UTKU, Medeniyet Üniversitesi ♦ YDr. Serkan UÇAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ♦ Hanifi ÜKER, PhD. Özel Okul, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ Yusuf ÜNAL, Uzm. Multibem Okulları, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ♦ Dr. Onur YARAR, Okan Üniversitesi ♦ Dr. Erdal YILDIRIM, Aksaray Üniversitesi ♦ Dr. Kevser YILDIRIM, Özel Okul ♦ Dr. Feyza YILMAZ, Özel Okul, Öncü Okul

İçindekiler / Table of Contents

GörüntüleView	İndir Download	
		<p><i>Derleme / Review</i></p> <p>Yerleşik Terapi Kabullerini Yıkan Bir Yaklaşım: Provokatif Terapi <i>An Approach Breaking Acceptances of Residential Therapy: Provocative Therapy</i></p> <p>Zeynep DARÇIN 71-82</p>
		<p><i>Derleme / Review</i></p> <p>Türkiye’de Okul Özerkliği ve Özgürlükçü Eğitim Anlayışı <i>School Autonomy in Turkey and Libertarian Education Approach</i></p> <p>Orhan ALBAYRAK 83- 90</p>
		<p><i>Eleştirel İnceleme / Critical Review</i></p> <p>“Okulun Mikropolitikliği” Kitabı Üzerine Bir Değerlendirme <i>An Evaluation of the Book “The School’s Micropolitics”</i></p> <p>Gözde ÇEVEN 91-95</p>
		<p><i>Derleme / Review</i></p> <p>Eğitimde Alternatif Bir Model: Eğitim Kooperatifleri ve Kooperatif Okullar <i>An Alternative Model in Education: Education Cooperatives and Cooperative Schools</i></p> <p>İlayda ARDAKOÇ 97-103</p>
		<p><i>Eleştirel İnceleme / Critical Review</i></p> <p>Türkiye’de Okul Yöneticiliği Uluslararası Bir Platforma Taşınabilir mi? Bir Konferansın Ardından Akılda Kalanların Reaksiyonu <i>Can School Administration in Turkey be Moved to an International Platform? The Reaction of the Memorable after a Conference</i></p> <p>Hasan TABAK 105-111</p>

ALANYAZIN neden var?

1. Türkiye’de Dergipark’a üye 2000 küsür hakemli dergiden 150’ye yakını eğitim bilimleri alanında yayın yapmaktadır. Bu dergilerin içinde sadece inceleme, derleme, tarama makaleleri yayımlayan bir dergiye rastlanmamıştır.
2. Türkiye’deki dergiler önemli oranda araştırma makalesi yayımlamaktadırlar. Ancak bu makalelerin derli toplu değerlendirmesini yapacak eleştirel alan yazın incelemeleri oldukça azdır. Alan yazındaki birikimi bütünsel ve eleştirel bir yaklaşımla ortaya koyacak analizlere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.
3. Türkiye’de eğitim bilimleri alanında her yıl onlarca telif, derleme ve çeviri kitap yayımlanmaktadır. Özgün bilimsel, düşünsel ve derinlikli kitapların görünürlüğünü artıracak bir platform eksikliği yaşanmaktadır.
4. Eğitim bilimleri alanında her yıl yüzlerce tez yazılmakta, ancak bu tezler hakkında eleştirel inceleme yapan ve bu tezleri bilim kamuoyuna ve genel okuyucuya tanıtan yayınlara çok az rastlanmaktadır.
5. Türkiye’de eğitim sorunları ve eğitim politikaları alanında, çeşitli sivil, resmi ve ticari kurum tarafından birçok rapor yayımlanmaktadır. Bu raporların kapsamı, niteliği, derinliği ve geliştirilmesine yönelik eleştirel inceleme ve değerlendirmelere oldukça az rastlanmaktadır.
6. Türkiye’de eğitim bilimleri alanına ömrünü vermiş bilim insanlarının, alana katkıları konusunda derli toplu çalışma, inceleme ve derleme yayınına pek az rastlanmaktadır.
7. Türkiye’de akademik yayıncılık yapan yayınevleri, kurumlar, kişiler ve şirketlerin alana yaptığı katkının boyutuna ilişkin derli toplu çalışmalara pek rastlanmamaktadır.
8. Eğitim bilimleri disiplinler arası bir bilim alanıdır. Türkiye’de eğitimbilimleri alanı, diğer sosyal bilimler ya da doğa bilimlerinin birikiminden yeteri kadar yararlanamamaktadır. Diğer alanlarda yapılan eğitim konulu araştırma, tez, kitap vb. yayınları eğitim bilimcilerin gündemine taşıyacak bir mecra ya gerek duyulmaktadır.

ALANYAZIN, yukarıda sıralanan gerekçelerle Türkiye’de ve dünyada Türkiye’deki eğitim sorunlarına ve gündemine ilişkin üretilen bilimsel bilgiyi, bilimsel bilgi üreten kurumları ve bilim insanlarını tanıtmak, incelemek ve eleştirmek, birikimin ortaya çıkarılması, ilişkilendirilmesi, yorumlanması, sentezlenmesi amacıyla yayımlanmaya başlayan uluslararası bilimsel hakemli bir dergidir.

Dergi, bu amaç doğrultusunda Türkiye’de ve dünyada Türkiye’deki eğitim sorunlarına ve gündemine ilişkin eğitim bilimleri alanında ve eğitim bilimleri alanıyla ilişkili olmak kaydıyla disiplinler arası bir yaklaşımla,

- Tez, kitap, rapor vb. yayınları inceleyen, yorumlayan, sentezleyen,
- Gelenek ve birikim oluşturmuş bilim insanlarını ve kurumları inceleyen ve tanıtan,
- Araştırma makaleleri üzerinden kavram ve alan bazında alan yazın analizleri yapan eserlere platform olmayı hedeflemektedir.

Bu amaç doğrultusunda ALANYAZIN’da...

- Derleme ve tarama makaleleri
- Meta analiz ve meta sentez makaleleri
- Kitap, tez, rapor, araştırma değerlendirmeleri
- Bilimsel etkinlik ve olay değerlendirmeleri
- Kişi veya kurum monografileri
- Eylem Araştırmaları
- Editöre mektup
- Teknik not

türlerinde çalışmalar/makaleler yayınlanacaktır. ALANYAZIN’da araştırma makalesi yayımlanmayacaktır.

Önsöz / Prologue

Alanyazın, eleştirel inceleme misyonuyla yola çıkan açık erişim bir hakemli dergi olarak ikinci cilt ikinci sayısını da yayınladı. Yayın hayatına yeni başlayan bir dergi için olgunlaşma sürecine emin adımlarla ilerlemektedir.

Alanyazın, Türkiye'nin ve Türkiye ile ilişkili olarak dünyanın ürettiği bilimsel bilgi ile uygulama arasında bir köprü olmayı hedeflemektedir. Bir hakemli dergi için kuram ile uygulama arasındaki bağın kurulması, birçok yolla mümkün olabilir. Bu yollardan *Alanyazın*'da kullanılanların ilki kuramsal ve bilimsel bilginin eleştirel analizini yapmaktır. Eleştirel analiz, üretilen bilginin bağlamsal geçerliliğinin ortaya çıkarılmasında oldukça değerli bir katkıdır. Eleştirel analiz, kuramsal bilginin karar vericiler, uygulamacılar ve geniş kitlelerce anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini sorgular. Diğer bir yol uygulamacıların kuramsal bilgi üretimi sürecine dahil olmalarını sağlayarak aşağıdan yukarıya doğru bir bilimsel bilgi üretimi sürecini de etkin hale getirmektir. Aşağıdan yukarıya üretilen bilimsel bilgi, kuramsal bilginin sahada anlaşılma düzeyini görebilmek bakımından önemli olduğu gibi, uygulamanın güncel ve acil sorunlarını da izleme imkânı vermektedir. Kuram ile uygulama arasında köprü kurmanın diğer bir yolu eylem araştırmalarıdır. Eylem araştırmaları kuramsal bilginin ya da uygulamacıların kişisel/kurumsal deneyimlerinin profesyonel ve kurumsal gelişmeye nasıl ve ne ölçüde katkı sağladığını anlamayı sağlar. Dördüncü yol, kuramsal bilginin üretim, dağıtım ve etkililiğinin analizi ile mümkün olabilir. Etkililik analizinde eserler kadar kurumlar ve kişilerin de kuram ve uygulamaya katkı ve yaygın etki düzeylerinin boylamsal ve derinlemesine ele alınması gerekir. Son olarak köprü olmanın önemli ayaklarından biri de üretilen bilginin genel okuyucunun kolaylıkla erişebileceği ve anlayabileceği yalınlıkta sunulmasıdır. Böylelikle genel okuyucu için karmaşık görünen yöntem ve analizler kolay izlenebilir hale getirilir ve anlatım sadeleştirilir.

Yaşadığımız uzay çağında gençlerin eğitimi ve öğretimi açısından yapılması gereken birçok şey olmasına rağmen çağa uygun ve aynı zamanda geleceğe uygun becerilerin kazandırılması da bir elzemdir. Bu bağlamda gençlerin eğitimi ve toplumumuzun bugünü, yarını ve geleceği için eğitim sistemimizin köklü olmasa bile sağlam dönüşümlere gereksinim duyduğu aşikârdır. Bu değişim ve dönüşümler çerçevesinde yenilikleri eğitim sistemimiz içerisine harmanlamaya çalışırken 'eğitim' kavramının da yeniden değerlendirilmesi, belki de yeniden tanımlandırılması gerekmektedir.

Alanyazın'ın üstlendiği köprü ve bağ olma misyonu ile dördüncü sayımızda eğitim alanına yıllarını vermiş akademisyenler ve eğitim camiasının içerisinde yer alan eğitimcilerle yaşadığımız çağa uygun olarak eğitimin yeniden tanımlandırılması konusunu gündeme almayı hedeflemekteyiz.

Her sayıda bir hedefi başarabilmek hayaliyle sağlık ve esenlik dilerim.

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Kasım-2021

ALANYAZIN Kasım 2021 sayısında ne var?

Eleştirel inceleme, derleme ve değerlendirme yazılarına ağırlık veren ALANYAZIN'ın Kasım 2021 sayısında beş makale yer aldı. Bunlardan ikisi eleştirel inceleme, üçü derleme yazısı oldu.

Sayının ilk yazısı Z. Darçın'a ait. Darçın, *Yerleşik Terapi Kabullerini Yıkan Bir Yaklaşım: Provokatif Terapi* adlı makalede Frank Farrelly ve Jeff Brandsma tarafından geliştirilen geleneksel psikoloji kuramlarından oldukça farklı anlayış ve teknikler barındıran, uluslararası alan yazında bir postmodern ve kısa süreli terapi yöntemi olarak ses getirmiş provokatif terapi ile ilgili kuramsal temeli, temel ilkeleri, geçmişten günümüze uygulama alanları ve hakkında yapılan araştırmaları özetleyip bütünlük içinde derleyerek alanyazına katkı sağlamaya çalıştı.

İkinci yazıda O. Albayrak *Türkiye'de Okul Özerkliği ve Özgürlükçü Eğitim Anlayışı* adlı çalışmasında okul özerkliğini özgürlük bağlamında ele aldı. Türkiye'de okul özerkliğini, Anayasa'nın 42/3 maddesi çerçevesinde inceleyerek bu maddede belirtilen anlayışla eğitim sistemimizin modern eğitim anlayışına ve buna bağlı olarak düşünülen okul özerkliği anlayışına ulaşmanın mümkün olamayacağı üzerinde durdu, okul özerkliğinin gerçekleşmesinde dört önemli konuya dikkat çekti.

Sayının üçüncü yazısında G. Çeven "*Okulun Mikropolitikası*" adlı kitabı değerlendirdi. Okul içi aktörler, ulusal bir eğitim politikasını rekabet ve/ya iş birliği temelinde hem bireysel hem örgütsel maksimum fayda gözeterek esnek bir şekilde yorumlama ve uygulama yoluna gitme eğilimindedirler. Okulun Mikropolitikası adlı kitap, uygulamaların geniş bir skalasını konu alan mikropolitikaları mercek altına almaktadır.

Sayının dördüncü sırasında İ. Ardakoç'un *Eğitimde Alternatif Bir Model: Eğitim Kooperatifleri ve Kooperatif Okullar* adlı çalışması yer alıyor. Neoliberal politikaların ve küreselleşmenin etkisiyle eğitim hizmetlerinin yalnızca kamu değil, özel sektör kaynakları ile de desteklenmesi fikri ortaya çıkmıştır. Bu durum özel öğretim kurumlarının niceliksel olarak artış göstermesine yol açtığı gibi bireylerin talepleri ve imkanları doğrultusunda farklı alternatif finans yöntemlerini de gündeme getirmiştir. Kooperatifçilik de bu yöntemlerden biridir. Ardakoç, eğitim kooperatifçiliği, kooperatif okul modelinin gelişimi, kooperatif okul modelinin dünyadaki ve Türkiye'deki durumunu eleştirel bir yaklaşımla ele alıyor.

Sayının son makalesinde H. Tabak *Türkiye'de Okul Yöneticiliği Uluslararası Bir Platforma Taşınabilir mi? Bir Konferansın Ardından Akılda Kalanların Reaksiyonu* adlı çalışmasında 2021 yılının Haziran ayının son haftası İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ortaklaşa düzenlediği ikincisi düzenlenen ISPC2021 konferansını ele alıyor. Çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen, konferansın kapsamı, niteliği, akademik kurulları, organizasyonu ve çıktılarının değerlendirilmesine odaklanıyor. Yararlı olması ümidiyle iyi okumalar dilerim.

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Kasım 2021

YERLEŞİK TERAPİ KABULLERİNİ YIKAN BİR YAKLAŞIM: PROVOKATİF TERAPİ

Zeynep DARÇIN¹

ÖZET

Frank Farrelly ve Jeff Brandsma tarafından geliştirilen geleneksel psikoloji kuramlarından oldukça farklı anlayış ve teknikler barındıran uluslararası alan yazında bir postmodern ve kısa süreli terapi yöntemi olarak ses getirmiş "Provokatif Terapi" ile ilgili Türkiye'de yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Danışanın direncini kırmadaki hız ve etkililiği, mizahî tarzı ve ters psikoloji teknikleri ile eğlenceli ve özgün bir postmodern yaklaşım olan provokaterapi, yaklaşık olarak dört oturum süren kısa süreli bir terapi tekniğidir. 1963 Temmuz'undan beri provokatif terapiyle alakalı Amerika, Avrupa ve Avustralya'da sempozyum ve çalıştaylar düzenlenmiş; eğitimler verilmiş, günümüzde de terapinin resmi internet sitesinde etkinlikler, online içerikler, güncel eğitimler ile ilgili çok sayıda bilgi yer almaktadır. Bu çalışmanın amacı provokatif terapinin kuramsal temeli, temel ilkeleri, geçmişten günümüze uygulama alanları hakkında yapılan araştırmaların özetlenip bütünlük içinde derlenerek alanyazına katkı sağlamaktır.

Anahtar kelimeler: *Provokatif, terapi, mizah, meydan okuma, ters psikoloji.*

AN APPROACH BREAKING ACCEPTANCES OF RESIDENTIAL THERAPY: PROVOCATIVE THERAPY

ABSTRACT

There are not enough studies in Turkey on "Provocative Therapy", developed by Frank Farrelly and Jeff Brandsma, which has made a name for itself as a postmodern and short-term therapy method in the international literature and includes rich perceptions and techniques that are quite different from the traditional psychology theories. Provocotherapy, being a very entertaining and original postmodern approach with its velocity and effectiveness in breaking the client's resistance, together with its humorous style and reverse psychology techniques; is a short-term therapy technique that lasts approximately four sessions. Since July 1963, symposiums and workshops related to provocative therapy have been held in America, Europe, and Australia as well as the provided pieces of training on the matter. On top of these, one can reach even further information about events, online content, and current pieces of training on the official website of the therapy. This study aims to contribute to the literature by summarizing and compiling research, in an integrated manner, on the theoretical basis, basic principles, and application areas of provocative therapy from past to present.

Keywords: *Provocative, therapy, humor, challenge, reverse psychology.*

Derleme Review

Basvuru/Submitted
5 Haz/Jun 2021

Kabul/Accepted
5 Haz/Jun 2021

Yayın/Published
6 Tem/Jul 2021

Atf/Cite: Darçın, Z. (2021). Yerleşik terapi kabullerini yıkan bir yaklaşım: provokatif terapi. *Alanyazın-CRES Journal*, 2(2), 71-82.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi Psikoloji Bölümü,
zeynepdarcin@stu.aydin.edu.tr ORCID: 0000-0001-7393-5219

GİRİŞ

Provokatif terapi, Frank Farrelly tarafından 1960'ların başında, ilkin bir devlet akıl hastanesinde psikotik hastalarla çalışırken sonraları ayakta tedavi gören geniş bir danışan yelpazesinde neredeyse yirmi yıllık bir tecrübe ile geliştirilmiş bir psikoterapi sistemidir. Terapötik süreç; danışanların yanlış fikirlerine, hatalı varsayımlarına, acı verici hislerine ve kendi kendini yenilgiye uğratan davranışlarına odaklanır. Değişimin meydana gelmesi maksadıyla danışanı hem irite eden hem de eğlendiren ve danışanı kendi kişisel gücüne hızlıca bağlayabilen, terapist tarafından bilinçli olarak yapılan bir meydan okumadır. Bu psikoterapi sisteminin en olağanüstü özelliği, danışanları olumlu ve gelişime yönelik eylemlerde motive etmek için etkili ve olağan dışı mizah kullanımınıdır (Corsini, 1981). Provokatif psikoterapinin özü terapistten beklenen dostça ve kabul edici rolden doğrudan kesin bir sapma ile danışana karşı çıkmaktır (Corsini & Wedding, 2011).

Provokatif terapi terapistin danışanın hayatının hedeflerine, ilişkilerine, çalışmalarına ve içinde yaşadığı yapılara yönelik ambivalansın -duygu karmaşasının- içinde şeytanın avukatını oynadığı bir psikoterapi sistemidir. Ayrıca provokatif terapist, danışanın vahim durumda olan duyguları ve beklentileri ile şaka yoluyla onu "günah işlemeye", kendi kendini yenilgiye uğratan tutum ve davranış kalıplarına devam etmesi için "baştan çıkararak" şeytani rolü oynamaktadır (Kemp, 2015).

Farrelly terapistin hastayı, özellikle de sürekli, kendini yenilgiye uğratan davranışı konusunda doğru bir şekilde kışkırttığına, hastanın iyileşme sağlayacağını iddia etmektedir. Farrelly bu iddiasını kanıtlamak için bir sürü, özellikle mizah ve dil kullanımına vurgu yapan, teknikler öne sürmektedir. Mizah bu yaklaşımın önemli bir parçasıdır. Sözsüz iletişim ile birleştiğinde mizah, provokatif terapistin hastayı koşarak kapıdan kaçırmadan, acımasız bir dil kullanmasını sağlayan özenin ve desteğin temelini sağlar. Teori ve pratiğin bölümler halinde birleştirilmesi; provokatif terapistin rolünün, tedavi sürecindeki aşamaların ve ailelere ve gruplara uygulamaların ana hatlarıyla belirtilmesine hizmet eder (Segal, 1979).

PROVOKATİF TERAPİNİN DOĞUŞ ÖYKÜSÜ

Farrelly'nin ilk hedeflerinden biri, insanlara yardım etmek için bir rahip olmaktı. İrlandalı dindar katolik bir ailenin ferdi olan Farrelly; babası, peder

ve rahibelerden İrlanda halk hikayeleri ve fıkraları dinleyerek büyüdü. Tüm bunlar ileride yapacağı sosyal hizmet alanındaki çalışmalara bir zemin hazırladı. Ancak Provokatif Terapinin bir sistem olarak nihai gelişiminde en etkili rolü danışanları oynadı (Corsini, 1981).

Farrelly uluslararası platformda son derece dahi bir danışman olarak tanınmaktadır. Ağır derecede psikolojik rahatsızlıkları bulunan insanlarla çalışmasının verdiği deneyim onu oldukça geliştirmiştir. Provokatif terapi, hastane ortamında Farrelly'nin danışman olarak etkililiğinden memnun olmadığında, inatçı ve kronik danışanlarında belirgin ve kalıcı değişimler geliştirmek için yeni metotları denemesi ile ortaya çıkmıştır. Klinik ortamda kendi tekniklerini geliştirmek ve zenginleştirmek üzere çalışmaya devam eden Farrelly, Amerikan Katolik Üniversitesi'nde Sosyal Hizmetler alanında yüksek lisans derecesi almıştır. Wisconsin Üniversitesi Sosyal Hizmetler Okulu'nda klinik profesör, psikiyatri bölümünde ise doçent olarak uzun yıllar çalışmış, 1960'lı yıllarda provokatif terapiyi geliştirmiştir (İzginan, 2021).

Farrelly, üzerinde iz bırakan en önemli danışan etkilerinden birinin "hastaymış numarası yapan deli vakası" olduğunu ifade etmektedir. Danışanına, hastanenin genç sekreterine müstehcen ve korkutucu mektuplar yazdığı için son derece kızgın olan Farrelly, danışanı "gözlerden uzak bir yere kilitleyip anahtarını da fırlatıp atacağını" söyledikten sonra danışanın buna cevabı ise şu şekilde olmuştur: "Beni hareketlerimden sorumlu tutamazsınız. Ben akıl hastasıyım". Farrelly'nin buradan çıkarımı akıl hastasının gerçeklikle bağlantısını tamamen kaybetmediği, hatta birçok durumda ne yaptıklarının farkında oldukları ve bir bakıma, zeki birer sosyal sistem analisti olarak düşünülebilecekleri yönünde olmuştur (Corsini, 1981).

Farrelly, kariyerinin başlarında Carl Rogers'ın Danışan Merkezli Terapi (1951) ve sözlü mülakat örneklerinden etkilenmiştir. Bilhassa Rogers'ın danışanlarını iç referans durumlarından anlamaya yönelik girişiminden etkilenmiştir. Provokatif Terapi özgün bir görüşme tekniği olarak Farrelly'in Mendota Devlet Hastanesi'nde kronik şizofrenlerle çalışmaları sırasında Carl Rogers'ın araştırma projesine katıldığı 1963 Temmuz'unda ortaya çıkmıştır. Danışan merkezli bir yaklaşım kullanan Farrelly'in hastasıyla yaptığı doksan birinci görüşmede, danışana değerli ve değişebilir olduğunu defalarca söylemesine rağmen danışan hala değersiz ve umutsuz olduğu, sürekli psikotik olmaya mahkûm olduğu konusunda ısrar edip ve

iyileşme konusunda direnç gösterince danışan ile tartışmaktan yorulan Farrelly, sonunda mizahi bir şekilde hastanın olumsuz benlik kavramına katılmaya başlamıştır (Corsini,1981). Aniden Farrelly hastasına; “Tamam, seninle aynı fikirdeyim. Problemin için herhangi bir çözüm mevcut değil.” dediğinde hastası bunu duymak istememiş ve bir çözüm olabileceği konusunda ısrar etmiştir. Farrelly, hastasının birden bu kararlılığı ifade etmesine şaşırılmış ve aynı şekilde sürece devam etmiştir: “Her şeyi denedik, şu andan itibaren artık yapılabilecek bir şey yok.” Hastası bir şeyler daha deneyebiliriz dedikten sonra kendi çözümlerini üretmeye başlamış, bunları uygulamış, altı görüşme sonrası hasta hızla iyileşme göstermeye başlamış, hastaneden taburcu olmuş ve bir daha da hastaneye geri dönmemiştir. Bu durum, Provokatif Terapinin ilk tekniklerinden birinin de doğmasına neden olmuştur: “*Sorununuz için herhangi bir çözüm yok.*” Frank Farrelly bunun gibi yirmiden fazla teknik geliştirmiştir. Bu tekniklerin hepsi ters psikoloji veya paradoksal yaklaşım kullanarak danışanı kendi sorununu çözmesi için provoke etmeyi amaçlamaktadır (İzgişman, 2021).

Farrelly provokatif terapiye bu ismi vermeden önce bir liste oluşturarak arkadaşları ile yeni doğan bu terapiye çeşitli isimler düşündüklerini dile getirir. Farrelly protesto terapisi, şaka terapisi, mizah terapisi, kirli terapi, günah terapisi, saldırı terapisi, kıkırdama terapisi gibi isimlerin hiçbirinin terapiyi ifadeye yeterli olmadığını, meslektaşı Am Ludwig’in önerisi üzerine gelen Provokatif Terapi ismini oy birliği ile kararlaştırdıklarını dile getirmektedir (Farrelly & Brandsma, 1994).

PROVOKATERAPİ VE MİZAH

Gülme ve mizahın insanları nasıl etkilediğini bulmak için çok sayıda araştırma yapılmıştır. Psikoloji literatürü içinde birçok kuramcı mizahi kişinin kendini ifade etme, sorunlarla başa çıkmada etkili bir yöntem, kişilerarası iletişim çatışmalarını çözme ve sosyal yaşam becerilerini zenginleştirmede sağlıklı bir baş etme stratejisi olarak tanımlamışlardır. Terapide ve tıbbi tedavide mizahın olumlu etkilerinden bahsedilmektedir, ancak mizahın başlı başına bir terapi tekniği olarak kullanılması pek yaygın değildir.

Mizah Terapi (Humor Therapy/ Therapeutic Humor), sağlığı destekleyen herhangi bir girişim olarak tanımlanabilir. Saper mizah terapiyi; kişinin duygusal, bilişsel, estetik bakış açısına katkı sağlayarak hayatındaki durumlara gülerek, gülümseyerek tepki vermesini sağlayan bir terapi yöntemi olarak tanımlamıştır. Salameh terapötik mizahı; iyi zamanlamayla hastanın duyarlı ve

hassas olduğu durumlara dikkati çekerek ona yardımcı olma durumu olarak tanımlamıştır. Martin ve Lefcourt' in mizahın sağlığı doğrudan ve dolaylı şekilde pozitif yönde etkilediği yönünde hipotezleri vardır. Doğrudan etkide; mizah anksiyeteyi azaltarak stres hormonlarını düşürmektedir. Dolaylı etkide ise mizah, baş etme yeteneğini geliştirerek stresin bilinen negatif etkilerini azaltmaktadır. Mizah, hasta bireylerde sağlığı geliştirme amacıyla ilk kez Coser tarafından kullanılmış ve günümüzde hemşirelik bakımının bir parçası olmuştur. “Mizah terapötik bir metod olarak kullanılabilir mi?” sorusu Sigmund Freud'dan beri birçok bilim insanı tarafından sorulan bir sorudur ve hala da sorulmaya devam etmektedir (Başkaya & Demir, 2018).

Mizahın terapötik ortamda kullanımında bireylerin normalde söyleyemeyecekleri şeyleri söylemesine olanak sağlama, direncin kırılmasına katkı, terapide ortaya çıkan gerilimi azaltma ve danışanlara olaylara farklı bir açıdan bakmasını sağlama gibi etkileri olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda terapötik mizahın stresle baş etmede etkili bir yöntem olduğu, bu mizahı kullanımın yaşam kalitesini artırdığı, terapötik mizah kullanımı ile depresyon arasında negatif ilişki olduğu belirtilmektedir (Tuğut & Kaya, 2017).

Mizahın psikoterapide kullanımı konusunda bazı araştırmacılar için terapötik mizah son derece değerli iken bazıları terapötik mizahı yıkıcı ve tartışmalı olarak değerlendirmektedir. Bu noktada terapötik mizahın işlevsel olmasında mizahın nasıl tanımlandığı ve kullanıldığı belirleyici nitelik taşımaktadır. Genel olarak terapötik mizah bireyin duygularında, davranışlarında, düşüncelerinde ve hatta fizyolojisinde olumlu bir terapötik değişim sağlamak amacıyla mizahın bilinçli ve amaçlı kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Sultanoff, 2013). Uygulamalı ve Terapötik Mizah Derneğine (The Association For Applied and Therapeutic Humor, 2005) göre terapötik mizah, yaşamda karşılaşılan durumların saçmalıklarını ve uyumsuzluklarını eğlenceli şekilde keşfetmeyi, açıklamayı ya da anlamayı sağlayan, sağlığı ve iyilik halini destekleyen bir müdahale olarak açıklanmıştır (Zorlu & Gündüz, 2019).

Mizah kullanımı, terapi tekniği olarak ilk kez Ellis tarafından geliştirilen Akılcı Duygusal Terapide (Rational Emotive Therapy) karşımıza çıkmaktadır. O'Connells'ın, Jung ve Adler'den esinlenerek geliştirdiği, hümanistik bir yaklaşım olan “Doğal Yüksek Terapi (Natural High Therapy)” mizaha önemli bir yer vermektedir (Martin, 2007). Akılcı Duygusal Davranışçı

Terapide mizah, danışanların abartılı düşünceleriyle mücadele etmek için kullanılan duygusal tekniklerden birisi olarak yer almaktadır. Burada mizahı kullanmanın amacı, olumsuz düşünceleri çok fazla ciddiye almamak ve onlara meydan okumak konusunda danışanları cesaretlendirmektir. Danışanlara ısrarcı bir şekilde benimsedikleri temel fikirlerin gerçekte anlamsız ve tutarsız olduğunu göstererek bunları azaltmaları sağlanması amaçlanmaktadır. Ellis mizahı yoğun, güçlü ve duygusal terapötik noktalara ulaşmak için planlı bir şekilde kullanmıştır. Çalışma gruplarında ve terapilerde esprili şarkılar söylemiş ve insanları kendilerini kötü hissettiklerinde şarkı söylemeye teşvik etmiştir (Ellis, 1999).

Gerçeklik Terapisi uygulamalarında paradoksal müdahaleler ve mizah özel olarak kullanılan tekniklerden biridir. Burada terapist, kendisi ve danışanın sorunları ile özenli bir şekilde alay etmektedir. Gerçeklik Terapisi'nde mizahın değişimi cesaretlendirmesi ve spontan olarak kullanılması üzerinde durulmaktadır (Murdock, 2012). Terapist mizahı uygun şekilde kullandığında danışanlar duygusal bir acıya yeni bir bakış açısıyla bakarak daha önce onlara rahatsızlık veren durumlara gülebilmeye olanağı elde etmektedir. Mizah, sosyal ilginin gelişimine katkı sağlayan bir unsur olarak terapide yer almaktadır (Weaver & Wilson, 1997). Bireysel terapide Adler, danışanların karşılaştıkları zor durumları daha hafif olarak algılamasını sağladığı için belirli bir nevroza ilişkin 'komik durumları' açığa çıkarmanın iyi bir yol olabileceğini savunmuştur (Goldin & Bordan, 1999).

Bunların yanında Sistemik Aile Terapisi, kabul ve kararlılık terapisi ve farkındalık temelli yaklaşımları içeren terapilerde bir kişilik özelliği olarak mizah duygusunun gelişiminin desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir (Corey, 2005). Genel olarak değerlendirildiğinde güncel paradigmalarda, psikoterapide mizahın yaratıcı büyüme önündeki engelleri kaldırmada araç olduğunu savunmaktadır. Dolayısıyla mizahın sadece danışan tarafından rastgele kullanıldığında dikkate alınması gereken bir unsur değil, terapist tarafından da özenli bir şekilde kullanılması yönünde teşvik edilen etkileşimsel bir öğe olduğu düşünülmektedir (Terzi & Tekinalp, 2013). Kubie (1971), terapötik ortamda mizahı olumsuz bir şekilde kullanabilenlerin yalnızca terapistler olmadığını, danışanların da duyguları ile yüzleşmekten kaçınmak ve kendilerini savunmak için mizaha başvurabileceklerini belirtmiştir. Kubie'ye göre bu şekilde danışanlar, terapide gerçekleştirilen her türlü süreci bloke edebilirler (Kush, 1997).

Provokatif Terapi'de, mizah yoluyla işlevsiz davranış kalıplarına sahip hastaların fonksiyonel olmayan davranış, düşünce ve inançlarının düzelebileceği iddia edilir (Martin, 2007). Provokatif terapist, gözünde bir parıltıyla, dudaklarında hareketli bir gülümsemeyle ve dostlar arasındaki gibi samimi, sevecen şakalaşmayla mizahı hem danışanı problemleri bilişsel, duygusal ve davranışsal kalıplara duyarlı hale getirmek hem de duyarsızlaştırmak için kullanır. Provokatif Terapi'nin anahtarı mizahtır: Neşeli, tuhaf, sevecen, destekleyici mizah. Mizah, Prokovatif Terapi'nin bir yönü olsa da bu yaklaşım şaka yapmak ya da komik olmakla ilgili değildir. Çoğu zaman Frank'in çalışması, stand up komedisi gibi yanlış yorumlanır. Provokatif Terapi, bir eğlence saati değildir. Danışanın gülüşünün arkasındaki sorunlara, duygulara ve davranışlara giden yolda terapist mizahı yüksek bir amaca yönelik kullanır (Farrelly & Brandsma, 1994).

Provokatif Terapi'de mizah, terapide sadece yüzeysel bir tamamlayıcı olmanın ötesinde hayati, kilit bir anahtar rol oynar; mizah teşvik edilir ve gereklidir. Mizah ve onun ifadesi olan gülme olgusu hayatımızda öyle yer etmiştir ki günlük yaşantımızda neredeyse bunun farkında bile değilizdir. Mizah insanlık hallerini anlamak ve bununla ilgilenmek için değerli bir tecrübedir. Biyoloji, kültür ve teknolojinin etkilediği bireysel psikolojinin çelişkilerini, etki ve etkileşimlerini düşündüğümüzde ortaya çıkan kaygı ile uğraşan insan sürekli sorumluluk ve sınırlılığı ile uğraşmak zorundadır. Hakikatin sürekli değişim içinde olduğunu göz önünde bulundurduğumuzda algının da buna uygun değişmesi kaçınılmazdır. Temel meselemiz olan dengeyi ve bakış açımızı korumada mizah çok önemli bir rol oynamaktadır. Mizah, altta yatan bazı üzüntülerle başa çıkmak için kişinin dikkatini dağıtabilir; farklı bakış açıları sunarak esneklik ve yeniden değerlendirme sağlayabilir. Bir güvenlik mekanizması haline gelebilir; dengeyi, bakış açımızı ve çok değişkenli yaşamlarımızda optimal psikolojik mesafeyi koruma imkânı verir (Farrelly & Brandsma, 1994).

Farrelly ve Brandsma mizah kullanımının danışanları tepetaklak etmek, aniden gelişiveren bir deneyim ile şaşırtarak danışanların dirençlerini kırmak ve danışanların değer sistemlerini ve duygularını dışa vurdurmak amacıyla kullanılabilmesine inanmaktadır. Fakat bu terapistin danışanların akıl sağlıklarını iğneleme, alay ve taşlama ile rahatsız etmeye çalışması manasına gelmemektedir. Terapistten danışanın dünyasına girmesi ve danışanın inatçı düşünce sistemini espri kullanımı ile içeriden çökertmesi beklenmektedir. (Corsini, 1981). Provokatif

Terapi’de sıklıkla hatırlanılması gereken husus danışan eğer terapötik karşılaşmada gülmüyorsa bunun yıkıcı olduğudur. "Kışkırtıcı" aynı zamanda "saldırgan" anlamına gelmez ve yine bu yorum çalışmanın yaygın bir başka yanlış yorumudur (Kemp, 2015).

Farely ve Lynch; esprinin, her ne kadar provokatif terapi için önemli bir araç olsa da tedavinin amacı olarak değerlendirilmemesi gerektiğini vurgular. Onlar, değişiklik deneyimi harekete geçirildiğinde esprinin bazen bir kenara bırakılabileceğine inanmaktadır. Bu zamanlarda terapist ve danışan danışanın duygularını birlikte hissedebilir ve terapist sessizliğin paylaşımı, bir dokunuş ve empati kurduğunu karşı tarafa aksettirecek yorumlar ile destek sunabilir (Fry & Salameh, 1987). Fisher bu bakış açısına katılmakta ve terapistin espriyi sadece danışana saygılı bir şekilde, gözyaşlarının arasında gülebilmelerinin sağlayacağı farklı bir pencereden bakma imkânı sunmak ve kendi absürtlüğünü kenardan göstermek maksadıyla kullandığını belirtir (Fisher, 1970).

TERAPİSTİN ROLÜ VE KULLANILAN DİL

Provokatif terapistin rolü; ters psikoloji, paradoksal yaklaşım ve Provokatif Terapi tekniklerini kullanarak danışanların kendi problemlerine gülmesini sağlamak ve danışanın kendi çözümlerini üretmesine yardımcı olmaktır (Kaplan, 2013). Provokatif Terapi’de mizahın kesinlikle terapide ele alınan konu ile ilgili olmasının altı çizilmelidir (Road 2007). Mizah kullanırken danışanın kendisini samimi, sıcak, eski bir dostla konuşuyormuş gibi hissetmesi çok önemlidir. Ancak danışmanın kişilik özellikleriyle uyum olmayan formal bir teknik olarak uygulanabilecek mizah, danışman-danışan ilişkisini olumsuz etkileyebilir (Valentine & Gabbard, 2014). Eğer danışan gülmüyorsa Provokatif Terapi gerçekleşmiyor demektir (Fry & Salameh, 1987). Provokatif Terapi’nin gerçekleşmesi için danışmanın temel yaklaşımı, danışana karşı sıcak ve samimi olmasıdır. Danışan danışmanın alaycı biri değil, anlayışlı biri olduğunu hissetmelidir. Amaç, danışmanı sanki eski bir dost ya da aileden biri gibi hissetmesini sağlamaktır. Böyle hissederse danışmanı ile birlikte gülebilir, Provokatif Terapi gerçekleşebilir. Danışanın sorunlarına gülmesini sağlamak, Provokatif Terapi’nin hedefidir (İzgin, 2021). Terapist farklı biçimlerde mizahı çarpıtmadan istifade eder. Danışanla kurduğu iletişimde danışanın düşüncelerini ve duygularını netleştirmek amacıyla onu kışkırtmak için kasten yanlış anlamış gibi davranır; danışanın açıkça dile getirdiği bir şeyi tekrarlaması ve iddia etmesi için

sözleri kasten beceriksizce ve mizahi bir yolla yanlış yorumlanabilir. Danışanı kışkırtmak için davranışıyla ilgili çarpıtılmış "psikolojik açıklamalar", düşük seviyeli çıkarımsal açıklamalar yapılabilir (Farrelly & Brandsma, 1994).

Provokatif terapistler iletişim becerilerini geliştirmek için çok sayıda dil, kelime, diyalekt kullanmışlardır. Ancak bunlar arasında başlıca en etkili olan dördü kavramsallaştırılmıştır: (1) dini – ahlaki dil; (2) soyunma odası ya da sokak dili; (3) beden dili ya da kinestetik dil; (4) profesyonel (mesleki) jargon. Dini- ahlaki dil; ailesel, buyurgan, otoriter, ayrımcılığa dayanan, belirli alt kültür ve dönemlerin meşruiyetini tanrılaştırma eğilimindedir. Soyunma odası ya da sokak dili; ergen, müstehcen, açık saçık, küfürlü ve duygu yüklüdür. Beden dili; pozisyon, duruş, yüz ve mimikler ya da dokunma duygusu ile ilgilidir. Profesyonel jargon; resmi, doğallıktan uzak, çok heceli, derin sesli ve genellikle ürkütücüdür. Provokatif Terapi’de danışanın referans çerçevesine (örüntüsüne) girmek, bunu değiştirmeyi denemek ve duygusal deneyimini kışkırtmak için birçok dilden istifade edilir. Kullanılan dil türü büyük ölçüde danışanın sosyo-kültürel arka planına ve o an üzerinde durulan konuya bağlıdır. Nasıl kullanılacağı belirli ve acil öncelik taşıyan hedeflere, danışan ve terapist arasındaki irade mücadelesine bağlıdır. Danışan ve terapist arasındaki irade mücadelesi, spesifik ve acil hedeflerin nasıl kullanıldığına bağlıdır (Farrelly & Brandsma, 1994).

TERAPİ SÜRECİ VE HEDEFLenen SONUÇLAR (Varsayımlar ve Hipotezler)

Farrelly ve Brandsma tarafından tasarlandığı şekliyle Provokatif Terapi’nin teorik temeli terapi sürecine ilişkin on varsayım ve iki hipotezden oluşmaktadır. (Farrelly & Brandsma, 1994). Farrelly ve Brandsma aşağıdaki on varsayımın provokatif terapistin aldığı ve almaya çalıştığı tepkiler olduğu kadar klinik verinin gözlemlenmesi ve sıralanması hususunda da yol gösterdiğine inanmaktadır (Farrelly & Brandsma, 1994):

1. İnsanlar bir meydan okumaya yanıt olarak değişir ve büyür.
2. Danışanlar isterlerse değişebilir.
3. Danışanların psikolojik kırılabilirliği hem kendileri hem de başkaları tarafından büyük ölçüde abartılır.
4. Danışanların uyum sağlama, üretken ve sosyalleştirilmiş modlarını hayata geçirmek için kendilerinin ve çoğu klinisyenin sandığından çok daha fazla potansiyeli vardır.

5. Danışanın uyumsuz, verimsiz, antisosyal tutumları ve davranışları ciddiyet veya kroniklik derecesi ne olursa olsun büyük ölçüde değiştirilebilir.
6. Yetişkinlik deneyimleri veya güncel deneyimler danışanın değerlerini, operasyonel tutumlarını ve davranışlarını şekillendirmede çocukluk veya önceki deneyimler kadar önemlidir.
7. Danışanların terapistle karşı davranışları sosyal ve kişilerarası ilişki kalıplarındaki alışkanlıklarının nispeten doğru bir yansımasıdır.
8. İnsanlar mantıklıdır: İnsan türü son derece mantıklı ve anlaşılırdır.
9. Terapistin danışana karşı içten ve tutarlı negatif duygularının ifadesi danışana önemli ölçüde fayda sağlayabilir. Terapistin danışana karşı reddedici ifade kullanmasının danışana, yapmacık davranışlardan ya da zoraki kabullenmelerden daha çok fayda sağladığı görülmüştür.
10. İnsanlar arasındaki daha önemli mesajlar sözsüzdür.

İKİ TEMEL HİPOTEZ

Yukarıdaki varsayımlara ek olarak provokatif terapinin iki temel hipotezi daha vardır: İlk hipotez; danışanın kendine yönelik tutumları, benlik kavramı ile ilgilidir. Buna göre danışan terapist tarafından kışkırtılırsa (mizahi, algısal olarak ve iç referans çerçevesinde) terapistin danışana tanımladığı kişisel varlığının (ya da insani yönünün) ters yönünde hareket etme eğiliminde olacaktır. İkinci hipotez; danışanın açık davranışlarına odaklanır. Buna göre terapist tarafından kendini yenilgiye uğratmak ve sapkın hareketler sergilemek için kışkırtılırsa (mizahi ve algısal olarak) danışan toplumsal kabullere yakın davranışlarında artış gösterecektir (Farrelly & Brandsma, 1994).

Provokatif olmak, saldırgan olmak ya da danışanla dalga geçmek değildir. Her problemin bir trajedi kısmı vardır ve daha çok buna odaklanılır. Güldürü kısmı tamamlandığında problemin gerçekliği tamamlanmış olur. Klasik bir yaklaşımda çoğu zaman danışan yıkıcı bir deneyim yaşadığında danışman bunu düzeltmeye çalışır. Örneğin "kimse benden hoşlanmıyor" gibi bir düşünceye sahip olduğunda danışman bunun gerçek olmadığı üzerine çalışmaya başlar. Danışan da bu konudaki karamsarlığını sürdürebilir. Neden kimsenin kendisinden hoşlanmadığı ile ilgili gerekçeler sunar, örnekler verir. Böyle bir döngüde danışman, danışanın problemine daha fazla sarılmasını kuvvetlendirecek problemin bir parçası olabilir.

Provokatif Terapi’de mizahla birlikte ters psikoloji kullanılır. Bu yaklaşım paradoksal bir biçimde danışanda tam tersini yapma isteği uyandırır, kendi gerçekliğini görüp kendi çözümlerini üretmeye başlar. Bunu yaparken de danışanın, danışmanın onun yanında olduğunu hissetmesi önemlidir. Danışman bu şekilde davranırken samimidir, sıcaktır (Greenwald,1975). Provokatif Terapi’de Terapide, kısa terapilerde olduğu gibi danışan çözümün kendisidir; çözümü bulacak ve uygulayacak potansiyele sahiptir. Provokatif Terapi kullandığı tekniklerle, kişiye ayna olur ve danışana problemleriyle neden başa çıkmadığı ile ilgili absürtlüğü yansıtmaya çalışır (İzgiman, 2021).

Provokatif Terapi gören danışanın ilerleme sürecindeki dört aşama, keskin olarak tanımlanabilir olmaması ve biraz da izlenime bağlı olmasına rağmen fark edilecek sıklıkta meydana gelmesi nedeniyle varsayım ve hipotezlere ek olarak buraya dahil edilmeyi hak etmektedir (Corsini,1981):

Birinci aşama. Tipik olarak ilk görüşmede, danışan genellikle şaşırır ve duruma inanamaz, belirsiz ve esprili bir şekilde provoke edildiğinde yanıtları genellikle "İnsanlara bu şekilde nasıl yardım edebileceğinizi anlamıyorum; benimle bu şekilde konuşan daha önce hiç olmadı." ya da "Söylediklerime neden güldüğümü bilmiyorum." "Elimde değil, ne yaparsam komik görünüyor" olmuştur (Yüzde doksandan fazla danışanın ilk görüşmelerden sonra dönüşleri bu şekildedir).

İkinci aşama. Danışan, terapistin haklı olduğunu fark etmeye başlar ve değişmesi gereken terapist değil danışandır. Genellikle danışanın yanıtlarında geçici bir somurtkanlık vardır: "Hoşuma gitmiyor ama hakkımda söylediklerinizde haklısınız". Bu aşama psikotik savunmaların azalması hatta bazen tamamen kaybolmasının işaretidir.

Üçüncü aşama. Bu aşama, danışanın daha rasyonalist hale gelmesi ve terapistin haksız olduğunu kanıtlama çabasıyla karakterize edilir. Danışan terapistin kendisi hakkındaki tanımı ve açıklamasının aksini ispatlamak için spesifik, somut ve kolayca gözlemlenebilir davranışları delil olarak sıralar ve gösterir.

Dördüncü aşama. Bu safhada danışan kendi eski benliğine veya kişiye atıfta bulunur. Danışan, bu aşamada eski halinden "önceki ben" diye bahseder. Danışan genellikle eski haline ve yeni davranışları beceremediğinde kendine gülebilmektedir. Bu provokatif terapinin bütünleştirici ve sonlandırıcı aşamasıdır (Corsini,1981).

TERAPİ TEKNİKLERİ

Farrelly ve Brandsma provokatif terapinin amacının danışanı provoke ederek aşağıdaki davranış türlerini sergilemeleri için danışanda duygusal ve algısal deneyim sağlamak olduğunu belirtirler (Farrelly & Brandsma, 1994):

- Kendi gözlerinde de bir değerleri olduğunu hem söz hem de davranışları ile sergilemeleri.
- Kendilerini hem verilen görevleri yerine getirmede hem de bireyler arası ilişkilerinde uygun bir şekilde sergileme.
- Başkalarının aşırı olumsuz değerlendirmeleri karşısında kendilerini gerçekçi ve inanarak savunmak.
- Psikososyal gerçeklik testine katılmak ve uygun şekilde yanıt vermek için gerekli becerileri öğrenmek.
- Kişisel ilişkilerde risk alma davranışlarında bulunmak özellikle içtenlikle duygusal yakınlık kurmak ve hayat arkadaşlarına karşı sevgi ve incinebilirliği birlikte aktarabilmek

Farrelly ve Lynch danışanın bu hedeflere ulaşması için terapist tarafından kullanılan tekniklerin anında ve sahici biçimde provoke edecek mahiyette olması gerektiğini iddia etmektedir. Onlar bu tekniklerin, danışanın terapötik ilişkiyi kendi kontrolü altına alma çabalarını engelleyecek geniş bir karşılık spektrumuna izin vermesi gerektiğine inanmaktadır. Bundan dolayı terapist daima öngörülemez olmalıdır. Bu durum şu tekniklerin kullanılabilirliği anlamına gelmektedir: bariz yalan söylemek, inkâr, rasyonelleştirmeler, anında araştırılması gereken şeyler uydurmak, tam olarak ne manaya geldiği belli olmayan fikirler (Fry & Salameh, 1987).

Provokatif Terapi teknikleri, yedi bölüme ayrılabilir. Bu tekniklerden birkaçı dışında hemen hepsi danışanı kıskırtmayı amaçlamaktadır. Bir psikolojik danışma sürecinde bu tekniklerin hepsinin kullanılması zorunlu değildir. Başlıklar bu konuda bizi yönlendirirken sürekli kullanılan tekniklerde bile danışmanın kişilik özelliklerine, danışanın tepkilerine, danışma konusuna, dinamiğine göre seçimler yapmak daha iyi olabilir. Bu teknikler kullanılırken danışan her zaman danışmanın yanında olduğunu, onu desteklediğini, içten olduğunu hisseder. Kullanılan teknikleri sürekli kullanılan teknikler, durumsal kullanılan teknikler ve genel provokatif teknikler olarak sıralamak mümkündür (İzgiman, 2021).

Sürekli Kullanılan Teknikler

Fiziksel temas kur. Danışanla hem göz teması kurulur hem de ona dokunma; özellikle danışanla

göz teması kurmaktan kaçındığında, utandığında ya da bir duygusu yükseldiğinde dokunarak iletişimi destekleme yoluna gidilir. Hafifçe sırtına vurma, kolunu sıvazlama ve fiziksel teması tekrarlama önerilmektedir.

Şakacı bir ses tonu kullan. Danışmanlara özellikle başlangıç noktasında şakacı bir ses tonu kullanmaları önerilir. Danışanın kafası karıştığında danışman ses tonunu değiştirmelidir. Alçak ve hipnotik bir ses tonuyla olumlu önerilerde bulunabilir. Danışan sürekli aynı cümleyi tekrar ettiğinde danışmanın sinirlenmiş gibi bir ses tonuyla tepki vermesi tavsiye edilir. Örneğin, “Benim gibi bir danışman için sen çözümlenmesi imkânsız bir vakasın.”

Sözsüz ayna ol. Danışanın sözsüz davranışlarını, mimiklerini taklit etmeyi içerir. Bu durum raport kurmaya yardımcı olduğu gibi danışana nasıl görüldüğü konusunda da bir farkındalık sağlayabilir. Bu aradaki temel mantık “görmezse, değiştiremez” mantığıdır.

Anekdotlar kullan. Danışmanın metaforlar, atasözleri, deyimler, özlü sözler kullanması, kitaplardan filmlerden alıntılar yapması, anekdotlar kullanması terapinin etkililiğini artırmaktadır. Danışmanın danışanın problemini somutlaştıran, farkındalığını arttıran ve çözümü yapılandırmayı kolaylaştıran bu teknikleri kullanması teşvik edilir.

Dikkatini tamamen danışana ver. Burada “Dikkatini tamamen danışana ver.” komutu, danışmanın bunu abartılı bir şekilde sergilemesini gerektirir. Danışmanlardan istenen; danışan sanki patlayıcı bir makine ve danışman da onun parçalarını söken kişiymiş gibi dikkatini tamamen danışana vermesidir. Böylece bir yandan danışanın ilgisi vurgulanırken bir yandan durumun abartılması yoluyla danışanın problemin yoğunluğunu tekrar değerlendirmesi sağlanabilir. Problemin danışanın gözünde hafifletilmesini destekleyebilir.

Danışana yardım etme. Provokatif Terapi’de, danışman yardım etmek için çaba sarf etmez. Onunla sohbet eder, gündeme getirdiği konularla ilgili espri yapar. Israrla yardım etmemek, danışanı bir çözüm bulma konusunda kararlı olmaya provoke edebilir.

Seansın akışını takip etme. Klasik seanslarda yapılanın aksine danışanın az önce söylediğini unutmama, ilgisiz konuları gündeme getirip konunun dışına çıkma, konuyu başka tarafa çekme gibi davranışlarla danışanın problemine sarılması engellenebilir veya problemin yükü hafifletilebilir.

Danışanın önemli görmediği ya da konuşmak istemediği konulara güçlü tepkiler vermek, danışanın önemli gördüğü, vurguladığı cümlelere de tam tersi tepki vermek, sıkılmış gibi yapmak, ilgi göstermeyip gereksiz detaylar sormak, diğer teknikler arasındadır. Önemli olanın danışanla mücadele etmek, onu kızdırmak değil onu güldürmek olduğu unutulmamalıdır

Uygun davranışları kıskırttığını unutma. “Provocare” Latince’de “ortaya çıkarmak” demektir. Bu nedenle danışmanın provoke ederken hangi davranışları ortaya çıkardığından emin olması gerekir. Ortaya çıkması amaçlanan davranışlar: girişken davranışlar, kendiyle ilgili olumlu ifadeler, uygun kendini savunma mekanizmaları, psiko-sosyal gerçekliği test edebilme, yakınlık, samimiyet, sıcaklığın danışan tarafından ifade edilmesidir. Kullanılan tekniklerin özellikle bu hareketleri destekler nitelikte sonuçlara ulaştırması hedeflenmektedir (İzginan, 2021).

Durumsal Kullanılan Teknikler

Duygunun peşinden git. Provokatif Terapi’de duygusal içerik oldukça önemlidir. Danışan düşük duygusal durum sergiliyorsa provoke edilmelidir. Kızarma, kızgın yüz ifadesi, dudak bükme gibi duygusal reaksiyonları yakalamaya çalışmak önemli olabilir.

Renk körlüğü. Danışman danışanın hangi konularda daha hassas olduğunu bulmaya gayret eder. Neleri konuşmaktan kaçındığını bulup o konuda konuşmaya devam eder. Danışanlar kaçındıkları şeyle yüzleşmeyi öğrenerek gelişebilirler. Yani renk körlüğü ile kastedilen danışanın görmekten kaçındığı, görmediği noktaları ortaya çıkarmaktır. Danışman bunu mizahi tavrını koruyarak yaptığı için danışanın bu konudaki direncini kırabilir.

Güçlü sözsüz tepkileri danışana ifade et. Danışman güçlü sözsüz davranışlar gördüğünde bunu danışana tanımlar ve arkasındaki duyguları, düşünceleri sorar. Örneğin, danışanın yüzü kızardığında ve arkasına yaslandığında “Ne oldu? Kızardın, arkana yaslandın.” diye sorar.

Netleştirmesini iste. Danışan cümlesini bitirmiyorsa ya da muğlak, belirsiz bir cümle kuruyorsa netleştirmesi istenir. Bunun için danışana spesifik sorular sorulur. Örneğin, “Ne söylüyorsun? Seni duyamıyorum.”, “Bunu yapmak için nedenlerin olduğunu söylüyorsun. Bana üç madde sırala!” gibi.

Travmatik durumlarda ciddi davran. Danışman seans esnasında sevdiği birisini kaybetme,

vurulma, soyguna uğrama gibi travmatik durumlar konuşulduğunda hemen provoke etmez. Öncelikle ne olduğunu, nasıl olduğunu, ne kadar sürdüğünü sorar, detayları alır. Empati kurmaya çalışır. Daha sonra uygun bir şekilde danışanın bu travmatik olaya verdiği tepkileri provoke edebilir.

Duygudurum tutarsızlığını yansıt. Danışanın söylediği ve yaptığı şey arasındaki tutarsızlıkla karşılaşmasını sağlamak amacıyla kullanılır. Örneğin danışan kilo vermek istediğini söylüyor, ancak ses tonunda ve vücut dilinde herhangi bir istek ya da motivasyon görülüyorsa “Hı hı, ne kadar motive olduğumu görüyorum.” şeklinde tepki verilebilir (İzginan, 2021)

Genel Provokatif Teknikler

Danışanın sözünü kes. Provokatif Terapi geleneksel yaklaşımın tersine, danışma seansının verimliliğini artırmak için gerektiğinde danışanın sözünü keser. Danışan her şeyi tekrar ettiğinde, konuştuğunda ama konuşmasının bir sonuca varmayacağını anladığında sözü kesilebilir. Nasıl ve hangi konu ile olduğunun bir önemi yoktur. Danışmanın bunu yaparken kibar olmaya çalışmasına gerek olmadığı, danışanın cümlesinin yarıda kalabileceği vurgulanır. “Sadece sözünü kes ve danışanı örüntünün içinden çıkar.” yaklaşımı esastır.

Danışanı taklit et. Danışanın nasıl görüldüğü konusunda bir farkındalık sağlayabilmesi için danışanın sözlü ve sözsüz iletişimi, mimikleri taklit edilebilir. Çünkü görmezse değiştiremez. Ayrıca bu tip bir yaklaşım danışana davranışlarının diğerleri üzerindeki etkisini gösterir. Ayrıca danışan çok saldırgansa danışman bu öfkeden korktuğunu ifade edebilir. Burada amaç danışanın davranışının başkaları üzerindeki etkisini masaya yatırmak, açığa çıkarmaktır.

Danışanın güçlü ve zayıf yanlarını yanlış yorumla, ters anla. Danışan oldukça sıkılgan ve utangaçsa mizahi bir şekilde suskunluğunun derin bir özgüven ve serinkanlılığı gösterdiği ifade edilebilir. Burada danışan ifadeyi düzeltip kendinin utangaç olduğunu söyleyecektir. Bu teknik, problemin danışan tarafından masaya yatırılıp çözüme teşvik edilmesini kolaylaştırmaktadır. Böylece danışanın problemine yaklaşarak onu çözmeye provoke edilmesi sağlanır.

Gelişimi göz ardı et, yalanla. Üzgün bir şekilde, hatta iç çekip danışana değişimin çok zor olduğunu söyleme, danışanın değiştiğini ifade ettiği konuları reddetme, saçma nedenler bularak danışanın asla değişmeyeceğini, hedeflerine ulaşamayacağını savunma ve tüm bunları mizahi bir şekilde söyleme gelişimi göz ardı etme yoluyla danışanın kendi

gelişimini savunmasını kolaylaştıran paradoksal yaklaşımlardır.

Başkalarından aldığı geribildirim küçümse. Mizahi bir şekilde ve bilerek danışanın çevresinden aldığı olumlu geri dönütleri küçümseme, bunlara inanmama yoluna gidilir. Örneğin, “Onların sana... dediğini söylüyorsun, gerçeği kaldıramayacağı için öyle söylemiş olmasınlar.” Bu yolla danışan kendini savunurken oluşan değişimi daha net fark edecek ve içselleştirecektir.

Önemli cümleleri tekrar ettir. Danışanın, önemli bir karar aldığı anda, önemli bir hedef koyduğunda sesli olarak bunları söylemesi sağlanır, tekrar ettirilir. Danışman danışanı anlamadığını ya da yanlış anladığını, duymadığını söyleyebilir. Böylece danışanın söylediklerini vurgulamış olur ki bu da danışanın daha iyi duymasını ve gerçekleştirmesini, harekete geçmesini kolaylaştırır.

Canlandırmaları kullan. Gerçekleşemeyecek, absürt çözümlerden ya da danışanın yaşadığı bir olayın absürtlüğünden söz ederken teatral bir şekilde bunları canlandırmayı içerir (İzginan, 2021).

PROVOKATİF TERAPİ’DE PROBLEM CÜMLELERİNE YAKLAŞIM

Provokatif Terapi’nin amacı danışanın problemine farklı bir açıdan bakması, problemi kafasında önemsizleştirilmesi, içinde bulunduğu durumun artılarını görmesi, değişimde daha kararlı ve motive hale gelmesi, probleminin sürmesini savunamaz hale gelmesi, gerçekleştirebileceği çözümler üretmesi, bu çözümleri kendi içsel motivasyonu ile bulması, meydan okuyucu bir terapi atmosferinde değişim isteği duyması, paradoksal yaklaşımlar karşısında tam tersini yapma isteği duyması, kendi gerçekliğini görüp kendi çözümlerini üretmeye başlamasıdır. Bu nedenle Provokatif Terapi problem cümlelerine yaklaşırken de paradoksal yaklaşımıyla danışanı değişime zorlar.

Bunun nesi kötü? Danışanın şikâyet ettiği sorun cümleleri karşısında “Ne olmuş yani, bunun neresi sorun?”, “Bunun nesi kötü?” gibi tepkiler verilir. Danışana içinde bulunduğu durumun artıları gösterilir. Bu yaklaşım danışanı değişime daha kararlı hale gelmeye ikna etmektedir. Danışman direndikçe danışan “Ama bu sorun sürmemeli.”, “Bu benim için kötü.”, “Değişmeliyim.” şeklinde kendini savunarak değişim konusunda daha motive olabilmektedir.

İmkânsız çözümler öner. Önerilen çözümler ne kadar imkânsız olursa o kadar iyidir. Danışanlar bu

duruma daha gerçekleştirilebilir kendi çözümlerini üretmeye çalışarak cevap vermektedir.

Danışanın problemini minimize et. Danışman, “Problemin o kadar yaygın ki neredeyse her iki insandan biri bunu yaşıyor.”, “Biliyor musun, ülkedeki insanların %90’ı bu durumdan şikâyetçi.” gibi tepkilerle danışanı provoke etmek çözüme yaklaştırmaktadır.

Danışanın problemini maksimize et. Danışman, “Şu an yaşadığım şey hiçbir şey, bekle ve gör, semptomlar öyle artacak ki...” “Korkuların hiç de yersiz değil, bekle de gör.” gibi tepkiler ile danışan danışmanın mizah yaptığının farkındadır. Problemi abartarak değişim konusunda danışanı kışkırtır.

Danışanın bir özelliğini aşırı kullan ve problemi yok say. Söylenen şey gerçekdışı olsa da danışana problemini ve nedenlerini yeniden ve gerçekçi bir şekilde gözden geçirme şansı verilebilir.

Danışanın yaşadığı güçlükler için hayatı suçla. Danışan içinde bulunduğu durumun olumlu yanlarını ortaya çıkartma veya sürekli suçladığı durum veya kişiyi savunma gereği duymaktadır. Böylece problemin farklı uçlarını görme şansı elde etmektedir.

Danışanı suçla. Danışanı daha gerçekçi olmaya provoke eden bir yaklaşımdır.

Danışanın yaklaşım tarzını ifade et.

Her şeyi açıklamak için tek bir hipotez kullan. Bu durumda o hipotez, hipotez olmaktan çıkar, saçma bir hale gelir ve gerçekliğini yitirir.

Gülme moduna gir. Farrelly, bunu ergenlikte arkadaşlarla birlikte her şeye gülmüdüğü duruma benzetmektedir. Danışman gülme moduna girer; komik, absürt, tutarsız, saçma şeylere duyarlı bir duygu durumunda davranır ve bu durumlara bu yolla dikkat çeker (İzginan, 2021).

STRATEJİK ÖRÜNTÜLER

Hayatı ve danışanı suçlama arasında git-gel/pinpon oyna. Buna danışanla pinpon oynama yaklaşımı da denilebilir. Danışman önce olan biten her şey için çevreyi sorumlu tutar. Danışan hemfikir olduğunda onun suçlu olduğunu ifade etmeye başlar. Kendini suçlamaya başladığında tekrar çevreyi suçlar. Danışanı tek bir yöne odaklamak danışanın düşüncelerini yumuşatmayabilir, farklı yönler çekerek yeni, farklı fikirler için bir alan yaratılmış olur.

Taraf tut. Danışman danışanı dinlerken çatışmanın ve sorunun bir tarafını seçer, avantajlı yanlarını abartır ve gerekçesini gösterir. Dezavantajları ile ilgili de danışana hayatın gerçekleri olduğunu ve

bunlarla yaşamak zorunda olduğunu ifade eder. Bunu kabul etmediğinde ise ya onun değişmeyeceğini söyler ya da diğer tarafa geçip, sorunun karşı tarafını savunmaya başlar. Bütün bunlar danışanın kendi geçersiz savlarının farkına varmasına, problemin diğer açılarını görmesine, savunmaya geçerek kendi çözümlerini üretmesine yardımcı olmaktadır.

Danışandan daha ilginç olmasını iste. Danışman danışanın konuşmalarından fark edilir bir şekilde sıkıldığını belli eder, esner başka taraflara bakar. Kendini tutamayarak “bu hikâyeyi hep dinlemekten bıktığını” itiraf eder. Danışanlar problemlerini defalarca kendilerine ve hatta başkalarına anlatırlar. Kendilerini problemin kendisi olarak görebilirler. Ayrıca problemi anlatmakla ilgi vb. ikincil kazanımlar elde edemeyeceklerini anlarlar. Böylelikle bu kadar sıkıcı olan bir problemin, bu kadar ciddi, önemli olamayacağını anlayarak daha gerçekçi değerlendirmeler yapmaya başlayabilirler.

Danışandan daha çilgin ol. Bu yaklaşımı anlamaya en güzel örnek, 8 yaşındaki bir çocuk sürekli geçirme problemi ile Farrelly’ye getirildiğinde, Farrelly’nin ondan daha çok geçirmeye çalışmış olmasıdır. Bu durum çocuğun içinde bulunduğu durumla ilgili bir fikir edinmesini kolaylaştırıp değişime motive olmasını sağlayabilir (İzgitman, 2021).

PROVOKATİF TERAPİ UYGULAMALARI

Provokatif Terapi günümüzde artık hem özel hem de kurumsal çalışmalarda çok çeşitli ortamlarda kullanılmaktadır. Psikoloji, klinik sosyal hizmetler, psikiyatri, psikiyatri hemşireliği, rehberlik ve danışmanlık ve diğer alanlardaki uygulayıcılar ruh sağlığı alanında eğitim almış kişiler birincil tanımlanabilir tedavi yöntemi olarak provokatif terapi kullanmaktadır (Corsini, 1981). Provokatif terapi çocuklar, ergenler ve gençler için daha uygun görülebilir. Çocukların genellikle söylenenleri yapmaktan hoşlanmamaları nedeniyle aileler çocukları ile iletişimde bazen ters psikoloji kullanmaktadır. İstenilenin tam tersi söylenildiğinde onları harekete geçirmek çoğu zaman daha kolaydır. Terapi çocuklarıyla ilgili sorun yaşayan aileler, gençler, iş ve sosyal yaşamda zorluk yaşayan yetişkinlerde de kullanılmaktadır (Chapman, 1995).

TERAPİNİN ÖZGÜN, ZAYIF VE GÜÇLÜ YANLARI

Provokatif terapi, terapistte cevap verirken fazlaca özgürlüğe izin veren ve çok sayıda teknik kullanan bir prosedür olarak kabul edilebilir. Bu özgürlük, terapistin, terapistin anlık, duygusal yaşantılar

sırasında bir durumu kıskırtmak için çeşitli tekniklerden yararlanmasına izin verir. Terapist olumlu ve olumsuz tepkileri provoke etmeye ve bunların sosyal ve kişilerarası sonuçlarını birleştirmeye çalışır. Provokatif terapi, diğer yaklaşımlardan kabaca şu yönleriyle ayırt edilebilir:

- Doğruluk derecesi ve yüzleştirmenin kullanımı,
- Çelişkili ve belirsiz iletişim tarzı,
- Hem sözlü hem de sözlü olmayan iletişimin sistematik kullanımı,
- Kasıtlı mizah ve “soytarlık” kullanımıyla birlikte profesyonel saygınlığın göz ardı edilmesi (Farrelly & Brandsma, 1994).

Provokatif Terapi’nin danışanda anında değişiklik meydana getirme kabiliyeti ve pek çok danışan türüne uygulanabilir olması onu diğer terapiler arasında güçlü kılan özelliklerindedir. Farrelly ve Lynch provokatif terapinin neredeyse her danışanda başarılı bir şekilde kullanılabileceği görüşündedir (Farrelly & Lynch 1987). Bu iddia; provokatif terapinin yıllardır kronik şizofren, bipolar ve kişilik bozukluğu olan danışanlara başarı ile uygulanmış olması ile desteklenmektedir. Provokatif terapi, öfke kontrolü sorunu olan danışanlara, akut psikotik epizod hastalarına, otistik çocuklara ve sağirlara uygulanmıştır. İki yaşından seksenli yaşlara kadar uygulanması nedeniyle yaş da provokatif terapistin bir engel değildir. Danışanların IQ’ları zekâ geriliğinden üstün zekaya kadar değişiklik gösterebilmektedir. Provokatif terapi ayrıca yatan hastalar ile hastanede yatmayan bireysel danışanlar ve evlilik, aile ve grup terapisinde bulunan danışanlara da başarı ile uygulanmıştır (Fry & Salameh, 1987). Tüm bu yönleriyle oldukça güçlü bir terapi tekniği olarak yerini literatürde her geçen gün sağlamlaştırmaktadır.

Provokatif terapinin kullanılmasıyla ilgili en sık sorulan sorular şunlardır:

- Bu teknik, hasta yanlış yorumlamaya tabi olmadan kullanılabilir mi?
- Terapistin empatisi, provokatif tarza rağmen hala gerçekleşebilir mi?
- Bir terapist kişisel olarak taktikleri nahoş bulsa bile böyle bir şok uygulamalı mıdır? (Corsini, 1981)

Provokatif Terapi’ye yönelik yapılan eleştirilerden biri her vakanın provokatif terapi için uygun olmayabileceğidir. Ağır depresyonlu hastalar,

diyabet gibi tıbbi tedavi gerektiren hastalıklarda terapinin uygulanmasının yerinde olmayacağı görüşü bulunmaktadır. Bir diğer eleştiri de konu uygun olsa bile her danışan için bu terapi tekniğinin doğru olmayacağıdır. Terapide mizah kullanılmasına rağmen danışanların kendi mutluluklarını ve çözümlerini nasıl sabote ettiklerini fark ederek ağladıkları, sessiz kaldıkları da görülmüştür (İzginan, 2021).

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Provokatif Terapi, özellikle Farrelly, Bandier ve Grinder tarafından psikoterapilerde ihtiyaç duyulan çeşitliliğin mükemmel örneklerinden biri olarak gösterilir. Bu yaklaşım “mevcut kullanımdaki en yaratıcı psikoterapilerden biri” olarak adlandırılmaktadır (Corsini, 1981). Danışanın biricik ve özel kabul edilip duygusal deneyimlerinde terapist tarafından “korunduğu” ve “kollandığı” yaklaşımların aksine provokaterapide danışanda değişimin meydana gelmesi için, terapist tarafından kasıtlı olarak yoğun bir duygusal kışkırtma söz konusudur. Terapist mizahı ve ters psikolojik teknikleri ustaca kullanarak sıcak, samimi bir şekilde, danışanın sosyolojik, ekonomik ve kültürel kimliğiyle, kişiliğiyle uyumlu bir dille öngörülemez tepkilerle danışanı sınırlendirip eğlendirirken hızla kendi kaynaklarına bağlayarak danışana derinlemesine anlama ve anlaşılma deneyimi sağlar. Danışanın direnç göstermemesi ve terapistin davranışlarını kişiselleştirmemesi için terapiye başlamadan önce danışana terapinin süreci, yapısı ve kendine özgü iletişim tarzı ile ilgili bilgi verilip onay alınmasının yerinde olacağı düşünülmektedir. Geleneksel terapi yöntemleri kabulleri ile görünüşte oldukça zıt görünen provokaterapi kendisine yöneltilen eleştirilere uygulamadaki başarılı sonuçları ile cevap vermektedir. Danışan ile kurulacak iletişimin farklılığı, çeşitliliği ve ezber yıkan teknikleri ile günümüz dünyasında özgün arayışlar içindeki terapist, iletişimci, eğitimci ve çocuk yetiştirme konusunda problem yaşayan ailelere içeriğindeki zengin alternatif çözüm önerileri ile farklı perspektifler sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Bandier, R., & Grinder, J. (1979). Frogs into princes: neuro-linguistic programming. Moab: Real Peo
- Başkaya, E, Demir, S. (2018). Sihirli gülüşlerle yaşama bir dokunuş: Mizah terapi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5 (3) , 453-457.
- Chapman, A. H., & Chapman-Santana, M. (1995). The use of humor in psychoterapy. *Arq Neuro-Psiquiatr*, 53(1), 153-156

- Corey, G. (2005). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları*. (T. Ergene, Çev.). Mentis yayınları.
- Corsini, R. J. (1981). *Handbook of innovative therapy*. John Wiley & Sons Inc.
- Corsini, R. J., & Wedding, D. (2011). *Current psychotherapies*. Brooks/Cole.
- Egerer, J. (2020). Teasing people into health? Sami cartoons, indigenous humour and provocative therapy. *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, 37(1), 19-37.
- Ellis, A. (1999). *How to make yourself happy and remarkably less disturbable*. Impact publishers.
- Farrelly, F., & Matthews, S. (1981). *Provocative therapy*. Wiley.
- Farrelly, F. & Lynch, M. (1987). *Humor in provocative therapy*. Professional resource exchange.
- Farrelly, F., & Brandsma, J. (1994). *Provocative therapy* (8. Baskı). Meta publications.
- Fisher, K. A. (1970). The iconoclast's notebook. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 7(1)54-56.
- Fry, W., & Salameh, W. (1987). *Handbook of humor and psychotherapy: Advances in the clinical use of humor*. Professional resource exchange inc.
- Glasser, W. (2000). *Counseling with choice theory: The new reality therapy*. Harper collins.
- Goldin, E., & Bordan, B. (1999). The use of humor in counseling: The laughing cure. *Journal of Counseling & Development*, 77(4), 405-410.
- İzginan, S. (2021). *Terapide yeni ufuklar kuramdan uygulamaya* (A. N. Canel, Edit.) Pinhan yayıncılık.
- Kaplan, H. B. (2013). In Good Humor. *The Psychologist*, 26(6).
- Kemp, N. (2015). *provocativetherapy.com*. Provocative Therapy: <http://www.provocativetherapy.com/what-is-provocative-therapy/>
- Kush, J. (1997). Relationship between humor appreciation and counselor self-perceptions. *Counseling and Values*, 42(1), 22-29.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor an integrative approach*. Elsevier academic press.
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. (F. Akkoyun, Çev.) Nobel yayınları.
- Rogers, C. (2003). *Client centered therapy: its current practice, implications and theory*. Constable.
- Segal, L. (1979). Provocative therapy. *Family Process*, 18(1), 103.
- Terzi, Ş. I., & Tekinalp, B. E. (2013). *Psikolojik danışmada güncel kuramlar*. Pegem akademi.
- Tuğut, N., & Kaya, D. (2017). Hemşirelerin terapötik mizah kullanma durumları ve problem çözme becerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 10(3), 131-136.

- Valentine, L., & Gabbard, G. O. (2014). Can the use of humor in psychotherapy be taught? *Academic Psychiatry* (38), 75-81.
- Weaver, S. T., & Wilson, N. C. (1997). Addiction counselors can benefit from appropriate humor in the work setting. *Journal Of Employment Counseling*, 34(3), 108-114.
- Zorlu, H., & Gündüz, Ö. (2019). Psikoterapide mizah. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 190 - 199.

TÜRKİYE’DE OKUL ÖZERKLİĞİ VE ÖZGÜRLÜKÇÜ EĞİTİM ANLAYIŞI

Orhan ALBAYRAK¹

ÖZET

Günümüzde Birleşmiş Milletlere üye yaklaşık 193 ülkenin yarısından fazlasının demokrasiyle yönetilmekte olduğu gözlemlenmektedir. Bu açıdan sahip olduğumuz eğitim felsefesinin de demokratik bir toplum oluşumuna katkı sağlaması beklenir. Yazıda okul özerkliği bu çerçevede ele alınmaktadır. Türkiye’de okul özerkliği, Anayasa’nın 42/3 maddesi çerçevesinde incelenmiştir. Bu maddede belirtilen anlayışla eğitim sistemimizin modern eğitim anlayışına ve buna bağlı olarak düşünülen okul özerkliği anlayışına ulaşmanın mümkün olamayacağı üzerinde durulmuştur. Okul özerkliğinin gerçekleşmesinde dört konunun önemli olduğu anlatılmıştır: Bunlar insan düşüncesinin her zaman özgür olması, insana formasyon ve disiplin kazandırmak, insanın ruh, beden ve zihin şeklinde üç boyutu olduğu düşüncesinden hareketle eğitim sistemimizin de üç boyutlu olması gerektiği ve eğitimin bir beyin yıkama faaliyeti olmaktan çıkarılması gerektiğidir. Buradaki ana düşünce devletin öğrencinin iyi eğitim almasının altyapısını oluşturması gerektiğidir. Eğitim sistemindeki tercihler demokrasinin gelişmesi yönünde yapılırsa okul özerkliğinin gerçekleştirilmesi yönünde atılan adımların gerçekleşme şansının daha yüksek olduğu, eğitimin çıktılarının da o ölçüde başarılı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: *Okul özerkliği, özgürlükçü eğitim, yerelleşme.*

SCHOOL AUTONOMY IN TURKEY AND LIBERTARIAN EDUCATION APPROACH

ABSTRACT

Today, it is observed that more than half of the 193 member states of the United Nations are governed by democracy. In this respect, our educational philosophy is expected to contribute to the formation of a democratic society. In this article, school autonomy is discussed within this framework. School Autonomy in Turkey has been examined within the framework of Article 42/3 of the Constitution. With the understanding stated in this article, it is emphasized that it will not be possible to reach the modern education understanding of our education system and the school autonomy that is considered accordingly. It has been explained that four issues are important in the realization of school autonomy: Human thought must be always free, giving formation and discipline to people, our education system should also be three-dimensional and education should not be a brainwashing activity. It is thought that if the choices in the education system are made in the direction of the development of democracy, the chances of realization of the steps taken towards the realization of school autonomy are higher and the outputs of education will be successful to that extent.

Keywords: *School Autonomy, Libertarian Education, Decentralization.*

Derleme Review

Basvuru/Submitted
30 Tem/Jul 2021

Kabul/Accepted
1 Eyl/Sep 2021

Yayın/Published
20 Eyl/Sep 2021

Atf/Cite: Albayrak, O. (2021). Türkiye’de okul özerkliği ve özgürlükçü okul anlayışı. *Alanyazın-CRES Journal*, 2(2), 83-90.

¹ İstanbul Ticaret Üniversitesi Mütevelli Heyet Üyesi, İstanbul Ticaret Odası Meclis Üyesi, Eğitim Komitesi, orhan.albayrak@istanbulticaret.edu.tr, ORCID:0000-0002-1937-6011

GİRİŞ

Günümüzde Birleşmiş Milletlere üye yaklaşık 193 ülkenin yarısının demokrasiyle yönetilmekte olduğu ve geriye kalanlarının da en azından halklarının demokrasi ile yönetilmek istediği gözlemlenmektedir. Bu açıdan sahip olunan eğitim felsefesinin demokratik bir toplum oluşumuna katkı sağlaması beklenir. Demokrasinin ülkelerde iyi işlemesi, tutunması, Çaha'nın (2018) ifadesiyle bir yaşam biçimi haline gelmesi eğitimde demokratik ortamların oluşturulmasına bağlıdır. Yönetilenlerin yönetime katılımı, kararlarda etkili olmaları diğer bir ifadeyle okul özerkliği adına adımların atılması bu açıdan önemlidir. Okullarda demokrasi bilincini geliştirme eğitimin temel felsefesi olarak düşünülmelidir (Tuncer, 2007). Bu açıdan bakıldığında okulun yönetim yapısı çok önemlidir. OECD tarafından hazırlanan “21. yüzyılda dünya standartlarında bir okul nasıl inşa edilmeli?” başlıklı raporda da bu yaklaşımın altı çizilmektedir (OECD, 2018).

Ülkelerin sahip olduğu demokrasiler ile okul özerkliği arasında bir bağ olduğu düşünülmektedir (Yolcu, 2010). Yönetim anlayışı eğitime, okul özerkliğine etki etmektedir. Yolcu (2010) Brezilya’da çoğu okulun demokratik bir seçim sonucunda idarecilerini seçtiklerini, bunun da Brezilya’da hayatın demokratikleşmesi ile doğrudan ilgili olduğunu söylemektedir. Otoriter ve baskıcı bir yönetim anlayışına sahip Çin’de ise ailelerin veya okul yöneticilerinin eğitim sorunlarına etki etmelerini beklemenin çok iyimser bir yaklaşım olacağı ifade edilmektedir (Giddens & Sutton, 2016; Lai-ngok, 2004: 68).

Ayrıca vurgulanması gereken bir diğer nokta da şudur: Aşağıdaki yazının tamamında eğitime bakış açısı ve okul özerkliği sistemci bir yaklaşımdan hareketle ülkemizin eğitim sisteminden bağımsız olarak düşünülmemiştir. Sistem bir bütündür. Akkuş ve Alevok İzci (2018) sistem yaklaşımını “*Doğadaki, toplumdaki ve bilim alanlarındaki olayları bütünsel olarak inceleyebileceğimiz bir çerçeve olarak kabul edebileceğimiz disiplinler arası bir teoridir.*” şeklinde açıklamaktadırlar. Dolayısıyla sistemin herhangi bir tarafındaki bozukluk, sistemin tamamını etkileyeceğinden ülkemizin sahip olduğu eğitim sistemindeki yanlışlıkların da genel olarak eğitim sistemi üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Aynı düşünceden hareketle eğitim sistemindeki yaklaşımların da okul özerkliği üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan önce genel olarak eğitim sistemi değerlendirildikten sonra özerklik konusu ele alınacaktır.

Türkiye’de eğitim sisteminin çok ciddi sorunları olduğu konusunda hemen hemen herkes hem fikirdir. Bu sorunların varlığının okul özerkliği noktasında sağlıklı adımların atılmasına engel oluşturduğu düşünülmektedir.

Bu sorunlardan bir tanesi olarak Türkiye’de her şeyden önce eğitimin belli bir ideolojiye dayandığıdır. Anayasa’nın eğitim öğrenim hakkını düzenleyen 42/3 maddesi aşağıdaki gibidir:

“Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılapları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz.” (TBMM, 2021).

Türkiye’de eğitim bu anayasa maddesi çerçevesinde ele alınmaktadır. Günümüzde Birleşmiş Milletlere üye yaklaşık 193 ülkenin yarısının demokrasiyle yönetildiği ve geriye kalanlarının da en azından halklarının demokrasi istediği bir dünyada, bu eğitim felsefesinin demokratik bir toplum oluşumuna katkı sağlayıp sağlamadığı kafalarda soru işareti oluşturmaktadır.

Öncelikle Atatürk İlke ve Devrimleri konusunda “tüm toplumun” aynı şeyi anladığı tartışma konusudur. Bu konuda farklı yaklaşımlar ortaya konmaktadır. Ayrıca günümüz demokrasi anlayışı ise toplumun “belirli bir anlayışa” göre eğitilmesini sağlıklı bir yaklaşım olarak görmemektedir. Modernite sonrası oluşan post-modern dünyada tek bir doğru yoktur. Herkesin farklı doğrusu, farklı dünya görüşü söz konusudur. Ayrıca geçmişte olduğu gibi ideoloji baskın bir dönemde de “yaşamamaktayız”. Bu yaklaşım sonucu bir ülkeyi yönetenler sadece kendi doğrularını en doğru olarak dayatırsa bu kabul edilemezdir. Böyle bir yapıdan özgür bireylerin yetişmesini beklemek hayal gibidir.

Yine Anayasa maddesinde yer alan “çağdaş bilim ve eğitim” birçok problemlili durumu içinde barındırmaktadır. Bu noktada sorulacak soru şudur: Çağdaş bilim anlayışı nedir? Cumhuriyetin kurulduğu yıllarda tüm dünyada “pozitivizm” çok yaygın olarak kabul görüyordu ve popülerdi. Ama bugün için aynı şeyi söylemek mümkün değildir. Post-Modern bir dünyada pozitivizm eski saygın konumunda değildir. O yıllarda Durkheim ön plandaydı bugünse Weber’in yoruma dayalı yaklaşımları daha fazla revaçtadır (Şimşek, 2014). O halde “çağdaş bilim” olarak ne alınacaktır, sorusu da kafalarımızda soru işareti olarak durmaktadır (Köker, 2020: 233).

Yine aynı anayasa maddesine göre “Eğitim devletin gözetim ve denetimi altında yapılır.” denmektedir. Bu cümleden hareketle devletin

benimsemediği bir eğitimi almak mümkün gözükmemektedir. Oysa günümüzdeki modern demokrasilerde devlet bireysel hak ve özgürlüklere saygılı olmalı, eğitimde de bireylerin seçimlerine saygı duymalıdır. Diğer bir ifadeyle “tarafsızlığı” korumalıdır. Ancak devlet sahip olduğu anlayışı modern yönetim anlayışının hâkim olduğu demokrasilerde olmaması gerektiği halde ülkedeki eğitimi “sahip olduğu anlayışa” göre şekillendirmektedir. Bugün Türkiye’de eğitim devletin tekeli altındadır. Okul öncesinden yüksek öğretime kadar tam anlamıyla eğitim ve öğretim devletin istediği biçimde şekillenmiştir. Tüm eğitim veren kurumlar özel ve resmi fark olmaksızın devletin belirlediği eğitim anlayışına göre hareket etmek zorundadır. Özel öğretim kurumlarında da bu manada bir farklılık yoktur. Özel öğretim kurumlarının adı dışında özel bir tarafı gözükmemektedir. Özel okulların mülkiyeti özeldir ve işletme hakkı şahıslara veya şirketlere aittir. Özel öğretim kurumlarında uygulanan eğitim öğretim felsefesi ve anlayışı bütünüyle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yani devlet tarafından belirlenmektedir. Öğretmen veya müdür atamasından fiyatların belirlenmesine, binalar ve sınıfların metrekaresinden içerdeki ışık seviyesine, odadaki masa, sandalye ve asılacak portrelere kadar her şey devletin istediği gibi olmak zorundadır. ABD’nin en iyi okul müdürünü ülkemizde müdür atamak neredeyse imkânsız gibidir. Özetle eğitimi devlet kendi tekeline almış durumdadır ve kendi ideolojik referansına göre sürdürmektedir. Müfredatından öğretmen ve yönetici atamasına kadar tamamen devletin denetim ve gözetimi altındadır. Yüksek öğretimde de Harvard Üniversitesinin rektörünü getirip özel bir üniversiteye rektör yapmak neredeyse imkânsız gibidir.

Sonuçta bağımsız düşünebilen, ezberci olmayan, sorgulayan bireylere olan ihtiyaç açıktır. Okul özerkliğinin olduğu eğitim yapısı içinde bu şekilde bireylerin yetiştirilmesinin “okul ortamına” ve “okul yönetim anlayışına” bağlı olduğu düşünülmektedir. Sorulacak soru şudur: Bu şartlar altında “okul özerkliğinin” gerçekleştirilebilme şansı var mıdır? Aşağıda bu çerçevede otoriter ve özgürlükçü eğitim anlayışı karşılaştırması yapılarak okul özerkliğine farklı bir bakış açısı ortaya konulacaktır.

GÜNÜMÜZDE EĞİTİM SORUNU-OTORİTER VE ÖZGÜRLÜKÇÜ EĞİTİM ANLAYIŞI İLE OKUL ÖZERKLİĞİ BAĞLANTISI

Günümüzde eğitime bakış açısının iki başlık altında toplandığı varsayırsa bunlar otoriter ve özgürlükçü bakış açısı olarak adlandırılabilir.

Geçmiş yüzyıllarda tarım toplumu olarak adlandırılan dönemlerde insanlar ağırlıklı olarak tarımla uğraşırlardı. Uğraşılan tarımla ilgili kimse bir eğitimden geçmez, bu mesleği öğrenmek için bir eğitim kurumuna gitmeden aileden, babadan öğrenirlerdi. Sonraki dönemlerde sanayi devriminin gerçekleşmesiyle kırsallardan şehirlere göçün ardından tarım dışı, yeni yeni meslekler ortaya çıkmaya başladı. Bu yeni meslekler babadan, deden öğrenilemiyordu ve bu meslekleri öğrenmek için belirli bir eğitim alınması gerekiyordu. Yeni mesleklerin öğrenilmesine duyulan ihtiyaç, beraberinde bu mesleklerin öğretileceği yeni eğitim kurumlarının ortaya çıkmasına sebep oldu. Özel sektörün henüz eğitim alanında faaliyetlerinin olmadığı bu dönemlerde doğal olarak devlet bu ihtiyaç duyulan mesleklerde insanların eğitilmesi için değişik eğitim kurumları açmaya başladı. İnsanlar zorunlu olarak bu kurumlara gitmeye başladılar. Bunun bir başka yönü eğitim vasıtasıyla bireyin aynı zamanda sosyalleşmesi sağlanıyordu. İnsanlar aynı zamanda devletle bütünleşiyordu. Böylece modern dünyada eğitimin ilk adımları atılmaya başlanmıştı.

Çaha (2019: 156), modern dünyada eğitimin arkasındaki felsefeyi iki ana başlıkta toplamaktadır. İlk yaklaşım “Otoriter Eğitim Anlayışı” olarak adlandırılmaktadır. Bu anlayışta merkezi bir yapı ve o yapının belirlediği kurallar çerçevesinde eğitim sürdürülmektedir. Eğitim kurumlarında devlet tekeli hakimdir. Sivil toplum kuruluşlarının eğitimde etkinliği çok fazla değildir. Genellikle yönetimler şeffaf olmamakla beraber hesap sorulabilme durumu da yok gibidir. Devlet bireylerin, meslek gruplarının yararını değil, toplum yararını üstün tutmaktadır. Bu yaklaşımda insanlar devlet tarafından kullanılmak üzere bir kaynak ya da araç olarak değerlendirilmektedir. İnsanlar eğitim yoluyla dönüştürülmeli ve devletin gerçekleştirmek istediği amaçlar için ya da diğer bir ifadeyle oluşturulmak istenen insan tipine uygun bir şekilde yetiştirilmelidir. Burada amaç “homojen” bir toplum oluşturmaktır. Günümüzde tüm dünya ülkelerine bakıldığında Japonya dışında hemen hemen bütün dünya ülkelerinde yaşayan insanların kültürleri, inançları, etnik kökenleri farklıdır ve bunu gerçekleştirmenin ne kadar zor bir çaba olduğu ve gerçekleştirilmesinin zorluğu üzerinde düşünmek gerekir. Ayrıca bu yaklaşım demokrasinin olmazsa olmazı olarak değerlendirdiğimiz “çoğulcu” anlayışla da uyuşmamaktadır. Bu anlayışa göre tek bir gerçek ve tek bir doğru vardır. O da devlet vasıtasıyla topluma doğru diye kabul edilen düşüncenin aktarılmasıdır. Dolayısıyla tüm toplum bu düşünce doğrultusunda “eğitilip dönüştürülmelidir”. Bu

açından otoriter yönetimler eğitime çok önem verir. Eğitim bireylerin değişik alanlardaki potansiyellerini ortaya çıkaran bir etkinlik değil, ana amacı insanları tek bir gerçek etrafında değiştirip dönüştürmektir. Devlet iradesi yanılmaz ve mutlaktır. Modern dünyada bugün gelinen nokta itibarıyla oluşmuş otoriter çizgideki felsefenin eğitim öğretime yüklediği misyon maalesef budur. Fransa, buna verilebilecek en iyi örnektir. Fransa’da medeni olmak, Fransız olmakla eşdeğerdir. Fransızlar Cezayir’i işgal ettiklerinde Fransızca konuşmakla, Fransız kültürünü içten benimsemekle ancak uygar bir vatandaş olunabileceğini söylemişlerdi. Tarihçi Eugen Weber, meşhur *Köylülerden Fransızlara* adlı kitabında büyük ölçüde kırsala hapsolmuş, "barbarlar tarafından meskûn" edilmiş ve karmakarışık kültürlerle malûl bir ülkenin 19. yüzyılın ikinci yarısından sonra nasıl bir dönüşüm geçirdiğini ve bu sayede bize modern anlamda Fransız kimliğinin “yaygın ve zorunlu eğitim” anlayışı ile kaba saba konuşan bir Fransız köylüsünü nasıl “Fransız vatandaşına” dönüştürdüğünü anlatır (2017). Aynı şekilde Alman düşünür Hegel’de sıradan insanı eğitim yoluyla asimile edip medenileştirmemiz gerektiğini ileri sürer (Hausmann, 1957). Hegel, özgürlüğü devletle bütünleştirdiğimiz ölçüde kazanabileceğimizi söyler. (kaynak gerekli) Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş yıllarında da buna benzer bir yaklaşımın ortaya konulduğu söylenebilir.

Çaha (2019: 156), insanı değerlendirecek bir kaynak olarak gören otoriter eğitim yaklaşımının üç sonucu olduğunu söylemektedir: İlk olarak bu tür bir eğitim yaklaşımının sonucunda homojen yani tek tip bir toplum ortaya çıkar. İkinci olarak yukarıda bahsedilen türden geçen toplum otoriter bir karakterde olur. Toplumun bütün bireylerinin aynı tür eğitim aldığı farklılıklara fırsat verilmediği böyle bir durumda toplumda farklı düşüncelerin olması çok zordur. Üçüncü olarak da bu tür eğitimin yaygın olduğu toplumlarda farklılıklara karşı bir anlayış olmadığı gibi saygı, tartışma kültürü, hoşgörü gibi duygulardan bahsetmenin zor olduğu ifade edilmektedir. Eğer yönetim biçimi olarak demokrasi benimseniyorsa tek tipleştirici bir anlayışla demokratik bir toplum oluşturmanın zor olduğu söylenebilir. Otoriter sistem toplumdaki bireylerin aynı şekilde düşündüğü, aynı şekilde inandığı, aynı bilgiyi referans aldığı aynı türden bir toplumdur. Farklılığı esas almayan bir eğitim anlayışı demokrasinin yolunu kapattığı gibi ve onun zeminini de ortadan kaldırmaktadır (A.g.e., 2019).

Modern dünyada gelişen ikinci eğitim anlayışı ise “özgürlükçü eğitim” anlayışıdır. Bu anlayışı anlatmadan önce özgürlük tanımı ve bireyin sahip olduğu özgürlüklerden bahsetmek gerekir. Türk Demokrasi Vakfının “Demokrasi nedir?” kitabında özgürlük; “*Bireyde özgür düşüncenin, özgür eyleme dönüşme süreci*” olarak tanımlanmaktadır (TDV, 1992: 9). Tuncer (2007) “İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüş ve önerileri” başlıklı makalesinde, özgürlüğü düşünme, düşünce, vicdan ve irade özgürlüğü olarak ortaya koymaktadır. Düşünme özgürlüğünü kişinin iç veya dış kaynaklı caydırıcı etkiden bağımsız düşünme, düşünce özgürlüğünü ifade etme, örgütlenme ve eyleme geçme olarak; vicdan özgürlüğünü bireyin etki altında kalmadan kendi değer yargılarına uygun hareket etmesi ve son olarak irade özgürlüğünü de kişinin kendi değer yargılarına göre eylemde bulunmayı reddetme hakkı olarak tanımlamaktadır. Başaran (1986: 51-52) ise yukarıdakilere ilave olarak üzerinde durulması gereken bir özgürlük türünün de eylem özgürlüğü olduğunu söylemektedir. Bu da bireylerin düşünce, düşünme, vicdan ve irade özgürlüklerinin var olmasının yetmediğini aynı zamanda bunları kullanabilmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Önder (2000: sayfa numarası), özgürlüğü bir başka yönüyle değerlendirip okullarda beş temel özgürlükten bahsetmektedir.

Önder (2000: 14-15) eğitim kurumlarının özgürlüklerin rahatça yaşanabildiği ortamlar olduğundan bahsederek bu özgürlükleri beş temel özgürlük olarak tanımlamaktadır. Bilme, konuşma, belirtme, karar verme ve kendi olabilme özgürlükleridir. Bilme özgürlüğü, merak ettiğini sorabilmektir. Konuşma özgürlüğü, düşündüklerini olumlu ya da olumsuz olsun rahatlıkla ifade edebilmesidir. Belirtme özgürlüğü ise duygularını hem kontrol etme hem de rahatlıkla ifade edebilmesi, özgür karar verebilmesi, kabul veya reddetmesi halidir. Kendi olabilme özgürlüğü ise kişinin ne olmak istediğine kendisinin karar verebilmesidir. Yukarıda da ifade edildiği gibi kişi bir eylemde bulunarak bu özgürlüklerini yaşayabilecektir. Buna katılım da denebilir. Bu katılım demokratik bir ortamın oluşmasının göstergesidir.

Ayrıca Kuçuradi'nin (1998) öğretmenleri özgür olmayan bir eğitim sisteminin öğrencilerinin de özgür olamayacağını söylemesi, okul özerkliği açısından önemlidir. Dolayısıyla okul ortamının demokratik olmasının da öğretmenlerin ve öğrencilerin özgür olmalarına ve okul özerkliğine ulaşmasında yine önemli olduğu düşünülmektedir (Rogovsky, 1994).

Burada okul özerkliği için çokça demokrasi vurgusunun yapıldığının altını çizmek gerekir. Çünkü okul özerkliği ile demokrasi arasında sıkı bir bağ olduğu düşünülmektedir. Okul özerkliğinin bağımsız, özgür, katılımcı bireyler hedeflediği varsayılmaktadır. Bu konuda De Grauwe (2005: 272) okul özerkliğinin ne olduğunun net bir şekilde ortaya konulması gerektiğinden bahsederek bu özerklikten beklenen faydaların da belirtilmesi gerektiğini ifade etmekte ve ilk olarak demokrasiye vurgu yapmaktadır. Ortaya konan faydalar şunlardır:

(madde başlıkları yapılabilir.) Demokrasiyle ilgili fayda olarak kararların alınmasında öğretmen ve ailelerin katılımının sağlanması ifade edilmektedir. Diğer bir fayda okulu ilgilendiren kararların okulda alınmasıdır. Bu akılcı ve gerçekçi bir yaklaşım olacaktır. Ayrıca okulda alınan kararlar daha etkili olabilmektedir. Üçüncü fayda bürokrasinin azalmasıdır. Okulla ilgili kararların merkezde alınması hem bürokrasiyi hem de süreyi azaltmaktadır. Dördüncü fayda hesap verilebilirliktir. Okulla ilgili alınan kararları okul seviyesinde alınması okul yöneticilerinin daha şeffaf olmalarını gerektirmektedir. Bu da hesap verebilirliğin ön plana çıkması yol açmaktadır. Son fayda ise kaynakların artırılmasıdır. Ailelerin yönetimde söz sahibi olmaları onları okulun ve öğrencinin başarısı için daha çok çaba içinde olmalarını, sahip oldukları kaynakları da bunun için seferber etmelerine sebep olmaktadır. Sonuçta De Grauwe (2005) demokrasiye ve özgürlükçü yaklaşıma vurgu yapmaktadır.

Özerklik kavramının demokratik toplumlarda olabileceğinin altını çizmek gerekir. Weale (1999: 63), demokrasi-özerklik arasındaki ilişkileri incelerken “bireysel özerkliğin” önemine dikkat çekmekte ve bunu da “*Bireylerin yaşamları üzerinde denetim hakkına sahip olmasıdır.*” şeklinde açıklamaktadır.

Özgürlükçü eğitim anlayışında birey doğuştan akli ve vicdani olan birisi olarak düşünülür. Bu açıdan kişi eğitilebilir ama dönüştürülmesi düşünülmez. Eğitimin temel amacı o bireydeki potansiyeli eğitim aracılığı ile ortaya çıkarmaktır. Bu potansiyeli ortaya çıkaracak imkanları ona sunmaktır. Devlet ona bu imkanları hazırlar. Bu şekilde birey daha özgür bir biçimde topluma hizmet etme fırsatı bulur. Bu eğitim anlayışı sayesinde eğitim bireye sorgulamayı, eleştiriyi, analitik düşünme kabiliyetini ve yaratıcı düşünmeyi kazandıran bir etkinliğe dönüşmüş olur.

Eğitimi özgürlükçü bir yaklaşımla ele aldığımız zaman devletin eğitimdeki rolü de önemli bir noktaya taşınır. Yazının aşağıdaki bölümlerinde de

tartışılacağı gibi eğitimi devletin zorunlu bir görevi olarak görmemek gerekir. Bu yaklaşımdan hareketle özel sektörün ve sivil toplum kuruluşlarının eğitim faaliyetinin (non-formal eğitim) içinde daha fazla olması gerekir. Bunun başarılı bir model olduğuna en iyi örnek geçmişteki “Osmanlı eğitim sistemidir” (Çaha, 2019). Osmanlı İmparatorluğu’nda yaygın eğitim vakıflar tarafından finanse edilerek medreselerde verilirdi. Formel eğitimden geçmeyen birçok kişi eğitim faaliyetinin içinde olarak Arapça, Kuran, hadis öğrenip okuyabiliyordu. Bilenin bilmeyene öğretmesi hadisinden hareketle bilenler bilmeyenlere gündelik hayatın içinde öğretirlerdi. İnsanlar okul yüzü görmeden Arapça öğrenebiliyorlardı. Çaha (2019: 160) “*Bizde Cumhuriyet Kurulduğunda okuma yazma bilenlerin oranı, Fransa’da Cumhuriyet kurulduğunda okuma yazma bilenlerin oranından çok daha fazla olduğunu*” ifade etmektedir.

Sivil toplum kuruluşlarının eğitim faaliyetlerinin içinde bulunmalarına örnek olmak üzere Anadolu’daki medreselerin bir zamanlar sadece dini ilimlerin değil, aynı zamanda pozitif bilimlerin de önemli merkezleri olduğunu vurgulanması gerekir. Buralarda fizik, matematik, astronomi, felsefe gibi disiplinler en üst noktasına çıkmıştır. Bunlara örnek olmak üzere Kırşehir’de 1274 yılında kurulan “Caca Bey Medresesidir”.

Eğitimin özgürlükçü bir anlayışta olması için sivil toplum kuruluşlarının eğitim faaliyetinin içinde bulunmasına diğer bir örnek de Amerika’daki eğitim sistemidir. Bilindiği gibi ABD’de eğitim öğretim büyük ölçüde sivil toplum kuruluşları tarafından gerçekleştirilmektedir. Eğitim öğretim devletin gerçekleştirdiği bir faaliyet olmaktan çok, sivil toplumun bir faaliyet alanıdır. ABD’nin sahip olduğu demokrasi, küresel bir güç olma sıfatı, sahip olduğu teknoloji ve bilgi gücü halen geçerli olan eğitim anlayışı sayesinde ABD’de ilköğretimin yüzde 70’i, kolejlerin yüzde 60’ı, üniversitelerin yüzde 40’ı sivil toplum kuruluşlarına aittir. Bir diğer vurgulamamız gereken nokta da devletin elindeki kurumlar da özel sektör mantığı ile işletilmektedir.

Çaha (2019: 162), özgürlükçü eğitim sisteminin iki önemli sonucu olduğundan bahseder. Bu sonuçlardan birincisi, eğitim son derece başarılı olarak yürümektedir. Çünkü hemen hemen herkes daha iyi eğitim almak için özgürlükçü eğitim anlayışının olduğu ABD’ye gitmektedir. İkinci sonuç ise eğitim sistemi demokrasi ve sivil topluma hizmet etmektedir. ABD’deki her eğitim kurumu kendi eğitim politikasını ve kendi müfredatını belirlemektedir. Gülmez (2001), kişilere kanunla

ne yapacaklarının söylenmesinin yerine ne yapmayacağını söylenmesinin daha demokratik bulmaktadır. Bu yaklaşımın insanların daha özgür olmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Her iki durumda da belirlenen eğitim politikasını başarısını ise “piyasa” belirlemektedir.

TÜRKİYE’DEKİ EĞİTİM SİSTEMİ İLE OKUL ÖZERKLİĞİ BAĞLANTISI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Öncelikle şunu hemen ifade etmek gerekir ki bu yazıdaki bakış açısının temelini okul özerkliği ve demokrasi bağlantısı oluşturmasına karşın Türkiye’deki okul özerkliği başka bir mecrada gitmektedir. Ayrıca Türkiye’deki okul özerkliği uygulamaları birçok Avrupa ülkelerinden farklı bir yönde düşünülmektedir (Yolcu, 2010: 264). Türkiye’deki eğitim sisteminin Cumhuriyet’in kuruluşundan beri “merkeziyetçi” bir yapıda olması bunun en büyük sebebi olarak gösterilebilir. Türkiye’de okul özerkliği çalışmaları özgürlükler ve demokrasi açısından daha çok yasa-yönetmeliklerle yapılacak düzenlemeler şeklinde algılanmaktadır. Nitekim bir “düzenlemeye” gidilerek okul-aile birliklerinin yapısında değişikliğe gitmek suretiyle hesap verebilme, velilerin yönetime katılmaları gibi konularda adımlar atılmıştır. Kanuni düzenlemeler ve yönetmeliklerle bunu zemini oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin özgür olabilmeleri adına somut adımlar maalesef yoktur. Merkezi yapının kontrolü elden bıraktığına dair işaretler yok gibidir.

Bu açıdan okul özerkliğini daha çok demokrasi ve özgürlükler açısından değerlendirdiğimizde bireyin özgürleşmesini ve ezbercilikten çok sorgulayıcı bir yapıya bürünmesini sağlamak, bireydeki eleştirel mantığın gelişmesine yardımcı olmak, bireyin yaratıcılığını geliştirmek gibi bir amaç söz konusu olması durumunda toplam dört başlık altında özetleyebileceğimiz öneriler şunlardır (Çaha, 2019: 170). Burada kişileri teslim alan, onları çepeçevre kuşatıp beynini adeta yıkayarak onu adeta zapturapt altına alan, kişileri eleştirel düşünmekten alıkoyup sadık bir vatandaş haline getiren anlayışa uzak bir yaklaşım olduğunun altını çizmek gerekir.

Eğitimin Temel Amacı İnsan Düşüncesinin Her Zaman Özgür Olmasıdır

İnsan düşüncesinin özgür olmasına en iyi örnek Rousseau’nun (2012: 4) *Toplum Sözleşmesi* kitabındaki şu sözüdür: “İnsan özgür doğar oysa her yerde zincire vurulmuştur”. Çaha (2019) bu durumu bir fanusa benzetir. Fanusun içinde toplumun gelenekleri, görenekleri, inançları,

alışkanlıkları ve ön yargıları vardır. İşte insanoğlu bu fanusun içinde doğar. Toplumun sahip olduğu eğitim sistemi sizi bu fanusta kalmaya mahkûm edebileceği gibi sizi sorgulayıcı bir tutum kazanarak daha özgürce hareket etmenize de yardımcı olabilir. Özgür hareket edince kendi seçimleriniz doğrultusunda kendi yolunuzu belirlemiş olursunuz. Bu size eleştirel düşünce yeteneği kazandırdığı gibi analiz yeteneğinizi geliştirir, sorgulamayı öğretir. Fanusu oluşturan değerlere “körü körüne” bağlılık sizi köleleştirir. Rousseau (2012) yukardaki ifadelerinin devamında bu durumu “*Köleler zincirler içinde her şeyi, hatta onlardan kurtulma isteğini bile yitirirler. Köleliklerini sever hale gelirler.*” şeklinde ifade etmektedir.

Eğitimin Bir Diğer Amacı İnsana Formasyon ve Disiplin Kazandırmaktır

İnsanlar hayatları boyunca sahip oldukları mesleğin dışına çıkmayacak şekilde formatlanmamalıdır. Bir meslekle ilgili olarak belli bir formasyona sahip olmalıdırlar. Kişinin sahip olduğu meslekten aldığı zihinsel disiplin ve formasyon başka mesleğe de uyarlanabilmelidir. Kişi okulunu bitirdikten sonra önüne hangi yol çıkmışsa o yolu kullanarak hayata atılmakta ve yoluna devam etmektedir. Buradaki yaklaşım şu şekilde olmalıdır: Öğrenci bir yandan bir mesleki disiplin kazanırken diğer yandan da hem o mesleğin inceliklerini kavrama hem de geliştirmenin yolunu öğrenmelidir. Çaha (2019) bu durumu “*Bilim yapmakla film yapmanın yolu ve mantığı aynıdır.*” şeklinde ifade etmektedir. Burada önemli olanın mezunlara problemlere yaklaşma ve çözüm bulma yeteneği kazandırmaktır. Öğrenci öyle bir formasyon kazanabilmeli ki sahip olduğu mesleğin kölesi olmasın başka mesleklerde de çalışabilsin.

Eğitim Çok Boyutlu Olmalıdır

İnsanın ruh, beden ve zihin şeklinde ifade edeceğimiz üç boyutu olduğu düşüncesinden hareketle eğitim sitemimizin de üç boyutlu olması gerekir. Diğer bir ifadeyle insanın ruhunun, bedeninin ve zihninin eğitilmesi gerekir. Okul öğrencinin dersliklerde zihnini eğitirken spor salonlarında veya yüzme havuzlarında bedenini eğitmeli, aynı zamanda da sanatın her türüsünü öğreten atölyelerde ruhunu eğitmelidir. Aklın eğitilmesi kadar beden ve ruhun da eğitilmesinin önemli olduğunu vurgulamamız gerekir. Eğitim sisteminin yetiştirdiği öğrenciler zihinsel olarak sorunları kolay kavrayan ve sorunlara eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşan, çok yönlü, yaratıcılık yeteneği gelişmiş; fiziksel olarak sağlıklı ve güçlü; aynı zamanda ruhen de belirli bir sanatın

inceliklerini yerine getirecek kadar eğitim almış olmaları gerekir. İbn-i Sina ve Farabi bu konuda en iyi iki örnektir. İbn-i Sina hem gelmiş geçmiş en iyi tıp bilgini hem de en iyi felsefecidir. Farabi ise İslam felsefesinin babasıdır ama aynı zamanda bir musikîşinastır. Her ikisi de çok boyutlu bir eğitim anlayışının ürünüdürler.

Eğitim Bir Beyin Yıkama Faaliyeti Olmaktan Çıkarılması Gerekir

Buradaki ana düşünce devletin öğrencinin eğitiminin almasına yardımcı olması, iyi eğitim almasının altyapısını oluşturması gerekir. Herkese kapısını açan, öğrencisini müşteri gibi görüp memnun eden ve piyasanın ihtiyaçlarına karşılık veren onu dinleyen bir eğitim sistemi olmalıdır. Eğitimin, okullarımızın, öğretmenlerimizin, rektörün ya da okul müdürünün niteliğini, kalitesini belirleyen şey piyasa olmalıdır. Devlet kimin öğretim üyesi, kimin rektör olmasıyla uğraşmamalıdır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sonuç olarak eğitim sistemindeki tercihler demokrasinin gelişmesi yönünde yapılırsa eğitimin çıktılarının da o ölçüde başarılı olacağı düşünülmektedir. Özgürlükçü anlayış bizim eğitim kurumlarımızda daha gerçekçi, piyasanın ihtiyaçlarını dikkate alan, bireyin gelişmesine odaklı, ondaki potansiyeli ortaya çıkarmayı hedefleyen bir yapıdadır. Bu açıdan otoriter eğitim yaklaşımlarından uzak durmamız gerektiği çok açıktır. Okul özerkliğinin gerçekleşmesi için ortamın daha demokratik olması kaçınılmazdır. Çelik (1997 :15), Konaş (1997) ve San (1985) eğitim kurumlarında demokratik ortamların olmasının önemli olduğu, bunun da demokrasiye inanan ve demokrasiyi benimsemiş yöneticilerle olacağını vurgulamaktadır. Okul özerkliğini konuşmadan önce varsa demokrasi sorunu çözümlenmelidir. Tıpkı akvaryumdaki balıklara benzer şekilde balıkları konuşmadan önce akvaryumun suyu temiz olmalı, balıkların rahatlıkla yaşayabileceği bir su olmalıdır. Demokrasi olmadan okul özerkliğini konuşmak ne derece anlamlı olur? Bunu üzerinde düşünmek gerekir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, B., & Alevok İzci, N. (2018). Sistem yaklaşımı, kavramlar ve yönetim. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 223-237.
- Başaran, İ. E. (1986). Demokrat öğrenci nasıl yetiştirilir? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 001-006. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001098
- Çaha, Ö. (2018). Çoban ve Efendi-Demokrasi Üzerine Yazılar. *İstanbul: Mana Yayınları* (1.Baskı).
- Çaha, Ö. (2019). Açık Toplum Yazıları. *Ankara: Liberte Yayınları* (2. Baskı).
- Çelik, K. (1997). İlköğretimde karara katılmada öğretmenler kurulu. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). H. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara..
- De Grauwe, A. (2005). Improving the quality of education through school- based management: Learning from international experiences. *Review of Education*, 51(4), 269-287.
- Giddens, A., & Sutton, P. (2016). *Sosyoloji*. O. Özdemir (ed.); 7.Baskı. Kırmızı Yayınları.
- Gülmez, M. (2001). *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Hausmann, G. von. (1957). Genç Hegel'de eğitim düşüncesi. N. Hızır (çev.). *Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih - Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 15(1-3).
- Köker, L. (2020). *Modernleşme, Kemalizm ve Demokrasi* (16. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Konaş, H. (1997). Avrupa Topluluğu'na girişte Türk eğitim sisteminde liselerin demokratikleşme Süreci. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*) Abant İzzet Baysal Üniversitesi,Bolu.
- Kuçuradi, İ. (1998). *Uludağ Konuşmaları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Lai-ngok, W. (2004). School autonomy in China: A comparison between government and private schools within the context of decentralization. *International Studies of Educational Administration*, 32(3), 54-73.
- OECD. (2018). How to build a 21st-century school system? (Dünya standartlarında 21. yüzyıl okul sistemi nasıl inşa edilmeli?). *OECD Raporu (Türkçesi TEDMEM Tarafından Çevrilmiştir)*, 1-17. <https://www.oecd.org/education/world-class-9789264300002-en.htm> [Erişim Tarihi: 9.6.2021]
- Önder, Ş. (2000). *Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik ve sosyal faktörler. Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Rogovsky, H. (1994). *Üniversite: Bir Dekan Anlatıyor* çevirmenin ismi Ersoy, (Çev.). Ankara: Tübitak Yayınları (2. Baskı).
- Rousseau, J.-J. (2012). *Toplum Sözleşmesi*. V. Günyol(Çev.); 9. Baskı. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- San, C. (1985). *Gençlik ve Demokrasi Eğitimi. Gençliğin Eğitimi ve Sorunları*., Ankara: TED Yayınları.
- Şimşek, M. E. (2014). *Moderniteden postmoderniteye uzanan bir köprü: Zigmunt Bauman*. (Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- TBMM. (2021). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası - 42. Madde - II. Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi. https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/Tc_anayasa.si.Maddeler?P3=42 [Erişim Tarihi: 9.6.2021].
- TDV. (1992). Demokrasi Nedir?. L. Köker (Çev.). Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Tuncer, F. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel özerkliğe ilişkin görüş ve önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, , Ankara.
- Weale, A. (1999). *Democracy*. London: Macmillan Press L.T.D.
- Weber, E. (2017). *Köylülerden Fransızlara*. Ç. Sümer, (Çev.). İstanbul: Heretik Yayıncılık.
- Yolcu, H. (2010). Neoliberal dönüşümün yaşandığı ülkelerde yerleşme ve okul özerkliği uygulamaları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 253–273.

“OKULUN MİKROPOLİTİĞİ” KİTABI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Gözde ÇEVEN¹

ÖZET

Okul içi aktörler ulusal bir eğitim politikasını rekabet ve/ya iş birliği temelinde hem bireysel hem örgütsel maksimum fayda gözeterek esnek bir şekilde yorumlama ve uygulama yoluna gitme eğiliminde olduklarından uygulamaların geniş bir skalasını konu alan mikropolitikalar son yıllarda eğitim alanındaki uygulayıcıların ve araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır. Bu yazıda mercek altına alınan *Okulun Mikropolitikası* kitabı da böyle bir sürecin ürünü olarak görülme açısından incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Mikropolitika, okul, eğitim, politika, eğitim liderliği.*

AN EVALUATION OF THE BOOK “THE SCHOOL’S MICROPOLITICS”

ABSTRACT

In school, actors tend to flexibly interpret and implement the national education policy on the basis of competition and/or cooperation considering both individual and organizational maximum benefits. Micropolitics, which covers a wide scale of in-school practices, has started to attract the attention of practitioners and researchers in the field of education in recent years. The book *Micropolitics of the School*, which is examined in this article, also fills an important need in terms of understanding the process in question.

Keywords: *Micropolitics, school, education, policy, educational leadership.*

Eleştirel İnceleme Critical Review

Künye:

Kitabın Adı
Okulun Mikropolitikası
Yazarlar
**Ayşen BAKİOĞLU, Ayfer BUDAK,
Mithat KORUMAZ**
ISBN
978-625-402-379-8
Baskı Yılı
2020
Baskı Yeri
Ankara
Yayınevi
Nobel Akademik Yayıncılık
Sayfa Sayısı
184 sayfa
Fiyatı
31 TL (Karton Kapak)
E-ISBN Numarası
978-625-406-718-1

Başvuru/Submitted
20 Eki/Oct 2021

Kabul/Accepted
21 Eki/Oct 2021

Yayın/Published
2 Kas/Nov 2021

Atıf/Cite: Çeven, G. (2021). “Okulun Mikropolitikası” kitabı üzerine bir değerlendirme. *Alanyazın-CRES Journal*, 2(2). 91-95.

¹ Öğretmen, MEB, cevengozde@gmail.com, ORCID:0000-0003-0191-5061

GİRİŞ

Mikropolitika; bir örgüt ya da kurum içinde alınacak kararlar üzerinde etki sahibi olabilmek, bu kararların sonucunda gerçekleşen eylemlerden elde edilen kazanımlardan daha büyük bir pay alabilmek ve en nihayetinde güç kaynaklarını kontrol edebilmek adına bilinçli olarak yapılan ve yapılmayan her türlü faaliyeti kapsamaktadır. Eğitim kurumlarının nüvesi olan okullar dinamik ve değişken doğasıyla mikropolitikalara elverişli bir atmosfer sağlamaktadır. Yeni Kamu Yönetimi anlayışının etkisiyle en merkezietçi eğitim sistemlerinde bile okulların özerkleşme ve yerleşme adımlarına giderek artan bir biçimde kapı aralandığı bilinmektedir (OECD,2020). Bu nedenle okul içi aktörler ulusal bir eğitim politikasını rekabet ve/ya iş birliği temelinde hem bireysel hem örgütsel maksimum fayda gözeterek esnek bir şekilde yorumlama ve uygulama yoluna gitmektedir. Bu yorumlama ve uygulamaların geniş bir skalasını konu alan mikropolitikalar son yıllarda eğitim alanındaki uygulayıcıların ve araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır. Bu yazıda mercek altına alınan Okulun Mikropolitikası kitabı da böyle bir sürecin ürünü olarak görülebilir.

Okullarda mikropolitikanın analizini temel alan bu kapsamlı çalışma üç yazarın emeğinin birleşimi sonucunda ortaya çıkmıştır. Kitabın baş yazarı Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Profesörü olan Ayşen Bakioğlu Nottingham ve İstanbul Üniversiteleri’nde olmak üzere çift doktora derecesine sahip çok sayıda yayını ile Türkiye’de eğitim yönetimi, liderliği ve politikaları literatürünün şekillenmesine katkısı büyük üretken bir akademisyendir. Özellikle eğitim politikaları alanında güncel olanın nabzını iyi tutan Prof. Dr. Bakioğlu karşılaştırmalı eğitim politikaları, akreditasyon ve öğretmenlerin kariyer evreleri gibi konulardan sonra ortak yazar olan iki öğrencisiyle birlikte okulun mikropolitikası konusunu ilk defa kitap haline getiren isim olmuştur. Kitabın ortak yazarı Ayfer Budak ise Prof. Dr. Bakioğlu’nun danışmanlığında Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Mikro Politik Stratejiler Üzerine Öğretmen Görüşleri isimli yüksek lisans tez çalışmasıyla söz konusu kitabın omurgasını oluşturduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Kitabın bir diğer ortak yazarı Dr. Öğr. Üyesi Mithat Korumaz ise yine Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu danışmanlığında

Eğitim Politikası Süreçlerinde Eğitim Yöneticilerinin Rollerinin İncelenmesi isimli doktora tezinin yazarıdır. Prof. Dr. Bakioğlu ile editörlüğünü paylaştığı Eğitim Politikaları: Kuramlar, Göstergeler, Etkiler ve Uygulamalar kitabı eğitim bilimleri fakültelerinde okutulan bir referans kitabı özelliği taşımaktadır. Bu anlamda yazarların okul ortamında gerçekleşen mikropolitikaları konu alan bir kitapta birleşmeleri ortak akademik ilgi alanındaki uzmanlığın birikimi sonucunda oluştuğu anlaşılmaktadır. Okulun Mikropolitikası kitabı mikropolitika kavramının okul bağlamında yansımalarını teorik ve ampirik bir çerçeve içinde sunmaktadır. Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu, kitabın ön sözünde ihmal edildiğini düşündüğü okul içi mikropolitikaları gün yüzüne çıkarılmasını eğitim alanındaki reform ve değişim çabalarının hedefine ulaşmasına katkı sağlamayı amaçladıklarını ifade etmektedir. İçindekiler bölümündeki başlık ve alt başlıklar incelendiğinde kitabın okuyucuya mikropolitika kavramının anlamına, yönetim bilimindeki yerine, eğitim alanıyla ilişkisine, liderlik, güç, çatışma ve değişim fenomenleriyle kesiştiği ve ayrıştığı noktalara dair doyurucu bir içerik vaat ettiği izlenimi uyandırmaktadır.

Kitabın ilk bölümü; mikropolitika ve eğitim ilişkisini, politik yönetim modelini, mikropolitik teknikler ve süreçleri konu almaktadır. Bu bölüm mikropolitikaların eğitim örgütlerinde bir rekabet ve çatışma unsuru olduğu kadar iş birliği sağlama ve koalisyon kurmada da etkin rol oynadığını vurgulamaktadır. İkinci bölüm; mikro politika kavramına yoğunlaşmakta, yönetsel bir terim olarak kavramın ayrıntılarını kaleme almakta ve mikro politika alanı olarak okulu gözden geçirmektedir. Bu bölümün başında mikropolitika kavramı Oxford Terim Sözlüğü (2018) referans alınarak “küçük veya yerel ölçekte politika; özellikle, toplumun bütünden ziyade, göreceli olarak küçük bir sosyal grubun, sınırlı bir davranış yönünün etkileşimlerinden doğan politik ilkelerin veya konuların incelenmesi” şeklinde tanımlandıktan sonra farklı kaynaklardan kavramın çeşitli tanımlarına yer verilmektedir. Ek olarak mikropolitik gücün resmi güçten farklı olduğu vurgulanarak yerleşmenin ağırlık kazandığı eğitim sistemlerindeki okullarda mikropolitikaların sosyal bir güç kaynağını temsil ettiği ifade edilmektedir. Yazarlara göre bu durum okulların öğrenen örgüt olma

potansiyeli taşıdığı argümanını desteklemektedir. Üçüncü bölüm ise okul bağlamında mikropolitika, güç, liderlik ve çatışma ilişkisini analiz etmektedir. Ek olarak çeşitli eğitim liderliği yaklaşımlarını sunmakta ve bu yaklaşımların farklı oranlarda yönetime ve karara katılma izin verdiği noktasına vurgu yapmaktadır. Ayrıca alanyazındaki farklı güç türleri ve çatışma stratejileri kavramsallaştırmalarından yararlanarak mikropolitika ile ilişkisi detaylandırılmaktadır. Okul yöneticilerinin kendi okul kültürlerine uygun güç türleri ve çatışma stratejilerini belirleyip mikropolitik stratejilerle bir bütün halinde uygulamaya koymaları önerilmektedir. Politik beceriye sahip olmanın örgüt içi amaçları gerçekleştirmede önemli role sahip olduğunun altı da çizilmektedir. Dördüncü bölüm değişimin mikropolitikalarını, okullarda değişimin mikropolitikasını, kültür türleri modelini ve okulun mikropolitikasını masaya yatırmaktadır. Bu bölüm farklı düzeylerde ve biçimlerde okul kültürünün, okulun mikropolitikasının oluşumunu sağlayan değişkenlerden biri olduğuna ve okulun mikropolitikasına ilişkin anlatım ve analizlerde okulun kültürünün de mutlaka göz önünde bulundurulması gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Ayrıca kitabın son bölümü olan beşinci bölüm; uygulama örnekleri, sahadan elde edilen ampirik veriler ışığında müdürler, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin okul ortamında başvurduğu mikropolitika stratejilerine yer vermektedir. Bu bölüm ile yazarlar tarafından eğitim alanında salt teorik açıdan ele alınan bir mikropolitika çalışmasının yeterli olmayacağı düşüncesi temel alındığı ve somut örneklerle okuyucunun zihninde kavramın netleşmesinin hedeflendiği anlaşılmaktadır.

Okullarda mikropolitika örüntülerini temel alan çalışmada mikropolitika kavramının ilişkili olduğu öne sürülen liderlik, güç, çatışma ve değişim gibi konulara geniş yer verilmesi konunun kavranabilmesi için zengin bir içerik sunmakla birlikte okuyucunun dikkatinin kitabın odak noktasından uzaklaşma riskini de beraberinde getirmektedir. Bu durumun kök nedeni olarak mikropolitika kavramının teorik çerçevesinin sınırlarının henüz yeterince çizilememiş olması olabilir. Öte yandan kitabın ikinci, üçüncü ve dördüncü bölümlerinde kavramın liderlik kuramları, güç kaynakları, çatışma stilleri ve reformsal düzenlemelerle iç

çe geçmiş çok bileşenli bir doğaya sahip olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu durum mikropolitika konusunu ilişkili olduğu liderlik, güç, çatışma ve kültür gibi olgulardan izole bir biçimde kavramsallaştırmanın zorluğuna işaret etmektedir. Buna ek olarak kitabın dili genel olarak sade ve anlaşılır olmakla birlikte bazı uzun cümlelerin akıcılığı olumsuz yönde etkilediğini söylemek mümkündür. Kitabın en güçlü yönlerinden biri başvurulan kaynak çeşitliliği olduğu ifade edilebilir. Hemen her bölümde ele alınan konular yoğun bir okuma süreci sonucunda şekillendiği ve kaleme alındığı açıkça anlaşılmaktadır. Genelde mikropolitika kavramının ve özelde kavramın eğitim alanına yansımalarının Türkiye’de yeterli düzeyde çalışmadığı bilinmektedir. Bu nedenle kitapta atıf yapılan kaynakların çoğunluğunun batı alanyazınına ait olması tabii bir durum olarak görülebilir. Öte yandan kitapta okul içi politikaların oluşumuna ve eğitim paydaşlarının okul içi politikalara dair reaksiyonlarına yönelik ulusal alanyazından da çeşitli kaynaklara başvurulduğu görülmektedir.

Mikropolitika kavramının eğitim alanına tezahürüne yönelik yurtdışı alanyazında kitap, makale vb. yayınlar geniş bir hacme sahiptir (Björk, 2018; Blase, 1988; Chen, 2003; Hoyle, 1982; Colman, 2020). Buna karşılık yurtiçinde kavramı merkeze alan çalışmalar sıklıkla kâr amacı taşıyan örgütlerde örgüt içi politik taktikler başlığı altında incelenmektedir (Ertekin & Yurtsever-Ertekin, 2003; Karadal, 2008; Mohan-Bursalı, 2008). Yakın zamanlı iki lisansüstü tez çalışmasında kavramın yüksek öğretim bağlamında ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmaların ilkinde (Kaya, 2014) öğretim elemanlarının politik davranışları üzerine yoğunlaşmıştır. İkincisinde (Turabik, 2019) ise öğretim üyelerinin örgüt içi politik taktikleri ile örgütsel demokrasi arasındaki ilişkinin mercek altına alınmıştır. Ayrıca yükseköğretim bağlamına uyarlanmış politik taktikler ölçek geliştirme çalışması da yerli alanyazındaki mikropolitika çalışmalarına katkı sağlamaktadır (Erol, 2019). İlk ve orta öğretim kademelerinde yapılan ilgili çalışmalarda ise okul müdürünün liderlik yönelimi (Özdemir, 2018), çatışma yönetimi stratejileri (Kaymak & Kara, 2016), öğretmenlerin okul içi politik davranış, beceri ve taktiklerinin analiz edildiği anlaşılmaktadır (Altınmakas Semizler, 2021; Odabaşı, 2020; Yıldıztaşı, 2017). Öte yandan yerli alanyazında bu zamana kadar konuyu enine boyuna analiz

eden bir kitap çalışmasına rastlanılmamaktadır. Buna bağlı olarak Okulun Mikropolitikası'nın okul içi mikropolitikaları farklı boyutlarıyla odağına alan Türkiye'deki ilk kitap olma özelliğini taşıdığı söylemek mümkündür. Kitap bu özelliğiyle alanda önemli bir boşluğu dolduruyor görünmektedir. Dinamik ve değişken doğası güçlü eğitim örgütleri olan okullarda makropolitikaların orta ve alt düzey (street-level) yönetici ve çalışanlar tarafından harfi harfine uygulanmadığı ve/ya uygulanmadığı çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konulan bir sonuçtur (Bakioğlu & Korumaz, 2020, Fixsen ve diğ., 2005). Aynı üst politika metninin ya da ulusal eğitim reformunun farklı bölgelerde farklı yansımaları sahip olduğu da ampirik verilerle doğrulanan bir gerçektir (Fuhrman & Elmore, 1990; Honig, 2006). Ancak aynı bölgede farklı okullarda olup biten ve her bir okulun kendine özgü doğasını oluşturan mikropolitikalar alanyazında çoğu zaman görmezden gelinmiş ya da ihmal edilmiş bir konu olarak kalmıştır.

Merkeziyetçi eğitim sistemlerinde politikaların belirlenmesi ve kararların alınması merkez teşkilatın yetkisi altındadır. Yerel birimler ise merkez teşkilatta alınmış olan kararları bürokratik bir çerçeve içinde uygulama sorumluluğunu taşımaktadır (Karataş, 2013). Türk eğitim sistemi de merkeziyetçi bir eğitim anlayışına sahiptir. Türkiye'deki eğitim ve okul yönetimi deneyim ve kuralları göz önünde bulundurulduğunda bu kitabın yerel uygulama ve beklentilere yanıt vermekte bir adım olduğunu ifade etmek mümkündür. Yazarlar yukarıdan aşağıya (top-down) geliştirilen eğitim reformlarının sistemin kılcal damarları olan okullarda yeteri düzeyde anlaşılabilirliği ve uygulamaya koyulabilmesi için mikropolitika gerçeğinin es geçilmemesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

SONUÇ

Okulun Mikropolitikası kitabı konuyu liderlik türleri, güç kaynakları, çatışma stratejileri, kültür türleri, değişim boyutuyla ve sahadaki uygulama örnekleriyle detaylı bir şekilde masaya yatırarak alanyazındaki önemli bir boşluğu tamamlamada oldukça başarılı görünmektedir. Böylece bu yönüyle alanda araştırma yapmak isteyenler için öncü ve önemli bir başucu kaynağı olma potansiyeli taşımaktadır. Alanın karar verici ve uygulayıcıları olan eğitim yöneticileri, okul

yöneticileri ve öğretmenler için ise bu kitap günlük iş yaşamında karşılaşılan mikropolitik strateji ve tekniklere yönelik farkındalık kazanma ve örgüt içi ilişkileri okulun mikropolitikası bağlamında eleştirel bir yaklaşımla ele alma noktasında değerli bir kaynak olma özelliğine sahiptir.

KAYNAKÇA

- Altınmakas Semizler, N. (2021). Okul İçi Politik Taktikler ile Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Bakioğlu, K. & Korumaz, M. (Ed.) (2020). Eğitim Politikaları: Kuramlar, Yöntemler, Göstergeler, Etkiler ve Uygulamalar. Nobel Yayıncılık
- Björk, L.G. (2018). Leadership and the micropolitics of school district decentralization in the United States. *International Journal of Management and Applied Science*, 4(7), 18-22.
- Blase, J. J. (1988). The teachers' political orientation vis-a-vis the principal: the micropolitics of the school. *The Politics of Reforming School Administration* Edited by Jane Hannaway and Robert Crowson, The 1988 Yearbook of the Politics of Education Association
- Chen, H. (2003). School-based management: the micro-political interactions among the headteacher, directors, teachers and parents, Education Line, Paper presented at the *British Educational Research Association Annual Conference*, Heriot-Watt University, Edinburgh, 11-13 September 2003.
- Colman, A. (2020) School leadership, school inspection and the micropolitics of compliance and resistance: examining the hyper-enactment of policy in an area of deprivation. *Educational Management Administration, Leadership* (In press).
- Erol, E. (2019). Politik taktikler ölçeği-Üniversite/fakülte versiyonunun geliştirilmesi (Development of political tactics scale-University/faculty version). *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 531-563
- Ertekin, Y. & Yurtsever-Ertekin, G. (2003). Örgütsel politika ve taktikler (1. baskı). Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- Fuhrman, S. H. & Elmore, R. F. (1990). Understanding local control in the wake of state education reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(1), 82-96. doi:10.3102/01623737012001082.

- Honig, M. I. (2006). *New Directions in Education Policy Implementation: Confronting Complexity*. State University of New York Press.
- Hoyle, E. (1982). Micropolitics of educational organisations. *Educational Management, Administration, 10*(2), 87-98.
- Karadal, H. (2008) Organizasyonlarda politik davranışlar ve taktikler. İçinde M. Özdevecioğlu & H. Karadal (Ed.), *Örgütsel davranışta seçme konular: organizasyonların kararlık yönleri ve verimlilik azaltıcı davranışlar*. Ankara: İlke Yayınevi
- Karataş, İ. H. (2013). Türk Eğitim Sisteminde Sivil Toplum Kuruluşlarının Konumları ve İşlevlerine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Milli Eğitim, 43*(198), 196-218.
- Kaya, Ç. (2014). *Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kullandığı politik taktikler*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla
- Kaymak, M. & Keskinliç Kara, S. (2016). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki, *Yalova Sosyal Bilimler* 349-364
- Mohan Bursalı, Y. (2008). *Örgütsel politikanın işleyişi: Örgütsel politika algısı ve politik davranış arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Odabaşı, S. (2020). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin sergiledikleri politik davranışlar arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli
- Oxford Sözlüğü (2018). Micropolitics. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/micro-politics>
- Özdemir, M. (2018). Liderlik yönelimi ve politik beceri arasındaki ilişkinin okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 19*(1), 116-134. doi:10.12984/eegefd.347616
- Turabik, T. (2019). *Yükseköğretim örgütlerinde örgütsel demokrasi ile politik davranışlar arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Yıldıztaşı, M. B. (2017). *Politik beceri ile örgütsel tükenmişlik ilişkisinin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi* (Yalova İli Örneği), Hacettepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Ankara

EĞİTİMDE ALTERNATİF BİR MODEL: EĞİTİM KOOPERATİFLERİ VE KOOPERATİF OKULLAR¹

İlayda ARDAKOÇ²

ÖZET

Neoliberal politikaların ve küreselleşmenin etkisiyle eğitim hizmetlerinin yalnızca kamu değil, özel sektör kaynakları ile de desteklenmesi fikri ortaya çıkmıştır. Bu durum özel öğretim kurumlarının niceliksel olarak artış göstermesini; bireylerin talepleri ve imkanları doğrultusunda eğitim süreçlerini bu kurumlarda da devam ettirmesini sağlamıştır. Burada karşımıza özel sektör teşebbüsleri ile kurulmuş zincir okullar veya bireysel okulların yanı sıra farklı bir yapılanmaya sahip olan eğitim kooperatifleri ve bu kooperatifler tarafından kurulmuş özel öğretim kurumları da çıkmaktadır. Çalışmada kooperatifçilik, eğitim kooperatifçiliği ve kooperatif okul modelinin gelişimi, kooperatif okul modelinin dünyadaki ve Türkiye'deki durumu açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim kooperatifi, kooperatif okullar, kooperatif, kooperatif okul modeli, alternatif eğitim.

AN ALTERNATIVE MODEL IN EDUCATION: EDUCATION COOPERATIVES AND COOPERATIVE SCHOOLS

ABSTRACT

With the effect of neoliberal policies and globalization, the idea of supporting education services not only with public but also with private sector resources has emerged. This situation has enabled private education institutions to increase quantitatively and to continue their education processes in these institutions in line with the demands and opportunities of individuals. Here, we encounter chain schools or individual schools established by private sector enterprises, as well as educational cooperatives with a different structure and private education institutions established by these cooperatives. In the study, the development of cooperatives, education cooperatives and cooperative school model, the current situation of the cooperative school model in the world and in Turkey are explained.

Keywords: Education cooperative, cooperative schools, cooperative, cooperative school model, alternative education.

Derleme Review

Basvuru/Submitted
20 Eyl/Sep 2021

Kabul/Accepted
23 Eyl/Sep 2021

Yayın/Published
16 Kas/Nov 2021

Atf/Cite: Ardağoç, İ. (2021). Eğitimde alternatif bir model: eğitim kooperatifleri ve kooperatif okullar. *Alanyazın-CRES Journal*, 2(2), 97-103.

¹ Bu çalışma, yazarın 2021'de savunduğu "Bir İşletme Modeli Olarak Kooperatif Okullar" adlı yüksek lisans tezinde yer alan alanyazın kısmının kısaltılmış halidir.

² Doktora öğrencisi, Marmara Üniversitesi, ilaydaa.1996@gmail.com ORCID: 0000-0002-1578-2995

GİRİŞ

Neoliberal politikalar ve küreselleşme etkisi ile eğitim finansmanının yalnızca kamu kaynaklarıyla değil, kamu dışı kaynaklarla da güçlendirilmesi düşüncesi ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu fikri artan eğitim talebi karşısında kamu kaynaklarının eğitim hizmetini karşılamada yetersiz kalması ve bunun sonucunda da özellikle devlet okullarında verilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğinin düştüğü düşüncesinin pekiştirdiği düşünülmektedir (Kaya & Yılmaz, 2017).

Türkiye’de de eğitim hizmetinin yalnızca kamu kaynakları ile karşılanamayacağı ve özel sektörün eğitim hizmetleri içerisindeki payının artırılması gerekliliği, 1984 yılında yayımlanan Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’ndan itibaren vurgulanmıştır. Özel sektör yatırımlarının eğitim pazarında daha fazla görülür olması sonucunda işletme statüsünde bulunan ancak eğitim hizmetini veren özel öğretim kurumları ortaya çıkmaya başlamıştır (Yirci & Kocabaş, 2013; Bozyiğit, 2017). Özel öğretim kurumlarının faaliyetlerini bireylerin güncel istek ve ihtiyaçlarını daha hızlı analiz ederek buna göre şekillendirmesi ve bu kurumlarda verilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha nitelikli olduğu düşüncesi, bireyleri kendi bütçelerine uygun özel öğretim kurumlarından eğitim hizmeti almaya itmiştir. Bu durum eğitimin bireyler için “yatırım malı” olarak değerlendirmesinden çok, “tüketim malı” olarak değerlendirilmesine yol açmıştır (Kaya & Yılmaz, 2017). Eğitim hizmetinin ticari bir pazar haline gelmesi ve bireylerin ekonomik imkânları doğrultusunda bu hizmetlerden yararlanması, bireyler arasında fırsat eşitsizliği oluşmasına neden olmuştur (Bakioğlu & Sarıkaya, 2015).

Bu durum karşısında işletme statüsünde olmasına karşın kâr amacı gütmeyen ve kamu dışı kaynaklarla eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden kooperatif okulların bir alternatif oluşturabileceği düşünülmektedir. Özel sektör tarafından kurulmuş zincir okullar veya bireysel okulların yanı sıra farklı bir yapılanmaya sahip olan eğitim kooperatifleri tarafından kurulmuş özel öğretim kurumları; eğitim hizmetini daha nitelikli şekilde almak isteyen bireylerin veya ailelerin, ortak bir sermaye oluşturarak kurdukları ve yapısı gereği kâr etme amacı gütmeyen kurumlardır. Bu çalışmada da kooperatifçilik, eğitim kooperatifçiliği ve

kooperatif okulların yapısı ve Türkiye’deki kooperatif okulların mevcut durumundan bahsedilmiştir.

KOOPERATİFÇİLİK

Literatürde kooperatifçilik kelimesinin tanımıyla alakalı ortak bir görüş olmasa da tanımlarda kullanılan bazı ortak özellikler bulunmaktadır. Buna göre kooperatifçilik; ihtiyaçlarına veya belirli amaçlarına mevcut ekonomik düzende bulunan yöntemler dışında farklı yollar aracılığıyla ulaşmak isteyen bireylerin ekonomik imkânlarını birleştirerek gönüllülük, iş birliği ve dayanışma içerisinde çalışmalarını sürdürmeleridir (Alam, 1979; Babagiray, 2003; Ökçesiz, 1995). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 1163 sayılı Kooperatifler Kanunu’nun 1. maddesinde de kooperatifler yukarıdaki tanıma uygun olarak “Madde 1- *Tüzel kişiliği haiz olmak üzere ortaklarının belirli ekonomik menfaatlerini ve özellikle meslek ve geçimlerine ait ihtiyaçlarını karşılıklı yardım, dayanışma ve kefalet suretiyle sağlayıp korumak amacıyla gerçek ve kamu tüzel kişileri ile özel idareler, belediyeler, köyler, cemiyetler ve dernekler tarafından kurulan değişir ortaklı ve değişir sermayeli teşekküllere kooperatif denir.*” şeklinde tanımlanmaktadır.

Kooperatiflerin her biri kendine özgü kural ve özelliklere sahiptir ve bu kurallar ve özellikler esnek bir yapıdadır. Buna karşın kooperatif içerisinde belli bir sistem oluşturabilmek için gelenekten gelen bazı kabul edilmiş ortak ilkeler bulunmaktadır (Ökçesiz, 1995). Bu ilkeler yıllar içerisinde kooperatiflerin ihtiyaçlarına göre güncellenmiştir. Uluslararası Kooperatif Birliği’nin (International Cooperative Alliance-ICA) 2018 yılında güncellediği ve kabul ettiği yedi ilke şu şekildedir:

1. *Gönüllü ve Serbest Üyelik İlkesi:* Bir kooperatife üye olmak isteyen bireyler arasında din, dil, ırk, cinsiyet, siyasi görüş bakımından ayrımcılık yapılamaz. Özgür iradesi ile kooperatife katılmak isteyen her birey, kooperatife üye olabilir. Kimse bir kooperatife üye olması için zorlanamaz veya kooperatiftan çıkmak isteyen bir üye zorla kooperatif ortağı olarak tutulamaz.

2. *Üyelerin Demokratik Yönetimi İlkesi:* Kooperatifin yönetimi ve karar alma süreçlerinden kooperatife giriş aşamasında

ortakların verdiği sermaye oranından bağımsız olarak tüm ortaklar sorumludur. Kooperatif içerisinde alınacak kararlar tek bir kişi tarafından alınmaz. Yönetimden sorumlu organ olan yönetim kurulu, ortakların oylaması ile seçilir.

3. Üyelerin Ekonomik Katılımı İlkesi: Kooperatiflerde ortaklar, yatırdıkları sermaye karşısında mutlak kâr elde etme amacı taşımazlar. Kooperatiflerde önemli olan unsur; kâr elde etmek değil, hizmet etmektir (Uluocak, 2009). Yıl sonunda elde edilebilecek kârın bir kısmı daima kooperatifin büyümesi için yedek para olarak ayrılır ve bu yedek para ortaklar arasında paylaşılmaz.

4. Özerklik ve Bağımsızlık İlkesi: Kooperatifler büyüyebilmek için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapabilir ancak kooperatiflerin varlıklarını sağlıklı sürdürebilmeleri için özerk ve bağımsız olmalıdır.

5. Eğitim, Öğretim ve Bilgi Edinme İlkesi: Kooperatifler; ortaklarına, yöneticilerine ve kooperatif ortağı olmayan bireylere kooperatifçilik hakkında eğitim ve öğretim vermelidir.

6. Kooperatifler Arası İş Birliği İlkesi: Kooperatifler amaçlarını gerçekleştirebilmek için ulusal veya uluslararası düzeydeki diğer kooperatiflerle iş birliği yapabilirler.

7. Topluluğun Sorumluluğu Üstlenme İlkesi: Kooperatifler, sürdürülebilir gelişim amaçlarının gerçekleştirilmesi için ulusal ve uluslararası düzeyde çaba göstermelidir.

Kooperatifçilik Hareketinin Gelişimi

Sanayi Devrimi'nin üretim ve tüketim zincirindeki mal dolaşım hızının artması ve kapitalizmin işçiler üzerinde oluşturduğu ağır baskı, bireyleri iş birliği ve dayanışma içerisinde çalışmaya itmiştir. Robert Owen, İngiltere'de işçilerin yaşadığı baskıları azaltabilmek ve kapitalist düzenin neden olduğu ağır yaşam şartlarını ortadan kaldırabilmek için yalnızca kâr etmenin ön plana çıkmadığı bir ekonomik düzenin kurulması gerektiğini savunmuştur (Babagiray 2003; Başar, 1983). Owen, bu fikrini yaymak için birçok yayın yayımlamış ve Amerika'da toprak satın alıp "Yeni Düzen" adlı bir sistem kurmaya çalışmıştır (Uluocak, 2009).

1844'te ise Rochdale şehrinde, Charles Howarth'ın öncülüğünde 28 dokuma işçisi birer

İngiliz lirası sermayesiyle "Rochdale'in Adil ve İyi Kalpli Öncüleri" adında ilk modern tüketim kooperatifini kurmuşlardır. Kurulan bu kooperatif birliği, dünyadaki ilk modern kooperatifçiliğin başlangıcını oluşturmuştur. İlk kurulan bu modern kooperatif modelinin ardından kooperatifçilik hareketi kendini tüm Avrupa ülkelerinde hissettirmeye başlamıştır. Fransa'da Charles Fourier, Philip Buchez'in düşüncelerini olgunlaştırıp Louis Blan ilk üretim kooperatifinin kurulmasını; Almanya'da ise Hermann Schulze-Delitzch kredi kooperatiflerinin kurulmasını sağlamıştır (Başar, 1983).

Ülkemizde ise kooperatifçilik hareketi, 1863 yılında Mithat Paşa'nın köylülerin sorunlarını çözebilmek için kurduğu ilk tarım kredi kooperatifi örneği olan Memleket Sandığı projesi ile başlamıştır (Erçin, 2004). Bu sandıkların 1888 yılında kapatılmasıyla T.C. Ziraat Bankası kurulmuştur. Ahmet Cevat da ülkemizde kooperatifçilik hareketinin gelişmesine katkıda bulunan bir diğer isimdir. Londra, Paris ve Berlin'de kooperatifçilik hareketi üzerine incelemeler yapan Ahmet Cevat, kooperatifçilik ile ilgili ilk kitap olan *İktisatta İnkılap* kitabını kaleme almış ve kapitalizmin olumsuz etkilerinden kooperatifçilik hareketi ile kurtulabileceğimizi belirtmiştir (Erçin, 2004).

Cumhuriyet'in ilk dönemlerinden itibaren desteklenen kooperatifçilik hareketi, 1950 yılından itibaren daha da canlanmaya başlamıştır (Uluocak, 2009). 1961 Anayasası, devleti kooperatif hareketini geliştirmesi konusunda tedbirler almaya zorunlu kılmıştır. 1969 yılında ise 1163 sayılı Kooperatifler Kanunu yürürlüğe girmiş ve kooperatiflerin daha rahat bir şekilde kurulabilmesi sağlanmıştır (Bilgin & Tanıyıcı, 2008). 1991 yılına gelindiğinde ise kooperatifçilik hareketinin geliştirilmesi için Türkiye Milli Kooperatifler Birliği kurulmuştur (T.C. Ticaret Bakanlığı, 2019).

Er (2003), 2000'li yıllarda Türkiye'deki aktif nüfusun yüzde yirmi beşinin kooperatif ortağı olduğunu belirtmiştir. Günümüzde ise ICA'dan (2018) elde edilen güncel verilere göre dünya çapında 112 ülkede ICA üyesi olan 318 kooperatif bulunmaktadır. Ülkemizde ise 2019 verilerine göre faal şekilde hizmet gösteren 8131 kooperatifin 1.376.148 ortağı bulunmaktadır (T.C. Ticaret Bakanlığı, 2019).

EĞİTİM KOOPERATİFLERİ VE KOOPERATİF OKULLAR

Eğitim kooperatifleri; kurucuların, ortakların veya bunların çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için bir araya gelerek kurdukları hizmet kooperatifleridir (Bekar, 1997; Uluocak, 2009). Eğitim kooperatifleri; Ticaret Bakanlığının Esnaf, Sanatkârlar ve Kooperatifçilik Genel Müdürlüğü tarafından kuruluşuna izin verilen kooperatif türlerindedir. Kooperatifin kurulabilmesi için en az yedi ortağın bir araya gelmesi gereklidir. T.C. Ticaret Bakanlığının Kooperatifçilik Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Eğitim Kooperatifi Ana Sözleşmesi'ne göre bir eğitim kooperatifine üye olabilmek için T.C. vatandaşı olmak ve medeni hakları kullanma yetkisi olan gerçek kişi veya kooperatif amacına uygun olarak kamu veya özel hukuk tüzel kişisi olmak gerekir. Eğitim kooperatiflerinin amacı ise T.C. Ticaret Bakanlığı Kooperatifçilik Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Eğitim Kooperatifi Ana Sözleşmesi'nin 6. maddesinde, eğitim ihtiyacının karşılanması için özel öğretim kurumları mevzuatlarına uygun olarak kurum açmak, işletmek, araştırmak ve inceleme yapmak olarak belirtilmiştir.

Eğitim kooperatifleri ve eğitim kooperatifi üyeleri tarafından kurulan kooperatif okullar, eğitimin finansmanında kamu ve özel sektör kaynaklarının kullanımı dışında farklı bir ekonomik düzene sahip olan bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Dennis (2019) yaptığı çalışmada, İngiltere'de kooperatif okulların, neoliberal hareketin etkisiyle eğitimin bir pazar alanı olarak görülmesi ve bunun üzerine kurulan özel öğretim kurumlarının getireceği eşitsizlik, adaletsizlik ve eğitimin gerçek amaçlarının gerçekleştirilemeyeceği endişesi ortaya çıktıkça kurulduğunu belirtmiştir. Ülkemizde ise bu modelin kurulmasına yönelik görüşlerini ilk defa 1990 yılında Prof. Dr. Osman Altuğ *Cumhuriyet* gazetesinde yazmış olduğu *Yabancı Dilde Eğitim Kooperatif Okulları* adlı makalesinde ortaya atmıştır (Bekar, 1997). 1996 yılında ise Karabelli kaleme aldığı makalesinde, ailelerin ekonomik güçlerinin yettiği düzeyde çocuklarına zaten özel öğretim kurumlarından eğitim aldıklarını, çocuklarının devlet okullarındaki kalabalık sınıflar ve niteliksiz eğitim koşullarına rağmen örgün eğitime devam etmelerinin nedeninin ekonomik güçlerinin yetmediği olduğunu belirtmiştir. Bu koşullarda

ailelerin neden birlikte çalışmadığını sorgulamakta ve ebeveyn destekli kurulacak okulların Türkiye'nin eğitim sorununa çözüm getirebileceğini ifade etmektedir. 1997 yılında ise Bekar hazırladığı yüksek lisans tezinde, özel öğretim kurumları ve kooperatifleşme meselesini ele almış, kurulacak kooperatif okulların eğitimde özelleştirme sonucu doğan fırsat eşitsizliklerini önleyebileceğini belirtmiştir.

Kooperatif okulların yönetimi çok paydaşlı bir şekilde sürdürülür (Shaw, 2014). Okulun tüm paydaşları, okulun yönetimi konusunda söz sahibidir. Ortaklar çoğu zaman okulun hem sermaye sağlayıcısı hem yöneticisi hem de velisi yani müşterisi konumundadır (Uluocak, 2009). Audsley ve Cook (2012), bu durumun okul içindeki hesap verebilirliği olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra kooperatif okullarda paydaşlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine de doğrudan katkı sağlayabilmektedir. Veliler yetkinliklerine göre öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayacak etkinlikler planlayabilir; öğretmenlik geçmişi olan veliler, kooperatif okullarda öğretmenlik yapabilir (Bekar, 1997; Anthony, 2015).

Tüm bu olumlu yanlarına karşın Backer (2017) çalışmasında, kooperatif okulların neoliberal ekonomik düzen ile ortaya çıkan ana akım öğretim kurumlarına bir alternatif olmadığını belirtmektedir. Bunun nedenini ise kooperatif okulların, kooperatif geleneklerini barındırmalarına karşın ana akım düşüncelerle yönetildiği yalnızca kooperatif gelenekleri barındırmanın alternatif oluşturmadığı şeklinde açıklamaktadır. Kooperatif okul hareketinin ana akım düşüncelere bir alternatif oluşturması için ekonomik düzen içerisinde kooperatif ilişkileri güçlendirmesi gerektiğini aksi takdirde bu durumun yalnızca kooperatif geleneklerini bilen ancak kapitalist ekonomiye bağımlı bireyler yetiştirdiğini iddia etmektedir.

Kooperatif Okulların Mevcut Durumu

1916 yılında Amerika'da Chicago Üniversitesinde görevli bir grup öğretim üyesi çocuklarının sosyal ve eğitimsel gelişimini desteklemek için ilk kooperatif anaokulunu kurmuşlardır. 1920'lerden itibaren eğitim kooperatifçiliği hareketi Amerika'da ve Avrupa'da hızlanmıştır (Coontz, 1996). Günümüzde ise Vargün (2020), Avrupa ve Amerika'da 700'den fazla kooperatif okulun

bulduğunu belirtmektedir. Özellikle Cooperative College, İngiltere’de 100 yılı aşkın süredir; The Education Cooperative ise Amerika’da 50 yılı aşkın süredir kooperatif okul modelini yürüten kurumlardır (Cooperative College, 2021; The Education Cooperative, 2021). Kooperatif okullaşma hareketinin sürekliliğinin sağlanması, bu okulların özellikle İngiltere’de sayısının hızlanarak artmasını ve okul içerisinde verilen eğitim öğretim faaliyetlerinin verimliliğinin diğer öğretim kurumları ile karşılaştırıldığında daha iyi seviyelerde olmasını sağlamıştır (Vargün, 2020). Bunun yanı sıra İngiltere’de kooperatif okul modelinin artarak gelişmesi sonucunda ülkede kooperatif okul modelinin desteklenmesi ve bu okulların iş birliği içinde çalışmasını sağlayacak sivil toplum kuruluşları kurulmuştur. Örneğin The Schools Co-operative Society, İngiltere’deki tüm kooperatif okulları destekleyen ve onlara yardımcı olmaya çalışan bir kuruluştur (Cooperative Schools Network, 2021).

Dünyada 100 yılı aşkındır faaliyet gösteren eğitim kooperatifçiliği ve kooperatif okul hareketi, Türkiye’de son on yıldır artış göstermektedir (Vargün, 2020). Türkiye’de kurulan ilk eğitim kooperatifi 1995 yılında 23 kişilik bir grup tarafından kurulan Çağdaş Eğitim Kooperatifi’dir. Çağdaş Eğitim Kooperatifi’nin açmış olduğu ilk eğitim kurumu ise Özel 3 Mart Beşevler Anaokulu’dur (ÇEK, 2021). Er’in 2003’te yaptığı araştırmada, 15 aktif eğitim kooperatifi ve bu kooperatiflerin 2061 ortağı olduğu; pasif durumda ise 3 eğitim kooperatifinin ve bu kooperatiflerin de 98 ortağı olduğu belirtilmektedir. T.C. Ticaret Bakanlığının 2017 yılında yayımladığı *2016 Türkiye Kooperatifçilik Raporu*’nda ise 49 eğitim kooperatifinin 2880 ortağının bulunduğu; yine Bakanlık tarafından 2019 yılında yayımlanan 2018 yılına ait istatistiklerde ise 43 faal olan eğitim kooperatifinin 2838 ortağının olduğu belirtilmiştir. Günümüzde ise T.C. Ticaret Bakanlığı tarafından kurulan Kooperatif Bilgi Sistemi modülünde 90 eğitim kooperatifinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Şu an hâlihazırda Türkiye’de eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden ve bir eğitim kooperatifi tarafından kurulmuş olan okullara; Her Çocuk Bir Evren Anaokulu, Meraklı Kedi İlkokulu, Koşan Kaplumbağa Anaokulu, Uçan Bisiklet-Yaşam Köyü İlkokulu, Renkli Orman

Anaokulu ve İlkokulu, Beşevler Anaokulu, Azizoğlu İlkokulu, 3 Mart Azizoğlu İlkokulu ve Ortaokulu, 3 Mart Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi örnek verilebilir. Bu okulların kurucusu konumundaki eğitim kooperatiflerinin üyelerine bakıldığında ise her birinin veli inisiyatifi ile kurulmuş olduğu tespit edilmektedir. Özellikle çocuklarının nitelikli bir eğitim almasını ancak bu nitelikli eğitim ücretinin ulaşılabilir fiyatlarda olmasını isteyen veliler, toplumsal fayda bilinciyle birleşerek eğitim kooperatifi kurmuşlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünyada eğitim kooperatifçiliği ve kooperatif okul hareketi 20. yüzyılın başlarından itibaren gelişim göstermeye başlamıştır. Türkiye’de de kooperatifçilik hareketi uzun süredir var olmasına rağmen eğitim kooperatifçiliği hareketi, 1990’lı yılların sonları ve 2000’li yılların başlarından itibaren gelişmeye başlamıştır ve hâlâ Türkiye’de kâr amacı gütmeyen bir işletme modeli olarak kooperatif okul modeline yeterli sayıda rastlanmamaktadır. Bu durum, kooperatif okul modelinin Türkiye’de yeni bir olgu olarak değerlendirilmesine neden olmaktadır (Vargün, 2020).

Eğitim hizmetinin kim tarafından ve nasıl verileceği meselesi, Türkiye’de uzun yıllardır tartışılan bir meselidir. Çaha (1997), eğitim hizmetinin devletten çok sivil toplumun yerine getirmesi gereken bir görev olduğunu ve eğitim hizmetinin toplum tarafından sürdürülmesi sonucunda farklı eğitim yönetimi anlayışlarının oluşacağını, bunun da bir zenginlik oluşturacağını belirtmektedir. Bu kapsamda dünyadaki örnekleri ile paralel olarak Türkiye’de de özellikle çocuklarının eğitim hizmetini daha nitelikli ve ulaşılabilir fiyatlarda alabilmeleri konusunda oluşan bir toplumsal ihtiyaç alanı çerçevesinde velilerin inisiyatifleriyle eğitim kooperatifleri ve kooperatif okulların kurulduğu görülmektedir. Bu okullar, kâr amacı gütmedikleri için özel öğretim kurumlarının yanında hem veliler için alternatif bir okul modeli hem de eğitim hizmetinin karşılanması için alternatif bir kaynak oluşturmaktadır.

Tüm bu yarar ve etkilerine karşın kooperatif okul modelindeki öğretim kurumlarının sayısının Türkiye’de artması için zamana ihtiyacı vardır. Bunun nedeni olarak Türkiye’de sivil toplumculuğun gelişmiş olmasına rağmen

eğitim alanında faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının nispeten az olduğu düşünülmektedir (Yaltı, 2003). Ancak özellikle öğrenciler ve veliler, birleşerek kurdukları sivil toplum kuruluşları aracılığıyla istek, ihtiyaç, şikâyet ve önerilerini örgütlü bir şekilde dile getirerek farkındalık oluşturabilirler (Bülbül, 2020). Veli ve öğrenci iş birliği ile kurulacak dernek, vakıf veya dayanışma toplulukları gibi ağların artmasının ihtiyaca yönelik kurulabilecek eğitim kooperatifi ve kooperatif okulları arttırabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda kooperatif okullar, sınırlı bir alana etki edebilmektedir. Kooperatif okullar da özel öğretim kurumları gibi genellikle orta ve üst gelir seviyesindeki ailelerin çocukları için ulaşılabilir konumdadır. Bu yüzden zaman içerisinde kooperatif okul modelinde kurulan okulların da özellikle özel sektör sahası için cazip hale gelmesi riski söz konusudur. Tüm bu unsurlara ek olarak kooperatif okullar çok paydaşlı ve kendi finansal sistemini kullanan bir yapıya sahiptir. Sistemin sürdürülebilir şekilde devamlılığının sağlanabilmesi için paydaşların sorumluluklarının ve finansman kaynaklarının net bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir.

Bu doğrultuda eğitim kooperatifleri ve kooperatif okul modelinin Türkiye’de de yaygınlaştırılabilmesi için oluşturulan öneriler şu şekildedir:

- Eğitim paydaşları (veli, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi) arasında kurulacak sivil toplum kuruluşları arttırılmalıdır.
- Eğitim kooperatifleri eğitimin tüm paydaşları dahil edilerek kurulmalıdır.
- Bu modelde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam eden okullar arasında deneyim aktarımı sağlanabilmesi adına ulusal ve uluslararası çapta kooperatif okul ağları kurulmalıdır.
- Kooperatif okul modeli hakkında daha fazla akademik çalışma yapılması konusunda araştırmacılar teşvik edilmelidir.
- Son olarak özellikle velilerin ve öğrencilerin nitelikli eğitimin devlet okullarında da uygulanabilmesi ve eğitimin özerkleştirilmesi konusundaki taleplerini daha aktif dile getirmeleri gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Alam, M. (1979). *Kooperatifçiliğe giriş*. Ege Üniversitesi İktisat Fakültesi Yayinevi.
- Anthony, K. (2015). Educational cooperatives and the changing nature of home education: Finding balance between autonomy, support and accountability. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 9 (18). 36-63.
- Audsley, J., Cook, P. (2012). Co-operative schools: a democratic alternative. *Forum*, 54(2). 323-326.
- Babagiray, Z. (2003). Kooperatifçilik ve okul kooperatifçiliği. *Karınca*, 800. 81-86.
- Backer, D. (2017). Making the co-operative school a challenge alternative: social reproduction theory revisited. *Journal of Co-operative Studies*, 50(1). 17-27.
- Başar, H. (1983). *Türkiye’de ve dünyada kooperatif kuruluşlarının sosyo-ekonomik yapısı*. Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Bakioğlu, A., Kirişçi Sarıkaya, A. (2015). *Eğitimde özelleştirme avantaj ve dezavantajlar*. Nobel Akademi.
- Bekar, E. (1997). *Özel öğretim kurumları ve kooperatifleşme*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgin, N., Tanıyıcı, Ş. (2008). Türkiye’de kooperatif ve devlet ilişkilerinin tarihi gelişimi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10 (15). 136-159.
- Bozyiğit, S. (2017). Özel okulların eğitim hizmetlerine ilişkin veli beklentisi ve algısı: Nitel bir araştırma. 2nd International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS)’de sunulmuştur. Sarajevo: Bosna Hersek.
- Bülbül, M. (2020). *Eğitim hukuku*. Nobel.
- Çağdaş Eğitim Kooperatifi (2021). Anaokulumuzun tarihçesi. Erişim adresi: <https://www.besevleranaokulu.com/anaokulumuzun-tarihcesi.html>
- Çaha, Ö. (1997). 1980 sonrası Türkiye’de sivil toplum arayışları. *Yeni Türkiye (Sivil Toplum Özel Sayısı)*, 8. 28-64.
- Cooperative College. (2021). About Us. <https://www.co-op.ac.uk/Pages/Category/about-us>
- Coontz, E. (1996). Best Kept Secrets:Co-op Preschool Models Need to be Spread, Rular
- Cooperative Schools Network. (2021). The membership network, cooperating across trusts and schools. Erişim adresi: <https://csnetwork.coop/>
- Dennis, J. (2019). The logic of the marketplace and the ethic of co-operation: a case study of a co-operative school. *International Journal of Inclusive Education*, 23(11). 1-12.

- Er, C. (2003). 2003 yılı başında sayılarla kooperatifler. *Karınca*, 793. 7-10.
- International Cooperative Alliance. (2018). Cooperative identity, values & principles. Erişim adresi: <https://www.ica.coop/en/cooperatives/cooperati-ve-identity> (tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shaw, L. (2014). Quiet revolution: Co-operative schools in the UK. Erişim adresi: <https://stories.coop/a-quiet-revolution-co-operative-schools-in-the-uk/>
- T.C. Ticaret Bakanlığı. (2019). *Kooperatifler nasıl kurulur?*. Erişim adresi: <https://ticaret.gov.tr/kooperatifcilik/kooperatif-nasil-kurulur>
- Uluocak, İ. (2009). *Kooperatifçilik eğitiminin ülkemizdeki durumu ve kooperatif tarzı yapılanmanın özel öğretim kurumlarında uygulanması*, Bursa çağdaş eğitim kooperatifi örneği. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Ç., Yılmaz, T. (2017). Türkiye’de eğitimin finansmanında kamu dışı kaynakların yeri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(49). 378-388.
- Ökçesiz, A. (1995). *Sosyal politika aracı olarak kooperatifler ve kooperatifleşme*. (Doktora lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vargün, B. (2020). *Türkiye’de kooperatif okulların ekosistemi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaltı, A. (2003). *Sivil toplum kuruluşlarının eğitime katkısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yirci, R., Kocabaş, İ. (2013). Eğitimde özelleştirme tartışmaları: kavramsal bir analiz. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8). 1532-1539

TÜRKİYE'DE OKUL YÖNETİCİLİĞİ ULUSLARARASI BİR PLATFORMA TAŞINABİLİR Mİ? BİR KONFERANSIN ARDINDAN AKILDA KALANLARIN REAKSİYONU

Hasan TABAK¹

ÖZET

Haziran'ın son haftası İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Öncü Okul Yöneticileri Derneği ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ortaklaşa düzenlediği Uluslararası Okul Yöneticileri Konferansı özellikle uygulama aktörleri olan okul yöneticileri ve öğretmenler başta olmak üzere okul içi paydaşları bir araya getirmeyi hedeflemiştir. İkincisi düzenlenen konferans (2nd International School Principals Conference / ISPC2021) online ortamda gerçekleştirildi. Bu yazıda konferansın kapsamı, niteliği, akademik kurulları, organizasyonu ve çıktılarının değerlendirilmesine odaklanılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, konferans*

CAN SCHOOL ADMINISTRATION IN TURKEY BE MOVED TO AN INTERNATIONAL PLATFORM? THE REACTON OF THE MEMORABLE AFTER A CONFERENCE

ABSTRACT

In the last week of June, the International School Principals Conference, jointly organized by Istanbul Medeniyet University, Leading School Principals Society and Istanbul Provincial Directorate of National Education, aimed to bring together in-school stakeholders, especially school administrators and teachers, who are implementation actors. The second conference (2nd International School Principals Conference / ISPC2021) was held online. In this paper, the focus was on evaluating the scope, quality, academic committees, organization and outputs of the conference.

Keywords: *Educational administration, school administration, conference*

¹ Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
hasantabak@aksaray.edu.tr / hasantabak@gmail.com ORCID: 0000-0003 3923-5133

GİRİŞ

Bilim küresel bir çabadır ve biz bilim adamları olarak konferansları daha uygun maliyetli, çevresel açıdan sürdürülebilir ve coğrafi konum, ekonomi, kişisel koşullar veya diğer nedenlerle erişilebilir hale getirme imkânını her zaman bulamayabiliriz. Teknolojik gelişmeler, bilimsel konferanslarda reform yapmak için eşsiz bir fırsat olanağı tanımıştır. Ancak yüz yüze deneyimin yerini alamayacağı aşikâr olsa da bu bir fırsattır. Konferansların yaygın olarak dijitalleştirilmesi, kişisel veya politik nedenlerle seyahatleri kısıtlanan konuşmacıların çeşitliliğini artırarak

konferanslar sırasında ve sonrasında bilgiye küresel erişimi artıracak ve aynı zamanda bilimin daha fazla yayılmasına aracılık edecektir. Yayınlanan ve kaydedilen konferans görüşmelerinin küresel bilgi ekonomisinin yeni bir ayrılmaz bileşeni olacağı düşünülebilir. En son bilimsel gelişmelere daha geniş erişim, bilgi kazanımını, fikir ve yeniliklerin her yerde paylaşılmasını daha da hızlandıracak ve araştırmacıların zamanı daha iyi kullanmalarını sağlayacaktır (Sarabipour vd, 2020).

	Dijital	Yüz yüze
Seyahat vizesi		
Konuşmacı cinsiyet eşitliği		
Oturum başkanı ve Düzenleme komitesi cinsiyet dengesi		
Doğum, bebek ve çocuk bakım tesisleri		
Yüksek katılım maliyeti		
Gıda, ulaşım ve diğer		
Erken kariyer araştırmacı (EKA) seyahat ödülleri		
EKA ile kıdemli araştırmacı konuşmacı oranı		
EKA ağ oluşturma ve sponsorluk etkinlikleri		
EKA kariyer geliştirme atölyesi		
Merkezler sandalye cinsiyet eşitliği		
Yönerge kodu		
Katılımcı güvenliği		
Hava yolculuğu karbon ayak izi		

 Uygun değil
 Uygun

Şekil1. Dijital ile yüz yüze bilimsel toplantıların çeşitli değişkenler açısından uygunluğu (Sarabipour vd, 2020’den uyarlanmıştır).

Konferans düzenleme kurulu, bir tür entelektüel yatırım yapmak adına kültürel/ulusal karşılaştırmalara izin vermek (yalnızca kendi ülkelerinden değil), teori-uygulama boşluğunu doldurabilmek, aynı zamanda teori ve sistematik incelemeyi kullanabilmek için alandaki üniversite akademisyenlerini yönlendirmek isteyebilir (Oplatka, 2008). Konferanslarda davetli konuşmacılardan veya bildiri sunucularından kaynaklanan sorunlardan da bahsetmek

gerekmektedir. Çünkü bu tip organizasyonlarda en fazla vakti katılımcıların eylemleri almaktadır. Bu bağlamda konuşmacının coşkudan yoksunluğu, mikrofonda monoton ses tonu; konuşmacının dinleyicinin zihinsel bileşenlerini tahmin etmeden konuşması veya konuşmacı sunu yaparken dinleyicilere arkasını dönmesi, kısacası etkisiz konuşma yapması başta gelen sorunlar arasında sıralanabilir (Klens, 1953).

Dolayısıyla genel bağlamda konferanslarda katılımcıların en fazla faydalanmalarını sağlayacak unsurların bireysel olmak üzere konferans organizasyonlarında ön plana çıkması beklenmektedir. Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise sahte konferans organizasyonlarıdır. Bu organizasyonlar kendilerini büyük bilimsel dijital kütüphanelerde indekslenen uluslararası konferanslar olarak tanıtmaktadırlar ve yakından incelenmelerinde fayda vardır. Son yıllarda, araştırmacıların yoğun ilgisi nedeniyle sahte konferanslar giderek daha fazlalaşmaya başlamıştır. Mantıken, çalışmalarını meşrulaştırmak ve araştırmacıları yanıltmak için bazı teknikler uyguladıklarına şahit olunmaktadır. Sahte konferansları düzenleyenler farklı yaklaşımlar benimsemelerine ve stratejilerini sıklıkla değiştirmelerine rağmen, deneyimli bilim insanlarının ayırt etmeleri muhtemeldir. Sahte konferansların on altı olası işareti bulunmaktadır (Asadi, Rahbar, Rezvani & Asadi, 2018; s.781-784):

1. Sıklıkla ve akademik olmayan reklam e-postaları
2. Sanal (gerçekleşmeyen) konferanslar
3. Multidisipliner yani olası disiplin bağıntısı olmayacak çeşitlilikte olan konferanslar
4. Farklı düzenleme, bilim veya danışma kurulu hakkında bilgi eksikliği
5. Tarihlerinde çok sık tekrarlanan değişiklikler
6. Ücretli olması gereken eylemlerin ücretsiz yapılma ısrarı
7. Konferans mekânı olarak süslü bir turist bölgesi seçme
8. Olağandışı bilimsel çalışma inceleme ve kabul süreci
9. Ödeyici kolaylığını sağlamanın ötesinde çok çeşitli ödeme metodları
10. Büyük dijital bilimsel kütüphanelerde indekslenme vaadi
11. Konferans programına ilişkin belirsiz ve eksik bilgiler

12. Herhangi bir girişiminiz olmamasına rağmen özel davetli olduğunuzu belirten belge almak
13. Makalelerin indeksli dergilerde yayımlanması
14. Kayıt ücreti ödendikten sonra konferans katılım belgesinin alınması
15. Bilimsel çalışma ilkeleriyle bağdaşmayan bir çalışmanın kabul olması
16. Konuşmacıların akademik amaçtan öte bir tutumla ikna edilmesi

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE EĞİTİM YÖNETİMİ ORGANİZASYONLARINDA ARAYIŞLAR

Eğitim yönetimi alanının tarihsel epistemolojik mesajı “geri dönüşüm”dür. Yani alan tipik olarak benzer fikirler, varsayımlar ve anlayışlar üzerine tartışmalarla devam etmektedir. Son beş yıl boyunca yapılan araştırmalar bazı küçük değişikliklere ve yenilikçi “keşiflere” rağmen bu gerçeği değiştirmemektedir. Hatta araştırmalar pratiği geliştirmek ve uygulayıcıların sorunlarını çözmelerine yardımcı olmada problemi belirlemenin ötesine geçememiştir (Oplatka, 2009). Detaylı olarak uluslararası organizasyonların mercek altına alınması gerekliliği düşünüldüğünde, İngiliz Eğitim Liderliği ve Yönetim Derneği (British Educational Leadership, Management and Administration Society-BELMAS) çok uluslu bir topluluk ve alanda uluslararası düzeyde araştırmalarla eğilim gösterilen konuları ön plana çıkartıp hatta ortaya atıp kümülatif ilerlemesini sağlamada ciddi öncülük yapmaktadırlar. Dolayısıyla Oplatka (2008), buradaki araştırmalarla ilgili meta araştırmalara bakıldığında, “liderlik” jargonunda aşırı kullanımın nedenleri ve kaynakları üzerine araştırmalarında yer vermiştir. Dolayısıyla alan üyeleri arasında esas olarak tek bir “büyük” konuya sürekli odaklanmanın, eğitim kurumlarının anlaşılması için yüksek öneme sahip olan eğitim yönetimi ve idaresinin diğer yönlerini görmezden gelme tehlikesini göstermektedir.

Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde Turan, Bektaş, Yalçın ve Armağan’ın (2016) araştırmalarında yapmış oldukları veriye dayalı tespitin gerçeğe oldukça yakın olduğu düşünülmektedir:

Türkiye’de üretilen bilimsel bilgi batılı ülkelerden geri olmamakla birlikte üretilen bilginin niteliği, pratikteki sorunları çözebilirliği, eğitimde politika uygulayıcılara yol gösterebilirliği sorun teşkil

etmeye devam etmektedir. Geçen on beş yıl içinde, bildiri sayısında doğal bir artış görülmekle birlikte söz konusu bu artışın özgün, bağlamsal olmaktan ziyade batı ülkelerinde üretilen bilginin tekrarı niteliğini taşımaktadır. Diğer taraftan son on beş yılda yapılan kongreler incelendiğinde katılımcıların büyük oranda araştırma görevlileri ve yardımcı doçentler (bugünkü adıyla doktor öğretim üyeleri) olduğu görülmektedir. Maalesef sosyalleşme ve akademik yükselme kaygısıyla yaptıkları sunum ve bildirilerin eğitimde pratik sorunlara ne kadar çözüm üretebildiği çalışmalarının ontolojik, epistemolojik ve metod yönlerinden sağlamlığı sorgulamaya açık görünmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmadan elde edilen bulgular Eğitim Yönetimi Kongrelerinde yer alan araştırmaların temel öznelere öğretmenler ve okul yöneticileri olduğunu göstermektedir. Kongre kitaplarında yer alan bildiriye konu olan araştırmalarda en çok nicel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Kongrelerde yer alan bildiriler tematik olarak daha çok örgütsel konular, yönetim süreçleri, eğitimsel reform ve politikalar ve liderlikle ilgilidir.

Bu tespit neticesinde ulusal düzeyde eğitim yönetimi ile ilgili dergilerin incelenmesi ön plana çıkmıştır. 2000–2006 yılları arasında alanda yıllarca katkı sağlayan ve ulusal düzeyde tanınır bir dergi olan Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi’nde yayımlanan eğitim yönetimi ile ilgili araştırma makaleleri incelenmiştir. Eğitim yönetimi araştırmalarına konu olan problemler; eğitim yöneticisinin davranış etkenleri, eğitim yöneticisinin davranışı, eğitim yöneticisinin davranışının etkileri ile okulun örgütsel davranışının etkenleri, okulun örgütsel davranışı ve okulun etkileri gibi iki kategori altında toplanabilir. Dergi kapsamındaki eğitim yönetimi araştırmalarında okulların süreçlerine bir yoğunlaşma olduğu görülmektedir (Balcı & Apaydın, 2009, s.341). Örucü ve Şimşek (2011) Ankara’daki Eğitim Yönetimi alanında uzman akademisyenlerden oluşan çalışma grubuyla Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumunu ortaya koyan araştırma gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlar temel bileşenleri itibariyle geleceğe yönelik akademik dayanışma ve iş birliği ihtiyacı, kuram ve uygulama arasındaki kopukluğun giderilmesi, konuyla ilgili bilimsel farkındalığın ve çabaların artırılması, yenilikçi ve yaratıcı, ülkenin gerçeklerini konu alan bilimsel çalışmaların yapılması gibi öneriler ortaya atmışlardır. Aksine yoğunlaşan konuların uluslararası düzeyde farklılık olabileceği Karip ve Köksal’ın (1996) araştırmasında vurgulanmıştır.

Eğitim sisteminin öğrenci başarısına işaret eden araştırmada, öğrenci başarısında ve okulların işleyişlerinde kalıcı iyileştirmeleri amaçlayan politikaların okulların yerel çevre ve iklimlerine göre düzenlenmesini önerilebileceği düşüncesini ön plana çıkartmışlardır. Böyle bir tabana dayalı değişim çalışması en azından öğretmenleri ve yerel okul yöneticilerini kapsayan katılımcı bir yaklaşım gerektirir. Okul müdürü eğitimde niteliğin geliştirilmesinde sorumluluk almalı ve bu sorumluluğu öğretmenlerle paylaşma vurgusunu özelde eğitim yönetimi; genelde ise özellikle eğitim sistemlerinin geliştirilmesine yönelik ön plana çıkan konu başlıkları olabileceğini işaret eden bir diğer okul yönetimi özelinde konularındandır.

Daha önce birincisi Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde düzenlenen eğitim yönetimi kongresi, eğitim yönetimi çevresinin etkileşimini yoğunlaştırmak amacı ile periyodik toplantılar haline getirilebilir. Bu öneri ile alanda kuram ve uygulama bütünlüğü arayışı ve belirli zaman diliminde bilimsel amaçlı platform toplantıları çağrılarının yine de yapıldığı dikkati çekmektedir (Beycioğlu & Dönmez, 2006). Bu çağrının ötesinde Balcı (2008; s.205-206) Eğitim yönetimi alanının bilimleşmede gelişme göstermesi, alanın ilgililerinin örgütlenmesini- dernekleşmesini önermektedir. Alanın bir uzmanlık alanı ve meslek olarak kabul görebilmesi, etik kodlarının kurulması, standartlarının belirlenmesi, bilim insanlarının özlük haklarının korunması, ulusal ve uluslararası ilgili örgütlerle ilişki kurulabilmesi bu örgütlenmeyi gerektirdiğini göstermektedir.

TÜRKİYE’DE OKUL YÖNETİCİLİĞİNİ ULUSLARARASI BİR PLATFORMA TAŞIMA ÇABALARI

2021 yılı haziran ayının son haftası İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Öncü Yöneticiler Derneği ve İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün ortaklaşa düzenlediği Uluslararası Okul Yöneticileri konferansı özellikle uygulama aktörleri olan okul yöneticileri ve öğretmenler başta olmak üzere okul içi paydaşları bir araya getirmeyi hedeflemiştir. İkincisi düzenlenen konferans (2nd International School Principals Conference / ISPC2021) online ortamda gerçekleştirildi.

Konferans, 2023 Eğitim Vizyonu, Salgın Krizi ve Dijitalleşme Bağlamında Okul Özerkliği genelinde “Okul Özerkliği” ana temasıyla bildiri çağrısında bulundu. Bu sayede okul özerkliği kavramını geniş bir yelpazede ele alarak, dünyadaki ve Türkiye’deki karşılığına, eğitim sistemlerindeki yansımalarına odaklanmayı hedeflenmiş ve konferans gerek çıktıkları gerekse katılımcıları

itibariyle hedeflerine ulaştığı kanısını oluşturmuştur. Bu kanyı, 5 panel, 10 atölye ve 3 gün – 14 oturumda bilimsel bildirilerin sunum oturumları ve diğer bilimsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesi güçlendirici veri niteliği taşımaktadır. Özellikle gerek eğitim yönetiminin önde gelen akademisyenleri gerekse Milli Eğitim eski bakanının bulunduğu açılış paneli eğitimin doğası, kültürü ve yapılanması bağlamında okul özerkliğini kuram ve uygulama noktasında ele almaları kongre temasına ilişkin bir perspektif sunmuştur. Dolayısıyla Türkiye’de yönetim yapısının genel niteliği ele alınarak bu çerçevede “Eğitim sistemlerinin en küçük yapı birimi olan okulların yetki devri çerçevesinde belirli düzeyde özerkliği söz konusu olabilir mi?” temel sorusunun bir adım ötesinde nasıl olabileceği ele alınmıştır. Bu başlangıcın devamında Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ – Dr. Rania SAWALHI öncülüğünde **Uluslararası Okul Yöneticileri İnisyatif Toplantısı** gerçekleştirilmiş, toplantıda çeşitli uluslardan temsilciler okul yöneticiliği perspektifini kendi ülkelerindeki gelişme ve kültürel özellikleriyle yorumlayarak bilgi paylaşımında bulunmuşlardır. Paylaşımın temel çıkış noktası “Türkiye’de okul yöneticiliği uluslararası bir platformda yer edinebilir mi?” sorusunu akla getirmektedir. Sonuç olarak yapılan toplantı Türkiye’de okul yöneticiliğinin gelecekte uluslararası düzeyde ana aktörlerden biri olabileceği edinilen izlenimlerden çıkarılabilir.

Konferansın kuvvetli yanlarından birisi ise katılımcıların okul müdürü ve öğretmen yani uygulayıcı ağırlıklı olması, sunulan bildirilerin uygulama bakış açısını yansıtmaya olanağını ön plana çıkarmaktadır. Bu kuvvetli yan teorik olarak akademik tarafların özellikle panel veya atölye çalışması haricinde spesifik konuda veya konferans temasında bilimsel bildiri sunmayı tercih etmedikleri görülmektedir. Ancak organizasyonun düzenleme ve bilim kurulu üyelerinin akademik ve uygulamada karma özellikte olmasının hatta çok ulusluluğu da düşünüldüğünde pandemi koşullarında güçlü bir özellik olduğu söylenebilir. Konferansta farklı bir organizasyon olan *Okul Özerkliği İleri Araştırmalar Çalıştayı*ni bizzat dinleyen ve katkı sağlayan bir akademisyen olarak genel anlatımın dışında soru-cevap ağırlıklı zamanın yönetilmesi olumlu bir özelliktir. Konferans düzenleyicilerinin bildiri gönderiminden önce öğretmen ve okul yöneticileri için “Bilimsel konferanslar için bildiri ve tam metin hazırlama” eğitimini düzenlendiği düşünüldüğünde geniş zamanlı bir işlevden bahsetmek mümkündür.

Mikro düzeyde konferansın temel çıktısı bildirilerden elde edilen sonuçlardır. Her ne kadar bütüncül bakış açısı sunmasa da konferans ana teması ve bilimsel etki düzeyi bakımından irdelenmesi konferansın hakemlik süreci başta olmak üzere çalışmaların niteliğini ön plana çıkartmaktadır. Konferansın hedef kitlesine hitap eden “Okul İdarelerinin Salgın Sürecinde Yaşadığı Özerklik Çıkmazı” başlıklı çalışmanın sonucuna bakıldığında: “Okul yöneticilerinin yaşadığı çıkmazı çözebilmenin yegane yolu; bu süreçleri yönetebilecek iyi eğitilmiş okul idarecileri yetiştirmek, yasal mevzuatlarla ilgili düzenlemeleri yaparak bu görevlilere yetki devrini -sağlıklı bir denetim mekanizmasını ihmal etmeden gerçekleştirilebilir.” vurgusu ana bağlama sahip kongre temasına uygun bildiri olduğu ve diğer bildiriler içinde bu düşüncüyü somutlaştırır nitelikte olduğu söylenebilir. Diğer taraftan “Okul Özerkliğinin İtici Güçleri: İngiltere, Yeni Zelanda ve Çin Halk Cumhuriyeti Örnekleri” başlıklı bildirinin özetine bakıldığında bir bilimsel bildiri sistematğinde ele alınmadığı dikkati çekmektedir. Ancak ulaşılan sonuç özellikle konferansın Türkiye’de okul yöneticiliğini uluslararası bir platforma taşımada okuldan gelen bir araştırmacının varlığını ve küresel bakış açısına sahip olduğunu gösterir niteliktedir. Bu çerçevede ISPC 2021’in özellikle sahadaki öğretmen ve okul yöneticilerini bir araya getirerek kuram ve uygulama bütünlüğünü sağlama çabası görünürdür. En büyük farklılığın yeni bir organizasyon olma özelliğine rağmen online ortamda yapılmış olması etkileşimi belirli bir düzeyde tuttuğu temel çıkarımdır. Özellikle okul yöneticilerini uluslararasılaştırma hedef çıkış noktası itibariyle diğer organizasyonlarından bir diğer farklı özellik taşımasını ve öz değerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda düzenleme kurulunu salt olarak ulusal düzeyde tutması kültür aktarımı başta olmak üzere tartışma alanlarının tek bakış açısında yapılandırıldığı kısıtlılığını beraberinde getirmektedir.

YENİ ISPC’E VE DİĞER EĞİTİM YÖNETİMİ ORGANİZASYONLARINA ÖNERİLER

Bugün dijital dünya, kablosuz ve mobil cihazlar, sosyal medyanın, canlı yayının, blogların ve wikilerin yeni iletişim yöntemleri, bireysel bilim insanlarının diğerleriyle daha önce hiç olmadığı kadar etkileşim kurması için fırsatlar sunmaktadır. Anlamli erişim sağlamak için kullanılacak bilimsel toplantıların özellikleri nelerdir? Her şeyden önce, bu toplantıların bir grup uzmanı bilim alanında bir araya getirmesi beklenir. İkincisi, bu toplantılar tipik olarak, alandaki en son ve çoğu

zaman en ilginç bilgileri yaymak için kullanılan sözlü sunumların dışında bir tür poster oturumu veya özel oturumlu toplantıyı içerir. Katılımcılar daha resmî sözlü sunumların zaman çizelgeleri ve yönergeleri tarafından engellenmediği için, bu daha resmî olmayan durumlar tipik olarak en fazla bilgi alışverişinin gerçekleştiği yerlerdir. Bu çerçevede ele aldığımız soru şudur: “Uzmanlardan oluşan küçük toplulukların toplu bilgisi, dünyanın herhangi bir yerinde bulunan lokasyonda içerik oluşturmak için nasıl kullanılabilir?” (Mojarad & Davis, 2017). Diğer taraftan “*Geleceğin konferansları araştırmacıların farklı ihtiyaçlarına nasıl cevap verecek?*”, “*Farklı sunum formatları tasarlanabilir mi?*”, “*Uygulayıcılar uygulamanın sade tanımlarının büyümesini kaybetmeden katı akademik düzenlemelere uyabilirler mi?*”, “*Ampirik çalışmaların oranındaki düşüş göz önüne alındığında, bu eğilimin akademik bir toplum için sonuçları nelerdir?*” (Oplatka, 2012) temel sorularının cevaplanması daha doğru bir başlangıç olabilir. Küçük ve büyük konferansları iyileştirmeye yönelik ise bir dizi aşağıdaki eylemler önerilebilir:

1. Organizasyonlar tamamen çevrimiçi yapılabilir aynı zamanda konferans canlı yayınlayarak yaygın etkisinin artırılması hedeflenebilir.
2. Değişen dünya ve dönüşen ihtiyaçlar çerçevesinde konferanslarda verilen hediyelik eşyalar, ticari ürünler, yaka kartları gibi dijital ortamda kullanılmayan ve belirli maliyeti olan ürünler ortadan kaldırılabilir.
3. Tamamen değil belirli periyodlarla (üç yılda veya beş yılda bir gibi) yüz yüze konferans organizasyonlarının yapılması ayrıca önerilir. Çünkü kültürleme ve bunun aktarımının yüz yüze görüşmede daha fazla olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır.
4. Konferans katılımcılarında dengeleme yapılamasa da düzenleme, bilim kurulu üyeleri veya davetli konuşmacılarda cinsiyet dağılımının gözetilmesi iyi örneklerin ön plana çıkartılmasını kolaylaştırabilir.
5. Katılımcılar için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması başta olmak üzere eğitime erişimi kolaylaştırıcı yardım fonu sağlayabilmek adına halka açık sosyal yardım faaliyetleri konferansın bir parçası olarak düzenlenebilir.
6. Özellikle yüz yüze konferanslarda ücretsiz ve yerinde bakım ve çocuk bakım tesisleri sağlanarak katılımın çeşitli taraflarca sağlanması özendirilebilir.

7. Konferans ve etik davranış kurallarını bütününde oluşturarak katılımcıların her anlamda bilimsel ve güvenilir çalışmalarının artırılması önerilebilir.
8. Özellikle ISPC’in genç organizasyon yapısına rağmen kendi içindeki özellikle uluslararası oturumların sayısının artırılarak iyi planlanmış ağ oluşturma etkinlikleri düzenleme, bilgi paylaşımının ötesinde gerek akademisyenlerin iletişimlerini gerekse genç araştırmacıların akademik bağlantılarını kuvvetlendirebilir.
9. ISPC özelinde yapılan bilimsel konferansın belgelerine ulaşıldığı tek bir veri tabanı oluşturulabilir. Bu düşünce ilerleyen yıllarda başvurulacak ve birikimli olarak ilerlediği düşünüldüğünde bir sanal alan olup bir merkezden yönetilmesi kolaylaştırıcı unsuru olup küresel bir bilgi ağına dönüşebilir.

KAYNAKÇA

- Asadi, A.; Rahbar, N., Rezvani, M. J., & Asadi, F. (2018). Fake/bogus conferences: Their features and some subtle ways to differentiate them from real ones. *Science and Engineering Ethics*, 24(2), 779-784.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(2), 181-209.
- Balcı, A.; Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 325-343
- Beycioğlu, K., Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetimde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 317-342.
- Karip, E., Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 245.
- Klens, P. F. (1953). Scientific Conferences and Papers. *Science*, 117(3031), 113-114.
- Mojarad, S.; Davis, M. E. (2017). Science Outreach at Specialized Conferences-It’s a winwin for scientists and the general public- Observations. *Scientific American*. erişim: <https://blogs.scientificamerican.com/observations/science-outreach-at-specialized-conferences/>
- Oplatka, I. (2008). The field of educational management: Some intellectual insights from the 2007 BELMAS national conference. *Management in Education*, 22(3), 4-10. DOI: 10.1177/0892020608093256
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*. 47(1), 8-35.

- Oplatka, I. (2012). The 2011 BELMAS Conference: new topics, diverse ideas, much more international than before. *Management in Education*, 26(1), 21-27.
- Örücü, D.; Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.
- Sarabipour, S., Schwessinger, B., Mumoki, F. N., Mwakilili, A. D., Khan, A., Debat, H. J., ... & Mestrovic, T. (2020). Evaluating features of scientific conferences: A call for improvements. *BioRxiv*.
- Turan, S., Bektaş, F., Yalçın, M., & Armağan, Y. (2016). Eğitim yönetimi alanında bilgi üretim süreci: Eğitim yönetimi kongrelerinin rolü ve serüveni üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 81-108.