



Uluslararası Sosyal Bilimlerde  
Mükemmellik Arayışı Dergisi  
(USMAD)

Haziran 2025, Sayı 8

ISSN: 2979 - 9155

International Journal of the  
Pursuit of Excellence in Social  
Sciences (IJPESS)

June 2025, Issue 8



## Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin, Eğitim Reformlarının Etkililiği Bağlamında Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

Zuhal Arife Küçük<sup>2</sup>, Türker Kurt<sup>3</sup>

### Öz

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sürecinin, okul yöneticileri tarafından nasıl değerlendirildiğini ve sürecin okul etkililiğine yansımalarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla Model süreci, eğitim reformlarının etkililiğini analiz etmeye yönelik olarak geliştirilen Politika Nitelikleri Kuramı temel alınarak analiz edilmiştir. Araştırma, Kastamonu ili Merkez ilçesinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 18 okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde tasarlanmış, yarı yapılandırılmış görüşme formu üzerinden yüz yüze görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin Modelin içeriğinin *özgün*, açık ve anlaşılır olduğu, hedeflerinin *net* ifade edildiği ve Modelin okul düzeyinde uygulanması için ihtiyaç duyulan eğitimlerin verildiği kanaatinde oldukları görülmektedir. Bununla birlikte Modelin kendi içinde *tutarlı* bulunduğu değerlendirilse de eğitim sistemi ve okullardaki mevcut bazı uygulamalarla tutarlı olmayan yanlar barındırdığı da ifade edilmiştir. Modelde özellikle yönetici ve öğretmen *katılımına* önem verildiği ve katılımın sağlandığı ancak aile katılımının sağlanmasında zorluk yaşandığı vurgulanmaktadır. Modelin okul bağlamında uygulayıcılara yönelik etkili bir teşvik mekanizması sağlama açısından yetersizlikler barındırdığı belirtilmektedir. Buna ek olarak yöneticiler, genellikle eğitim sisteminde yeniliklerin çok sık meydana gelmesinden kaynaklı *istikrarın* yeterince sağlanamadığına dikkat çekmekle birlikte, sürecin başlangıcından itibaren istikrarlı bir yol izlendiğini ve bundan dolayı da bu yenilik girişiminin uzun ömürlü olacağına dair öngörülerini dile getirmişlerdir. Model sürecinin görece yeni başlayan bir reform süreci olduğu göz önüne alınmak kaydıyla, bu araştırmanın sonuçları, okul yöneticilerinin modelin başarılı olacağına ve okulların etkililiğine katkı sağlayacağına inandıklarını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Etkililik, reformlar, Maarif Model, politika nitelikleri kuramı

### Evaluation of the Turkish Century Education Model in the Context of Effectiveness of Educational Reforms According to the Opinions of School Administrators

#### Abstract

This study aims to reveal how the Turkish Century Education Model process is evaluated by school administrators and the reflections of the process on school effectiveness. For this purpose, the model process was analyzed based on the policy attributes theory, which was developed to examine the efficacy of educational reforms. The research was conducted with 18 school administrators working in primary and secondary schools in the central district of Kastamonu province. The study was designed using phenomenology, one of the qualitative

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Sorumlu yazar: Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu/Türkiye, zakucuk@kastamonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5312-5048

<sup>3</sup> Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Ankara/Türkiye, turker@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9372-1736

research methods, and was conducted through face-to-face interviews using a semi-structured interview form. The data obtained in the research were analyzed by content analysis technique. As a result of the study, school administrators believe that the content of the Model is authentic, clear, and understandable, its goals are clearly stated, and the training needed to implement the Model at the school level is provided. However, although the Model is considered consistent within itself, it also indicates that it contains aspects that are inconsistent with the education system and some existing school practices. It is emphasized that the Model gives particular importance to the participation of administrators and teachers and ensures involvement, but there are difficulties in ensuring family participation. It is stated that the Model inadequately provides an effective incentive mechanism for practitioners in the school context. In addition to this, although the administrators pointed out that stability could not be ensured sufficiently due to the frequent occurrence of innovations in the education system, they stated that a stable path was followed from the beginning of the process and therefore expressed their predictions that this innovation initiative would be long-lasting. Considering that the model process is a relatively new reform process, the results of this study show that school administrators believe that the Model will be successful and contribute to the effectiveness of schools.

**Anahtar Kelimeler:** Effectiveness, reforms, Maarif Model, policy attributes theory

---

|                       |                                                                                                                                                                                                                                                               |                  |                  |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------------------|
| <b>Makale Geçmişi</b> | Geliş: 01.01.2025                                                                                                                                                                                                                                             | Kabul:12.03.2025 | Yayın:30.06.2025 |
| <b>Makale Türü</b>    | Araştırma Makalesi                                                                                                                                                                                                                                            |                  |                  |
| <b>Önerilen Atfı</b>  | Küçük, Z. A. & Kurt, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin, Eğitim Reformlarının Etkililiği Bağlamında Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, <i>Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)</i> , 8, ss.2-27. |                  |                  |

## Giriş

Eğitim sistemleri ve okullar, yaşanan çevresel değişimlere ve değişen toplumsal ve insani taleplere hızla yanıt vermek durumunda olan kurumlardır. Değişimin çok hızlı yaşandığı son yıllarda, değişim sürecinin beraberinde getirmiş olduğu yenilik ve belirsizliklere de hazırlıklı olmak durumunda kalmaktadır. Ortaya çıkan bireysel, toplumsal ve uluslararası ihtiyaçlara, belirsizlikleri ve yeniliklere yanıt vermesi beklenen okullar reformların öznesi haline gelmektedir (Neubauer, 2008, s. 30). Eğitimin niteliğinin yükseltilmesi amacıyla başlatılan reformlar aracılığıyla (Dalbudak & Özgenel, 2022, s. 2), okul eğitimini zenginleştirmeye, öğrencilerin kabiliyetlerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini sağlayacak fırsatlar sunmaya (Kim, 2018, s. 82) ve güncel kazanımlarla bireyin çağın gereksinimlerine uygun yetiştirilmesine yönelik adımlar atılmaktadır (Park, Lee & Cooc, 2019, s. 743).

Eğitim reformları, eğitim sistemleri ve okulların çağın getirdiği değişikliklere ayak uydurma ihtiyacından doğmakta ve ülkelerdeki eğitimin kalitesini yükseltmek ve okul etkililiğini sağlamak amacıyla okulları dönüştürmeyi hedeflemektedir (Vasquez-Martinez, Giron, De-La-Luz-Arellano & Ayon-Bañuelos, 2013, s. 255). Buna karşılık eğitim sistemlerinin doğasından kaynaklı olarak paydaşların çeşitliliği, hedef kitlenin sahip olduğu farklılıklar ve bunlardan dolayı sonuçların öngörülemezliği gibi sorunlar, eğitim reformlarının planlanma, uygulama ve değerlendirme süreçlerini zorlaştırabilmektedir (Slavin, 2008, s. 153). Bu farkındalığa sahip olan politika yapıcılar, toplumsal gereksinimlere göre hedeflenen çıktılara ulaşılması için eğitim sistemlerinin etkililiğini artıracak alanlarda yönetsel ve kurumsal düzenlemeleri yeniden yapılandırmaya yönelik eğitim reformları yapmaktadır (Saguin & Ramesh, 2020, s. 160).

Eğitim reformların gerçekleştirilmesi sürecinde politika yapıcıların, tüm bileşenlerin benzer standartlara uymasını sağlamak, yetki çerçevesini ve kontrol aralıklarını belirlemek amacıyla reformları belli kurallar çerçevesinde gerçekleştirmesi beklenmektedir. Ayrıca, yeterli fiziksel donanım, nitelikli öğretmen, yeterli ders kitapları ve materyaller ile eğitim hizmetlerini destekleyecek kaynak ihtiyacı düşünülerek planlama yapılması gerekmektedir (Tan & Yang, 2019, s. 196). Bununla birlikte eğitimde gerekli tüm politik ve operasyonel işlevlerin yerine getirilmesini sağlamak için kapsamlı bir yönetim çerçevesi kurgulanarak tutarlı ve sürekliliği olan bir dengede ilerlemesine de

dikkat edilmelidir (Saguin & Ramesh, 2020, s. 162). Aksi halde reformlarla hedeflenen etkililiği sağlamada sınırlı bir başarı söz konusu olabilmektedir (Bolden & Tymms, 2020, s. 733).

Porter ve meslektaşları (1988) eğitim reformlarında başarılı ve etkili sonuçlar alabilmek için geliştirilecek politikaların özgünlük (specificity), tutarlılık (consistency), otorite (authority), güç (power) ve istikrar (stability) boyutlarını içermesi gerektiğini ortaya koyan 'Politika Nitelikleri Kuramı (PNK)'nı geliştirmişlerdir. Bu kuramın eğitimdeki reform süreçlerinin ele alınması açısından oldukça kullanışlı bir kuramsal temel oluşturduğu vurgulanmaktadır (Desimore, 2002; Kurt, Büyükgöze, Er, Çarıkçı & Köse, 2017, s. 217). Bu çalışmalara göre okul çapında başarılı bir reformun özelliklerini kategorize eden ve planlı bir bakış açısı sunan PNK'nin, politika mesajının daha net hale gelmesine ve paydaşlar arasında görüş birliği oluşmasına odaklanılmakta ve sonuç olarak yeni politikaların daha başarılı bir şekilde uygulanmasına rehberlik edeceği belirtilmektedir (Desimone, 2002, s. 470; Kurt, vd., 2017, s. 217). Neticede temel amacı okulda öğretimin niteliğini iyileştirmek olan eğitim reformlarının, doğru anlaşılması, uygulanması ve başarılı olması demek, okul etkililiğinin artması anlamına gelmektedir. Politika nitelikleri kuramı da bir reform sürecinin okullarda nasıl etkili olabileceğine yönelik kullanışlı bir bakış açısı sunması açısından önemlidir (Desimone, 2002, s. 470).

Okul etkililiği kavramı ise gözlemlenen sonuçlar ile beklenen sonuçlar arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir. (Lenkeit & Caro, 2014, s. 147), Okul etkililiği kavramı eğitim reformlarına konu olabilecek pek çok faktörü içeren çok bileşenli bir yapı içermektedir. Bu çalışmada maarif modelinin analizi amaçlanırken, sadece reform sürecinin nasıl gerçekleştirildiğinin analizi yapılmamış, bunun ötesinde modelin okul etkililiğine katkıları üzerine de odaklanılmıştır. Okul etkililiği kavramı bağlamında, okullarda öğretim odaklı liderliği, okul personelinin bir arada tutan ve devamlılığı sağlayan olumlu okul iklimi, planlı ve amaca yönelik bir müfredat, öğrenciler için gerçekçi, ulaşılabilir net hedefler ve yüksek beklentiler, performans ve başarıyı düzenli izleme, sürekli personel gelişimi için hizmet içi eğitimlerin yapılması, ebeveynlerin okul süreçlerine katılımı ve çevresel ve politik destek sağlanması gibi önemli faktörleri ele alan birçok çalışma yapılmıştır (Arslan, Satıcı & Kuru, 2006; Balcı, 2014; Brookover, Schweitzer, Schneider, vd. 1978; Çobanoğlu & Badavan, 2016; Edmond, 1979; 1982; Ergüç Şahan & Özgenel, 2021; Fullan, 1985; Hallinger & Heck, 2011; Hopkins, 1990; Karip & Köksal, 1996; 2013; Özdemir & Sezgin, 2002, s. 272-273; Purkey & Smith, 1983, s. 37-40; Şişman, 2013).

Eğitimsel etkililik kavramının eğitim reformlarının odak noktası haline de geldiği vurgulanmaktadır. Bunun nedeni etkililik kriterlerinin varlığı ile eğitim reformlarının başarısı arasındaki olumlu ilişkidir (Çobanoğlu & Badavan, 2016; Dalbudak & Özgenel, 2022; Fullan, 1994, 2005; Günal, 2014; Hopkins, 1998; Mujis, 2008; Schreens, 2015; Smyth, 1993). Eğitim reformlarının temelinde, okulların sahip oldukları imkânları geliştirerek eğitim hedeflerine ulaşmasını sağlamak; dolayısıyla okul etkililiğinin artırılmasına yönelik vurgu ön plana çıkmaktadır (Hopkins, 2022, s. 4).

Türkiye'de okul etkililiğini sağlamak için pek çok eğitim reformu gerçekleştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Merkez Teşkilatı içinde yapılan yönetsel reformlar başta olmak üzere öğretmen ve yönetici atamaları, kariyer basamakları, okul öğrenim süreleri, zorunlu eğitim süresi, müfredat değişimi gibi eğitimin yapı taşlarında bilimsel gelişmelere, ihtiyaçlara ve küresel yönelimlere göre güncellemeler yapılmaktadır (Akpınar & Aydın, 2007, s. 79). Bu güncellemelerle birlikte Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP), Orta Öğretim Projesi (OÖP), İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP), Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (METEK) gibi Birleşmiş Milletler (BM) ve Avrupa Birliği (AB) tarafından desteklenen pek çok proje de yürütülmüştür (Akpınar & Aydın, 2007, s. 79; Şahin & Aydın Demirel, 2019, s. 91). Ek olarak, toplam kalite yönetimi ve okul geliştirme yaklaşımları uygulama çalışmaları, e-okul uygulaması, FATİH projesi, ilerlemeci yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçiş, eğitim teknolojilerinde dijitalleşme, ölçme ve değerlendirmede yöntem değişiklikleri gibi birçok reform çalışması da gerçekleştirilmiştir (Şahin & Aydın Demirel, 2019, s. 91). Son olarak öğrenme sürecinde bilgi ve beceri temelinde, birbirinden beslenecek şekilde etkileşimli bir yapı olarak kurgulanan 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ile eğitimde geliştirme ve yenilik çalışmaları devam etmektedir.

Maarif Modelinin, öğretim sürecinde öğrencinin yeteneklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını önceleyen, bireysel farklılıkları önemseyen, temel değerlere hareket noktası sayan, beceri temelli bir çerçeve sunan ve süreç değerlendirmesine önem veren bütüncül bir model olarak kurgulandığı belirtilmiştir (MEB, 2024, s. 4-6). Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sürecinin, politika nitelikleri kuramının boyutları çerçevesinde okul yöneticileri tarafından nasıl değerlendirildiğini ve Kuramın boyutları bağlamında sürecin okul etkililiğine katkısını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaca yönelik olarak devam eden kısımlarda eğitim reformu, politika nitelikleri kuramı ve Maarif Modeli hakkında bilgiler verilmiştir.

## **Eğitim Reformu**

Eğitim, bir ulusun toplumsal ve ekonomik hedeflere ulaşmasında çok önemli ve değerli araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bundan dolayı çağın getirdiği yenilenme ve değişim hareketlerinde toplumsal ve ekonomik mekanizmalardaki yeniliklerin olabilmesi için eğitim kurumları dolayısıyla okullar, önemli bir başlangıç noktası olarak görülmektedir (Kurt, 2006, s. 61). Bu noktada, eğitimde yeniliklerin sistemli bir şekilde gerçekleşebilmesi için eğitimin tüm bileşenlerini (öğretmen, öğrenci yönetici, ebeveynler, toplum, yerel yönetimler, sosyal oluşumlar vb.) içine alan, okulun ihtiyaçları ve paydaşların istekleriyle uyumlu bir yol izlemek önemlidir (Rigby, 2007, s. 654). Eğitim reformları mevcut durumu daha iyiye götürmek, eksikleri tamamlamak, ihtiyaçları karşılamak (Viñao, 2001, s. 30), sorunları gidermek ve yenilenmek için zamana uygun değişiklikler yapma (Karaca, 2021, s. 465) olarak tanımlanmakta ve eğitim gibi dinamik bir alanda ihtiyaç olarak kabul edilmektedir (Elmore, 2019, s. 329).

Küresel değişim ve örgütlerde yaşanan dinamizm bağlamında eğitimde gerçekleştirilen veya gerçekleştirilmek istenen reformların temel amacı, eğitimin hedefleriyle uyumlu, hem bireysel hem de kurumsal açıdan iş birliği sağlanabilecek proaktif bir eğitim için yenilikler yapmak ve sistemi geliştirmektir (Fullan, 1994, s. 13). Bununla birlikte reformlarla, öğrenci performansını en etkili şekilde iyileştiren yenilikleri belirleyip iyileştirmeler yapılırken, süreci olumsuz etkileyen faktörlerin de izole edilmesi amaçlanmaktadır (Korkmaz, 2017, s. 180). Böylelikle öğrenci performansını iyileştirmek ve eğitim çıktılarındaki eşitsizlikleri azaltmak mümkün olabilecektir (Marks, 2014, s. 398). Bunu sağlamak için öncelikle eğitim kalitesini yükseltmek amacıyla okul yapılarını dönüştüren reformların nedenleri, amaçları, uygulamaları ve çıkacak sonuçları açısından bütüncül bir yaklaşımla okul sisteminde yer alan kişi/kişiler ve kurumlar tarafından doğru anlaşılması önemlidir (Saguin & Ramesh, 2020, s. 162; Vasquez-Martinez, Giron & De-La-Luz-Arellano vd., 2013, s. 255). Ayrıca, ekonomik ve sosyal politikalar açısından reformun etkilerinin ve sonuçlarının hem ulusal hem de uluslararası aktörler düşünülerek ayrıntılı olarak kurgulanması da ayrı bir öneme sahiptir (House & Mcquillan, 2005, s. 182). Bu nedenle öğrenci başarısını etkileyecek tüm unsurları içeren başarılı bir reform çalışması için geliştirilen politikalar, sağlanan materyaller, yapılan bilgilendirmeler, mesleki gelişim çalışmaları, rehberlik ve talimatlar ne kadar ayrıntılı kurgulanırsa ve spesifik hale getirilirse, reformların uygulanma olasılığı o kadar artacaktır (Porter, 1986, s. 3).

## **Politika Nitelikleri Kuramı**

Porter ve meslektaşları (Porter, Floden, Freeman, Schmidt & Schwille, 1988) tarafından geliştirilen ‘Politika Nitelikleri Kuramı’nda, reformlardan başarılı sonuçlar elde edilebilmesi için barındırması gereken nitelikler üzerinde durulmaktadır. Kuramda, politikaların özgünlük, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar olarak tanımlanan temel nitelikler aracılığıyla reformların doğru anlaşılması, uygulanması ve başarı ile gerçekleştirilmesinin daha olası olabileceği vurgulanmaktadır (Porter, vd., 1988, s. 98). PNK’de özgünlük, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar olmak üzere beş alt boyutta başarılı eğitim reformlarının sahip olması gereken nitelikler sıralanmıştır. Bu nitelikler hakkında aşağıda bilgi verilmiştir.

*Özgünlük*, bir politikanın ne kadar kapsamlı ve ayrıntılı olduğunu ifade eden boyutudur. Buna göre, reform içeriği ne kadar detaylandırılırsa ve ne kadar açık ifade edilirse o kadar spesifik hale gelmektedir. Teorik olanı açıklayacak rehber ilkelerin, spesifik ve pratik örneklerin yer aldığı

yönergelerin olması ve okullarda reformun gerekliliği olan şartların oluşturulması özgünlük için önemlidir. Bu boyutla, politika yapıcılar tarafından sağlanan destekleyici ve açıklayıcı bilgi dokümanları ve materyaller ile uygulayıcıların kendi okullarına uygun bir tasarım seçmeleri ve reformu anlamak ve uygulamak için gerekli bilgileri edinmeleri amaçlanmaktadır (Porter, vd. 1988, s. 101). Reformları okul düzeyinde değişebilen esneklikte kurgulamak etkililiği sağlama açısından da yararlı kabul edilmektedir (Fullan & Watson, 2000, s. 453). Özgünlük boyutuna uygun kurgulanmış bir politika ile okulların ilerlemelerini takip etmeleri, reformu ne kadar sadık bir şekilde uyguladıklarını değerlendirmeleri ve okulların kendi uygulamalarını izleme kapasitesini geliştirmeleri mümkün olabilmektedir (Porter, vd. 1988, s. 101).

*Tutarlılık*, reform çalışmaları için üretilen politikaların birbirleriyle ne ölçüde çeliştikleri veya birbirlerini ne ölçüde destekledikleri ve tamamladıkları ile ilgilidir. Ayrıca, reformların okulların ihtiyaçları ve beklentileriyle de uyumlu olmasını içermektedir (Desimone, 2002, s. 443). Tutarlılık niteliğine sahip bir reform çalışmasında yanlış yorumlamalar ve bundan kaynaklı gerginlikler engellendiği gibi birbirini bütünleyen bir reform çalışması, hedefe ulaşmayı sağlamakta ve reform için izlenecek stratejiler hakkında daha net göstergeler sunmaktadır (Porter, vd. 1988, s. 101).

*Otorite* kavramı ise eğitimde yenilik içeren tüm reform girişimlerinin etkili olması ve reformun eksiksiz uygulanması için yönetici, öğretmenler, ebeveynler ve çevresel aktörler gibi paydaşların reform çalışmalarının gerçekleşmesinde sahip oldukları kilit role vurgu yapmaktadır. Okul reformu üzerine yapılan pek çok çalışmada da (Akiba & Liang, 2016; Cuban, 1990; Datnow, 2000, 2020; Duman, Baykan & Köroğlu, vd. 2014; Han, 2013; Viñao, 2001; Zembylas & Barker, 2007) öğretmenlerin, okul değişimini amaçlayan her türlü çabanın başarısında, kilit bileşen olduğu vurgusunun yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında reformların başarılı olmasında ve uygulanmasında okul yöneticileri de önemli bir rol üstlenmektedir. Bundan dolayı öğretmenlerden ne beklendiğini açıkça ifade eden, personeli destekleyen ve teşvik eden, kaynak temin eden, öğrenci davranışlarına ilişkin kuralları uygulayan (Park, Lee & Cooc, 2019, s. 745), öğretmenlerle diyalog halinde olan ve onların uzmanlığına güvenen ve öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgilenen okul yöneticileri reformların başarısı için çok önemlidir (Desimone, 2002, s. 455). Tüm bunlarla birlikte politika uygulamalarında ebeveynlerin ve toplumun katkısı da unutulmamalıdır. Çevre ve ebeveynler, değişimin yönünü belirleyerek, öncelikleri ve beklentileri oluşturarak okul çapında reform modellerinin başarısını artırmakta merkezi bir rol oynamaktadır (Desimone, 2002, s. 452-453). Tüm paydaşları içine alarak geliştirilen reformlarda, öğretmenlerin karar alma sürecine katılımıyla (Camilleri & Gritter, 2016, s. 8), okul yöneticisinin liderliğiyle, velilerin ve çevrenin desteğiyle otorite tesis edilebilir. Başka bir anlatımla, toplumdan ve ebeveynlerden gelen destek, öğretmenlerin süreçte katılımı ve karizmatik bir liderlik politikaya otorite kazandırmaktadır (Jensen & Ottesen, 2023, s. 98).

*Güç boyutu*, eğitim politikalarının uygulanması sağlamak amacıyla paydaşlara, ödüller ve yaptırımlar kullanma kabiliyetini ifade etmektedir (Porter vd., 1988, s. 103). Politikanın uygulanmasında kullanılan güç unsuru, politikalara bağlı ödüller veya yaptırımlar gibi faktörler içerdiği için güç boyutu, zorlama yoluyla işleyen politika niteliği olarak da tanımlanmaktadır (Desimone, 2002, s. 467; Porter, 1994, s. 438). Porter ve meslektaşlarının yapmış olduğu çalışmada (1988, s. 103-104), gücün reformlar için önemli olduğuna işaret etmişler ve güç unsuru ortadan kalktığı zaman reformların da uygulanmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte güç boyutunun reformların başlangıç dönemi için işlevsel olduğu kabul edilse de reformların kalıcı olması için öğretmenlerin reformun parçası olduğuna inanmaları ve okul yöneticisinin, çevrenin ve velilerin yeni politikaları desteklemeye değer bulmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

*İstikrar*, insanların, koşulların ve politikaların zaman içinde ne ölçüde sabit kaldığını temsil eden politika boyutudur (Desimone, 2002, s. 443). İstikrar boyutunu etkileyen faktörler; öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin hareketliliği (Datnow, 2005, s. 209), politika ortamının dengesi ve reformun hızı olarak tanımlanmıştır (Bellie, Morawietz, Valenzuela & Vanni, 2020, s. 270). Okul içinde yaşanan değişimlerin sürekliliği, reformların benimsenmesini zorlaştırdığı gibi kopukluğa, önceliklerin sürekli değişmesine ve sonuç olarak motivasyon eksikliğine yol açabilmektedir. Ayrıca reformların anlaşılması, uygulanması ve sonuçlarının alınması belli bir süre alacağı için reformların değişim hızı uygulamadaki başarıyı etkilemektedir (Porter, vd., 1988, s. 104). Reformların istikrarlı hale gelmesi ve tam olarak uygulanması için gerekli zamanın tanındığı reform tasarımları, hemen

sonuç alınmak istenen dolayısıyla istikrarsızlık hissi oluşturan uygulamalara kıyasla daha uzun ömürlü ve daha kalıcı olma eğilimindedir (Cuban, 1990, s. 7). Bununla birlikte başarının inşası zaman içinde gerçekleştiği için politika ortamının dengesini koruması da önemlidir. Bundan dolayı reformlarda başarı sağlamak amaçlanıyorsa politika ortamının da istikrarlı olması gerekmektedir (Bellie, vd. 2020, 271; Desimone, 2002, s. 457).

Porter (1994, s. 438), eğitim reformlarının, bu beş politika boyutunu içermesi halinde, reformların başarılı bir şekilde uygulanma ihtimalinin yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Bundan dolayı politika boyutları dikkate alınarak yapılacak reformların başarı getireceğini dile getirmektedir (Porter, 1994, s. 439). Tüm bunlarla birlikte, reform çalışmalarında zaman zaman politikadaki özgünlüğün, tutarlılığın ve gücün bir kısmı ortadan kalkabilmektedir. Bu noktada eğer reform çalışmaları, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından benimsenmişse devam etmesinin daha muhtemel olduğu söylenebilir (Zembylas & Barker, 2007, s. 234). Başka bir ifadeyle, güç yoluyla işleyen politikaların, güç ortadan kalktığında etkisiz hale geleceği, buna karşılık otorite yoluyla işleyen reformları uygulayacak olanlar, politikanın kendisi, kurumu ve öğrencileri için faydalı olduğuna ikna olursa, daha uzun süre devam etme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir (Cherryholmes, 2005, s. 263; Desimone, 2002, s. 473).

### **Eğitim Reformları ve Okul Etkililiği**

Hızlı bir gelişme ve değişme döngüsüne giren dünyada bireylerin bu hıza uyum sağlaması, ihtiyaçlarına yanıt alması ve beklentileri karşılaması ancak etkili bir eğitim ile bu da doğru ve zamanında yapılan etkili reformlarla mümkün olmaktadır (Han & Elçiçek, 2021, s.24). PNK'yi temel alan çalışmalar (Cuban, 1990; Desimone, 2002; Datnow, 2005; Kurt, vd. 2017; Sarason, 1998) başta olmak üzere pek çok çalışmada (Bolden & Tymms, 2020; Burks & Hochbein, 2015; Hopkins, 2022; Slavin, 2002; Toker Gökçe, 2014) okul çapında başarılı bir reformun nasıl etkili olabileceğini daha iyi anlamaya yönelik oldukça önemli bulgular ortaya koymuşlardır (Desimone, 2002, s. 470). Bu araştırmalara dayalı olarak reformların uygulayıcılar tarafından, her açıdan doğru anlaşılmasının başarılı sonuçlar doğuracağı ve bu durumda beraberinde okul etkililiğini getireceğini vurgulamak mümkündür (Beare, 2007, s. 40; Bellie, vd. 2020, s. 288).

Etkililik, eğitim sisteminin bileşenlerinin, belirli hedeflere ve etkilere ulaşma derecesi olarak tanımlanabilmektedir (Scheerens, 2015, s. 17). Okul hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşabilen, öğrenci yeteneklerini ortaya çıkaran ve gelişmesine katkıda bulunan bir eğitim sistemi diğerlerinden etkili kabul edilmektedir (Burušić, Babarović & Velić, 2016, s. 11). Bundan dolayı, eğitim girdileri, süreci ve çıktısının arasındaki ilişki bağlamında etkililik, eğitim kalitesinin artırılması için önemli bir performans ölçütü oluşturmaktadır (Mulyani, Meirawan & Rahmadani, 2020, s. 280). Olumlu ve destekleyici okul iklimi, planlı ve hedefe uygun müfredat, net hedefler ve yüksek beklentiler, performansın düzenli izlenmesi, personel gelişimi ve ebeveyn katılımının desteklenmesi (Hopkins, 1990, s. 185) gibi etkililik faktörleri okullar için önemli etkililik göstergeleridir. Her okulun sahip olduğu standartlar, yeterlilikler, kapasite ve hedefler, zamana bağlı olarak değişse de yapılan yenilik hareketlerinin ilerlemesini izleme açısından etkililik faktörleri önemli bir ölçüt olarak ele alınabilmektedir (Çobanoğlu & Badavan, 2016, s. 130).

Okul etkililiğinde politikayla bağlantılı olarak okul bazında yapılacak faaliyetlere ve izlenecek her bir etkinliğe, paydaşlarla birlikte karar verilmesi ve süreç başında okul performansının sorgulanarak gerekli verilerin toplanması önem arz etmektedir (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012, s. 197). Bunların yanı sıra okullar tarafından, eldeki verilere ve ihtiyaçlara göre personelin geliştirilmesi, paydaşların sorumluluklarının belirlenmesi ve uygulamanın etkisinin süreç sonunda değil, süreç boyunca izlenip değerlendirilerek reformları özelleştirmeleri gerekliliğinin önemi vurgulanmaktadır (Hopkins & Harris, 1997, s. 151). Etkililiği artırmaya yönelik atılan her bir adım, istikrarlı bir ortamda, açık ve anlaşılır bir dille, kendi içinde tutarlı ve uygulayıcıların içselleştirmesine fırsat verilerek yapıldığı zaman anlam kazanması daha olasıdır (Hopkins, 1990, s. 192). Başka bir anlatımla etkililiği sağlamayı amaç edinen her bir reform hareketinin tasarımıyla uygulanmasına, izlenmesinden değerlendirilmesine kadar her bir adımının doğru anlaşılıp uygulanmasının önemli olduğu söylenebilir. Porter çalışmasında (1994, s. 439), etkili okullar oluşturmak için etkili politikalar

geliştirmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre okullarda uygulanan reformlardan hedeflenen sonuçların alınması isteniyorsa politikaların süreç tasarımı iyi yapılması gerekmektedir (Porter, 1994, s. 436). Politika yapıcılarının reformları şekillendirirken başarısızlık riskini en aza indirmesine rehberlik edecek Porter ve meslektaşları tarafından geliştirilen Politika Nitelikleri Kuramı, reformların doğasına uygun olarak başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlayacak faktörleri içermesi açısından önemli görülmektedir (Porter, vd. 1988).

Bu çalışmada, okul etkililiğini artırmayı amaçlayan reform hareketlerinden biri olan ‘Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ sürecinin, okul yöneticileri perspektifinden analiz edilmesi ve reform sürecinin okul etkililiğine katkısının ortaya koyulması amaçlanmıştır. Eğitim reformlarını pek çok açıdan ele alan çalışmalar (Akgündüz, 2023; Akpınar & Aydın, 2007; Arkadaş, vd., 2023; Arslan Cansever, 2009; Bağcı, 2011; Başdemir, 2014; Hamarat, 2019; Hesapçıoğlu, 2009; Irez & Han, 2011; Karip & Köksal, 1996; Kurt, vd., 2017; Kurtuluş, 2018; Sağlam, Özüdoğru & Çıray, 2011; Sever, Baldan & Tuğlu, vd. 2018; Toker Gökçe, 2013; Yakut Özek, 2021; Yavuz, 2021; Yelkenci, 2023; Yıldız & Yıldız, 2016) yapılmıştır. Buna karşın, PNK de (Porter, 1994, s. 439) yer alan özgünlük, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar boyutuna göre Maarife Modeli sürecinin okul yöneticilerinin deneyimlerinin ve değerlendirmelerinin yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çerçevede araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticileri, Maarif Modelinin süreç yönetimini, özgünlük, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar boyutlarına göre nasıl değerlendirmektedir?
2. Okul yöneticilerinin Maarif Modelinin tanıtımı ve benimsenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen süreçlere ilişkin değerlendirmeleri nasıldır?
3. Maarif Modelinde yer alan hedeflerin ve iyileştirmelerin öğrencilere ve velilere tanıtımına yönelik izlenen süreçlerin etkililiği hakkında okul yöneticilerinin gözlemleri nelerdir?
4. Okul etkililiğine katkı sunması açısından Maarif Modeli süreci, okul yöneticileri tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Okul etkililiğini sağlamaya yönelik yapılan reformlardan biri olan Maarif Modelinin okullarda uygulanış süreci ve okul etkililiğine katkısını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma fenomenoloji desenine dayalı olarak yürütülmüştür. İncelenen durumu katılımcıların bakış açısından anlamayı amaçlayan nitel araştırma; gözlem, görüşme/mülakat ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2023, s. 71; Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 72). Kişilerin bir olgu/fenomenle ilgili yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak bütüncül bir betimleme ortaya koymak ve ortak anlamları keşfetmek için kullanılmasından dolayı fenomenoloji deseni (Creswell, 2023, s. 79) ise bu çalışmanın araştırma desenini oluşturmuştur. Böylelikle Maarif Modeli sürecinin, boyutlar temelinde gerçek hayat durumlarına ve uygulamalara ne şekilde yansıdığı ve etkililiğe katkı sağlama açısından okul yöneticilerinin süreci nasıl anlamlandırdıklarına dair deneyimleri incelenerek ortak bir süreç yorumu çıkarılması amaçlanmıştır.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

2024-2025 eğitim öğretim yılında Kastamonu ili Merkez ilçesinde 58 ilköğretim ve ortaöğretim okulu yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak odaklanılan olguyla ilgili deneyime sahip kişilere ulaşılması amaçlanmıştır. Bu nedenle katılımcıların belirlenmesinde; eğitim reformlarıyla ilgili farkındalığa, bilgi ve deneyime sahip, etkililik faktörlerinin uygulamadaki sonuçlarını gözlemlene imkanı olan ve mesleki kıdem yılı olarak en az beş yıl süreyle görev yapan okul yöneticilerinin araştırmaya dahil edilmesine dikkat edilmiştir. Buna göre araştırmanın katılımcıları, Kastamonu ili Merkez ilçesinde bulunan okullarda görev yapan 18 okul yöneticisinden oluşmaktadır.

## **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracının birinci bölümünde okul yöneticilerinin demografik bilgilerine ilişkin sorular yer almaktayken, ikinci bölümde yarı yapılandırılmış sekiz görüşme sorusu yer almıştır. Görüşme formunda yer alan yarı yapılandırılmış sorular, okul yöneticilerinin Maarif Modeli sürecinin PNK'de yer alan boyutlara göre etkili yönetilip yönetilmediğine ve sürecin etkililiğe katkısına ilişkin deneyimleri ve gözlemlerini ifade edebilecekleri şekilde yapılandırılmıştır. Soruların hazırlanması için öncelikle ilgili literatür taraması yapılmış, bu taramaya dayalı olarak kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan çerçeve temelinde bir soru havuzu hazırlanarak, araştırmanın amacına uygun bulunan sorular seçilmiş, sonrasında seçilen sorular dil ve anlatım bakımından incelenerek üzerinde düzenlemeler yapılmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra örneklem profiline uygun iki yönetici ile alanda çalışmalar yapan, uzman üç öğretim üyesinin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Dönütler çerçevesinde görüşme formuna son şekli verilmiştir. Böylece hem uygulamada yer alacak katılımcı profiline yakın yöneticilerin hem de alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda soruların kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan iki soruya aşağıda yer verilmiştir:

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" hakkındaki değerlendirmeleriniz nelerdir? Süreç yönetimini nasıl değerlendirirsiniz?

Modeli bütüncül olarak değerlendirdiğinizde bu modelin, Türk eğitim sistemine ve okullara ne gibi etkileri olacaktır? Okul etkililiğine katkısına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

## **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analiz tekniği verilerin içinde bulunabilecek gerçekleri ve birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde birleştirilip anlaşılır şekilde düzenleyerek yorumlanmasına imkan sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 227). Görüşmelerden elde edilen ses dosyaları, bilgisayar ortamında yazılı olarak deşifre edilmiştir. Böylece katılımcılarla yapılan görüşmelerin kayıtları Word ortamına aktarılmış olup 187 sayfalık görüşme dökümü elde edilmiştir. Politika nitelikleri kuramında yer alan boyutlar ve eğitimin etkililiği kavramına dayalı temalar üretilmiş ve araştırmanın verileri bu temalar çerçevesinde analiz edilmiştir.

## **Bulgular**

Bu kısımda, Maarife Modelinin okullarda uygulanma sürecinin ve modelin etkililiğe yansımalarına ilişkin okul yöneticilerinin deneyimlerine ve gözlemlerine göre değerlendirilmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir.

### **Özgünlük Boyutuna İlişkin Bulgular**

Yenilik ve iyileştirme amacıyla oluşturulan politikanın kapsamlı ve ayrıntılı olma durumunu ifade eden özgünlük boyutuna ilişkin sorular, araştırmanın giriş sorularını oluşturmuştur. Araştırmanın bu boyutuyla ilgili sorulara cevaben okul yöneticilerinin hepsi, Bakanlık tarafından Maarif Modelle ilgili bilgilendirildiğini, gerekli yönergelerin iletilildiğini ve ihtiyaç duyulabilecek öğretmen ve yönetici eğitimlerinin verildiğini ifade etmiştir. Diğer reform süreçlerinden farklı olarak katılımcılar (Y2, Y3, Y4, Y5, Y9, Y10, Y11, Y12, Y13, Y15), bu modelle ilgili daha açıklayıcı, daha net ve anlaşılır bilgiler verildiğini, sürecin denetimlerle takip edildiğini dile getirmiştir. Ayrıca katılımcılar arasında, Maarif Modelle ilgili yönlendirmelerin net ifade edildiği, bunun da uygulama adımlarını takip etmek açısından kolaylık sağladığı yönünde görüş belirtenlerde bulunmaktadır. Bu doğrultuda görüş bildiren okul yöneticisi olan bazı katılımcıların beyanlarına aşağıda yer verilmiştir.

Y2: Bir bu sefer ki maarif modeli sahadaki takip açısından diğerlerinden bir adım önde açıkçası. Örnek veriyorum, ilk defa bir uygulamanın nasıl gidiyor diye bakanlıktan müfettiş geldiğini gördüm... Yani Bakanlığın ortaya koyduğu modelde aslında titizlikle ele alınmış eylem planları yapılaş aşamaları belirtilmiş. Tabi ki hiçbir şey eksiksiz değil ama çoğu zaman eylem adımları da belli. Herkesin açık ve net olarak uygulamaya koyulabileceği faaliyetler

Y5: Maarif modeli değerlendiren tek tek öğretmenler resmen illerde bile bir ekip oluşturuluyor. O ekip alandaki eksiklikleri görüp zaten bunu Bakanlığa bildirecek.

Y10: Eğitimler yapıldı. Birinci sınıfı okutacak öğretmenler başta olmak üzere gelecek sene yine potansiyel birinci sınıfta olacaklara... daha sonra bütün öğretmenlere, idarecilere de verildi genel eğitim.

Y12: Maarif programında ile ilgili eğitimler veriliyor. Aslında biz eğitimlerin ben geçen hafta bitirdim. 25 saat yaklaşık bir maarif model üzerinden gayet anlaşılır şekilde eğitim aldık. Okul müdürleri, öğretmenlerimiz de dokuzuncu sınıftaki öğretmenlerimizin tamamı da modeli uygulayacak. Sınıflardaki öğretmenlerimizin tamamı bu konuyla ilgili eğitimler aldık. Ara tatilde yani ara tatil ve bizim mesleki çalışma dediğimiz dönemde bununla ilgili eğitimler aldılar.

Modelin açık, anlaşılır ve net olarak ifade edildiğini dile getiren katılımcıların yanı sıra, Modelle ilgili yayımlanan ortak program metninin içeriğinin çok uzun olduğunu dile getiren katılımcılar (Y3, Y9, Y14) da bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak katılımcılar, metnin sadeleştirilmesi gerektiğini, uygulayıcı olarak öğretmenler için uygulamaya yönelik ayrıntılı bilgilerin yer aldığı, branş bazlı bir uygulama el kitabının olmasının daha verimli sonuçlar elde etmek için önemli olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılar, mevcut belgelerde sunulan bilgilerin okulun günlük yoğunluğuna bağlı olarak vakit ayırıp okunmaya imkan veren nitelikte olmadığı görüşündedirler.

Y3: Şurada ben kendi adıma mesela bilgisayarında indirdim maarif modelini, okuyorum okuyorum, böyle şeylere boğulmuş, felsefi yaklaşımlara vesaire. Özellikle giriş kısmı tablolar şekiller. Sayfalarca hani bir öğrenciye bir konuyu anlatırken ne kadar böyle basitleştirmek gerekiyor? Tabii ki bakanlıkta kendi perspektifinden yaklaşıyor oluyor da ben biraz daha anlaşılabilir ve akılda kalıcı ve somut ifadelerle yer verilirse daha anlaşılır olur... Biraz daha böyle elle tutulur gözle görülebilir olursa daha iyi olur, somut olursa yani.

Y9: Birazda sadeleştirmek gerekiyor. Şimdi program eğer daha çabuk anlaşılır olursa daha çabuk kabul edilecektir. Eğer daha akademik dil kullanılıp insanların okuyup da ya ne diyor burada diye kendine bir soru daha sorduğu noktada otomatik olarak sıkılma uzaklaşma başlıyor.

Y14: Yani kavramlar da çok garip. Yani bazı bizim bile anlamakta zorlandığımız kavramlar. Eğitimlerden hatırladığım kadarıyla daha bir sadeleştirme, açık anlaşılır olması gerektiğini düşünüyorum.

Yayımlanan metnin dilinin ağır olmasının yanı sıra sürecin hızlı ilerlemesinden dolayı işin özünü kavrama noktasında sorunlar yaşandığına ve bundan dolayı öğretmenlerin adapte olmakta zorlandığına dair değerlendirmelerde bulunan yöneticilerde (Y4, Y5, Y8, Y11, Y13, Y15) bulunmaktadır. Özellikle Modelin hedeflediği değişimin çok boyutlu olmasından dolayı sürecin ön hazırlığının biraz daha uzun tutularak uygulayıcılar tarafından içselleştirilmesi için süre verilmesinin, Modelin sağlıklı yürütülmesi açısından daha etkili olacağını belirtmişlerdir.

Y4: Biz birebir eğitime katılmadık da işte tanıtımlar için yapılan seminerler oldu. Kısa süreli onlara katıldık işte, oralardan öğrendiğimiz kadarıyla bilgi sahibi olduk ama süreç hızlı ilerledi.

Y8: Modelle ilgili anketler yapıldı. Yani kısa süreli de olsa eğitimler verildi ama dediğim gibi daha fazla zaman lazımdı.

Y15: Çok acele edilmeden bir pilot uygulama neticesinde yürürlüğe girmeliydi... Bu kadar çok aceleye gelmesi hem okul idarelerini sıkıntıya düşürdü hem öğretmenleri sıkıntıya düşürdü. Bu sefer herkes dedi ki bu da nereden çıktı? Ya keşke olmasaydı demeye başladı. Bu olumsuz yargıyı yıkmaya çalışmak lazım. Yani nasıl yapılabilir bu konuda bilmiyorum ama bu olumsuz yargıyı öğretmenlerde yıkmak lazım.

Modele yönelik görüşlerin alınarak yapılan değerlendirmelere göre gerekli revizyonların yapılacağına dair inançlarını dile getiren katılımcıların (Y9, Y10) yanı sıra aslında Maarif Modelinin

Bakanlık nezdinde arka planının olduğunu, aslında birden bu modelin ortaya çıkmadığını, yıllar süren bir çalışmanın ete kemiğe bürünmüş hali olduğunu söyleyen katılımcılarda (Y1, Y9, Y11) bulunmaktadır.

Y9: Önce, işin mutfağındaki insanların bizzat yeniliğin uygulayacak hedef kitle de ders işleyecek öğretmenlerin eğitimleriyle başladı süreç şu an. Yine süreçle ilgili öğretmenlerin ihtiyacı olan bilgilerin sunulması ve okul yöneticilerinin de bu konuda detaylı bilgilendirilmesi süreciyle devam ediyor. Zaman içinde yine belki ihtiyaç duyulan eksiklik olarak görülen alanlar doldurulacaktır. Yani bu kararlılığı görüyoruz biz bakanlığımızda inşallah olacaktır.

Y11: Şimdi biz baktığımız zaman Maarif Modelini 6 aylık bir model olarak görüyoruz. Çünkü Eylül ayında uygulamaya başlandı. Onun bir de hazırlık dönemi vardı... Topu topu 6 aylık bir dönem gibi görüyoruz. Hâlbuki şu anki Milli Eğitim Bakanımız Yusuf Tekin. 2012’li yıllardan itibaren en kritik koltuklardan bir tanesindeydi, Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarlığı koltuğundaydı. Dolayısıyla Bakanlığın bütün kodlarına hakim olan birisi. Yani bunu 6 ayı artık artı 12 sene diye düzeltebiliriz.

Özgünlük boyutuna göre politikaların etkili uygulanabilmesi için okulların bulunduğu sosyoekonomik çevrenin özelliklerini göz önüne alarak okul bazlı esnek planlamaya imkan sağlayacak şekilde kurgulanmasının doğru olacağı vurgulanmaktadır. Araştırmada da bu gerekliliği dile getiren bir katılımcı (Y8) düşüncelerini, *“Şimdi reformları, Bakanlık kendisi yapıyor ama uygulanabildiği konusunda biraz sıkıntı var. Şimdi bizim burası Karadeniz Bölgesi. Buralarda uygulanabilir bir nebze, ama hemen doğuda, güneydoğuda tam olarak uygulanabileceğini düşünmüyorum yani. Bölgesel bazlı, okul bazlı ihtiyaçları düşünmekte yarar var.”* şeklinde dile getirmiştir.

Katılımcılardan bazıları (Y7, Y13) ise Modele yönelik verilen eğitimlerin planlanmasıyla ilgili farklı bir duruma vurgu yapmıştır. Buna göre, öğretmenlerin eğitim öğretim yılı başında aldıkları eğitimin devamı niteliğinde yapılan eğitimlerin, okullardaki ders sürecini kesintiye uğrattığını, bu durumun eğitime giden öğretmenin dersinin boş geçmesine sebep olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilgili olarak Y7 *“Öğretmenimiz sürekli sürece dahil edilmek için seminerlere işte uyum sürecine dahil olmak için konferanslara davet ediliyor. Bu da okulda boş derslerin çoğalmasına, çocukların öğretmensiz kalmalarına yol açıyor. Bu reformlar getirirken özellikle bu reformların öğretilmesi için öğretmenlerimize verilen seminerlerin, eğitimlerin ders dışı zamanlarda olacak şekilde ayarlaması gerektiğini düşünüyorum. Yönetim olarak bizi rahatlatan bir durum değil, daha çok bizi zor durumda bırakıyor. Zor bir süreç yaşıyoruz maalesef.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Maarif Modelinin diğer reform süreçlerinden farklı yürütüldüğüne, daha sistemli ve işlem basamaklarının daha net olduğuna dair genel bir kanı bulunmaktadır. Bakanlığın Modelle ilgili saha çalışmalarının ne şekilde ilerlediğine, doğru anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin çalışmalar yürüttüğüne ve bunun süreci olumlu etkilediğine yönelik görüşler de yer almaktadır. Fakat bu çalışmaların ağırlıklı olarak öğretmen ve yönetici bazlı yürütüldüğüne, önemli bir paydaş olan velilere yönelik yapılan bilgilendirme çalışmalarının yetersiz olduğuna dair vurgu da bulunmaktadır.

### **Tutarlılık Boyutuna İlişkin Bulgular**

Uygulanacak reformların başka reformlarla çelişmeden birbirlerini tamamlamasını ve desteklemesini ifade eden tutarlılık boyutuna ilişkin, araştırmaya katılan yöneticiler, Maarif Modelinin kendi içinde tutarlı olduğunu fakat tüm kademeleri içine alan bir uygulama olmamasının büyük bir handikap oluşturduğuna dair düşüncelerini dile getirmişlerdir. Özellikle modelin 2024-2025 eğitim öğretim yılı içinde sadece 1., 5. ve 9. sınıflarda uygulanıyor olmasının adaptasyon açısından zorluk oluşturduğunu vurgulayan yöneticiler (Y1, Y3, Y8, Y16) bulunmaktadır.

Y1: Modelle birlikte konular azaltıldı, konunun işlenmesi anlamında da farklılıklar var. Yöntemler de farklı. Bir de eski program var. Yani şimdi öğretmenlerimiz buna ayak uydurma konusunda zorluk çekiyorlar. Çünkü eski sistemle bu birbirinden bayağı farklı. Öyle olunca biz de sonuçlarını merak ediyoruz, göreceğiz ama eski müfredat da tamamen test yönelimliydi... Şimdi sosyal sorumluluk projeleri yapın denildi... Çünkü ilerde diplomanın yanında bu tip sosyal sorumluluk projelerinin de dahil edilmesi planlanıyor sanırım ve dolayısıyla üniversitelere alım da değişebilir

ya da belki üniversitelere alım üniversite bazında belirlenebilir ya da değişebilir o yüzden. Bir kademedeki değişim hepsini tetiklemeli. Bu modeli güçlendirir.

Y3: Ya başarıyla ilgili şöyle bir eleştiri yapalım, mesela deneme sınavı yapılması yasaklanıyor. Tabii ki Bakanlığın takdridir ya da yardımcı kaynak kitap aldırılmasına izin verilmiyor. Ama bir 8. sınıf öğrencisi LGS ye gireceği zaman da elindeki sadece ders kitaplarıyla yeterli olmayabiliyor ve zeki olanlar için yeterli diyelim. Şimdi görünen, 8. sınıfta tamamı test olacak bir sınava girecek. Öğrenci 4 yıl boyunca neden bir tane bile deneme sınavı çözmesin, kodlamayı bile öğrenemeyecek? Yani en azından buralarda biraz esneklik sağlanabilir. Yapılmak istenenle sınav eşleşmiyor. Eleştirim bu.

Katılımcıların reformlardaki en büyük sorunun, sınav sistemi odaklı bir anlayış olduğuna dair vurgusu dikkat çekmektedir. Bakanlık tarafından iyi niyetle yapılsa da tek odaklı bir reform hareketinin, okulların tüm işleyişini etkileyeceği için bütüncül bakış açısıyla ele alınması gerektiği katılımcılar tarafından dile getirilmektedir. Bir katılımcı (Y1) bu konudaki düşüncelerini, *“Eğitim sistemini koyduk mu ortaya? Sonucu değiştirme iradesini arkasından hemen ortaya koymamız lazım... Şunların hepsini üst üste koyduğunuz zaman özellikle 5’ler ve 9’lar için deneme sınavı yapmayacaksınız, açık uçlu soru soracaksınız, müfredatı harfi harfine uygulayacaksınız diye eğitimler, hizmet içi eğitimler düzenledi. Bunun sonucunda da yılsonu itibarıyla artık biz 4 sene sonra, 3 sene sonra şöyle bir sınav öngörüyoruz, denmesi lazım ki kamuoyu buna ikna olsun. Çünkü hep sonuç odaklıyız. Onu insanların kafasından silmemiz süreci daha değerli hale getirmemiz, güçlendirmemiz lazım.”* şeklinde dile getirmiştir. Bu minvalde katılımcıların çoğu (Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y11, Y13, Y14, Y16, Y18) mevcut başarı ölçütü olarak kabul edilen merkezi sınav yapısının Modelle çeliştiğini, özellikle Modelle birlikte sınav sisteminin çocuklar, öğretmenler ve veliler açısından çok bilinmeyenli bir denklem oluşturduğunu ve stres kaynağı olduğu içinde yeni uygulamaların benimsenmesinin zorlaştığını belirtmişlerdir.

Y4: Sınav yapamazsınız diyor ama şu anda devlet yaptığı bütün sınavları test şeklinde yapıyor. Okullara deneme sınavı yapamazsınız diyor. Mesela bu yasak, yasak olmasına rağmen bir sürü okul mecburen yapıyor. Çünkü veliden bir talep var istek var çünkü sınavlarda çocuklar test çözecekler. Sonra Milli Eğitimin işte yaptığı uygulamalarda EBA’da bile mesela test sınavları var. Öğrencilerin hazır bulup da çözebilecekleri deneme sınavları orada var ama okulda öğretmen hiçbir yerde kullanmıyor. Bu da biraz çelişkili olmuş oluyor. Yani MEB ile saha gerçeği arasında tutarlı devam etmeyen bir süreçten bahsediyoruz.

Y7: Model, her okulun durumunu planlayamıyor ya da mesleki gelişime o kadar önem veremeyebiliyor bu anlamda çok olumlu gelişim, sürdürülebilir gelişim olduğunu düşünmüyorum. Sınavlar anlamında ise halen merkezi sınavlar devam ettiği için okulda sınav odaklı bir eğitim öğretim anlayışı var. Her ne kadar müfredatta değişse birtakım politikalarda değişiklik de olsa bu anlamda öğrencileri geliştirmek işte ya da okulu geliştirmek açısından tutarlı değil. Maalesef merkezi sınav sistemi bunun önünde en büyük engel. Hala çocuklar test çözelim hala deneme yapalım derdindeler. O yüzden çok fazla bir değişiklik olduğunu düşünmüyorum.

Y16: Yazılı sınav ile çocuk ne varsa kendisinde onu vermeye başlıyor. Kendisini ifade etmeye başlıyor. Olumlu değişim olarak görüyorum tabii. Ama çocuğun sonunda testle gideceği bir sınav var. Buna göre de ayarlanacağını düşünüyorum ben. Yani şu anki mevcut beşinci sınıflarda değişen müfredatla, uygulamalarla bunların sekizinci sınıfta gideceği LGS sınavının da eşit oranda aynı oranda değişikliğe uğrayacağını da düşünüyorum. Dolayısıyla klasik cevaplarında belki LGS sınavında olacağını düşünüyorum. Bu aynı şekilde liselerde de üniversitelerde de aynı şekilde bir değişikliği ile sınav sistemi belki değişecek. Birbirini tamamlayacak.

Y18: Bu özellikle Maarif Modeli içerik olarak daha henüz süreç devam ediyor. Çok farkındalık oluşmadı ama sınav süreci devam ettiği müddetçe yapılan reformların çok da etkili olacağını düşünmüyorum. Bence özellikle sınav kaygısının ortadan kaldırılması gerekiyor diye düşünüyorum reformların amacına ulaşabilmesi için.

Bu görüşün yanı sıra 2024-2025 eğitim öğretim yılında Modelle birlikte başlayan ve özellikle dil öğretiminde sınıf içi uygulamalarda kullanılan değerlendirme yönteminde yapılan değişikliğin, sınıf

yönetimi açısından öğretmenlere zorluk çıkardığını ifade eden görüşlerde bulunmaktadır. Modelin sınıfların kalabalıklığı ile uyumlu olmadığını dile getiren yöneticiler, Bakanlığın teknolojik donanım açısından okulların ihtiyaçlarını karşıladığını fakat sınıf mevcutlarının fazla olmasının sıkıntılar çıkardığını ifade etmektedir.

Y4: Edebiyat dersinde konuşma sınavı okuma anlama şeklinde farklı sınavlar bunlar için zaman sorunu var öğretmenlerin sınıf içerisinde. Konuşma dinleme sınavı yaparken. Dinleme sınavını öğretmen 30 kişilik sınıfta 30 kişinin önünde yapıyor. Konuşma sınavında aynı şekilde 2 öğrenciyi çıkartıyor. Oraya 2 tane soru soruyor. Sınıftaki öğrenciler bu arada pür dikkat onları dinlemiyor. Kendi aralarında gürültü yapıyor, konuşuyor falan da çocuğun da dikkati dağılıyor... 2 tane soru soracak çocuk onu düşünecek cevap verecek arkadaş dedi. Gülecek belki dalga geçecek biraz sorunlu bir sınav sistemi. Yani o şekilde biraz zor.

Y16: Model etkinlik üzerine, öğrencinin kendini ifade etme kabiliyetinin geliştirilmesi üzerine kurulu. Böyle kalabalık sınıflarda çok zor. Niyet güzel ama sahayla tutarlı değil. Bazı reformların okul bazlı olması gerekiyor.

Politikanın tutarlılık boyutunda vurgulanan yapılacak reformların birbiriyle örtüşme, dengeleme bağlamı, saha gerçekleriyle uyuşmadığı için yapılmak istenen yenilikler her ne kadar iyileştirme vurgusu taşısa da sahada yerini bulamayabilmektedir. Katılımcılar (Y6, Y12, Y15, Y18) Modelle ilgili olumlu düşüncelerini dile getirirken ve Modelin uygulanması bazı okullarda kolay yerini bulurken, bazı okullarda ise şartlardan dolayı (kalabalık sınıflar, velilerin başarı beklentileri, çocuklardaki sınav kaygısı vb.) uygulamanın zora düştüğünü belirtmişlerdir. Modelin kendi içinde de tutarlı olmadığını, yanlış anlaşılabilmesi için konuyla ilgili düşüncelerini dile getirmek istemediğini söyleyen Y14, *“Modeli okuduğumda bile kendi içinde bir tutarlılık yer almadığını gözlemledim. Model hakkında yapacağım yorumlar daha çok siyasi olarak algılanacağı için bu konuda görüş belirtmek istemiyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde Y17’ de *“Modelin eğitim bilimleri model geliştirme basamaklarına uygun olarak oluşturulmadığını düşünüyorum. Modelde kendi içinde bile bir tutarlılık yok.”* sözleriyle düşüncelerini dile getirmiştir. Ayrıca katılımcılar (Y2, Y7, Y11, Y15), Modelle birlikte değişen öğretim yöntemlerinin bazı öğretmenlerin alıştıkları uygulamalar dışına çıkmalarını gerektirdiği için zor bulduklarına ve Modelle birlikte başlayan beceri temelli eğitime dair yeterliliklerinin ve becerilerinin zayıf olmasından dolayı tercih etmediklerine dair izlenimlerinden de bahsetmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Y15 düşüncelerini *“Bazı öğretmenler bununla yetişmedi ki yapsın. Zaten uğraşmak da istemiyorlar. Kendi yıllardır bildikleri yöntemlerle devam edenler var tabi. Özellikle belli hizmet yılı olan öğretmenlere bunlar biraz boş gelebiliyor.”* şeklinde dile getirmiştir. Modelle birlikte diğer kademelerde yürütülen uygulamaların özellikle branş öğretmenlerinde sınıf içi uygulamaları zorlaştırdığını, her ne kadar yöneticiler olarak bu işi takip etseler de sınıf uygulamalarına çok da fazla karışmadıklarını ifade eden katılımcılarda (Y2, Y7, Y18) bu görüşü desteklemektedir. Bu ifadelerden yola çıkarak bu tip farklı uygulamaların okullar arasında tutarlılığı zedeleyerek Modelin çıktılarını olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

### Otorite Boyutuna İlişkin Bulgular

Eğitim politikalarında öğretmenlerin karar alma sürecine katılımını, okul yöneticisinin liderliğini, velilerin ve çevrenin desteğini almayı içeren otorite boyutu, önemli bir politika boyutu olarak kabul edilmektedir. Araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen otorite boyutuna ilişkin sorulara verilen yanıtlarda ifadelerin çeşitlilik arz ettiği görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı (Y1, Y3, Y5, Y9, Y18), süreçte özellikle öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin etkin olduğunu fakat velileri sürecin içine dâhil etme noktasında zorlandığını, hatta kısmen başarısız olduğunu ifade etmiştir.

Y1: Veliler bu işten bir kere çok uzak. Biz şimdi Milli Eğitim de velilere bu modeli tanıtacağız diye toplantılar yaptılar. Velilerden talep çok az yani. Bunu şuna bağlıyorum. Ben çalışıyorlar, zamanları yok ya da evde işleri var gibi ona bağlıyorum ama çocuklarımız bunu yapsın iyi olsun kafasındalar. Velilere bu anlatılabilir mi? Başka şekilde anlatılması lazım... Çünkü toplantılara katılma yönünde çok hevesli değiller. Evet, veli toplantılarında bize yeni maarif modelinin tanıtılması için yazı geldi. Videolar var işte onların açılmasını sınıflarda hani toplantı öncesi izletilmesini biz sağlayacağız ama işte veli toplantılarına da katılmayan diğer toplantılara da işte

iştirak etmeyen ya da bu konuda gönülsüz olanlar çoğunlukta olduğu için velilere ulaşmak biraz zor oluyor.

Y3: Tabii ki hiç bir şey yapılmıyor anlamında değil. Öğretmenler anladığı, inceledikleri kadar ya da kendilerine verilen eğitimde anladıkları kadar ellerinden geleni yapıyorlar ama böyle kapsamlı değişikliklerde ben kapsamlı bilgiye velilerin de sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Daha rahat hareket edilir diye düşünüyorum... Gerçek görüşler alındı da bizden, öğretmenden. Velinin görüşüne de yer verilmeli tabii ki... Paydaşların etkin katılımı ve sürece katılmaları diyorlar, bu işi benimsemelerinin daha etkili sonuçlar doğuracağını düşünüyorum.

Y9: Evet, paydaşlar noktasında planlamada Bakanlık hepsini koymuş, yani her kuruma rolü üzerinde yapılması gerekenleri projede var tabii... En önemli kısım işte aile, okul, öğrenci sacayağı ve bunun dışında tabii ki STK'lar işte yerel yönetim bunların destekleri. Okul dışına uygunluk önemli. Bunu çok destekliyor zaten program. Tabii zorlukları var mı? Var tabii veliye ulaşım... Veliden destek almak gerekiyor alınmaya çalışılıyor. O zaman katılım noktasında zaten Bakanlık aileyi de dahil ediyor.

Y18: Tabanla üstün birbirinden haberdar olması gerek. Ve iş birliği içerisinde olması gerekir. Yani biz bunu beğendik, uygulamayı böyle yapın olursa, o zaman taban ya bunu yapar ya yaptık diye gösterir değil mi öyle değil mi?

Katılımcıların bir kısmı da (Y3, Y6, Y13) özellikle öğretmen ve yöneticilerin katılımının sınırlı kaldığını, model çıktıktan sonra görüş sorulmasının pek de bir anlam ifade etmediğini dile getirmişlerdir. Katılımcılardan Y7, *“Çok da o şekilde olmuyor. Yani bilgilendirme, sonra görüşleri alma, sonra işte ihtiyacın analizi falan... Başlangıçta alınmıyor. Belli aşamalarda da yani çok da öğretmenlerin isteği doğrultusunda olduğunu ben çok zannetmiyorum. Yani onların da yani o görüşlerin hepsi dikkate alınıyor mu, alınmıyor mu? Ondan emin değilim. Ya olsaydı eğer bu sorunların bir kısmı şimdiye çözülmüş olurdu. Hep aynı şeyleri konuşuyor olmazdık.”* sözleriyle modelin planlama kısmında katılımın kısıtlı olduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların bir kısmı da (Y1, Y3, Y5, Y11, Y14, Y16) okul yöneticilerinin Modelin uygulanmasında sadece bir raportör olarak görülmesi ve yetkilerinin sadece kontrol etmek ve Bakanlığa aktarmak üzerine kurgulandığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Diğer bir ifadeyle okul yöneticileri gerçek bir otorite işlevi görmüyor algısının söz konusu olduğu söylenebilir.

Y11: Maarif modeliyle ilgili her şey çok güzel. Dört dörtlük düşünülmüş diyeyim tamam ama mesela eğitim yönetimi kısmına önem verilmemiş. Maarif eğitim tamam eğitim de mesela eğitim yönetimi de eğitimin bir parçası ben yönetici olarak okulla ilgili bazı uygulamalarla da raporlandırma dışında da aktif olarak maarif modeline hizmet edebilirim. Bunlar es geçilmiş.

Y16: Bütüncül bakılmalı. Öğretime dönük model, modelde bir şey yok. Okul müdürlerine dönük yetki yok. Yöneticilere dönük bir şey yok. Hep sınıfta ne olacağıyla ilgili bir şey var ama sınıfta ne olacağı ile ilgili doğrudan ilişkili bir şeyler. Ama okulun yönetimi de sınıfta ne olacağı ile ilgili çok büyük etken, yani o konuda öyle söyleyeyim size.

Araştırmaya katılan bazı yöneticiler Maarif Modelle ilgili paydaşlardan görüş alındığı fakat bunların Bakanlık nezdinde pek de karşılık bulmadığını dile getirmişlerdir. Katılımcılar (Y5, Y6, Y9, Y10, Y15), özellikle Maarif Modelin tasarım sürecinde olmasa da uygulamaya geçildikten sonra sahadaki işleyişle ilgili görüş toplandığını fakat bu görüşlerin ne yapıldığı ile ilgili soru işaretlerinin olduğunu dile getirmişlerdir.

Y5: Veli anketleri yapılıyor, teknolojinin sağladığı kolaylık sayesinde paydaşlara daha hızlı ulaşılabilir. Bu anlamda. İşte sivil toplum kuruluşlarına ulaşıp, onların onların görüşleri alınabiliyor ama bu görüşlerin ne derece uygulandığına baktığımız zaman bu anlamda eleştiri yapılabilir. Yani fikir alıyoruz, topluyoruz ama her şey kâğıt üzerinde kalıyor maalesef.

Y15: Her şey kâğıt üzerinde kalıyor. Örneğin en basit örnek size stratejik plan her işte 5 yılda bir stratejik plan yapıyoruz. Yani oraya yazdıklarımız orada kalıyor, raporlar öylesine yazılıyor... Paydaşlardan toplanan verilerin de bu şekilde süreç sonu değerlendirmesi de aynı mantıkla yapılıyor... Önceden yapılmış reformlara baktığımızda okullardaki işte okul geliştirme çalışmalarına, toplam kaliteye baktığımız zaman hepsi aynısı olmuş. Hepsi bir süre denenmiş uygulanmış, sonra raporlar yazılmış ama sonra rafa kalkmış yine aynı şekilde.

Katılımcıların bir kısmı (Y7, Y12), modelin paydaş katılımını sağladığını fakat toplumun okullardan beklentisinin akademik başarı odaklı olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilgili olarak Y7, *“Toplumsal istek ve ihtiyaçları çok farklı ama sunulan model çok daha farklı. Toplumsal ihtiyaçlarını, isteklerini çok karşılayacak gibi durmuyor. Niye dersiniz... Bizim özellikle ortaokul çağındaki çocukların toplumun çocukları buraya veren velinin, ailenin ihtiyacı isteği, akademik başarı ama maarif modeli çok farklı yönlerde çalıştırılmaya çalışılıyor. O yüzden biraz aile sürece dahil olmayacak gibi duruyor.”* sözleriyle ailenin sürece akademik başarı gibi kısıtlı bir yerden bakıyor olmasından dolayı katılımının az olacağını dile getirmiştir.

Politikaların şekillendirilmesinde her ne kadar katılım yelpazesinin geniş tutulduğu dile getirilse de katılımcıların aileyi sürece dahil etmekle ilgili kaygılarının olduğu aşıkardır. Fakat Modelin devam eden sürecinin önceki reformlara göre daha özenli, demokratik, toplumsal uzlaşmayı önceleyen bir yol izlediğini dile getiren bir katılımcı (Y4), sürecin katı otorite kurularak değil tüm unsurlarda denge gözetilerek ilerletildiğini *“Maarif daha farklı bir süreç izliyor söyleyeyim. Katılımcı ve müzakere var bi kere... Müfettişler sahadakini takip ediyor. En büyük sıkıntı aileye anlatmak. İşte o biraz zor olacak gibi.”* sözleriyle dile getirmiştir. Otorite boyutuna göre katılımcıların değerlendirmesini özetlemek gerekirse genel olarak katılımın çeşitlendirilerek sağlandığı ama ailenin katılımının sağlanmasındaki zorluğun yanında yöneticilerin güçlendirilmesine dair küçük dokunuşlara ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### Güç Boyutuna İlişkin Bulgular

Politika uygulamalarındaki güç boyutu, uygulayıcılara açıkça ifade edildiği müddetçe etkili olan politika boyutudur. Buna göre politikaların uygulayıcılara sunduğu yaptırımlar ve ödüller politikanın kalıcılığına katkıda bulunarak yeniliklerin güç kazanmasını sağlamaktadır. Araştırma kapsamında değinilen güç boyutuna ilişkin olarak katılımcıların, Maarif Model sürecinin uygulayıcı performanslarına göre nasıl değerlendirileceğiyle ilgili netlik olmadığına dair görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Bu durumla ilgili olarak bir katılımcı (Y2) *“Şimdi yapılandırmacı yaklaşımın ki maarif modeli de bunun bir parçası zaten öyle söyleyeyim size yani. Öğrenci değerlendirmesine çok önem vermiş ama açık kapısını söylüyorum öğretmen değerlendirmesiyle bir şey yok. Yani öğretmenin değerlendirilmesiyle ilgili ne yapılacak? Yani kendi kendini mi değerlendirecek? Okul müdürümü değerlendirecek, nasıl olacak?”* sözleriyle sürecin belirsiz noktasına dair değerlendirmelerde bulunmuştur. Katılımcılar ayrıca, Modelin sahiplenilmesi için işin özünün doğru anlatılmasına ve bir teşvik/yaptırım mekanizmasının gerekliliğine dair görüş bildirmişlerdir.

Y3: ... Sahiplenmesi gerekiyor. Biz bunda bence sıkıntı yaşıyoruz. Yeterince anlatılamadığı için öğretmenler idareciler sahiplenemiyor. Benimsemiyor benimsemediği şeyler de tabii ki görevi gereği, yaptırım var diye yapıyordu. Şimdi gidin bütün okulları herkes bir şeyler yapıyordu ya da işte sınav sisteminde, not girişinde belli prosedürlere uyuyordu ama bunu sadece uygulamak değil. Yani bir işi sadece yapmak yerine getirmek değil, özünü halletmek gerekiyor.

Y6: Şöyle birisi getiriyor, şunu şunu öğreteceksin diyor, bunun uygulayacaksın diyor ama bu uygulayıcı olarak benim kavrayabildiğim kadar oluyor. Anlayabildiğim özümseyebildiğim kadar oluyor... Yani bu noktada hep bir dayatma var. Özellikle öğretmen üzerinde...

Y10: Bir yenilik sunduğunuzda öğretmenler sahiplenemeyebiliyor, bundan dolayı da uygulama kısıtlanıyor. Bunun yolu da eğitimde özendirmeden, teşvikten geçiyor.

Y12: Aslında değişime karşı bir direnç her zaman olur. Yani bir şeyi değiştirmeye kalktığınız da sistemi değiştirmeye kalktığınızda bir sistemi oturtmanın zorlukları olur... Öğretmen ve yönetici bazında teşvik lazım.

Modelin düzgün uygulanabilmesi için yaptırım gücünün bir yere kadar işleri ilerletebileceğini dile getiren bir katılımcı (Y14) düşüncelerini, *“Şimdi, reformları, Bakanlık kendisi yapıyor ama hani uygulanabildiği konusunda biraz sıkıntı var... Gelen yazı üzerinden elimizden geleni neyse onu yapmaya çalışıyoruz ama zorlamayla bir yere kadar gidiyor.”* şeklinde dile getirmiştir. Katılımcılar, Modelin işlerliğinin izlenmesi ve değerlendirilmesinde yöneticilerin daha etkin ve yetkili olmasının sağlanması gerektiği ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Böyle bir hamlenin yöneticilere okul bazlı bir

müdahale ve düzeltme yetkisi sunacağını ve böylelikle teşvik ve yaptırım uygulanmasının daha gerçekçi olabileceğini dile getirmişlerdir.

Y4: Okul idaresine çok bağlı modelin takibi. Eğer müdür bu planları takip ediyorsa yapılmasını ya da idare olarak takip ediliyor. Çünkü soru sorulduğunda bunun bir karşılığının verilmesi lazım. Doğal olarak biz bunları raporluyoruz. Hatta denetimler olduğu zaman da gösteriyoruz, diyoruz şekilde yapıldı diye... Sonrasını bilmiyoruz. Biz sadece aradaki işleri iş ve işlemleri yapıyoruz. Yönetimi güçlendirmek gerek yetki açısından.

Y13: Nasıl söyleyeyim? Öğretmenler de idareciler de bir şey var. Öğrenilmiş çaresizlik mi diyelim artık buna? Aslında kabulleniyor insanlar. Ama şöyle bir sıkıntı var. Demek ki herkesi kapsamadığını düşünüyor ki bazı öğretmen arkadaşlarımız sahiplenmiyor, sahiplenmeyince sonuçta olumsuz sonuçlanıyor. Yaptırımdan çekindikleri için yapın gönderin sonuçları gibi bir şey olduğu için yapılıyor.

Y14: 5-6 yıldır biz bu sistemi yapmaya çalışıyoruz, imar ediyoruz. Yeni bir sistem değil deniyor. 6 yılda yaptığınız, hazırladığınız eğitim sisteminin 2 günde bir öğretmene nasıl kazandırabilirsiniz? Tabii ki ön hazırlık konusunda çok deneyimsizlerdi. Adapte olmak zor ama mecbur yapamaz.

Y17: Sorumluluk arttığı kadar yetkinin de artması lazım. Okul müdürlerine daha çok yetki verilip okula daha iyi dokunuşlar yapması lazım. Bu anlamda da okul müdürlerini güçlendirmek lazım ki daha doğru müdahaleler gerçekleştirilsin.

Katılımcılar (Y1, Y2, Y5, Y6, Y7, Y10, Y11, Y12, Y13, Y15, Y17, Y18), Maarif Modelini benimsendiğini belirtmekle birlikte sürecin hızlı ilerlemesinden dolayı adapte olmakta ve benimsemekte zorlandıklarını da ifade etmişlerdir. Modelin en büyük eksikliğini ise uygulayıcılara yönelik değerlendirme ölçütünün ve bir teşvik sisteminin olmaması olarak dile getirmişlerdir. Bununla birlikte Bakanlık tarafından uygulamaya koyulmuş bir model olmasından kaynaklı yaptırımdan çekinildiği için yapıldığını ifade eden katılımcılarda (Y3, Y6, Y14) bulunmaktadır. Bu ifadelerden özellikle reformun sürdürülebilirliğini olumlu yönde etkileyeceği için öğretmen ve yöneticilere yönelik teşvik sisteminin olmasının gerektiği ve konuyla ilgili mutlaka revizyon yapılmasına ihtiyaç olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür.

### **İstikrar Boyutuna İlişkin Bulgular**

Politikanın sahip olduğu şartların ne kadar süre sabit kaldığı ve değişimin sürdürülebilirliği ile ilgili olan istikrar boyutuna ilişkin, katılımcıların (Y2, Y3, Y4, Y8, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16) genel olarak reformların sık olmasından dolayı yaşadıkları sıkıntılara vurgu yaptıkları ve hatta önceki yıllara dönme eğiliminin olduğuna dair görüş bildirdikleri görülmektedir.

Y3: 2014 yılında değerler eğitimi şeklinde bir uygulama vardı. Önceki okulumda gene idari görevdeydim, değerler eğitimiyle ilgili derslerde izleme yapıyorduk. Şimdi baktığımızda bu maarif modelinde gene benzer, tamamen aynı olmasa da gene aynı. 2017-16 Türkiye vizyonu baktığımız zaman gene aynı benzer argümanlar, dokümanlar var. Kendini tekrar ediyor gibi sanki biraz bana mı öyle geliyor?

Y12: Değişimin zorlukları yaşanıyor ve bunun yanında da hani istikrarın sağlanmasında sistemlerde sık gelişmelerde meydana geliyor. Yani bir süreç oluşuyor. Mesela 3 sene 5 sene bunun üzerinde duruluyor. Yeni bir süreç daha çıkıyor. Programların uzun vadeli ve uygulanır olması lazım. Uzun vadede çok olmuyor. 5 senedir program üzerinde çalışılıyor. 3-5 senede başka bir program üzerinde çalışıyor. Bunların sabit olması uygulanabilirliğini daha da arttırır. Bence en önemli olan sürekli değişiyor olması.

Y15: Şöyle diyeyim, ben şu an maarif modelini 2004 idi galiba bir değişikliğe yine böyle bir köklü değişikliğe gidilmişti. Şu an orayla aynıysa yeniden gündeme getiriliyormuş gibi. Yani bizim eğitim sistemimizde hep bir başa dönme nasıl diyeyim tutarlılık ve istikrarlılık yok? Reformlar bir deneme yanılma, bir yapboz gibi.

Katılımcıların bir kısmı (Y1, Y8, Y13, Y14), sistem üzerinde yapılan değişikliklerin güncelleme, geliştirme, ihtiyaçlara cevap verme ihtiyacına istinaden yapıyor olmasının anlaşılır olduğunu fakat bazı değişikliklerin (ders saati sayısı, ders adı vb.) sıkıntı oluşturduğuna dair izlenimlerini dile getirmişlerdir. Hatta bu durumun bazı güncellemelere tezat oluşturduğu da ifade edilmiştir. Özellikle

bilgisayar ve iletişim teknolojileri ve türev derslerini veren öğretmenlerin bu konuda sıkıntı yaşadığını dile getiren Y1 “*Gelecek ve teknoloji üzerine yapay zekâ üzerine vesaire her imkân kurulu görünüyor. Modelde de buna çok önem veriliyor, projelerle destekleniyor. Hatta sınıflara çok önceden akıllı tahtalar kondu yani ama alan olarak önü kapalı bir alan. Nasıl diyelim? Şimdi bizim yeterli sayıda dersimiz yok. Benim branşımın liselerde bir saat ders var. Geçen sene değil, ondan önceki sene 2 saattir bu ders 2 saat seçmeliden bir saat seçmeliye düşürüldü. Yine bilgisayar bilimidir dersin adı bilişim teknolojilerine dönüştürüldü. Öyle olunca bu alanı daraltıyor aslında. Yani bu ders sayısının fazla olması belki öğrencilerin bu alanda ilerlemelerini sağlayabilir. Yani robotik kodlama, Android programlama, vesaire deniyo gibi ama ders sayısı az olduğu için bir saatte olmuyor*” şeklinde durumu aktarmaktadır. Bununla birlikte politika yapımcıların özellikle eğitimde daha uzun süreli planlar yapmasının ve bununla kişi politikası olarak değil kurum politikası olarak sürdürülebilir bir zemine oturtulması gerekliliğini dile getiren katılımcılar da mevcuttur.

Y2: Kalkınma planlarımız bile 5 yıllık. Ülkelerin 100 yıllık planı var. Yüzyıllık yapıyor planlarını ya böyle bir şey yok. 5 yıl sonra ne olacak sorun bu.

Y18: Milli olması lazım, kişiye bağlı değil. Ben atıyorum. 2 gün sonra Milli Eğitim Bakanlığında Temel Eğitim Genel Müdürü olsam bile ona müdahale edecek bir yapım olmamalı... Ben şunu yaptım, hadi uygulayalım olmamalı ya da şu ülkede şu varmış, bu çok güzelmiş. Bunu bizim ülkeye aynen alalım olmamalı. Çünkü her ülkenin dinamikleri farklı, yapısı farklı değerleri farklı uymuyor. Bize uymuyor. Yani 5 milyonluk Finlandiya’nın modelini siz 85 milyonluk Türkiye’ye tam olarak adapte edemezsiniz. Çünkü her ülkenin koşulları farklı, onu alıp birkaç sene pilotlama yapıp sonra uygulamaya geçirmeniz lazım ama bunu yapmıyoruz ve bu çok güzelmiş, çok başarılıymış, hemen uygulayalım diyorlar ama çok başarılı olmuyor.

Katılımcılar, yapılan yeniliklere karşı artık bir alışkanlık geliştirdiği için de istenen sonuçların alınamadığını dile getirmektedirler. Bir katılımcı (Y10) bu düşüncesini “*İyi niyetle yapılmış ama devamlılık yok. Ya diyorum ya birçok şey, evet, evet, birçok şey iyi niyetli yapıldı şimdiye kadar ama artık yenilik devam edecek mi bilinmiyor.*” sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca reform süreçlerinin çok değişiklik barındırdığı bunun içinde özellikle öğretmenlerin kalıcı gözle bakmadığı için yenilikleri benimseyemediklerini, güncellenmenin gerekli olduğunu ama temel sistemlerde yoğun hareketliliğin etkililiği düşürdüğünü dile getiren katılımcılar mevcuttur. Bir katılımcı (Y8) “*Hani her şey gerçekten çok değişti. Hani zaman da değişti teknolojiydi şuydu buydu falan hepsinin de etkisi var ama sürekli bir programı uygularken bence çıktısını görmemiz lazım diye düşünüyorum. Sürekli sürekli değişmemeli. Belki de gördükleri bu aksaklıkları bu şekilde çözülebileceği düşünüldüğü için de değiştiriliyordur. Ama bunlar bize olumsuz yansıyor.*” şeklinde bu durumu ifade etmiştir. Modelin sonuçlarını görmek açısından da uzun soluklu devam etmesinin gerekliliğini dile getiren katılımcılar (Y7, Y9, Y12, Y13, Y17) mevcuttur.

Y17: Şimdi 6 yılın sonunda biz maarif programa geçtik. Mevcut sekizler beşler 4 yıl sonra 2028-2029 yılında yeni bir sınav sistemiyle karşılaşacaklar. İlk meyvesini biz belki 4-5 yıl sonra ilk kıpırdanmalar görürüz. 8-10 sene sonra asıl uygulamanın öğrencilerin üzerinde değişimleri görme şansımız olacaktır. Ama dediğim gibi yapılan reformlar bazen bir ülke politikası olarak pişirilmesi lazım, eğitim politikası olması lazım. Yani örnek veriyorum hem siyasi olarak demeyeceğim ama a kişisi geldiğinde b kişisine devrederken bu politikanın devam etmesi sürecin istikrarı için işte eğitimin bir hayat boyunca devam etmesi esastır... Yani her 4 yılda 5 yılda bir program değişmesinden evet hakikaten bir eğitim politikasıyla sürdürebildiği daha rahat sağlarız. Meyvelerini daha rahat toplarız. Biraz sabır gerekecek. Bu program da 10-12 yıldan önce bize sonuç vermez.

Eğitimle ilgili yapılan reformlardaki değişkenliğin fazla olması ve eğitim politikalarındaki değişimlerin istikrarlı olmayan bir görünüm ortaya koyması uygulayıcıların reformlardaki devamlılık algısını dolayısıyla reformun etkisini düşürmekte ve uygulayıcılar nezdinde yerleşmesinin önünde bir engel oluşturmaktadır. Özellikle katılımcıların bu hızı tanımlarken kullandığı belirsizlik, öğretmenlerin reformla elde edilebilecek kazanımlara dair inancını da zedelemekte bu da uygulamada aksaklıklar yaşanmasına sebep olmaktadır. İstikrar boyutunda yer alan öğretmen ve yönetici hareketliliğiyle ilgili herhangi bir vurgu olmaması da dikkat çekicidir. Bu durum, yapılan reformların merkezi uygulamalarla şekillendirilmesinden/sürdürülmesinden kaynaklandığına dair bir izlenim

uyandırmaktadır. Başka bir ifadeyle okul yöneticileri eğitim politikalarında yaşanan sık değişikliklerin reformların başarısı etkileyen önemli bir sorun olduğu görülmektedir.

### Maarif Modeli Sürecinin Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Öğrencilere daha kaliteli bir eğitim sunmak amacıyla yapılan eğitim reformları, okul etkililiği üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Politika Nitelikleri Kuramına göre reformlar açısından etkililiği sağlamada en önemli hususlar sürecin hangi amaçla başlatıldığı, nasıl yürütüldüğü, ortamın ne kadar istikrarlı olduğu, uygulayıcıların bu değişime adaptasyonu, değişimi benimseme derecesi ve sonuçta ne elde edileceğinin açık ve anlaşılır ifadesi olarak sıralanmıştır (Datnow, 2000, s. 367). Bu çalışma kapsamında da katılımcılara Maarif Model sürecinin etkililiğini değerlendirmelerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Süreçle ilgili katılımcıların (Y1, Y2, Y4, Y6, Y7, Y9, Y10, Y11, Y13, Y14, Y16, Y17) genel izleniminin, Modelin içerik olarak çok kaliteli bir kurguya sahip olduğu, uygulanabilirliğinin mümkün olduğu, modelle ilgili bilgi paylaşımının açık ve net olarak yapıldığı, buna karşılık öğretmen ve yönetici eğitimlerinin çok hızlı olduğu yönündedir. Bununla birlikte en çok eleştiriler Modelden bağımsız olarak, Bakanlığın genel olarak eğitimin temel sistem dinamikleri (süre, içerik, yöntem, değerlendirme vb.) başta olmak üzere neredeyse tüm unsurlarında (ders kitapları, ders isimleri, ders saatleri vb.) sık değişimlere gitmesi ve etkin bir teşvik sisteminin kurulamaması üzerine yapılmıştır. Katılımcılar (Y2, Y3, Y5, Y8, Y10, Y12, Y13, Y14, Y16) bu durumun reform çalışmalarına yönelik adaptasyonu ve motivasyonu düşürdüğü için yeniliklerin benimsenmesinde zorluk yaşanmasına sebep olduğunu dile getirmişlerdir.

Y2: Bu sefer ki maarif modeli sahadaki takip açısından diğerlerinden bir adım önde açıkçası. Yani mesela örnek veriyorum, ilk defa bir uygulama nasıl gidiyor diye Bakanlıktan müfettiş geldiğini gördüm.

Y5: Özellikle modelle yapılan etkinliklerde ders kitaplarında değerlere, milli kültürümüze çok önemli vurgu yapıldığını görüyoruz. Bu da bizim toplumumuzun milli manevi değerlerini yitirmemesi açısından çok önemli, çok değerli, eleştirenler olacaktır elbet ama Bakanımızın da dediği gibi yani milli bir model ortaya koymaya çalışıyoruz. İnşallah değişmez devam edilir. Biraz daha üzerinde durulup eksiklikler giderilir elbet. Değişmeyeceğine inanmak istiyorum.

Y17: Konu bazında değil de genel olarak baktığım zaman maarif modele, maarif model özellikle çocuklarda yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen bir model olduğu için uygulanabilirliği sağlandığı anda yani okullardaki gerekli alt yapılar buna uygun hale getirildiği anda çok pozitif maarif model şu an için. Ufak değişiklikler olur ama program devam etmezse kötü olur diye düşünüyorum. Çünkü öğretmenlere artık zul oluyor bu hızlı değişimler.

Katılımcılar özellikle Modelde beceri temelli bir anlayışın olmasının olumlu olduğunu, öğrencilerin çok farklı gelişim alanlarına (bilişsel, sosyal, psikomotor) ve becerilerine yönelik çeşitlendirilmiş öğretim yöntemlerinin kullanılmasına vurgunun çok olumlu olduğunu ifade etmiştir. Okul etkililiğini artırma açısından olumlu olan bu durumu bir katılımcı (Y16) “... Çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesini ki bence en önemli öğrenme şekillerinden birini bu model sağlıyor. Bu noktada destekliyorum ben programı... Öğrenci okuyacak, okuduğunu anlayacak, üretecek, anladığını sözlü ve yazılı olarak ifade etmesi gerekecek...” şeklinde ifade etmiştir. Konuyla ilgili bir katılımcı (Y18) ise “Şu anki müfredat sorgulayıcı, beceri temelli olduğu için üretici üretirken tabi ki zekâ yetenekleri, onu işte yaratıcı yeni bir şeyler ortaya çıkaran nesil yapacak tabi dijital yeterlilikler programın içerisinde bu nokta gerçekten önemsenmiş kademe kademe... 1. sınıftan 12 sınıfa kadar 12 yılı kapsayan bir süreç yani farklı farklı. Programın tamamını incelediğimizde bizim beklentilerimizin hepsi programda yer alıyor. Sadece zaman bizim bunları gerçekleştirip gerçekleştiremediğimizi gösterecek izleme lazım bize, eğer programı uygulayabilirsek başarı olacak.” sözleriyle Modelin etkililiğine yönelik değerlendirmelerini ifade etmiştir.

Katılımcılar Maarif Modelin belli kademelerle sınırlı olarak başlamasının ise sürecin etkili yönetilmesi açısından sınırlılık oluşturduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilgili olarak bir katılımcı (Y10) “Benim burada eleştirim sadece 1. sınıftan başlayarak kademe değil de toplu geçilse daha iyi olur diye düşünüyorum. İlkokuldaki bütün sınıf kademelerinde geçilmeliydi, daha olumlu bir iklim olurdu, verimli olurdu.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Katılımcılar planlı sürdürülen bir reform hareketinin daha kolay takip edilebildiğini dile getirmişlerdir. Özellikle etkililiği sağlama açısından önemli olan öğretmen ve yönetici eğitimlerinin de plan dahilinde gerçekleştirilmesiyle amaçlanan personel gelişiminin sağlanması, katılımcılar (Y1, Y2, Y5, Y8, Y9, Y12, Y14) tarafından olumlu karşılanmıştır. Ayrıca katılımcılar tarafından (Y3, Y6, Y11, Y13, Y17) ailenin de sürece dahil edilmesinin ve onlara yönelik eğitimler verilmesinin de Modelin etkililiğine olumlu yönde katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Katılımcıların çoğu (Y3, Y4, Y6, Y7, Y8, Y10, Y11, Y12, Y13, Y16, Y17, Y18), eksikleri olsa da Modelin ihtiyaçlara cevap veren açık ve net bir çerçeve çizdiğini fakat içerik hazırlığını yeterli görse de okullara yönelik ön hazırlığın hızlı olmasının ve kademelerin aşamalı geçişinin Modelin etkililiğini azaltacağını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan yöneticiler, Maarif Modelin tasarlanma sürecinden uygulanmaya başlamasına kadar süreç içerisinde olumlu düşüncelere sahip olsa da değişimin her zaman zor ve sancılı bir süreç içerdiği ile ilgili ortak bir kaniya sahip oldukları görülmüştür.

### **Sonuç ve Tartışma**

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli sürecinin, Politika Nitelikleri Kuramının boyutları çerçevesinde okul yöneticileri tarafından nasıl değerlendirildiğini ve sürecin, Kuramın boyutları bağlamında okul etkililiğine katkısını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma kapsamında, Kastamonu ili Merkez ilçesinde yer alan okullarda görev yapan 18 okul yöneticisiyle bire bir görüşmeler yapılmıştır. Çalışma kapsamında katılımcılara, Maarif Modeli sürecinin uygulayıcılara aktarılma metoduna, modelin kapsamlı ve ayrıntılı ifadesine, yönetmelik ve yönergelerin açıklayıcı ve anlaşılır olma durumuna ve diğer reformlarla tutarlılığına yönelik görüşleri sorulmuştur. Ayrıca, sürece paydaş katılımı, etkili bir teşvik ve yaptırım mekanizmasının varlığı ve sürecin etkililiğine yönelik yönetici değerlendirmelerinin neler olduğu irdelenmiştir. Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin görüşlerine göre Modelin özgünlük, tutarlılık, otorite, güç, istikrar boyutları ile bu boyutların okul etkililiği ile ilgili olarak belirlenen temalar üzerinden içerik analizi yapılarak elde edilmiştir. Bu kapsamda toplamda altı tema belirlenmiş ve görüşme dökümleri bu tema başlıkları altında kategorize edilmiştir.

Özgünlük boyutuna ilişkin bulgular analiz edildiğinde yöneticilerin çoğunluğu (F 12) Modelle ilgili açıklayıcı, net ve anlaşılır bilgiler verildiğini, sürecin denetimlerle takip edildiğini bu da Model için başka reformlardan farklı bir yol izlendiğinin göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar, net ve anlaşılır bilgilerin olmasıyla sürece dair herhangi bir kafa karışıklığına mahal vermediği ve belirgin hedefler sunulmasının da sürecin takibinde kolaylık sağlayacağını bununda Modelin değerlendirilmesi açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Yurdakal tarafından yapılan çalışmada (2024, s. 76) da Modelin açık ve net ifadeler içerdiğini, uygulayıcılar için uygulama esaslarının net ve anlaşılır olduğu belirtilmiş, bunun uygulama kolaylığı açısından olumlu olduğu dile getirilmiştir. Bu görüşün aksine bazı katılımcılarda (F 3), öğretim programının yer aldığı metnin çok uzun olmasından ve metinde yer yer felsefi kavramların kullanılmasından dolayı anlaşılmasında zorluk yaşandığı ve toplamda bu durumun Modelin uygulanmasını etkilediğini vurgulamıştır. Yurdakal (2024, s. 83), metnin sadeleştirilip kısaltılmasının yerinde bir düzeltme olacağını ifade etmiştir. Bu sonuçla aynı çıkarımda bulunan başka bir çalışmada da Porter ve meslektaşları (1988), reformun yönergeleri uygulayıcıların iyi anlayacağı şekilde ifade edilmesinin önemli olduğunu dile getirmektedir. Porter ve meslektaşları (1988), bu yapıldığı takdirde politikanın benimsenmesinin ve uygulanmasının o kadar kolay olacağını vurgulamıştır. Görüldüğü üzere, çalışmaya katılan yöneticilerin söylemlerinden çıkan sonuçla Porter vd.'nin çalışmasının sonuçları örtüşmektedir.

Çalışma kapsamında katılımcılar, değişimin zor bir süreç olmasından dolayı öğretmenlerin sürece adaptasyonlarının zaman alacağını dile getirmişlerdir. Bu bulgu, Akpınar ve Aydın tarafından öğretmenlerin değişim algıları üzerine yaptıkları çalışmayla (2007, s. 79) ve Han tarafından yapılan ve öğretmenlerin eğitim reformlarıyla yaşadıkları paradigma değişimlerini irdeleyen çalışmada (2013, s. 77) yer alan sonuçlarla tutarlıdır. Ayrıca, katılımcıların bir kısmının (F 4) öğretmenlerin süreci kabul etmeleri halinde daha kolay benimsedikleri vurgusu da Akpınar ve Aydın'ın çalışma bulgularıyla benzerdir. Özgünlük boyutunda yer alan bir diğer önemli nokta ise öğretmenlerin reforma yönelik eğitim ihtiyaçlarına cevap verilmesi ve okula özgü esnek program vurgusudur. Katılımcılar tarafından dile getirilen bu durum, Desimone tarafından vurgulanan reformların okul düzeyinde uygulanmasında

esneklik tanınmasının gerekli olduğu vurgusuyla (2002, 443-444) tutarlıdır. Yazıcılar ve Bümen'in yaptığı çalışmanın (2017, s. 157-158) sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir.

Tutarlılık boyutuyla ilgili yönetici görüşleri incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu (F12) farklı sebeplerden dolayı Maarif Modelinin diğer uygulamalarla tutarlı olmadığını dile getirmiştir. Özellikle katılımcılar, Modelin 2024-2025 eğitim öğretim yılı içinde, sadece 1., 5. ve 9. sınıflarda uygulanıyor olmasının yeni Modele adaptasyonu zorlaştırdığını bundan dolayı da reformlar arasında birbirini tamamlayan çalışmaların yapılması gerektiği üzerinde durmuştur. Yapılan/yapılacak reformlardan beklentinin eğitimi, dolayısıyla okulları bütünsel olarak ele alan değişikliklere yönelik olduğunu ve sürdürülebilirliği sağlama açısından bütüncül yaklaşımın önemini vurgulayan Akgündüz (2023, s. 205)'ün çalışmasıyla katılımcıların sunduğu öneri eşleşmektedir. Ayrıca, birbirini tamamlayan reform çalışmalarının, okullarda reformların uygulanmasını kolaylaştırdığını ve bununda reform sürecini güçlendirdiğini dile getiren katılımcıların görüşleriyle Desimone (2002, s. 443), Cheng (2023, s. 101) ve Zajda (2020, s. 302)'nin yaptığı çalışmada yer alan görüşler örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin bir diğer ortak vurgusu da yapılmak istenen değişikliklerle sahadaki sınav gerçekliğinin birbirine tezat oluşturmalarıdır. Katılımcıların çoğu (F 10) tarafından Modelin açık uçlu ve kendini ifade etmeye dayalı bir süreç değerlendirme sistemine göre kurgulanmaya çalışıldığı fakat öğrencilerin katılacağı merkezi olarak yapılan ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavlarının uygulanandan çok farklı olduğunun altı çizilmiştir. Bu durumun başta öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere velilerde de kaygı oluşturduğu ve sınav gerçeği ile Modelle yapılmak istenen süreç değerlendirmesinin tutarlı olmadığını ifade etmiştir. Bu sonuç Yazıcılar ve Bümen (2017, s. 157) ile Kurt ve meslektaşları (2017, s. 254) tarafından yapılan çalışmalarda bulgularla eşleşmektedir. Tutarlılık boyutuyla ilgili bir başka bulguda da katılımcıların bir kısmı (F 4) okulun içinde bulunduğu fiziksel imkanların yetersiz olmasının uygulamada tutarsızlık oluşturduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların yapmış olduğu bu vurgu, Kurt ve meslektaşlarının yaptığı çalışmadaki (2017, s. 254) sonuçlarla örtüşmektedir. Bu olumsuzluğun üstesinden gelebilmek için özellikle okullarda öğretmenlerin karar süreçlerine katılmalarının ve yeniliklerle ilgili zorluk yaşamamaları için yeterliliklerini geliştirebilecekleri eğitim ortamlarının sağlanması gerekmektedir (Kurt, 2012, s. 217). Kelchtermans (2005, s. 1004) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir vurgu yer almaktadır. Katılımcıların bir kısmı da (F 7) yeni modelin içeriğinde yer alan beceri temelli eğitim, değerler eğitimi, zenginleştirilmiş öğretim yöntemleri gibi konulardaki öğretmen becerilerinin yetersiz olduğunu, bunun da uygulamadaki uyumu olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir. Bu bulgu, Kurt (2012) ve Bellie ve meslektaşlarının (2020, s. 278) yaptığı çalışmanın bulgusuyla eşleşmektedir. Kurt (2012, s. 218) bu uyumsuzluğu çözebilmek ve zorluğu aşmak için okulların fiziksel imkanlarının iyileştirilmesinin hem sahadaki uygulamaların paralel gitmesini hem de öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu araç-gereçler sağlanıp fiziksel koşullar iyileştirilerek uygun koşulların sağlanmasıyla tutarlı sonuçlar elde edileceğini belirtmektedir.

Araştırmanın otorite boyutuna ilişkin bulgularına gelindiğinde ise katılımcıların farklı noktalara değindikleri görülmektedir. Otorite boyutunda paydaş katılımına yönelik sorulan soruya katılımcıların büyük çoğunluğu (F 11), öğretmen ve yöneticilerin sürece dahil edildiği fakat velileri okulla ilgili yüksek beklentilere sahip olmalarına rağmen sürece dahil etmenin çok zor olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç, Bellie ve meslektaşları (2020, s. 276) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla eşleşmektedir. Bununla birlikte tersi görüş bildiren katılımcılarda (F 4) bulunmaktadır. Özellikle eksiklerin giderilmesine ve süreç değerlendirmesine yönelik öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin alınmasıyla ilgili olarak katılımcılar, görüşlerin dikkate alınmadığını, alınsaydı yıllardır aynı sorunlar üzerine konuşulmayacağını ifade etmiştir. Desimone (2002, s. 451) ve Datnow (2000, s. 370) özellikle okul çapında reformun başarılı bir şekilde uygulanmasında öğretmen katılımının temel unsur olduğunu dile getirmektedir. Bununla birlikte velilerin katılımının sağlanmasının da sürece destek açısından önemli olduğu üzerinde durulmaktadır (Desimone, 2002, s. 455). Çünkü geniş çaplı katılım olmaması, reform sürecini yavaşlatan aynı zamanda sürecin etki alanını da sınırlandıran bir unsur olarak kabul edilmektedir (Desimone, 2002, 453). Buna göre araştırmaya katılan yöneticilerin veli katılımına atfettiği önemle Desimone'un çalışmasındaki vurgunun paralel olduğu görülmektedir.

Araştırmada vurgulanan başka bir nokta ise Modelle birlikte yöneticilerin sorumluluğunun artmasının yanında yetkilerinin aynı oranda artmamasına yönelik getirilen eleştirilerdir. Katılımcılar

(F 6) Modelin yöneticilerin üzerine hem öğrenci hem öğretmen hem veli hem de okul çevresinin Modelle paralel gitmesini sağlamada bir köprü vazifesi yüklemesine rağmen sadece raporları yazma/yazdırma, kontrol etme ve Bakanlığa aktarma yetkisinin verildiğini; bunun da geliştirilmesi gereken noktalara müdahale etmeyi geciktirdiğini ve uygulamaların sahadaki kontrolünü zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Datnow tarafından yapılan çalışma da (2020, s. 438) yöneticilerin veri toplamanın ötesinde reform sürecine aktif olarak dahil olmasının ve güçlendirilmesinin önemi üzerinde durulmaktadır. Datnow'a göre (2020, s. 440) güçlendirilmiş bir yöneticinin varlığı, reformların okullarda uygulanması, takip edilebilmesi ve süreçten sapmaların engellenmesini sağlayan en önemli denetim ve düzeltme mekanizması olarak kabul edilmektedir. Benzer bir vurgu Karip ve Köksal (1196, s. 249-250) ile Park ve Datnow tarafından yapılan çalışmalarda (2022, s. 275) da yer almaktadır.

Reform süreçlerinde politikalar özellikle uygulayıcıların yenilikleri kabullenmesiyle güç kazanmaktadır. Bir politikanın amaca uygun uygulanabilmesi için öncelikle uygulayıcılara yönelik ödül ve yaptırımların tanımlanması önemlidir. Araştırma kapsamında güç boyutu temasında sorulan sorulara yönelik katılımcılardan alınan cevapların çoğu (F 12), Modelde teşvik ve yaptırım mekanizmasıyla ilgili herhangi bir vurgunun olmadığı üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu durumun da belirsizlik oluşturarak uygulamalarda dalgalanmalara sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bu belirsizliği aşmak için Bakanlık nezdinde düzenlemeler yapılması gerektiğini dile getiren katılımcıların (F 4) bu görüşleri, Wang (2023, s. 286) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla paraleldir. Çalışmada, politika yapıcılar tarafından belirli başarı göstergelerinin ve tedbirlerinin geliştirilmesinin, uygulayıcıların neye göre ve ne şekilde değerlendirileceğine dair net bir bilgiye sahip olmasına yardımcı olacağı vurgusu yer almaktadır. Katılımcıların bir kısmı (F 7), modelde uygulayıcılara özellikle de öğretmenlere yönelik bir izleme ve değerlendirme mekanizmasının olmamasının ve yöneticilerin bu denklemde yetkilerinin artırılmamasının, sürecin etkili ve dengeli yürütülmesini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Bu bulgu, Mulyani ve meslektaşlarının yaptığı çalışmada (2020, s. 280) yer alan, okul yöneticilerinin okullardaki işleyişi dengeli bir şekilde yürütmesi, görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi için yetkilerinin genişletilmesinin gerekli olduğu sonucuyla da tutarlıdır. Bununla birlikte küçük bir grupta olsa katılımcıların bir kısmı (F 2) tarafından, Modelin plan dahilinde sürdürülmesinin güç kullanarak sadece bir yere kadar gidebilmesinin mümkün olduğu, gücün ortadan kalkmasıyla reformun rafa kalkacağı, çünkü sürecin özünün iyi anlatılmadığı da vurgulanmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre eğitim politikalarının çok kısa süreli olması yapılacak yeniliklere karşı uygulayıcılarda bir ön yargı oluşmasına sebep olmaktadır. Çünkü değişim sıklığından dolayı yöneticiler ve öğretmenler, reformları geçici bir heves olarak görmektedir. Neticede uygulanan/uygulanmak istenen her bir reformun etkisi, uzun yıllar sonra görülmektedir. Bunun içinde politika yapıcıların, güncel olgu ve olaylardan hareketle etkisi yıllar sonra ortaya çıkabilecek kararları, yeterince irdeleyerek almaları gerekmektedir (Altunay, 2017, s. 690). Bu çalışmaya katılan yöneticilerin yanıtları da bu minvaldedir. Katılımcılar genel olarak (F 9) eğitim sisteminin sık sık değişikliklere uğradığını, bunun içinde Modelin sahiplenilmesinde, benimsenip dengeli uygulanmasında sıkıntılar yaşandığını dile getirmişlerdir. Katılımcılar ayrıca eğitimde yapılan değişikliklerin sonuçlarını almak için en azından çıktıları gözlemlemek gerektiğini de dile getirmişlerdir. Katılımcıların bu görüşleri Kurt ve meslektaşlarının (2017, s. 254) ve Bellie ve meslektaşlarının (2020, s. 282) gerçekleştirdiği çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Katılımcıların bir kısmı da (F 4) ihtiyaçları karşılayacak güncellemelerin yapılmasının uygulayıcılar tarafından doğal karşılandığı, bunların beklentilere cevap vermek adına zaten yapılması gereken hamleler olarak kabul edildiğini dile getirmiştir. Fakat buradaki değişim hızının çok fazla olmasının sorun teşkil ettiğini de vurgulamışlardır. Katılımcılar, bir sistemle eğitim-öğretime başlayan bir öğrencinin aynı sistemin devamı olan merkezi bir sınava girmeden değişiklik yapıldığı, hatta çocukların başladığı sistemden mezun olamamasının reformların hızını gösteren çarpıcı örnekler olarak sıralamışlardır. Bu örneklerle bağlantılı olarak da sistemin herkes tarafından benimsenmesinin ve sonuçlarının değerlendirilmesinin zorlaştığını dile getirmişlerdir. Bu sonuca göre, bir ülkenin politika ortamı başta olmak üzere okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin hareketliliği ne kadar çok olursa değişkenlikte artacağı için değişim hızının fazla olması yapılan reformun geçici olduğu görüşünü beslemektedir (Desimone, 2002, s. 455). Ayrıca bir reformun uygulanması, yerine oturması ve değerlendirilmesi uzun yıllar alacağı

gerçeğinden hareketle okul reformlarının yavaş ilerlemesi, uygulama başarısını değerlendirmenin yanı sıra öğretmenler, öğrenciler ve veliler üzerindeki etkilerini ölçmeyi de güçleştirmektedir. Bundan dolayı Desimone (2002, s. 456) ve Datnow (2000, s. 368) çalışmalarında, bir reformun başarılı olması isteniyorsa politikaların uygulanma sürecinin sabırla işlenmesi ve ortamın istikrarının korunması gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin ifadeleriyle doğrudan tutarlı olan bu çalışmalarla birlikte Tan ve Yang (2019, s. 206) tarafından yapılan çalışmanın sonucu da bu vurguyu desteklemektedir.

Maarif Modeli sürecinin değerlendirilmesine yönelik yapılan bu çalışmada özgünlük, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar boyutlarına yönelik katılımcı görüşleri ile alanda yapılan ilgili çalışmaların sonuç vurguları paralellik göstermektedir. Özellikle Modelin güçlenmesine yönelik yapılan çalışmaların sahada görev yapan okul yöneticileri tarafından genel olarak olumlu karşılandığı sıklıkla ifade edilmiştir. Bununla birlikte Modelin uygulanma sürecinin bu boyutlar çerçevesinde etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik görüşlerde (F 12) de genel olarak sürecin etkili yönetildiği vurgulanmıştır. Baştepe (2009, s. 80) tarafından yapılan çalışmada da bir politika girişiminin etkili ve verimli olabilmesi için, iyi bir planlamaya, eşgüdümlü bir süreç yönetimine ve amaca uygun olarak hazırlanmış eğitim-öğretim ortamına ihtiyaç olduğu ve bunun da etkililik için önemli olduğuna dair vurgu yer almaktadır. Bu vurgu üzerinden değerlendirildiğinde katılımcıların sürece yönelik değerlendirmelerine göre ufak-tefek aksaklıklara rağmen, sürecin etkili olarak ilerletildiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte katılımcıların birçoğu (F 12), Modelin anlaşılır, net hedefler koyduğu, uygulayıcılara dönük bilgilendirici materyallerin hazırlandığı, eğitimlerin verildiği, okulların teknolojik alt yapısının ve donanımlarının gayet yeterli olduğu, paydaş katılımına önem verildiği, izleme ve değerlendirme çalışmalarının ise devam ettiğini, bunların da okul etkililiğine olumlu yönde katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Tüm bunlarla birlikte sürecin halen devam ettiğini, sabır gösterilip sonuçlarının alınması beklenirse değerlendirmenin daha doğru sonuçlar vereceğini ifade eden katılımcıların (F 5) yanı sıra ailenin katılımının artırılmasına yönelik tedbirlerin alınmasına ve etkin bir teşvik sisteminin kurgulanmasına (F 9) vurgu yaptıkları görülmektedir. Hopkins yaptığı çalışmada (1990, 2022), eğitim reformlarında etkililiği artırmaya yönelik atılan her bir adımın, kendi içinde tutarlı, net hedefler çerçevesinde, istikrarlı bir ortamda, açık ve anlaşılır bir dille anlatılarak ve uygulayıcıların içselleştirmesine fırsat verilerek yapıldığı zaman anlam kazanmasının daha olası olduğunu dile getirmektedir (Hopkins, 1990, s. 192; 2022, s. 20). Buna göre çalışmanın sonuçlarıyla Hopkins tarafından yapılan çalışmalardaki (1990, 2022) vurgu paralellik göstermektedir. Okul etkililiği faktörlerine yapılan bu vurguya, Desimone tarafından yapılan çalışmada (2002) da rastlanmaktadır. Reformların okul etkililiği arayışlarının bir ürünü olduğu ve bu faktörlere göre reformlar işletildiği takdirde başarı sağlanabileceği belirtilmiştir (Desimone, 2002, s. 434-435). Gökçe ve Bağçeli-Kahraman tarafından etkili okul bileşenleri üzerine yapılan çalışmada (2010, s. 194) da reformların etkili okul faktörlerine yönelik olarak yapılmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceği, bu yüzden reformların odak noktasının bu faktörler olmasının başarıyı da beraberinde getireceği vurgusu yer almaktadır. Koyuncu ve Kazak (2023), Özdemir (2022) ve Polatcan ve Cansoy (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da etkililiğin reformlarla sağlanabileceği yönünde tespitler yer almaktadır.

Sonuç olarak politikaların belirlenmesinde ipi göğüsleyen politika yapımcıların, yapılmak istenen ve ihtiyaç duyulan yenilik ve iyileştirme hareketlerinde, sahadaki en önemli aktörler olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değerlendirmelerine daha fazla kulak vermesinin daha etkili sonuçlara ulaşılması bakımından önemli olduğu görülmektedir. Genel olarak eğitim reformlarının özelde de Maarif Modelinin yoğun çaba, zaman ve para harcanarak yapıldığını herkes takdirle dile getirmektedir. Bundan dolayı, özellikle eğitimin bir insanın hayatında vazgeçilmez ve geri döndürülemez bir süreç olması gerçeğinden yola çıkarak reformların daha dikkatli, daha bilimsel, daha ince düşünülmüş ve geleceği iyi planlanmış, öngörüsü yüksek ve kapsayıcı yapılması hassasiyetinin gösterilmesi gereklidir. Özellikle politika nitelikleri kuramında yer alan boyutların bunun için iyi bir başlangıç olduğu söylenebilir. Başarılı okul reformlarının etkililiğe de büyük katkı sağladığı yadsınamaz bir gerçek olarak kabul edildiğinden, bahsi geçen boyutların dikkate alınmasının başarılı sonuçlar elde edilmesine yönelik önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012) Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3). 197-213. DOI: 10.1080/13632434.2012.669648
- Akay, E. & Aypay, A. (2016). School effectiveness and comparison of the effectiveness of Turkish state secondary schools according to socioeconomic status. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, special issue, 453-467.
- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of teacher professional learning activities on student achievement growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99-110. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.924470>
- Akpınar, B. & Aydın, K. (2007). Türkiye ve Bazı Ülkelerin Eğitim Reformlarının Karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 82-88.
- Altunay, E. (2017). Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim finansmanı politikaları: Sorunlar, nedenler ve çözümler. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(2), 689-714. <https://doi.org/10.14686/buefad.304498>
- Arkadaş, D., Arkadaş, B., Keskin, Y., & Oymak, A. (2023). Küreselleşmenin eğitim politikalarına etkine yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(9), 1390-1410.
- Arslan Cansever, B. (2009). Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türkiye'nin Bu Politikalara Uyum Sürecinin Değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1). 22-232.
- Arslan, H., Satıcı, A. & Kuru, M. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 142, 15-25.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 30(2), 139-173. <https://doi.org/10.7822/egt41>
- Balcı, A. (2014). Etkili okul/okul geliştirme. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başdemir, H. Y. (2014). Türkiye'de Eğitim Reformu İçin. *Liberal Düşünce Dergisi* (76), 101-118.
- Beare, H. (2007). Four decades of body-surfing the breakers of school reform: Just waving, not drowning. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 27-40). Dordrecht: Springer. DOI /10.1007/978-1-4020-5747-2\_2
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288. doi: 10.1080/09243453.2019.1652191
- Bolden, D. & Tymms, P. (2020). Standards in education: reforms, stagnation and the need to rethink, *Oxford Review of Education*, 46(6), ss. 717-733, DOI: 10.1080/03054985.2020.1781608.
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement *American Educational Research Journal*, 15(2). 301-318. <https://www.jstor.org/stable/1162468>.
- Burks, J., & Hochbein, C. (2015). The students in front of us: Reform for the current generation of urban high school students. *Urban Education*, 50(3), 346-376.
- Burušić, J., Babarović, T., & Velić, M. Š. (2016). School effectiveness: An overview of conceptual, methodological and empirical foundations. In N. Alfrević, J. Burušić, J. Pavičić, & R. Relja (Eds.). *School effectiveness and educational management: Towards a South-Eastern Europe research and public policy agenda* (pp. 5-26). London: Palgrave Macmillan.
- Camilleri, R. A. & Gritter, K. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1210489>
- Cherryholmes, C.H. (2005). Educational Reform, Modernity and Pragmatism. In: Lieberman, A. (eds) *The Roots of Educational Change*. ss. 249-266. Springer, Dordrecht. DOI:10.1007/1-4020-4451-8\_11
- Creswell, J. W. (2023). Nitel araştırma yöntemleri (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Cuban, L. (1990). Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13. <https://doi.org/10.3102/0013189X019001003>.

- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.
- Dalbudak, K. & Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-15.
- Datnow, A. (2000). Power and Politics in the Adoption of School Reform Models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(4), 357–374. <https://doi.org/10.2307/1164430>
- Datnow, A. (2005). Five Key Factors In Supporting Comprehensive School Reform, in Bascia N., Cumming A., Datnow A., Leithwood K., Livingstone D. (Eds) *International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-3201-3\\_1](https://doi.org/10.1007/1-4020-3201-3_1)
- Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21, 431–441. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5>
- Desimone, L. (2002). How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? *Review of Educational Research*, 72(3), 433-479. <https://doi.org/10.3102/00346543072003433>
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–27.
- Edmonds, R. R. (1982). National Inst. of Education (ED), Washington, DC. Teaching and Learning Program (ERIC Document Reproduction Service No. ED 221536).
- Ergüç Şahan, B. & Özgenel, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler örüntüsü. *The Journal of International Educational Sciences*. 27. 86-103. 10.29228/INESJOURNAL.51469.
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 85(3), 391-421. <https://doi.org/10.1086/461411>
- Fullan, M. (1994). Change Forces Probing The Depths Of Educational Reform. School Development and the Management of Change Series: 10. London in UK and PA in USA: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2005) The meaning of educational change: a quarter of a century of learning. In Lieberman, A. (ed.). *The Roots of Educational Change: International Handbook of Educational Change*. ss. 202-216. Netherlands: Springer.
- Fullan, M. & Watson, N. (2000). School-based management: Reconceptualization to improve learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 453-473.
- Günel, Y. (2014). Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 22(1). s. 1–27. DOI: 10.1080/09243453.2010.536322
- Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları (In focus on 21st century skills Türkiye's education policy). SETA Analiz, No. 272.
- Han, B. & Elçiçek, Z. (2021). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyon Belgesindeki eğitim yönetimine ilişkin değişim alanlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 5(1), 22-41.
- Hesapçıoğlu, M. (2013). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and Effective Schooling: towards a synthesis. *School Organisation*, 10(2–3), 179–194. <https://doi.org/10.1080/0260136900100204>.
- Hopkins, D. (2022). School Improvement: Precedents and prospects. Centre for Strategic Education, Victoria. ISBN 978-0-6454278-7-5.
- Hopkins, D. & Harris, A. (1997). Improving the Quality of Education for All. *Support for Learning*, 12(4), 147 – 151.
- Irez, S. & Han, Ç. (2011). Utilizing kuhnian lenses for a better understanding of the meaning of, and resistance to, educational change. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(3), 251-266.

- Jensen, R., & Ottesen, E. E. (2023). Recursive and adaptive processes in strategic work: municipality leaders' and school leaders' accounts of their work for educational reform. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 9(2), 86–100. <https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2178839>
- Karaca, S.O. (2021). Kamu yönetiminde reform: 2000'li yıllar örneği. *The Journal of Academic Social Science*, 9(122), 463-477. DOI:10.29228/ASOS.52848.
- Karip, E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 245-257.
- Kim, J. (2018). School accountability and standard-based education reform: The recall of social efficiency movement and scientific management. *International Journal of Educational Development*, 60, 80-87. DOI:10.1016/J.IJEDUEV.2017.11.003
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006. [doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009](https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009).
- Korkmaz, F. (2017). Küreselleşmenin Eğitim Programlarına Etkileri. Küreselleşen Dünyada Eğitim içinde. Özcan Demirel & Serkan Dinçer (Eds). 167-185. 10.14527/9786053188407.10.
- Koyuncu, V. & Kazak, E. (2023). Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1536-1556. Doi: 10.24315/tred.1161437
- Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Education Journal*, 14(1), 61-72.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 195-227.
- Kurt, T., Büyükgöze, H., Er, E., Köse, E. & Çarıkçı, E., (2017). An investigation of the factors impacted education reforms in Turkey. ICEA 2017 (12th International Congress on Educational Administration), 252-255. Ankara, Turkey
- Kurtuluş, F. (2018). Çokkültürlü bazı ülkelerde eğitim politikaları ve öğretmen eğitimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(3), 178-195.
- Lenkeit, J., & Caro, D. H. (2014). Performance Status and Change - Measuring Education System Effectiveness with Data from PISA 2000-2009. *Educational Research and Evaluation*, 20(2), 146–174. <https://doi.org/10.1080/13803611.2014.891462>.
- Marks, G. N. (2014). The size, stability, and consistency of school effects: Evidence from Victoria. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(3), 397–414. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.964264>.
- MEB, (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. *Millî Eğitim Bakanlığı*.
- Muijs, D. (2008). Educational effectiveness and the legacy of Bert P.M. Creemers. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 463-472. DOI: 10.1080/09243450802535224
- Mulyani, H., Meirawan, D. & Rahmadani, A. (2020). Increasing school effectiveness through principals' leadership and teachers' teaching performance, is it possible?. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 39(2), 279-292. 10.21831/cp.v39i2.28864.
- Neubauer, D. (2008). Globalization and education: Characteristics, dynamics, implications. In Hershock, P.D. , Mason, M. and Hawkins, J.D. (Eds.) *In Changing education: Leadership, innovation and development in a globalizing Asia-Pacific*. 29 – 62. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Park, J, Lee, I. H. & Cooc, N. (2019). The role of school-level mechanisms: How principal support, professional learning communities, collective responsibility, and group-level teacher expectations affect student achievement. *Educational Administration Quarterly* 55(5), 742-780. <https://doi.org/10.1177/0013161X18821355>
- Park, V., & Datnow, A. (2022). Principals' emotions in school improvement: the role of people, practices, policies, and patterns. *School Leadership & Management*, 42(3), 256–274. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2071863>

- Porter A.C., Floden R., Freeman D., Schmidt W., & Schwille J. (1988). Content determinants in elementary school mathematics. In Grouws D. A., & Cooney T.J. (Eds.) Perspectives on research on effective mathematics teaching. ss. 96–113. Hillsdale, NJ: Erlbaum; (Research Series 179). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Porter, A. C. (1994). National standards and school improvement in the 1990s: Issues and promise. *American Journal of Education*, 102, 421–449.
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal* 83(4), 427–452.
- Saguin, K.I. & Ramesh, M. (2020). Bringing Governance Back into Education Reforms. *International Review of Public Policy*, 2(2). ss. 159-177. DOI: <https://doi.org/10.4000/irpp.1057>.
- Sağlam, P. D. M., Özudoğru, O. F. & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Sarason, S. B. (1998). Some Features of a Flawed Educational System. *Daedalus*, 127(4), 1–12. <http://www.jstor.org/stable/20027520>.
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness, *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10-31, DOI: 10.1080/09243453.2013.858754
- Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K., vd. (2019). Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri. *İlköğretim Online*, 17(3). 1583-1603. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466396>
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative Learning, Success for All, and Evidence-based Reform in Education. *Éducation et didactique*, 2(2). 149-157. doi:10.4000/educationdidactique.334.
- Smyth, T. M. (1993). The relationship between the effective school characteristics and student achievement in Connecticut. Doctor of Education. University of Bridgeport.
- Şahan, B. & Özgenel, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler örüntüsü. *The Journal of International Educational Sciences*. 27. 86-103. 10.29228/inesjournal.51469.
- Şahin, S. & Aydın Demirel, Ö. (2019). Türkiye’de Eğitimde Değişim İhtiyaçlarına, Engellerine ve Değişime Yön Vermeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(48), 88-106.
- Şişman, M. (2013). Eğitimde mükemmellik arayışı (Etkili Okullar), 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, C., & Yang, J. (2019). Path-dependency or path-shaping? An analysis of the policy to target exam-orientation in South Korea. *Critical Studies in Education*, 62(2), 195–210. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1611612>
- Toker Gökçe, A. (2009). Yeni ekonomik düzen, eğitim reformları ve eğitimin geleceği. *Eğitim Sosyolojisi* Ed: Mimar Türkkahraman, İbrahim Keskin (ss. 249-272), *Lisans Yayıncılık*.
- Vasquez-Martinez, C., Giron, G., De-La-Luz-Arellano, I., & Ayon-Bañuelos, A. (2013). The Effects of Educational Reform. *Bulgarian Comparative Education Society, Paper presented at the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society* (11th, Plovdiv, Bulgaria, May 14-17) Education Policy, Reforms and School Leadership. 254-258.
- Viñao, A. (2001). Do Education Reforms Fail? A Historian’s Response. *Encounters in Theory and History of Education*. 2. 27-47. 10.24908/eoe-ese-rse.v2i0.1733.
- Wang, M. (2023). Methods of assessing educational policies to improve student outcomes. 2023 International Conference on Education, Management, Business and Economics (ICEMBE 2023).
- Yakut Özek, B. (2021). Eğitim reformunun başarısını etkileyen etmenler: BİLSEM modelinin politika nitelikleri kuramı bağlamında analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1192-1222.
- Yavuz, M. (2021). İnsan ve Anlam Temelinde Adil, Kapsayıcı ve Bütüncül Eğitim Politikalarının Kavramsal İnşası. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 51-62. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.825214>
- Yazıcılar, Ü. & Bümen, N. T (2017). 2005, 2011 ve 2013 yıllarında uygulamaya koyulan lise matematik dersi öğretim programları üzerine bir analiz. Küreselleşen Dünyada Eğitim içinde. Özcan Demirel & Serkan Dinçer (Eds). ss. 139-166. 10.14527/9786053188407.10.

- Yelkenci, Ö. F. (2023). Eğitimde Modernleşme Süreci: Türk Eğitim Reformu. Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Araştırmalar içinde. Özlem Tagay, Ed. ss. 44-62. Ankara: Platanus Publishing. 978-625-6971-45-5
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları. 6. Baskı.
- Yıldız, O., & Yıldız, T. (2016). Türkiye Cumhuriyeti eğitim politikaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 24-41.
- Yurdakal, i. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) İncelenmesi, *Temel Eğitim Dergisi (Journal of Primary Education)*, 24, 76-88.
- Zembylas, M. & Barker, H. B. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change*, 8(3), 235–256. DOI: 10.1007/s10833-007-9025-y