

ALANYAZIN

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

Açık Erişim Hakemli Dergi
Open Access Peer-Reviewed Journal

CİLT 02 SAYI 01 BAHAR 2021
VOLUME ISSUE SPRING

e-ISSN: 2718-0808

Mayıs ve Kasım aylarında yılda 2 kez yayınlanır.

Published twice a year in May and November.

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

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

Yayın Tarihi / *Publication Date:* May / May 2021

Dizinleme / Indexing

Google Scholar, ASOS Index, Idealonline

İletişim / Contact

www.alanyazin.com

+902163428383

+905050197059

alanyazindergisi@gmail.com

editor@alanyazin.com

Murat Reis Mh. Teyyareci Muammer Sok. No 10/2

34664 Üsküdar İstanbul Türkiye

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

Yayımcı / Publisher

Öncü Okul Yöneticileri Derneği

Leading School Principals' Society

Sertifika/Certificate: 71512

Yayımlayan Kuruluş

Öncü Yöneticiler Eğitim ve Danışmanlık Hiz. Ltd. Şti.



ÖNCÜ
YÖNETİCİLER
LEADING PRINCIPALS

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

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

Dil Editörleri / Language Editors
Şeyma DAĞ, PhD.
Semiha ALTINDAĞ, PhD.

Yayın Sekreteryası / Publication Secretariat
Nurgün VAROL, PhD.

Düzeltili / Proofreading
İlayda ARDAKOÇ • Cihan KOCABAŞ • Akif Emre ACAR

Alan Editörleri / Field Editors
Dr. Ayşe AKSU, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Dr. Ömer AVCI, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Prof. Dr. Bahri AYDIN, Abant İzzet Baysal Üniversitesi • Dr. İsmail TONBULOĞLU, Yıldız Teknik Üniversitesi • Dr. Mevlüt KARA, Gaziantep Üniversitesi

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

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

İçindekiler / Table of Contents

Görüntüle View	İndir Download		
		<i>Eylem Araştırması / Action Research</i> COVID-19 Pandemisinde Okul Öncesi Dönemindeki Öğrencilerin Uzaktan Eğitimi: Bir Eylem Araştırması <i>Distance Education of pre-School Students During the COVID-19 Pandemic</i>	Fadime AKIN & Nurcihan ASLAN 7-14
		<i>Derleme / Review</i> Türk Eğitim Sisteminde Kadının Adı Yok <i>Women Have No in Turkish Educational Administration</i>	Aygül OCAK 15-25
		<i>Derleme / Review</i> Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinin 2023 Eğitim Vizyonu Bağlamında İncelenmesi <i>Examination of the Regulation on Selection and Assignment of Principals on the Scope of 2023 Education Vision</i>	İzzet KARACA, Mustafa ÖZCAN, Nahide KARACA 26-32
		<i>Derleme / Review</i> Eğitim Kurumlarında Zenofobi <i>Xenophobia in Educational Institutions</i>	Haydar Alper ESER 33-44
		<i>Eleştirel İnceleme / Critical Review</i> “Eğitimde Başarısızlık” Adlı Doktora Tezinin Eleştirel Değerlendirilmesi <i>Critical Reviews in The Dissertation Titled “School Failure”</i>	Taner ATMACA 45-49
		<i>Derleme / Review</i> Problem Çözme Yaklaşımının Çeşitli Kuramlar Açısından Değerlendirilmesi <i>Evaluation of The Problem-Solving Approach in Terms of Various Theories</i>	Betül ÇOLPAN-KURU 50-58
		<i>Derleme / Review</i> Yüksek Risk İçeren Sınavlar, Fırsat Eşitliği, Sosyal Adalet, Testler, Sınav Kaygısı <i>High Stake Test, Equality of Opportunity in Education, Social Justice, Tests, Test Anxiety</i>	Yeşim ÖZER- ÖZKAN, Selahattin TURAN 59-63

ALANYAZIN neden var?

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

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

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

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

Bu amaç doğrultusunda ALANYAZIN’da ...

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

türlerinde çalışmalar/ makaleler yayımlanacaktır.

ALANYAZIN’da araştırma makalesi yayımlanmayacaktır.

Önsöz / Prologue

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

Alanyazın'ın bu sayısında bir tez incelemesi bir eylem araştırması ve beş derleme makale yer almaktadır. Türkiye'de eğitim bilimleri alanındaki birikimi ortaya çıkarmayı amaçlayan *Alanyazın*, periyodik sayılarını özel sayılar ve tematik sayılarla sürdürecektir.

2021 yılı içinde **eğitimde özerklik** kavramını geniş çerçevede ele alan bir sayı yayımlayacağız. Öncü Okul Yöneticileri Derneği, İstanbul Medeniyet Üniversitesi ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü ortaklığı ile gerçekleştirilen *2. Uluslararası Okul Yöneticileri Konferansı*'nın ana teması olan "*Okulda Özerklik*" kavramından hareketle oluşturulacak sayıda, eğitim kurumlarında *yönetmelik, kültürel, idari ve mali özerklik* yanında *yetki devri, öğrenen özerkliği, öğretmen ve içerik özerkliği* konularını ele alan makalelerinizi gönderebilirsiniz. Ayrıca *temel eğitim, ortaöğretim, yükseköğretim ve yaşamboyu* öğrenme kademelerinde kuramsal ve uygulamaya dönük derleme, *metaanaliz, metasentez, monografi, eleştirel inceleme, eylem araştırmaları, kitap ve tez değerlendirmeleri ile kurum ve kişi monografileri türünde yazılarınızı* beklediğimizi belirtmek isterim.

Alanyazın Türkiye'nin birikimine güvenen ve bu birikim üzerine kurulan bir dergidir. Türkiye'de her gün eğitim alanında *araştırma, rapor, kitap, tez* türünde yüzlerce eser üretilirken birçok *bilimsel etkinlik ve proje* gerçekleştirilmektedir. Türkiye'nin birikimini görünür kılmak için dergimize *misafir editör olarak tematik bir sayı hazırlamak isteyen meslektaşlarımızı* beklediğimizi de hatırlatmak isterim.

Alanyazın'ın üstlendiği köprü ve bağ olma misyonu ikinci cildimizin birinci sayısı ile daha açık biçimde oluşmaya başladı. *Alanyazın*'ın bir önceki sayısında hedefi Türkiye'nin akademik çabasının ve birikiminin havuzu olan *DergiPark*'ta yerini almaktı. Bu sayımızda bu hedefimizi gerçekleştirmenin mutluluğunu sizlerle paylaşmak isterim. Bundan sonraki hedefimiz yine Türkiye'nin ulusal atf dizini olan TR dizinde yer almaktır.

Her sayıda yeni bir hedefi başarabilmek hayaliyle sağlık ve esenlik dilerim.

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Mayıs 2021

ALANYAZIN Bahar 2021 Sayısında Ne Var?

Eleştirel inceleme, derleme ve değerlendirme yazılarına yer veren ALANYAZIN'ın Bahar 2021 sayısında yedi makale yer aldı. Bunlardan beşi derleme makalesi, biri eylem araştırması makalesi, biri *eleştirel inceleme* makalesi oldu.

Sayının ilk yazısında F. Akın ve N. Aslan'ın kaleme aldıkları "COVID-19 Pandemisinde Okul Öncesi Dönemdeki Öğrencilerin Uzaktan Eğitimi: Bir Eylem Araştırması" adlı çalışmada COVID-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesi sonucu teknoloji kullanımının olumsuz etkileri, okul öncesi dönemdeki öğrenciler bakımından ele alındı. Okul öncesi eğitimde etkili uzaktan eğitim planlamasında öğretmenin rehberlik rolü ve aile katılımı çerçevesinde, çocuk merkezli olarak kurgulanan çalışma ile öğretmen-aile iletişiminin sürekliliği sağlanarak öğrencilerin uzaktan eğitime maksimum katılımını sağlamanın yolları eylem araştırması ile ortaya kondu.

İkinci yazıda A. Ocak'ın kaleme aldığı "Türk Eğitim Yönetiminde Kadının Adı Yok" adlı çalışmasının çıkış noktasını Millî Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) kadınların yönetim kademelerinde çok az temsil edilmesi oluşturmuş. Ocak, eğitim yönetiminde kadınların yer alma süreci ve sürece öncülük etmiş kadınlara yer verdiği makalesinde MEB yönetim kademelerinde görev yapan kadın sayıları üzerinden kadınların yönetim kademelerinde temsil edilememesinin nedenleri ve bu nedenlerin etkilerini sorgulamış. Araştırma sürecinde toplumsal cinsiyet eşitsizliği; cam tavan sendromu, kraliçe arı sendromu ve kadının kadına uyguladığı mobbing olarak ifade edilen pembe taciz kavramları ele alınmıştır.

Sayının üçüncü yazısında H. A. Eser, "Eğitim Kurumlarında Zenofobi" konusunu ele aldı. Eğitim kurumlarında zenofobinin diğer alanlarla ilişkili olarak kuramsal çerçevesine odaklandı. Bu amaçla zenofobi ile bağlantılı olduğu düşünülen kültür, hukuk, medya, söylem, pedagoji, salgın, gastronomi ve siber zenofobi gibi kavramlar başta olmak üzere yirmiden fazla alt alan incelemiştir.

Sayının dördüncü yazısında İ. Karaca, M. Özcan ve N. Karaca'nın ortak kaleme aldıkları "Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetme-

liğinin 2023 Eğitim Vizyonu Bağlamında İncelenmesi" adlı çalışmalarında 2021 yılında yayımlanan MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 2023 Eğitim Vizyonu'nda yöneticilere yönelik dört başlık altında toplanmış 11 hedef çerçevesinde incelenmiştir.

Sayının beşinci yazısında B. Çolpan-Kuru'nun "Problem Çözme Yaklaşımının Çeşitli Kuramlar Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmasıyla problem ve problem çözme kavramına odaklandı. Çeşitli kuramcılardan problem çözme yaklaşımları aşamalarıyla anlatıldı, 21. yüzyıl becerileri içinde yer alan kendi önemini kendi belirlemiş olan, yanıt ve çözümleri formüle etmek için durum, fikir ve bilgileri belirleme, analiz etme ve değerlendirme olarak tanımlanan kritik düşünme (eleştirel düşünme), bir problem çözme yaklaşımı olarak çalışmaya dahil edilmiş. Makalenin hedefi problem çözme konusunda bir perspektif oluşturmak, kişisel çözüm şemalarını oluşturmaya yardımcı olmak ve problem çözme becerilerine katkı sağlamaya çalışmak olarak açıklanmış.

Sayının altıncı yazısında T. Atmaca "Eğitimde Başarı Eşitsizliği" Adlı Doktora Tezinin Eleştirel Değerlendirilmesi" adlı çalışmada temelde okullardaki akademik başarı eşitsizliğinin ortaya çıkmasının ve yeniden üretilmesinin gerisinde yatan sosyoekonomik etkileri C. Çavuşoğlu Deveci'nin doktora tezinin kuramsal temelleri ve bulgularına odaklanarak incelemekte, doktora tezini eleştirel incelemeye tabi tutmaktadır.

Sayının son yazısında Y. Özer-Özkan ve S. Turan "Yüksek Risk İçeren Sınavlar, Fırsat Eşitliği, Sosyal Adalet, Testler, Sınav Kaygısı" adlı çalışmada Türkiye'de uygulanan merkezi sınavları eleştirel bir bakış açısıyla ve ana hatlarıyla incelemektedirler. Sınavların ve geçiş sistemlerinin ürettiği sonuçlar ve uygulamadaki eksikliklerin yanı sıra neden sınavlara ihtiyaç duyulduğu, neyi gerçekleştirmek istediği gibi olgunun arka planının irdelenmesi yoluyla bütüncül bir bakış açısı sağlamayı amaçlamışlardır.

Yararlı olması ümidiyle iyi okumalar dilerim.

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Mayıs 2021

COVID-19 PANDEMİSİNDE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN EĞİTİMİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Fadime AKIN¹ Nurcihan ASLAN²

ÖZET

Dünya ve ülkemiz genelinde meydana gelen COVID-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesi, son dönemde artan teknoloji kullanımı bizleri uzun yıllardır araştırmalara konu olan teknoloji kullanımının olumsuz etkileriyle baş başa bırakmıştır. Okul öncesi dönemdeki öğrencilerin eğitimlerini online olarak sürdürmeleri çeşitli endişeler yaratmakta ve bu durum etkili uzaktan eğitim planlamasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda okul öncesi dönemde uzaktan eğitim, öğretmenin rehberlik rolü ve aile katılımı çerçevesinde, çocuk merkezli olarak kurgulanmıştır. Bir eylem araştırması olarak yürütölen araştırmanın çalışma grubunu dokuz öğrenci ve velisi oluşturmaktadır. Yapılan çalışma ile öğretmen-aile iletişimi sürekliliği sağlanarak öğrencilerin uzaktan eğitime maksimum katılımı sağlanmıştır.

Anahtar kelimeler: *Eylem araştırması, uzaktan eğitim, okul öncesi eğitim.*

DISTANCE EDUCATION OF PRE-SCHOOL STUDENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC: AN ACTION RESEARCH

ABSTRACT

Switching to distance education due to the COVID-19 pandemic occurring worldwide and throughout the country has left us with the negative effects of the use of technology, which has been the subject of research for many years, with the increased use of technology recently. Preschool students' continuing their education online creates various concerns and this situation requires effective distance education planning. In this context, distance education in the preschool period has been designed as child-centered within the framework of the teacher's guidance role and family participation. The research is in the action research design. The study group of the research consists of 9 students and their parents. With this study, students' maximum participation in distance education was ensured by ensuring teacher-family communication continuity.

Keywords: *Action research, distance education, preschool education.*

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi

CRES JOURNAL

Critical Reviews in Educational Sciences

Bahar Spring 2021

Cilt Volume 02

Sayı Issue 01

ss pp 7-14

ISSN - 2718-0808

<http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0201.7.14>

Eylem Araştırması
Action Research

Basvuru/Submitted

4 Oca/Jan 2021

Kabul/Accepted

10 şub/Feb 2021

Yayın/Published

10 Mar/Mar 2021

Atıf/Cite: Akın F. & Aslan N. (2021). COVID-19 pandemisinde okul öncesi dönemindeki öğrencilerin uzaktan eğitimi: bir eylem araştırması.

Alanyazın-CRES Journal 2(1), 7-14.

<http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0201.7.14>

¹ Öğretmen, MEB, YL Öğrencisi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, manga060@hotmail.com

ORCID: 0000-0002-5618-1926

² Uzman Öğretmen, MEB, Dr Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, nurcihanaslan1@gmail.com

ORCID: 0000-0002-3597-3385

GİRİŞ

Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından küresel salgın (pandemi) ilan edilen Covid-19 pandemisi, ilk olarak Asya kıtasında ortaya çıkmış ve dört ay gibi kısa bir sürede hızla yayılarak Mart 2020 itibarıyla tüm dünyayı etkisi altına alan bir pandemiye dönüşmüştür (WHO, 2020). Modern çağda potansiyel olarak eşi görülmemiş kayıplar ve sosyal etkileri ile Koronavirüs salgını aynı zamanda büyük bir küresel sağlık krizine de yol açmıştır (Ayseli, Aytekin ve ark. 2020). Covid-19 pandemisi küresel olarak yayılmaya başladığı andan itibaren yakın geçmişte ütopyik olarak değerlendirilebilecek pek çok uygulama ve deneyimler ortaya çıkarmaya başlamıştır (Bozkurt, 2020). Uygulanan tedbirler beraberinde ekonomiden eğitime, aile içi iletişimden toplumsal kurumlara kadar birçok alanda değişim meydana getirmiştir. Bu bağlamda toplumsal yapıda, kurumlarda ve ilişkilerde meydana gelen başkalaşım olarak tanımlanan *toplumsal değişimin*, pandemi ile gerçekleştiği düşünülmektedir. Yaşamın her alanında etki gösteren Covid-19 pandemisi, özellikle eğitime yönelik bakış açısını da yeniden değerlendirmeyi gerektiren sonuçlar doğurmuştur (Bozkurt, 2020). Bilgi toplumlarında bilgi ve iletişim, hızlı değişimin merkezinde yer almaktadır (Van Laar, Van Deursen ve ark., 2017). Toplumsal sistemlerdeki değişimde ise sadece teknik olarak mükemmel olmak yeterli görülmemekte, meydana gelen değişimlere ayak uydurabilmek için 21. yy. becerileri kapsamındaki adaptasyon becerilerinin daha önemli hale geldiği görülmektedir (Ahmad, Karim ve ark., 2013). Her çocuğun bireysel uyum problemleri olabilmekte ve bireyin yaşamını sürdürebilmesi için değişen koşullara uyum sağlayabilmesi ve uyum sağlayabilme gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir (Başar, 1999; Kaya, Genç, Kaya ve Pehlivan, 2007).

Dünyada pek çok ülkede eğitim kurumlarının kapatılması ve yüz yüze eğitime ara verilmesiyle okul öncesi dönemden yükseköğrenime kadar her on öğrenciden dokuzunun eğitimi aksamış; tüm eğitim düzeylerindeki öğrenci nüfusunun yaklaşık olarak %90 oranına karşılık gelen 1,6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020). Türkiye’de devlet okulu ya da özel okul olduğuna bakılmaksızın yükseköğretim kurumlarının, liselerin, ortaokulların, ilkokulların, okul öncesi eğitim kurumlarının hızlı bir şekilde uzaktan eğitime başladığı görülmektedir. Bardakçı ve Akkoyunlu (2020), pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitimi, bir kriz anında yüz yüze eğitimin geçici olarak teknoloji ortamına aktarılması olarak

tanımlamaktadır. Ayrıca pandemi sürecinde kullanılan uzaktan eğitim modelinde karşılaşılan çevrimiçi eğitim, dijital eğitim, ekran, televizyon, internet kullanımı (MEB, 2020) kavramları; çocuklar için ekran süresi, internet kullanımı, teknoloji bağımlılığı gibi terimleri ile ilgili alanyazın inceleme gerekliliği doğurmuştur. Teknolojinin özellikle çocuklar üzerinde yarattığı olumsuz etkiler; ekran bağımlılığı, dikkat süresinde kısalma gibi çeşitli ruhsal bozukluklar olarak karşımıza çıkmaktadır (Akbaş ve Dursun, 2020). Dijital ortamın bu kadar yaygınlaştığı günümüzde ekrandan çocukları uzak tutmak mümkün olmasa da olumsuz etkilerini en aza indirmek gerekmektedir (Ludgate, 2016). Mevcut durumda örgün eğitime yardımcı olarak işlev gören dijital tam anlamıyla geçiş, yeni bir sürecin başlangıcını işaret etmektedir. Bu anlamda ileriki zamanlarda okulun ve öğretmenin tanımının yeniden yapılması, yaptığı faaliyetlerin rehberlik hizmeti olarak tanımlanabileceği öngörülmektedir (Sirer, 2020). Çevrimiçi ortamda bilişsel öğrenmelerin yanına fiziksel öğrenmeleri de taşıyabilmek sistematik ve planlı bir anlayışı gerekli kılmaktadır. Psiko-motor gelişim alanındaki kazanımları uzaktan eğitim yoluyla sağlamak, öğretmenin planı ve rehberliğinin önemini de gün yüzüne çıkarmaktadır.

Uzaktan eğitim uygulanırken dengeyi yakalamak (Anderson, 2003), teknolojiyi pedagojik olarak harmanlamak (Anderson, 2009), anlamlı öğrenmeyi sağlayabilmektedir. Ancak okul öncesi dönemindeki çocuklar için ekran süresi, olumsuz etkileri (Akbaş & Dursun, 2020) açısından kısıtlı olabilmektedir. Bu kısıtlılığın yanında sosyal gelişimin desteklenmesi bağlamında uzaktan eğitimin yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Sosyal etkileşimler, erken çocukluk deneyiminin temel bileşenleri olarak kabul edilmektedir (Pagani vd., 2010 akt. Akça, 2019). Anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrencilerin birbiriyle etkileşimi, öğrencilerin öğretmenle iletişimi ve öğrencilerin içerikle iletişimi gerekli görülmektedir. Kaliteli eğitsel iletişimi sağlamak adına gerekli şartların yerine getirilmesinde öğretmenin ve ailenin rolü yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de oldukça önemlidir. Bozkurt (2020), eğitim teknolojisi ve eğitim doğru yapılandırılırsa yüz yüze eğitimdeki gibi etkili sonuçlar elde edilebilir görüşünü savunmaktadır. Buradan hareketle uzaktan eğitimin etkililiğini sağlamak amacıyla öğretmen ve ailelerin sürece dahil edilmesi önem arz etmektedir denilebilir.

Pandemi sürecinde anne-baba ve eğitici rol ilişkisi ciddi bir denge sorunu yaratabilir. Bu dengenin sağlanması oldukça önemlidir (Akoğlu ve Karaaslan, 2020). Pandemi sürecinde aileler, çocuğun sağlıklı büyüme ve gelişmesi için gerekli olan bütün değişkenleri çocuğa sağlamalıdır (Mustafaoğlu ve ark., 2018). Yüz yüze öğrenme ortamlarında öğrenme, öğretmenin rehberliği ve denetimi sürecine ailelerinde katılımı söz konusudur. Ayrıca uzaktan eğitimde aile katılımının ve denetiminin önemi de olumlu davranışlar ve olumlu öğrenmeler adına karşımıza çıkmaktadır. Morrison'a (2003) göre aile katılımı, ailenin bütün üyelerinin çocuğun eğitimi için sürece etkin katılmalarıdır. Ayrıca her çocuk yetiştiği ortamın izlerini taşımaktadır (Gürşimşek, 2003). Okul öncesi eğitime dahil olan ailelerin, evde daha zengin bir öğrenme ortamı sağlayarak çocuklarının gelişimlerine katkı sağlayacaklarını ve okul ya da ev ortamındaki farklı problemlerinin azalmasına da yardımcı olacaklarını belirtilmektedir (Beaty, 2000).

Ebeveynler aile katılımının gerekliliğine dair bilgi sahibi olmayabilirler. Bu konuda öğretmenin rolü ortaya çıkmaktadır (Çamlıbel, 2010). Öğretmenlerin ailenin sürece aktif katılmasını sağlamak için geliştirmesi gereken birtakım beceriler mevcuttur. Bunlar; ailelerin düşüncelerine saygılı olmak, empati kurabilmek, okul aile iş birliğini sağlamak, önyargılı olmadan kabul etmek aileyi bilgilendirmek, iletişim kurabilmek için farklı yöntemler denemek, gerektiği zaman diğer topluluklardan yardım almak olarak sıralanmıştır (Eliason ve Jenkins, 2003). Bu beceriler pandemi sürecinde rehberlik kavramını daha da derinleştirmektedir. Uzaktan eğitimde sisteme farklı değişkenlerin dahil olması eğitime erişimde eşitsizlikler yaratabilir. Öğretmenlerin bu süreçte bireysel görüşmelere ağırlık vermesi, öğrencinin eğitimden nasıl faydalanabileceği konusunda çalışmalar yapması kuşkusuz nitelikli eğitimi devam ettirecektir. Okul öncesi dönemi öğrencilerinin eğitimden uzaktan da olsa faydalanmasını sağlamak, eğitimde fırsat eşitliğini yaratmaya katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu eylem araştırması kapsamında; etkinlik planları, yapılan uygulamalar ve elde edilen bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenleri için okul öncesi döneminde uzaktan eğitim için örnek bir çalışma hazırlanması amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrenci velilerinin uzaktan eğitimde öğretmen rehberliğine yönelik görüşleri, velilerin uzaktan eğitimde yapılması gereken canlı ders saatine yönelik görüşleri, velilerin uzaktan

eğitimde aile katılımı gerekliliğine yönelik görüşleri incelenmiş, eylem araştırması kapsamında geliştirilen yöntemler ve materyaller ile hazırlanan etkili bir uzaktan eğitim planlaması ve uygulaması nasıl olmalı, uzaktan eğitimde okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan online ders ya da görüşmelerin nasıl fayda sağlayacağı sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Okul öncesi eğitim kurumunda uzaktan eğitimin, öğretmen rehberliği ve aile katılımı ile etkili yürütülmesinin amaçlandığı bu çalışmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması bir grup insanın bir problemi tanımlaması, problemi çözmek için eylemde bulunması, çabalarının ne kadar etkili olduğunu görmesi, eğer sonucu yeterli görmezse yeniden denemesi, özetle yaparak ve yaşayarak öğrenmesidir (O'Brien, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında resmi bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim gören, amaçlı örneklem türü olan uygun örneklem yöntemine göre seçilmiş çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışmaya eylem planı uygulanan dokuz öğrenci ve dokuz öğrenci velisi katılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce çalışmaya ait bilgilendirme, uygulayıcı tarafından yapılmış ve veli onamları alınmıştır. Veliler ve öğrenciler isimlerine yer verilmeksizin kodlanarak, araştırma etiği gereğince katılımcıların kişilik haklarına saygı gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada, uzaktan eğitimi etkili planlayabilmek ve ailelerin aile katılımının gerekliliğiyle ilgili görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme soruları, uzman görüşü alınarak verilen problem durumunun çözümlenmesine katkı sağlayıp sağlayamayacağı teyit edilerek uygulanmıştır. Öğrencilerle her gün yirmişer dakikalık iki canlı görüşme yapılmış; velilerin online platform üzerinden geri bildirimler vermesi sağlanmış ve görüşmeler video ile kayıt altına alınmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmada *eylem araştırması süreci problem belirleme, eylem araştırması sorularını belirleme, eylem ve izlem planının geliştirilmesi, eylem planının uygulanması ve izlenmesi, uygulamanın analizi ve değerlendirilmesi* aşamalarından oluşmaktadır. Araştırmada, COVID-19 sürecinde uzaktan eğitime zorunlu geçiş ve yaş grubundan kaynaklanan; iletişim kurmanın sınırlılıkları, okul

öncesi eğitimin uzaktan nasıl yönetileceği ile ilgili net bilgi eksiklikleri, diğer kademelerde uygulanan günlük canlı dersin okul öncesi eğitimde ekran süresi sınırlılığı bakımından uygulanamaması problem durumunu oluşturmuştur. Bu aşamada öğretmenin mevcut pandemi şartlarında öğrenciye ulaşmasının en etkili yolunun aileler olduğu gerçeğinden hareketle *aile katılımı* ve *öğretmen rehberliği* kavramları dikkate alınmıştır. Ailelere uygulanan görüşme formlarından elde edilen bulgulara göre eylem planı hazırlanmıştır. Problem durumunda yer verilen uzaktan eğitimin; okul öncesi eğitimde etkili bir şekilde yapılabilmesi için eğitime aktif katılacak olan velilerin görüşlerinden yola çıkılarak bir uygulama geliştirilecektir. Bu bağlamda velilerin de sürece yönelik görüşleri dikkate alınarak bir eylem planı oluşturulmuş ve 19 iş günü 4 hafta olmak üzere eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planı yedi aşamadan oluşmaktadır:

İlk aşamada velilerin uzaktan eğitimde öğretmen rehberliğine neden ihtiyaç duydukları, aile katılımının gerekliliğine yönelik görüşleri ve günlük yapılması istenen canlı ders saatine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile tespit edilmiştir. Böylelikle velilerin pandemi döneminde eğitime dahil edilmesi için yapılması gereken çalışmalara kaynak oluşturulmuştur.

İkinci aşamada uzaktan eğitime katılan velilerle 40 dakikalık veli toplantısı yapılmış, sürecin nasıl işleyeceği ile ilgili detaylı bilgilendirmeler yapılmıştır. Toplantı sonrasında herkesin canlı dersin hangi saatte yapılması konusunda fikri alınmış ve her akşam 20.00’de görüşme yapılmasının herkese uygun olduğu kararı verilmiştir. Böylelikle öğrencilerin uzaktan eğitime maksimum düzeyde katılımlarını sağlamak amaçlanmıştır.

Üçüncü, dördüncü ve beşinci aşama birbiri içinde sarmaldır ve dört haftalık bir süreden oluşmaktadır: *1. Hafta:* Haftanın ilk günü beş günlük etkinlik planı yönerge sayfaları ve hafta boyunca yapılacak materyaller velilere online olarak ulaştırılmıştır. Veliler gün boyu etkinliklerin yapıldığına yönelik geri bildirimleri uygulayıcıya ilemişlerdir. Velilerin birinci haftaya yönelik gönderdikleri geri bildirimler kayıt altına alınmıştır. Hafta içi her gün saat 20.00’de çocuklarla canlı görüşme yapılmış. Canlı görüşmede uygulayıcı tarafından gözlem kayıtları alınmıştır. *2, 3 ve 4. hafta* uygulama basamakları açısından birbirini tekrar eder niteliktedir ancak kullanılan etkinlik planı ve materyaller değişiklik göstermiştir. Her hafta başında etkinlik planı ve materyaller ulaştırılmış, gün boyu velilerle iletişim halinde kalınmış, hafta

içi her gün olmak üzere eylem araştırması süresince 19 iş günü çocuklarla birebir görüşmeler yapılmıştır.

Dört hafta boyunca velilere gönderilen haftalık etkinlik tablolarında yedi bölüm bulunmaktadır:

- Birinci bölüm “sevgili öğrencim” ile başlar ve o haftaya ait öğrenciye iletilmek istenen notlara yer verilir.
- İkinci bölüm “sevgili velim” ile başlar ve o haftaya ait veliye iletilmek istenen notlara yer verilir.
- Diğer beş bölümde haftanın her gününe bir bölüm ayrılır ve her gün yapılması planlanan etkinlikler detaylı olarak yazılır.

Altıncı aşamada dört hafta süren uzaktan eğitimden sonra velilerin süreçle ilgili görüşleri alınmıştır. Sürecin değerlendirmesiyle ilgili veli görüşlere detaylı olarak bulgular kısmında yer verilecektir. *Yedinci aşamada* dört hafta süren canlı ders görüşmelerinde yapılan gözlem kayıtları velilerin uygulayıcıya verdiği geri bildirimlerden yola çıkarak eylem planının analiz edilmesi ve değerlendirilmesi aşamasıdır.

BULGULAR

Bu bölümde ailelerin uzaktan eğitimin gerekliliğine, uzaktan eğitimde öğretmen rehberliğine ihtiyaç duymaya, uzaktan eğitimde aile katılımının ve günlük kaç saat canlı ders yapılması gerekliliğine ilişkin görüşleriyle ilgili verilerinin içerik analizi yöntemi ile temalandırılması yapılmış uzaktan eğitim planına ait aile katılım frekansları, öğrencilerin canlı görüşmelere katılım frekansları, canlı görüşmede yapılan etkinlikler esnasında tutulan gözlem kayıtlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce alınan aile görüşlerinden elde edilen bulgulara göre ailelerin yarıya yakını uzaktan eğitimin sosyal gelişimi desteklemede yetersiz kaldığını düşünmektedir. Aynı zamanda velilerin tamamı okul öncesi dönemde uzaktan eğitimin verimli olmayacağını ve çoğunluğu uzaktan eğitimin öğrenciler için fırsat eşitliği yaratacağını ifade etmektedir.

Velilerin uzaktan eğitimde öğretmen rehberliği gerekliliğine yönelik görüşleri incelendiğinde veliler, öğretmen rehberliğini *uzman yardımı* olarak kabul etmektedir. Ayrıca öğretmenin sürecin *planlayıcısı* olması gerektiğini düşünmekte ve kaynak desteği sağlayabilmesi açısından öğretmen rehberliğine ihtiyaç duymaktadır.

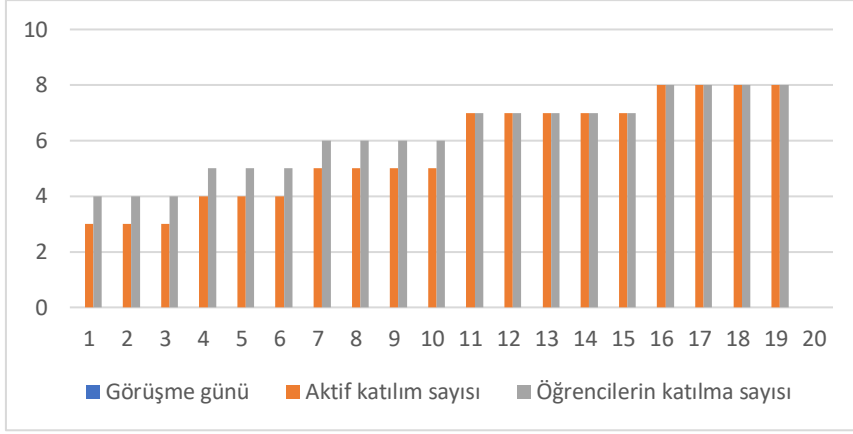
Velilerin uzaktan eğitimde aile katılımı gerekliliğine yönelik görüşleri incelendiğinde, tamamı öğrenmenin sürekliliği için uzaktan

eğitimde aile katılımının gerekli olduğunu, okul öncesi eğitimin önemini kabul ettiğinin ve uzaktan eğitimin etkili uygulanabilmesi için iş birliği gerektiğini düşünmektedir.

Velilere günlük canlı ders-görüşme süresi kaç saat olmalı? Gerekçeleriyle açıklar mısınız? diye sorulduğunda velilerin hepsi günlük bir saat canlı dersin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

Şekil 1

19 Gün Boyunca Her Gün Yapılan Canlı Görüşmeye Öğrencilerin Katılma Sıklığı ve Aktif Katılım Durumları

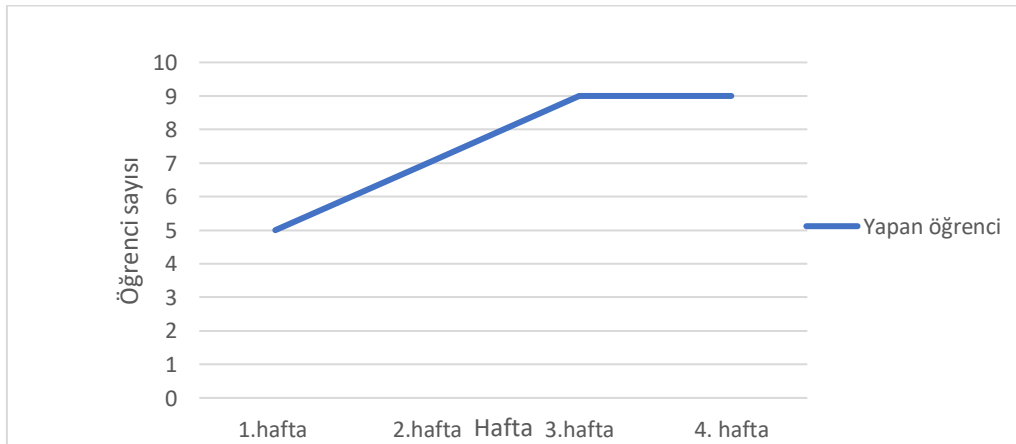


Öğrencilerin derse katılım ve aktif katılım durumları Şekil 1'de gösterilmiştir. Ö3 ve Ö4 kodlu öğrencilerin canlı görüşmede ekran karşısına geçmek istemedikleri, görünmek ve konuşmak istemedikleri gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin kademeli olarak derse katılması, ilk aşamada görüntüsü ve sesi kapalı derse izleme, ikinci aşamada görüntüsü kapalı sesi açık pasif izleme, üçüncü aşamada görüntüsü ve sesi açık pasif izleme ve dördüncü aşamada görüntü açık sesi açık aktif izleme aşamalarıyla sağlanmıştır.

Genel eylem planının içerisinde iki öğrenciye ait problemi çözmek için de dört aşamalı problem çözme tekniği uygulanmış; öğrencilerin derse katılmak istememe sebepleri öğrenci velisi ile iş birliği yapılarak ele alınmıştır. Bu yaklaşımla uyum sorunu yaşayan öğrencilerin problemleri çözümlenmeye çalışılmış ve 11. Günde derste aktif katılıma dahil edilmiştir.

Şekil 2

Gönderilen Etkinlik ve Çalışmaların Evde Yapılma Durumu



Öğrencilerin verilen çalışmaları evde yapmıyıp yapmadıkları, velilerden alınan geri bildirimden

yola çıkarak günlük olarak kaydedilmiş ve öğrencilerin çalışmaları yapma durumları haftalık

olarak Şekil 3'te ifade edilmiştir. Şekil 2'den yola çıkarak çalışmalarını sistematik bir şekilde yapan öğrencilerin sayısının her hafta artış gösterdiği görülmüştür.

Velilerin süreçle ilgili görüşleri incelendiğinde genel olarak öğrencilerin uzaktan eğitimi verimli geçirdiğini düşündükleri görülmektedir. Bu durum araştırma başında uzaktan eğitimin verimli olmayacağını düşünen velilerin büyük oranda fikirlerinin değiştiğini göstermektedir. V1 süreci şöyle değerlendirmektedir: *“Öğretmen tarafından verilen bütün etkinliklerin gün gün planlı olması ve bizleri açık yönergelerle yönlendiriyor olması bize çok katkı sağladı. Etkinlikleri birebir yaptık ve zamanımızı verimli kullandık. Canlı ders görüşmelerinin akşam 20.00 de olması bizim evdeki yoğunluğumuzun bittiği saate denk geldiği için biz rahatlıkla katılabildik. Ö1 derslere çok heyecanla katıldı ve çok güzel zaman geçirdi.”*

V2 ve V5 de benzer görüşlere sahiptir: V2: *“Biz uzaktan eğitimin başlamasını hiç istememiştik çünkü sosyal gelişim açısından sıkıntı olacaktı. Bize gönderdiğiniz etkinlikleri çoğu zaman yaptık. Ekstra teyzesinden gelen kaynakları da kullandık. Canlı derse geçen sene özel okulda çok uzun ders saatleri yapıldığı için ilk başta bu sene sıcak bakmamıştık ama Ö2 çok mutlu ve heyecanla dersin başlamasını bekliyor.”* V5: *“Ö5 için evde bir yardımcımız var ve verdiğiniz etkinlikleri her gün yardımcının rehberliğinde beraber gerçekleştirdiler. Ö5 kronik rahatsızlığından dolayı yüz yüze eğitime devam edemeyecekti ama uzaktan eğitim bizim için bir fırsat oldu. Ö5'in online ya da telefonda görüşmeyle ilgili takıntıları vardı canlı derste ilk hafta hep sorun çıkardı ancak sizin kademeli olarak onu derse dahil etmeniz bizim için ekstra bir durum oldu çok şaşırdık ve çok mutlu olduk. Ö3 canlı derste sizi ve arkadaşlarını gördüğü için çok mutlu.”*

Canlı derste resim yapma, online kitap okuma, web 2.0 araçlarıyla kodlama yapma, farklı nesne inceleme (motor kaskı, madenci şapkası, oyuncak dönme dolap), evden bir materyal bulma (limon, portakal vb.), dans etme, orff çalışması gibi etkinliklere yer verilmiş ve çocukların verdikleri tepkilere göre sıklıkları arttırılmıştır. Genel olarak çocukların en çok farklı nesnelere ve evdeki materyallere olumlu tepki gösterdikleri, WEB 2.0 araçları ile yapılan kodlamaları çok sevdikleri ve kodlama oyunu görevlerini istedikleri ve bu çalışmalarla dikkat sürelerini uzun tuttukları gözlemlenmiştir. Resim yapma ve kitap okuma etkinliklerine normal seviyede ilgi gösterdikleri, müzik ve orff etkinliklerinde dikkatlerinin dağıldığı gözlemlenmiştir. Bu durum online

bağlantı sırasında yaşanan bağlantı kopukluklarına, sesin eş zamanlı karşı tarafa ulaşmamasına bağlanabilir.

SONUÇ VE MÜDAHELE ÖNERİSİ

Okul öncesi dönemde uzaktan eğitim uygulamaları ilk olarak çocuklar açısından değerlendirildiğinde canlı görüşmelerle öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimi devam ettirilmiştir. Eylem planının ortalarına gelindiğinde ara müdahale planı uygulanıp, uyumla ilgili problemler çözülmüş, bütün öğrencilerin eğitim materyallerinden faydalandığı gözlemlenmiştir. Öğrenciler, öğretmen rehberliği ve ailelerinin desteğiyle günlük bir eğitim rutinine kavuşmuş ve yüz yüze eğitimde hedeflenen kazanımlara ilişkin çalışmalara ebeveyn ya da bakıcıların desteği ile uzaktan eğitimde de devam edilmiştir. Bu anlamda öğrenmenin sürekliliği sağlanmıştır.

Aileler açısından değerlendirildiğinde sürecin onların görüşleri doğrultusunda planlanması ve canlı derslerin onların belirlediği ortak saatlerde yapılması ailelerin sürece daha aktif katılımını sağlamıştır. Beklentileri dahilinde kabul edilen uzman görüşü, iş birliği ve kaynak desteği öğretmen tarafından sağlanmıştır. Aileler sürece aktif katılarak çocuklarının öğrenme sürecine aktif katılım sağlamış ve tüm gelişim alanlarındaki değişimi gözlemlene fırsatı bulmuşlardır. Pandemi ile ortaya çıkan değişimlere adapte olmaya çalışırken tüm zorluklara rağmen çocukları ile kaliteli zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Ailelerin eğitimin her aşamasında olduğu gibi zorunlu uzaktan eğitimde aktif olma gerekliliği farkındalıkları artmıştır.

Uygulayıcı öğretmen tarafından değerlendirildiğinde uygulayıcılar uzaktan eğitim müfredatını, canlı ders sürelerini, çocukların ve ailelerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre etkinlikleri planlamayı deneyimlemiş, eylem planı sayesinde kendi yeterliliklerinin ya da geliştirilmesi gereken yönlerinin farkına varmış ve her yeni sorunu alanyazın ışığında tekrar çözümleyebilme fırsatı yakalamıştır. Aileler ve çocuklarla olan iletişimi artmış, çocuklarla olan bağı uzaktan eğitim sürecinde kopmamış aksine kuvvetlenmiştir. Uygulamalarda, uzaktan eğitimi verimli hale getirecek uyarlamalara yer verilmiştir. Uygulayıcı öğretmen yeni yöntem ve teknikler öğrenmiş, WEB 2.0 araçlarını daha etkin kullanmıştır. En doğru ifade ile eylem araştırması yönteminin öğretmene sağlayacağı gelişim ve fırsatlardan yararlanma olanağı yakalamıştır.

Ebeveyn evde ebeveynlik rolünün yanında uzaktan eğitimle hayatına giren öğretmenlik rolünü

üstlenebilmek için desteğe ihtiyaç duymaktadır. Farklı koşullardaki ailelerin farklı ihtiyaçlarının gün yüzüne çıkacağı aşikardır. Örneğin uzaktan eğitimle en temel anlamda evde bilgisayar, tablet ve internet bağlantısı ihtiyacı doğmuştur. Bu bağlamda etkili bir uzaktan eğitim yapabilmek için ailelerin öncelikli ihtiyaçlarının dikkate alınması önerilmektedir.

Eylem araştırması başlangıcında öğrenci velilerinin görüşleri belirlenmiş bu görüşler kapsamında etkinlik planlarına, materyallerine ve canlı ders süre ve saatlerine karar verilmiştir. Yapılan uygulamalar, etkinlikler, seminerler ve bireysel rehberlikler sayesinde velilerin uzaktan eğitime aktif katılmaları, geri bildirim vermeleri gün geçtikçe artmış ve istenen katılıma kısa zamanda ulaşılmıştır. Öğrencilerin eve verilen çalışmalarını yapma durumları artmış ve dolayısı ile öğrencilerde aileleriyle doğru orantılı olarak eğitime aktif katılmışlardır. Okul öncesi dönemde uzaktan eğitimde öğretmen ve aile iletişiminin sürekliliği öğrencinin sürece aktif katılmasını desteklemiştir denilebilir.

Sonuç olarak okul öncesi dönemde uzaktan eğitimde eğitimin kalitesinde, ailenin sürece aktif katılımı ve öğretmenin her alanda rehberliğinin etkisi görülmektedir. Öğretmenler çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarına göre eylem planları uygulayabilir. Bu durum süreci kolaylaştıracaktır. Eğitimcilerin uzaktan eğitime dair tüm ihtiyaçlarında başvurabileceği çok yönlü kaynaklar oluşturulması tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ahmad, M., Karim, A. A., Din, R., & Albakri, I. S. M. A. (2013). Assessing ICT competencies among postgraduate students based on the 21st century ICT competency model. *Asian Social Science*, 9(16), 32-39.
- Akkoyunlu, B. & Bardakçı, S. (2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim. *Yüksek Öğretim Kalite Kurulu*, <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/#gecici-bir-cozum-olarak-acil-uzaktan-ogretim-emergency-remote-teaching-auo-ert>. Erişim tarihi 15 Aralık 2020.
- Akoğlu, G. & Karaaslan, T. (2020) Covid-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: an updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 4(2), 1-14. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>
- Anderson, T. (2009, June). The dance of technology and pedagogy in self-paced distance education. Paper presented at the 17th ICDE World Congress. Maastricht,

The Netherlands.
<https://auspace.athabasca.ca/handle/2149/2210>

- Ayseli, Y. I., Aytekin, N., Buyukkayhan, D., Aslan, I., & Ayseli, M. T. (2020). Food policy, nutrition and nutraceuticals in the prevention and management of COVID-19: Advice for healthcare professionals. *Trends in Food Science & Technology*, 105, 186-199. <https://doi.org/10.1016/j.tifs.2020.09.001>
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Beatty, Janice J. (2000). *Skills for preschool teachers*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Çamlıbel, Ö. (2010) Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi – Journal of Social Sciences*, 1(20), 25.
- Eliason, C. Ve Jenkins, L.(2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Gürşimşek, I. (2003) Okulöncesi eğitime aile katılımı ve psiko-sosyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 125–144.
- Kaya, M., Genç, M., Kaya, B. & Pehlivan, E. (2007). Tıp fakültesi ve sağlık yüksek okulu öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığı, stresle başa çıkma tarzları ve etkileyen faktörler. *Türk Pediatri Dergisi*, 18(2), 137–146.
- Ludgate, S. (2016). Pre-school children's experiences with touchscreen technology: early survey findings. *Journal of Studies in Practice and Culture in Education*, 1(1), 1-12. <http://journals.bcu.ac.uk/index.php/practices-education/article/view/10/13>
- Morrison, G.S. (2003). *Fundamentals of early childhood education*. Upper Saddle River; New Jersey, Columbus, Ohio.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. & Razak Özdiñler, A. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 227–247. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>
- O'Brien, R. (2003). An overview of the methodological approach of action research. (On-line). <http://www.wb.net/robrien/papers/artinal.html>
- Özer, S. (2020). Korona virüs nasıl bulaşır? *E-koronafobi*. <https://npistanbul.com/koronavirus/corona-virus-nasil-bulasir>
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., & Dubow, E. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(5), 425-431.
- Sirer, E. (2020). Eğitimin ekran üzerinden teknolojik dönüşümünde pandemi döneminin etkisi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(29), 1987-2018. DOI: 10.26466/opus.777215
- Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). *The relation between 21st-century skills and*

digital skills: a systematic literature review. Computers in Human Behavior, 72, 577-588.

WHO. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic*. World Health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

TÜRK EĞİTİM YÖNETİMİNDE KADININ ADI YOK

Aygül OCAK¹

ÖZET

Cinsiyet eşitsizliğinin çok daha az olduğu gelişmiş ülkelerde bile kadınların yöneticilik pozisyonlarında erkekler kadar yer almadığı/alamadığı görülüyor. Yönetimin cinsiyetinin olmaması gerekirken uygulamada, yönetim kademelerinde erkekler açık ara önde yer alıyor. Yasal hiçbir engel bulunmamasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) da kadınların yönetim kademelerinde çok az temsil edilmesi, çalışmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Araştırma derleme şeklinde hazırlanmış, konu ile ilgili literatür incelenmiştir. Eğitim yönetiminde kadınların yer alma süreci ve sürece öncülük etmiş kadınlardan bahsedilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı yönetim kademelerinde görev yapan kadın sayıları araştırılmış, yönetim kademelerinde temsil edilememesinin nedenleri ve bu nedenlerin etkilerine yer verilmiştir. Araştırma sürecinde toplumsal cinsiyet eşitsizliği; cam tavan sendromu, kraliçe arı sendromu ve kadının kadına uyguladığı mobbing olarak ifade edilen pembe taciz kavramları ile karşılaşılmıştır. Araştırma ile kadınların yönetici olabilmelerinin tüm engellere rağmen mümkün olabileceği sonucuna ulaşılmışsa da bu konuda çok da talepkâr olmadıkları tespit edilmiştir. Yasal düzenlemelerle güvence altına alınan kadın haklarının uygulamada eksik kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Kadın müdür, kadın yönetici, eğitim yönetimi, cinsiyet eşitsizliği, cam tavan sendromu, kraliçe arı sendromu, pembe taciz.*

WOMEN HAVE NO NAME IN TURKISH EDUCATIONAL ADMINISTRATION

ABSTRACT

Even in developed countries where gender inequality is much less, it is observed that women do not / cannot take up managerial positions as much as men. While the gender of the administration should not exist, in practice, men are far ahead in management positions. Although there are no legal obstacles, the fact that women are underrepresented at the administrative levels in the Ministry of National Education was the starting point of the study. The research was prepared as a review and the literature on the subject was examined. The process of involving women in educational administration and the women who pioneered the process were mentioned. The number of women working in the administrative levels of the Ministry of National Education was investigated, the reasons for not being represented at the administrative levels and the effects of these reasons were included. During the research process, concepts of gender inequality, glass ceiling syndrome, queen bee syndrome and pink harassment expressed as mobbing applied by women to women were encountered. Although it is concluded with the research that it is possible for women to become managers despite all obstacles; it has been found that they are not very demanding in this regard. It was concluded that women's rights, which are guaranteed by legal regulations, are incomplete in practice.

Keywords: *Female manager, education management, gender inequality, glass ceiling syndrome, queen bee syndrome, pink abuse.*

Derleme Review

Basvuru/Submitted
8 Şub/Fab 2021

Kabul/Accepted
20 Şub/Fab 2021

Yayın/Published
10 May/May 2021

Atf/Cite: Ocak, A. (2021). Türk eğitim yönetiminde kadının adı yok. *Alanyazın-CRES Journal*, 2(1), 15-25.
<http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0201.15.25>

¹ Öğretmen, MEB, aygul.ocak@hotmail.com ORCID: 0000-0002-0435-5576

GİRİŞ

Ülkemizde kadınların eğitim alanında yer alması kuşkusuz öğretmenlik mesleği ile başlamıştır. Nakış dersleri dışında derslere giren ilk kadın öğretmenlerle ilgili bilgiler 1873 tarihine aittir. Osmanlı Devletinin resmi okulundan (Darümuallimat) yetişerek okullarda görev alan ilk kadın öğretmenler, Beşiktaş İnas (Kız) Rüştüye Mektebinde muallime-i evvel Fethiye Hanım, muallime-i sani Münire Hanım, riyaziye hocası Fatma Nigar Hanım'dır (Kurnaz, 1997, 26). Kadın öğretmenlerin erkek okullarında görevlendirilmeleri, 17 Mart 1918 tarihinde Maarif Nezaretinin yayımladığı bir kararla mümkün olmuştur (Koçer, 1972, 103). Karar, o günün şartlarında kadın erkek eşitliği açısından devrim niteliğinde görülmelidir. Kadınların eğitim yönetimi alanında var olmaya Beşiktaş İnas (Kız) Rüştüye Mektebine Fatma Hanım'ın müdire olarak görevlendirilmesiyle başladığı bilgisi yer almaktadır. Fatma Hanım'ın kız rüştüyelerinde yöneticilik yapan ilk kadın olduğu iddia edilmektedir (Kurnaz, 1997, 11). 1881 yılında ilk defa Fatma Zehra Hanım Darümuallimat okulunun müdürlüğüne atanmıştır (Öztürk, 1996, 11-12, akt. Aydın 2009). 1917 yılında ise Zekiye ve Zehra Hanımların İnas Darülfünü'nda müdür yardımcısı olarak çalıştıkları görülmektedir (Kurnaz, 1996, 23, akt. Aydın, 2009). Kadın öğretmenlerin okul yöneticiliği yapmasının geçmişi 1881 yılına kadar dayanmasına rağmen ilçe milli eğitim müdürlüğüne kadın müdür atanması, 1968 yılında Dane Carıllı'nın Adana Kadırlı ilçesine atanmasıyla gerçekleşmiştir. Kadınların günümüzde bile milli eğitim sistemi içerisinde üst kademelere gelemediği bir yapı içerisinde, 1968 Türkiye'sinde bir kadının ilçe milli eğitim müdürlüğü görevine atanması, 17 yıl kesintisiz görevini icra etmesi, eğitim tarihimiz açısından çok büyük bir değer taşımaktadır. Dane Carıllı, 40 yıl süren meslek hayatının 13 yılını okul müdürlüğü, 17 yılını ilçe milli eğitim müdürlüğü yaparak meslek hayatının 30 yılını yöneticilikte geçirmiştir. Kendisine bunu nasıl başardığı sorulduğunda ilkeli, kurallı ve disiplinli davranarak başarabildiğini ifade etmiştir. İl milli eğitim müdürlüğüne bir kadının il milli eğitim müdürü olarak atanması günümüzden 30 yıl önce, 1990 yılında Güler Karakulah'ın İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne atanmasıyla gerçekleşmiştir (Aydın, 2009, 34). Güler Karakulah, sekiz yıllık bakanlık

müfettişliğinin ardından dönemin Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol'un teklifi ile bu göreve atanır. Müfettişlik görevinin verdiği disiplin ve kararlılıkla tüm işlerin mevzuata uygun yapılması için yeni bir düzen oluşturmaya çalışır. Kararlı, ilkeli duruşundan dolayı basın desteğini alır. Dokuz ay sonunda görevinden ayrıлып müfettişliğe geri döner. Güler Karakulah sistemli ve disiplinli görev anlayışıyla eşitlik ve hakkaniyet ilkelerinden ödün vermeyen bir eğitim yöneticisi olarak bu ülkenin eğitim tarihinde iz bırakmıştır. 2021 Nisan ayı itibarıyla 81 ilimizin il milli eğitim müdürlerinden sadece 3'ünün kadın olması (Muğla-Sakarya- Şırnak) aradan geçen uzun yıllara rağmen Milli Eğitim Bakanlığında kadınların üst yönetim kademelerinde yeterince temsil edilemediğini göstermektedir. 2021 Türkiye'sinde 922 ilçe milli eğitim müdürlüğünün sadece 12'sinde (%1,3) kadın ilçe müdürünün görev yapıyor olması da durumu gözler önüne sermektedir.

Öğretmenlik mesleği sadece ülkemizde değil, dünyanın genelinde kadın mesleği olarak görülmektedir. Öğretmenlik, kadınların asli görevi olarak kabul edilen çocuk bakımı, ev işi gibi yükümlülüklerine de zaman ayırıp yerine getirebildiği için toplum tarafından kabul görmektedir. Durum böyleyken iş kadın öğretmenlerin idareci olma isteklerine geldiğinde tersine bir durum görülmektedir. Ülkemizde devlet okullarında çalışan erkek ve kadın idareci sayıları da bu durumu gözler önüne sermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı resmi okullarında yasal ya da kurum mevzuatı açısından bakıldığında kadınların okul müdürü olmasını engelleyen bir durum bulunmamaktadır. Müdürlük, öğretmenlikten geçiş yapılan bir yönetim kademesi iken sayıları erkek öğretmenlerden daha fazla olan kadın öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığının sadece okullarında değil, teşkilatlanmanın daha üst yöneticilik pozisyonlarında da kendisine yer bulamamaktadır. Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'a MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan kadın yöneticilerin sayısının sorulduğu soru önergesine verdiği yanıt şöyledir: "28.11.2019 tarihli MEBBİS veri tabanı kayıtlarına göre Bakanlığımızda 548.858 kadın (%53,5), 479.027 (%46,5) erkek personel görev yapmaktadır. Bakanlığımıza bağlı kurumlarda görev yapan kadın yönetici sayısı; daire başkanı 16, genel müdür 1, il milli eğitim müdürü 2, il milli eğitim

müdür yardımcısı 13, il milli eğitim müdürlüğü şube müdürü 25, ilçe milli eğitim müdürü 12, ilçe milli eğitim müdürlüğü şube müdürü 132, 2.904 eğitim kurumu yöneticisi (müdür), 13.291 eğitim kurumu yöneticisi (müdür yardımcısı) şeklindedir (TBMM, 2020).” MEB’de görev yapan erkek ve kadın personel sayılarına bakınca her 100 personelden 53’ü kadınlardan oluşuyor. Durum böyleyken MEB yönetim kademesindeki kadın temsil oranları verilerine bakıldığında kadının yönetim kademesinde çok az temsil edildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 1

Milli Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Teşkilatı Üst Düzey Eğitim Yöneticisi Sayısı

Kadro adı	Norm Sayısı	Erkek	Kadın	Kadın Oranı (%)
Genel müdür	23	22	1	4,3
Daire başkanı	142	126	16	11
İl milli eğitim müdürü	81	78	3	3,7
İlçe milli eğitim müdürü	922	910	12	1,3

Not. 28.11.2019 tarihli MEBBİS veri tabanı kayıtlarına göre yazar tarafından oluşturulmuştur. Soru önermesine verilen cevabın ardından Şırnak İl MEM’e kadın yönetici atanmasıyla iki olan kadın il milli eğitim müdürlerinin –Muğla ve Sakarya- sayısı üçe yükselmiş, tabloda bu güncel veri kullanılmıştır.

Tablo 1’e bakıldığında MEB merkez teşkilatında görev yapan 23 genel müdürden sadece birinin kadın olduğu (Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürü: Burcu Eyisoy Dalkıran) görülmektedir. 142 daire başkanı olan merkez teşkilatında kadın sayısı sadece 16. MEB taşra teşkilatı il milli eğitim müdürlüğü görevinde, 81 ilin sadece üçünde kadın il milli eğitim müdürü görev yapmaktadır. Yine MEB taşra teşkilatı ilçe milli eğitim müdürlüğü görevinde, 922 ilçenin 12’sinde kadın ilçe milli eğitim müdürü görev yapmaktadır. İstanbul’da 39 ilçenin ilçe milli eğitim müdürlerinden yalnız üçünün (Adalar, Beşiktaş, Sancaktepe) müdürü kadındır.

Bakanlığa bağlı kurumlardaki toplam kadın personel sayısı 548 bin 858, toplam erkek personel sayısı 479 bin 27. Kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlere göre daha fazla olmasına rağmen söz konusu müdürlük olunca bu sayının çok düşük olduğu görülüyor. Özetle kadınlar, MEB’de yönetici kademesi söz konusu olunca temsil

edilememekte, erkek egemenliği tartışmasız devam etmektedir. 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Milli Eğitim Şurası kararlarından 34. maddede “Okul yöneticiliğine atamada kadın yöneticilerin sayısını arttırmaya dönük teşvikler sağlanmalı.” (MEB, 2010) kararı alınmışsa da aradan geçen on yıla rağmen kadınlar lehine bu yönde bir düzenlemenin yapılmadığı görülmektedir. Kadınların yönetici olmalarının önünde yasal bir engel yok gibi gözüküyorsa da literatür ve araştırmalar incelendiğinde kadınların yükselmelerine karşı oldukça karmaşık olan bir direnç sisteminin olduğu görülüyor.

Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği

Toplumsal cinsiyet eşitliği, bireylerin tüm kamusal alan ve özel yaşam alanlarında cinsiyet temelli ayrımcılığa uğramadan eşit yetkiye sahip olması, bu alanlara eşit katılımı ve bu alanlarda eşit seviyelerde görünür olması anlamına gelir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, toplumsal cinsiyet eşitliğinin tam tersi olarak ifade edilir (Akkaş, 2019, 110). “*Toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarının kuramsal altyapısında, cinsiyet (sex) ile toplumsal cinsiyet (gender) arasındaki ayrım kullanılmaktadır.*” (Esen-Yıldırım, Ergüt & Camkıran 2018:38). Cinsiyet, kişinin kadın ya da erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri; toplumsal cinsiyet ise toplumun verdiği roller, görevler, sorumluluklar, toplumun bireyi nasıl gördüğü, algıladığı ve beklentileri ile ilgili bir kavramdır (Üner, 2008, 6). Toplumsal cinsiyet ayrımcılığının toplumların çoğunda yüksek oranda kadınlara yönelik olduğu görülmektedir.

Türkiye’de son yirmi yıldır Anayasa başta olmak üzere tüm mevzuatta cinsiyet eşitliğini sağlamak ve kadına karşı her alanda ayrımcılık yapılmasını önlemek için çok sayıda düzenleme yapılmıştır. Ülkemiz, kadın-erkek eşitliği alanında uluslararası düzeyde yasal açıdan bağlayıcılığı olan Birleşmiş Milletlerin Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesini (CEDAW) 1985 yılında imzalayarak taraf olmuş ve sözleşme 1986 yılında yürürlüğe girmiştir (KSGM, 2018, 16). CEDAW’ın 1. maddesi toplumsal cinsiyette eşitlik sağlanmasını ve ayrımcılık yasağını ortaya koymuştur. Sözleşmenin temel hedefi; toplumsal yaşamın her alanında kadın-erkek eşitliğini sağlamak amacıyla kalıplaşmış kadın-erkek rollerine dayalı önyargıların yanı sıra geleneksel ve benzer tüm ayrımcılık içeren uygulamaların

ortadan kaldırılmasını sağlamaktır. Sözleşme taraf ülkelerde kadınlara yönelik ayrımcılığı önlemek için var olan tek yasal ve bağlayıcı uluslararası dokümandır (KSGM, 2018, 27). CEDAW'ın 18. maddesi uyarınca taraf devletler her dört yılda bir dönemsel ülke raporlarını CEDAW Komitesine sunmak zorundadır. Bu çerçevede Türkiye, 7. Dönemsel Ülke Raporunu 2014 yılında Komite'ye iletmış, 2016 yılında savunmasını gerçekleştirmiştir (DİB, 2021, 15). Türkiye'de kadınların güçlenmesi konusunda yasal alanda pek çok kazanım elde edilmiş, çeşitli kurumsal mekanizmalar oluşturulmuş, mevzuatın uygulamaya yansımaları için ilgili kurumlarca çalışmalar yürütülmüştür. Tüm bu kazanımlar önemli olmakla beraber kadınların toplumsal yaşama tam ve eşit bireyler olarak katılımlarında karşılaştıkları engellerin aşılması ve buna yönelik tüm önlemlerin alınması ihtiyacı halen devam etmektedir (KSGM, 2018, 16). Türkiye'nin Dünya Ekonomik Forumu Küresel Cinsiyet Uçurumu Endeksi 2020 sıralamasında (WEF The Global Gender Gap Index 2020 Rankings) 153 ülke arasında genel kategoride 130. sırada yer alması acı tabloyu apaçık gösteriyor (WEF, 2020). Küresel Cinsiyet Uçurumu Endeksi cinsiyetler arası eşitliği dört temel kategori üzerinden inceliyor. Bunlar: "ekonomiye katılım ve fırsat eşitliği", "eğitim olanaklarına erişim", "sağlık ve yaşam süresi" ile "politikada kadınların yeri". Türkiye "ekonomiye katılım ve fırsat eşitliği" kategorisinde Tanzanya, Kamerun, Papua Yeni Gine, Çad, Togo, Butan ve Tacikistan gibi geri kalmış ülkelerin arkasında yer alarak 136. sırada yer aldı. Ekonomiye katılım ve fırsat eşitliği kategorisinde değerlendirme kriterlerinden biri de görevde yükselme farklılığı. Görevde yükselme farklılığı; hâkimler, üst düzey görevliler ve yöneticilerde kadınların erkeklere oranı ile niceliksel verilerden elde ediliyor. MEB'in üst düzey merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinin arasında kadınların temsil edilme oranı çok düşük kalıyor. MEB'de 81 ilin il milli eğitim müdürlerinden sadece üçünün (Muğla, Sakarya ve Şırnak) kadın olması WEF raporuyla uyum göstermektedir. Bu durum sadece üst düzey kademeyle sınırlı kalmayıp tüm yönetim kademelerinde kadınların temsil edilme oranlarına bakınca MEB'in yönetim kademelerinde cinsiyet uçurumunu apaçık görebiliyoruz.

Raporun dikkat çektiği vahim gerçekler de şu şekilde ifade edilmiştir: "*Küresel anlamda kadın-erkek eşitliğinin şimdiki değişim hızıyla tam olarak*

99 yıl sonra hayata geçecek olması, kadınlarla erkeklerin çalışma ücretlerinin eşitlenebilmesi günümüzden 257 yıl sonra mümkün görünüyor." (WEF, 2020). Kadın-erkek fırsat eşitliğinin hayata geçirilmesinde tüm kurum ve kuruluşların eşitlik anlayışını kurum politikalarına ve uygulamalarına almaları gerekmektedir. Bir ülkenin kalkınabilmesi için kadınların her açıdan güçlendirilmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin hayatın her alanına sirayet etmiş olması gerekmektedir. Kadınların eşitsizlik yaşadığı sorunların farklı alanlarla ilintili olması eşitsizlik/ayrımcılık konusunun bütüncül yaklaşımla ele alınmasını gerektirmektedir.

Cinsiyet ayrımcılığı toplumsal dilde de kendine fazlasıyla yer bulmuştur. Birçok meslekte erkek sayısı daha fazla olduğu ve o mesleklere erkekler yakıştırıldığı için mesleklerin önüne hiç gerekmediği halde "kadın" vurgusu yapılabilmektedir. Kadın başbakan, kadın yönetici, kadın milletvekili, kadın yazar, kadın gazeteci ifadelerinde olduğu gibi (O'Neil, Şimşek & Koçer, 2017, 2).

Kadınların yönetici olmalarının önündeki en büyük engellerden birinin cinsiyet ayrımcılığı olduğu söylenebilir. Yaşanılan bu durum literatüre "cam tavan sendromu" olarak girmiştir.

Cam Tavan Sendromu

Cam tavan, görevlerinde yükselmek isteyen kadınların yükselmelerini engelleyen görünmez yapay barikatları anlatmak için kullanılan bir metafordur. Uçan bir kuşun temiz bir camı fark edemeyip cama çarpıp durması ve artık o camın uçuşması için bir engel halini alması durumu da denebilir. Kadınlar için de cam metaforu kariyer yapmak yükselmek isteyen kadınlar için görülemeyen ancak görülemese de sezinlenebilen engelleri ifade etmektedir (Tanrısevdi, 2015, 21). Cam tavanın, toplumsal cinsiyet ayrımcılığının uzantısı olduğu kabul edilir (Wirth, 2001). Kadınlar için gayri-resmi terfi sınırı olarak da ifade edilebilmektedir. Çünkü cam tavan kurumların yazılı resmi belgelerine geçen veya açıkça konuşulup tartışarak üzerinde karar alınan bir durum değildir. Tam aksine konuşulamayan, görülemeyen ve gizli bir olgudur (Tanrısevdi, 2015, 23).

Genel olarak bakıldığında da cam tavan, işyerindeki görünmez ve aşılması zor engeller olup, kadınların çalıştıkları kurumda yükselmeleri

üzerinde sınırlandırıcı bir etkiye sahip olduğu, temelinde ön yargı ve cinsiyetçi yaklaşım bulunmaktadır (İpçiolu, Eğilmez, & Şen, 2018). Kavram ilk defa Wall Street Journal'da 1986 yılında iki gazeteci tarafından yazılan bir makalede gündeme getirilmiştir. Gazeteciler bir işyerinde kademeli olarak yükselen kadınların bile sonunda görünmez bir engele çarptığını, yönetici pozisyonuna gelmeye ramak kala cam tavanı geçemediklerini ileri sürmüşlerdir (Hymowitz & Schellhardt, 1986. akt. Ece, 2020).

Cam tavan ile ilgili literatür incelendiğinde cam tavan engellerinin değişik biçimlerde sınıflandırıldığı görülüyor. Bütünleyici bakış açısıyla cam tavan engelleri: bireysel engeller, örgütsel engeller ve toplumsal engeller olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 2

Kadın Yöneticilerin Cam Tavan Engelleri Sınıflandırması

Bireysel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller	Örgütsel Faktörlerden Kaynaklanan Engeller	Toplumsal Faktörlerden Kaynaklanan Engeller
Çoklu Rol Üstlenme Kadınların Kişisel Tercih ve Algıları	Örgüt Kültürü Örgüt Politikaları Mentor Eksikliği İnformal İletişim (Networklara) Ağlarına Katılmama	Mesleki Ayrım Stereotipler (Cinsiyetle Bağdaştırılan Kalıplaşmış Önyargılar)

Kaynak: Mizrahi ve Aracı, 2010, 150, akt. Eroğlu ve İrdem, 2016, 24.

Bireysel faktörlerden olan çoklu rol üstlenme, kadın hangi pozisyonda çalışırsa çalışsın anne, ev hanımı ve eş rollerini yüklenmekte, bu konuda yeterince destek görmemektedir. Çoklu rol üstlenmenin sonucu olarak kadınların gerilim ve çatışma yaşamaları kaçınılmaz hale gelmektedir. Zaman baskısı, rol çatışması çalışan kadınlar üzerinde gerilime sebep olmaktadır. Tüm bu sebepler kadınların yöneticilik kademesine geçmesini kısıtlamakta ve cam tavan engeli oluşturmaktadır. Kadınların bizzat kendi tercihlerinden kaynaklanan engeller de cam tavan engellerindendir. Toplumsal değerleri sorgulamadan içselleştirmek, kararsızlık, özgüven eksikliği, kariyer isteği olmamak, mobbing ile başa çıkamama gibi sebepler sayılabilir.

Toplumsal faktörlerden kaynaklanan engellerin cam tavan oluştuğusunun altında cinsiyet sebebiyle mesleki ayrım yapılması ve cinsiyetle bağdaştırılan stereotipler yatmaktadır. Yöneticilik mesleği gerek Türkiye'de gerekse dünyada bir erkek mesleği olarak görülmektedir. Bu durumun altında yatan sebep ise yöneticilerde olması gereken; "inisiyatif alabilme, otoriterlik, cesaret, rekabete yatkınlık gibi özelliklerin erkeklerde kadınlardan daha fazla bulunduğuna yönelik

algıdır" (Ağiroğlu-Bakır, Uğurlu, Köybaşı ve Özyazıcı, 2017, 1).

Toplumun cinsiyete dayalı yerleşik değerleri çalışma hayatındaki işlerin cinsiyetlere göre algılanmasına sebep olmuştur. Yöneticilik, müfettişlik, mühendislik, şoförlük gibi mesleklerin erkek işi olarak görülmesi; öğretmenlik, hemşirelik, sekreterlik gibi mesleklerin de kadın işi gibi görülmesi bu algılardan sadece birkaçına örnek olarak verilebilir.

Tablo 3, iş hayatında birebir aynı davranışları gösterecekler bile cinsiyetlerinden dolayı kadınların nasıl algılandıklarını göstermektedir. Bazı psikologlar tarafından 'sosyal toksinler' olarak da adlandırılan stereotipler en çok cinsiyet, ırk ve yaş kategorilerinde görülmektedir. Cinsiyet stereotipleri üzerinde en çok araştırma yapılan kategoridir. Toplumlar da cinsiyetler arası eşitlik sağlanmadığı sürece stereotiplerin de kaybolmayacağı söylenebilir.

Tablo 3*İşyerinde Cinsiyete Göre Oluşan Algı (Stereotipler)*

İşyerinde Erkeklere Karşı Algı	İşyerinde Kadınlara Karşı Algı
Aile fotoğrafı erkeğin masasında: <i>-Ne kadar ciddi sorumluluk sahibi bir erkek!</i>	Aile fotoğrafı kadının masasında: <i>-Ailesi mesleğinden önde geliyor!</i>
Erkeğin masası çok dağınık: <i>-Çok çalışkan ve işine düşkün bir adam!</i>	Kadının masası çok dağınık: <i>-Mutlaka düzensiz bir kadın.</i>
Erkek işyerinde arkadaşlarıyla konuşuyor: <i>-Mutlaka işteki son değişiklikler ile ilgili konuşuyordur.</i>	Kadın işyerinde arkadaşlarıyla konuşuyor: <i>-Mutlaka kaynatıyordur.</i>
Erkek yerinde yok: <i>-Bir toplantıda olmalı.</i>	Kadın yerinde yok: <i>-Mutlaka alışverişe gitmiştir!</i>
Erkek patronu tarafından eleştirildi: <i>-Bu onun performansını arttıracak.</i>	Kadın patronu tarafından eleştirildi: <i>-Bu durumdan o çok üzülecek.</i>
Erkek evleniyor: <i>-Daha düzenli ve kararlı olacaktır.</i>	Kadın evleniyor: <i>-Hamile kalıp işi bırakacaktır.</i>
Erkek iş seyahatine çıkacak: <i>-Kariyeri için iyi bir fırsat!</i>	Kadın iş seyahatine çıkacak: <i>-Acaba kocası ne der?</i>
Erkek daha iyi bir iş bulduğu için ayrılıyor: <i>-Fırsatları iyi değerlendiriyor!</i>	Kadın daha iyi bir iş bulduğu için ayrılıyor: <i>-Kadınlara güvenilmez!</i>

Kaynak: Josefowitz, 1980; Blau ve Ferber'den, 1986, akt. İnel, Garayev ve Bakay, 2014, 4.

Kadın öğretmenlerin yönetici olmaları önündeki engeller üzerine yapılan araştırmalarda, kadınların idarecilik makamlarına zorlukla gelebildiği ve bu süreçte çeşitli psikolojik baskılara maruz kaldığı görülmüştür (Alican ve Çelik, 2017 akt. Ekşi, 2018). Eğitim ve okul yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri ile ilgili yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre (13 erkek eğitim yöneticisi, 12 kadın okul müdürü) erkek eğitim yöneticileri yönetimin erkeklere daha uygun olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir (Kirişçi ve Can, 2020, 618). Kadınların çoklu rolleri nedeniyle yöneticilikteki iş yükü ve uzun mesailerinden dolayı yönetici olmak istemedikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların tamamı kadınların yönetim kademesinde temsil edilmediğini ifade etmişlerdir. Kadın öğretmenleri yöneticiliğe yükselmekten alıkoyan tam gün mesai ve yıpratıcı çalışma koşullarıdır. Öğretmenlik yaz tatillerinin uzunluğu, yarım gün mesai hatta bazı branş öğretmenlerinin boş günleri olabilmesi gibi nedenlerle tercih sebebi olabilmektedir. Aynı çalışma şartları yöneticilikte yoktur. Kadınlar ailelerine ve ev işlerine vakit ayırabilmek için kariyer yapmak yerine öğretmen olarak kalmak istemektedir. Ayrıca kadın öğretmenler rol model eksikliği de yaşamaktadır (Kirişçi ve Can, 2020, 628). Okul müdürlüğünün uzun mesaisi ve zor çalışma şartlarına rağmen maddi getirisinde öğretmenliğe göre çok az fark olması da kadınların okul müdürlüğünü tercih etmeme sebeplerinden biridir (Meriçelli, 2017, 47).

Kadın yönetici sayılarının azlığından kaynaklı kadın öğretmenlerin rol model sayısı az olmakta ve kadın yöneticilerin bu durumda erkek yöneticileri örnek olarak erkeksi tavırlar sergilediği görülmektedir. Bu tür bir karmaşaya girmek istemeyen kadın öğretmenlerin de yöneticiliği tercih etmediği görülmüştür. Tüm bunların sonucunda kadın yöneticiler, erkek yönetim tarzını model alarak erkeksi yönetim kültürünü ve tarzının yeniden üretilmesine ön ayak olmaktadır (Ekşi, 2018). Atay'ın 2001 yılında ilköğretim okul müdürlerinin davranışları konusunda yaptığı bir araştırmada, kadın yöneticilere yönelik ön yargıların boyutunu ortaya çıkarması açısından önemlidir. Katılımcıların kadın yöneticileri tanımlamak için kullandıkları cümleler şu şekildedir: "Kariyerlerine erkekler kadar bağlı değillerdir, çok çalışmak istemezler, yeteri kadar sert ve dayanıklı değillerdir, mesai saatleri dışına çıkmak istemezler, karar verme kapasiteleri yoktur, çok duygusaldırlar" (Çelikten, 2004, 96 akt. İmamoğlu, 2019, 77). Karşıt bir görüş olarak kadınların günümüz örgütlerini özellikle de okulları yönetmeye daha uygun olduğu görüşünü savunanların iddiası, kadınların "androjen yönetimde" yani hem erkeksi hem de kadın özellikleri bir arada kullanarak bir yönetim tarzı geliştirmekte daha başarılı olduğudur (Taş, 2017, akt. Ekşi, 2018). Bu iddia incelendiğinde, erkeklerin yöneticilikte eril özelliklerini koruduğu; fakat kadın yöneticilerin hem eril hem dişil

özellikler kullandığında daha başarılı olduğu algısı ortaya çıkmaktadır (Eksi, 2018).

Cam tavanın oluşumunda rol oynayan etmenlerden biri de “kraliçe arı sendromu” dur. Kavram, kadınların iş hayatında birbirlerini çekememeleri olarak da bilinir (Ludwig, 2011, akt. İnel, Garayev& Bakay, 2014, 3).

Kraliçe Arı Sendromu

Bu olgu, diğer kadınlardan uzaklaşarak, eril kültüre adapte olmuş ve erkek egemen iş ortamlarında bireysel başarı elde eden kadınlara atfedilmektedir. Arı kovanında tek hâkimin kraliçe arı olması gibi, iş hayatındaki kraliçe arılar da tek olmak istemektedir. Hemcinslerini kendilerine karşı rakip olarak görebilmektedir. Daha da vahim olanı ise kendi varlıkları için diğer kadın çalışanları tehdit olarak görüp, bu düşünce doğrultusunda davranışlarını şekillendirebilmektedir (Tanrısevdi, 2015, 47).

Sahip oldukları konuma gelebilmek için onlarca barikatı aştığını düşünen yönetici kadınlar, iş yerlerinde olumsuz bir tutum içerisine girmeyi kendilerine bir hak olarak görebilmekte ve astlarına baskı uygulayabilmektedir (Gerni, 1999, akt. Tanrısevdi, 2015, 48). Bazen de yönetici koltuğundaki kadınlar astlarına uyguladıkları otokratik, kırıcı davranışları farkında olmayabilmektedir.

Literatürde kraliçe arı fenomenine son yıllarda ağırlık verildiği, araştırmaların “sosyal kimlik teorisi”ne dayandığı görülmektedir. Sosyal kimlik teorisi açısından bakıldığında kraliçe arı sendromu, kadın cinsiyetinin değersiz, erkeklerin ise egemen olduğu geleneksel yapıdaki örgütlerde, yönetim pozisyonuna yükselmeyi başarmış kadının kendisini grubun geri kalanıyla karşılaştırması ve toplumsal cinsiyet kalıp yargıları nedeniyle olumsuz değerlendirilen kadın grubundan ayrılarak olumlu olan erkek grubuna girmeye çalışması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Ellemers vd., 2004, akt. Kızıldağ, 2018, 60). Bu konuda yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre “kadın çalışanların kendilerini diğer kadın çalışanlardan izole ederek farklılaştırmaya çalışmalarının altında genel bir tutum olarak kadınları küçük görmeleri veya beğenmemeleri yatmadığı, iş hayatında daha önce yaşadıkları cinsiyet odaklı olumsuz deneyimler yüzünden ait oldukları cinsiyet grubundan kendilerini ayırıştırmayı başarı olma yolunda daha

anamlı bir strateji olarak kabullenmeleri yatmaktadır (Derks vd., 2001, akt. Baykal, 2018, 164).”

Kraliçe arı sendromu, örgütlerde çalışan kadınların birbirlerine destek vermemeleri, istememeleri sonucunda kadın liderlerin kadın astlarına bile isteye olumsuz davranışlar sergilemesi ve kadın yöneticilerin hemcinslerinden kasıtlı olarak uzaklaşmaları olarak ifade edebilir (Cevher ve Öztürk, 2015, 872, akt. Karaoğlu, 2020, 12).

Kraliçe arıların bir kadın olarak hemcinsleri olan kadınların yönetsel pozisyonlardaki sayılarını artırmaya yönelik beklentiler doğrultusunda ataerkil düzene ve erkek egemen yönetime meydan okuması beklenirken, kendilerini diğer kadınlardan ayırarak kadınların yönetim pozisyonlarında kaydettiği ilerlemeyi baltalayarak toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına katkıda bulunacak şekilde davranması bir tezat oluşturmaktadır (Mavin vd., 2014, akt. Kızıldağ, 2018, 59-60). Bu duruma siyasetin en etkili kadınlarından İngiltere’nin ilk kadın başbakanı Margaret Thatcher örnek verilebilir. Thatcher’a İngiliz basını kraliçe arı yakıştırması yapmıştır. İnatçılığı ve sert tavırlarından dolayı “Demir Leydi” olarak da anılır. Thatcher’ın kendi döneminde kabinede kadınlara hiç yer vermediği bilinmektedir. Elindeki yetkiye rağmen kadınlara yönelik bu tutumu sert tepkiler almasına neden olmuştur. Seçmenlere ulaşmak ve daha etkili olabilmek adına erkekler kulübünde yer aldığı da iddialar arasındadır (Kızıldağ, 2018, 60).

Kadın çalışanların kadın yönetici ile çalışma tercihlerini inceleyen en eski araştırmalardan biri, Kanter’in ‘Men and Women of the Corporation’ isimli kitabında yer almaktadır. Kanter (1993, 201), 1942 yılında Donald Laird tarafından 521 kadın çalışan üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarını aktarmıştır. Bu çalışmada kadın çalışanların yüzde 99,8’i, kadın yöneticilerin çok kıskanç olduğu, her şeyi çok kişisel aldıkları, sağduyulu olmadıkları, etkililikle ve rutin detaylarla aşırı ilgilendikleri, sistemin kölesi oldukları, ufak detaylara takılıp kaldıkları, yakından denetledikleri, çok fazla hata buldukları, aşırı eleştirel oldukları, kendilerinin önemli bir birey olduğunu göstermek için astlarına bağırdıklarına inandıklarını ve bu nedenlerle erkek yöneticiyle çalışmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Kadın yöneticilere yönelik bu kalıp yargıları Laird ‘aşırı tepki’ olarak değerlendirirken

Kanter ‘düşmanca’ bulduğunu ifade etmiştir (Tolay,2020).

“Kraliçe arı sendromu” bağlamında kadın öğretmenlerin kadın yöneticilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre destek teması altındaki görüşler incelendiğinde, kadın öğretmenlerin görüşlerinin büyük oranda olumsuz olduğu (%75) görülmüştür. Okul ortamında birden fazla kadın idareci olmasına da yöneticiler arasında güç çatışması yaşanacağı ve bir yarış ortamı içerisine girileceği için yine olumsuz yanıt verilmiştir. İkinci tema olan mizaç-karakter ile ilgili görüşlerde kadın öğretmenler kadın yöneticilere sırasıyla kıskançlık-çekememezlik, kaprisli, olumsuz açıdan duygusal ve önyargılı olma, kindarlık, acımasızlık, dedikodu yapmak ve bencillik (%90,7) gibi olumsuz özellikler atfetmiştir. Araştırmanın üçüncü teması olarak yeterlilik teması belirlenmiştir. Yeterlilik teması altında görülen ifadelerle göre kadın çalışanlar kadın yöneticilerin tecrübesiz olduklarını, kararlarında duygusallığın ön planda olduğunu ve otorite sağlayamadıklarını aktarmışlardır. Araştırma sonucunda kadın yöneticilere yönelik olumsuz bir tutumun olduğu tespit edilmiştir (İmamoğlu-Akman, ve Akman, 2016).

Tüm bu sonuçlara bakıldığında umulanın tam tersi yüksek oranda kadın çalışanların diğer kadın çalışanları desteklemedikleri tespit edilmiştir. Bunun yerine kadınları engelleyerek, mutsuz ederek ve bezginlik yaratacak rahatsız edici davranışlar gösterebilmektedirler. Kadınların işyerlerinde birbirlerine karşı bu tutumları, yani kadının kadına uyguladığı mobbing olarak tanımlanan “pembe taciz” kavramının ayrı olarak ele alınması yararlı olacaktır.

Kadının Kadına Uyguladığı Mobbing: Pembe Taciz

80’li yıllarda, iş yaşamında “mobbing” kavramını ilk kez kullanan (Tınaz, Bayram ve Ergin, 2008, 4, akt. Kasapoğlu-Turhan, 2013, 91) Heinz Leymann’ın mobbing tanımının literatürde en çok atıf yapılan tanım olduğu görülüyor. İsveç’te yaşayan Alman asıllı endüstri psikoloğu Leymann’a göre çalışma hayatında psikolojik taciz (mobbing), bir veya birden fazla kişi tarafından, sistematik olarak genellikle bir kişiye yöneltilen ve bu kişiyi çaresiz ve savunmasız bir duruma iten, hasmane, ahlak dışı ve süreklilik arz eden eylemler

aracılığıyla kurulan iletişim biçimidir. Leymann buna “psikolojik terör” de demektedir (Leymann, 1996, 168, akt. Kasapoğlu-Turhan, 2013, 91).

Doktrinde bu kavramı Türkiye’ye tanıtan kişi ise çalışma psikoloğu olan Prof. Dr. Pınar Tınaz’dır. Tınaz’ın bu çalışmalarından birinde işyerinde psikolojik taciz (mobbing) kavramını “işyerinde diğer çalışanlar veya işverenler tarafından tekrarlanan saldırılar şeklinde uygulanan bir çeşit psikolojik terör” olarak tanımlamaktadır. Tınaz’a göre işyerinde psikolojik taciz kavramı, kişinin saygısız ve zararlı bir davranışın hedefi olmasıyla başlayan bir süreci ifade etmekte olup sistematik bir şekilde uygulanan her türlü kötü muamele, tehdit, şiddet ve aşağılama gibi davranışları kapsar (Tınaz vd., 2008, 7, akt. Kasapoğlu-Turhan, 2013, 91). Doktrinde psikolojik tacizin, çalışanlara sadece üstleri tarafından değil, astları veya eşit düzeydeki çalışanlar tarafından da yapılabileceği kabul edilmektedir (Tınaz vd., 2008, 7, akt. Kasapoğlu-Turhan, 2013, 96). Türk Dil Kurumu “mobbing” kelimesinin karşılığı olarak “bezdiri” kelimesini kullanmış ve “bezdiri”yi ise “işyerlerinde, okullarda vb. topluluklar içinde belirli bir kişiyi hedef alıp, çalışmalarını sistemli bir biçimde engelleyip huzursuz olmasına yol açarak yıldırma, dışlama, gözden düşürme” şeklinde tanımlamıştır (TDK, 2012, akt. Kasapoğlu-Turhan, 2013, 91).

Turhan’ın 2013 yılında yaptığı çalışmada mobbing konusunu kamu görevlileri açısından ele alması bakımından incelemeye değer bir çalışmadır. Çalışmada kamu sektöründe mobbing riskinin, özel sektöre kıyasla daha fazla olduğu “2005 Avrupa Çalışma Koşulları Anketi” sonuçlarına dayandırılarak verilmiştir. Ankete göre, işyerinde psikolojik ve fiziksel şiddetle karşılaşma riski özel sektörde çalışanlarda (%4), kamu sektöründe çalışanlarda (%6) çıkmış, bunun sebepleri arasında da kamu sektöründe işten çıkarılma riskinin az olması ve çalışanların işlerini kolay kolay terk edememeleri sayılmıştır (İzmir ve Fazlıoğlu, 2010, 17).

Kadın yöneticilerin kadın çalışanlara yaptıkları mobbingin (pembe taciz) şiddetinin daha ağır olduğu da iddia edilmektedir. Pembe taciz uygulayan kadın yöneticiler hemcinslerine yönelik cinsiyetçi söylemlerde bile bulunabilmektedirler. Eril dili kadın hemcinslerine kullanmaktan çekinmeyen kadın yönetici mobbing gibi çalışanlar için ağır bedelleri olan bir duruma sebebiyet

vermektedir. Sonuç olarak kadınlar da yüksek oranda yöneticilerinin kadın olmasını istememektedirler. Bu durum kadın aleyhinde sonuçlar doğurmaktadır. Zaten yönetim alanında kendine çok az yer bulabilen kadınlar için bu alan iyice daralabilmektedir (Çamurcuoğlu, 2019).

Kadın okul müdürlerinin gerek öğretmenler tarafından gerekse üst yönetim tarafından mobbinge maruz kaldığını gösteren araştırmalar vardır. Tüzel-İşeri ve Çalık (2019) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda kadın okul yöneticilerinin erkek egemen üst yönetim kademeleri ve birlikte çalıştıkları öğretmenler ile ilişkilerinde çoğunlukla psikolojik yıldırma temelli çeşitli sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir (Tüzel-İşeri & Çalık, 2019, 1494). Kadın öğretmenlerle yaşanan sorunlar çekememezlik, kıskançlık, düşmanca davranma, dedikodu, lakaytlık, hafife alınma ve kadından yönetici olmayacağı önyargısı olarak belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerle yaşanan sorunlar ise kadından yönetici olmayacağı önyargısı, hafife alınma ve kabullenilmeme olarak sıralanmaktadır (Tüzel-İşeri & Çalık 2019, 1483).

TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma ile kadın öğretmenlerin müdür olabilmelerinin tüm engellere rağmen mümkün olabileceği sonucuna ulaşılmışsa da bu konuda çok da talepkâr olmadıkları tespit edilmiştir. Müdür olmuş kadınların da cinsiyetlerinden dolayı gerek üstlerinin gerekse astlarının basmakalıp yargılarından dolayı (stereotipler) sıkıntılar yaşadıkları literatürdeki araştırmalarla ortaya konmuştur. Kadın müdürlerin tüm bu handikaplara rağmen fırsat verildiğinde son derece başarılı olduklarını söyleyebiliriz.

Kamu sektöründe göreve alınma ve yükselmede kadın lehine pozitif ayrımcılık yapılması bir zorunluluk olmuştur. Kamuda yapılacak böyle bir düzenleme, özel sektörün de kadın lehine kararlar almasında etkili olabilecektir. Yönetim kademelerine kadınların da erkekler kadar yer alması, cinsiyetlerin sayısal olarak eşitlenecek olmasından dolayı ön yargı ve ayrımcılığı da azaltabilecektir. Çünkü birçok araştırma göstermiştir ki, ülkemizde kadına karşı ayrımcılık erkeklerin sayısal olarak fazla olduğu mesleklerde daha çok yaşanmaktadır. Avrupa ülkelerinde kanunlarda yapılan pozitif ayrımcılık düzenlemeleri ile istenilen hedeflere büyük ölçüde

ulaşabildikleri görülmektedir. Ülkemizde de gerek anayasada, gerekse mevzuatta kadınlar lehine önlemler alınmıştır. Bakıldığında bunların bir kısmının pozitif ayrımcılık niteliğinde olduğu görülüyor. Türkiye’de kadın erkek eşitliği ilkesi; 2001 yılında Anayasa’nın 41’inci ve 66’ncı maddeleri, 2004 yılında 10’uncu ve 90’uncu maddeleri, 2010 yılında ise yine 10’uncu maddesinde yapılan değişikliklerle güçlendirilmiştir (KSGM, 2018, 23).

Anayasanın 10. Maddesine: “Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür” hükmü eklenmiştir. 2010 yılında 10’uncu maddenin ikinci fıkrasının sonuna “... bu maksatla alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamaz.” ibaresi eklenmiştir. Yapılan bu değişikliklerle devlet cinsiyete dayalı ayırım yapmamanın ötesinde, kadınlara erkeğin her alanda eşit haklara, eşit imkânlarla kavuşması için düzenlemeler yapmak, gerekli tedbirleri almakla yükümlü kılınmıştır ve pozitif ayrımcılığın önu açılmıştır (DİB, 2021, 5).

2001 yılında Anayasanın 41’inci maddesine “Aile Türk toplumunun temelidir.” ifadesinden sonra gelmek üzere “ve eşler arasında eşitliğe dayanır.” hükmü eklenmiştir (KSGM, 2018, 23). 2004 yılında 90. maddeye “Usulüne göre yürürlüğe konulmuş temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası anlaşmalarla ulusal kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi durumunda çıkabilecek ihtilaflarda milletlerarası anlaşma hükümleri esas alınır.” hükmü eklenmiş, bu çerçevede İstanbul Sözleşmesi ve Birleşmiş Milletler Kadınlara Yönelik Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) de dâhil olmak üzere, temel hak ve özgürlükleri hedef alan uluslararası anlaşmalar, ulusal düzenlemelerle uyumsuzluğu durumunda öncelikli konuma getirilmiştir (KSGM, 2018, 24, akt. Oluk, 2019, 130).

7 Mayıs 2010 tarih ve 5982 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının Bazı Maddelerinde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun ile Anayasa’da değişiklik yapılarak “Herkes, Anayasa’da güvence altına alınmış temel hak ve özgürlüklerinden, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi kapsamındaki herhangi birinin kamu gücü tarafından ihlal edildiği iddiasıyla Anayasa Mahkemesine başvurabilir.” hükmü düzenlenmiştir. Bu düzenlemeler sonucunda,

cinsiyet ayrımcılığına maruz kalınması durumunda Anayasa Mahkemesine bireysel başvuru yapılabilecektir (DİB, 2021, 6).

Anayasada yapılan tüm bu düzenlemelerle kadınların kamuda görevlerinde yükelebilmeleri için kota uygulamasının önü de açılmıştır. Almanya ve Fransa kota uygulaması ile kamuda kadın yönetici sayısını artırabilmiştir. Türkiye'nin taraf olduğu ve taraf devletleri bağlayıcı bir sözleşme olan CEDAW, kadınlara karşı her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılması için görevler vermiştir.

Sadece yasal düzenlemelerle, kotalar getirilerek kadın-erkek eşitsizliğinin giderilmesi pek mümkün görülmemektedir. Bunun için toplumdaki resmi-özel-sivil tüm kurumların koordineli bir şekilde hareket etmeleri gerekmektedir. Farkındalık oluşturmak için kamu spotları hazırlanabilir. Kadın-erkek eşitliği için toplumda bir bilinç oluşturulması zorunludur. Bu bilinç aileden başlamalı, okullarda da süregelmelidir. Okul ders kitapları anne mutfakta yemek pişiren, baba koltukta gazete okuyan olarak resimlendirilmemeli, her işi beraber yaptıkları resimlerle güncellenmelidir. Çocukların toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bunun için çocukların ve gençlerin düzeyine uygun eğitimler yapılmalıdır. Medyada kadınlara ilgili kullanılan dil ayrımcılık içermemelidir. Sunulan program, dizi ve filmler yayımlanmadan önce denetlenmelidir. Bunun için zorunlu denetim mekanizmaları kurulmalıdır. Akademisyenler toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili çalışmalara daha fazla yer vermeli, bu yönde kamuoyunu bilinçlendirmelidirler. Kadın yöneticilerin daha esnek çalışabilmelerine olanak verilmelidir. Bazı işleri evde internet üzerinden yapabilmeleri gibi. Mobbing konusunda farkındalık oluşturulmalı, çalışanlara ve yöneticilere eğitim verilmelidir. Türk eğitim sisteminde zoru başarıp üst yönetim kademesine gelebilmiş kadınların tanıtılması çalışmaları yapılabilir. Nitekim yazar, devlet okullarında geçen 23 yıllık çalışma hayatına rağmen bu araştırmayı yapana kadar Dane Carilli (Türkiye'nin ilk kadın ilçe milli eğitim müdürü) ismini hiçbir platformda duymamıştır. Bu durum yöneticilik için rol model ihtiyacı duyan kadın öğretmenlerimiz için büyük bir eksiklik. Araştırma sürecinde MEB'de kadın yönetici sayılarını tespit etmede zorluk yaşanmıştır. 2019

yılında sorulan yazılı bir soru önergesi araştırmaya kısmen katkı sağlamıştır. Soru önergesinde sadece kadın yönetici sayıları verilmiş, toplam sayılar verilmediği için oran hesabı yapılırken zorluk çekilmiştir. İşin ilginç olan yanı da bu soru önergesi olmasaydı MEB'in hiçbir kaynağında bu sayıların yer almaması olmuştur. Bunun için MEB'in merkez teşkilat sayfasına girilip tek tek saymak suretiyle veri elde edilmeye çalışılmıştır. Genel müdür ve daire başkanlarının toplam sayıları elde edilmiş, bazı verilere hiç ulaşılamamıştır. İl MEM toplam şube müdürü sayıları, İlçe MEM toplam müdür sayıları gibi. Elde edilen verilerle kadınların oran olarak yönetimde ne kadar yer aldıkları hesaplanmıştır. Bu araştırma ile MEB'in istatistiki bilgilerinin çok daha geniş kapsamlı yapıp yayımlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anayasanın 11. Maddesi “*Anayasa hükümleri, yasama, yürütme ve yargı organlarını, idare makamlarını ve diğer kuruluş ve kişileri bağlayan temel hukuk kurallarıdır.*” diyerek toplum içinde hukuki anlamı olan her düzenlemenin Anayasaya uygun olmasını zorunlu kılmıştır. Anayasada kadın lehinde yapılan tüm düzenlemelerin bağlayıcılığı olduğuna göre bunları somut olarak hayata geçirmek tüm makam, kuruluş ve kişilerin yükümlülüğüdür. MEB de bu doğrultuda kadınlar lehine düzenlemeleri bir an önce hayata geçirmelidir.

KAYNAKÇA

- Ağiroğlu-Bakır, A., Uğurlu, C. T., Köybaşı, F. & Özyazıcı, K. (2017). Kadın okul yöneticileri üzerine nitel bir araştırma. *Curr Res Educ*, 3(1), 1-14.
- Akkaş, İ. (2019). Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları çerçevesinde ortaya çıkan toplumsal cinsiyet ayrımcılığı. *Ekev Akademi Dergisi ICOAEF Özel Sayısı*, (23) 97-118. <https://doi.org/10.17753/Ekev1038>
- Akman, G. & Akman, Y. (2016). Kraliçe arı sendromu bağlamında kadın öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 748-763. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i3.5000195251>
- Aydın, İ. (2009). *Türk eğitim yönetiminde öncü kadınlar*. Pegem Akademi Yayınları.
- Baykal, E. (2018). Sosyal kimlik teorisi perspektifiyle kraliçe arı sendromu. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16). 159-176.
- Çamurcuoğlu, G. (2019). *Pembe taciz: Kadının kadına uyguladığı mobbing* [Öz]. Uluslararası Kadın ve Hukuk Sempozyumunda sunulan bildiri. Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.

- <http://www.kadinvehukuksempozyumu.com/bildiriozeti/G%C3%BClden%20%C3%87amurcuo%C4%9Flu.pdf>
- DİB, (t.y.). *Ailenin korunması ve kadına yönelik şiddetin önlenmesinde din görevlilerinin katkısının sağlanması* https://webdosyasp.diyaret.gov.tr/muftuluk/UserFiles/corum/ilceler/sungurlu/UserFiles/Files/4.Kitap_1b021b0f-86a2-4679-9261-6646d17b4b99.pdf
- Ece, S. (2020). *Emekçi kadınlar ve cam tavan sendromu*. Gazi Kitabevi.
- Ekşi, A.İ. (2018). *Eğitim yönetiminde çağdaş yaklaşımlar eğitim sektöründeki kadın yöneticilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm yolları*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eroğlu, F. & İrdem, Ş. (2016). Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ve yönetim kademelerindeki yansımaları. *Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi*, 3(2), 11-35. 10.5505/piby.2016.70288
- İmamoğlu, D. (2016). *Cam tavan sendromu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki: Kadın çalışanlar üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi, İstanbul.
- İnel, M., Garayev, V., & Bakay, A. (2014). Kurum yapısının cam tavana etkisi: Türkiye'nin Ege bölgesi kurumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İİBF Dergisi*, 1(1), 1-14.
- İpçioğlu, İ., Eğilmez, Ö. & Şen, H. (2018). Cam tavan sendromu: İnsan kaynakları yöneticileri bağlamında bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(25), 686-709. <https://doi.org/10.20875/makusobed.460894>
- İzmir, G. & Fazlıoğlu, A. (2010). *İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) ve Çözüm Önerileri Komisyon Raporu*, TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu Yayınları, 6(17) Nisan 2011. http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/docs/komisyon_rapor_no_6.pdf
- Karaoğlu, Z. (2020). *Okullarda kadın yöneticilerin yönetim sürecinde karşılaştığı sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kızıldağ, D. (2018). Yönetimde kadın sorunsalı. *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 14(1-2). <http://yad.baskent.edu.tr/tr/index.html>
- Kirişçi, G. & Can, N. (2020). Eğitim ve okul yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 618-636 <https://doi.org/10.31592/aeusbed.736762>
- Koçer, H. (1972). Türkiye'de kadın eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 5(1), 81-124. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000335
- KSGM (2018). *Kadının güçlenmesi strateji belgesi ve eylem planı (2018-2023)*. Ankara-2018. <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/6315/kad%C4%B1n%C4%B1n-gue%C3%A7lenmesi-strajesi-belgesi-ve-eylem-plan%C4%B1-2018-2023.pdf>
- Kurnaz, Ş. (1997). *Cumhuriyet öncesinde Türk kadını (1839-1923)*. İstanbul: MEB Yayınları, No: 2422. http://www.ceidizleme.org/ekutuphanerem/dosya/792_1.pdf
- MEB (2010). 18. Milli Eğitim Şurası kararları. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/291702_22_18_sura.pdf
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (t.y.). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2019-2020. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/041448_12_meb_istatistikleri_organ_egitim_2019_2020.pdf
- Meriçelli, F. (2017). *Kadınların okul yöneticisi olmasının önündeki engeller* (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Oluk, F. (2019). *Denizli'de kadına yönelik şiddet konusunda evli çiftlerle niteliksel bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- O'Neil, M.L., Şişmanoğlu-Şimşek, Ş. & Koçer, S. (2017). *Toplumsal cinsiyete duyarlı bir yazım rehberi*. Kadir Has Üniversitesi Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Çalışmaları Merkezi. Erişim adresi: file:///C:/Windows/system32/config/systemprofile/Desktop/toplumsal-cinsiyete-duyarli-yazim-rehberi-tr.pdf
- Tanrısevdi, F., Yengin Sarpkaya, P. & Sarpkaya, R. (2015). *Eğitim örgütlerinde kadın yöneticilerin karşılaştıkları cam tavan sendromu* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın. <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/jspui/handle/11607/3034>
- TBMM (2020). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlarda görev yapan kadın yönetici sayısı*. 27/3 dönemi-yılı ve 7/21364 esas numaralı yazılı soru önermesine ilişkin bilgi. https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/yazili_sozlu_soru_sd.sorgu_baslangic
- Tolay, E. (2020). Kadın astların perspektifinden kadın yöneticiler: hiyerarşik ilişkiler bağlamında nitel bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2276-2296.
- Turhan-Kasapoğlu, M. (2013). Kamu görevlileri bakımından işyerinde psikolojik taciz (mobbing) ve hukuki korunma yolları. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi* (105).
- Tüzel-İşeri, E. & Çalık, T. (2019). Kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları kurumsal kariyer engelleri ve bunları aşmaya yönelik çözüm yolları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1470-1503. <https://doi.org/10.15869/itobiad.559985>
- Üner, S. (2008). *Toplumsal cinsiyet eşitliği*. <https://www.ilkadim.bel.tr/yerel-esitlik/9.pdf>
- WEF (2020). *Global gender gap report 2020*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf
- Wirth, L. (2001). *Breaking through the glass ceiling: Women in management*. Genova: International Labor Office. https://www.ilo.org/public/libdoc/ilo/2001/101B09_102_engl.pdf
- Yıldırım, İ., Ergüt, Ö., & Camkıran, C. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusundaki farkındalığın belirlenmesine yönelik akademisyenler üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Kadın ve Toplumsal Cinsiyet Araştırmaları Dergisi* 1(2), (37-46). <https://doi.org/10.26695/mukatcad.2018.10>

EĞİTİM KURUMLARINDA ZENOFOBİ

Haydar Alper ESER¹

ÖZET

Yabancı korkusu veya yabancı düşmanlığı olarak bilinen zenofobi, toplumlar arasında olduğu gibi kurumlar içerisine de nüfuz etmiştir. Alanyazında kurumlar ve zenofobi bağlantılı çalışmalar oldukça nadir bulunmakla birlikte zenofobinin eğitim kurumları içerisinde incelenmesine dair herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada amaç, eğitim kurumlarında zenofobi temelli gerçekleşen veya gerçekleşmesi olası problemlerin eğitim-öğretim faaliyetlerine verdiği zararı ortaya koymak ve bu zararları mücadele etmek için çeşitli çözüm önerileri geliştirmektir. Bunun için zenofobi ile eğitim kurumları arasında bağlantı olduğu düşünülen kültür, hukuk, medya, söylem, pedagoji, salgın, gastronomi ve siber zenofobi gibi bağlantılar başta olmak üzere yirmiden fazla alt alan incelenmiştir. Örneklerle desteklenerek sunulan alt alanların analizi yapılmış ve uygun çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: *Zenofobi, yabancı, öteki, düşmanlık, eğitim kurumları, yönetim.*

XENOPHOBIA IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ABSTRACT

Xenophobia has recently gotten out of the international arena and even penetrated into institutions. Although there are very rare studies related to institutions and xenophobia in the literature, there is no study on the examination of xenophobia in educational institutions. The aim of this study is to reveal the damage caused by xenophobia-based problems in educational institutions or possible to occur in educational activities and to develop various solutions to combat this harm. For this purpose, more than twenty sub-areas have been examined, especially the links between xenophobia and educational institutions, such as culture, law, media, discourse, pedagogy, pandemic, gastronomy and cyber xenophobia. The sub-areas presented by supporting examples were analyzed and appropriate solution suggestions were presented.

Keywords: *Xenophobia, foreigner, other, hostility, educational institutions, management.*

Derleme Review

Basvuru/Submitted
15 Şub/Fab 2021

Kabul/Accepted
20 Şub/Fab 2021

Yayın/Published
15 May/May 2021

Açık/Cite: Eser, A. H. (2021). Eğitim kurumlarında zenofobi. *Alanyazın-CRES Journal* 2(1), 33-44.
<http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0201.33.44>

¹ Psikolojik Danışman, MEB, haydaralpereser@gmail.com ORCID 0000-0003-4993-3322

GİRİŞ

Yunanca ‘xenophobia’ sözcüğü, Türkçe’ye “zenofobi” olarak çevrilmiş olup iki ayrı kelimenin birleşiminden türeyen yeni bir kavramdır (Smelser & Batles, 2001,8). Yunanca “Xenos (yabancı, misafir, öteki, bigâne, el)” ve “Phobia (korku, kaygı, endişe, telaş, tedirginlik, güvensiz hissetme)” kelimelerinin yan yana gelmesi ile oluşan Xenophobia (Zenofobi), anlam olarak ise “yabancı korkusu, yabancı düşmanlığı, öteki karşısında kaygı duyma, kendinden olmayanı uzaklaştırma ve yakın olmayana karşı güvensiz hissetme” gibi anlamlara gelmektedir (Özmete, Yıldırım & Duru, 2018,191-209).

Güngör’e (2018,47) göre tarihi, insanlık tarihi kadar uzun olan ancak özellikle son yüzyılda üzerinde çalışmalar yapılan ve dünyada birçok ülke için bir problem haline alan zenofobi, kendi ile birlikte birçok olumsuz durumu da doğurabilmektedir. Kısacası zenofobi tanım olarak yabancı düşmanlığı olsa da çoğu zaman yabancılardan nefret etme ve onları yok sayma anlamlarında kullanılmaktadır.

Zenofobi, ne olduğu kadar ne olmadığı da önemli olan ve tartışılan bir kavramdır. Bu kavram; çalışmalar içerisindeki ortak kullanımlar, değerlendirmeler sırasındaki kapsam durumları ve problemlerin çoğu zaman karmaşık bir bütün haline almasından dolayı benzer diğer kavramlar ile karıştırılabilir (Saraçlı, 2019, 120-125).

Aşar’a (2009,1) göre zenofobi ve diğer kavramlar gerek tanım gerek çalışma alanları bakımından incelendiği zaman zenofobinin;

- Irkçılık (racism)
- Etnik benmerkezcilik (etnosantrizm)
- Doğuştancılık (nativizm)
- Yurtsuzluk (haimatlos)
- Türçülük (speciesism) olmadığı anlaşılmaktadır.

Buna benzer birçok kavram, zenofobinin “ne olmadığı” başlığı altında sıralanabilir (Cashdan, 2001760-764).

Her toplum kendi geçmişinden hareketler bazı karakteristik özellikler barındırır. Toplumlar içerisindeki bireyler de çoğu zaman bu toplumun bir aynası niteliğindedir. Toplumdan olmayan, dışarıdan dâhil olan/edilen bireyler ise bu gibi toplumlar içerisinde bir “öteki (yabancı, bilinmez, garip, benden/bizden olmayan)” olarak adlandırılırlar (Aşar, 2009, 1). Bireylerin bu “öteki” kavramını yaratan temel unsurlar ise öznenin kendisi, ego, benlik kavramı, üstün olma

isteği, yücelik ve ayrımcılık gibi özellikleridir (Freud, 1961, 1-4).

Bunlardan hareketle zenofobi kavramının bir mantık içerisinde yerleştiği sonucu çıkabilir. Freud’a (2013, 76-86) göre bu mantık ise olumsuz durumlara karşı önlem alma, korunma/koruma içgüdü, biricik olma isteği ve refah bir yaşam arzusudur. *“Yabancı düşmanlığı temelli inançlar geçersiz tümevarımsal çıkarımlardan ve basmakalıp sınıflandırma süreçlerinden kaynaklanabilir. Her iki tür hatalı çıkarım, insanların günlük yaşamlarında başarılı bir şekilde kullandıkları bilişsel mekanizmalarla aynı biçime sahip düşünce süreçlerinden kaynaklanmaktadır.”* (Rydgren, 2004, 123-148).

Bir mantık içerisinde yerleştirilen zenofobi, bazı durumlarda meşru bir tavırmış gibi algılanır. Bu algı, tutumu davranışa çevirmeye yönelik bir harekettir. Freud’a (2016, 18-29) göre zenofobiye dayalı tutum ve davranışların çoğu zaman bireyler için bir nedeni vardır. Sosyal yaşamda bu nedenlerden bazıları;

- Tehdit unsurlarına karşı ortaya çıkabilecek güven problemleri,
- Sosyal yaşamı etkileyen ekonomik, siyasi ve politik gerekçeler,
- Nüfusun heterojen hale gelmesi ile olası kültürel ve dini problemler,
- İskân, sağlık, eğitim, gibi temel ihtiyaçlara karşı ulaşım zorluğu,
- Hak ve özgürlük kavramlarına karşı olası müdahaleler şeklinde sıralanabilir.

Nedenleri; gelişim gösterdiği yere göre değişebilen ve artabilen zenofobi, çeşitli alanlara dair temellendirilse dâhi ahlaki anlamda kabul görülemez bir olgudur (Doğan, 2019, 190-195).

Eğitim Kurumları ve Zenofobi Yönetimi

Zenofobi bireyler arasında ortaya çıkan ve bu bireylerin içerisinde buldukları kurumları/örgütleri etkileyebilen bir kavramdır. Eğitim kurumları da bir amaca yönelik toplu bir hareket alanı olduğundan bir örgüt niteliğindedir. Bundan hareketle zenofobi, toplumun her alanında ortaya çıktığı gibi eğitim kurumları içerisinde de baş göstermektedir.

Bu çalışmada eğitim kurumlarından bahsedilen alanlar gerek örgün gerekse de yaygın eğitim kurumları için geçerlidir. Bunlardan bazıları; okul öncesi eğitim kurumları, gündüz bakımevleri, anaokulları, tüm alanlara dair gerek kamu gerekse de özel eğitim kurumları, üniversiteler, gençlik merkezleri, aile destek merkezleri, tüm spor, sanat, tasarım ve beceri kursları vb. sayılabilir. Bu

alanlara ek olarak mesleki veya teknik eğitim veren ancak bir eğitim kurumu kategorisinde olmayan mekânlar da dâhil edilebilir.

Örneğin; özel bir spor salonunda spor eğitmeni tarafından verilen dersler mekân olarak bir eğitim kurumu dâhiline alınmasa da işlerlik olarak eğitim kategorisindedir. Bu çalışma, bahsedilen alanlarda gelişebilecek zenofobi temelli tüm tutum ve davranışlar için geçerli sayılabilir.

Ortaya çıkan bu zenofobik tutum ve davranışlar, eğitim kurumları içerisindeki her birimi olumsuz yönde etkileyebilir. Bu olumsuz etkilenme de beraberinde eğitim kalitesinde çeşitli sorgu alanlarına yol açabilir. Ortaya çıkması olası problemleri sezinlemek, var olan problemleri çözmek ve etkisi geçmiş olan problemlerin izlenimini sağlamak eğitim kurumları içerisinde başta yöneticiler olmak üzere tüm okul personelinin zaruri bir ihtiyacıdır. Bu alanda son dönemlerde yapılan çalışmalar içerisinde yer alan etmenler kurum içerisinde bir kültür haline getirilebilir.

Bazı durumlarda, eğitim kurumlarında görülen zenofobi temelli problemler için bir mekân aramaya gerek yoktur. Özellikle son dönemlerde tüm dünya üzerinde etkisini gösteren virüs salgını ile popüleritesi artan uzaktan eğitim/çevrimiçi bağlantılar da bu alana dahil edilebilir. Ders görülen yer oda ise oda, bir eğitim kurumu olarak düşünülebilir. Burada kurumlar içerisindeki etkileşimin insan iletişimi ile ortaya çıktığı ve sürdürüldüğü unutulmamalıdır. Yapılacak köklü değişimler için derinlemesine birtakım analizlerin yapılması gereklidir. Bu analizler ise zenofobi merkezinde tüm alt alanlar içerisinde gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada; eğitim kurumlarından alınan verimi arttırabilmek ve bunu uzun vadede kalıcı hale getirebilmek için zenofobi temelli problemlerin müdahil olduğu/olabileceği yirmiden fazla alan incelenmiştir.

Zenofobinin Alt Alanları Nelerdir?

Zenofobi, birçok alt alana dâhil edilebilecek olan genel bir kavramdır. Bu çalışmada zenofobi, 9 ayrı alt alan içerisinde değerlendirilecektir. Bu alt alanlar ise kendi içlerinde, eğitim kurumlarında yaşanan zenofobik tutum ve davranışların ortaya çıkardığı problemleri anlamamıza yardımcı olacaktır.

Sosyoloji ve Zenofobi

Zenofobi, bireyler arasında gelişebilen ve kalıcı hale gelerek içinde bulunduğu toplumu etkileyebilen bir kavramdır. Kişilerarası

ilişkilere ortaya çıkabilen bu alan zamanla sosyoloji alanının da bir konusu olmuştur.

Etkisi oldukça büyük olan sosyoloji alanı içerisinde yerleşen zenofobiye dair 2006'da Irak'ta bu konuda çeşitli çalışmalarda bulunmuş ve birtakım deneyler yapılmıştır (Inglehart, Moaddel & Tessler, 2006, 495-505).

Eibl-Eibesfeldt'e (1989, 523) göre burada toplumun en temel yapısını oluşturan ailenin önemi oldukça büyüktür. Yetiştirme tarzlarından başlayan ve toplumun her alanına yansıyan bir eğitim ile zenofobi temelli tutum ve davranışların önüne geçilebilir.

Eğitim kurumları da önemli sosyal alanlar olduğu için sosyolojik analizlere dâhil edilebilir. Aynı zamanda bu kurumlar, içerisinde bulunduğu toplumun bir örnekleme niteliğindedir. Bu açıdan zenofobi ve sosyoloji alanları ortak bir noktada buluşmaktadır.

Örneğin; Süryani bir öğrenciye sınıf arkadaşları tarafından "filla (halk dilinde genellikle Hristiyanlığa mensup vatandaşları yermeye yönelik bir sözcük)" lakabının takılması ve bu şekilde bilinir hale gelmesi (Albayrak, 2011, 630-631).

Kültür ve Zenofobi

Kültür kavramı kendi içerisinde sosyal alanları ve etnik kökenlerin yansımaları barındırabilir (Sundstrom & Kim, 2014, 20-45). Eğitim kurumları, içerisinde bulunan bireyler aracılığı ile aynı zamanda bir kültür kurumu halindedir. Bu kültüre ait olmayan bireyler, bu kurumlara dâhil olduğu zamanlarda ortaya kültür temelinde bazı problemler çıkabilir. Bu problemler ise kurumun işleyişini aksatabilir, kurum içerisindeki bireylerin ilişkilerini zedeleyebilir.

Saraçlı'ya (2019, 120-125) göre kültürel düzeyde oluşabilecek farklılıklardan (yaşayış tarzları) kaynaklanan olası problemlerin önüne geçebilmek için kültürel duyarlılık düzeyine dair çalışmalar yapılmalı ve kültürel esneklik sağlanmalıdır. Bu farklılıklardan bazıları; giyim/kuşam farklılıkları, yeme/içme alışkanlıkları, dil/lehçe/ağız/ aksan farklılıkları olarak sayılabilir.

Örneğin; Arap kökenli vatandaşların dinlediği müziklerin genellikle hareketli oyun havaları şeklinde duyulması ile onların umursamaz, keyfine düşkün ve dertsiz insanlar olarak bilinmesi. Bundan hareketle sınıfta bu gruba mensup öğrencilerin problemlerinin dikkate değer görülmemesi.

Psikoloji ve Zenofobi

Bireyler, psikolojik açıdan bir iyilik halini arzular ve buna ulaşmak için çabalarlar. Bu hal durumu, bireyleri olumsuz tutum ve davranışlardan uzaklaştırır. Eğitim kurumları içerisinde psikolojik alt alan, sosyal hayat ile benzerlik gösterir. Kurumlar içerisindeki tüm bireyler çeşitli ego durumları, biricik olma istekleri ve üstün olma çabaları barındırmaktadır (Adler, 2019, 185-187). Bu durumda yaşanabilecek olası çatışmalar, psikoloji alanı ile zenofobi kavramını bir araya getirir.

Yani zenofobi, gerek ortaya çıkış fikri gerekse de uygulama alanları bakımından psikolojik bir ilerleme izler denilebilir. Bu alanda yapılacak olan çalışmaların, geliştirilmek istenen çözüm önerilerinin veya sosyal yaşama bütünleşmiş halde geliştirilen uygulamaların psikoloji temelinde yürütülmesi; eğitim kurumlarında ise pedagoji, sosyal öğrenme, duygudaşlık gibi konularda çalışmalarda bulunulması gereklidir.

Örneğin; sınıf içerisinde bir grubun öğrencilerinin kendini diğer grup öğrencilerden üstün görmesi. Ortam ve şartlar ne olursa olsun önceliğin kendilerinde olduğuna inanmaları.

Politika ve Zenofobi

Eser'e (2020, 114-124) göre devletlerin işlerlik hallerinin farklılaşması, bazı gruplara çeşitli özel hakların sağlanması, liderlerin yapmış oldukları her türlü söylem ve eylem toplum içerisinde farklı düzeylerde bazı dalgalanmalara sebep olabilir. Çoğunlukla bu kavramlar ailelerden çocuklara zerk edilmektedir.

Zenofobi; kullanılan dil, takınan tavır, söylem, üslup, jest, mimik birleşimleri ile dolaylı olarak bir yönetim aracı sayılabilir. Burada beden ve psikoloji ilişkisinden çıkarılacak bazı sonuçlar mümkündür. Politika içerisinde de bu durum çokça kullanılır. Bu nedenle zenofobi zaman zaman bir yönetim aracı haline gelebilir (Achieme, 2018, 333).

Komsuoğlu'na (2014, 61-72) göre bu problemler, eğitim kurumları içerisine taşınabileceği gibi bazen eğitim kurumlarının kendi işleyişinde de gözlemlenebilir. Bu gibi durumlarda zenofobi, politik süreçlerin bir yansıması olarak görülmektedir. Böylelikle bu iki kavram, tek bir çerçeve içerisinde değerlendirilebilir.

Örneğin; sınıf başkanlığı, okul temsilcisi, öğretmen zümre başkanlığı gibi seçimlerde herhangi bir grubun bu seçilene layık olmayı yalnızca kendilerinde görmesi, diğer adayları yok sayması kabullenmemesi.

Hukuk ve Zenofobi

Zenofobik tutum ve davranışlar hangi kurum içerisinde olursa olsun etik kabul edilmemelidir. Ayrıca bu tür davranışlara maruz kalan bireyin etkilenme durumuna, zarar görme düzeyine bağlı olarak suç teşkil edebilir. Ülkeler; yasaları, yönetmelikleri ve çeşitli kanunları ile bu tür durumların önüne geçmeye çalışmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 10. maddesine göre:

"Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir. Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet, bu eşitliğin yaşama geçmesini sağlamakla yükümlüdür. Bu maksatla alınacak tedbirler eşitlik ilkesine aykırı olarak yorumlanamaz."

Aynı maddenin devamında ise:

"Hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz. Devlet organları ve idare makamları bütün işlemlerinde kanun önünde eşitlik ilkesine uygun olarak hareket etmek zorundadırlar."

Aynı şekilde 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu'nun 3'üncü, 76'ncı, 122'nci ve 216'ncı maddeleri de bu gibi durumlar karşısındaki yaptırımları özetlemiştir. Örneğin 216'ncı maddenin 2'nci fıkrasına istinaden;

"Halkın bir kesimini, sosyal sınıf, ırk, din, mezhep, cinsiyet veya bölge farklılığına dayanarak alenen aşağılayan kişi, altı aydan bir yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır."

Bu konuyu eğitim kurumlarına indirgediğimiz zaman 24.06.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren, Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 4. maddesinde;

"Eğitim kurumları; dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır. Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz."

Bu hukuki alanlar çeşitli konularda öne çıkan karakterlerin de destekleri ile belirgin kılınmalıdır. Kurum yöneticileri, sivil toplum kuruluşları, kanaat önderleri ve toplumun her bir ferdi ortak bir anlayış ile hareket etmeli, uygulamaya geçmelidir.

Uluslararası arenada ise;

- *Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*
- *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi*
- *Unesco Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi*

- *Avrupa Konseyi Ekonomik ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi*
- *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi* bu konuya değinen çeşitli maddelere sahiptir (İnan & Demir, 2018, 339-340).

Avrupa Birliği içerisinde bu alanda yapılan tartışmaların ve alınan çeşitli kararların olduğu bilinmektedir. Burada zaman zaman bazı uyuşmazlıklar da ortaya çıkabilir (De Master & Le Roy, 2000:419-436).

Moore'a (2002, 1497) göre bahsedilen bu durum, özellikle 2000'li yıllardan itibaren artarak devam eden Amerikan mahkemeleri için de geçerlidir. 1900'lü yıllardan itibaren bir olgu haline gelen zenofobi yargılamaları zaman zaman çeşitli kararların değişmesine neden olmuştur.

Bu alanda verilmiş/kabul edilmiş hakları incelediğimiz zaman içerisinde hem medeni durumların hem siyasi faktörlerin hem de bireysel anlamdaki hak ve hürriyetlerin koruma altına çalışıldığından söz edebiliriz.

Evrensel anlamda hem kural koyucu hem de bağlayıcı olan maddeler, eğitim kurumları içerisinde de belirleyici bir kıstas sayılmalı ve öğretim faaliyetlerine geçmeden evvel öğrenciler başta olmak üzere tüm personellere aktarılmalıdır.

Örneğin; hafızalarda yer edinebilmesi için sınıf panolarında da yer verilebilir.

Ekonomi ve Zenofobi

Bireyler, içinde buldukları sosyal konumlara göre çeşitli ekonomik düzeylere sahiptir. Bazı mesleklerin bazı gruplara atfedilmesi, gruplar arasında yüksek ekonomik fark olduğu kanısı eğitim kurumları içerisinde öğrenciler arasında bazı zenofobik tutum ve davranışlara yol açabilir. Çoğu zaman velilerin istemsiz bir şekilde oluşturduğu problem durumları eğitim kurumları içerisine de yansırabilir. Ekonomik durumların farklılığı, zenofobik tutum ve davranışlara sebebiyet vermemelidir. Burada kurum yöneticileri, okul PDR birimi yaş gruplarına göre ayrı ayrı veli görüşmelerinde bulunabilir. Kurum dışında var olan yapıların kurum içerisine girmesini engelleyebilir.

Örneğin; gerekli durumlarda harçlık kotası (günlük maksimum X gibi) bir şart olarak sunulabilir. Böylece kurum içerisinde gerçekleşmesi muhtemel kayıp veya izinsiz alma gibi faaliyetler de kendiliğinden sonlanabilir.

Medya ve Zenofobi

Hayatımızın her alanında çeşitli şekillerde maruz kaldığımız medyatik alt alan, sayılı tüm alt alanlar

için bir taşıyıcı işlevi görür. Sayılan tüm alanlardan bağımsız olmakla birlikte etki bakımından düşünüldüğünde tüm alanları kendi içerisine dâhil edebilir. Kuruma bağlı çeşitli medya araçları ise daha dar bir alanda ve daha yüksek bir etkide olabilir. Okul gazeteleri, okul dergileri, sosyal medya hesapları bu noktada çeşitli kontrollere tabi tutulmalıdır. Kolektif bilinç içerisinde yürütülen çalışmalarda grup içi çatışmalar engellenmelidir.

Örneğin yapılan bir spor müsabakası sonrasında atılan başlıkların yazılı veya görsel basın öğelerinin oluşturduğu kalıp yargılar bu konuda oldukça seçici olmalıdır. Bu gibi durumlarda atılan başlıklardan bazıları; "Haçlı Birliği Geçit Vermedi, Osmanlı Tokatı, Haçlı Birliği Bozguna Uğratıldı" ve benzeri tarzlardadır. "Bu tür söylemler ile başka bir dine ve millete ait bireylere karşı yabancı düşmanlığı artırılmakta ve müsabakaların sadece bir futbol maçı olarak algılanmasını engelleyerek tarihsel bir hesaplaşma sürecine dönüştürmektedir." Her alanda ortak konu üzerinde çalışabilen medya sektörü, diğer alanların açığına müdahil olmamalı; aksine bunu dillendirmek yerine onarmaya çalışmalıdır (Dağlı, 2017, 31).

Gerekli tedbirler sağlanmadığı takdirde küçük yaş grubunun kullanımında bir takım problemler bulundurma ihtimali olan medya, çeşitli zenofobik tutum ve davranışların istemsizce öğrenilmesine yol açabilir. Bireyler, medya aracılığı ile öğrendiği bu tutum ve davranışları ise eğitim kurumlarına taşıyabilmektedir. Bu olay ise kurum içerisindeki işlevin yitimine sebebiyet verebilir (Demirel, 2017, 509-513).

Örneğin; akşam haberlerini izleyen bir öğrencinin oradan (veya spikerin öznel görüşlerinden) bazı zenofobik söylemleri öğrenmesi ve farkında olmadan bunu eğitim kurumuna taşıyarak arkadaşlarına karşı kırıcı ithamlarda bulunması. Beraberinde çatışma ortamının oluşması.

Söylem ve Zenofobi

Söylem; söz sınırlarını aşabilen, kalıplaşabilen, aktarılabilen ve böylelikle kalıcı hale gelebilen bir kavramdır. İçerisinde bulunan grubun benimsemiş olduğu kalıp cümleler/düşünceler, deyimler, atasözleri, özlü sözler zaman zaman zenofobik tutumlar barındırabilir. Maruz kalan gruplar için kırıcı bir davranış halini alabilir. Bunlar, genellikle kafiyeli ve kısa cümleler oldukları için kolay ezberlenebilir, hızlı yayılabilir. Kendi içinde birçok alt alana yayılabilen söylem grubu genel anlamda "nefret söylemi" üzerinden işlenmektedir. Kendi içinde ise "Siyasal Nefret Söylemi, Kadınlara Yönelik Nefret Söylemi, Yabancılar ve

Göçmenlere Yönelik Nefret Söylemi, Cinsel Kimlik Temelli Nefret Söylemi, İnanç ve Mezhep Temelli Nefret Söylemi, Engellilere ve Çeşitli Hastalıklara Yönelik Nefret Söylemi” gibi alanlarda ortaya çıkabilir (Kurt, 2019, 3).

Vardal’a (2015, 135-136) göre Türkiye’ye özgü dil ve kültür farklılıklarını da dikkate alarak belirlenmiş olduğu nefret kategorileri yer almaktadır. “Abartma, yükleme, çarpıtma, küfür, hakaret, aşağılama, düşmanlık, savaş söylemi, doğal kimlik ögesini nefret aşağılama unsuru olarak kullanma, simgeleştirme, damgalama” ve benzeri öğeleri içerisinde barındırabilen söylem alanı toplumun her kesiminde doğrudan ya da dolaylı olarak karşımıza çıkabilmektedir.

Etnik kökenlere yöneltilen ve sıklıkla karşılaştığımız bazı söylemler ise ayrımcılık yaratma ve tariz gibi negatif tutumları kendi içinde barındırır. Bunlardan bazıları:

- “Neden ters ters bakıyorsun, Türk’ün domuz etine baktığı gibi?”
- “Kürt, balta ile saat onarırmış.”
- “Arap eli öpmekle dudak kararmazmış.”
- “Yunan’a güveneceğine Yahudi’ye güven, Yahudi’ye güveneceğine yılana “güven, ama Ermeni’ye güvenme demişler.”
- “Laz’ın kafası 12’den sonra çalışmış.”
- “Çingeneye saray vermişler, bahçesinde çadır kurup oturmuş.”

Eğitim kurumları içerisindeki bireylerin bu türden söylemleri kullanımı çeşitli çatışma ortamları yaratacaktır. Kişilerarası ilişkileri zedeleyici olduğu gibi içerisinde barındırdığı nefret mesajları ile gruplar içerisinde kutuplaştırma ve düşmanlaştırma yaratabilir. Söylem kavramı bu noktada bir somut zenofobik tutum olarak açıklanabilir (Çoban, 2014, 414-415).

Pedagoji ve Zenofobi

Zenofobi, bireyler arasında gelişim düzeyine göre faaliyete geçmesi olası bir alandır. Soyut bazı kavramları anlama ve aktarma yaşları kişiden kişiye, kültürden kültüre değişmektedir. Ayrıca bu konuda cinsiyetler arasında da bazı farklar görülebilir. Yaşamın ilk sekiz yılı için öğrenilme ve daha özelinde taklit etme yolu ile ortaya çıkabilen zenofobi, onlu yaşlardan başlayan ve ergenliğe kadar uzayan süreçte karakterin bir parçası haline getirilebilir. Eğitim kurumları içerisinde özellikle okul öncesi sınıflar, anaokullar, ilkokullar ve ortaokul kademelerinde bu alanda çeşitli davranışlar görülebilir. Bu tür davranışlar bazen tolere edilse de uzun vadede daha büyük problemlerin çıkmasını engellemek için gerek

öğrenciler gerekse de veliler ile görüşmeler sağlanmalıdır (Vos & ark. 2021, 217-230).

Bireyler, gelişim süreçlerinde öğrenme alanında oldukça yol alırlar; ancak bu öğrenme her zaman olumlu anlamda ya da kabul edilebilir konularda ortaya çıkmayabilir. Tıpkı sokaktan öğrenilen bir argo sözcük gibi dış dünyadan öğrenilecek bir zenofobik davranış da aynı kalıcılığı yaratabilir. Bu gibi alanlarda kültürel boyutun önemi de büyüktür. Bu durumun önüne geçebilmek için zenofobi ile mücadeleyi pedagoji alanının sabit bir parçası yapabilmek büyük bir gerekliliktir (Marks, Woolverton & Murry, 2021, 51-68).

Bu alanda çocukların bir başka konuda maruz kaldığı konu ise öğrenim alanında kullanılan materyallerdir. “Çocuklar için yazılmış hikâye, masal ve piyeslerde, kimi zaman zenofobik ve etnisist denilebilecek ifadeler rastlamak mümkündür. Özellikle militarist unsurları barındıran “tarihi çocuk romanları”nda ve kahramanlık hikâyelerinde bu durum daha belirgindir.” Bu gibi durumlar bazen ders kitaplarında bazen okuma kitaplarında bazen de dini kitaplar içerisinde yer alabilir. Doğrudan ya da dolaylı olarak çocuklara olumsuz tutumları zerk edebilir (Öztan & Berktaş, 2011, 137-142).

Elif & Aytekin’e (2020, 4563-4579) göre pedagoji içerisine dâhil edilebilecek alanlardan biri de çok kültürlü eğitim ortamı oluşturabilmektir. Çocuklar, erken yaşlarda farklılıkları bir korkutucu özellik değil de zenginlik olarak algılayabilir. Bunun için geçen her hafta çocuk gelişimi alanı için önem arz emektedir. Bir birim farkı gözetmeksizin eğitim alanı ile çocuk gelişimi alanı ortak çalışmalı ve ortak mücadele yolu seçmelidir.

Ayrıca ergenlik dönemi itibariyle başlayan ve üniversite öğrenimi sırasında farklı kültürlerle de karşılaşarak yoğunlaşabilen zenofobiye dair tutum ve davranışlar, 18 yaş ve üzerindeki bireyler için etken özelliktedir. Bu yaş grubunda yapılacak olan çalışmalar zamanla akademi dünyası içerisine dâhil edilebilir (Karataş & Güzel, 2020, 500-523). Pedagojik bazı eylemleri yerine getirilmemesi haline zenofobi, kamusal alan içerisine etki edebilir (Starkey, Holstein & Tempest, 2021, 25-35).

Gastronomi ve Zenofobi

Kültürel alt alan içerisine de değerlendirilebilen gastronomik alt alan, bazı yiyeceklerin bir gruba ait hale getirilmesi üzerinden yorumlanabilir. Bu alan için yiyecek, bir çağrışımdır.

Yeni tanınmış bir veya bir gruba ait olduğu varsayılan bir yiyecek kurum içerisindeki bireyler için bir uzaklaşma, ayrışma nedeni olarak

görülebilir. Bu konu bazı yanlış anlamlandırmaları da kendi ile barındırabilir. Bazen dini, siyasi ve sosyal gerekçeler ile de ortaya çıkabilir. Kurum içerisindeki huzur ortamını bozabilecek durumlar açığa çıkarabilir (Değişel & Özdoğan, 2017, 616-620).

Bulut & Canbolat'a (2020, 65-71 göre) son dönemlerde Suriye'de şahit olduğumuz iç savaş sonrası Suriye halkının büyük bir kısmı Türkiye, Lübnan, Irak, Ürdün ve Mısır gibi komşu ülkelere sığınmışlardır. Türkiye'ye göç eden mültecilerin bir kısmı sınır hatlarında oluşturulan kamplar ve konteyner kentlerde kalırken büyük bir kısmı ise kamp dışında başta Gaziantep, Hatay, Şanlıurfa, Mardin olmak üzere pek çok ile ve böylelikle ülke geneline dağılmışlardır. Yaşanan bölgelerde gelen kültür zamanla mutfak alanına da yansımıştır. Çeşitli konularda gastronomi alanında bu türden görülebilecek zenofobi temelli tutum ve davranışlar gözden kaçırılmamalıdır.

Eğitim kurumları içerisinde ise yer edinen çeşitli beslenme saatleri veya belirlenen saatler dışında gerçekleştirilen yeme/içme ritüelleri, bahsedilen bu kültür kavramı üzerinden bazı zenofobik tutum ve davranışlara yol açabilir.

Örneğin; Yerli Malı Haftası'nda, okul kermeslerinde, sınıfça veya grupla gidilen pikniklerde öğrencilerin evlerinden getirdikleri yiyecek ve içeceklerin mensup oldukları kültüre yorumlanması ve bu konuda çeşitli zenofobik problemlere maruz kalınması. (İçilecek olan çayın yerli mi yoksa yabancı mı olduğu sorulduktan sonra yerli/yabancı ise içilmeyeceğinin belirtilmesi.)

Din-İnanç ve Zenofobi

Farklı dini inanışların aynı coğrafya içerisinde bulunduğu Türkiye'de eğitim kurumları içerisindeki din eğitimi alanında öğretmen veya öğrenci merkezli çeşitli problem durumları yaşanmaktadır. Bu tür problemlerin önüne geçebilmek için başta müfredat ve ders içerikleri olmak üzere öğretmen, öğrenci ve veli ortaklığı ile çeşitli yenilikler yapılmalı. Böylece tüm azınlık alt gruplar gözetilmelidir. Üniversite dönemi için ise bu çalışmalar eğitici özellikte sunulmalıdır.

Kaya'ya (2018;131-149 göre) bazen bir etnik köken üzerinden yapılan saldırının temelinde de din faktörü bulunabilir. Örneğin Batı Trakya içerisinde görülen Türkofobi eğilimli faaliyetlerin "Türkler, İslamiyete inanır." temelinden hareketle dolaylı yoldan İslamofobi eğilimli sayılabileceği gibi.

Ayrıca İslamofobi, Hristofobi, Antisemitizm başta olmak üzere tüm dini zenofobi türleri üzerine çalışmalar yapılmalı; tüm dini alanlar ve bu alanlar karşısında geliştirilen fobiler için her eğitim düzeyine dair bilgilendirici içerikler sunulmalıdır. Avrupa ve Orta Doğu gibi çeşitli konumlarda bu gibi fobilerin zaman içerisinde zenofobiye döndüğü üzerinde çalışmalar yürütülmüştür. Burada aynı zamanda dini bakımdan bir çoğunluk ve azınlık ilişkisi de değerlendirmeye alınmalıdır (Güngör, 2016, 286-294).

Örneğin; eğitim kurumlarında yalnızca bir dine ait ibadet alanı bulunması. Dini azınlıkların ibadet edecek ortamlarının tahsis edilmemesi.

Spor-Sanat ve Zenofobi

Eğitim kurumlarında spor ve sanat alanına dair verilen dersler veya bu alanlara öğrenci yetiştiren (güzel sanatlar lisesi, spor lisesi, konservatuvarlar, beden eğitimi ve spor yüksekokulları vb.) kurumlardaki aktivitelere dair gelişecek rekabet ortamları tıpkı evrensel düzeyde geliştirilen olimpiyat atmosferine benzetilmelidir. Bireysel farklılıklara ya da gruplara atfedilen olumsuz söylem ve davranışlara ise mahal verilmemelidir. Bu konu, sadece bir aktivite olarak değerlendirilmemeli aksine çok yönlü düşünülmelidir. Yapılacak olan tezahüratın içeriğinden giyilen formaların üzerindeki motiflere kadar geniş bir değerlendirme yapılmalıdır. Gerek görsel de işitsel alanlarda tüm zenofobi temelli tutum ve davranışlar engellenmeli, bu alanda yapılması gerekenler ise öğretilmelidir. Bu konuda sadece müsabakalar değil de müsabakalar öncesi veya sonrasında yapılan ve süre olarak birkaç müsabakayı içine dahil edebilen spor programları da aynı titizlikle araştırılmalıdır.

Örneğin; konuklar Türkiye'deki dört büyük takımın temsilcisi konumunda yer almaktadır. Program içerisinde temsilcisi olduğu takımın haklarını savunur pozisyonda olan bu kişiler birbirlerine hakaret ve küfür içerikli söylemlerde bulunarak, taraftarlar arası ayrımı derinleştirmekte ve nefret söyleminden doğan nefret suçuna ön ayak olmakla kalmayıp bunu meşru hale getirmektedir (Dağlı, 2017, 1-3).

Mimari ve Zenofobi

Okul mimarisi, henüz okul binası kurulmadan önceki tasarıma dayanmalıdır. Bu tasarım herhangi bir dine, kökene ve gruba dair objeleri, unsurları veya motifleri barındırmamalıdır. Dış mimari bir zümrenin inanış ve yaşayış değerlerini yansıtmamalıdır. İç mimari kurum içerisindeki tüm bireylere hitap edebilecek öğelere sahip olmalıdır. Kurumda yer alan -varsa- heykeller, duvar veya

masa tabloları, çeşitli masa süsleri ve benzeri tüm unsurlar ırkçı, kutuplaştırıcı, ayrımcı, öznel mesajlar içermemelidir. Kurum içerisindeki bireylerin tepkisini çekmemeli ve problem nedeni olarak görülmeceği şekilde tasarlanmalıdır.

Kurumlar içerisindeki yapılanma ile oluşabilecek farklar engellenmeli, sınıf sıralamaları ile öğrenci düzeyleri arasında ayırım olmadığı açıklanmalıdır. Personel odaları içerisinde bir güç objesi barınmamalı ve her türlü şatafattan uzak durulmalıdır. Kurum içerisine giren bireyler bu gibi intibalara maruz kalmamalı ve kendini mimarinin de desteği ile güven ortamı içerisinde hissetmelidir.

Örneğin; estetik kaygılar ile duvara işlenen bir tavus kuşu kabartma figürünün Ezîdî öğrenciler tarafından dini bir mesaj şeklinde algılanabilmesi. (Bu durum, kurum çevresinin ve konumunun önemini de açıklayabilir.)

Mobilite ve Zenofobi

Kelime anlamı olarak akışkanlık, devingenlik veya hareketlilik gibi noktalara tekabül eden mobilite; ekonomik, politik ve askeri birçok anlamı olan mobilite kavramı bu çalışma içinde bir iletişim ağı süreci şeklinde yorumlanmıştır. Eğitim kurumları içerisinde ve eğitim kurumlarının birbirleri arasında zaman zaman çeşitli öğrenci hareketlilikleri gözlenebilir.

Burada kurum içerisinde oluşturulan kültür konusunda bir yabancılaşma ya da kabullenme gelişebilir. Genellikle kabullenmenin olduğu durumlar belirli bir süreci izler ve karşılıklı olarak her iki taraf için de öğretici bazı içerikler taşır. Yabancılaşma durumu ise başlangıç dönemlerinde daha sıklıkla karşılaşılan ve bazen etkisini uzun vadede koruyan bir durumdur. Bu yabancılaşma durumu gerek tutum gerekse de davranış olarak çeşitli zenofobik mesajlar barındırabilir. Özellikle yükseköğretim ve lisansüstü öğretim alanları içerisindeki yurtiçi ve yurtdışı temelli hareketlilikler açısından daha da önemli hale gelmektedir.

Örneğin; Farabi, Mevlâna ve Erasmus+ Öğrenci Değişim Programları (veya projeleri), Interrrail, Work&Travel, AIESEC, IAESTE, AGH, Workaway, WWOOF, AFS, Couchsurfing ve benzeri birçok dil, beceri, kültür programları gibi alanlarda görülebilecek zenofobi temelli tutum ve davranışlar.

Mizah ve Zenofobi

Genellikle söylem alanı içerisinde beden bulan mizah & zenofobi ilişkisinde temel amaç ortaya gülünç durumlar çıkarabilmek veya var olan

durumları fark ettirebilmektir. Bu durumlar aynı zamanda bireyler için bazı iç görüleri de kazandırmak ister. Etnik, mezhepsel veya dini ayrımlar başta olmak üzere tüm grupların birbirleri arasında ya da farklı gruplarla olan ilişkilerinde bu gibi durumlara konular açığa çıkmıştır. Zaman zaman küçük esprilerle zaman zaman birkaç fıkra ile bu gibi durumlardan söz etmek mümkündür. Eğitim kurumları içerisinde özellikle küçük yaş gruplarındaki iletişim eğilimi ve ortaöğretim kademesindeki gelişimsel özellikler bu alanı kullanma ihtiyacı açığa çıkarabilir. Kurum yöneticisi başta olmak üzere tüm personellerin bu alandaki kırıcı içeriklere ve/veya alt metinlere dikkat etmesi ve ortaya bir problem alanı olarak çıkmasını engellemesi zaruridir.

Örneğin; lise kademesindeki bir öğrencinin, kurumun kantin hizmetlerini yürüten kişilerle yaşadığı bireysel problemlere karşı olarak bunları çeşitli fıkralar ile kulaktan kulağa yayması veya ticari alanda yapılan yerici esprilerin genellikle Yahudi vatandaşlar ekseninde şekillenmesi.

Kent ve Zenofobi

Şahin'e (2019, 733-767) göre kurumlar dışında çalışılabilecek olan bir diğer alan ise şehirler ve özelinde anakent merkezlerdir. Ülkemizde İstanbul'da yürütülen bir çalışma sonucunda alınan verilere göre gerek kente dair gerekse de kente karşı bazı tavırların olduğu bilinmektedir. Kent yaşamı içerisinde görülen heterofobi, mixofobi ve zenofobi alanına dair söylem ve uygulamalar, bireyleri merkezlerden uzaklaştırmıştır. Bu bakımdan amiyane bir değerlendirme yapmamız gerekirse gerek sosyoloji gerekse de mimari ve tasarım alanlarının zenofobi ile açık bir ilişkisi olduğu vurgulanabilir.

Ekonomi, sanayi, ticari hayatın yoğunluğu, kültürel özellikler, ulaşım kolaylığı, toprak verimliliği gibi birçok iç denge ile birlikte; tarihsel bağlantılar, savaşlar, beşerî krizler, salgın hastalıklar gibi dış tehditlerin nüfus ve yerleşimleri üzerinde etkili olduğu kent yaşamları, teknolojinin gelişmesi ile birlikte daha hızlı bir şekilde değişim gösterebilir. Birkaç yıl içerisinde milyonlarca nüfus kazanabilir/kaybedebilir.

Pandemi-Sağlık ve Zenofobi

Tarihsel süreç içerisinde çeşitli salgın hastalıklar süregelen halde olmuştur. Yakın bir tarih örneği olarak 2019'un son çeyreğinde meydana çıkmış Covid-19 pandemi sürecinin etkileri günümüzde de devam etmektedir. Takılan maskeler üzerinden dâhi yürütülen bazı çalışmaların olduğu zenofobi alanı ile son dönemlerde en çok iç içe anıla alanlardan biri de sağlık alanıdır (Batova, 2021:50-

56). Bireyler, bu pandeminin ortaya çıktığı yer başta olmak üzere yakın çevresine, bölge insanlarına ve kültürlerine çeşitli zenofobik tutumlar besleyebilir. Wuhan/Çin ve sonrasında tüm Uzak Doğu günümüzde bu kavramdan muzdarip haldedir (Yılmaz, Erdoğan & Hocoğlu, 2021, 47-55).

Eğitim kurumlarında ise bu gibi bölgelerden gelen ya da fiziki olarak bu bölgelerden gelen bireylere benzetilen (çeşitli Türki Cumhuriyetler) bireyler bazı zenofobik problemler ile karşı karşıya kalabilir. Bu bireyler öğrenim görmek, evlenmek gibi çeşitli nedenler ile göç etmiş veya yerleşik hale gelmiş olabilir. Ayrıca temizlik konusunda da bazı gruplara mensup bireyler üzerine kırıcı sözler söylenebilir, davranışlar meydana gelebilir.

Kurum yöneticisi bu gibi problemlerin çözümü için gereken sağlık tedbirlerini almalı, hijyen ortamını sağlamalı ve olumsuz geliştirilen çeşitli şematik düşüncelerin üzerinde çalışmalıdır (Dhanni & Franz, 2021, 1).

E-Zenofobi & Siber Zenofobi

Özellikle salgın etkisi ile meydana gelmiş, eğitim alanı başta olmak üzere yaşamın her alanında uzaktan yöntemler ile çalışmalar yürütülmeye çalışılmıştır. Bireylerin sosyal hayatlarını olumsuz yönde etkileyen bu durum, çeşitli iletişim problemleri yarattığı gibi zenofobi alanındaki problemleri de güçlendirmiştir.

Gerek söylem gerekse de salgın ve sağlık alanı ile ilişkisi bulunan siber zenofobi kapalı kalınan alanlar içerisine artan yanlış cinsel eğilimler ile çeşitli mağduriyet durumlarını ortaya çıkarmıştır. Toplumlar genelinde kadınlar üzerinden belirlenen cinsel hedef gösterme durumları elektronik ortam üzerinden yayılmış ve sosyal yaşantıya göre açığa çıkması kolaylaşmıştır. Bu durum aynı zamanda uzun vadede bir sosyo-kültürel sorun haline gelmektedir (Kapytowska, 2021, 1).

Çalışma konusu için düşünüldüğünde ise olumsuz fiziki durumlar ile birlikte çok sayıda eksiklik ile karşı karşıya kalan eğitim kurumu personelleri gerekli teknolojik destek ile bu gibi problemlerin önüne geçmeli, veliler ise bu alanda kurum ile iş birliği içerisinde olmalıdır.

Bazı Diğer Alanlar ve Zenofobi

Sayılanlar dışında zenofobi; bilim, teknoloji, felsefe, müzik gibi alt alanlara da işleyerek eğitim kurumlarına etki edebilir. Kurum yöneticisi; konuya multidisipliner yaklaşmalı, problemin ana kaynağını saptamalıdır. Duman'a göre (2020:25-29) zenofobi, hangi alanda gerçekleşirse gerçekleşsin üzeri örtülemez bir olgudur. Ayrıca

toplumun her alanına zerk ettiği de yapılan çalışmalar ile aşıkârdır. Bu kavramın herkes tarafından doğru ve tarafsız bir şekilde bilinmesi, öğrenilmesi ve üzerinde ciddiyetle durulması gerekli bir hal almıştır.

Zenofobi alanında yapılan çalışmalar bu alan ile kişilik kavramına dair verilerin eşleştirilebilme düşüncesini doğurmuştur. Zamanla mizaç, karakter ve kültür gibi kavramların da zenofobi alanına olumlu ya da olumsuz yönde etkide bulunduğu üzerine çeşitli fikirlere varılmıştır (Kocatürk & Bozdağ, 2019, 2287).

Çeşitli müsabakalar içerisinde artan mücadele ortamının ve beraberinde gelişen rekabet ortamının zemin hazırladığı bazı durumlarda da görülen zenofobiye dair tutum ve davranışlar ise son zamanlarda üzerinde sıklıkla çalışılan konulardandır. Özellikle milli duyguların daha hâkim olduğu alanlar içerisinde bulunan anlamlı farklılıklar, bu alanlarda yapılması gereken çalışmaların önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir (İnan & Kartal, 2019, 223-232).

Zenofobi genellikle mahallî bir problem olarak karşımıza çıkar. Yapılan uygulamalar ya da alınan şikâyetler ile ilk fark edeceğimiz alanlar daha küçük alanlar olabilir (Snell, 2003, 1-30). Ancak bazı durumlarda bu durum farklılaşabilir. Zamanla, yaşanan durumların yalnızca bir şehir ya da bölge problemi olmadığı, dünyanın her alanında etki gösterdiği açıktır. Bugün; Almanya, Rusya, İran, Türkiye ve Güney Afrika gibi kültürel bakımdan farklı ülkelerin ortak paydalarından biri de zenofobi alanıdır (Asker, 2016, 6).

Yılmaz, Erdoğan & Hocoğlu'na (2021, 47-55) göre dünya üzerinde hükmünü devam ettiren Covid-19 Salgını durumu, zamanla zenofobi alanına da etki etmiştir. Küçük çaplı etkiler ile başlayan bu durum zamanla bir nefret yönlendirme boyutuna gelmiştir. Esses & Hamilton'a (2021, 253-259) göre Önümüzdeki dönemlerde de bu alanda yapılacak çalışmalar kitleler için oldukça önemlidir. Yirmiden fazla alanla ilişkilendirilen zenofobi bu alanlarla sınırlı olmayıp yaşamın ve insanın var olduğu her alanda doğrudan ya da dolaylı olarak faaliyet gösterebilir. Zenofobi tüm bu alt alanlar içerisinde incelenebilir ve uzun vadeli hedefler ile minimize edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Zenofobi kavramı, toplum içerisinde birçok problemin ana kaynağı olma potansiyelini kendi içinde barındıran ancak insanların bunu bir problem alanı olarak tanımlamadığı, önemsemediği veya dikkate değer görmediği bir alandır. Yaşamın birçok alanı ile ortak olarak

karşımıza çıkan zenofobi, eğitim kurumları içerisinde de varlığını belirgin kılmıştır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinden alınan verimi azaltıcı özelliğe sahip olan zenofobi temelli tutum ve davranışlar bu çalışma ile birlikte kurumlarda derinlemesine analiz edilmelidir.

Toplumların yarınlarının inşa edildiği eğitim kurumları içerisinde yürütülen faaliyetlere hiçbir etkenin ket vurmaması ve özelinde ise zenofobinin bu alana olumsuz yönde müdahil olmaması gereklidir. Bu çalışma salt olarak eğitim kurumları ve zenofobi ilişkisini irdelemekle kalmamış aynı zamanda zenofobinin diğer tüm sosyal alanlara etki ettiğini göstermiştir.

Eğitim kurumları için özel bir değerlendirme yapmamız gerekirse kurumlar içerisinde var olan öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin ve diğer personellerin toplumun her kesiminden bireyler olduğu ve ortak bir çatı altında bulunduğu görülmektedir. Bundan hareketle eğitim kurumları sadece eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü yerler değil de toplumlar için bir ortaklık mekânları olarak değerlendirilebilir. Bahsedilen bu ortak alanlarda yaşanabilecek problem durumları için herkesi memnun kılmaya yönelik bütüncül ve kalıcı çözümler getirebilmek esastır.

Bu çözümler için sırasıyla öğrencilerden, öğretmenlerden, kurumlarda görev alan psikolojik danışmanlardan, yöneticilerden, velilerden, kurumun diğer personellerinden ve kurum dışından kurum içerisine etki edebilecek tüm kuruluşlardan ve/veya bireylerden, rehberlik ve araştırma merkezleri, bu alanda çalışan çeşitli dernek ve vakıflar, muhtarlıklar, kaymakamlıklar, belediyeler, valilikler, akademisyenler, ruh sağlığı uzmanları, sosyal bilimler alanında saha çalışmalarında bulunan uzmanlar ve bu alanlarla yakın ilişkisi bulunan birimlerden destek istenebilir.

İleri süreçlerde bir örnek oluşturması ve daha net sonuçlar görebilmek amacıyla çeşitli eylem araştırmalarında bulunulabilir. Bu çalışmalar sonucunda taslak oluşturması için çeşitli eylem planları hazırlanabilir. Ayrıca son yıllarda önemi hızla artan duygusal zekâ (emotional quotient) kavramının bu alanda çözümleyici olabilmesi açısından çeşitli sorular ve çalışma alanları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

5237 Sayılı Türk Ceza Kanunu (2004). *T.C. Resmî Gazete*, 25611.

<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/10/20041012.htm>

Achieme, T., E. (2018). Yöneten yabancı düşmanlığı. *Vanderbilt Journal of Transnational Law*, 51(2), 333-400. <https://ssrn.com/abstract=3046693>

Adler, A. (2019). Bireysel psikolojinin temel görüşleri. *Bireysel Psikoloji Dergisi*, 75 (3), 185-187. <https://dx.doi.org/10.1353/jip.2019.0023>

Albayrak, K. (2011). Günümüz Ortadoğu coğrafyasında Süryaniler. *Middle East Yearbook/Ortadoğu Yıllığı*. 615-632.

Asker, A. (2016). *Rusya'da yabancılar ve yabancılaşan vatandaşlar zenofobi kaskacında*. TYB Akademi.

Aşar, S. (2009). *İrk ve ırkçılık üzerine tartışmalar ve yeni ırkçılık* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi

Batova, T. (2021). Yabancı düşmanlığını "resimleme": COVID-19 sırasında maskelerin görsel çerçevelendirilmesi ve teknik iletişimde savunuculuk için etkileri. *İşletme ve Teknik İletişim Dergisi*, 35(1), 50-56. <https://doi.org/10.1177/1050651920958501>

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, 2 Eylül 1990. <https://cocukmeclisi.ibb.istanbul/cocuk-haklari-sozlesmesi/>

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 10 Aralık 1948. <https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf>

Bulut, Y. & Canbolat, C., (2020). Suriyeli sığınmacıların Türk mutfak kültürü ve yiyecek içecek işletmelerinde istihdama etkileri. *International Travel and Tourism Dynamics*, 20, 65-74.

Cashdan, E. (2001). Etnosentrizm ve yabancı düşmanlığı: Kültürler arası bir çalışma. *Güncel Antropoloji*, 42(5), 760-764.

Çoban K., H. (2014). Yeni ırkçı söylemlerin eklemli niteliği ve medyanın işlevi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 69(2), 407-433.

Dağlı, B. (2017). *Türk spor basınında nefret söylemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi. <http://79.123.136.100/xmlui/handle/20.500.12432/3019>

De Master, S., & Le Roy, M. (2000). Xenophobia and the European Union. *Comparative Politics*, 32(4), 419-436. <https://doi.org/10.2307/422387>

Değişgel, S., & Özdoğan, O. N. (2017). *Zenofobinin bir türü: Yabancı kültürlerin yiyecek ve içeceklerine karşı korku ve düşmanlık*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi. <http://hdl.handle.net/11607/3336>

Demirel, G. (2017). Ötekinin korkusu: haber bültenlerinde türkiye'deki suriyeliler, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(60), 503-514. <https://doi.org/10.16992/ASOS.13172>

Dhanani, LY & Franz, B. (2021). Halk sağlığı çerçevesi neden önemlidir: Amerika Birleşik Devletleri'nde COVID-19 çerçevesinin önyargı ve yabancı düşmanlığı üzerindeki etkilerine ilişkin deneysel bir çalışma. *Sosyal Bilimler ve Tıp*, 269(1), 113572. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113572>

- Doğan, F. (2019). Yabancı ile bir arada yaşama ve ötekileştirme: Mardin halkının bakışından Suriyeli sığınmacılar [Yayımlanmamış master tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi. <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11607/3857/1/590393.pdf>
- Duman, D. D. (2020, Haziran 12-14). Farklılığın farkındalığı ve pandemi kapsamında artan zenofobik eğilim. *CONCOVID Tam Metin Bildiriler Kitabı* (pp. 25-35). Online International Conference of COVID-19, İstanbul.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). Aile, yabancı düşmanlığı ve grup seçimi. *Davranış ve Beyin Bilimleri*, 12(3), 523-523.
- Elif, A., & Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çok kültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4563-4579.
- Eser, H. B. (2020). Avrupa'da aşırı sağın ayak sesleri: Zenofobinin patolojik normalleşmesi. *Alternatif Politika*, 12(1), 114-144.
- Esses, VM & Hamilton, LK (2021). COVID-19 zamanında yabancı düşmanlığı ve göçmen karşıtı tutumlar. *Grup Süreçleri ve Gruplararası İlişkiler*, 24(2), 253-259. <https://doi.org/10.1177/1368430220983470>
- Freud, S. (1961). *Ego ve kimlik*. Roman Yayınları
- Freud, S. (2013). *Grup psikolojisi ve ego analizi*. Dorlion Yayıncılık.
- Freud, S. (2016). *Savaşın ve ölümün güncelliği*. Telos Yayıncılık.
- Güngör, F. Ş., & Bakanlığı, M. E. (2016, 5-7 Mayıs). Zenofobinin İslamofobiye dönüşümü üzerine felsefi bir değerlendirme. *1. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Müslümanlar Kongresi* (ss. 286-294). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Güngör, F. Ş., (2018). *Zenofobi: Yabancı düşmanlığına felsefi bir yaklaşım*. Maarif Mektepleri Yayınları.
- Inglehart, R., Moaddel, M. & Tessler, M. (2006). Irak'ta yabancı düşmanlığı ve grup içi dayanışma: Güvensizliğin etkisi üzerine doğal bir deney. *Siyasete Bakış Açılımları*, 4(3), 495-505.
- İnan, H., & Kartal, M., (2019). Üniversitelerarası spor müsabakalarına katılan öğrencilerin zenofobik tutumlarının incelenmesi. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 9(4), 223-232. <https://doi.org/10.26579/jocress.320>
- İnan, M., & Demir, M. (2018). Eğitimde fırsat eşitliği ve kamu politikaları: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-359.
- Karataş, Z., & Güzel, B. (2020). Üniversite öğrencilerinin yabancı düşmanlığıyla ilgili tutumlarının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(2), 500-523.
- Kaya, M. (2018). Avrupa'da İslamofobi ve Türkofobi: Gümüllüce'de Yenice mahalle Camii'nin kundaklanması örneği. *Hars Akademi Uluslararası Hakemli Kültür Sanat Mimarlık Dergisi*, 1(2), 131-149.
- Kopytowska, M. (2021). Yabancı düşmanlığı, kadın düşmanlığı ve tecavüz kültürü: Siber uzayda kadınları hedef almak. *Dil Saldırganlığı ve Çatışma Dergisi* 9(1), 76-99. <https://doi.org/10.1075/jlac.00054.kop>
- Kocaturk, M., & Bozdag, F. (2020). Xenophobia among University Students: Its Relationship with Five Factor Model and Dark Triad Personality Traits. *International Journal of Educational Methodology*, 6(3), 545-554.
- Komsuoğlu, A. (2014). *Birlikte yaşamayı öğrenmek: Politik dostluk ve eğitim*. h2O Yayıncılık.
- Kurt, G., (2019). Yeni medyada nefret söylemi: YouTube'da Suriyeli mültecilere karşı üretilen nefret söylemi üzerine bir araştırma. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 1-20.
- Marks, A. K., Woolverton, GA & Murry, M. D. (2021). Yabancı düşmanlığı ve ırkçılık: Göçmen gençlik deneyimleri, stres ve dayanıklılık. *Amerika Psikoloji Derneği*. <https://doi.org/10.1037/0000214-004>
- Moore, K. A. (2002). Amerikan mahkemelerinde yabancı düşmanlığı. *Northwestern University Law Review*, 97(4), 1497.
- Millî Eğitim Temel Kanunu, 24 Haziran 1973, *T.C. Resmî Gazete*, 14574. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- Özcan, G. G., & Berktaş, F. (2011). Türkiye'de çocukluğun politik inşası [Yayımlanmamış doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi. <http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/45749.pdf>
- Özmete, E., Yıldırım, H., & Duru, S. (2018). Yabancı düşmanlığı (zenofobi) ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18, 191-209.
- Rydgren, J. (2004). Yabancı düşmanlığının mantığı. *Rasyonalite ve Toplum*, 16(2), 123-148.
- Saraçlı, M. (2019, 16-18 Aralık). Zenofobi (yabancı düşmanlığı) ve İslamofobi sorunları çerçevesinde Avrupa Birliği'nin göç sorununa yaklaşımları. *Kimlik ve Göç Çalışmaları Uluslararası Sempozyum Bildiri E-Kitabı* (ss. 119-140). Hacı Bayram Üniversitesi, Ankara.
- Smelser, N. J. & Paul B. Batles (ed.), (2001). Law and Economics *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Amsterdam.
- Snell, KD (2003). Yerel yabancı düşmanlığı kültürü. *Sosyal Tarih*, 28(1), 1-30.
- Starkey, K., Holstein, J. & Tempest, S. (2021). Xenophobia, bilinçdışı, kamusal alan ve Brexit. *Avrupa Yönetim İncelemesi*. 18, 25-35. <https://doi.org/10.1111/emre.12446>
- Sundstrom, R. R. & Kim, D. H. (2014). Yabancı düşmanlığı ve ırkçılık. *Eleştirel İrk Felsefesi*, 2(1), 20-45.
- Şahin, K. (2019). Güvensiz dünyada bir belirsizlik faktörü olarak yabancı korkusu: İstanbul'daki kapalı yerleşimler üzerinden bir değerlendirme. *İdealkent Kent Araştırmaları Dergisi*, 27(10), 733-767
- Tunalı, S. (2019). *Geleceğin okullarını keşfetmek*. Tasam Yayınları.
- Tunalı, S., & Kiraz, E. (2017). Gelecek üzerine araştırma yapma yöntemlerinin eğitim araştırmalarında kullanılması. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 31(2), 41-54.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 9 Kasım 1982, *T.C. Resmî Gazete*, 17863. https://www.anayasa.gov.tr/media/6382/gerekceli_anayasa.pdf
- UNESCO Öğretim Alanında Ayrımcılığa Karşı Savaşım Sözleşmesi, 19 Kasım 1974.

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/25/265407/dosyalar/2016_11/28095108_eitimhakk.pdf

- Vardal, Z. B. (2015). Nefret söylemi ve yeni medya. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 132-156.
- Vos, SR, Shrader, CH, Alvarez, VC, Meca, A., Unger, JB, Brown, EC & Schwartz, SJ. (2021). Kitlesele yabancı düşmanlığı çağında kültürel stres: Latin/o ergenlerden bakış açıları. *Uluslararası Kültürlerarası İlişkiler Dergisi*, 80, 217-230. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.11.011>
- Yılmaz, Y., Erdoğan, A., & Hocaoğlu, C. (2021). COVID-19 ve damgalanma. *Kocaeli Tıp Dergisi*, 10 (Supp: 1), 47-55.

EĞİTİM KURUMLARINA YÖNETİCİ SEÇME VE GÖREVLENDİRME YÖNETMELİĞİNİN 2023 EĞİTİM VİZYONU BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

İzzet KARACA¹ Mustafa ÖZCAN² Nahide KARACA³

ÖZET

2021 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği yayımlanmıştır. Bu çalışmada, söz konusu yönetmelik, 2023 Eğitim Vizyonu'nda yöneticilere yönelik dört başlık altında toplanmış 11 hedef çerçevesinde incelenmiştir. Yönetmelikte bu hedeflerden beşi ile ilgili düzenlemelerin olduğu görülürken, beş hedef ile ilgili düzenleme bulunmamaktadır. Bir hedef ise kanun düzeyinde olduğu için değerlendirilmeye alınmamıştır.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticiliği, yönetici atama yönetmeliği, 2023 eğitim vizyonu.

EXAMINATION OF THE REGULATION ON SELECTION AND ASSIGNMENT OF PRINCIPALS ON THE SCOPE OF 2023 EDUCATION VISION

ABSTRACT

In 2021, the Ministry of National Education published a Regulation on the Selection and Assignment of Principals to Educational Institutions. In this research, the aforementioned regulation has been examined within the framework of 11 goals that are grouped under four headings for principals in the 2023 Education Vision. While it is observed that there are regulations regarding five of these targets in the regulation, there is no regulation regarding five targets. A target, on the other hand, was not taken into consideration as it is at the law level.

Keywords: School administration, principals assignment regulations, 2023 education vision.

Derleme Review

Basvuru/Submitted

29 Mar/Mar 2021

Kabul/Accepted

23 Nis/Apr 2021

Yayın/Published

20 May/May 2021

Atıf/Cite: Karaca, İ. , Özcan, M. & Karaca, N. (2021). Eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğinin 2023 eğitim vizyonu bağlamında incelenmesi. *Alanyazın-CRES Journal* 2(1), 26-32.

<http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0201.26.32>

¹ Öğretmen, MEB, izzetkaraca@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9681-5073

² Öğretmen, MEB, 57mustafa1986@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3033-1823

³ Öğretmen, MEB, nahideerdogan@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2497-0717

GİRİŞ

Belli bir hedef doğrultusunda bir araya gelen toplulukların, amaçlarına ulaşabilmeleri için organize olmaları gerekir. Bu organizasyon yönetim ile sağlanır. Toplulukların sahip olduğu insan ve madde kaynaklarını amaçlarını gerçekleştirebilmek için verimli, etkin kullanma bilim ve sanatına yönetim adı verilir (Öztaş, 2017). Yönetim; düzen, disiplin ve etkililik için gereklidir. Yöneticiler, etkili ve verimli bir yönetimin en önemli öğelerinden birisidir. Yönetici *“bir kurum ya da örgütte bir birimin ya da hizmetin sorumlusu konumunda görev yapan ve bu göreviyle ilgili olarak günlük, tekrar eden ve koşulları belli işlemlerin dışına taşan kararları alan, gözetim ve denetimde bulunan üst”* (Bozkurt vd., 1998: 265) olarak tanımlanmıştır. Küçük gruplarda yönetim amatör olarak yapılabilir de gruplar büyüdükçe profesyonel olarak yapılması bir ihtiyaç haline gelmektedir. Ancak Türkiye’de, yönetimin uzmanlık gerektirdiği ve buna bağlı olarak yönetimin bir meslek alanı olduğu düşüncesi henüz tam olarak gelişmemiştir (Çelik vd., 2018). Bu bağlamda profesyonel yönetici yetiştiren yeteri kadar kurum bulunmamaktadır. Bu durumun bir neticesi olarak, yöneticilik görev esnasında öğrenildiği için, zaman zaman kurumlarda ciddi sıkıntılara neden olduğu söylenebilir. Bu durumun büyük topluluklar için önemli bir risk olduğu söylenebilir. Özellikle eğitim bunların başında gelmektedir. Eğitimin toplumun geleceğine yön verme misyonu göz önünde bulundurulduğunda eğitim yönetiminin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Eğitim yönetimi; toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletme, geliştirme ve yaşatma süreci olarak tanımlanabilir (Başaran, 1998). Etkili bir eğitim yönetiminde, okul yöneticileri önemli faktörlerin başında gelmektedir. Eğitimde kalitenin artmasında en önemli rolü okul yöneticileri üstlenmektedir (Karip, 2004).

21. yüzyılda okullar, eğitimi geliştirebilme yetenekleri olan “özel yöneticilere” ihtiyaç duymaktadırlar (Miller, 2013). Dolayısıyla okulların uzman yöneticiler tarafından yönetilmesi zorunluluk haline gelmiştir. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından en son 05.02.2021 tarihinde⁴ yayınlanan Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği ile okul yöneticisi seçme şartları ve süreçleri belirlenmiştir. Yönetmelikte, 23 yılda 12 defa değişikliğe gidilmesi okul yöneticiliğini

tartışmalı bir hale getirdiği söylenebilir. Yine bu durumun mevcut yöneticiler ve yönetici adayları için belirsizlik oluşturduğu ve okul yöneticisi olma isteklerine ket vurduğu söylenebilir.

Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği ile ilgili alanyazında birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Doğan vd. (2014), çalışmalarında sözlü sınavın yönetici atama için kriter olmaması, performans dayalı ölçütlerin ağırlıklarının artırılması sonuçlarına ulaşmışlardır. Gülşen ve Dayıoğlu (2015) yayımladıkları makalelerinde yönetici atamalarının ve görevlendirilmelerinin başarı göstergelerine uygun yapılması gerektiğini önermektedirler. Aydın Baş ve Şentürk’ün (2017) araştırmasına göre; Türkiye’de okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilip gerekli düzenlemeler yapılarak dünyada kabul gören “öğretimsel liderlik” anlayışına geçilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ergün (2019) çalışmasında müdürlük için ayrı bir eğitim verilmesi gerektiğini, değerlendirme ölçütlerinin net olarak belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Taş ve Önder (2010) çalışmalarında yöneticilik için ayrı bir eğitim verilmesi gerekliliğini belirtmişlerdir. Aksel ve Elma (2019) ise çalışmalarında yönetici eğitimlerinin zorunlu olması, bununla birlikte mülakat komisyonlarının yetkin kişilerden oluşarak objektif değerlendirme yapmaları gerekliliğini vurgulamışlardır.

23 Ekim 2018 tarihinde 2023 Eğitim Vizyonu belgesi açıklanmış ve eğitim kamuoyunda büyük bir heyecan oluşturmuştur. Özellikle gerçekleştirmek istenilen hedefler, eğitim dünyasının iç ve dış paydaşlarınca kısa sürede benimsenmesi ile belge, güçlü bir konuma ulaşmıştır (Karaca ve Karaca, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan tüm çalışmalarda bu belge referans olarak kullanılmaya ve buradaki hedefleri gerçekleştirmek için değişiklikler ve yenilikler yapılmaya başlanmıştır. Alanyazın incelendiği zaman, 2023 Eğitim Vizyonu belgesini çeşitli yönler ile inceleyen çalışmaların (Kıral ve Çiçek, 2020; Köksal, 2019; Tarhan, 2019; Topal, 2021) yapıldığı görülmektedir. Ancak yöneticilik bağlamında alanyazını incelediğinde; sadece Akyıldız vd. (2019) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde Yer Alan Yöneticilerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Düzenlemelere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte 2021 yılında yayınlanan yönetmeliğin 2023 Eğitim Vizyonu belgesi açısından ele alınması ile ilgili herhangi bir çalışmaya da rastlanmamıştır.

⁴ Söz konusu yönetmelik daha önce 23.09.1998, 11.01.2004, 13.04.2007, 24.04.2008, 13.08.2009, 28.02.2013, 04.08.2013,

10.06.2014, 06.10.2015, 22.04.2017 ve 21.06.2018 tarihlerinde de değiştirilmiştir.

Dolayısıyla bu çalışma alanyazına katkı sağlaması bakımından önemli görülmektedir. Yine yönetici görevlendirme açısından 2023 Eğitim Vizyonu belgesindeki hedeflerin ne ölçüde gerçekleşmiş olduğunu ortaya koyarak politika yapıcılara yol göstermesi açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışma ile 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde okul yöneticileri için yer verilen hedefler ile 2021 yılında yayımlanan yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliğindeki hükümlerin karşılaştırmalı analizi ve eleştirel bir değerlendirmesi yapılacaktır.

2023 Vizyon Belgesi ve Yeni Yönetmelik

Belgeyi yöneticiler bağlamında analiz etmek amacıyla, içerik “yönetici seçme ve görevlendirme”, “özlük hakları” ve “mesleki gelişim” açısından taranmıştır. 2023 Vizyon Belgesi’nde yöneticiler ile ilgili maddelerin sınıflandırılmasında; mesleki gelişim ile ilgili altı, özlük hakları ile ilgili üç ve yönetici seçme ve görevlendirme ile ilgili bir madde yer almaktadır. Bununla beraber bir madde ise üç kategoriye de kapsamaktadır.

Mesleki gelişim ile ilgili maddeler:

- Öğretmen ve okul yöneticilerimiz için yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanları yapılandırılacaktır (MEB, 2018, s.42).
- Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programları açılacaktır (MEB, 2018, s.42).
- Öğretmen ve okul yöneticilerimizin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programları tasarlanacaktır (MEB, 2018, s.42).
- Öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK’larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir (MEB, 2018, s.42).
- Öğretmen ve okul yöneticilerimize yönelik bazı hizmet içi eğitim faaliyetleri, katılıma ilişkin belgelendirme uygulamasından ayrılarak üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecektir (MEB, 2018, s.42).

- Okul yöneticiliği yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacaktır (MEB, 2018, s.43).

Özlük hakları ile ilgili maddeler:

- Elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmenlerimiz ve yöneticilerimiz için teşvik mekanizması kurulacaktır (MEB, 2018, s.44).
- Okul yöneticiliği profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenip bir kariyer basamağı şeklinde yapılandırılacak, özlük hakları iyileştirilecektir (MEB, 2018, s.44).
- Okul yöneticilerinin özlük hakları iyileştirilecektir (MEB, 2018, s.45).

Yönetici seçme ve görevlendirme ile ilgili maddeler:

- Okul yöneticiliğine atamada, yeterliliklere dayalı yazılı sınav uygulaması ve belirlenecek diğer nesnel ölçütler kullanılacaktır (MEB, 2018, s.44).

Tüm kategorileri kapsayan madde:

- Öğretmen ve okul yöneticilerimizin atanmaları, çalışma şartları, görevde yükselmeleri, özlük hakları ve benzeri diğer hususları dikkate alan “Öğretmenlik Meslek Kanunu” çıkarılmasına ilişkin hazırlık çalışmaları yürütülecektir (MEB, 2018, s.44).

2021 Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 2023 Eğitim Vizyonu belgesindeki yöneticilerin mesleki gelişimleri maddeleri açısından taranmıştır. Bu tarama sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1’e göre; 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile yöneticilerin mesleki gelişimi hedeflerinin 2021 Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde sağlanabilme durumu incelendiğinde, dört hedefin gerçekleşmesini sağlayacağı düşünülen üç madde bulunmaktadır. İki hedef ile ilgili ise yönetmelikte madde bulunmamaktadır.

2021 Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 2023 Eğitim Vizyonu belgesindeki yöneticilerin özlük hakları maddeleri açısından taranmıştır. Bu tarama sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1. 2021 Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinin, 2023 Eğitim Vizyonu belgesindeki Yöneticilerin Mesleki Gelişimi Maddeleri Açısından Analizi

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Yer Alan Madde	2021 Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde Yer Alan Madde
Öğretmen ve okul yöneticilerimiz için yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanları yapılandırılacaktır.	Madde bulunmamaktadır.
Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programları açılacaktır.	EK-1 ve EK-2 B- İkinci bir dört yıllık yükseköğrenim mezunu olanlara 4, diğer alanlarda tezsiz yüksek lisans (Alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı hariç.) 5, eğitim yönetimi alanında tezsiz yüksek lisans 6, diğer alanlarda tezli yüksek lisans 7, eğitim yönetimi alanında tezli yüksek lisans 8, diğer alanlarda doktora 11, eğitim yönetimi alanında doktora 15 puan verilir (Bu bölümde lisansüstü eğitimler için yalnızca en yüksek puan verilecektir.).
Öğretmen ve okul yöneticilerimizin genel ve alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programları tasarlanacaktır.	
Okul yöneticiliği yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacaktır.	MADDE 14 – (1) Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne eğitim yönetimi alanında hazırlanan Eğitim Yönetimi Sertifika Programı, uzaktan öğretim ve/veya yüz yüze eğitim kapsamında uygulanır.
Öğretmen ve okul yöneticilerimizin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK'larla yüz yüze, örgün ve/veya uzaktan eğitim iş birlikleri hayata geçirilecektir.	EK-1 ve EK-2 D- Üniversitelerde en az bir dönem ders okutmak ve değerlendirme yapanlara 2 puan verilir.
Öğretmen ve okul yöneticilerimize yönelik bazı hizmet içi eğitim faaliyetleri, katılıma ilişkin belgelendirme uygulamasından ayrılarak üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürülecektir.	Madde bulunmamaktadır.

Tablo 2. 2021 Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesindeki Yöneticilerin Özlük Hakları Maddeleri Açısından Analizi

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Yer Alan Madde	2021 Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'nde Yer Alan Madde
Elverişsiz koşullarda görev yapan öğretmenlerimiz ve yöneticilerimiz için teşvik mekanizması kurulacaktır.	Madde bulunmamaktadır.
Okul yöneticiliği profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenip bir kariyer basamağı şeklinde yapılandırılacak, özlük hakları iyileştirilecektir.	Madde bulunmamaktadır.
Okul yöneticilerinin özlük hakları iyileştirilecektir.	Madde bulunmamaktadır.

Tablo 2'ye göre; 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile yöneticilerin özlük hakları hedeflerinin 2021 Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'nde sağlanabilme durumu incelendiğinde, belgede yer alan 3 hedef ile ilgili yönetmelikte madde bulunmamaktadır.

2021 Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 2023 Eğitim Vizyonu belgesindeki yöneticilerin seçimi ve görevlendirilmesi maddeleri açısından taranmıştır. Bu tarama sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 2021 Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği, 2023 Eğitim Vizyonu belgesindeki Yöneticilerin Seçimi Ve Görevlendirilmesi Maddeleri Açısından Analizi

2023 Eğitim Vizyonu Belgesinde Yer Alan Madde	2021 Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'nde Yer Alan Madde
Okul yöneticiliğine atamada, yeterliliklere dayalı yazılı sınav uygulaması ve belirlenecek diğer nesnel ölçütler kullanılacaktır.	MADDE 15- (1) ... Yöneticiliğe ilk defa görevlendirme yazılı sınav, Ek-1'de yer alan Değerlendirme Formu üzerinden yapılacak değerlendirme ve Ek-3'te yer alan Sözlü Sınav Formu üzerinden yapılacak sözlü sınav sonuçlarına göre yapılır. MADDE 15- (2) ... Yöneticiliğe yeniden görevlendirilmeler, Ek-2'de yer alan Yönetici Değerlendirme Formu üzerinden yapılacak değerlendirme sonucuna göre belirlenen puanlar dikkate alınarak puan üstünlüğüne göre yapılır. MADDE 18- (1) ... Bu sınavda (yazılı sınav) 100 puan üzerinden 60 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır. MADDE 24- (3) Sözlü sınavda 60 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır. MADDE 27 ve 28 – (1) Sözlü sınavda başarılı olan adaylardan (yönetici) olarak ilk defa görevlendirilmek üzere başvuruda bulunanların görevlendirmeye esas puanları; yazılı sınav puanının %50'si, değerlendirme sonucu alınan puanın %30'u ve sözlü sınav sonucu alınan puanının %20'si dikkate alınarak belirlenir.

Tablo 3'e göre; 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile yöneticilerin seçimi ve görevlendirilmesi hedeflerinin 2021 Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'nde sağlanabilme durumu incelendiğinde, belgede yer alan 1 hedef

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yapılan analiz ile yöneticilere yönelik yapılacak değişim ve yenilikler dört başlık altına toplanmıştır. Bunlar; mesleki gelişim (6), özlük hakları (3) ve yönetici seçme ve görevlendirme (1) başlıklarıdır. 1 (bir) madde ise genel anlam olarak yer almakta ve tüm kategorileri içermektedir. Mesleki gelişim başlığı altında; profesyonel kariyer, mesleki uzmanlık, lisansüstü eğitim ve akredite sertifika programlarının uygulamaya konulacağı belirtilmektedir. Özlük hakları başlığı altında; elverişsiz koşullara teşvik, özlük haklarının iyileştirilmesi ve yöneticiliğin profesyonel kariyer basamağı haline getirilmesi sağlanacaktır. Yönetici seçme ve görevlendirme başlığı altında ise yazılı sınav ve nesnel ölçütlerin kullanılması hedeflenmiştir. Tüm bunlarla birlikte çıkarılacak "Öğretmenlik Meslek Kanunu" ile atanma, çalışma şartları, görevde yükselme, özlük hakları ve diğer konularda düzenlemeler yapılacağı belirtilmiştir.

Yöneticilerin mesleki gelişimi bağlamında incelendiğinde 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan dört hedefin yönetici atama yönetmeliği ile

ile ilgili yönetmelikte 6 madde bulunmaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile çıkarılması planlanan "Öğretmenlik Meslek Kanunu", yönetmelikten üst bir belge olduğu için değerlendirme yapılmamıştır.

gerçekleşebileceği değerlendirilmektedir. Bu hedefler yöneticilerin lisansüstü eğitim almalarının sağlanması ile üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile iş birlikleri yapmaktır. Bunun için lisansüstü eğitim ve üniversitelerde ders okutmak yönetici görevlendirmede ek puan verilerek cazip hale getirilmeye çalışılmıştır. Ancak bu durumlar için imkân oluşturmaya yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Mesleki açıdan büyük katkısı olan yüksek lisans eğitimini öğretmen ve idareciler, bireysel istek ve çabaları ile almaya çalışmaktadır. Peçe ve Taşdemir (2021), eğitim yöneticilerinin görev öncesi eğitim yönetimi alanında hizmet içi eğitime alınması veya eğitim yönetimi alanında yüksek lisans kriteri aranması gerektiğini belirtmişlerdir. Gezer (2021), okul müdürleri ile yaptığı araştırmada, lisansüstü eğitim almanın profesyonel okul yöneticisi olma konusunda gerekli olan ölçütlerden biri olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Lisansüstü eğitim gelişmiş ülkelerde okul yöneticisi olma koşullarındandır (Bush ve Jackson, 2002). Bir okul yöneticisinin en az lisansüstü düzeyinde bir akademik kariyer sahibi olması gerekir (Öz,2019). Dolayısıyla alınan bu eğitimin öncelikten ziyade

puanla değerlendirilmesi yönetmeliğin zayıf yönü olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte üniversitelerde ders okutmaya ilave puan uygulaması ise okul yöneticisinin çalışma saatlerinin imkân vermemesi ve üniversitelerin de böyle bir duruma ihtiyaç duymalarının rastlanan bir durum olmaması nedeniyle bu maddenin uygulanabilirliğini mümkün kılmamaktadır. Yatay ve dikey kariyer uzmanlığı ile üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarının uygulanması hedeflerine yönelik ise yönetmelikte madde bulunmamaktadır. Bu hedeflerin, yönetmeliğe göre, görevlendirilmede herhangi bir avantaj sağlama durumu bulunmamaktadır.

Yöneticilerin özlük hakları bağlamında incelendiğinde 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan 3 hedef ile ilgili Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği ile gerçekleştirilebileceği değerlendirilmektedir. Elverişsiz koşullarda görev yapan yöneticilerin nasıl teşvik edileceği ve yöneticiliğin profesyonel bir uzmanlık alanı olarak düzenlenip bir kariyer basamağına nasıl dönüştürüleceği ve bu durumların yönetici görevlendirmede nasıl avantaj sağlayacağı ile ilgili bir durum yönetmelikte bulunmamaktadır. Ancak konuya ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde yöneticiliğin bir meslek olarak tanımlanması ve yasa ile profesyonelleştirilmesi gerekliliği bir ihtiyaç ve beklenti olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik, Konan ve Çetin, 2018; Öz, 2019; Peçe ve Taşdemir, 2021). Ancak şimdiye kadar MEB tarafından yapılan çalışmalar, uygulanan politikalar ve çıkarılan yasal düzenlemeler bu tür bir çalışmanın yapılmadığını göstermektedir.

Yöneticilerin seçimi ve görevlendirilmesi bağlamında incelendiğinde 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan 1 hedefin Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği'nde yer aldığı şekli ile gerçekleştirilebileceği değerlendirilmektedir. Bu durumun yazılı sınav, sözlü sınav ve EK1, EK2 ile nesnel ölçütler geliştirilerek sağlanabilecektir. Yapılan araştırmalara bakıldığında her ne kadar yüzdelik ağırlıkları farklılık gösterse de yazılı ve sözlü sınav ile diğer çalışmaların görevlendirilmede değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Altın ve Vatanartıran, 2014; Öz, 2019; Sayan ve Yıldırım, 2019). Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu düzenleme ile hem bilimsel verilere uygun hareket ettiği hem de 2023 Eğitim Vizyonu belgesindeki hedefleri gerçekleştirdiği söylenebilir.

Bu sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir: Lisansüstü eğitim, yönetici seçiminde ilave puan yerine, atamada öncelik olarak değerlendirilebilir. 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan kariyer

uzmanlığı ve üniversitelerin akredite programları yönetici atamada ilave puan olarak değerlendirilebilir. Yönetmeliğin uygulama aşamasında kriterlerin gerçekleşme durumları incelenerek, puan alınma durumu olmayan veya düşük olan kriterler revize edilebilir. Bu çalışma yönetici görüşlerinin de alınması amacıyla nitel yöntemlerle tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aksel, N. & Elma, C. (2019). 1980 sonrası uygulanan yönetici atama ölçütlerine yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, 2(1), 46-54.
- Akyıldız, S., Filiz, T. & Kayser, V. (2019). Okul müdürlerinin 2023 eğitim vizyonu belgesinde yer alan yöneticilerin mesleki gelişimlerine ilişkin düzenlemelere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, Millî Eğitim Dergisi Temel Eğitim Özel Sayısı*, 793-826.
- Altın, F. & Vatanartıran, V. (2014). Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 5(2), 17-35.
- Aydın Baş, E. & Şentürk, İ. (2017). Okul yöneticilerinin 10 Haziran 2014 tarih ve 29026 sayılı yönetici görevlendirme-atama yönetmeliğine ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 119-143.
- Başaran, İ. E. (1998). *Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bozkurt, Ö., Ergun, T. & Sezen, S. (2008). *Kamu yönetimi sözlüğü: Fransızca ve İngilizce karşılıklarıyla*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417-429.
- Çelik, O., Konan, N. & Çetin, R. (2018). Türkiye'de okul yöneticisi görevlendirme sorunu: bir meta sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 92-113.
- Doğan, S., Demir, S. & Pınar, M. (2014). Yönetici görüşlerine göre MEB 2013 yılı yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(2), 224-245.
- Ergün, H. (2019). 1998 ile 2018 yılları arasında yürürlükte olan yönetici atama yönetmeliklerindeki okul müdürü değerlendirme ölçütlerinin karşılaştırılması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 141-152. [DOI:10.18506/anemon.469153](https://doi.org/10.18506/anemon.469153)
- Gezer, Y. (2021). Okul müdürlerinin yöneticilikte profesyonelleşmeye ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 60-73.
- Gülşen, C. & Dayıoğlu, Ş. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullara yönetici atama kriterleri konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 1228-1238. [DOI:10.24289/ijsser.279132](https://doi.org/10.24289/ijsser.279132)
- Karaca, İ. & Karaca, N. (2021). 2023 vizyon belgesi'nin dijitalleşme açısından incelenmesi. *Ulusal Eğitim*

Akademisi Dergisi (UEAD), 5(1), 1-8.
[DOI:10.32960/uead.855514](https://doi.org/10.32960/uead.855514)

- Karip, E. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili politikalar ve uygulamalar. *Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu*, (25-27 Ocak). Antalya.
- Kıral, B. & Çilek, A. (2020). 2023 vizyon belgesi'nin karakter eğitimi bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 5-22.
- Köksal, H. (2019). 2023 eğitim vizyon belgesi, tekillik ve transhümanizm. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 145-157.
- MEB, (2021). *Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme Ve Görevlendirme Yönetmeliği*. 10.03.2021 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=38297&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden indirilmiştir.
- MEB, (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. 10.03.2021 tarihinde http://2023Vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZ_YONU.pdf adresinden indirilmiştir.
- Miller, W. (2013). Better principal training is key to school reform. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 80-80.
- Öz, H. (2019). Veri temelli okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve görevlendirme modeli. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 311-334.
- Öztaş, N. (2017). *Yönetim: örgüt ve yönetim kuramları* (5.Baskı). Antalya: Otorite Yayıncılık.
- Peçe, İ. & Taşdemir, F. (2021). İdarecilerin yönetim kadrolarını tercih etme sebepleri ve yönetici seçimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 123-135. [DOI: 10.33206/mjss.778559](https://doi.org/10.33206/mjss.778559)
- Sayan, İ. & Yıldırım, N. (2019). Okul yöneticisi atama türlerinin, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim öğretimin süreçleri üzerine etkilerinin nitel bir analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 13-34. [DOI: 10.33400/kuje.526351](https://doi.org/10.33400/kuje.526351)
- Tarhan, M. (2019). MEB 2023 eğitim vizyonu çerçevesince Türkiye'de girişimcilik eğitiminin geleceğine yönelik bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 667-682. [DOI: 10.17240/aibuefd.2019.19.46660-528071](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-528071)
- Taş, A. & Önder, E. (2010). 2004 yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 171-185.
- Topal, M. (2021). 2023 Eğitim vizyonu belgesiyle 11. kalkınma planı'nda eğitimle ilgili hedeflerin karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 156-195.

PROBLEM ÇÖZME YAKLAŞIMININ ÇEŞİTLİ KURAMLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Betül ÇOLPAN KURU¹

*Güneşin altındaki her problemde
Bir çözüm vardır ya da hiç yoktur
Eğer bir tane varsa bulana kadar onu ara
Eğer hiç yoksa hiç aklından geçirme
(Mother Goose dan alıntı)*

ÖZET

Bu derleme çalışmasında problem ve problem çözme kavramının tanımı yapılarak çeşitli kuramcıların problem çözme yaklaşımları aşamaları anlatılmıştır. 21. yüzyıl becerileri içinde yer alan kendi önemini kendi belirlemiş olan, yanıt ve çözümleri formüle etmek için durum, fikir ve bilgileri belirleme, analiz etme ve değerlendirme olarak tanımlanan kritik düşünme (eleştirel düşünme), bir problem çözme yaklaşımı olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Makalenin hedefi problem çözme konusunda bir perspektif oluşturmak, kişisel çözüm şemalarını oluşturmaya yardımcı olmak ve problem çözme becerilerine katkı sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler: *Problem, problem çözme yaklaşımı, kritik düşünme, zihinsel şema.*

EVALUATION OF THE PROBLEM-SOLVING APPROACH IN TERMS OF VARIOUS THEORIES

ABSTRACT

In this review, the concept of problem and problem solving has been defined and the stages of problem solving approaches of various theorists are explained. Critical thinking, which is defined as determining, analyzing and evaluating situations, ideas and information to formulate answers and solutions, which has determined its own importance by taking part in 21st century skills, was included in the study as a problem solving approach. The aim of the article is to create a perspective on problem solving, to help create personal solution schemes and to contribute to problem solving skills.

Keywords: *Problem, problem solving approach, critical thinking, mental schema.*

Derleme Review

Basvuru/Submitted
15 Nis/Apr 2021

Kabul/Accepted
23 Nis/Apr 2021

Yayın/Published
24 May/May 2021

Atf/Cite: Çolpan-Kuru, B. (2021). Problem çözme yaklaşımının çeşitli kuramlar açısından değerlendirilmesi. *Alanyazın-CRES Journal* 2(1), 50-58. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0201.50.58>

¹ Psikolojik danışman, MEB, PhD, betulkuru@gmail.com ORCID:0000-0002-2905-6003

GİRİŞ

Problem çözme yaklaşımının tarihsel süreçte, fen bilimlerinde olduğu kadar sosyal bilimlerde de aktif olarak kullanılan bir yaklaşım olarak yer aldığını görmekteyiz. Kişilerde psikolojik ve/veya fiziksel izler bırakabilen problemler hayatın her aşamasında karşımıza çıkabilmektedir. Bıraktıkları izler ise önem derecesine ve boyutuna göre değişiklik göstermektedir. Oluşabilecek izlerden en az zararlı etkilenmek ve problemleri hızlı ve etkili müdahale yöntemleri ile atlatmak için bireyler çeşitli şemalar oluşturmaktadırlar. Müdahale şemalarının pek çoğu bireylerin eğitim dönemlerinde oluşmaya başlarlar. Bu nedenle okullarımızda sayısal derslerde olduğu kadar sözel derslerde de problem çözme yaklaşımının aşamaları ile konuları işlemek öğrencilerin hayatları boyunca karşılaştıkları problemleri çözebilmelerine yardımcı olacaktır. Ayrıca benzer problemleri kendi başlarına çözebilme yeterliliği kazanmış öğrenciler daha bağımsız bireyler olabileceklerdir.

Bireyler yaşamlarında karşılına çıkan problemleri çözerken çeşitli müdahale yöntemleri kullanırlar. Kullanılan bu müdahale yöntemleri bireyin sadece çözdüğü probleme yönelik pratiğini oluşturmaz. Aynı zamanda bu müdahaleyle beraber edinilen kazanımlar, bireylerin yaşamlarında karşılına çıkabilecek yeni problemlerde edindiği tecrübelerden faydalanarak problemin yaratacağı durumdan daha az zararlı çıkabilmesine hizmet ederler. Problem çözme yaklaşımı, problemlerin çözümüne yönelik sunmuş olduğu perspektif ve şemaların yanı sıra farklı vaka ve problemlerin çözümünde uygulanan diğer yaklaşımlar için de önemli bir model konumundadır (Danış & Kara, 2016, 2).

Problem çözme ile ilgili ele alınan konular aynı zamanda karar verme süreci için de geçerlidir. Yaşantımızda olan problemlerin pek çoğu aldığımız kararlarla ilgilidir. Karar verme sürecinin her bir aşaması aynı zamanda problem çözme sürecinin de aşamasıdır denilebilir. Aldığımız her bir karar, problemlerimiz üzerinde onları azaltmak, çözümüne katkı sağlamak ya da problemi arttırmak konusunda etki etmektedir. Bazı problemleri alınan yanlış ya da zayıf kararlar ortaya çıkarırlar. Aslında pek çok problem doğru, zamanında ve güçlü kararlarla daha ortaya çıkmadan engellenebilmektedir (Paul & Elder, 2013, 206)

Problem Kavramı

Problem çözme yaklaşımını açıklamaya problem tanımından başlamak gerekmektedir. Nedir

problem? Eğitim kuramcısı John Dewey'e göre problem "insanın zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanmaktadır. "(Baykul, 1987). Günlük yaşantımızda karşılaştığımız pek çok şey aslında birer karar verme ve problem çözme durumudur. Sabah uyanırız, günlük rutin aktivitelerimizi yaparız, kahvaltıda ne yiyeceğimiz, üzerimize ne giyeceğimiz, işe ya da okula nasıl gideceğimiz hep bir karar verme ve çözülmesi gereken durum olarak karşımıza çıkar. Ancak bu eylemler karışık bir durumu ifade etmez bu nedenle problem olarak algılanmaz. Eğer zamanında uyanmamış ve geç kalmışsak bu bir problemdir ve çözülmesi gereken karışık bir durumdur. İşte bu noktada bundan sonraki bölümde detaylarını vereceğimiz problem çözme sürecine gireriz. Bazen bir arkadaşımızın yönelttiği bir soru, yolda yürürken yere atılmış bir sakızın ayağımıza yapışması, şiddet olaylarının artması, enflasyon gibi birçok şey problem olarak karşımıza çıkabilir. Arkadaşımızın yönelttiği soru kafamızı ona cevap bulabilmek için karıştırabilir, yere atılmış bir sakızın sıcak bir günde ayağımıza yapışması ise ondan kurtulmak istememiz için uğraşmaya sebep olabilir. Her gün sosyal medya ve televizyonlarda gördüğümüz şiddet olayları psikolojik durumumuzu olumsuz etkileyebilir ve bunlar da bir problem durumdur. Ancak bu problemin çözülmesi yetkililerin sorumluluğundadır. Yine enflasyon ve siyasi karışıklıklar da devlet yetkililerince çözülmesi gereken problemler olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Gelbal,1991, 167).

Yukardaki örneklerde de gördüğümüz gibi problemlerin hem zihinsel hem de fiziksel kaynaklı olabileceği görülmektedir. Arkadaşımızın sorduğu soru zihinsel bir soru olabilir, düşünerek cevap verebiliriz. Ayağımıza yapışan sakızdan kurtulmak ise hem zihinsel hem de fizikseldir; düşünür, nasıl çıkaracağımıza karar verir ve kas kuvveti ile ayağımızdan çıkarmaya uğraşırız. Bu karşılaşılan fiziksel ya da zihinsel güçlükleri ortadan kaldırmaya ve belirsizlikleri gidermeye çalışmakla da problem çözme sürecine girilmiş olunur. Ayağa sakız yapışması örneğinde olduğu gibi kişinin kas gücü ile sakızdan kurtulmaya çalışmadan önce nasıl çözebileceğini düşünmesi bir problem çözme sürecidir ve bir dizi kararı içermektedir. Dewey'in problem tanımına tekrar dönülecek olursa bir şeyin problem olabilmesi için insanın düşüncelerini ve belleğini karıştırması gerekmekte idi. O halde bazı problemlerin insanların düşüncelerini karıştırabildiği bazılarının ise karıştırmadığı söylenebilir. Birey bir problem ile daha önceden karşılaşmış ve çözümünü bularak o problemi sorun olmaktan çıkarmış ise tekrar karşılaştığında o

durumu problem olarak algılamayacaktır. Bu da bir durumun problem olması için, o durumun yeni ve değişik olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Gelbal, 1991, 168).

İnsanlar karşılaştıkları problemleri çözmek için farklı bilgi kaynaklarından yararlanmaktadır. Bu kaynakların başlıcaları; gelenekler, toplumca benimsenmiş otorite figürleri, kişisel deneyimler ve bilim olarak sayılabilir (Karasac, 1984).

Bilim, problem çözmeye dayanak olarak kullanılacaksa ilk olarak John Dewey'in belirlediği daha sonra çeşitli kuramcılar tarafından da tanımlanan bilimsel yöntem süreci kullanılır. Çeşitli kuramcılarının üstünde çalıştığı bilimsel yöntem süreci farklı sayıda aşamalarla ifade edilmiştir. Ancak hepsinde şu dört ana aşama mutlaka yer almaktadır: (1) problemin tanımlanması, (2) hipotezlerin düzenlenmesi, (3) hipotezlerin test edilmesi, (4) sonuçların çıkarılması (Mandell, 1980).

Kuramcılar tarafından aşamaları farklı olarak isimlendirilse de bilimsel yöntemin problem çözmeye kullanılması, birbirini takip eden aşamalar olarak ilerlemekte ve bir zincir olarak devam etmektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi bu aşamalardan birincisi, problemin varlığının farkında olmaktır. Bir başka ifade ile bir durumun problem olabilmesi için o durumun kişiyi ya da toplumu rahatsız etmesi ve bu rahatsızlık durumunun farkına varılması gerekmektedir. Yukarıdaki örnekteki ayağa yapışan sakız kişiyi rahatsız etmiyor ve kişi onu fark etmiyorsa bu durum problem olarak tanımlanmaz. Problem kavramı bir başka açıklamaya göre ise birey veya toplumların başarılı olmak için önlerine çıkan ve mutlaka çözülmesi gereken güçlükler olarak tanımlanmıştır (Gelbal, 1991, 168).

Kritik düşünme yaklaşımına göre ise problemi doğru tanımlamak en önemli aşamadır. Çünkü bazen problemi doğru tanımlamak bile çözümün kendisi olmaktadır. Çoğu zaman yanlış gereksinimler ve mantıklı olmayan hedefler problem yaratmaktadır. Gereksinim ve istek, pek çok durumda birbirinin yerine eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. “Yaşamak için yemek yemeğe gereksinim duyuyorum.” ile “Mutlu olmak için spor arabaya gereksinim duyuyorum.” ifadelerinin birbirinden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Zengin olmak istenebilir ancak buna gereksinim duyulmayacağı ortadadır. Yüksek kariyerli ve statülü bir işe sahip olmak da yine istenebilir ama bunu da bir gereksinimden çok istek olarak tanımlamak daha doğru olacaktır. O halde gereksinim ve istemek kelimeleri doğru olarak

kullanılırsa problemlerin büyük bir kısmının çözülebileceğini söyleyebiliriz. Bazen de mantıklı olmayan hedef ve değerler, daha sonra faydadan çok zarar getirebilmekte, yeni problemler olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin sınavlara hazırlanan öğrenciler soruları çözmek için anahtar yöntemleri, konunun ana fikrini düşünmeden ezberlemektedirler. Çünkü konunun ana fikrini anlamak genellikle anahtar yöntemleri öğrenmekten çok daha fazla zaman almaktadır. Ancak bu, daha sonra çözülmesi gereken farklı sorular için yeni bir problem olarak öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Oysa öğrencilerin kendi öz saygılarının ve çalışma sistemlerinin bu durumdan olumsuz etkilenmemesi için çözdükleri sorulardaki ana fikirleri anlamaları gerekmektedir. Bu özellikle fen ve matematik derslerinde sıkça yapılan hatalardan biri olarak tespit edilmiştir (Paul & Elder, 2013, 208).

Problemler bazen zamana bırakılırsa kendilerini çözerler ya da bir karara bağlarlar. Anlaşamadığımız sizi rahatsız eden bir komşunuzun taşınması, soğuk algınlığımızın geçmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Ancak birçok problem böyle kendiliğinden uzaklaşıp çözülmez. Üstünde durulup etkin bir şekilde çözüme ulaştırılmaları gerekmektedir. Eğer çözülmezler ise zaman içinde daha da kötüleşip daha zor çözülecek hale gelebilirler. Eski Hawaii'lerin “Ya siz hayatı yersiniz ya da hayat sizi yer.” sözünde olduğu gibi hayatımızdaki problemlerin çözümlerinin peşinden koşmak gereklidir. Ayrıca problemlerimizi çözmek için çözümler aramakla, seçenekler bulmakla bu problemlerin çözümünün sorumluluğunu da kendi üzerimize almış olmaktadır.

Problemler fark edilmelerine göre iki türe ayrılmaktadırlar: (1) Bireyin kendi davranışları ve kararları ile yarattığı problemler, (2) Bireyin kendi etkisinin olmadığı, kendi dışındaki güçlerin yarattığı problemler. Çözülebilir şans en yüksek olan problem grubu birinci grupta yer alan bireylerin kendi davranışları ve kararları ile yarattığı problemlerdir. Bu iki problem grubunun her biri yine kendi içinde iki gruba ayrılmaktadır: (1) tamamen ya da bir kısmını çözebileceğimiz problemler, (2) kontrol edemeyip hiçbir zaman çözemeyeceğimiz problemler. Bu problemleri bizim çözebilir şansımız yoktur, çözmeye uğraşarak kendimize yeni problemler yaratabiliriz.

Problem Çözme Yaklaşımları

Problemleri çözebilmek için birçok kuram ve yaklaşım geliştirilmiştir. Bu çalışmada, bireyleri mantıklı olmayan, problemi çözüyor gibi görünen

fakat çözemeyen veya problemleri çözerken başkalarının hak ve gereksinimlerini yok sayarak çözen çözümlerden insanı uzak tutan yaklaşımlar incelenmiştir (Paul & Elder 2013, 209).

Problemler, bireylerin ya da toplumların karşılaştıkları ve başarıya, mutlu bir yaşama ya da gereksinimlere ulaşmak için çözmeleri zorunlu güçlüklerdir. İnsanlar yaşamlarının başlangıç yıllarında daha çok gereksinimlerinin giderilmesine yönelik yalın ve basit problemlerle karşılaşır. İlerleyen yaşlarda ise daha kompleks, daha çok yönlü problemler ortaya çıkmaya başlar. Bireyin yaşama uyumunun başarılı olması için bu problemlerin cesaretle karşılanması ve çözümlenebilmesine ihtiyaç vardır (Taşçı, 2005, 73). Problem bir durumu, amaçlı başka bir duruma dönüştürmeye yönelik bilimsel bir süreç olan problem çözmeye, istenilen amaca ulaşabilmek için işlevsel ve yararlı olan araç ve davranışların çeşitli imkânlar arasından seçilmesi ve kullanılmasıdır (Aksoy, 2003). Problem çözmeye bu genel anlamıyla bireylerin sorunlarına yönelik hedeflere ulaşmalarıdır denilebilir. Problem çözmeye yaklaşımlarının öğrenilmesi ve kullanılması bireylerin çözüm için eylemde bulunmasına yardımcı olabilmektir. Çoğu kişi problemlerini çözmek için tamamen tesadüfî bir şekilde değişik yaklaşımlar kullanırlar, bu nedenle de çözüme ulaşamazlar. Problemler ancak onlara sistemli olarak yaklaşırsa çözülebilmektedirler. Bunun olabilmesi için ise birtakım basamakların izlenmesi gerekmektedir (Taşçı, 2005, 74). Sistemli bir yaklaşım olarak ele alınan problem çözmeye bazen bir uzmanın rehberliğinde de gerçekleştirilmektedir. “Gerçekte problem çözenin, yöntem mi, teknik mi, strateji mi yoksa yaklaşım mı olduğu konusunda görüş ayrılıkları mevcuttur. Moffatt, Demirel ve Barth problem çözmeye yönteminden söz ederken, Bilen ve Sönmez problem çözmeye tekniğinden söz etmektedir ve problem çözmeyi örnek vaka üzerinde kullanılabilecek bir teknik olarak ele almaktadır” (Aksoy, 2003, 90). İlk şartı sorunu iyi tespit edebilmek olan problem çözmeye süreci problemin fark edilmesi ile başlar, problem hakkında bilgi edinme, kaynaklara başvurma ve verilerin toplanması ile devam eder. Problemi çözecek kişi, elindeki veri ve bilgilere göre birtakım hipotezler geliştirir ve sonra bunlar arasından en uygun olanı seçer. Daha sonra ise bu en uygun ve iyi çözüm metodu olduğuna karar verdiği yöntem veya yöntemleri kullanarak çözüme gider (Ünsal & Ergin, 2011, 74). Problem çözmeye süreci çok sayıda otorite tarafından incelenmiştir. Farklı kuramlara ve kuramcılara ait problem çözmeye süreçlerinin müdahale şemaları aşağıda ana hatları ile ele

alınmıştır.

Stevens’in Problem Çözme Süreci

Problem çözmeye sürecini aşağıdaki gibi ele alan Stevens’a göre aşamalar şu şekildedir:

- Problemin anlaşılması,
- Gerekli bilgilerin toplanması,
- Problemin kaynağına inilmesi,
- Çözüm yollarının ortaya konulması,
- En iyi çözüm yolunun seçilmesi,
- Problemin çözülmesi (Sezgin, 2011, 32).

Dixon ve Bangert’in Problem Çözme Süreci

Problem çözmeye yönteminin başarıyla uygulanabilmesinin, aşamaların dikkatle izlenebilmesine bağlı olduğunu ifade eden Dixon ve Bangert, bu aşamaları aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

- *Konunun seçimi, problemi hissetme ve problemin ortaya çıkması:* Bu aşamada, karşılaşılan bir sorun vardır ve bu sorunun fark edilmesi sürecin başlangıcını oluşturmaktadır.
- *Problemin sınırlandırılması:* Bu aşamada, probleme açıklık getirilmesi, problemin tanımlanması ve müracaatçının gücüyle orantılı bir biçimde sınırlandırılması beklenir. Problem çözümlerine nereden başlanacağı, neleri içine alarak nerede biteceği gibi hususlar önceden saptanıp iyice belirtilir.
- *Uygulamanın planlanması:* Bu aşamada, problemin çözümüne yönelik, ne gibi ihtiyaçların olduğu bu kaynaklara nasıl ulaşılabileceği tartışılır.
- *Kaynakların sağlanması:* Bu aşamada, problem çözümünde, yararlanılacak uygun kaynaklar belirlenir ve nasıl kullanılacağı tartışılır.
- *Problemin incelenmesi:* Bu aşamada, problemin çözümüne yönelik faaliyette bulunulur. Çeşitli çözüm yolları denenir ve geçerlilikleri tartışılır.
- *Sonuçlara ulaşma:* Bu aşamada, uygulanan yöntemin getirileri irdelenir. Problemin çözümü için uygulanan stratejilerin çıktılarını alır.
- *Konuları, görüşleri ve bulguları tartışma:* Bu aşamada ise problemin çözümü için uygulanan yöntemlerin sonuçları, sürecin içerisinde bulunan kişilerce tartışılır, işlevselliği değerlendirilir (Ünsal & Ergin, 2011, 76-77).

Kneeland'ın Problem Çözme Süreci

Problem çözme süreci için Kneeland ise tekrarlayıcı bir model geliştirmiştir. Bu modelin aşamaları şunlardır:

- Problemin fark edilmesi,
- Gerekli bilgilerin toplanması,
- Problemin kaynağının incelenmesi,
- Çözüm yollarının geliştirilmesi,
- En uygun çözüm yolunun tespit edilmesi,
- Problemin çözülmesi.

Bu süreç, tekrarlanarak problem çözülene kadar devam etmektedir (Karagöz & Çakır, 2011: 1669).

Dewey'in Problem Çözme Süreci

John Dewey'in 1910 yılında problem çözme için öne sürdüğü modelden sonra pek çok kuramcı tarafından yeni modeller geliştirilmiştir. Bu modellerin pek çoğunun John Dewey'in modelinin değiştirilmiş biçimleri olduğu görülmektedir. Dewey'in bir problemi çözebilmek için takip edilmesini önerdiği aşamalar sırası ile şu şekildedir:

- Sorun çözme gereksinimi hissetme,
- Sorunu tanıma,
- Çözüm seçeneklerini arama,
- Eylemi kararlaştırma,
- Kararı uygulama,
- Çözümü değerlendirme (İşmen, 2001, 116).

D'Zurilla ve Goldfried'in Problem Çözme Süreci

Sosyal problem çözme sürecini tanımlanabilen dört aşamaya ayıran D'Zurilla ve Goldfried'in sıraladıkları aşamalar aşağıdaki gibidir:

- Problemin tanımlanması ve formüle edilmesi,
- Alternatif çözümlerin üretilmesi,
- Karar verilmesi,
- Çözümün uygulanması ve doğrulama (D'Zurilla & Nezu 1982, 201-271).

Gallagher ve Stepien'in Problem Çözme Süreci

Gallagher ve Stepien'e göre problem çözme aşamaları aşağıdaki gibi formüle edilmektedir:

- Problem hakkında düşünmek,
- Problemin ne olduğunu tam olarak öğrenmek,
- Problemin çözümüne katkısı olabilecek gözlemlerin neler olduğuna karar vermek,
- Problemin çözümüne yönelik eylemleri hayata geçirmek,
- Problemin daha iyi anlaşılmasına gerçekten katkısı olan sonuçların olup olmadığına karar vermek,
- Sonuçları bildirmek, konuşmak ve yayınlamak (Ünsal & Ergin, 2001, 78-79).

Barth'ın Problem Çözme Süreci

Problem çözme aşamalarını Barth şu şekilde sıralamıştır:

- Tecrübe aşaması,
- Çeşitlilik ve belirsizlik aşaması,
- Problemi belirleme aşaması,
- Denence oluşturma aşaması,
- Araştırma ve kanıtlama aşaması,
- Genelleme aşaması (Kalaycı, 2006, 57).

Bingham'ın Problem Çözme Süreci

Bingham'a göre ise problem çözme süreci şu sıraya göre gerçekleşir:

- Problemi tanımak ve onunla uğraşma gereksinimi hissetmek,
- Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışmak,
- Problemle ilgili bilgileri toplamak,
- Problemin içeriğine uygun olan verileri seçmek ve düzenlemek,
- Toplanmış verilerin ve problemle ilgili bilgilerin ışığında çeşitli olası çözüm yollarını saptamak,
- Çözüm şekillerini değerlendirmek ve duruma uygun olanlar arasından en iyisini seçmek,
- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulamak,
- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirmek (Kalaycı, 2006, 58).
-

Hicks'in Problem Çözme Süreci

Hicks problem çözme sürecini altı aşama olarak modellemiştir. Bu modelde, bireylerin bir problem çözme modelini bilmesi ve bunu kendisine uyarlaması ardından problemi çözmesi gerektiği öngörülmüştür. Aşamalar ise aşağıdaki gibidir:

- Problemin belirlenmesi,
- Verilerin toplanması,
- Problemin yeniden tanımlanması,
- Uygun çözümlerin üretilmesi,
- En iyi çözümün seçilmesi,
- Çözümün onaylanması ve uygulamaya geçilmesi (Kalaycı, 2006, 57).

Ross ve Kennedy'nin Problem Çözme Süreci

Problem çözme konusunda çalışan iki araştırmacı olan Ross ve Kennedy problem çözme süreci aşamalarını aşağıdaki gibi ele almışlardır:

- Problemi anlama,
- Problemi analiz etme,
- Daha önce çözülmüş problemlerle karşılaştırma,
- İşlem yollarını söyleme,
- Uygulama,
- Kontrol etme (Sezgin, 2011, 30).

Kritik Düşünme Yöntemi ile Problem Çözme

"Zihin kendi başına bir yerdir ve orada, cennetten bir cehennem ya da cehennemden bir cennet yaratabilir." (John Milton, *Paradise Lost*).

Bu bölümde kısaca kritik düşünme tanıtılacak ve kritik düşünmenin unsurları kullanılarak problem çözme yaklaşımı açıklanacaktır. Kritik düşünme, düşünmeyi daha iyi hale getirmeyi düşünürken düşünme hakkında düşünme sanatıdır. Eleştirel düşünmenin iç içe geçmiş üç safhası vardır: Düşünmeyi analiz eder, düşünmeyi değerlendirir ve düşünmeyi geliştirir (Paul & Elder, 2013, xxi).

Düşünmeyi analiz etme, herhangi bir durumda düşünmenin parçaları üzerine odaklanmak bir diğer ifade ile amaca, durumu ortaya koyan soruya, bilgiye, tekrarlara, varsayımlara, çıkarımlara ve bakış açısına odaklanmaktır. (Paul & Elder 2013, xxi).

Düşünmeyi değerlendirme ise düşüncenin güçlü ve

zayıf yanlarını ortaya çıkarmaktır. Üstünde durulan düşüncenin ne kadar açık ne kadar doğru ne kadar kesin ne kadar ilgili, ne kadar derin, ne kadar mantıklı ne kadar önemli ve ne kadar tarafsız olduğunu açıklamaktır (Paul & Elder, 2013, xxvi).

Eleştirel düşünmenin üçüncü ve son safhası ise *düşünceyi geliştirmektir*. Bu safhada düşüncenin zayıflıkları azaltılır ve düşünce güçlü yanlar üzerine oluşturulur. Zaten kritik düşünme, düşünerek yaptığımız her şeye nasıl yaklaşmamız gerektiğini ortaya koyan bir yoldur, bir kılavuzdur ve bize daha iyi düşünmeyi öğretir (Paul & Elder, 2013, xxvi).

Kritik Düşünmeye Göre Problem Çözmenin Aşamaları

Hedefleri, amaçları ve gereksinimleri objektif olarak anlamak. Çoğunlukla bireysel problemlerimizin kaynağı peşinden koşmamamız gereken şeylerin peşinden koşmamızdır. İnsanın yapısı gereği aşırıyı araması genelde çok sık rastlanan bir durumdur. Aşırı varlık (aç gözlülük), aşırı güç (baskın olma), aşırı yeme (sağlıksız bir beden) bunlardan bazılarıdır. Bu aşırıyı arama yerine mantıklı olan gereksinimlerimize bizi götürecek hedef ve amaçlar edinirsek gerçek problemlerimizin farkına varırız. Bazen de problemler herkesin bizim gibi inanmasını, bizim değer verdiklerimize değer vermesini istediğimiz için de çıkabilmektedir. Tutarsız düşünce kriterleri belirleyerek başkalarının da kendimiz gibi davranmasını isteriz ve onları yargılamayı kendimize hak olarak görürüz (Paul & Elder, 2013, 210).

Problemleri net ve açık bir şekilde belirleyip analiz etme. Problemleri çözmemizin ilk şartı, problem tanımını yapılırken de bahsedildiği gibi bir problem olduğunu fark etmemizle başlar. Ayrıca problemi iyi ifade etmeye çalışmak da gereklidir. Çünkü problem ne kadar iyi ifade edilirse çözümü de o kadar kolay olmaktadır. Çoğu kişi gündelik yaşamın içinde problemleri bir belirsizlik içinde bırakmaktadır. Bir şeylerin yanlış olduğu yolunda gitmediği anlaşılır ancak ne olduğu tam olarak aydınlatılmaz. Bazen de hoşnutsuzluk ifade edilir ama kökündeki sebebin ifade edilmesine yanaşılmaz. Problemlerden ve nedenlerinden kaçmak kendiliğinden çözümlenmesini beklemek kişinin yararına olmamaktadır. Bekle ve gör stratejisi bazen uygun gibi görünse de sızlanmak, üzülme, şikâyet etmek ve sadece durup beklemek etkili bir problem çözme stratejisi değildir. O halde öncelikle problem mümkün olduğu kadar net ve

açık bir şekilde ifade edilmelidir. Problemi çözmek için neler yapılmasına ihtiyaç olduğunun ve hangi eylemlerin yapılacağına belirlenmesi ise bu aşamada işe yarayacak kararlardır (Paul & Elder, 2013, 211).

Problemi çözmek için ihtiyaç duyulan bilgiyi anlayarak o bilgiye ulaşma. Problemlerin çözümünde bilgi edinmek anahtar bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Problem hangi alanda ise o alanla ilgili bilginin toplanması gereklidir. Bu da probleme ilişkin soruyu doğruyu sormakla başlar ve sürer. Problemin çözümü bazen tek bir alanla ilgili olmayabilir, bu durumda ilgili olan tüm alanlarda bilgi toplamak gereklidir (Paul & Elder, 2013, 212).

Toplanan bilgiyi değerlendirme, yorumlama ve analiz etme. Problemin çözümü ile ilgili bilgi toplamanın gerekli olduğu bir önceki aşamada belirtilmişti. Bu aşama, edinilen bilginin yorumlanması, analiz edilmesi, kişiye bir şey ifade ediyor olması ve ona anlam veriyor olması ile ilgilidir. Etrafımızda birçoğu güvenilir olmayan, gerçeklerden saptırılmış, bağlamından kopmuş yanlış bilgiler dolaşmaktadır. Bu bilgileri ve bilgi kaynaklarını güvenilirlik ve problemle ilgililik açısından analiz etmek gereklidir. Bu analizler edinilen bilgilerin içinden kişiyi doğru çözüme götürecek olan bilgileri bulabilmeyi sağlayacaktır (Paul & Elder, 2013, 212).

Problemin çözümü için yapılacak eylem seçeneklerini anlama ve onları değerlendirme. Bir önceki aşamada toplanan bilgiler çoğu zaman problemin çözümü için yapılacakların seçeneklerini de belirler. Ancak sadece seçenekleri belirlemekle kalınmamalı daha ileri çıkarımlar yapılmalıdır. Bu çıkarımlar bilgiyi yorumlamanın ötesinde kişiyi eyleme götürecek araçlar olduğu için de önemlidir. Eldeki seçenekleri dikkatli bir biçimde değerlendirmek, basit bir biçimde zihinde oluşan ilk seçeneğin peşinden gitmemek kritik düşünmenin en başarılı yöntemidir. Her bir seçeneğin hem avantajları hem de dezavantajları birlikte içereceği bilinmelidir. Bu nedenle her bir seçenek için zaman ayırarak farklı çıkarımlar yapılmalıdır. Bir seçenek kısa vadede uygun gibi görünse de uzun vadede önemli olumsuz sonuçlara varabilir. Kişi iyi bir düşünür olmak istiyorsa uzun vadede problemlerini çözecek seçeneklere yönelmelidir. Birçok defa seçenekler için yeterli zaman ayrılmadığı ve gerekli dikkat verilmediği için başarısız olup acı ya da zarar görülen ya da başkalarına acı ya da üzüntü verilen durumlar yaşanmaktadır. Bu duruma sebep insanın kendini aldatıcı ikilik özelliğidir. Bu özellik kısa vadeli tatmine sebep olan günlük kararlar verilmesine

sebeplendir. Kişi iyi bir problem çözücü olmak için uzun vadeli tatmini ve yaşam değerlerini de içeren seçeneklere yönelmelidir ki bulunan çözümler yaşamına anlam katabilsin. Ayrıca problemi ya da problemleri çözmeye başlarken bu konuda istekli olunmalıdır. Hiçbir problem, harekete geçmek için kişi istekli olmazsa çözülmez. Çünkü sadece problemin çözümünü düşünen değil aynı zamanda yaparı da kişinin kendi olacağı için karar verilen seçenek kişinin kendi için anlamı hale gelmeli ve istekli olunmalıdır (Paul & Elder, 2013, 213).

Seçenekler içinden birini seçerek onu takip etme. Bu aşamada kritik düşünür olarak problemi doğrudan çözecek bir ya da daha fazla eylem stratejisi oluşturulduğu için artık bu stratejiye uygun eylemler gerçekleştirilmelidir (Paul & Elder, 2013, 214).

Sonuçlara göre ortaya çıkan çıkarımları izleme ve değerlendirme. Bu aşamaya kadar gelip problem çözmeye için harekete geçildiğinde aslında henüz iş bitmemiştir. Durumun farkındalığı ile eğer gerekiyorsa stratejileri revize etmek için hazır olunmalıdır. Seçilen strateji, analizler ya da problemin ifade edilme tarzı ya da her üçünün birden değiştirilebilme olasılığı her zaman canlı tutulmalıdır. Yaşam genellikle sürprizlerle doludur. Bugün için en iyi seçenek görünen yarın için bir hataya dönüşebilir. Kritik düşünür olarak geri dönebilmek ve seçeneği değiştirmek amacıyla esnek bir tutumla çıkan sonuçları objektif değerlendirmek gereklidir (Paul & Elder, 2013, 214).

SONUÇ

Akıl yürütme, nesnelere uygun kategorilere ayırma, olaylara veya kurallara dayalı yeni sonuçlara varma olarak tanımlanan problem çözme becerisi bireyin yaşamını başarıyla yönetmesi için gerekli olan beceriler arasında önemli bir yer tutmaktadır. Problem çözme performansında kullanılan problem türlerini araştırmacılar iki gruba ayırmışlardır: iyi tanımlanmış problemler (well-defined problems) ve zayıf tanımlanmış problemler (illdefined problems) (Pretz & ark. 2003). İyi tanımlanmış problemlerde (örneğin bir ürünün indirim oranını hesaplamak) genellikle doğru bir yanıtla ulaşmak için uygulanacak prosedürler daha net ve açık olarak belirlenmiştir. Gündelik hayatta sık karşılaşılan zayıf tanımlanmış problemlerde ise (örneğin kişiler arası sorunları çözmek) herkesin üstünde anlaşığı aynı fikirde olduğu net ve açık doğru tek bir prosedür olmadığı görülmektedir. Bu zayıf tanımlanmış problemlerde çözüme giden yol genellikle kişiden kişiye değiştiği için belirsiz kalmakta ve genellikle kişiden kişiye

değişmektedir. Araştırmacılar problem çözme sürecine odaklanarak bu sürecin bir dizi aşama içerdiğini belirtmiş ve bu aşamaları tanımlamaya çalışmışlardır. Bağımsız bir hayat sürdürebilmek ve başarılı bir şekilde yaşlanmak için bireyin karşılaştığı problemleri çözme beceri düzeyinin yüksek olması gerekmektedir. Bu nedenle insan hayatını büyük ölçüde etkileyen pek çok bilim alanında önemli bir kavram olarak ele alınan problem çözme becerisine katkıda bulunan değişkenlerin belirlenmesi ve bu becerinin gelişmesinin bireyin hayatındaki sonuçlarının bilinmesi oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, B. (2003). Problem çözme yönteminin çevre eğitiminde kullanılması. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98.
- Danış, Z., M., & Kara, Z. H. (2016). Sosyal hizmette problem çözme yaklaşımı. *The Journal of Academic Social Science Studies International*, 45(3), 1-10.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. (1982). Social problem solving in adults. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in Cognitive-Behavioral Research And Therapy* (Vol. 1, pp. 201- 274). Academic Press.
- Heidrich, S. M., & Denney, N.W. (1994). Does social problem solving differ from other types of problem solving during the adult years? *Exp Aging Res*, 20, 105-126.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(6), 167-173.
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 111-124.
- Kalaycı, N. (2006). Öğretim yöntemi olarak kullanılan problem çözme adımları, ilgili etkinlikleri ve değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(31), 56-59.
- Karagöz, M., & Çakır, M. (2011). Problem solving in genetics: Conceptual and procedural difficulties. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1668-1674.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Critical thinking* (E. A. Aslan & G. Sart, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Taşçı, S. (2005). Hemşirelikte problem çözme süreci. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14, (Ek sayı: Hemşirelik özel sayısı), 73-78.
- Ünsal, Y., & Ergin, İ. (2011). Fen eğitiminde problem çözme sürecinde kullanılan problem çözme stratejileri ve örnek bir uygulama. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 72-91.

“EĞİTİMDE BAŞARISIZLIK” ADLI DOKTORA TEZİNİN ELEŞTİREL DEĞERLENDİRMESİ

Taner ATMACA¹

Özet

Bu çalışma temelde okullardaki akademik başarı eşitsizliğinin ortaya çıkmasında ve yeniden üretilmesinin gerisinde yatan sosyoekonomik etkenlere odaklanmaktadır. Hem Türkiye’de hem de özellikle henüz ekonomik olarak gelişmemiş toplumlarda akademik başarının gerisinde hala ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye önemli bir etkiye sahiptir. Bu araştırmanın ampirik bulguları Türkiye’de hala eğitimsel eşitsizliklerin ortaya çıkmasında sosyoekonomik faktörlerin etkili olduğunu ispatlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Eşitsizlik, akademik başarı, sermaye.*

CRITICAL REVIEWS IN THE DISSERTATION TITLED “SCHOOL FAILURE”

Abstract

This study mainly focuses on the socioeconomic factors behind the emergence and reproduction of academic achievement inequality in schools. Economic, cultural and social capital still has an important effect behind academic success both in Turkey and especially in societies that are not yet economically developed. The empirical findings of this research prove that socioeconomic factors are still effective in the emergence of educational inequalities in Turkey.

Key Words: Inequality, academic success, capital.

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme
Dergisi

CAES JOURNAL

Critical Reviews in Educational Sciences

Bahar Spring 2021

Cilt Volume 02

Sayı Issue 01

ss pp 45-49

ISSN - 2718-0808

<http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.X0201.45.49>

Eleştirel İnceleme Critical Review

Künye

Tezin Adı: Eğitimde Başarısızlık:
Sosyoekonomik Etkenler
Çerçevesinde Lise Öğrencileri
Üzerine Nitel Bir Analiz, 289 sf. YÖK
Tez No: 654615

Yazar: Dr. Ceyda ÇAVUŞOĞLU
DEVECİ

Danışman: Prof. Dr. Mustafa
GÜNDÜZ

Yıl: 2020

Üniversite : Yıldız Teknik
Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü

Basvuru/Submitted
20 Nis/Apr 2021

Kabul/Accepted
4 May/May 2021

Yayın/Published
21 May/May 2021

Atıf/Cite: Atmaca, T. (2021).
“Eğitimde başarısızlık” adlı doktora
tezinin eleştirel değerlendirmesi.
Alanyazın-CRES Journal 2(1), 45-49.

<http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0201.45.49>

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi taneratmaca@duzce.edu.tr ORCID: 0000-0001-9157-3100

GİRİŞ

Eğitim aracılığıyla sosyal hareketliliğe ve sınav odaklı eğitim pratiklerinin ürettiği toplumsal eşitsizliklerin çeşitli tezahürlerine ilişkin tartışmalar Avrupa’da ve Amerika’da özellikle 1960’lardan beri akademik çalışmaların odağı halindedir. Bununla birlikte Türkiye’de bu tartışmaların akademik ve ampirik çalışmalara konu olması nispeten daha yeni tarihlere tekabül etmektedir. Özellikle Amerika’da meşhur Coleman Raporu (1968) eğitimde fırsat eşitliği konusunda öğrencinin taşıdığı bireysel özelliklerden ziyade dahil olduğu okulun kaynak ve imkanları ile ailenin kaynaklarının belirleyiciliğine dikkat çekmiştir. Bu yaklaşım, sosyolojideki klasik işlevselci paradigmanın tersine toplumsal kaynakların kullanımını çatışmacı bir paradigma içinde değerlendirmeye daha yakın durmaktadır. Keza, Bourdieu Fransa’da 1960’larda gerçekleştirdiği geniş saha araştırmaları ile yüksek nitelikli üniversitelere giriş konusunda kendi deneyimi üzerinden de benzer bir değerlendirme ile eğitimde belirleyici temel unsur olarak kültürel ve sosyal sermayeye dikkat çekmektedir.

Akademik Başarı Nedir?

Akademik başarıyı elbette ki çok çalışmak ya da zekâ düzeyi gibi bir-birkaç değişken etrafında tanımlamak oldukça dar bir perspektif olur. Özellikle Prof. Annette Lareau’nun “*concerted cultivation*” olarak nitelediği düzenli ve planlı çocuk yetiştirme pratiklerinin toplumda sosyoekonomik olarak refah seviyesinin üstündeki ailelerde daha yaygın olduğu görülmektedir. Bu durum, küçük yaşlardan itibaren akademik habitusun çocuklara aileler tarafından transferi anlamına gelir ki habitus akademik anlamdaki çalışmalara yatkınlığı da getirmektedir. Diğer taraftan ele alındığında hem ekonomik sermayeden hem kültürel sermayeden mahrum olan aileler, yani toplumdaki yoksul ve madun olanlar, tabiri caizse yoksulluğu “*nöbetleşe*” olarak sonraki kuşaklara devretmektedir. Zira yoksul aileler için toplumsal hareketliliği dikey anlamda sağlayan en önemli araç okuldur. Toplumsal bölünme maalesef kendini okullarda da göstermektedir. Yoksul ailelerin çocukları için niteliği düşük ve sunduğu eğitim imkanları ile geniş çapta fırsatlar sunamayan okullar için kalitesiz eğitim ve yoksulluk döngüsü devridaim etmektedir. Bourdieu’nün bu minvalde ürettiği argümanlar ve terminoloji eğitimde eşitlik tartışmalarının geniş repertuarını oluşturmaktadır. Zira Bourdieu’ya (2015) göre okul **toplumsal sınırları yeniden kurmaktadır**. Keza yine Bourdieu’ya göre (2015) ve fizikten (termodinamik) ödünç aldığı kavramla

okul bir Maxwell Cini gibi sınavlar aracılığıyla ve “*görünmez*” şekliyle bir ayırım içinde pratik geliştirmektedir. Toplumdaki refah seviyesinin kesimler arasındaki uzaklığının fazlalığı aslında okullarda da görülmektedir ve son zamanlarda Türkiye örneklemini üzerinden ele alacak olursak eşitsizliğin özellikle kentsel görünümünde okulların birbirinden uzak sosyal sınıfları birleştirmek yerine ayırdığını görmekteyiz. Bourdieu’nün okulların rolü için kullandığı *toplumsal sıra farklılığı ve kalıcı bir düzen kurma görevi*, sınavlar ve çeşitli mekanizmalarla sıralanan bireylerin toplum içerisindeki konumlarını da nispeten işaret etmektedir.

Akademik Başarısızlığın Kaynağı

Dr. Deveci’nin kaleme aldığı bu geniş saha araştırmasına dayalı tez öğrencilerin “*başarısızlık*” hikâyelerinin gerisinde yatan nedenlere odaklanması bakımından önemlidir. Çalışma çoklu veri toplama teknikleri ile yürütülmüş olmasından dolayı konuya zengin bakış açıları sunabilmektedir. Türkiye’de son zamanlarda özellikle Bourdieucu perspektifle eğitimde eşitsizlik tartışmalarının ele alınması bir anlamda iyi bir anlamda kötü olarak ele alınabilir. İyi tarafı şu ki eğitimde yaşanan derin eşitsizliğin daha yüksek sesle ve akademik çalışmalarla dile getirilmesiyle var olan bir toplumsal gerçekliği bilimsel metodoloji ile ispat edebilmekteyiz. Ancak kötü yanı şu ki bu tartışmalar gelişmiş ülkelerde Türkiye’ye göre yarım asır evvel yapılmış ve Türkiye bu tartışmaları yaparak var olan eşitsizlikleri giderme konusunda henüz istenilen adımı atmamıştır. Bilakis hem coğrafi bölgeler arasında hem okul türleri arasında hem de özellikle metropollerin gettoları ile merkezî konumundaki yerleri arasında ciddi bir eğitim eşitsizliği söz konusudur. Bu bağlamdan dile getirecek olursak eğitimde eşitsizliğin bölgesel, kentsel ve okul türü açısından görünümü varlığını Türkiye açısından sürdürmektedir. Zira özellikle PISA, TIMSS gibi uluslararası mukayeseli sınavlarda bu durum verilerle zaten ortaya konulmaktadır. Dr. Deveci’nin ortaya koymuş olduğu bu çalışmanın konusu ve bulguları varlığını sürdüren bir toplumsal sorunu irdelemesi bakımından günceldir. Tez, temelde “*başarısızlığı*” deneyimleyen öğrencilerin bu deneyimlerine yükledikleri anlamları fenomenolojik bir perspektifle ele almayı amaçlamaktadır. Tezin dikkati çektiği bu konudaki önemli bir ayrıntı ise “*başarı*” ya da “*başarısızlık*” kavramlarını indirgemeci olarak, biraz da işlevselci paradigmanın etkisiyle, bireysel özelliklerle açıklamanın toplumsal eşitsizlik hakikatini örtbas

etmesidir. Başarı ya da başarısızlık olarak tanımlanan hususları bireyin içinde bulunduğu toplumsal ve ailevi şartlardan uzakta değerlendirmenin eksik bir değerlendirme olacağı kanaati tezin güçlü hipotezleri arasında yer almaktadır.

Tezin bulguları araştırmanın yapıldığı okul türleri açısından da başarı ya da başarısızlık tanımlarının farklılaştığını göstermektedir. Özellikle sosyoekonomik olarak alt kademede bulunan ailelerin çoğunlukla devam ettiği meslek liselerindeki öğrencilerin başarı tanımlarının da ağırlıklı olarak “*üst akademik beceri*” olmasının ötesinde içinde buldukları yoksulluk hallerinden kendilerini “*kurtaracak*” bir işe kavuşmak olarak tanımlaması yoksulluğun öğrencilerin tahayyüllerini de daralttığının göstergesi olarak nitelenebilir. Ayrıca tanımlamaların da çocukların içinde buldukları toplumsal hakikatle örtüşür şekilde olması oldukça dikkate değerdir. Örneğin bir öğrencinin: “*Liseyi bitireyim önüme şöyle hani üniversitemi de bitireyim adam gibi bir mesleğe gireyim, adam gibi dediğim yani böyle düzgünce elime maaşımı hani her ay gelebilecek yani bir koşullu falan şey olmasın öyle başarılı olacağıma inanıyorum yani ben.*” ifadesi bu minvalde ele alınabilir. Tam tersi bir örnek olarak da “*Annem ve babam çok başarılı insanlar, ikisi de üniversite mezunu. Annem Marmara hukuk mezunu ve Çanakkale'nin bir köyündeki liseden mezun olarak Marmara hukuka geçti, oradan mezun... Babam da Ankara siyasal, Ankara Üniversitesi siyasal fakültesi ve Kabataş Lisesi'nden mezun babam. Öyle. Çok başarılı insanlar.*” ifadesi verilebilir.

Gerek tezi yazan Dr. Deveci'nin gerekse teze katkı sunan Prof. Gündüz'ün böylesine bir çetrefilli konuyu sahada araştırarak bir bağlam etrafında sonuca ulaştırmaları her iki araştırmacı için de iyi bir müktesebatın var olduğuna işarettir. Ayrıca tezde tartışılan konuların özellikle sosyolojide öne çıkan kişilerin ve teorisyenlerin görüşleri etrafında yorumlanması tezi geniş bir hinterlanda yaymanın göstergesi olarak okunabilir. Özellikle sosyolojik olguların ve hakikatin ilişkisel olduğu gerçeği göz önüne alındığında tezde irdelenen konunun eğitimde eşitlik-eşitsizlik tartışmalarının ya da başarı-başarısızlık düalitesinin ötesinde içeriğinin diğer hakikatlerle örülü olduğunu okura sunmaktadır.

ERG (2014) raporuna göre fen liselerindeki öğrencilerin %51'inin, Anadolu liselerindeki öğrencilerin de %42'sinin ailesi üst gelir grubunda yer almakta iken meslek liselerine giden öğrenciler içinde gelir durumu iyi olanların oranı %8'dir.

Gelir ve eğitim düzeyi yüksek olan aileler, çocuklarının gelişimlerine katkı sunmak için zengin öğrenme çevreleri oluşturmaktadırlar. Bunun yanında çocuklarını iyi eğitim veren okullara, kolejlere yönlendirmekte; çeşitli kaynaklarla bilgilerini geliştirecek alternatifler sunmaktadırlar. Ancak yoksul ailelerde imkânlar kısıtlı olduğu için pek çok avantaj sağlayan kaynaktan mahrumdurlar. Dolayısıyla, gelir durumundan kaynaklı bir eşitsizlik vardır. Hatta Raymond Boudon'a göre (1974) toplumsal tabakalar arasında eğitimin getirisi ve maliyeti ile eğitimden beklentiler üzerine oldukça ciddi hesap farklılığı vardır. Toplumsal hiyerarşide aşağılara doğru inildikçe eğitime devam etmekten vazgeçme ihtimali de artmaktadır (Atmaca, 2019). Aynı akademik yeterliliği olup da daha yoksul çevrelerden gelen çocuklar kendi kendilerini bastırma ve daha kısa süren eğitim alanlarına yönelme eğilimi göstermektedir ve sosyal harcanabilirlikleri artmaktadır. Çünkü burada bir maliyet-yarar hesabı vardır (Atmaca, 2019). Dr. Deveci'nin tezinde ortaya koyduğu bulguların da bu yönde olması oldukça önemlidir. Sosyoekonomik düzeyleri yüksek, refah seviyeleri oldukça iyi olan ailelerin çocukları için seferber ettiği maddi olanaklar ile tam tersine, temel ihtiyaçlarını bile tam anlamıyla gideremeyecek noktada olan ailelerin çocukları için ayıramadıkları kaynakları düşündüğümüzde ciddi bir eşitsizlik tablosunu görmek mümkündür.

Akademik Başarısızlık ve Eğitimde Eşitsizlik İlişkisi

Eğitimde eşitsizlik konusunda dünya literatüründe hatırı sayılı bir birikim bulunmaktadır. Eğitimin sosyolojik yönü ve eşitsizliğin sosyolojinin odak noktalarından birini oluşturması özellikle eğitim sosyolojisi bağlamında ciddi bir literatürü oluşturmuştur. Eğitim, sosyoloji, iktisat, psikoloji ve felsefe gibi disiplinlerin ortak ve kesişme noktasında yer aldığından dolayı bu disiplinlerin hem ayrı ayrı hem de iç içe geçmiş literatürü eğitimi bir araştırma alanına dönüştürmüştür. Tezin literatüründe bu konuda kuram sahibi kişilere yakından değinilmiştir. Coleman'ın (1968) geçtiğimiz çeyrek asra damgasını vuran sosyal sermaye kuramı, Bourdieu'nün (2015) yeniden üretim kuramı, okuldaki dilsel kodlarla çevreden-aileden edinilen kodların uyuşmasının başarı için gerektiğini savunan Basil Bernstein'in (2003) kuramı tezde teorik kuramın omurgasını oluşturmaktadır. Bununla birlikte Paul Willis'in (2016) ve ünlü antropolog Ogbu'nun kuramları ile zenginleştirilmesi tezdeki tartışmaları farklı

kuramlar etrafında ele almaya olanak vermektedir. Özellikle Ogbu'nun kuramında "başarısız" olarak nitelenen etnik grupların zamanla okul karşıtı kültürün parçası oldukları dikkate değer bir pedagojik ve sosyolojik çıkarımdır. Etnik köken temelli ayırmda siyahi olanların kendilerini sosyal harcanabilirlik kategorisinde daha çok gördükleri Ogbu'nun argümanları içindedir. Bu durum Dr. Deveci'nin tezinde ekonomik temelli ayırmda öğrencilerin söylemlerinde kendini göstermektedir.

Tezin metodolojisi oldukça güçlüdür. İstanbul'da sosyal refahın kentsel anlamda farklı görünüşleri olabilecek türden yerleşim yerlerinin seçilmiş olması tezin argümanlarını güçlendirmektedir. Tezde görüşme soruları içinde öğrencilere başarı-başarısızlık durumlarının ailelerinden kaynaklı olup olmadığı ile ilgili soru olmaması bir eksiklik-sınırlılık olarak ele alınabilir. Bununla birlikte "başarısız" şeklinde hem kendini damgalamanın hem de başkaları tarafından bu şekilde damgalanmanın özel ve sosyal hayata, akademik yaşantılara etkisinin somut örnekler etrafında anlatılması oldukça önemlidir. Her ne kadar bu durum tezde "kendini damgalama" olarak ifade edilmese de yaşanan durumun bir tür damga içerdiği muhakkaktır. Zira birey kendine dönük damgayı biraz da çevrenin etkisi ile kendiyile barışık olmadığında oluşturur. Tezde metot konusunda görülen bazı eksikler söz konusudur. Her ne kadar örnekleme maksimum çeşitlilik tercih edilmişse de akademik başarıyı lise düzeyinde en yüksek noktada olan (TEOG Puanı esaslı) ancak başarılı olan öğrencilere erişilmesi halinde onların sosyoekonomik etkenlerden bağımsız olarak başarıyı nasıl elde ettiğini eklenbilirdi.

Tezde Türkiye örnekleme için yıllara göre GSMH'den farklı sosyoekonomik çevrelere mensup ailelerin aylık gelirlerinden eğitime ayırdıkları bütçenin farklılaşmasının verilmemiş olması bir eksikliklerdir. Bu veri sunulsa idi tezin nitel bulguları ile örtüşecek nicel veriler ile argümanlar daha güçlü hale getirilebilirdi. Türkiye'de GSMH'de yıllara göre eğitime ayrılan payda oransal bir artış söz konusudur (Egeli & Hayrullahoğlu, 2014). Ancak bu harcamalar, devletin eğitime ayırdığı kaynak miktarlarıdır. Bunun haricinde kişilerin kendi gelirleri içerisinde eğitime ayırdıkları ailevi bütçeler de çocuklarının pedagojik yatırımları açısından önemli bir farklılık oluşturmaktadır. Refah seviyesi yüksek, ekonomik geliri ülkedeki ortalamanın üzerinde olan aileler, hızla artan gelirleri sayesinde çocukları için çok

yüksek eğitim harcamaları yapabilmektedir (Atmaca, 2019).

Yorumlayıcı fenomenolojinin tercih edilmesi verilerin çözümlenmesinde argümanları diğer araştırma bulguları ile yerinde tartışarak ve yorumlayarak serh etmeye olanak vermiştir. Ayrıca araştırmada saha olarak seçilen iki ilçenin araştırmanın mahiyeti ile örtüşmesi bulguları daha geçerli ve güvenilir kılmaktadır. Araştırmanın sonuç kısmında ele alınan eğitimde başarısızlığın hayatta başarısızlık olarak ele alındığı, tersine bir okumayla eğitimde başarılı olmanın çok para kazanma ve statü elde etmenin yegâne araçlarından biri olarak görüldüğü düşüncesi ile okulların ve eğitimin amaçlarının nasıl daraltıldığını ve "tek boyutlu insana" yani homo-economicus'a okul aracılığı ile dönüştürüldüğünü görmekteyiz. Bununla beraber ailelerin yüksek başarı beklentisi zamanla önemli bir baskıya ve kontrole dönüşmektedir. Bu durum araştırmanın bulgularında kendisini göstermektedir. Buna ilişkin mukayeseli sunulan veriler kayda değerdir. Örneğin, bir araştırmanın bulgularında yer alan toplulukçu kültüre sahip olan Türklerin akademik başarı algılarının aile-odaklı; bireysel kültüre sahip olan Hollandalı öğrencilerin başarı algılarının ise birey odaklı olduğu bulgusu oldukça önemlidir. Zira Dr. Deveci'nin bulgularında yer alan ifadeler öğrencilerin başarı tanımlamalarında aile eksenli söylemleri yoğunlaştırmaktadır. Bununla beraber özellikle akademik anlamda düşük başarı olan öğrencilerin aileleri tarafından gerek doğrudan eylem ve söylemlerle gerekse sembolik tavırlarla önemsiz hissettirilmesi ailelerin de çocuklarıyla zamanla başarı odaklı bir ilişki kurduğuna delil olarak sunulabilir.

SONUÇ

Bulguların yorumlayıcı fenomenoloji çerçevesinde dikkat çeken başlıklarla sunulması tezin okunurluğunu ve dikkat çekiciliğini artırmaktadır. Bulgular oldukça geniş bir perspektifle sunulmuştur. Ayrıca literatürdeki kuramlarla bağdaştırılarak verilmiş olması bulguların kuramlardan kopuk ortaya çıkmadığının bir işareti olarak ele alınabilir. Araştırmanın bulguları eğitimin pek çok alt alanı tarafından önemli olduğu kadar özellikle eğitim sosyolojisi açısından daha çok kayda değer niteliktedir. Eğitimde asıl sorunların toplumsal sorunlardan bağımsız ele alınamayacağı ve esasında eğitimdeki köklü sorunların sosyolojik olgular olduğu gerçeği Dr. Deveci'nin çalışmasında bir kez daha gün yüzüne çıkmaktadır. Ayrıca meslek liselerine vurulan olumsuz damganın okullar arasındaki ayrımı daha da derinleştirdiği görülmektedir. Tezin alana

katkısı hem sosyolojik bir olguyu pedagojik kavramlar etrafında ele alması bakımından hem de var olan kuramların test edilmesi bakımından kayda değer niteliktedir. Eğitimde yaşanan sorunların çözülmesi için öncelikle toplumdaki sorunların çözüme kavuşturulması gerektiği bir kez daha bu tezle de ortaya konulmuştur. Farklı araştırmalarda akademik başarı anlamında yüksek niteliği olan öğrencilerin bu başarılarını nasıl tanımladıkları, başarıyı kendileri mi, aileleri ile mi, çevreleri ya da okulları ile mi ilişkilendirdikleri ortaya konulabilir.

KAYNAKÇA

- Atmaca, T. (2019). *Eğitimde toplumsal eşitsizliğin kültürel sermayenin aktarımıyla yeniden üretilmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society*. Wiley
- Bourdieu, P. (2015). *Pratik nedenler* (Hülya Uğur Tanrıöver, Çev.). Hil
- Coleman, S. James. (1968). The concept of equality of opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-32.
- Egeli, H. & Hayrullahoğlu, B. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde eğitim harcamalarının analizi. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar*, 51(593), 93-108.
- ERG (2014, t.y.). *Eğitim izleme raporu*. Eğitimde Reform Girişimi Yayınları.
- http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_E%C4%B0R_2013.pdf
- Willis, P. (2016). *İşçiliği öğrenmek*. Heretik.

DÜŞÜNDÜRDÜKLERİ VE ÖTESİYLE YÜKSEK RİSKLİ SINAV GERÇEĞİ

Yeşim ÖZER ÖZKAN¹ Selahattin TURAN²

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de uygulanan merkezi sınavları eleştirel bir bakış açısıyla ve ana hatlarıyla incelemektir. Temel eğitimden ortaöğretime geçişteki yaşanan sorunlar araştırmacıların sorunu çok yönlü görebilmek amacıyla farklı düşünce yazıları kaleme almasına neden olmuştur (Baykal, 2014; Büyüköztürk, 2016). Bu çalışmalar özellikle sınavların varlık gerekçesi, sınavsız bir eğitim sistemi ve bu sistemin eğitimin bütün paydaşları üzerindeki etkilerini tartışmaya açması bakımından alanyazına önemli katkılar sunmaktadır. Bu çalışmada sınavların ve geçiş sistemlerinin ürettiği sonuçlar ve uygulamadaki eksikliklerin yanı sıra neden sınavlara ihtiyaç duyulduğu, neyi gerçekleştirmek istediği gibi olgunun arka planının irdelenmesi yoluyla bütüncül bir bakış açısı sağlayabilmek amaçlanmıştır.

Anahtar kelimeler: *Yüksek risk içeren sınavlar, fırsat eşitliği, sosyal adalet, testler, sınav kaygısı.*

MORE THAN MEETS THE EYE: THE FACT OF THE HIGH STAKE TESTING

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the high stake test implemented in Turkey with a critical perspective and outlines. The problems experienced in transition from basic education to secondary education have caused researchers to write different opinion articles (Baykal, 2014; Büyüköztürk, 2016). These studies provide important contributions to the literature, especially in terms of the reason for the existence of exams, an education system without exams, and the discussion of the effects of this system on all stakeholders of education. In this study, it is aimed to provide a holistic perspective by examining the background of the phenomenon such as why exams are needed, what they want to accomplish, as well as the results produced by exams and transition systems and the deficiencies in practice.

Keywords: *high stake test, equality of opportunity in education, social justice, tests, test anxiety*

Derleme Review

Başyuru/Submitted
27 Nis/Apr 2021

Kabul/Accepted
30 Nis/Apr 2021

Yayın/Published
31 May/May 2021

Atf/Cite: Özer-Özkan, Y. & Turan, S. (2021). Düşündürdükleri ve Ötesiyle Yüksek Riskli Sınav Gerçeği. *Alanyazın-CRES Journal* 2(1), 59-63.

<http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0201.59.63>

GİRİŞ

Eğitim, bireyi *bütün yönleriyle geliştiren* karmaşık ve çok bileşenli bir sistem olarak görülmektedir. Bu sistemin, diğer bütün sistemlerde olduğu gibi girdileri, işleme süreçleri, çıktıları ve bunlar arasındaki etkileşimi, gerçek ve beklenen performans farkını ortaya koyan kontrol aşaması bulunmaktadır. Sistemin kontrolü, eğitimde değerlendirme ögesi vasıtasıyla yapılmaktadır. Değerlendirme, kendisi de dâhil olmak üzere, eğitim sistemindeki öğelerin iyileşip iyileşmediğini, varsa işlemeyen yönlerini ortaya koyarak sistemin onarılmasını sağlamaktadır (Baykul, 2000). Diğer bir anlatımla eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlanan değerlendirme, öğrencilerde istendik davranışların olup olmadığının araştırılmasında önemli *tamamlayıcı bir halka* görevi görmektedir (Ertürk, 1979). Hangi düzeyde ve kapsamda olursa olsun bir eğitimden bahsediliyorsa, süreçte ve sonunda öğrenme durumlarının sınaması bir gereklilik olarak görülmekte ve bu gerekliliği sağlamanın temel aracı ise sınavlar olmaktadır (Büyükoztürk, 2016).

Sistemin tamamlayıcı bir halkası, bir alt ögesi, geliştirici bir geri bildirim mekanizması olan değerlendirmenin Türkiye’de daha fazlasını ifade ettiği söylenebilir. Eğitim sisteminin bir alt ögesi olması gerekirken sınavlara yüklenen anlam dolayısıyla Türkiye’de değerlendirme, eğitim sistemini yönlendiren, sistemin üstünde, tamamlayıcı yerine belirleyici bir öge olarak görülmektedir. Bu yönüyle amaç ile aracın yer değiştirdiği bir sisteme dönüşüm gerçekleşmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak Türkiye’de sınav sisteminin tartışılması eğitim sisteminin tartışılmasından daha çok gündeme gelmektedir. Türk eğitim sisteminin sorunları üzerine yapılan akademik çalışmalarda da öğrenciler hakkında önemli kararların alındığı merkezi sınavlar eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri olarak görülmektedir (Büyükoztürk, 2016; Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Eğitimin insanlar için hem bir hak, hem de bir görev olduğunu belirten Baykal (2014) herkesin en iyi, en yüksek düzeyde eğitim görmesi için fırsatların hazırlanması gerektiğini ancak her toplumda kaynakların kıt ve isteklerin sınırsız olması nedeniyle engellerin oluştuğunu belirtmiştir. Yazarın bu görüşüne millî eğitim politikalarının her bireyi toplumun ihtiyaç duyabileceği farklı yeterliliklerle donatma ihtiyacı da eklenebilir. Diğer bir ifadeyle toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda yeterli sayıda insan yetiştirmeyi

önceleyerek kamusal kaynakları daha etkin kullanmayı amaçlayabilir. Bu durumda, herkesin anlayabileceği gibi, özellikle üst eğitim kademelerinin sınırsız kontenjanı olamayacağı gerçeğine işaret etmektedir. Dolayısıyla bir alandaki eğitim arzının, talebi karşılayamadığı durumlarda hangi adayların bu eğitim hizmetini alacağını belirlenmesi için geniş ölçekli testler uygulanması, ölçme sonuçlarının öğrenciler açısından hayati olmasına neden olabilmektedir.

Eğitim Sistemlerinde Sınav İhtiyacı

Bireyler hakkında önemli kararların alındığı ve sonuçları itibari ile eğitimin bütün paydaşlarını etkileyen sınavlar "*yüksek risk içeren sınavlar*" (Kumandaş ve Kutlu, 2010; Kumandaş, 2013), "*yüksek çatalı sınavlar*" (Başaran, 2005) veya "*kader sınavı*" (Baştürk, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Sınavları tanımlayan bu adlandırmalar anlam dünyamızda sınavların nasıl bir etki oluşturduğunu gözler önüne sermektedir. Özakpınar (2002) insanın kavramlar aracılığıyla anlam dünyasını inşa edebildiğini ve kavramlar aracılığıyla düşüncenin de arkasına geçebilen yegâne canlı olduğunu belirtmiştir. Stres, kaygı, risk gibi kavramlarla eşleştirilen sınav, öğrencilerin anlam dünyasında da eğitime ilişkin olumsuzluklara neden olmaktadır. Metaforlar aracılığıyla öğrencilerin sınav algılarını belirlemeye yönelik yapılan bir çalışmada bu görüşü destekler niteliktedir. Çalışma sonucunda en fazla mecaz ile temsil edilen kategori "kaygı ögesi" iken en az mecazla temsil edilen kategori ise "eğlence ögesi" olmuştur (Karaşahinoğlu, 2015). Benzer şekilde sınav sonuçlarına göre öğrencilerin bir üst eğitim kademesine yerleştirilmesi, sonrasında gidebileceği eğitim kademelerini de doğrudan belirlemesi nedeniyle sınavlar ve sonuçlarına göre alınan kararlar eğitimin bütün paydaşlarının önemli bir gündemini oluşturmaktadır.

Kararlara yüklenen önemin artmasının bir nedeni olarak da bireylerin eğitimin getirilerinden üst eğitim kademelerine erişerek daha fazla yararlanma isteğine karşılık devletin kamusal kaynakları etkin kullanma politikası olarak başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademesine kadar erişmesini sağlama yönünde eğitim arzı sağlaması gösterilebilir. Özge bir ifade ile eğitimin getirilerinden daha fazla yararlanma isteğinden oluşan talebi eğitim arzındaki kısıtlılık nedeniyle karşılayamama sorunu yaşanabilmektedir.

Türkiye’de özellikle ortaöğretim kurumları arasında sahip olunan fiziksel, sosyal ve kültürel

açılardan niteliksel farklar ve kurumlar arası başarı farkının yüksek olması, ortaokuldan liseye geçişte uygulanan sınavların önemini daha da arttırmaktadır. Bu duruma paralel olarak yükseköğretimde kaliteli eğitim almanın bir belirleyicisinin ortaöğretimde gidilen eğitim kurumu ile bağlantılı olabilmesi ortaöğretime seçme amacıyla uygulanan sınavdaki başarıyı da öne çıkarmaktadır. Bu kapsamda herhangi bir okul türüne olan talebin sunulan arzdan, kontenjandan fazla olması durumunda öğrencilerin bir şekilde başarılarına göre sıralanarak yerleştirilmeleri mantıklı bir yoldur. Aynı zamanda vicdanî olarak görülebilir (Baykal, 2014). Dolayısıyla Türkiye’de mevcut ortaöğretim yapısı değişmemek kaydıyla bir seçme ve yerleştirmenin yapılması zorunluluk olarak görülmektedir. Bu açıdan *sınav olmalı mı veya olmamalı mı?* tartışmasından daha ziyade kamuoyunun da *meşru ve adil* algılayacağı bir sınavın nasıl olması gerektiği üzerine yoğunlaşmak gerekmektedir.

“Aslında herkes bir dâhidir... Ama siz kalkıp bir balığı ağaca tırmanma yeteneğine göre değerlendirirseniz, balık bütün yaşamını bir aptal olduğuna inanarak geçirecektir.”

Albert Einstein

Sınav sisteminin bireyi tek bir özellik bakımından sınamaya tabi tutması eleştirilerin merkezindedir. Sınavlarda ölçülen “başarı” kavramı düşünüldüğünde öğrencinin sadece bilişsel yönünün ön planda tutulduğunu sosyal, kültürel ve duyuşsal yönünün arka planda kaldığını söyleyebiliriz. *Çok yönlü bir varlık olan ve aslında bütün yönleri ile bir bütün olarak anlamlı olan bireyin indirgemeci bir yaklaşımla sadece bilişsel yönünün ölçmeye konu olması bireyin doğasına aykırıdır ve insansı değildir.* Öğrencinin sadece bilişsel yönünün ölçülmesi eleştirilmeye değerken bunun yanı sıra uygulanan ölçme araçlarının özelliği gereği alt düzey bilişsel becerileri ölçmeye dönük olmaları ayrıca eleştirilmesi gereken bir husustur.

Millî Eğitim Temel Kanunu incelendiğinde genel amaçların özete; *iyi yurttaş, beden, zihin, ahlak ve duygu* bakımından dengeli bir insan yetiştirmek ve bireylere kendilerini mutlu kılacak bir meslek kazandırma olarak belirlendiği görülmektedir. Bu amaçların hiçbirine sadece bilişsel becerilerle ulaşılamayacağı açıktır. Eğitim sisteminin amaçları açık bir şekilde ortaya konulmuşken sistemin tamamının sınav odaklı olması amaçlara erişimi

engellebilmektedir. Bu durumun bir sonucu olarak eğitimin her bir paydaşı kendi nasibini almakta ve kendi üzerine düşeni yapmakta; *öğretmen* sınav odaklı bir ders içeriği planlamak ve çoktan seçmeli sorular üzerine öğretimini inşa etmek zorunda kalmakta (Çetin ve Ünsal, 2019), *veli* çok soru çözen ve doğru sayısını arttırarak sıralamada öne geçebilen bir çocuk hayal etmekte, okul müdürü sınav derecesi kazanma üzerine odaklanmakta, il müdürlükleri ise il sıralaması ile ilgilenmektedir. *Sonuç olarak tam olarak neyi ne kadar ölçtüğünü bilemediğimiz bir sınav üzerinden rekabete ve bu rekabetten elde edilen kazanca dayalı bir sistem ortaya çıkmaktadır.*

Sınav Durumunun Öznesi Olan Çocuklar

Sınav durumunda ve özne konumunda olan öğrenciler için *“Nasıl bir sistem kurgulanmalı?”* sorusuna cevap aranmalıdır. Bunun için öncelikle öğrencilerimize öğrenmenin hazzını yaşatmalı, başarının hedef olarak önlerine konulan sınavlardan elde edilen sonuç olmadığını hissettirme ile işe başlamalıyız. Onların ahlaki gelişiminin, erdemli bir insan olmanın sınav başarısından daha önemli olduğu duygusunu aşılatabilmeli, yaşatabilmeliyiz. Turan’ın (2014, 2016) da vurguladığı gibi eğitimin temel hedefi *‘iyi ödev insanı’* ve *‘kendine ve ülkesine güvenen insan’* yetiştirmektir. Okulun amacı ise bu hedeflere ulaşmak için öğrencilere *deneyimler* sunmaktır. Türkiye’de eğitimin hedefleri açıkça belirtilmesine rağmen bunlara ulaşıldığını gösteren veya ölçen mekanizmalar geliştirilememiştir. Okul iyi ödev insanı yetiştirme yönünde yaşantılar kazandırmayı birinci önceliği, akademik başarıyı ise ikinci önceliği olarak yeniden belirlemek zorundadır. Yapılan eleştiriler *“peki ama nasıl”* sorusunu akla getirmiş olmalıdır. Bu soruya verilebilecek en uygun cevap sınav olan ihtiyacı azaltıcı önlemlerin alınması gerektiği düşüncesidir.

Öncelikle eğitimin ilk basamağı olan ilköğretimde *öğrencinin kalbini* beslemeliyiz, *merhamet duygusunu* aşılmalı, ortaöğretimde *akıl terbiyesi* üzerine odaklanmalı, zihnini beslemeliyiz ve son basamak olan yükseköğretimde *uzmanlaşmaya* önem vermeliyiz (Topçu, 1998). Okullarda eğitim öğretim etkinlikleri sınavlar üzerine değil sayılan özellikleri geliştirebilecek şekilde programlanmalıdır.

Önemli bir diğer husus ise *eğitim sistemi güven üzerine inşa edilebilmelidir.* Kim(e)/lere güven? Öğrenciye güven. Eğitimin odağındaki kişi olarak öğrenci kendi özelliklerini keşfedebilmeli, gelecekte toplumun anlamlı bir parçası olarak ne yapabileceğine ilişkin alınacak kararlarda söz

sahibi olabilmelidir. Veliye güven, irdelenmesi gereken bir diğer önemli husustur. Ebeveyn olarak çocuğunun en iyi gözlemcisi olan, onun ilgi, yetenek ve karakterine en uygun yolları rasyonel olarak seçebileceğine güven. Öğretmene güven. Formel bir yapı içinde ve eğitimin amaçları doğrultusunda düzenlenmiş yaşantılarla öğrenciyi tanıma fırsatı bulan, ebeveyn ve çocuktan farklı olarak eğitim sonucunda gelinebilecek noktalara hâkim öğretmenin çocukla ilgili kararlara katılımına güven. Eğitimin paydaşlarına güven konusunda rehber öğretmen ve eğitim yöneticileri gibi diğer paydaşlarda eklenebilir. Burada söylenmek istenen söz: Bireyin özelliklerinin keşfi ve bu özelliklerin geliştirilmesi sürecine her paydaşın bir ışık olmasıdır. Diğer bir anlatımla her çocuğun kendi ruhunun ufkuna yürütmesine (Topçu, 1998) imkân tanımaktır. Bu noktada yeni bir sorunla karşılaşılabilir.

Bireyler mutlu olacakları mesleklere değil, daha yüksek gelir ve statü elde edebilecekleri mesleklere doğru yönelmektedirler. Bu nedenle akademik eğitim verilen ortaöğretim kademeleri için öğrenciler ve dolayısıyla veliler ve öğretmenler rekabet eder durumdadır. Kendisi de büyük bir sistem olan eğitim; adalet, güvenlik, ekonomi gibi alt sistemlerle birlikte toplumsal bir alt sistemdir. Bu noktada sınavlarla ilgili çözümün eğitim alt sisteminden de ziyade ekonomik sistemdeki bir takım değişikliklerle sağlanabileceğine inanılmaktadır. Meslek grupları arasındaki gelir farklılığının oluşturduğu uçurum devam ettikçe bireylerin daha yüksek gelir kapısını açacağına inandığı alanlara yönelmeleri kaçınılmaz olacaktır. Bu durumda da eğitimin paydaşlarının çok yönlü değerlendirmesinden ziyade bir noktaya kadar meşru olduğu konusunda hemfikir olunan merkezi sınavlara muhtaç kalınacaktır. Bu sınav da yukarıdaki bölümlerde belirtildiği gibi hep biraz eksik kalacaktır.

Sınavlara yüklenen önemin azaltılmasına yönelik bir diğer önlem Büyüköztürk'ün (2016) önemle vurguladığı liseler arasındaki nitelik farkları ve buna bağlı oluşan okul hiyerarşisi konusunda başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere toplumun bütün kesimlerinin nitelikli eğitime erişimdeki bu eşitsizliği ortadan kaldırmak için güç birliği yapması ve bu konuda kararlı ve ısrarcı olunmasıdır. Yeni çağın ve zamanın ruhuna uygun çocuklara seçenek ve tercih hakkı sunacak yeni bir okul kurulması ve söz konusu bu yeni okulun bileşenlerinin ne olması gerektiği hususunda çok yönlü akademik ve entelektüel analizlerin yapılmasının elzem olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; 'öğrenciyi bütün yönleriyle, bir bütün olarak değerlendiren, ölçen' özgün bir ölçme ve değerlendirme sistemine ve bu bağlamda çocukların bütün yeteneklerini teşvik edecek, bu yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlayacak yeni bir okula ihtiyaç duyulmaktadır. Acil yapılması gereken ise, öğrencileri sınıflayan, eleyen, sıraya dizen ve yaftalayan merkezi sınavlar ve bu sınavlar etrafında oluşan 'test endüstrisi' tartışmalarını bir sistem bütünlüğü içinde, Türkiye'nin özgün koşulları bağlamında; kapsamlı ve kapsayıcı, hiçbir öğrencinin elenmediği, özgün ve özgür ruhunun ufkuna yürüyeceği, kendini keşfedeceği, çok yönlü, sosyal ekonomik statü ve diğer bütün değişkenleri göz önünde bulunduran millî bir ölçme değerlendirme sisteminin kurulmasıdır.

KAYNAKÇA

- Başaran, S. (2005). *Diğer ülkelerde lise bitirme sınavları ve Türk eğitim sistemi için lise bitirme sınavı önerisi*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Baştürk, R. (2005). *Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve üniversite mezuniyet not ortalamasının KPSS başarısını yordama geçerliliği*. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. ÖSYM Yayınları.
- Baykal, A. (2014, Nisan). Sınavlardan sınav beğen. *Eğitim Sisteminde Kademeler Arası Geçiş ve Sınavlar: Egeden Eğitime Bakış Paneli*. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Büyükköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 345-356. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.64>
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Yelken Tepe Yayınları.
- Karavaşinoğlu, A. (2015). *Öğrencilerin metaforik sınav algıları ile velilerin okula yönelik görüşleri arasındaki ilişki*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kumandaş ve Kutlu (2010). High stakes testing: does secondary education examination involve any risks? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 758-764. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.230>
- Kumandaş, H. (2013). *Yükseköğretime Öğrenci Seçmede ve Yerleştirmede Kullanılan Sınavların Ortaöğretime Devam Eden Öğrencilerin Okul Başarıları Üzerinde Oluşturduğu Risk Faktörleri*, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Özarpınar, Y. (2002). *İnsan düşüncesinin boyutları*. Ötüken Yayınları.
- Topçu, N. (1998). *Türkiye'nin Maarif Davası*. Dergâh Yayınları.
- Turan, S. (2014). Ahlâki açıdan modern okulun açmazı: eleştirel bir bakış. *Yeni Türkiye Dergisi*, 58/59 (10), 246-252.
- Turan, S. (2016). Yarınki Türkiye'nin maarif davası: Topçu'nun düşünceleri ışığında yeni bir değerlendirme. *40 Yıl Sonra Nurettin Topçu* (ss.202-205). Türkiye Yazarlar Birliği.
- Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.