

ALANYAZIN

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

VOLUME
CİLT

03

ISSUE
SAYI

01

SPRING
BAHAR

2022

e-ISSN
2817-0808

- Çeviri / Translation*
Nitel araştırmadaki on bir tuzak: her yeni akademisyen ve doktora öğrencisinin dikkat etmesi gereken hususlar!
Eleven pitfalls in qualitative research: some perils every emerging scholar and doctoral student should be aware of!
Selahattin Turan & Ramazan Cansoy, 9-20, [Görüntüle/View/](#)
[PDF](#)
- Derleme / Review*
Hindistan eğitim sistemi
Education system in India
Başak Coşkun, 85-102, [Görüntüle/View/](#)
[PDF](#)
- Derleme / Review*
Avustralya, Kanada ve Almanya'da eğitimde yerleşme politikaları ve uygulamaları
Decentralization policies and practices in education in Australia, Canada and Germany
Mesut Demirbilek, 103-123, [Görüntüle/View/](#)
[PDF](#)
- Derleme / Review*
Kriz zamanlarında eğitim liderlerinin öğretmenlerin mesleki iyi oluş balını desteklemedeki rolüne baksın
A glance at of educational leaders in promoting teachers' occupational wellbeing in times of a crisis
Figen Karaferye, 125-138, [Görüntüle/View/](#)
[PDF](#)
- Sistematik Derleme / Systematic Review*
Okullarda öğretmenlerin mobbing yaşamalarına ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: sistematik bir derleme
A systematic review of research related with the mobbing that experience at schools
Erhan Dolapçı & Necati Cemaloğlu, 139-152, [Görüntüle/View/](#)
[PDF](#)
- Derleme / Review*
Medya etiği ve medya okuryazarlığı üzerine bir inceleme
A review on media ethics and media literacy education
Sevda Kattraş, Elif Seylim & Songül Demirkan, 153-175, [Görüntüle/View/](#)
[PDF](#)
- Derleme / Review*
Corporate communication as a substantial function in higher education management
Yükseköğretim yönetiminde önemli bir fonksiyon olarak kurumsal iletişim
Cihan Kocabaş & Yusuf Alpaydın, 177-187, [Görüntüle/View/](#)
[PDF](#)
- Derleme / Review*
Pedagojik bir araştırma olgusu olarak çocukluk
Childhood as a pedagogical research case
Neriman Beyza Kuru & Mustafa Gündüz, 189-199, [Görüntüle/](#)
[View/](#)
[PDF](#)
- Çeviri / Translation*
Regülasyon: ahlaklılığın bir ikamesi
Regulation: a sunstitute for morality
Bilge Çakır, 63-66, [Görüntüle/View/](#)
[PDF](#)
- Derleme / Review*
Yetenek yönetimi ve eğitim örgütlerinde uygulanabilirliği
Talent management and applicability in educational organizations
Yaşar Dilber, 67-83, [Görüntüle/View/](#)
[PDF](#)
- Eleştirel İnceleme / Critical Review*
"Eğitimde Finlândia Modeli" kitabı üzerine bir değerlendirme
An avaluation of the book "Finished Leadership: Four Big, Inexpensive Ideas to Transform Education"
Fatma Avcı, 39-43, [Görüntüle/View/](#)
[PDF](#)
- Eleştirel İnceleme / Critical Review*
Pozitivizm, postpozitivizm ve antipozitivizm çerçevesinden 'Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar' eserinin incelenmesi
A review of the work 'New Approaches in Educational Administration' from the framework of positivism, postpositivism and antipositivism
Orhun Kaptan, 45-55, [Görüntüle/View/](#)
[PDF](#)
- Tamırtıcı Değerlendirme / Intrudictory Review*
Uygulamalı okul liderliği okulu: uzmanlar yöneticilerle buluşuyor (Bir TÜBİTAK BİDEB eğitim etkinliğinin ardından)
Applied school leadership school: experts meet with administrators (Following a TUBITAK BIDEB training event)
Metin Özkan & Selahattin Turan, 57-61, [Görüntüle/View/](#)
[PDF](#)

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi

CRES Journal Critical Reviews in Educational Sciences

ALANYAZIN CRES Journal
Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi Critical Reviews in Educational Sciences
Açık Erişim Hakemli Dergi Open Access Peer-Reviewed Journal

Cilt 03 Sayı 01 Bahar 2022 Volume 03 Issue 01 Spring 2022

İmtiyaz Sahibi Owner

İbrahim Hakan Karataş İbrahim Hakan Karataş
Öncü Okul Yöneticileri Derneği YK Başkanı Board Chair of Leading School Principals Society

Yayın Periyodu Publication Period

Mayıs ve Kasım aylarında yılda 2 kez yayınlanır. Published twice a year in May and November.

Yayın Dili Language of Publication

Türkçe- English Türkçe- English
(C) Bütün hakları saklıdır (C) All rights reserved.

Yayın Tarihi Publication Date

Mayıs 2022 May 2022

Yayıncı Publisher

Öncü Okul Yöneticileri Derneği Leading School Principals Society
Yayıncı Sertifikası: 49487 Publisher Certificate: 49487

Yayınlayan Kuruluş Publishing Company

Öncü Yöneticiler Eğitim ve Danışmanlık Hiz. Ltd. şti. Öncü Yöneticiler Education ve Consultancy Co.

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



@alanyazin



@alanyazin



@ALAN YAZIN



ÖNCÜ
YÖNETİCİLER
LEADING PRINCIPALS

Baş Editör / Editor in Chief

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

Editör Yardımcısı / Assistant Editor

Dr. Hatice FAKİOĞLU-BAĞCI

Dr. Ceyda ÇAVUŞOĞLU

Dr. Saffet KARAYAMAN

Dr. Murat POLAT

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. John L. ADAMSON, *Niigata Prefecture Üniversitesi Japonya* Prof. Dr. Khalid ARAR, *Texas State Üniversitesi, ABD*
Prof. Dr. Selami AYDIN, *Medeniyet Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN, *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Ahmet AYPAY, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye* Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Yusuf CERİT, *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Larry G. DANIEL, *Texas Permian Basin Üniversitesi ABD* Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, *Başkent Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ-ASLAN, *Medeniyet Üniversitesi, Türkiye* Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ, *Education University of Hong Kong, Çin* Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye* Dr. Theophile MUHAYIMANA, *Northern Iowa Üniversitesi, ABD* Prof. Dr. Nicholas J. PACE, *Nebraska-Lincoln Üniversitesi, ABD* Doç. Dr. Akif PAMUK, *Marmara Üniversitesi, Türkiye* Prof. Dr. Soner POLAT, *Kocaeli Üniversitesi, Türkiye* Dr. Rania SAWALHİ, *Qatar Üniversitesi, Katar* Doç. Dr. Mustafa SEVER, *Ankara Üniversitesi, Türkiye* Doç. Dr. Ramesh Chander SHARM, *Delhi Ambedkar Üniversitesi, Hindistan* Prof. Dr. Nuray SUNGUR, *Kocaeli Üniversitesi, Türkiye (Emekli/Retired)* Prof. Dr. Selahattin TURAN, *Uludağ Üniversitesi, Türkiye*

Yayın Sekreteryası / Publication Secretariat

Nurgün VAROL, Ph.D.

Tashih / Proofreading

Emre ACAR (Tür) Zeynep ACAR (Tür) Cihan KOCABAŞ (Tür) İlayda ARDAKOÇ (Tür)
Şeyma DAĞ (Eng) Semiha ALTINDAĞ (Eng) Mert Korhan SALTA (Eng) Yusuf MUGOYA (Eng)

Tasarım / Graphic Design

Ebrar KARATAŞ

Dizinleme / Indexing

[ROAD, The Directory of Open Access Scholarly Resources](#)

[Crossref DOI](#)

[Google Scholar](#)

[Ideal Online](#)

[ESJI, Eurasian Scientific Journal Index](#)

[DRJI, Directory of Research Journals Indexing](#)

[Root Indexing, Journal Abstracting and Indexing Service](#)

[Euro Pub, Directory of Academic and Scientific Journal](#)

[Index Copernicus International](#)

[ASOS Index](#)

[OCLC WorldCat](#)

[CiteFactor, Academic Scientific Journals](#)

[ResearchBib, Academic Resource Index](#)

[Cosmos](#)

[I2OR](#)

Danışma ve Hakem Kurulu / Advisory and Peer Review Board

Dr. Fatma ALBAYRAK, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Mehmet Cüneyt ANCIN, *MEB* Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ARSLAN, *19 Mayıs Üniversitesi* Prof. Dr. Lütfi ARSLAN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Güler Doğan AVERBEK, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Emine AYYILDIZ, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Emine BULUT, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Murat BÜLBÜL, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Doç. Dr. Ertuğ CAN, *Kırklareli Üniversitesi* Dr. Başak COŞKUN, *Neşebir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi* Doç. Dr. Bilal ÇANKIR, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Doç. Dr. Halil Coşkun ÇELİK, *Siirt Üniversitesi* Dr. Öğretim Üyesi Gizem Sabahat ÇOBAN, *Kıbrıs İlim Üniversitesi* Dr. Elif DAŞCI- SÖNMEZ, *Aksaray Üniversitesi* Dr. Ferdane DENKCI-AKKAŞ, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Doç. Dr. Füsün EKŞİ, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Öğretim Üyesi Barış ERİÇOK, *Neşebir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi* Dr. Ramazan ERTÜRK, *MEB* Prof. Dr. Özlem FEDAL, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. G. Figen FİDAN, *Final Okulları* Doç. Dr. Asiye Toker GÖKÇE, *Kocaeli Üniversitesi* Dr. Öğretim Üyesi Seda GÜNDÜZALP, *Munzur Üniversitesi* Doç. Dr. Halim GÜNER, *Muş Alparslan Üniversitesi* Dr. İbrahim Furkan GÜVEN, *Ordu Üniversitesi* Dr. Mevlüt KARA, *Gaziantep Üniversitesi* Dr. Sevdâ KATTIŞ, *MEB* Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Elif KIR-CULLEN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Elif KOÇ, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Doç. Dr. A. Faruk LEVENT, *Marmara Üniversitesi* Dr. Öğretim Üyesi Erdal MERİÇ, *Ordu Üniversitesi* Dr. Erdem OKLAY, *MEB* Dr. Ayşe Tuğba ÖNER, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Doç. Dr. Zeynep Çiğdem ÖZCAN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR, *Hacettepe Üniversitesi* Dr. Ahmet ÖZKAN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Yunus Emre ÖZSARAY, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Öğretim Üyesi Dilek PEKİNCE-KARDAŞ, *Muş Alparslan Üniversitesi* Prof. Dr. Ali SABANCI, *Akdeniz Üniversitesi* Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Nihan ŞAHİNKAYA, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK, *Kırşehir Abi Evran Üniversitesi* Dr. Işıl TEKİN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Öğretim Üyesi Merve TURPÇU, *Abi Evran Üniversitesi* Dr. Ersin TÜRE, *Erzincan Üniversitesi* Dr. Serkan UÇAN, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Sümeyra Buran UTKU, *İstanbul Medeniyet Üniversitesi* Dr. Kevser YILDIRIM, *Birikim Eğitim Kurumları* Dr. Feyza YILMAZ, *Öncü Okul Yöneticileri Derneği* Dr. Öğretim Üyesi Engin YURDASEVER, *Ordu Üniversitesi*

Bu Sayının Hakemleri / Peer Reviewers of Current Issue

Dr. İbrahim Furkan Güven Dr. Murat Polat Dr. Dilek Pekince Kardaş Dr. Hatice Fakioglu Bağcı Dr. Ali Sabancı Dr. Halim Güner Dr. Seda Gündüzalp Dr. Engin Yurdasever Dr. Başak Coşkun Dr. Merve Turpçu Dr. Sevdâ Kattıtaş Dr. Barış Eriçok Dr. Hüseyin Arslan Dr. Murat Özdemir Dr. Erdal Meriç Dr. Gizem Sabahat Çoban Dr. Nihan ŞahinKaya Dr. Kevser Yıldırım Dr. Hüseyin Şimşek Dr. Kevser Koç Dr. Elif Daşcı Sönmez Dr. Asiye Toker Gökçe Dr. Ertuğ Can Dr. Mehmet Cüneyt Ancin

İçindekiler / Table of Contents

<i>Çeviri / Translation</i> Nitel araştırmadaki on bir tuzak: her yeni akademisyen ve doktora öğrencisinin dikkat etmesi gereken hususlar! Eleven pitfalls in qualitative research: some perils every emerging scholar and doctoral student should be aware of!	<i>Derleme / Review</i> Hindistan eğitim sistemi Education system in India
Selahattin Turan & Ramazan Cansoy , 9-20, Görüntüle/View/PDF	Başak Coşkun , 85-102, Görüntüle/View/PDF
<i>Derleme / Review</i> Eğitimde orta düzey liderlik Middle leadership in education	<i>Derleme / Review</i> Avustralya, Kanada ve Almanya'da eğitimde yerleşme politikaları ve uygulamaları Decentralization policies and practices in education in Australia, Canada and Germany
Mehmet Sayıcı & Mehmet Sincar , 21-30, Görüntüle/View/PDF	Mesut Demirbilek , 103-123, Görüntüle/View/PDF
<i>Derleme / Review</i> Öğretmenlik mesleği ve 21. yüzyıl becerileri Teaching profession and 21st century skills	<i>Derleme / Review</i> Kriz zamanlarında eğitim liderlerinin öğretmenlerin mesleki iyi oluş halini desteklemedeki rolüne baktı A glance at the role of educational leaders in promoting teachers' occupational wellbeing in times of a crisis
Fatma Coşkun , 31-38, Görüntüle/View/PDF	Figen Karaferye , 125-138, Görüntüle/View/PDF
<i>Eleştirel İnceleme / Critical Review</i> "Eğitimde Finlandiya Modeli" kitabı üzerine bir değerlendirme An evaluation of the book "Finished Leadership: Four Big, Inexpensive Ideas to Transform Education"	<i>Sistematik Derleme / Systematic Review</i> Okullarda öğretmenlerin mobbing yaşamalarına ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: sistematik bir derleme A systematic review of research related with the mobbing that experience at schools
Fatma Avcı , 39-43, Görüntüle/View/PDF	Erhan Dolapçı & Necati Cemaloğlu , 139-152, Görüntüle/View/PDF
<i>Eleştirel İnceleme / Critical Review</i> Pozitivizm, postpozitivizm ve anti-pozitivizm çerçevesinden 'Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar' eserinin incelenmesi A review of the work 'New Approaches in Educational Administration' from the framework of positivism, postpositivism and anti-positivism	<i>Derleme / Review</i> Medya etiği ve medya okuryazarlığı üzerine bir inceleme A review on media ethics and media literacy education
Orhun Kaptan , 45-55, Görüntüle/View/PDF	Sevda Kattaş, Elif Seylim & Songül Demirkan , 153-175, Görüntüle/View/PDF
<i>Tanıttıcı Değerlendirme / Introductory Review</i> Uygulamalı okul liderliği okulu: uzmanlar yöneticilerle buluşuyor (Bir TÜBİTAK BİDEB eğitim etkinliğinin ardından) Applied school leadership school: experts meet with administrators (Following a TÜBİTAK BİDEB training event)	<i>Derleme / Review</i> Corporate communication as a substantial function in higher education management Yükseköğretim yönetiminde önemli bir fonksiyon olarak kurumsal iletişim
Metin Özkan & Selahattin Turan , 57-61, Görüntüle/View/PDF	Cihan Kocabaş & Yusuf Alpaydın , 177-187, Görüntüle/View/PDF
<i>Çeviri / Translation</i> Regülasyon: ahlaklılığın bir ikamesi Regulation: a substitute for morality	<i>Derleme / Review</i> Pedagojik bir araştırma olgusu olarak çocukluk Childhood as a pedagogical research case
Bilge Çakar , 63-66, Görüntüle/View/PDF	Neriman Beyza Koru & Mustafa Gündüz , 189-199, Görüntüle/View/PDF
<i>Derleme / Review</i> Yetenek yönetimi ve eğitim örgütlerinde uygulanabilirliği Talent management and applicability in educational organizations	
Yaşar Dilber , 67-83, Görüntüle/View/PDF	

ALANYAZIN neden var?

1. Türkiye’de Dergipark’a üye 2000 kùsur hakemli dergiden 150’ye yakını eğitim bilimleri alanında yayın yapmaktadır. Bu dergilerin içinde sadece inceleme, derleme, tarama makaleleri yayımlayan bir dergiye rastlanmamıştır.
2. Türkiye’deki dergiler önemli oranda araştırma makalesi 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 dűřünölmektedir.
3. Türkiye’de eğitim bilimleri alanında her yıl onlarca telif, derleme ve eviri kitap yayınlanmaktadır. Özgün bilimsel, dűřünsel 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 yayınlanmaktadır. Bu raporların kapsamı, niteliği, derinliği ve geliştirilmesine yönelik eleştirel inceleme ve değerlendirmelere oldukça az rastlanmaktadır.
6. Türkiye’de eğitim bilimleri alanına ömrünü vermiş bilim insanlarının, alana katkıları konusunda derli toplu çalışma, inceleme ve derleme yayınına pek az rastlanmaktadır.
7. Türkiye’de akademik yayıncılık yapan yayınevleri, kurumlar, kişiler ve şirketlerin alana yaptığı katkının boyutuna ilişkin derli toplu çalışmalara pek rastlanmamaktadır.
8. Eğitim bilimleri disiplinler arası bir bilim alanıdır. Türkiye’de eğitimbilimleri alanı, diğer sosyal bilimler ya da doğa bilimlerinin birikiminden yeteri kadar yararlanamamaktadır. Diğer alanlarda yapılan eğitim konulu araştırma, tez, kitap vb yayınları eğitim bilimcilerin gündemine taşıyacak bir 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
- Eleştirel inceleme,
- Editöre mektup
- Teknik not

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

Önsöz / Prologue

Eğitim, disiplinler arası niteliği baskın bir alan olarak gelişti. 18. yüzyıl sonlarından itibaren modern dönemlerde, ulus devlet ve kentleşme süreçlerinin bir yansıması olarak çocuca odaklanan ve pedagoji olarak ünlenen alan psikolojinin verilerinden yararlanırken, kentleşme, sosyalleşme ve kültürlenme aracı ve olgusu olarak sosyolojinin kuram, yaklaşım ve yöntemlerine yöneldi. 20. yüzyıldaki ekonomi ve kalkınma odaklı yaklaşım ve politikaların bir yansıması olarak piyasa, üretim, verimlilik, üretkenlik, iş gücü, insan sermayesi ve meslek edindirme gibi yeni gündemler, eğitimi ekonomi ve iktisadın alanına çekti. Gittikçe büyüyen genişleyen eğitim sistemleri, 1980'lerden itibaren makro ve mikro düzeyde örgütlenme, yönetim, bürokrasi kavramları etrafında işletmenin kavram, kuram ve yaklaşımlarıyla tanıştı. Son dönemlerde ise eğitim bir bilim alanı olarak, bilişim ve iletişim teknolojilerinin oluşturduğu değişim dalgasının etkisinde kendisine yol bulmaktadır. Gerçi eğitim bilişim teknolojilerine yönelik ilgi 1950'lerden itibaren başlamış olsa da küresel salgının etkisiyle içinde bulunduğumuz günlerde neredeyse eğitimin yegâne gündemini oluşturmaya başladı.

Değişen şartlar, bağlamlar ve gündemler doğrultusunda yönelimi de değişen eğitim bilimleri alanı, kendi kuram, yaklaşım, ilke ve değerlerinin sürekliliğini nasıl sağlayabilir? Bu soruya öncül olarak belki de devamlılığını sağlaması gerekir mi sorusu da anlamlı ve gerekli bir soru olabilir. Ancak insanın hikayesi birikim üzerine kurulu olduğu öncülünden hareketle ikinci soruya erken bir evet yanıtı vererek devam edelim. Bu durumda birinci sorunun yanıtı da *üretilmiş bilimsel bilginin eleştirisi ve yeniden üretimi ile* şeklinde cevaplanabilir.

Alanyazın, Türkiye'de ve dünyada eğitim alanında üretilen bilimsel bilgiyi disiplinler arası bir yaklaşımla eleştirel incelemeye tabi tutarak, ortaya çıkan yeni ihtiyaçların karşılanmasında, önceki deneyimlerden azami faydayı sağlamayı ve geleceğe güvenli adımlarla ilerlemeye katkı sağlamayı yayın politikasının merkezine almış durumdadır. Bu politika doğrultusunda geride bıraktığımız iki yıl içinde Türkiye'de ve yurtdışında akademisyenler, araştırmacılar, uzmanlar ve uygulamacılar Alanyazın dergisinin çizgisini fark etti, önemsediler. Bu farkındalık ve önemseme, Alanyazın'a makale gönderim sayısındaki belirgin artış ile açıkça görülebiliyor. Alanyazın, gelen makaleler, içerik, yaklaşım, yöntem ve alan çeşitliliği bakımından değerlendirildiğinde, eğitim bilimleri alanında güçlü bir bilgi paylaşma ve tartışma ağı ve ortamı olma yolunda olduğunu gösteriyor.

Bu gelişmeden duyduğum sevinci ve gururu siz değerli okuyucularımız, yazarlarımız, hakemlerimiz, yayın kurumumuz ve teknik ekibimizle paylaşmak isterim. Her birinize heyecanınız ve katkınız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Mayıs, 2022

Mayıs 2022 sayısında ne var?

Eleştirel inceleme, derleme ve değerlendirme yazılarına ağırlık veren ALANYAZIN'ın Mayıs 2022 sayısında 15 makale yer aldı.

Alanyazın'ın son sayısında iki kitabın eleştirel incelemesini yapan makalelerden birincisi *Pozitivizm, postpozitivizm ve antipozitivizm çerçevesinden Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* eserinin incelenmesi adıyla **Orhun Kaptan** tarafından kaleme alındı. Çalışmada Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar adlı kitap eğitim yönetimi bilim dalının epistemolojik bunalımı çerçevesinde incelenmiştir. Çalışmada epistemolojik bunalımın nedenleri ve tarihsel olarak bu nedenlerin ortaya çıkışı kısaca açıklandıktan sonra Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar eserinin içeriği özetlenmiş ve eserin epistemolojik bunalım kapsamında eğitim yönetimi alanına katkısı ele alınmıştır. Diğer eleştirel inceleme makalesi ise "Eğitimde Finlandiya Modeli" kitabı üzerine bir değerlendirme yazısı olan **Fatma Avcı** tarafından yazılan "*Eğitimde Finlandiya Modeli*" kitabı üzerine bir değerlendirme adlı makaledir.

Alanyazın'ın bu sayısında iki adet çeviri makale yer aldı. İngilizce olarak daha önce yayımlanmış makalelerin ilki **Izhar Oplatka** tarafından kaleme alınan *Nitel araştırmadaki on bir tuzak: her yeni akademisyen ve doktora öğrencisinin dikkat etmesi gereken bazı hususlar* adlı makaledir. Her yeni araştırmacının, nitel araştırma sürecinde karşılaşılabileceği bazı potansiyel tehlikelerin incelendiği makalede, öğrencilerin bunlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmesi için uygun stratejiler de sıralanmaktadır. Diğer çeviri çalışması **Alasdair MacIntyre**'nin *Regülasyon: ablaklılığın bir ikamesi* adlı makaledir.

Bu sayıda bir tanıtıcı değerlendirme makalesi yer aldı. Gaziantep Üniversitesi'nde gerçekleştirilen bir projenin tanıtıcı değerlendirmesinin yapıldığı *Uygulamalı okul liderliği okulu: uzmanlar yöneticilerle buluşuyor [Bir TÜBİTAK BİDEB eğitim etkinliğinin ardından]* adlı makaleyi **Metin Özkan & Selahattin Turan** kaleme aldı. "Uygulamalı Okul Liderliği Okulu" başlığı altında, teori ile uygulamayı bütünleştiren, vaka/gerçek örnek olaylara dayalı, bizzat katılımcılar tarafından senaryolaştırılan, çözüm odaklı, sorun çözüme dönük, 'birlikte öğrenme ve öğretme' felsefesini benimsemiş, 'uygulama odaklı bir okul lideri mesleki gelişim modeli' geliştirmeyi amaçlayan proje ve uygulama süreci tanıtılmıştır.

Alanyazın'ın bu sayısında yayımlanan diğer makalelerin tamamı derleme türünde makaleler oldu. Bu makalelerden ilki sistematik makale türünde olan **Erhan Dolapçı & Necati Cemaloğlu** tarafından yazılan *Okullarda öğretmenlerin mobbing yaşamalarına ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: sistematik bir derleme* adlı makaledir. Diğer derleme makalelerinde **Neriman Beyza Kuru & Mustafa Gündüz**, *Pedagojik bir araştırma olgusu olarak çocukluk* çalışmasında çocukluk konusuna odaklandılar. **Yaşar Dilber**, *Yetenek Yönetimi ve Eğitim Örgütlerinde Uygulanabilirliği* adlı çalışmasında eğitim örgütlerinde yetenek yönetimini özel okul ve devlet okullarını karşılaştırarak incelemektedir. **Başak Coşkun**, *Hindistan eğitim sistemi* adlı çalışmasında Dünya'daki en büyük ülkelerden biri olan Hindistan'ın eğitim sistemini tanıtmayı amaçlamaktadır. **Mesut Demirbilek** *Avustralya, Kanada ve Almanya'da eğitimde yerleşme politikaları ve uygulamaları*'ni ele aldığı çalışmasında merkezi eğitim sistemlerinin karşılaştıkları zorlukların giderilmesinde yerleşmenin bir çözüm olma ihtimali bazı ülkelerdeki uygulamalardan hareketle tartışmaktadır. *Kriz zamanlarında eğitim liderlerinin öğretmenlerin mesleki iyi oluş halini desteklemedeki rolüne bakış* adlı çalışmada **Figen Karaferye** okullarda kriz yönetimi aşamaları, kriz öncesi, esnası, sonrası süreçlerde eğitim liderlerinin rolleri tartışılmakta, öğretmenleri desteklemedeki rolleri incelenmektedir. **Sevda Katıtaş, Elif Seylim & Songül Demirkan**'a ait *Medya etiği ve medya okuryazarlığı eğitimi üzerine bir inceleme* adlı çalışmada medya okuryazarlığı eğitiminin başarıya ulaşmasında ve çocukların bu eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarında öğretmenlerin tutum ve yeterlikleri üzerinde durulmaktadır. *Corporate communication as a substantial function in higher education management* adlı çalışmada **Cihan Kocabaş & Yusuf Alpaydın** kurumsal iletişimin yükseköğretim kurumları açısından faydalarının ortaya koymayı amaçlanmaktadır.

Yararlı olması ümidiyle iyi okumalar dileriz.

Alanyazın Yayın Ekibi

Nitel araştırmadaki on bir tuzak: her yeni akademisyen ve doktora öğrencisinin dikkat etmesi gereken bazı hususlar!

Izhar Oplatka
Tel Aviv Üniversitesi, İsrail

Çevirenler:

Selahattin Turan & Ramazan Cansoy

Özet: Bu makalede; her yeni araştırmacının, nitel araştırma sürecinde karşılaşılabileceği bazı potansiyel tehlikeler incelenmekte ve bunlarla etkili bir şekilde başa çıkılabilmesi için uygun stratejilerden söz edilmektedir. Yazarın, lisansüstü öğrencilerinin nitel araştırmalarında bir danışman olarak; kişisel, mesleki tecrübesi ve bu öğrencilerin nitel araştırmalarda düştükleri hatalar/tuzaklar hakkındaki görüşleri, makalede kaynak olarak kullanılmıştır. Bu makalede; araştırmacının araştırma programının planladığı hazırlık aşamasından, veri toplama ve analiz sürecine, araştırma raporunun yazılmasının sonuna kadar var olan, dört aşamadaki, on bir tuzak gösterilmektedir. Bu yazıda, söz konusu tuzaklarla başarılı ve etkili bir şekilde nasıl başa çıkılabileceğini göstermek için faydalı olabilecek bazı stratejiler sunulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Araştırma deseni, tuzaklar, görüşme, doktora çalışmaları.

Eleven pitfalls in qualitative research: some perils every emerging scholar and doctoral student should be aware of!

Abstract: The current article analyzes potential pitfalls that each emergent researcher might face during the qualitative research process and illuminates adequate strategies to cope with them effectively. The author's personal and professional experience in supervising doctoral and MA students in their qualitative research and students' own reflections on the pitfalls they have faced are used as resources for this paper. Eleven pitfalls are depicted in this paper, divided into four phases in the research process, beginning from the preparatory phase in which the researcher plans the research program, through data collection and analysis, to the final phase of writing the research report. The paper provides some practical strategies to cope with these pitfalls successfully and effectively.

Keywords: Research design, pitfalls, interviewing, doctoral studies.

Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, selahattinturan2011@gmail.com ORCID: 0000-0003-4023-5819
Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, cansoyramazan@gmail.com ORCID: 0000-0003-2768-9939

Makalenin Yayımlandığı Yer ve Atıf Bilgileri:

*Oplatka, I. (2021). Eleven pitfalls in qualitative research: Some perils every emerging scholar and doctoral student should be aware of! The Qualitative Report, 26(6), 1881-1890. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.4783>

9

Başvuru/Submitted
4 Mar/Mar 2022

Kabul/Accepted
17 Mar/Mar 2022

Yayın/Published
27 Nis/Apr 2022

Makale Türü
Çeviri /
Translation

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel
İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/1, 9-20

*Oplatka, I. (2022). Nitel araştırmadaki on bir tuzak: her yeni akademisyen ve doktora öğrencisinin dikkat etmesi gereken bazı hususlar! (S. Turan & R. Cansoy, Çev.). *Alanyazın*, 3(1), 9-20, <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.09.20>

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

**ALAN
YAZIN**

**CRES
Journal**

Giriş

Son yıllarda nitel araştırma; sosyal bilimler, eğitim ve sağlık araştırmalarında kullanılan oldukça yaygın bir metodolojik paradigma haline gelmiştir. Birçok araştırmacı ve öğrenci; yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, metin analizi, etnografi, vaka çalışması, gözlem ve benzeri veri toplama yöntemlerini kullanarak bu doğal araştırma yaklaşımına dahil olmuştur (Arar, 2017; Hennink vd., 2020). Nitel paradigmanın birçok disiplinde akademik bir geçerlik kazanmasından bu yana, farklı dillerde yayınlanan bir dizi kitap ve makale de bu alandaki ampirik çalışmalara rehberlik etmiştir.

Nitel araştırmanın birçok avantajı ve üstün özellikleri olsa da (nitel araştırma hakkında yazılan kitapların ilk bölümüne bakın) nitel araştırmada yeni olanlar çalışmalarını yürütürken ve verilerini analiz ederken farklı tehlikelerle karşılaşabilirler. Az sayıda nitel araştırmacı, söz konusu bu tuzaklarla başa çıkabilmeleri için okuyucularına uygun stratejiler sunarak nitel araştırmadaki olası tuzakların üzerinde durmuşlardır (ör., Baker & Lee, 2011; Froggatt, 2001; Niaz, 2009). Örneğin, Easton vd. (2000) veri toplama ve transkripsiyon sırasında nitel araştırmada meydana gelebilecek tuzaklarla ilgili üç hatadan bahsetmişlerdir: Ekipman hatası, çevresel tehlikeler ve transkripsiyon hataları. Buna karşılık, Cooper vd. (2014) araştırmadaki tuzaklarla ilgili seçim yanlılığına ve dış geçerliliğe yönelik tehditlere, katılımcıların anonimleştirilmesi ve gizliliğinin ihlaline, kişilerin araştırmadaki katılımları önündeki engellere ve araştırmada doğru sonuçlara ulaşılmasına yönelik tehditlere odaklanmışlardır. Benzer biçimde Elliott ve Jordan (2013) özellikle gömülü teoriye ilişkin araştırmalarla ilgili olarak ilk aşamalarından itibaren analizleri erteleme, bütüncül olmayan ve dağınık bir kodlamaya dayalı analiz düzeyi oluşturma, teorik kavramları oluşturmak için anlatımsal tanımlamanın ötesine geçememe gibi çeşitli potansiyel tuzak ve stratejiler üzerinde durmuşlardır. Ayrıca bu araştırmacılar, gömülü teori araştırmalarında bir diğer tuzağın da analiz yapmayı kapsamlı ve bütüncül bir süreç olarak görmek yerine, analiz sırasında kodlama ve kod indekslerinin geliştirilmesine aşırı biçimde odaklanmak olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmada, araştırmacıların nitel araştırmada bahsettiği tuzaklarla ilgili tehlikeler hakkındaki tartışmayı sürdürmek ve her yeni araştırmacının karşılaşabileceği on bir potansiyel tuzağı dile getirmek istiyorum. Aynı şekilde, bu tuzaklarla başa çıkmak için uygun stratejileri de anlatacağım.

Bu makaleyi yazarken üç bilgi kaynağından yararlandığımı ifade etmeliyim. İlk olarak son yirmi yıldan beri nitel çalışma yapan yüksek lisans ve doktora düzeyindeki birçok öğrenciye (hem yüksek lisans tezi hem de doktora tezi) danışmanlık yaptım ve eğitim yönetimi ve liderliği alanında lisansüstü öğrencilerine nitel araştırmanın nasıl yürütülmesi gerektiğini öğrettim. Bu süreçte, öğrencilerle olan etkileşimim, araştırma programları sürecinde karşılaşılacak tehlikelerin yanı sıra, onların araştırma sürecinde yaşadığı zorluklar da bana çok şey öğretti. İkinci olarak, öğrencilerin araştırma yaptıkları sırada karşılaştıkları tuzaklara ilişkin, öğrencilerin dile getirdikleri görüşlerine de güvendiğimi belirtmeliyim. Üçüncü olarak, her akademisyen gibi, temel metodolojisi nitel paradigmaya dayanan hakemli dergilerde yayımlanan birçok makaleyi inceliyorum. Bu deneyim bana, nitel araştırmacıların bir şekilde karşılaşabilecekleri tuzaklar ve bu tuzaklarla yüzleşmek için yeni araştırmacıları

hazırlama adına birçok şey öğretti. Dolayısıyla bu makale, sözünü ettiğim bu bilgi kaynaklarına ve son yıllarda nitel araştırmalar hakkındaki konu ve metodolojiler etrafında yazılan makale ve kitapların kapsamlı bir şekilde okunmasına dayanmaktadır.

Bu makalenin önemi, tuzakları görünür kılma ve yeni araştırmacıları (doktora öğrencileri buna dâhil) bu tuzaklardan haberdar etme çabası içinde olmasıdır. Ayrıca, bu tuzakların geri dönülmez sonuçlarıyla ve bunlarla daha araştırmaya başlamadan önce baş edilmesi gerekliliğiyle ilgili araştırmacılar uyarılmaya çalışılmaktadır. Makalenin geri kalanı, bu tuzakların her birini göstermekte ve bunları etkili bir şekilde ele almak için stratejiler ve araçlar önermektedir.

Hazırlık Aşamasındaki Tuzaklar

Herhangi bir araştırma programında; planlamanın önemi etraflıca anlaşılrsa da, her nitel araştırmacının planlamalarını bitirmeden önce bilmesi gereken iki potansiyel tuzak bulunmaktadır.

Öğrencilerin Yaşamlarıyla İlgili Bir Konuyu Seçmeleri

Sosyal bilimlerde, bilim ve araştırma ile ilgili temel dersleri alan öğrenciler ünlü “nesnellik” ölçütünü öğrenmiş olsalar bile, birçok deneyimsiz nitel araştırmaçı kendi işyerindeki (veya yaşamındaki) öznel deneyimlerine dayanan bir araştırma konusu seçme tehlikesiyle karşı karşıya kalabilir. Örneğin, “eğitim yönetimi” programındaki yüksek lisans öğrencileri; çoğu zaman nitel araştırma konusundaki tezlerini, okulda yaşadıkları bir olay hakkında (ya da işyerlerindeki) yazmayı önermektedirler. Araştırma öğrencileri, belirli bir projeyi veya sınıflarında olan “bir şeyi” anlama gibi, bir araştırma programı için “yenilikçi” fikirlerini anlatmak üzere çalışma odamı heyecanla ziyaret etme eğilimindedirler ve sonra coşkularına katılacağıma ve “önerilerini” kabul edeceğime dair cevabımı büyük bir güvenle beklerler.

Ancak, zor bir insan olduğum için değil, bu düzeydeki bir araştırma konusunun (yüksek lisans tezi/doktora tezi) sadece öğrencinin işyerindeki öznel deneyimlerine dayanmaması gerektiği için aynı heyecanı gösteremem. Daha ziyade herhangi bir araştırma konusu arayışı; her şeyden önce, (araştırma amaçları dâhil) yeterli çalışma ve araştırma alanyazını okumayla başlamalıdır. Bu, araştırmacının alana girmesiyle birlikte sözel ve metinsel veri toplamasını gerektiren nitel araştırmalarda çok daha önemlidir. Sonuçta bu tür bir araştırmada; araştırmacının önyargısı, bilinçli ya da bilinçsiz olarak verileri etkileyebilir. Çalışmanın sonuçları da bu önyargıdan etkilenebilir. Dolayısıyla, seçilen araştırma konusunun araştırmacının öznel dünyasına sıkı sıkıya bağlı olması bu önyargıyı artırabilir.

Bu tuzakla başa çıkma stratejisi, çalışılmak istenen konuya karar vermeden önce ilgili (yani gelecekteki araştırmaların dayandığı) çalışmalarını tekrar tekrar okumaktır. Doktora adaylarına her zaman kütüphaneye gitmelerini, ilgili çalışmaların olduğu kitaplara göz atmalarını, sadece içeriğini ve dikkatlerini çeken bölümleri okumalarını öneriyorum. Günümüzde neredeyse kitapların çoğunun çevrimiçi olmasından dolayı böyle bir inceleme sanal ortamlarda da yürütülebilecek harika bir deneyimdir. Daha sonra, öğrencinin hakemli dergilerde yayımlanmış çok sayıda ampirik makale okuması ve çalışma ile ilgili iç görüleriyle (örneğin, ortak araştırma amaçları/soruları, önemli bulgular) geri

dönmesi gerekmektedir. Böyle bir inceleme, doktora adayının çalışmayı (bilgiyi) karakterize eden araştırma kaynaklarının farkına varmasına ve işyerindeki kendi öznel deneyiminden uzak, yeni araştırma fikirlerinin ortaya çıkmasına yardımcı olur.

Yanlıı Kışilere Soru Sorma

12

Nitel araştırmacının bir konuyla ilgili ihtiyaç duyduğu i görüleri elde edebilmesi için hedef kitleyi (katılımcıları) tanımlaması ve araştırmaya katılanları buna göre seçmesi gerektiği yaygın olarak bilinmektedir (Hennink vd., 2020). Başka bir deyişle, nitel araştırmada sadece araştırma amaçlarına/ sorularına yanıt bulabileceğiniz, araştırma konunuzla ilgili bilgi alabileceğiniz deneyim sahibi olan katılımcılar seçilmelidir. Örneğin, çalışmalarımın birinde; okul müdürlerinin iş yükünü, bu iş yükünün anlamını, sebeplerini ve uygulamadaki sonuçlarını daha iyi anlamak için yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak araştırmayı hedefledim (Oplatka, 2017). Bu hedefi gerçekleştirmek için yalnızca gerçekten ağır iş yükü yaşadığını hisseden ve belirten okul müdürleriyle görüşmeler yaptım. Eğer bu şekilde ağır iş yüküne bağlı stresli bir durum yaşamamış olan okul müdürleriyle görüseydim, onların algıladıkları iş yükü hakkındaki görüşlerine ne kadar güvenebilirdim?

Ne yazık ki bu sorunun cevabı olumsuz olmasına rağmen deneyimsiz nitel araştırmacılar, katılımcıların seçimiyle ilgili muhtemel tuzağı göz ardı ederler. Öğrencilerim ve hatta dergi editörleri tarafından hakemlik yapmam istenen makalelerin yazarları da dâhil çoğu zaman nitel araştırmada belirgin özelliklere sahip bir katılımcı grubuna odaklanma ihtiyacının farkında değillerdir. Bu şekilde seçilen katılımcılar, araştırmacının araştırılan olguyu derinlemesine keşfetmesini, araştırmanın temel unsurlarının ve bağlantılarının “ok boyutlu” bir açıklamasını ortaya koyarlar. Deneyimsiz nitel araştırmacılar, araştırma sorularına cevap aramak için gerekli verileri sağlayamayan katılımcıları bilinçsizce seçebilirler. Böyle bir durumda veri analizi aşamasında muhtemelen acayip sonuçlar ortaya çıkacaktır.

Bu tehlikenin üstesinden gelebilmeleri için her zaman öğrencilerime araştırılan bağlamda kendilerine bilgi sağlayabilecek kişiyi hayal etmelerini ve ardından uygun katılımcıları seçmek için bazı kriterler belirlemelerini teşvik ederim. Bu kriterler, ölçüt örnekleme (Patton, 2002) ile belirlenebilir. Bu örnekleme alma yöntemi kıdemli nitel araştırmacılar tarafından iyi bilinmesine rağmen bazen tecrübesiz araştırmacılar bu örnekleme alma yöntemini görmezden gelebilirler. Böyle olduğunda ise ana hedefi belirli bir olguyu derinlemesine analiz etmek olan bir araştırmadan ziyade bulguların genellenebilirliği amacı taşıyan nicel bir araştırma yapıyormuş gibi katılımcıları rastgele seçebilirler. Örneğin, yüksek lisans öğrencilerimden biri, öğretmenler arasındaki empati duygusunu araştırdı. Bunun için işyerinde empati hisseden ve empati unsurlarını farklı bağlantılarda sergileyen/bastıran öğretmenler bulması gerekiyordu. Temelde, yalnızca öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerle görüşmesi gerekiyordu ve bu nedenle, yalnızca beş yıllık tecrübesi olan öğretmenleri dâhil etmeye karar verdi. Ama bu yeterli değildi. Bu nedenle, müfettişlerden ve müdürlerden empatik öğretmenlerin isimlerini istemek zorunda kaldı (örneğin imkanları kısıtlı öğrencilerle empati gösteren ve bu duyguyu personel toplantılarında ifade eden öğretmenler). Ancak bu kritere uyan öğretmen isimleri verilse bile, öğrenci, ismi verilen potansiyel öğretmenlerle yaptığı bir telefon görüşmesi

sırasında işyerinde empati hissetme eğiliminde olup olmadıklarını (hazırlık soruları kullanarak) doğrulamak zorunda kaldı. Böylece en azından üstlerinin veya meslektaşlarının empatik ve şefkatli olduklarına inandıkları öğretmenlere ulaşmış oldu.

Veri Toplama Sırasındaki Tuzaklar

Veri toplama; herhangi bir araştırmada, özellikle de araştırmacının uzun toplantılar yoluyla (örneğin, derinlemesine görüşmeler, gözlem) metinsel veri toplama için çok fazla zaman ve çaba harcamasını gerektiren, nitel yöntemi kullandığı süreçte, belirleyici bir aşamadır. Bu süreçte iki tuzaktan bahsedilebilir.

Görüşme Sırasında Dar ve Spesifik Sorular Sorma

Nitel araştırmada katılımcıların düşüncelerini ve deneyimlerini yeterince ortaya koyabilmek için açık uçlu sorular kullanılır. Nitel araştırma, bir ankette olduğu gibi sadece belirli yanıtları olan sorular sormak yerine, insanlara kendi düşüncelerini rahatlıkla sunmalarına imkân tanır (Marshall & Rossman, 2011). Ancak birçok yeni araştırmacı yanıtlanması “kolay” ve “kesin” olarak görülebilen “eğer” veya “ya...ya” gibi tercihli cevap verilebilen soruları yanlış kullanabilir. Bu sorulara verilen yanıtlar (ve analiz süreci) daha karmaşık olan “açık” ve “büyük” soruların aksine, görüşme için daha net cevaplar sağlayabilir.

Öğrencilerin sorularına ve düşündüklerine kolay çözümler ve hızlı cevaplar arama eğilimlerini anlayabilsem de bunun maliyeti yüksek olabilir. Çünkü özünde nitel araştırmanın amacı, araştırılan olgunun derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktır. Ancak katılımcılarımız sınırsız ve geniş yanıtlar vermediğinde bu amaca ulaşamaz. Bu amaçla, görüşmecinin düşüncelerini sınırlamayan ve kapsamlı bir şekilde yanıt vermesine izin veren açık uçlu sorulara (her nitel araştırma kitabının önerdiği ve açıkladığı gibi) ihtiyacımız vardır. Örneğin; “İşinizde aşırı yük olduğunu hissediyor musunuz?” (cevap evet ya da hayır olabilir) sorusu yerine “İşinizdeki aşırı yükü tanımlar mısınız?” (Böylece, kısıtlı bir zaman içinde birçok işle başa çıkmak zorunda kalan doğru katılımcıları seçmek koşuluyla alacağınız cevaplar çok daha uzun olabilir) sorusu tercih edilebilir.

İnsanların kısa ve “eğer” sorularına fikir yürütme eğilimleri ile baş edebilmeleri için öğrencilerime görüşme dokümanlarında “eğer” sorularına her zaman izin verilmediğini açıklarım (nadir durumlar dışında). Ayrıca onları ilk görüşmeyi gerçekleştirmeden önce görüşme kılavuzundaki soruları kendilerinin cevaplamalarını teşvik ederim. Bunun yanında soruları cevaplarken duygularını yansıtmaları ya da mülakat sorularının bir pilot çalışmasını yapmaları gerekmektedir. Örneğin; sorduğun sorunun sana yanlı bir cevap verdirdiğini düşünüyor musun? Sorulan soru düşüncelerinizi açık ve net biçimde ortaya çıkartmanızı sağlıyor mu? Soru farklı bir şekilde tasarlanmış olsaydı ekleyebileceğiniz herhangi bir şey var mı? Ayrıca her zaman “neden”, “ne zaman”, “nerede” gibi soru sözcüklerinin eklenmesi ya da olası cevapların kapsamını genişletmek için “Lütfen açıklayın.” veya “Daha spesifik olabilir misiniz?” gibi soru ifadelerinin kullanılması önerilmektedir.

Verileri Eş Zamanlı Analiz Etmeden Veri Toplamaya Odaklanma

Nitel araştırmanın zamanla ortaya çıkan ve gelişen doğası en temel özelliklerinden biridir. Dolayısıyla, nitel araştırmalarda diğer ampirik

araştırmalarda olduğu gibi öncelikle verinin toplanması ve ardından veri analizinin yapılması gibi bir yöntem izlenmesi önerilmektedir. Başka bir ifadeyle veri analiz süreci, veri toplama ya da veri yorumlamadan ayrı bir süreç olarak düşünülmemelidir (Marshall & Rossman, 2011).

Buna rağmen yeni araştırmacıların çoğu, öncelikle görüşme çözümlerini yapmaya ve ardından bu görüşmeleri karşılaştırmalı olarak analiz etmeye karar verebilir. Bu durumun nedeni; yeni araştırmacıların pozitivist yaklaşım odaklı, analizden önce veri toplamaya aşına oldukları önceki öğrenmelerinden (genellikle lisans düzeyindeki) ya da üzerlerindeki zaman baskısından kaynaklıyor olabilir. Bu bakımdan yeni araştırmacıların bir kısmı farkında olmadan öncelikle verileri yoğun biçimde toplamayı seçebilirler ve ardından veri analizini “icra etme” aşamasına geçebilirler.

Yine de ödeyecekleri bedel yüksek olacaktır. Nitel araştırmalarda analitik analiz sürecinin yinelemeli yönü, araştırmacının görüşme sonuçları üzerinde düşünmesine ve ihtiyaç duyulduğunda görüşme sorularını yeniden düzenlenmesine izin verdiği için faydalıdır. Araştırmacı, araştırma konusuna farklı bir bakış açısı getirmek için yeni sorular eklemeyi ya da mevcutların bazılarını silmeyi düşünebilir. Ayrıca her görüşmenin araştırmacıya beklenmedik bazı iç görü, derin bakış açılarını sağlayabileceği ve görüşmecinin çalışmasını yeni iç görüler üzerinde detaylandırabileceği ve ardından veri toplama sürecini zenginleştirebileceği, bunun da sonraki görüşmelerin önünü açılabileceği de burada belirtilmelidir. Bu yüzden, yeni araştırmacılar, her görüşmeyi (veya gözlemi) tamamlandıktan sonra ve bir sonraki görüşmeye (veya gözlemine) geçmeden önce, verileri analiz etmenin önerildiğini anımsamalıdır. İşte bu anlayış ve süreç nitel araştırmaya, gelişmekte olan bir araştırma, özelliği kazandıran noktadır.

Veri Analizi Sürecinde Tuzaklar

Nitel veri analizini düşündüğümüzde, temel dersleri öğrenmiş olanlarımız sosyal bilim araştırmalarında SPSS veya SAS gibi yazılımları düşünürler. Nitel veri analizi için de benzer yazılımlara sahip olmamıza rağmen nitel araştırmacının veri analizi sürecindeki rolü oldukça kritiktir. Metinsel verilerin yorumlanması söz konusu olduğunda hiçbir yazılım insan zihninin yerini alamaz. Bu sebeple yeni araştırmacılar, nitel verilerin analizini yaparken, bu hususta, dört farklı tuzakla karşı karşıya kalabilirler.

SistematiK Olmayan Analiz Yapma

Nitel verileri analiz etmek için gereken yoğun çalışma nedeniyle (bilgisayarlı çözümlerin olduğu günümüzde dahi) bazen oldukça vakit alabilecek, sistematiK bir veri analiziyle uğraşmaktansa daha kolay çözümleri tercih etmek çekici gelebilir. Görüşme metinlerine veya gözlem raporlarına şöyle bir bakıp zihnimizden gelen iç görüleri ve açıklamaları yazmak ne kadar harika olurdu! Kodlama ve karşılaştırma yapmadan, tematik kurgulara girmeden, bu metinleri okumak ve sonuçlar çıkarmak çok kolay gelir. Aslında daha kolaydır ama oldukça etkisizdir çünkü insan zihni bu kadar çok bilgiyi bir arada işleyemez, çok fazla sayfa ve kelimeye sadece bakarak gerçeği yakalayamaz. Basitçe söylesek, bu yöntem işe yaramaz.

Yıllar geçtikçe, sistematiK veri analizi yöntemiyle elde edilen ya da bu yöntem

kullanılmadan hazırlanan çalışmalarını ayırt etmeyi öğrendim. İlkinde bulgular bölümü, Strauss ve Corbin'in (1990) nitel araştırmada 'olay örgüsü' olarak adlandırdığı temalara, kategorilere ve alt kategorilere göre organize edilmiş ve yapılandırılmış iken, ikincisinde sunulan bulgular belirsizlik ve karışıklığa sebep olacak şekilde dağınıktır. Bu nedenle, sistematik analiz (konuyla ilgili kitaplarda ve makalelerde bahsedilmekle birlikte) önemini anlayamayan yeni araştırmacıların nitel araştırmada araştırılan olgunun derinliğini yansıtan kalıpların ve kategorilerin belirlenmesini sağladığı faydalarının farkına varamaması muhtemeldir. Hiç şüphe yok ki bu, bazı araştırmalardan, yanlış sonuçlar elde edilmesine neden olabilir.

Bu tuzağa düşmemek için öğrenciler ile yeni araştırmacılar, çalışmada uygun araştırma stratejisini ve analiz yöntemini bulmalı, pratik önerileri dikkatle takip etmelidir. Ayrıca, sistematik analiz belgelenmeli ve saklanmalıdır çünkü hem doktora jürileri hem de dergi hakemleri zaman zaman analiz bir örneğinin temin edilmesini isterler. Bu, veri analizi sırasındaki kategori oluşturma sürecine ve temaların nasıl geliştirildiğine dair bir örnek oluşturur.

Katılımcının Tutumları ve Gerçek Deneyimleri Arasındaki Karışıklık

Yine varsayalım ki araştırma amacımız yöneticiler arasındaki empati duygusunu keşfetmek olsun. Bu amaçla, yöneticilerin çalışanlara ve müşterilere karşı empati duygularını nasıl gösterdiklerini anlamak ve bu duyguları farklı bağlamlarda nasıl yönettiklerini (düzenlediklerini) öğrenmek istiyoruz. Aslında burada gerçekten öğrenmek istediğimiz; katılımcılardaki empatinin nasıl ortaya çıktığını, empatiyi nasıl içselleştirdiklerini ve belirli koşullar altında nasıl empatik davranabildiklerini ya da empati duygusunu bastırdıklarını anlamaya çalışmaktır.

Ancak bazen görüşmecilerimiz (yani yöneticiler) kendi empati duygularını veya bu duyguları nasıl yönettiklerini tam olarak paylaşamazlar veya paylaşmak istemezler ve bunun yerine bir yöneticide olması gereken empatik özelliklerin neler olması gerektiğinden bahsederler. Eğer empatiye yönelik algılar/tutumlar ile gerçek empati duyguları/deneyimleri (düzenleme) arasındaki farkların neler olduğunu bilmiyorsak, görüşme transkriptlerimizin genel olarak yöneticilerin işyerindeki ve özel olarak da kendi işleriyle ilgili empati hakkındaki görüşleriyle dolu olduğunu görebiliriz. Ancak, çalışmamızı planlarken ilk hedefimiz bu değildi. Diğer taraftan, derinlemesine mülakatlar yerine anketler de bireylerin algılarını ortaya koyabilir.

Nitel araştırma bize diğerlerinin tutum ve algılarından daha fazlasını söyleme potansiyeline sahiptir. Görüşme ve gözlem yoluyla, yöneticilerin empati düzenleme kalıplarını öğrenebilir veya hissedebileceklerini düşünmediğimiz empati duygularını gün yüzüne çıkarabiliriz (Oplatka, 2018). Benzer şekilde, nitel araştırmada incelenen süreçler, bir deneyimin veya duygunun zaman içinde neden değişebileceğine dair potansiyel bir anlayış sağlar. Ancak bu amaçla araştırmacı, kişinin araştırılan fenomene yönelik algıları ile kişinin araştırılan fenomene olan katılımı/deneyimi/hissi arasında ayırım yapmalıdır. Aksi takdirde, veri analizi aşaması bittikten sonra başlangıçtaki incelemek istediği konuların tam olarak araştırılmadığını fark edecektir.

Katılımcıların Seslerini Nicel Olarak İfade Etme Çabası

Bazen tecrübesiz akademisyenler veya makale yazarları, her bir tema veya kategoriye görüşülen kişilerin sayısını eklemenin bulgularının geçerliliğini artıracaklarını ve okuyucuya bulgularının “gücü” ve “oranıyla” ilgili bir anlayış kazandıracaklarını varsayarlar. Nitel araştırma deneyimlerime göre, temel araştırma paradigması yaklaşımı pozitivist olan hakemler, katılımcı sayısı net verilmeden bir yazının kalitesini değerlendiremeyecekleri için yazardan her bir kategorinin istatistiksel temsilinin sağlanmasını bile isteyebilir.

Nitel araştırma sürecinin istatistiksel temsil sağlama gibi bir amacı olmadığı, yalnızca katılımcıların seslerini duyurmaya dayanan yorumlayıcı veriler sağladığı unutulmamalıdır (Hennink ve diğerleri, 2020). Dolayısıyla katılımcıların yorumları ölçülebilecek bir özellik olarak düşünülmemelidir. Örneğin, çalışanların örgüt içinde yaşanan kriz faktörlerine ilişkin yorumlarını araştırıyorsak, nitel araştırma bakımından en önemli olan noktanın örgütsel krizi “b” biçimde görenlerle, örgütsel krizi “a” biçiminde gören katılımcıların sayısını karşılaştırmak olmadığını bilmeliyiz. Daha ziyade, asıl ilginç olan bu örgütsel fenomenle ilgili detayları derinlemesine araştırmak ve her bir parçayı içinde buldukları daha geniş bağlamlarda ayırt edici yönleriyle ve eş zamanlı olarak keşfetmektir. Başka bir ifadeyle, çalışmamızda katılımcıların yorumlarına göre, örgütsel kriz anlarındaki gerçekliğe bütüncül bir bakış açısı kazandırmaya çalışırız. Bu nedenle, katılımcılarımızı belirli bir çalışan grubundan (örneğin, krize aşına olan yöneticiler) seçmemiz ve herhangi bir kurumsal (ve sosyal) gerçekliğin çok yönlü doğasını açıklayan tutarlı bir “öykü örüntüsü” aramamız gerekir.

Bu nedenle, istatistiksel verilere ihtiyaç duyulursa nitel araştırma, kullanılması gereken araştırma biçimi değildir. Ancak yorumlayıcı verilere ihtiyaç duyulursa, görüşme toplantısında veya araştırmacının gözlemlediği durumda ortaya çıkan görüşlerin analizinde istatistiksel verilerin (varsa) küçük bir anlamı vardır. Neyse ki bu tuzakla yüzleşmek kolaydır; bulgularınızı daha da keskin hale getirmek gibi bir endişeniz yoksa ve hayati bir durum değilse raporunuza herhangi türde bir istatistik eklemeyin.

Yazma Aşamasındaki Tuzaklar

Verilerimizi biriktirdiğimiz, analiz ettiğimiz ve ortaya çıkardığımız şeyi yazmaya hazırladığımız zaman dilimi; araştırma sürecinde heyecan vericidir. Ama bu konuda da hala üç belirsizlik olduğu için raporu yazmadan önce onlara odaklanmalıyız.

Bulguların Kategorilerden Çok Görüşlere Dayalı Olarak Yazılması

Masamızda ve bilgisayarımızda sayfalarca görüşme belgesi var. Analiz aşaması bitti ve artık bulgularımızı yazıya geçirmeye hazırız. Temalar ve kategoriler oluşturduk. Yapmamız gereken “tek şey” yorumlarımızı eklemek ve bunları sahadan alıntılarla desteklemek. Şimdi “olay örgüsünü” yazmaya başlayabiliriz.

Fakat bu görüldüğü kadar kolay değildir. Yeni araştırmacılar çoğu zaman, sistematik analizler ve yorumlar yerine katılımcılara ait alıntılara öne çıkarırlar. Örneğin çalışanların iş yerindeki öfkelerini incelediğimizi düşünelim. Bulgular bölümündeki ilk kısım, görüşülen kişilerin işlerinde öfke düzenlemeye yükledikleri anlamlara (yani ne zaman öfke gösterebilecekleri

ve ne zaman bastırmalarının beklendiği) atıfta bulunmaktadır. Ancak, yazar, kendi yorumlarının baskın olduğu ve bu yorumları desteklemek için yapılan görüşmelerden alıntıların kullanıldığı alt kategoriler (yani öfke düzenlemenin farklı anlamları) belirlemek yerine, görüşülen kişinin öfke düzenlemesinin bireysel anlamıyla ilgili farklı görüşmecilere ait alıntı üstüne alıntı yapar. Bu bakımdan okuyucunun asıl okuduğu şey, görüşülen kişilerin birbirinden farklılaşan alıntılarının listesidir ama okuyucu bu sırada büyük resmi kaçıır. Tek tek yapılan alıntılar, metnin odak noktası olamaz. Asıl olan her alıntıyı daha geniş bir bağlam içine yerleştiren ve araştırılan fenomen hakkındaki bilgimizi zenginleştiren bulgulara anlam veren kategori oluşturma sürecidir.

Bulgular bölümünün bir alıntılar listesi bölümü olarak oluşturulmasından kaçınmak için veriyi; temalar, kategoriler ve alt kategoriler halinde sunmak ve yapılan alıntının gerçekliği olduğu gibi temsil etmesi için orada olduğunu göz önünde bulundurarak analiz etmek gerekir. Kolay bir iş olan alıntı ardına alıntı sunma cazip gelse de daha iyi bir yazım tekniği için, nitel raporlama yöntemlerine göre yazılan bulgular bölümü olan makaleleri kabul eden hakemli dergilerdeki ampirik makaleleri okumak gereklidir. Böylece zamandan tasarruf edilebilir ve yazım aşamasındaki hatalar önenebilir.

Bulgular Bölümü Gibi Yazılan Tartışma Bölümü

Belirtildiği gibi etkili bir veri analizi, hem yazarın yorumlarını hem de alandan alıntıları içeren temalar ve kategorilerle sonuçlanır (Marshal & Rossman, 2011). Bu yüzden bulgular bölümü kategorileştirme sürecini derince detaylandırmalı; uyumlu ve sistematik şekilde temaları, kategorileri ve alt kategorileri sunmalıdır. Diğer taraftan tartışma bölümü; analizi daha üst seviyeye taşımalı, alandaki eski araştırmalar ve çalışma alanının yaygın teorileri/modellerini analizlerle karşılaştırdığı kadar analizlerden ortaya çıkan önemli iç görüleri de sunmalıdır.

Bunlara rağmen bazen araştırmacılar tartışma bölümünde bulgular bölümünün yapısını tekrar edeceklerdir. Ancak bunu yaparken bulgular bölümünde yaptıkları gibi doğrudan alıntılar yapmak yerine kendi buldukları tema veya kategorileri basitçe geçmiş araştırmalarla karşılaştıracaklardır. Bunu yaparak, okuyuculara önemli sonuçlar sunmaları ve çalışmanın kavramsal ve ampirik değerini anlamalarını sağlayacak iç görüleri sunmaları olası değildir ve bundan dolayı böyle bir yaklaşım gereksiz tekrarlara neden olabilir. Bu bakımdan tartışma ve bulgular bölümü birbiriyle çakişmamalıdır.

Bu tuzaktan korunmak için, yeni araştırmacılar bulgular ve tartışma arasındaki farkı net biçimde belirlemelidir. Bulguların, çalışmadaki çok çeşitli yönler hakkında detaylı bilgi verdiği varsayılırken, tartışma bölümünün bir iç görü, derinlik sunacak biçimde önemli bulguları özetlemesi beklenir. İç görüler, kişisel alıntılarının ya da kategorilerin ilerisine geçer ve araştırma olgusuna daha geniş bir bakış açısı sağlar. Her iç görü, geçmiş araştırmalara ve önemli bulguların potansiyel açıklamalarına ışık tutar. Daha basit şekilde, sadece bulguların yapısını ve tartışmayı karşılaştırır. Eğer aynılar, bu bir tuzaktır.

Geniş Sonuçlara Ulaşmak

Araştırmacılar doğal olarak belirli çalışmaların ötesine bakma ve diğer bağlamlara uygulanabilecek bir şeyler keşfetme eğilimindedirler. Ancak bir bütün olarak bakıldığında nitel araştırmada genellenebilirlik sınırlıdır.

Buna rağmen çoğu zaman, yeni araştırmacılar ve doktora öğrencileri, iyi temellendirilmemiş verileri geniş sonuçlara ulaştırma eğilimindedirler. Vaivio (2008) nitel araştırmacıları verilerini fazla genellemeleri ve beklentilerinde mütevazı kalmaları konusunda uyarmıştır:

...Nitel yönetim muhasebesi araştırmacıları, bulgularını aşırı genellemeye eğilimli olabilirler. Bazı araştırmacılar, yönetim muhasebesini kendine özgü özellikleri olan bir vaka çalışması ortamındaki bir uygulama olarak sunduktan sonra, bulguların istatistiksel anlamda daha büyük bir örgütsel nüfusa genelleştirilebileceğini öne sürüyorlar. Bu yerinde olmayan iddia, yanlış yerleştirilmiş evrenselcilik sorununu oluşturmaktadır. Böyle bir sorun pozitivist veya modernist bir bilim anlayışından kaynaklanan nitel yönetim muhasebesi araştırmasının bir başka tuzağı olarak duruyor. (s.78)

Nitel araştırmanın amacının, istatistiğin doğasında veya anket çalışmalarında olduğu gibi, genellemeler yapmak olmadığını unutmayın. Aslında, nitel araştırmaları veya vaka çalışmalarını karakterize eden küçük bir örneğe dayanarak “evrensel” genellemeler tasarlanamaz. Bu nedenle, raporun sonundaki herhangi bir genelleştirilmiş sonuç, başarısız olmaya mahkûmdur ve okuyucular tarafından eleştirilebilir.

Böyle bir tuzaktan kaçınmak için, yeni araştırmacılar pozitivist (yani, nicel araştırma paradigması) araştırmalara benzemeye çalışma, “evrensel” bir genellemeye ulaşma ve kültürler arası/ulusal sonuçlara ulaşma konusunda dikkatli olmalılar. Öğrencilerimi, her zaman, buldukları sonuçları üzerinde düşünmelerini ve verilerinin sınırlı doğası nedeniyle bu tür genellemelere izin verilip verilmediğini sormalarını isterim.

Diğer taraftan nitel araştırmacılar farklı bir çeşit genellemeye ulaşabilirler-teorik genelleme (Vaivio, 2008). Onlar araştırılan durumların güçlü ve zayıf yanlarını ortaya çıkarabilir, sonuçları değiştirebilir ve hatta yanlışlayabilirler. Ayrıca bulgularını, daha büyük popülasyonlarda, evrensel genellemeler ve daha yüksek dış geçerlilik arayan ileri çalışmalarda kullanılmak üzere hipotez önermek için bir araç olarak kullanabilirler.

Nitel Veri Nesnel Gerçeklikten Ziyade Yorumlayıcıdır

Nitel araştırmalarda genellikle topladığımız veriler, öznel yorum ve anlam türündedir (Hennink vd., 2020). Bu, diğer şeylerin yanı sıra, ulaşılabilecek sonuçların nesnel gerçekliklere değil, yorumlayıcı gerçekleri yansıttığı anlamına gelir. Örneğin, katılımcıların görüşlerine göre verilerimiz belirli bir nedenin araştırılan fenomen üzerindeki herhangi bir etkisine işaret ettiğinde bu etki, nesnel bir gerçeklikten ziyade algılanan bir etki (veya sonuçlardan etkilenen) olarak yorumlanır.

Bu tuzağa düşmekten kaçınmak için, çok dikkatli olmalıyız ve sanki sağlam metodolojiler ve büyük ölçekli araştırmalardan elde edilen sayısal verilerden sonuçlar elde etmiş gibi herhangi bir neden-sonuç ilişkisi veya değişkenler arasında bir etki iddiasında bulunmaktan kaçınmalıyız. Bir şekilde etkiden bahsetmek istediğinizde, bunun görüşmecilerimizin/katılımcılarımızın yorumlarına dayandığını ve bahsedilen bu etkinin nesnel bir çıkarım olmayacağını net bir şekilde açıklamalıyız. Ayrıca, nitel verilerimizin öznel anlamlarını vurgulamak için “algılanan”, “yorumlayıcı” gibi sıfatlar eklemenizi de öneririm.

Sonuçlar

Bu çalışmadaki amacım; nitel araştırma sürecinde on bir olası tuzağı göstermek ve bunlarla etkili biçimde baş edebilmek için stratejiler önermektir. Araştırmacının araştırmasını planladığı başlangıç bölümünden başlayan, veri toplama ve veri analiziyle devam eden, araştırma raporunun son bölümünü yazmaya kadar süren, araştırma sürecindeki tuzaklar dört bölüme ayrılmıştır.

Yeni araştırmacılar bu tuzakların farkında olmalıdırlar, bu tuzaklarla başarılı ve etkili bir şekilde nasıl yüzleşebileceğini öğrenmelidirler. Bunu yapmamak, ciddi ampirik sorunlara yol açabilir ve okuyucuları (veya doktora jürisini) araştırmalarının kalitesine ikna etme noktasında zorlayabilir.

Bununla birlikte, bu yazıda incelenen tuzakların nitel araştırmalardaki kapsamlı bir tuzaklar listesi içerdiğini iddia etmeye niyetim olmadığını belirtmek isterim. Aşağıdaki referans listesinin de gösterdiği gibi, farklı araştırmacılar nitel araştırma sürecinde tuzaklara ve tehlikelere dikkat etmiş ve diğerlerine ışık tutmuştur. Bu nedenle, nitel araştırma tasarımıımızda olası tuzakların neler olduğunu ne kadar iyi anlarsak araştırma sürecimizdeki çeşitli aşamaları o kadar iyi yürütebiliriz. Konuyla ilgili birkaç saatlik okuma yapmak, bizi gelecekte çok fazla sıkıntıdan ve problem yaşamaktan kurtarabilir.

Kaynakça

- Arar, K. (2017). The what's and why's of the how to of qualitative research. *The Qualitative Report*, 22(11), 2956-2958. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.3272>
- Baker, A. A., & Lee, J. J. (2011). Mind the gap: Unexpected pitfalls in doing classroom research. *The Qualitative Report*, 16(5), 1435-1447. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2011.1307>
- Cooper, C., O'Cathain, A., Hind, D., Adamson, J., Lawton, J., & Baird, W. (2014). Conducting qualitative research within clinical trials units: Avoiding potential pitfalls. *Contemporary Clinical Trials*, 38(2), 338-343.
- Easton, K. L., McComish, J. F., & Greenberg, R. (2000). Avoiding common pitfalls in qualitative data collection and transcription. *Qualitative Health Research*, 10(5), 703-707.
- Elliott, N., & Jordan, J. (2013). Practical strategies to avoid the pitfalls in grounded theory research. *Nurse Researcher*, 17(4), 29-40.
- Froggatt, K. M. (2001). The analysis of qualitative data: Processes and pitfalls. *Palliative Medicine*, 15(5), 433-438.
- Hennink, M., Hutter, I., & Baily, A. (2020). *Qualitative research methods*. SAGE.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research (5th ed.)*. SAGE.
- Niaz, M. (2009). Qualitative methodology and its pitfalls in educational research. *Quality & Quantity*, 43, 535-551.
- Oplatka, I. (2018). Understanding emotion in educational and service organizations through semi-structured interviews: Some conceptual and practical insights. *The Qualitative Report*, 23(6), 1347-1363. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3259>
- Oplatka, I. (2017). Principal workload: Components, determinants and coping strategies in an era of standardization and accountability. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 552-568.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. SAGE.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and*

*Nitel araştırmadaki
on bir tuzak: her yeni
akademisyen ve doktora
öğrencisinin dikkat
etmesi gereken bazı
hususlar!*

Vaivio, J. (2008). Qualitative management accounting research: Rationale, pitfalls and potential. *Qualitative Research in Accounting and Management*, 5(1), 64-86.

Yazar notu

20

Izhar Oplatka, Tel Aviv Üniversitesi Eğitim Fakültesinde; Eğitim Yönetimi ve Liderliği profesörüdür. Prof. Dr. Izhar Oplatka'nın araştırmaları, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin yaşamları ve kariyerleri, eğitim pazarlaması, duygular ve eğitim yönetiminin teorik ve felsefi temelleri üzerine odaklanmaktadır. En son kitapları arasında, *Reforming Education in Developing Countries* (2019, Routledge), *Emotion Management in Teaching and Educational Leadership: A Cultural Perspective* (with Arar, EMERALD Publishing Limited), *Project Management in Schools* (2018, with Yemini and Sagi, Palgrave-Macmillan), *Higher Education Consumer Choice* (2015, with Jane Hemsley-Brown, Palgrave), *The Legacy of Educational Administration: A Historical Analysis of an Academic Field* (2010, Peter Lang Publishing); *The Essentials of Educational Administration* (2015, Pardes Publisher, in Hebrew); *Organizational Citizenship Behavior in Schools* (2015, Routledge, with Anit Somech). E-posta: oplatka@tauex.tau.ac.il.

©2021: Izhar Oplatka & Nova Southeastern University.

Çevirenlerin Notu

Bu makale, çevirenler tarafından, bu makalenin yazarı ve derginin editöründen alınan özel izinle Türkçeye çevrilmiştir.

Eğitimde orta düzey liderlik

Mehmet Sayıcı & Mehmet Sincar

21

Başvuru/Submitted
21 Şub/Feb 2022

Kabul/Accepted
25 Mar/Mar 2022

Yayın/Published
5 May/May 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Özet: Son yıllarda liderlik ve yönetim anlayışında meydana gelen değişimler, eğitim kurumlarında yeni liderlik uygulamalarını ön plana çıkarmıştır. Orta düzey liderlik, bu yeni uygulamalardan biri olarak kabul edilebilir. Liderleri başarının tek kaynağı haline getirerek kahraman yapan liderlik teorilerinin aksine liderliğin dağıtılmış hallerinden biri olan orta düzey liderliği, eğitim kurumlarının etkili şekilde yönetilebilmesi ve verimliliğin artırılması için anahtar olarak görmek mümkündür. Orta düzey liderlik; zümre başkanı, ders koordinatörü, danışman öğretmen, müfredat lideri, bölüm başkanı gibi çeşitli rollerde kendini gösterebilir. Orta düzey liderlik Türk Eğitim Sistemi'nde kavramsal olarak kullanılmamasına rağmen, fiili olarak bulunmaktadır. Ulusal alanyazında henüz yeteri kadar yer edinememiş olsa da, eğitim süreçleri üzerinde doğrudan ve olumlu etkisi nedeniyle orta düzey liderlik uluslararası alanyazında daha fazla ilgi görmektedir. Alanyazında orta düzey liderlikle ilgili iyimser bir tablo çizilmesine rağmen orta düzey liderler; zaman kısıtlılığı, iş yükü, alt ve üst kademedeki baskı gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya da kalabilmektedir. Gerekli destek ve iş birliği sağlandığında orta düzey liderlik, örgütsel gelişimi sağlamada tek adam liderliğinden daha etkili olabilmektedir.

Anahtar kelimeler: *Orta düzey liderlik, dağıtılmış liderlik, okul yönetimi*

Middle leadership in education

Abstract: Changes in leadership and administration in recent years have brought to the fore new leadership practices in educational institutions. Middle leadership can be considered as one of these new practices. Contrary to the leadership theories that make leaders the only source of success and make them heroes, it is possible to consider the middle leadership which is one of the distributed forms of leadership as a key position in effective administration of educational institutions and increasing productivity. Middle leadership can appear in various roles such as head of department, subject coordinator, curriculum leader, mentor teacher, subject leader. Although middle leadership is not used conceptually in Turkish Education System, it actually exists. Middle leadership attracts more attention in the world literature due to its direct and positive impact on education processes, although it has not yet gained a sufficient ground in the national literature. There is an optimistic picture of middle leadership in the literature. However, middle leaders may also face various problems such as time constraints, workload, and pressure from lower and upper levels. When enough support and cooperation are provided, middle leadership can be more effective than one-man leadership in organizational development.

Keywords: *Middle leadership, distributed leadership, school administration*

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel
İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/1, 21-30

Sayıcı, M. & Sincar, M. (2022). Eğitimde orta düzey liderlik. *Alanyazın*, 3(1), 21-30. <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.21.30>

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

Değişen koşullara bağlı olarak beklentileri karşılama çabası, özellikle örgütlerin liderlik davranışlarında giderek artan bir şekilde kendini göstermektedir (Gurr, 2019; Leithwood, 2016). Son otuz yılda okulların -özellikle demokratik ve iş birliği odaklı- yaşadığı değişim, öğretmen liderliği, dağıtılmış liderlik ve paylaşılan liderlik bağlamında yapılan araştırmaların sayısını artırmıştır (De Nobile, 2018). Örneğin dağıtılmış liderlik, liderlik vurgusunu örgütün resmi liderlerinden alıp örgütün diğer üyelerine aktarılması (Spillane, 2006), başarının kaynağını tek kişide toplayıp kahraman yapmak yerine (Yukl, 1999), örgütsel değişimi destekleyen (Harris, 2008) ve örgütsel performans ile çıktı kalitesini artıran bir anlayışla okullarda kendine yer bulmuştur (Leithwood vd., 2007). Benzer şekilde -birçok ülkede- sorumluluğun dağıtılması bağlamında eğitim liderliğine ilişkin önemli değişimler olmaktadır (OECD, 2008). Bu değişimlerden biri orta düzey liderliktir. Ulusal alanyazında yeteri kadar vurgulanmayan orta düzey liderliği kavramsal olarak açıklayarak politika yapıcılarda ve araştırmacılarda farkındalık oluşturmak, araştırmamızın temel amacını oluşturmaktır.

Okullarda orta düzey yönetim fikri XX. yüzyılın son çeyreğinden itibaren araştırmacıların ilgisini çekmiş (Bryant, 2019; Gurr ve Drysdale, 2013), ancak bu liderlik anlayışı kapsamlı bir şekilde tanımlanmamıştır (Bennet, 1995). Turner (2007) orta düzey liderleri, kendilerine devredilen sorumlulukların yanında okulun diğer üyelerine karşı da sorumlu olan bir grup olarak ele almış, ancak bu tanımın yeterli olmadığını vurgulamıştır. Bu durumun en temel nedeni orta düzey liderliğin, orta düzey yönetici, bölüm başkanı, ders koordinatörü, danışman öğretmen gibi farklı profillerde sergilenmesidir (Farchi ve Tubin, 2019). Orta düzey liderler, okulun etkili bir şekilde yönetilmesi ve okuldaki eğitim standartlarının yükseltilmesinde anahtar roller üstlenmektedir (Busher vd., 2007; OECD, 2008). Bir metafor olarak ise orta düzey liderler “ bir okulun makine dairesine” (Glover vd., 1998) ya da “bir firmanın beynindeki sinapsislere” (King vd., 2001) benzetilmiştir. Bu benzetmeler göz önüne alındığında, orta düzey liderlerin, eğitim kurumlarının en iyi şekilde işleyerek kaliteli eğitim yaşantısı ve çıktısı elde etmek için hayati öneme sahip bir konumda oldukları sonucuna varılabilir. Orta düzey liderler, üst yönetimin stratejilerini ve ilgili politikalarını uygulamaya geçirecek okulun etkililiğini ve eğitim kalitesini artırır. Bu rolleri gerçekleştirirken bir vizyoner, olağanüstü performans gösteren, küçük ayrıntıları kaçırmadan bütünü görebilen, deneyimlerini özellikle yeni göreve başlayan öğretmenlerle paylaşabilen uzman bir öğretmen ve üst düzey uygulayıcı olmalıdırlar (Angelle ve Schmid, 2007).

Orta Düzey Liderlik Nedir?

Kavramsal olarak ele alındığında orta düzey liderlik, dağıtılmış liderliğin bir biçimi olarak görülebilir (Gurr ve Drysdale, 2013; Larusdottir ve O'Connor, 2017). Ancak orta düzey liderlik, okullarda liderlik rolleriyle ilgili olduğu için dağıtılmış liderlikten daha dar kapsamlıdır (Muijs ve Harris, 2006). Diğer ifadeyle, dağıtılmış liderlik kavramı, hem öğretim içi hem de öğretim dışı çalışma alanlarını kapsarken, orta düzey liderlik daha çok öğretimin geliştirilmesi ile ilgilenebilir. Bu nedenle dağıtılmış liderlik, orta düzey liderliğe göre kapsam olarak daha geniştir (Harris, 2008). Bu durumda orta düzey liderlik dağıtılmış liderliğin önemli bir göstergesidir denilebilir. Çünkü orta düzey liderlerin

liderliğin dağıtıldığı kişiler olma olasılığı oldukça yüksektir ((Lárusdóttir ve O'Connor, 2017). Burada önemli olan husus, potansiyel kişilerin liderlik özelliklerinin geliştirilebilmesi ve bu rolü üstlenme becerisine sahip olmalarıdır. Bu noktada orta düzey liderliğin, dağıtılmış liderliğin etkililiğini artırdığı varsayılmaktadır (Dinham, 2007). Dolayısıyla orta düzey liderlik, dağıtılmış liderliğin bir bileşenidir ve “tutkal” gibi okulları bir arada tutmaktadır. Ayrıca politikayı eyleme dönüştüren dağıtılmış liderlik zinciri içerisinde kilit rol oynayan bir konumdadır (Brundrett ve Terrell, 2004: akt. Irvine, 2017).

Benzer şekilde orta düzey liderlik ile öğretmen liderliği birbiriyle örtüşen kavramlardır, ancak aynı şey değildir. Öğretmen liderliği orta düzey liderliğe göre daha genel ve daha yaygındır. (Grootenboer vd., 2015). Ayrıca orta düzey liderlik, öğretmenlerin okul içerisinde liderlik etme özelliklerinden ziyade, orta düzey yönetim ve zümre başkanlığı gibi çeşitli resmi liderlik pozisyonlarına odaklanmaktadır (Heng ve Marsh, 2009). Liderliğin resmi hale gelmesiyle orta düzey liderliğin sınırları çizilir ve öğretmen liderliğine kıyasla orta düzey liderlik daha belirgin bir alanı kapsar. Öğretmen liderlerin ise liderlik hiyerarşisinde konumları bulunmaz, ancak meslektaşlar ve okul topluluğunu oluşturan diğer bireyler üzerinde etkileri söz konusudur (Bryant ve Rao, 2019). Orta düzey liderlik ve öğretmen liderliği arasındaki önemli bir fark olan liderliğin resmîyet kazanması, beraberinde hesap verilebilirliği de getirir (Lipscombe vd., 2021). Bu durum, orta düzey liderlerin öğretmen liderlerine göre üst makamlara hesap verme noktasında daha fazla sorumluluğa sahip olduğunu gösterir ve nihayetinde orta düzey liderlerin iyi birer yönetici olmalarını gerektirir (De Nobile, 2018; De Nobile ve Ridde, 2014). Orta düzey liderlerin yönetici rollerinin yanında, diğer öğretmenlerle karşılıklı güven ve iş birliği içerisinde müfredat geliştirme, öğretim stratejilerini belirleme, mesleki gelişim ve nihayetinde öğrencilerin öğrenmelerini ve gelişimlerini artırma gibi anahtar rolleri de vardır (Gurr ve Drysdale, 2013; Harris, 2009; Harris ve Jones 2017; Irvine, 2017; Leithwood vd., 2007; York-Barr ve Duke 2004). Benzer şekilde orta düzey liderler, bütçeleme, raporlama, örgütleme, problem çözme, denetleme gibi faaliyetlerin yanında, okulun stratejik hedefleriyle uyumlu olarak, öğretmen geliştirme ve müfredat sorunlarına çözüm bulma gibi sistemsel faaliyetlere artan şekilde dâhil olurlar (Bryant, 2019).

Orta düzey liderler bu rollerinden dolayı okullar için çok önemlidir ve çoğunlukla oldukça yetenekli ve deneyimlidirler. Kendilerinden bu becerilerini bir program veya bölüme liderlik etme gibi yönetsel becerilerle birleştirmeleri beklenir (York-Barr ve Duke, 2004); çünkü okulun üst düzey yönetimi ile öğretmenler arasındaki iletişimi sağlayan ve bilgiyi uygulamaya dönüştüren hayati bağlantılar (Ganon-Shilon ve Schechter, 2017) ve üst yönetimle öğretim kadrosu arasında bir “köprü veya aracı” olarak görülürler (Grootenboer vd., 2019).

Bir okulda bir orta düzey liderin rolü çok yönlü, karmaşık ve çeşitlidir (Margolis, 2012), ancak bir orta düzey liderin etkili olabilmesi için iş birliğine ihtiyacı vardır. Başka bir ifadeyle, orta düzey liderler planlama ve etkinlikleri tek başlarına gerçekleştiremezler, ancak doğal bir üyesi olduğu okul toplumunun desteğiyle gerçekleştirebilirler (Roche vd., 2020). Yine de bu iş birliği ve desteğin niteliği okulun büyüklüğü, okul düzeyi, okul sistemi, eğitim politikası gibi yerel ve ulusal bağlama; bir başka açıdan ifade etmek gerekirse, orta düzey liderliğin kapsamı, anlamı ve uygulamaları, bağlam, koşul ve duruma göre

değişiklik gösterir (Edwards–Groves vd., 2019; Gurr ve Drysdale, 2013).

Bağlama dayalı olarak orta düzey liderlerin okul üzerindeki etkileri, onlardan beklenen rol ve beklentilere göre değişir. Öğretmenleri değerlendiren ve denetleyen orta düzey liderlerle onlara meslektaş desteği ve rehberliği sunan orta düzey liderler farklı etkiler ortaya koyarlar. Birinci grupta bulunan orta düzey liderler, diğerlerine göre öğrenme ve öğretme üzerinde çok daha fazla etkiye sahiptir (Leithwood, 2016). Orta düzey liderlerin yönetsel görevleri yerine getirmekte daha iyi oldukları çeşitli araştırmalar tarafından kanıtlanmıştır (Jarvis, 2008). Ancak orta düzey liderler eğitim ve öğretimi geliştirme noktasında öğretmenlerle doğrudan çalışırlarsa, öğrencilerin eğitimi üzerinde müdürlerden daha etkili olma potansiyeli kendini gösterir (Grootenboer vd., 2015; Leithwood, 2016). Nitelikli sosyal ilişkilere sahip ve güven veren orta düzey liderler, öğrencilere ve öğrenmeye odaklanarak, ortak amaç ve iş birliği geliştirerek, öğretmen gelişimini teşvik ederek ve ortak bir sorumluluk ve güven geliştirerek okullarda başarının artmasına katkı sağlarlar (Gurr, 2019).

Türk Eğitim Sistemi'nde Orta Düzey Liderlik

Orta düzey liderlik bağlamında uluslararası literatürde kullanılan bölüm başkanlığı, müfredat lideri, ders koordinatörlüğü, Türk Eğitim Sistemi'nde (ilköğretim-ortaöğretim) bulunmamakta, orta düzey lider olarak adlandırılabilir zümre başkanlığı ve danışman öğretmenlik pozisyonları bulunmaktadır. Okullarda danışman öğretmenler, göreve yeni atanan öğretmenlere yol göstermek amacıyla okul müdürü tarafından seçilir. İlgili mevzuatta belirtildiği gibi aday öğretmenin performansını değerlendirmek için seçilen “değerlendiriciler; il millî eğitim müdürünce görevlendirilecek maarif müfettişi, aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü ve eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmenden oluşur” (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2015). Danışman öğretmenlerin danışman öğretmenliğe seçilirken seçim kriterleri, eğitim, görev ve sorumlulukları ve bunların kapsamına ilişkin herhangi bir yazılı kurallara rastlanmamıştır. Dolayısıyla danışman öğretmen görevlendirilmesinin kriterlerden bağımsız olarak gerçekleştiği söylenebilir. Benzer durum, zümre başkanı seçme kriteri ve uygulamaları için de geçerlidir. MEB Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi Madde 12'de “...ilkokullarda aynı sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinden her sınıf seviyesinde sınıf zümre başkanı ve varsa aynı alan öğretmenlerinin her birinin alan zümre başkanı seçilir... Haziran ayında yapılacak toplantıda eylül ayından itibaren geçerli olmak üzere 2 yıl süreyle kendi aralarından birini başkan seçer” (MEB, 2018) ifadesi göze çarpmaktadır. Mevzuat, orta düzey lider olarak nitelendirilebilecek danışman öğretmen gibi zümre başkanlarının da seçim kriterleri ve görev tanımlarının net olarak belirtilmediğini göstermektedir. Orta düzey liderlik bağlamında ulusal alanyazın incelendiğinde, çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Alanyazında doğrudan orta düzey liderlik kavramı kullanılmazsa da zümre başkanlığı, danışman öğretmenlik gibi görevler üzerine çalışmalar yapılmıştır. Göksoy ve Yenipınar (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarını, zümre başkanlarının seçimi, çalışması ve değerlendirilmesinde eksikliklerin olduğunu ve zümre çalışmalarının iyi planlanmadığını vurgulamaktadır. Bu durum mevzuattaki eksikliklerin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, zümre toplantılarında alınan kararların sembolik olduğu ve uygulamaya geçirilmediği (Küçük vd., 2004), öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının orta (Güler vd., 2015) veya düşük

düzeyde olduğu (Eroğlu ve Özbek, 2018) ve zümre toplantılarının öğretmenler için bir yük ve hatta eziyetten başka bir şey olmadığı da tespit edilmiştir (Şahin vd., 2011). Bunun yanında mesleğe yeni başlayan öğretmenlere, orta düzey liderler olarak meslekle ilgili her konuda danışmanlık yapması beklenen öğretmenlerin, görevlerini ciddiye almadığı (Büngül, 2015), bu nedenle göreve yeni başlayan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde deneme yanılma yoluyla tecrübe kazandığı belirlenmiştir. Bu durum göreve başlayan öğretmenlerin, mesleki anlamda yalnızlık ve çaresizlik hissederek verimlerinin düşmesine neden olmaktadır (Cihan, 2016).

Okul etkililiğini belirgin şekilde artırma potansiyeline sahip orta düzey liderliğin, Türk Eğitim Sistemi'nde etkin şekilde işe koşulmadığı söylenebilir. Orta düzey liderliği etkin kılmak için yapılacak çalışmalar, okullarda eğitim süreçlerinin kalitesini artırabilir. Bununla beraber, uluslararası uygulamaları karşılaştırmalı bir şekilde ortaya koymak da Türkiye'deki orta düzey liderlik kavramının mevcut durumunu daha sağlıklı betimleyecektir. Örneğin, 2018 PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı sonuçlarına göre ilk sırada bulunan Çin'de, Çin Milli Eğitim Bakanlığı, 20. yüzyılın ikinci yarısının başlarında eğitim kalitesini artırmak ve öğretmenleri destekleyerek öğretim yöntemlerini geliştirmek amacıyla tüm ortaokullarda Öğretim ve Araştırma Grupları (Jiaoyanzu [ÖAG]) kurmuştur (Wang, vd. , 2017). Bu grupların faaliyetleri; ortak ders planlaması, değerlendirme, akran dersi gözlemi ve eleştirisi, mentorluk veya akran koçluğu ve dış uzmanlar tarafından kısa süreli eğitim gibi etkinlikler gibi çok çeşitli programları içermektedir (Paine ve Ma, 1993; Wang vd, 2017). Bu etkinlikler öğretmenlerin uygulamalarını paylaşmak için iş birliği içerisinde öğretme ve öğrenme süreçlerini birlikte yapılandırmasına olanak tanımaktadır (Zhang, Yuan ve Yu, 2016). Çin'de hizmet içi öğretmen mesleki gelişimi, ÖAG aracılığıyla okullarda kurumsallaştırılmıştır (Hu, 2008 akt. Zhang vd, 2021). ÖAG'ler, öğretmenlerin öğrenmesinden resmi olarak sorumlu olan okul müdürü ve ÖAG liderleri (Jiaoyan Zuzhang) tarafından yönetilmektedir (Paine ve Ma, 1993). ÖAG'ler okullarda değişimi teşvik etmek için öğretmenlere düzenli olarak öğrenme faaliyetleri ve yenilikçi eylem araştırma programları sağlamaktadır (Paine ve Fang, 2007). Benzer durum PISA sonuçlarına göre ikinci sırada yer alan Singapur için de geçerlidir. Singapur'da orta düzey liderlerin eğitimi ve gelişimi, sistematik ve kapsamlı olarak ele alınmakta ve orta düzey liderlere 5-12 ay arasında eğitim verilmektedir (Koh, 2018). Ayrıca programlarda orta düzey liderlerin departman ekibini yönetme, personel geliştirme ve değerlendirme, kaynak yönetimi ve finansal yönetim gibi yönetsel becerilerin geliştirilmesine ek olarak, liderlik gelişimi, müfredat tasarımı, geliştirme ve değerlendirme gibi konularda da eğitimler verilmektedir (Choy vd., 2003). Singapur'da öğrenme alanı sorumluluğu olan orta düzey liderden; sistem gereksinimlerini yorumlayabilen, en iyi modellemeyi yapabilen ve en iyi şekilde paylaşabilen müfredat uzmanları ve öğretim liderleri olmaları beklendiği ve genellikle bunun başarıldığı gözlenmiştir (Gurr, 2019).

Orta Düzey Liderlerin Özellikleri ve Sorunları

Orta düzey liderlerden öğrencilerin gelişimi, öğretmenleri kontrol, denetleme ve destekleme, okul-toplum ilişkisi gibi konularda liderlik etmeleri beklenir. Bu nedenle öğrenci, öğretmen, personel, aileler ve çeşitli topluluklarla olumlu iletişim halinde olması için, orta düzey liderlerin kişiler arası iletişim becerilerinin yüksek olması gerekir. Oysa orta düzey liderlerin çoğunda bu

özellikler yaygın olarak gözlenmez (Dinham, 2007). Orta düzey liderlerin yaşadığı sorunlardan bir diğeri yeterli zamana sahip olmamalarıdır. Orta düzey liderler, liderlik görevlerini yerine getirirken hem öğretmenlik yapmakta hem de yönetsel görevleri yerine getirmektedirler. Mevcut iş yükünün altından oldukça sınırlı bir zaman aralığında kalkmaya çalışmak orta düzey liderler için önemli bir sorundur (Dinham, 2007; Gurr, 2019). Bu nedenlerle liderlik süreci için neredeyse hiç zaman kalmaz (Fitzgerald, 2009) ve orta düzey liderlerden bir kısmı, zaman sorunu yaşadıkları için ne liderlik ne de öğretmenlik rollerini tatmin edici seviyede yapamazlar (Bassett, 2016).

Karşılaşılan sorunlardan bir diğeri, orta düzey liderlerin hem üst hem de alt kademedeki güven ve sorumluluk bağlamında baskı hissetmeleridir. Orta düzey liderler, yaptıkları işin doğası gereği meslektaşlarını denetler ve rehberlik ederler. Bu durum diğer öğretmenler tarafından tereddütle karşılanır, çünkü meslektaşlık olgusu ile denetim olgusu birbirine eşlik etmez. İnkilemin diğer ucunda ise orta düzey liderlerin üst yönetimden sorumluluklarını yerine getirmeleri noktasında baskı gördüklerini düşünmeleri yer alır (Bennett vd., 2007). Marshall (2012) orta düzey liderleri “sandviç arasındaki et” olarak tarif eder. Bu nedenle orta düzey liderlerin iş arkadaşlıklarını riske atmak istemedikleri (Wise, 2001), meslektaşlarını ders anlatırken gözlemlemekten kaçındıkları; bunun yerine eğitim materyali hazırlama ve ders planlarına odaklanma gibi çalışmalarda buldukları belirlenmiştir (Leithwood, 2016). Benzer şekilde orta düzey liderler, bir yandan görev ve sorumlulukları gereği yönetici/lider konumundayken, diğer yandan öğretmenlik mesleğini icra etmek için derslere de girerler. Bu durum orta düzey liderler için bir kimlik algısı sorunu ortaya koyabilir (Wenger, 1998, akt. Busher vd., 2007) ve orta düzey liderlere, içinde yer aldığı grubun üyeleri tarafından şüpheyle bakılmasının nedenini açıklayabilir. Bu ve benzeri hususlar orta düzey liderlerin verimliliğini ve etkililiğini sınırlayarak kurumsal gelişimi yavaşlatır.

Sonuç

Orta düzey liderlik, başta dağıtılmış, paylaşılan ve öğretimsel liderlik olmak üzere liderlik alanyazında kendisine daha az yer bulmuştur (Harris vd., 2019). Bunun en önemli nedeni, uzun süredir okullardaki gelişmenin kaynağının üst düzey liderlikte yattığı düşüncesinin yaygın kabul görmesi olabilir. Araştırma sonuçları, orta düzey liderliğin öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde doğrudan ve olumlu etkisi olduğunu (Dinham, 2007; Harris ve Jones, 2017; Willis vd., 2019) ve hatta okul liderliğinden daha fazla etkili olabileceğini göstermektedir (Leithwood, 2016). Bu nedenle farklı ülkelerde yapılan araştırmalarda orta düzey liderlerin liderlik davranışlarına ve özelliklerine olan ilginin arttığı gözlenmektedir (De Nobile, 2018; Harris vd., 2019).

Alanyazında orta düzey liderlikle ilgili iyimser bir tablo yer almasına rağmen, orta düzey liderlerin çeşitli sorunlar yaşadıkları da gözlenmiştir. Bu sorunların mümkün olduğu kadar azaltılması, bir başka ifadeyle sorumluluğun paylaşılması, liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi ve meslektaşlarının destekleyeceği bir okul kültürü sağlanması durumunda, öğrenci performansına doğrudan olumlu etki eden bir orta düzey liderlik süreci etkisini gösterecektir.

Türkiye’deki eğitim yönetimi alanında orta düzey liderliğin etkinliğini artırmak için öncelikle eğitim sistemimizde orta düzey liderliğin işlevsel olarak etkinleştirilmesi sağlanmalıdır. Orta düzey liderliğin sadece yönetsel açıdan

ele alındığı, bu liderlerin yapacakları görevlere ilişkin herhangi bir eğitim almadıkları, dolayısıyla eğitim sisteminde orta düzey liderlere odaklanan bir kalite artışını başlatma ve geliştirme potansiyelinin göz ardı edildiği söylenebilir. Çin ve Singapur örneklerinde olduğu gibi, öncelikle yasal dayanaklardan başlayarak dağıtılmış liderliğin yansımaları olan orta düzey liderliğin daha işlevsel hale getirilerek yetki ve etkilerinin artırılması gerekmektedir. Ayrıca orta düzey liderlik görevini üstlenecek öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet-içi faaliyetlerle alan ve liderlik yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir. Bu durum da eğitim sisteminde yönetim, denetim ve öğretim mekanizmalarında değişiklikleri beraberinde getirecektir.

Kaynakça

- Angelle, P. S., & Schmid, J. B. (2007). School structure and the identity of teacher leaders: Perspectives of principals and teachers. *Journal of School Leadership*, 17(6), 771-799. <https://doi.org/10.1177/105268460701700604>
- Bassett, M. (2016). The Role of Middle Leaders in New Zealand Secondary Schools: Expectations and Challenges. *Waikato Journal of Education*, 21(1), 97-108. <https://doi.org/10.15663/wje.v21i1.194>
- Bennett, N. (1995). *Managing professional teachers: Middle management in primary and secondary schools*. London, UK: Paul Chapman Publishing.
- Bennett, N., P. Woods, C. Wise, & W. Newton. (2007). Understandings of Middle Leadership in Secondary Schools: A Review of Empirical Research. *School Leadership & Management* 27 (5), 453-470. <https://doi.org/10.1080/13632430701606137>
- Bryant, D. (2019). Conditions that support middle leaders' work in organisational and system leadership: Hong Kong case studies. *School Leadership & Management*, 39(5), 415-433. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1489790>
- Bryant, D. A., & Rao, C. (2019). Teachers as reform leaders in Chinese schools. *International Journal of Educational Management*. 33 (4). <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2017-0371>
- Busher, H., Hammersley Fletcher, L., Turner, C. (2007). Making sense of middle leadership: Community, power and practice. *School Leadership & Management*. 27(5), 405-422. <https://doi.org/10.1080/13632430701606061>
- Büngül, B. (2015). Öğretmenlikte uygulanan mentörlüğün öğretmen koçluğu ile desteklenmesi. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Choy, C. K., Stott, K., & Tin, L. G. (2003). Developing Singapore school leaders for a learning nation. *Reshaping the Landscape of School Leadership Development* içinde (179-190). Taylor & Francis.
- Cihan, T. (2016). Öğretmenliğe giriş: mesleğinin ilk yılındaki öğretmenlerin okullardaki deneyimlerine ilişkin çoklu durum çalışması. [Yayınlanmış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38 (4), 395-416. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1411902>
- De Nobile, J., & Ridden, P. (2014). Middle leaders in schools: Who are they and what do they do? *Australian Educational Leader*, 36(2), 22-25.
- Dinham, S. (2007). The secondary head of department and the achievement of exceptional student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 62-79. <https://doi.org/10.1108/09578230710722458>
- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., Hardy, I., & Rönnerman, K. (2019). Driving change from 'the middle': middle leading for site based educational development. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 315-333. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1525700>

- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2018). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının mesleki gelişim bağlamında incelenmesi. *Researcher, Social Science Studies* 6(3), 255-271.
- Farchi, T., & Tubin, D. (2019). Middle leaders in successful and less successful schools. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 372-390. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1550389>
- Fitzgerald, T. (2009). The tyranny of bureaucracy: continuing challenges of leading and managing from the middle. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(1), 51-65. <https://doi.org/10.1177/1741143208098164>
- Ganon-Shilon, S., Schechter, C. (2017). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682-698. <https://doi.org/10.1177/1741143216628536>
- Glover, D., Gleeson, D., Gough, G., Johnson, M. (1998). The meaning of management: The development needs of middle managers in secondary schools. *Educational Management and Administration*. 26 (3) 279-292. <https://doi.org/10.1177/0263211X98263006>
- Göksoy, S. Ve Yenipınar, Ş. (2015). Öğretmenlerin Okul Zümre Öğretmenler Kurullarına ilişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 45(205). 26-43
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: Voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.924985>
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2019). Understanding middle leadership: practices & policies. *School Leadership and Management*, 39(3-4), 251-254. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1611712>
- Gurr, D. (2019). School middle leaders in Australia, Chile and Singapore. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 278-296. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1512485>
- Gurr, D., Drysdale, L. (2013). Middle-Level Secondary School Leaders: Potential, Constraints and Implications for Leadership Preparation and Development. *Journal of Educational Administration*, 51(1), 55-71. <https://doi.org/10.1108/09578231311291431>
- Güler, M., Altun, T., ve Türkoğan, A. (2015). Matematik Öğretmenlerinin Zümre Öğretmenler Kurulunun Etkililiği Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 395-406.
- Harris, A. (2008). Distributive leadership: According to the evidence. *Journal of Education Administration*, 46(2), 172-188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Harris, A. (2009). Creative leadership: Developing future leaders. *Management in Education*, 23(1), 9-11. <https://doi.org/10.1177/0892020608099076>
- Harris, A. & Jones, M. (2017). Middle leaders matter: reflections, recognition, and renaissance. *School Leadership & Management*, 37(3). 213-216. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1323398>
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N., & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: exploring the knowledge base (2003-2017). *School Leadership & Management*, 39(3-4), 255-277. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738>
- Heng, M. A., & Marsh, C. J. (2009). Understanding middle leaders: A closer look at middle leadership in primary schools in Singapore. *Educational Studies*, 35(5), 525-536. <https://doi.org/10.1080/03055690902883863>
- Irvine, P.A. (2017). *Effective Support Mechanisms for those in the Formative Stages of Middle Leadership: A Case Study in the Secondary Independent Education Sector*. Liverpool John Moores University.
- Jarvis, A. (2008). Leadership lost: A case study in three selective secondary schools. *Management in Education*. 22(1). 24-30. <https://doi.org/10.1177/0892020607085627>
- King, A.W., Fowler, S.W., Zeithaml, C.P. (2001). Managing organizational competen-

- cies for competitive advantage: The middle management edge. *Academy of Management Executive*. 15 (2) 95-106. <https://doi.org/10.5465/ame.2001.4614966>
- Koh, H., H. (2018). *The leadership role of middle leaders in six selected primary schools in Singapore*. [Yayınlanmış Doktora Tezi. Melborne Üniversitesi]
- Küçük, M., Ayvaci, H.Ş. & Altıntaş, A. (2004). Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Larusdottir, S. H., O'Connor, E. (2017). Distributed leadership and middle leadership practice in schools: a disconnect?. *Irish Educational Studies*, 36(4), 423-438. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1333444>
- Leithwood, K. (2016). Department-head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*. 15 (2): 117-140. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538>
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and policy in schools*. 6(1), 37-67. <https://doi.org/10.1080/15700760601091267>
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., & Lamanna, J. (2021). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- Margolis, J. (2012). Hybrid teacher leaders and the new professional development ecology. *Professional Development in Education*, 38(2), 291-315. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657874>
- Marshall, S. G. (2012). Educational middle change leadership in New Zealand: The meat in the sandwich. *International Journal of Educational Management*. 26 (6), 502-528. <https://doi.org/10.1108/09513541211251361>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (29329). https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144242_mevzuat.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_08/10102307_Cilt1.pdf
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education* 22 (8), 961-972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- OECD (2008) *Improving School Leadership*. Vol 1: Policy & Practice. 22 education systems from around the world. OECD Publishing: Paris.
- Paine, L. ve Fang, Y. (2007). Dilemmas in reforming China's teaching: assuring quality in professional development. In: M. Tatto ed. *Reforming Teaching Globally*. Oxford, UK: Symposium Books, 17, 21-53.
- Paine, L. ve Ma, L. (1993). Teachers working together: a dialogue on organizational and cultural perspectives of Chinese teachers. *International journal of educational research*, 19 (8), 675-697
- Roche, A., Russo, J., Kalogeropoulos, P., & Vale, C. (2020). Aspirations for mathematics learning: the voice of primary mathematics middle leaders. *Mathematics Education Research Journal*, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00360-9>
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons
- Şahin, E., Maden, S., & Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(1)
- Turner, C. (2007). Leading from the middle: dealing with diversity and complexity, *School Leadership & Management*, 27 (5), 401-403. <https://doi.org/10.1080/13632430701606038>

- Wang, D., Wang, J., Li, H., ve Li, L. (2017). School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development*, 52, 1-9.
- Wise, C. (2001). The monitoring role of the academic middle manager in secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 29(3), 333-341. <https://doi.org/10.1177/0263211X010293007>
- Willis, J., Churchward, P., Beutel, D., Spooner-Lane, R., Crosswell, L., & Curtis, E. (2019). Mentors for beginning teachers as middle leaders: the messy work of recontextualising. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 334-351. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1555701>
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Yukl, G. (1999). An Evaluation of Conceptual Weaknesses in Transformational and Charismatic Leadership Theories. *The Leadership Quarterly* 10 (2): 285-305. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00013-2)
- Zhang, X., Wong, J. L., & Wang, X. (2021). How do the leadership strategies of middle leaders affect teachers' learning in schools? A case study from China. *Professional Development in Education*, 1-18.
- Zhang, J., Yuan, R. ve Yu, S. (2016). What Impedes the Development of Professional Learning Communities in China? Perceptions from Leaders and Frontline Teachers in Three Schools in Shanghai. SAGE: *Educational management Administrations & Leadership*. pp.1-19.

Öğretmenlik mesleği ve 21. yüzyıl becerileri

Fatma Coşkun

Özet: Öğretmenlik mesleğinin tarihi, insanlığın başlangıcı kadar eskilere dayanır. Sosyal ve toplumsal bir varlık olan insan, çağlar boyunca edinmiş olduğu bilgi birikimini gelecek kuşaklara aktarma çabası içerisinde olmuştur. İnsanlık var oldukça öğretmenlik mesleğinin her çağda ve her toplumda var olacağı aşikârdır. Ancak yaşanan önemli gelişmeler, çağın gereksinimleri, yetiştirilmesi amaçlanan birey profili ve öğretilmesi gereken meslek kollarının değişiklik göstermesi nasıl ki eğitim-öğretim programları üzerinde farklılıklara yol açıyorsa öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler de içinde bulunulan çağa göre şekillenmektedir. İlgili alanyazın incelenerek derleme şeklinde hazırlanan bu çalışmada, öğretmenlik mesleğinin ortaya çıkışı, geçmişten günümüze doğru gelişimi ve günümüzün gerektirdiği yirmi birinci yüzyıl becerileri ele alınarak öğretmen eğitimi ve mevcut öğretmenler için uygulanabilecek bir takım öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: 21. Yüzyıl becerileri, öğretmen eğitimi, öğretmenlik mesleği.

Teaching profession and 21st century skills

Abstract: The history of the teaching profession is as old as the beginning of humanity. Man, who is a social, has been in an effort to transfer the knowledge he has acquired throughout the ages to future generations. As long as humanity exists, it is obvious that the teaching profession will exist in every age and in every society. However, just as important developments, the needs of the age, the individual profile to be trained and the changes in the professions that need to be taught lead to differences in education and training programs, the characteristics that teachers should have are shaped according to the current age. In this study, which is prepared as a compilation, the emergence of the teaching profession, its development from the past to the present and twenty-first century skills are discussed. At the end of the article, some suggestions for teacher education and teachers are presented.

Keywords: 21st century skills, teacher education, teaching profession.

31

Başvuru/Submitted
12 Şub/Feb 2022

Kabul/Accepted
20 Nis/Apr 2022

Yayın/Published
6 May/May 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel
İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/1, 31-38

Coşkun, F. (2022).
Öğretmenlik mesleği ve 21.
yüzyıl becerileri. *Alanyazın*
3(1),31-38 [http://
dx.doi.org/10.22596/
cresjournal.0301.31.38](http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.31.38)

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

ALAN
YAZIN

CRES
Journal

Giriş

İnsanoğlu diğer canlı türlerinden farklı olarak hayatın başlangıcından itibaren sahip olduğu bilgi ve birikimi yeni nesillere öğretme çabası içerisinde olmuştur. İlk zamanlar aile büyükleri, kabile önderleri tarafından yürütülen bu görev, insanlığın gelişmesi ve aktarılacak bilginin artmasıyla bu işin belli ortamlarda ve bu alanda uzman kişiler tarafından yürütülmesini zorunlu hale getirmiştir. Böylece öğretmenlik mesleği ortaya çıkmış ve toplumlar okullaşma sürecine girmiştir (Oktay, 1991). Günümüzdeki sisteme en yakın şekliyle öğretmenlik mesleğinin M.Ö. 3300'lü yıllarda Sümerlilerde çivi yazısının bulunmasıyla bir takım dini ve sosyo-ekonomik amaçlar doğrultusunda gerçekleştirildiği bilinmektedir (Özgül, 2011). Yazının bulunması ve felsefenin ortaya çıkışıyla beraber filozoflar öğretmenlik mesleğinin gelişimine ve saygınlık kazanmasına büyük katkı sağlamıştır. Sokrates (M.Ö. 469-339), Platon (M.Ö. 429-347), Aristoteles (M.Ö. 384-322) gibi önemli filozoflar öğretmenlik ve öğrenci yetiştirmekle ilgili önemli faaliyetlerde bulunmuştur. Bu dönemdeki eğitim modern anlamdaki eğitim anlayışından çok, dönemin ünlü ve donanımlı filozoflarının kendi bilgilerini usta çırak ilişkisi içerisinde öğrencilerine aktarması şeklinde gerçekleştirilmiştir (Guttek, 2019). Bilgi aktarımı şeklinde algılanan öğretmenlik kavramı, çok uzun bir geçmişe sahip olmasına rağmen öğretmenlik meslek eğitiminin yaygınlaşması ve kurumsallaşması ancak on dokuzuncu yüzyıla doğru gerçekleştirilebilmiştir (Oktay, 1991). Türk eğitim tarihi özelinde incelendiğinde de öğretmenlik mesleğinin, Selçuklu devletinden itibaren uzun yıllar boyunca mektep-medrese sistemine dayanan muallim ve müderrislerce yürütüldüğü; modern anlamda kurumsallaşmasının ise, cumhuriyetin ilanından sonraki yakın döneme denk geldiği görülmektedir (Ergün, 1987).

Tarihsel süreç içerisinde öğretmen yetiştiren kurumlar ve öğretmen yetiştirme programlarında değişiklikler yaşandığı gibi öğretmenlerden beklenen yeterlilikler ve öğretmenlerin eğitimdeki rolü üzerinde de bir takım değişimler olmuştur (Baskan, 2001). Örneğin geleneksel eğitim anlayışında öğretmen, eğitimin sarsılmaz otoritesi ve bilgiyi öğrenciye aktaran öğretici rolündeyken; modern eğitim anlayışında eğitimin merkezine öğrenci alınarak öğretmen bilgiyi aktarmak yerine kılavuzluk eden bir rehber rolünü edinmiştir (Guttek, 2019). Bunun yanı sıra içerisinde bulunulan çağın özellikleri, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları üzerinde doğrudan etkili olmuştur. Sanayi devrimi ve dünya savaşları gibi önemli olayların yaşanmasıyla milliyetçilik akımının etkili olduğu on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda, öğretmenlerden genç nesilleri daha milliyetçi ve sanayi kollarına yönelik yetiştirmeleri beklenirken; günümüzde küreselleşmenin de etkisiyle öğretmenlerden daha yenilikçi, yaratıcı ve sorgulayıcı bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005; Tekişik, 1986). Bilgi temelli teknolojiler, iletişim, haberleşme, ulaşım araçlarında yaşanan hızlı gelişmeler ve küreselleşme hareketi ile beraber içerisinde bulunduğumuz yüzyıl, önceki yüzyıllardan keskin bir şekilde ayrılmaktadır (Erten, 2020; Kereluik, Mishra, Fahnoe ve Terry, 2014). Bilgi teknolojilerinin çeşitlenmesi ve yaygınlaşması, bireylerin ortamdaki ve zamandan bağımsız olarak bilgiye ulaşabilmeleri, çağımızın “bilgi çağı”, “teknoloji çağı” gibi isimlerle adlandırılmasına ve aynı zamanda bilgiye yüklenen anlamın değişmesine neden olmuştur (Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmelerle beraber bireylerin aradıkları bilgiye rahatlıkla ulaşabilmesi,

önceki yüzyıllarda bilginin aktarıcısı olarak görülen öğretmenlerden beklenen yeterlikler ve eğitimdeki rollerinin değişmesine neden olmuştur (Gürültü, Aslan ve Alcı, 2020). Yirmi birinci yüzyıl öğretmenlerinden beklenen, öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine bilgiye ulaşma yollarını gösteren, rehberlik eden, problem çözme becerilerine sahip, eleştirel düşünme, yaratıcılık, yeniliklere uyum sağlayabilme, öğrenmeye açık, teknoloji okuryazarlığı yüksek bireyler olmalarıdır (Öğretir-Çelik, 2009).

Önemli gelişmelerin yaşandığı yirmi birinci yüzyıl, öğretmenlerin eğitimdeki rolü üzerinde değişimlere neden olurken, aynı zamanda yetiştirilmesi amaçlanan eğitimli birey modelini de etkilemiştir (Sayın ve Seferlioğlu, 2016). Yirmi birinci yüzyıl bireylerinden beklenen, var olan tüm bilgiyi ezberlemek yerine kendi kendine öğrenebilme, yaratıcılık, eleştirel düşünme, bilgi teknolojilerini kullanma gibi becerilerini geliştirebilmeleridir (Kırmaz, 2010). Yirmi birinci yüzyılın ilk çeyreğinde olduğumuz bu dönemde, bireylere kazandırılması amaçlanan becerilerin ne olması gerektiği, etkin bir şekilde pek çok araştırmacı, kurum ve kuruluş tarafından ele alınan güncel bir problemidir. Söz konusu becerilerin ne olması gerektiği konusunda tüm araştırmacılar tarafından kabul gören ortak bir tanımlama olmamakla birlikte; alanyazında “yirmi birinci yüzyıl becerileri”, “yirmi birinci yüzyıl öğrenmeleri” ve “yirmi birinci yüzyıl bilgileri” gibi farklı adlandırılmaların yapıldığı görülmektedir (Kereluik, Mishra, Fahnoe ve Terry, 2014; Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Bu çalışmada, alanyazında daha yaygın olarak kullanılan yirmi birinci yüzyıl becerileri kavramı kullanılmıştır. Araştırmanın geri kalan kısmında, yirmi birinci yüzyıl becerileri detaylı olarak ele alındıktan sonra, öğretmen yetiştirme programları ve mevcut öğretmenlik uygulamaları ile ilgili bir takım öneriler sunulmuştur.

21. Yüzyıl Becerileri

Yirmi birinci yüzyıl becerileri kavramının, keskin sınırlarla çizilmiş sabit ve değişmeyen bir tanımı olmamakla beraber; yirmi birinci yüzyılda bireylerin sahip olması gereken yeterlilikleri ifade etmektedir (Sadi ve Seferlioğlu, 2016). Yirminci yüzyılın başından itibaren dönemin önemli iş insanları, politikacıları ve eğitim uzmanları bir araya gelerek yirmi birinci yüzyılda bireylere kazandırılması gereken becerilerin neler olduğu konusunda çalışmalar yürütmektedir (Rotherham ve Willingham, 2009). Amerika Birleşik Devletleri’nde yirmi birinci yüzyıl becerilerinin kazandırılması için, otuz üç farklı kurum ve kuruluş ortaklığı ile “21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı” projesi hayata geçirilmiştir (Gelen, 2017). Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı, yüzyılın başında öğretmenlerin sahip olması gereken yirmi birinci yüzyıl becerileri konusunda kapsamlı bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda yirmi birinci yüzyıl öğretmenlerinin bilgi çağına uyum sağlayabilen, bilgiye erişim yollarına hâkim ve kendisini sürekli yenileyebilen bireyler olması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2001). Yirmi birinci yüzyıl becerileri konusunda pek çok araştırma ve proje yapılmasının yanı sıra araştırmacılar yirmi birinci yüzyıl becerilerinin sınıflandırılması ve tanımlanmasına yönelik bir takım çalışmalar yapmıştır (Bozkurt, 2020). Saavedra ve Opfer (2012), bu becerilerin ezber bilgilerden çok daha değerli olduğunu vurgulayarak üst düzey düşünme becerileri, daha derin öğrenme çıktıları ve iletişim becerileri şeklinde tanımlamıştır. Wagner (2008) ise iş, eğitim, ekonomi ve politika çevreleriyle yaptığı görüşmelerden yola çıkarak yirmi birinci yüzyıl becerilerini yedi tema altında açıklamıştır. Bunları; eleştirel düşünme ve problem çözme, işbirliği ve

liderlik, çeviklik ve uyumluluk, girişim ve girişimcilik, sözlü ve yazılı iletişim, bilgiye erişme ve analiz, merak ve hayal gücü becerileri şeklinde sınıflandırmıştır. Lai ve Viering (2012) yirmi birinci yüzyıl becerilerini eleştirel düşünme, isteklendirme, yaratıcılık, kendi kendine öğrenme ve işbirliği becerileri şeklinde tanımlamıştır. Köğçe, Özpınar, Mandacı-Şahin ve Aydoğan-Yenmez (2014) ise yirmi birinci yüzyıl becerilerinin temelde bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme becerilerine dayandığını vurgulamıştır.

Farklı araştırmacılar tarafından, farklı şekillerde sınıflandırma ve açıklamalarla tanımlanan yirmi birinci yüzyıl becerileri sürekli yenilenmekte ve genişlenmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı projesi kapsamında yirmi birinci yüzyıl becerileri öğrenme ve yenilik, bilgi medya ve teknoloji becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç alt başlık altında sınıflandırılmıştır. Eleştirel düşünme, yaratıcılık, bilgi okuryazarlığı gibi becerilerden oluşan yirmi birinci yüzyıl becerilerinin söz konusu üç sınıflandırmadaki dağılımı şöyledir:

1. Öğrenme ve yenilik becerileri: yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği becerileridir.
2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri: bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ile bilgi, iletişim ve teknoloji (BİT) okuryazarlığı becerileridir.

3. Yaşam ve Kariyer Becerileri: esneklik ve uyum becerileri, girişim ve öz yönlendirme, sosyal ve kültürlerarası beceriler, verimlilik ve hesap verilebilirlik, liderlik ve sorumluluk becerileridir (Partnership for 21st Century Skills, 2007).

Kereluik ve ark. (2014) ise yirmi birinci yüzyıl becerileri ile ilgili yapılmış çalışmaları analiz ederek, yirmi birinci yüzyıl becerilerini temel bilgiler, üst düzey bilgiler ve insani bilgiler teması altında açıklamıştır. Kereluik ve ark.'nın (2014) tanımladığı yirmi birinci yüzyıl becerilerinin dağılımı şu şekildedir:

1. Temel bilgiler: temel içerik bilgisi, disiplinler arası bilgi ve dijital okuryazarlık bilgisi
2. Üst düzey bilgiler: yaratıcılık ve yenilikçilik, problem çözme ve eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği
3. İnsani bilgiler: yaşam/iş becerileri, etik/duygusal farkındalık ve kültürel yeterlilik bilgisi şeklinde açıklamışlardır.

Yirmi birinci yüzyıl becerilerinin en önemli özelliği çağın ihtiyaçlarına göre ortaya çıkan veya önemi artan beceriler olmasıdır. Söz gelimi Sayın ve Seferlioğlu (2016) gelecekte kodlama becerisinin, yirmi birinci yüzyıl becerileri içerisinde öne çıkacağını savunmuştur. Konuk ve Güntaş (2019) ise medya okuryazarlığı becerisinin önemine değinmiştir. Dolayısıyla farklı çalışmalara ve farklı durumlara göre yirmi birinci yüzyıl becerilerinin önemi ve etkililiği değişebilmektedir. Ancak değişmeyen yargı, yirmi birinci yüzyıl becerilerinin çeşitlendiği ve geliştiğidir. Bu durumda yirmi birinci yüzyılda edinilmesi gereken en önemli becerilerden bir diğerinin kendi kendine öğrenme becerisi olduğu söylenebilir. Öte yandan Singh'e (1991) göre yirmi birinci yüzyılda bilginin en önemli kaynağı teknoloji olacağından bilgi teknolojilerini kullanabilme becerisi, tüm bireylerin sahip olması gereken becerilerden biri olarak görülmektedir. Bilgi kaynaklarının ve çeşitliliğinin bu denli yüksek

olduğu bir dönemde doğru bilgiyi yanlış bilgidan ayırt edebilmek için gerekli beceri ise eleştirel düşünebilme becerisidir (Seferlioğlu ve Akbıyık, 2006). Kendi kendine öğrenme becerisine sahip, bilgi teknolojilerini kullanabilen ve eleştirel düşünebilme becerisi yüksek bireylerin kazanması gereken diğer önemli bir beceri, yaratıcı ve yenilikçi düşünebilme becerisidir. Yaratıcı düşünme becerisi, bireylerin var olan bilgilerinden hareketle yeni bilgilere ulaşabilmesi, karşılaştıkları problem durumlarına yeni çözüm yolları inşa etmesi, zihinlerine sınır çizmeden yeni düşünceler üretebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Yaşar ve Aral, 2010). Dolayısıyla bu açıdan bakıldığında en gerekli yirmi birinci yüzyıl becerilerinin kendi kendine öğrenebilme, bilgi teknolojilerini kullanabilme, eleştirel düşünme ile yaratıcı ve yenilikçi düşünebilme becerileri olduğu söylenebilir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (UNESCO) ile Latin Amerika ve Karayip eğitim bakanlıklarının 2017 yılında düzenlediği “E2030: 21. Yüzyıl için Eğitim ve Beceriler” konulu toplantıda, çağımızın eğitim öğretim faaliyetlerinin okuma-yazma ve aritmetik işlemler gibi geleneksel hedeflerin ötesinde geçmesi gerektiği vurgulanmıştır. Günümüzde eleştirel düşünme, küresel vatandaşlık, teknoloji okuryazarlığı gibi yirmi birinci yüzyıl becerilerine odaklanılması gerektiği belirtilen toplantıda, öğretmen yetiştirme politikaları ve öğretmen eğitimlerinin de revize edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Report: Education and skills for the 21st century, 2017). Benzer şekilde, Rotherham ve Willingham (2019) da günümüzde yirmi birinci yüzyıl becerilerinin eğitim yoluyla öğretilmesinin bir zorunluluk haline geldiğine geldiğini vurgulamıştır. Yirmi birinci yüzyıl becerilerinin öğretilmesinde üç ana etken rol almaktadır. Bunlar eğitim programları, öğretmenler ve değerlendirme süreçleridir (Rotherham ve Willingham, 2009). Erten (2020) ise yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmek için en önemli görevin öğretmenlere düştüğünü ifade etmiştir. Dolayısıyla hem eğitim programlarının uygulayıcısı hem de değerlendirme süreçlerinin yürütücüsü olarak, yirmi birinci yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında öğretmenlerin rolünün oldukça önemli olduğu görülmektedir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Yirminci yüzyılın sonlarına doğru, yirmi birinci yüzyıl becerilerinin neler olacağı üzerine çalışma yapan Singh (1991), bilgi teknolojilerinin gelişmesiyle bilgi üretiminin iki, üç katına çıktığına vurgu yaparak öğretmenlerin eğitimdeki rolünün değişeceğine ve eğitimin öğrenci odaklı olacağını belirtmiştir (Singh, 1991). Yirmi birinci yüzyıl becerilerinin ele aldığı çalışmalarda genel olarak öğretmenlerin rolünden çok yeni yüzyılda hangi becerilerin kazandırılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ancak öğretmenler, yirmi birinci yüzyıl becerilerinin öğreticisi olarak düşünüldüğünde, öğretmenlerin söz konusu becerilere ne düzeyde sahip olduğu ya da olmadığı oldukça önem arz etmektedir (Uyar ve Çiçek, 2020).

Sonuç

Sonuç olarak pek çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde ele alınmasına rağmen yirminci yüzyılda bireylerin başarılı olabilmek için önceki yüzyıllardan farklı bir takım beceriler geliştirmesi gerektiği açıkça görülmektedir. Eleştirel düşünme, problem çözüme, bilgi iletişim teknolojilerini kullanabilme, kendi kendine öğrenebilme, işbirliği, teknoloji okuryazarlığı gibi çok geniş bir yetenek havuzunu temsil eden bu beceriler sürekli güncellenerek gündemde kalmaktadır. Çağı yakalamak ve dünyanın geleceğinde söz sahibi olmak isteyen ülkeler eğitim sistemleri, öğretmen yetiştirme programları ve mevcut öğretmenlerinin

yeterliklerini konusunda daha dikkatli olmak zorundadır. Yirmi birinci yüzyıl becerileri ile ilgili yapılmış projeler ve alanyazın incelemesinde hareketle öğretmen yetiştirme programları ve mevcut öğretmenlerle ilgili şu öneriler sunulmuştur:

- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, eğitim sistemi içerisinde aktif olarak görev almakta olan öğretmenlerin, yirmi birinci yüzyıl becerilerini sağlama düzeyleri incelenerek yetersiz oldukları beceriler için hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir. Nitekim Uyar ve Çiçek (2020) tarafından bir grup öğretmen üzerinde yürütülen araştırmada, hizmetiçi eğitim almış olan öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerilerini sağlama düzeyi, hizmetiçi eğitim almamış olan öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerilerini sağlama düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.
- Öğretmen yetiştirmeye yönelik eğitim veren yükseköğretim kurumlarında, öğretmen adaylarının yirmi birinci yüzyıl becerilerini edinebilmeleri için zengin içeriğe sahip öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Aynı zamanda öğretmen eğitiminden sorumlu öğretim üyelerinin yirmi birinci yüzyıl becerileri konusundaki farkındalığının yüksek olması gerekmektedir. Bozkurt (2020) öğretmen adaylarından oluşan bir örneklem üzerinden yürüttüğü araştırmada, öğretmen adaylarına yirmi birinci yüzyıl becerilerinin kazandırılması için oluşturulan öğrenme ortamlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.
- Yirmi birinci yüzyıl becerileri bilgi, kavrama gibi alt düzey bilişsel becerilerden çok daha karmaşık yapıları temsil etmektedir. Bu nedenle klasik ölçme değerlendirme yöntemleri, yirmi birinci yüzyıl becerilerinin belirlenmesinde yetersiz kalabilmektedir. Lai ve Viering (2012) yirmi birinci yüzyıl becerilerinin değerlendirilmesi için öğretmenlerin gerçek yaşam problemlerini yansıtan karmaşık ve zorlu görevlerden oluşan açık uçlu, anlamlı, öğrencinin düşünmesini ve akıl yürütmesini görünür kılan ve yeni teknolojilere dayalı yöntemler kullanmasını önermektedir. Yalçın (2018) ise yirmi birinci yüzyıl becerilerinin ölçülmesinde derecelendirme ölçekleri, performans değerlendirme, portfolyo gibi tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanıldığına vurgu yapmıştır. Dolayısıyla yirmi birinci yüzyıl becerilerinin değerlendirilmesi için kullanılması gereken ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda mevcut öğretmenlere hizmet içi seminerlerin düzenlenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Bozkurt'un (2020) da belirttiği gibi Türkiye'de yirmi birinci yüzyıl becerilerinin neler olduğu ve nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda yapılmış kapsayıcı bir çalışma ya da önemli bir proje bulunmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu ortaklığında böyle bir projenin hayata geçirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 16-25.
- Bozkurt, F. (2020). 21. yüzyıl becerileri açısından sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 34-64. <https://doi.org/10.9779/pauefd.688622>
- Çalık, T. & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.

- Ergün, M. (1987). Türkiye’de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 33-64.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (ABD Uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Gutek, G. L. (2019). *Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*, çev. Nesrin Kale, 3. Baskı. Ankara: Ütopya yayınevi.
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2019051590>
- Kerelük, K., Mishra, P., Fahnoe, C., & Terry, L. (2014). What knowledge is of most worth: Teacher knowledge for 21st century learning. *Journal of digital learning in teacher education*, 29(4), 127-140. <https://doi.org/10.1080/21532974.2013.10784716>
- Kırmaz, B. (2010). Bilgi çağı lideri. *Ankara Barosu Dergisi*, (3), 207-222.
- Konuk, N., & Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı. *International journal of entrepreneurship and management inquiries*, 3(4), 1-25.
- Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlilik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 522-531. <https://DOI:10.5961/jhes.2018.293>
- Lai, E. R., & Viering, M. (2012). *Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings*. Pearson.
- MEB, (2001). *21. Yüzyıla girerken Türk eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu çağdaş öğretmen profili*. Milli Eğitim Basımevi.
- Oktaş, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(3), s. 187-193.
- Öğretir-Özçelik, A. (2019). İnovasyon, yaratıcılık ve yenilenme. Ayşe Öğretir Özçelik ve Mehmet Nur Tuğluk (Editörler). *Eğitimde ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri* (3. Basım). Pegem Akademi.
- Özgül, O. (2011). Sümer sosyal hayatında eğitimin yeri ve önemi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 401-414.
- Partnership for 21st Century Learning. (2007). *Framework for 21st century learning*. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden alındı.
- Report: Education and skills for the 21st century. (2017). E2030: *Education and skills for the 21st century*, report. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117_eng adresinden alındı.
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2009). 21st-century” skills. *American Educator*, 17(1), 17-20.
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Sayın, Z., & Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamann eğitim politikalarına etkisi. Akademik Bilişim Konferansı, (2016), 3-5.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.

- Singh, R. (1991). *Education for the twenty-first century: Asia-Pacific perspectives* (Vol. 91). Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific.
- Köğce, D., Özpınar, İ., Mandacı Şahin, S. & Aydoğan Yenmez A. (2014). Öğretim elemanlarının 21. yüzyıl öğrenen standartları ve yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 185-213.
- Tekışık, H. H. (1986). Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2).
- Tutkun, Ö. F., & Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 361-371.
- Uyar, A. & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 1-11.
- Wagner, T. (2008). Rigor redefined. *Educational leadership*, 66(2), 20-24.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201. <https://doi.org/10.30964/auebfd.405860>
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2).

“Eğitimde Finlandiya Modeli” kitabı üzerine bir değerlendirme

Fatma Avcı

Özet: Finlandiya'nın uluslararası sınavlarda sergilediği başarılar ve yürüttüğü başarılı eğitim sistemi son yıllarda eğitim alanındaki uygulayıcıların ve araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır. Bu yazıda mercek altına alınan *Eğitimde Finlandiya Modeli* kitabı da Finlandiya eğitim sistemine ilişkin aydınlatıcı bilgiler vermesi ve önemli ipuçları sunması nedeniyle incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: *Eğitim, Finlandiya, değerlendirme.*

An evaluation of the book “Finished Leadership: Four Big, Inexpensive Ideas to Transform Education”

Abstract: The success of Finland in international exams and its successful education system have been attracting the attention of practitioners and researchers in the field of education in recent years. The book “Finnish Model in Education” which is the focus of this article has also been examined as it provides enlightening information about the Finnish education system and offers important clues.

Keywords: *Education, Finland, assessment.*

39

Başvuru/Submitted
31 Oca/Jan 2022

Kabul/Accepted
1 Mar/Mar 2022

Yayın/Published
9 May/May 2022

Makale Türü
Eleştirel İnceleme/
Critical Review

Başlık
Eğitimde Finlandiya Modeli
Yazar
Pasi Sahlberg
Yayınevi
Metropolis
Hamur Tipi
2. Hamur
Ebat
14 x 21
İlk Baskı Yılı
2018
Baskı Sayısı
1. Basım
Barkod
9786056669354
Fiyatı
19,80

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel
İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/1, 39-43

Avcı, F. (2022). “Eğitimde
Finlandiya modeli”
kitabı üzerine bir
değerlendirme. *Alanyazın*,
3(1), 39-43 [http://
dx.doi.org/10.22596/
cresjournal.0301.39.43](http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.39.43)

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

**ALAN
YAZIN**

**CRES
Journal**

Giriş

Finlandiya eğitim sistemi PISA'da gösterdiği başarılar sonucu en üst sıralarda yer almasıyla hem eğitimciler hem de ebeveynler tarafından merak konusu haline gelmiştir (Eraslan, 2009). Finlandiya eğitim sistemini araştıran çok sayıda makale ve tez bulunmaktadır (Demirkan, 2018; İş, 2017; Özdemir, 2017; Özerbaş ve Safi, 2022). Bu yazıda Pasi Sahlberg tarafından kaleme alınan “Eğitimde Finlandiya Modeli” başlıklı kitap incelenmiştir. 2018 yılında basılan ve 128 sayfadan oluşan kitap, Finlandiya eğitim sisteminin önemli unsurlarını tanıtarak okuyucuya bir model sunmayı hedeflemektedir. Kitabın yazarı Pasi Sahlberg ise eğitimcilik kariyerine Helsinki’de bir öğretmen lisesinde matematik ve fizik dersleri vererek başlamıştır. Ardından Helsinki Üniversitesi’nde Fen ve Matematik öğretimi dersleri vermiştir. Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu’nda Fen dersi müfredatı hazırlayan ekibin ve öğretim metotları geliştirme biriminin şefi olarak da çalışan Sahlberg, 1990’lı yıllardan itibaren daha çok tanınır olmuş ve OECD ve Avrupa Komisyonu’na danışmanlık yapmıştır. *Finnish Lessons* kitabı ile 2013 yılında Grawemeyer ödülünü alan Sahlberg, kariyerine 2013 ve 2016 yılları arasında Harvard Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde misafir öğretim üyesi olarak eğitim politikası ve liderliği dersleri vermekle devam etti. Eğitimde değişim, liderlik ve okul gelişimi konularında pek çok ülkede konferanslar ve birçok üniversitede de dersler vermiştir. Yazarın Finlandiya eğitim sistemini konu alan çok sayıda kitabı bulunmaktadır. Orijinal adı *Finnished Leadership: Four Big, Inexpensive Ideas to Transform Education* (Fin Eğitiminde Liderlik: Dört Büyük ve Pahalı Olmayan Fikir) olan bu kitapta, “Teneffüs hakkını ihmal etmeyin”, “İstatistikleri değil, küçük veriyi kılavuz edinin”, “Eşitlik yetmez, hakkaniyeti hedefleyin”, “Şehir efsanelerine aldırmayın” şeklinde sıralanan dört fikre yer verilmiştir ve sırasıyla her bir bölümde bu dört fikrin her birine detaylı bir şekilde değinilmiştir. Aşağıda bu bölümler açıklanarak mevcut araştırmalar ışığında tartışılmış ve değerlendirilmeler sunulmuştur.

İlk fikir olan “*Teneffüs hakkını ihmal etmeyin*” başlıklı ile bir bölümde ele alınmış, sağlam bir öğrenme deneyimi için düzenli teneffüs ve fiziksel aktivitenin kritik önemde olduğunun altı çizilmiştir. Teneffüs ve fiziksel aktivitenin, öğrencilerin teneffüs öncesi öğrendiklerini sindirmek ve yeni derse dinlenmiş bir zihinle hazırlanmak için elzem bir konumda olduğu belirtilmiştir. Finlandiya’da dersler 45, teneffüsler 15 dakikadır. Ders süresi uzarsa teneffüs de doğru orantılı olarak uzamaktadır. Ayrıca mola hakkının sadece öğrenciler için değil öğretmenler için de gerekli olduğu belirtilmektedir. Araştırmalarda Finlandiya’da eğitim alanında ulaşılan başarının en önemli unsurunun öğretmenler olarak görüldüğü belirtilmektedir (Özdemir, 2017). Yaşanılan sorunlarda ise öğrenci ya da öğretmenin suçlanması yerine sistemin değerlendirilmesine yönelindiği böylece sistemin aksayan yönlerinin üzerine düşünülerek sürekli bir güncelleme çalışması içerisinde bulunduğu bilinmektedir. Sahlberg ayrıca bu bölümde ev ödevlerine de değinmiştir. Finlandiya’da da ev ödevlerinin verildiğini ancak bu ödevlerin okul sonrası aktiviteleri engellemeyecek kadar kısa süreli olduğu belirtilmektedir. Sahlberg teneffüs hakkı konusunda “Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Sözleşmesi’nde her mahkûmun günde en az bir saat açık havada egzersiz yapma hakkına sahip olduğunu” ifade ederek bu hakkın çocuklara da verilmesi gerektiğini çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır. Teneffüs uygulamasının Finlandiya eğitim sisteminin demirbaşlarından biri olduğu ayrı

bir başlık altında da açıklanmaktadır. Teneffüs saatlerinde meydana gelmesi olası düşme ve yaralanma gibi durumlar için güvenliğin sağlandığı ancak çocukların teneffüs hakkının engellenmemesi gerektiğinden risk almanın yeğlendiği ifade edilmektedir. Ayrıca bölüm sonunda öneri olarak yeni bir teneffüs kültürünün oluşturularak, teneffüs arasının fiziki sağlık için önemine ve öğrenme fırsatlarına dönüştürülebileceğine dikkat çekilmiştir. Alanyazında teneffüsün öğrencilerin enerjilerini boşaltmalarını sağlamada (Yaman, 2006) önemli bir yer tuttuğu düşünüldüğünde, ideal teneffüs sürelerinin önem arz ettiği çok sayıda araştırmada ifade edilmektedir (Aktay, Arat ve Atalay, 2019). Öğretmenlerin de yapılan teneffüs hakkından mahrum bırakıldıklarında içe kapanıklık, yönetime katılmama (Can ve Serençelik, 2017), ve hatta mesleki tükenmişlik (Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü, 2010) gibi sorunlar yaşadığı bilinmektedir. İbret, Bayraktar ve Kocaman (2011), öğrencilerin teneffüs sürelerinin kısa olması nedeniyle yeteri kadar dinlenemediklerini, ihtiyaçlarını gideremediklerini ve derse geç kaldıklarını belirtmişlerdir. Memduhoğlu ve Taşdan (2008) teneffüslerin öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecekleri kadar uzun tutulması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, bazı okulların fiziksel olanakları nedeniyle de öğrenciler teneffüsleri yeterince verimli kullanamamakta ve teneffüs süreleri yetersiz gelebilmektedir (Gündoğdu, Saracaloğlu, Altın ve Üstündağ, 2015).

İkinci fikir olan “*İstatistikleri değil, küçük veriyi kılavuz edinin*” başlıklı bölümde, eğitim alanında yapılacak kapsamlı değişikliklerde küçük verinin, büyük veriye kıyasla genelde çok daha etkili bir araç olduğunun üzerinde durulmuştur. Ulaşılan büyük verinin aslında genel bir tablo çizdiği ve sadece büyük veriye göre yol almanın ise yanıltıcı olabileceğine dikkat çekilmiş; buna karşılık, öğretmenin gözlem ve uygulama sonuçlarına dayalı olan küçük verinin çok daha anlamlı ve işlevsel olduğu ifade edilmiştir. Hatta Sahlberg’in sitesinde giriş ekranına sabitlenmiş olan “*If you don’t lead with small data, you’ll be led by big data*” (*Küçük veriyle yönetmezseniz büyük veri tarafından yönetilirsiniz*) sözü bu bölümde tekrar edilmektedir. Büyük verilerin eğitim reformlarında kullanışsız olduğuna değinen yazar, küçük verilere odaklanıldığında verilerdeki insani yönün de daha çok keşfedilebileceğini düşünmektedir. Sınıflardan çıkan küçük verilerin değerli olduğunu ifade eden Sahlberg, öğretmenlerin günümüzde programı işlemek ve öğretimi tasarlamının haricinde etkin bir değerlendirme yapmaları gerektiğinin altını çizmektedir. Ayrıca kitabın bu bölümünün son kısmında sistem yöneticileri için alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, okul idarecileri için öğretmenlerin özerkliklerinin sağlanması, öğretmenler için ise öğrencilerin fikirlerine odaklanmaları gibi öneriler sıralanmaktadır.

Üçüncü fikir olan “*Eşitlik yetmez, hakkaniyeti hedefleyin*” başlıklı bölümde, eğitim kazanımlarını daha nitelikli kılmmanın yolunun hakkaniyeti sağlamaktan geçtiği anlatılmıştır. Kitabın bu bölümünde “Eşitlik mi? Hakkaniyet mi?” şeklinde bir başlık kullanarak Sahlberg, bir kıyaslama yapmış ve sonuçta herkesin aynı koşullarda ve ortamlarda eşit şekilde eğitim hakkına sahip olmasının, aile ve sosyal statü kaynaklı bazı eşitsizliklerin bulunmasından dolayı hakkaniyetli bir sonuç doğurmadığını ifade etmiştir. Sahlberg’in bu bölümde yer alan şu cümleleri dikkat çekmektedir: “*Finlandiya’da bir okul hakkaniyete ve zorluklar karşısında esneklik kültürüne ne ölçüde sahipse o derece iyi bir okul sayılıyor. Hakkaniyetin gözetildiği ve öğrencilerin iyi öğrenim gördüğü bir*

eğitim sistemi, geniş çaplı toplumsal ve ekonomik eşitsizliklerin etkilerini bertaraf edebilir. Finlandiyalıların eğitimde hakkaniyete neden kadar büyük önem verdiğini merak edenlere cevabım şu: Bir eğitim sisteminde hakkaniyet tesis edilmediğinde, öğrencilerin bilişsel ve kişisel potansiyellerini bütünüyle değerlendiremezsiniz." (Sahlberg, 2018, s. 82). Diğer yandan hakkaniyeti sağlamanın iki yolu olduğunu ve bunların; yerel denetim ve mesleki öğrenime kesintisiz erişim olduğunu belirtmektedir. "Okulların gelişiminin dinamosu hakkaniyettir." (Sahlberg, 2018, s. 82). Cümlesi ile de eğitim sistemlerinde hakkaniyetin ne kadar belirleyici bir unsur olduğunun önemine oldukça ciddi bir vurgu yapmıştır.

Kitabın Finlandiya eğitim modelini anlatan diğer kitaplardan farkı ise dördüncü fikridir. Dördüncü fikir olan "Şehir efsanelerine aldırmayın" ile Finlandiya eğitim sistemine dair uydurma bilgiler ve şehir efsanelerine dikkat edilmesi gerektiği, daha iyi bir eğitim sistemi kurma yolunda verilen çabaları sekteye uğratabileceği düşüncesiyle açıklanmıştır. Bu bölümde Finlandiya'da yüksek başarı sergileyen öğrencilerin öğretmen oldukları yönündeki yanlış algıyı açıklayan yazar, 2014 yılında Helsinki Üniversitesi'nin ilkökul öğretmenliği programına kabul edilen öğrencilerin akademik profillerine göre dağılımını sunarak istatistiksel kanıtlar ile Finlandiya eğitim sistemine dair bir şehir efsanesini çürütmüştür. Ardından The Independent gazetesinde çıkan Finlandiya'nın bazı temel dersleri kaldırarak konu başlıkları getireceğine dair haberi ele alan Sahlberg, Finlandiya'nın ademimerkeziyetçi sistemi (yerelden yönetim modeli) ile ilişkilendirerek bu yanlış anlaşılmayı uzun zamandır eğitim sisteminde benimsenen ve uygulanan ders konularının bütünleştirilmesi (integration) ve bütüncül (holistic) öğretim olarak düzeltmektedir. Kitapta Finlandiya'nın son program değişikliklerinin odağının okuma, matematik ve fen gibi konuların öğretilmesinden daha bütünsel bir yaklaşımla probleme dayalı öğrenime kaydırıldığı üzerinde durulmaktadır. Bir diğer yanlış algının ise Finlandiya'nın PISA sınavlarında başarılı olma gayesine sahip olduğudur. Yazar Finlandiya eğitim sisteminde PISA sınavlarında başarı sağlama odaklı bir yapılanma olmadığını açıklamaktadır.

Sonuç

Değerlendirmesi yapılan bu kitapta Finlandiya eğitim sistemine yönelik yazar Sahlberg tarafından değinilen ilkeler aslında akla gelen, bilinen ilkelerdir. Ancak gerçek konu, bu temel ve basit ilkelerin uygulamaya dökülebilmesi ve istikrarlı bir şekilde devam ettirilebilmesidir. Finlandiya eğitim sistemini ayakta tutan önemli noktalara oldukça açıklayıcı bir dil ile değinerek dürüst bir bakış açısı sunan Sahlberg, sunduğu öneriler ile de karar verici konumdaki üst yöneticilere, okul yöneticilerine ve öğretmenlere yol göstermektedir.

Kaynakça

- Aktay, S., Arat, R., & Atalay, M. (2019). İlkokullarda teneffüs süresi ne kadar olmalı. *III. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2019)* tam metin bildiri kitabı içinde (754-759). Muğla.
- Can, E., & Serençelik, G. (2017). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yönetimine katılımlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 525-542.
- Demirkan, S. (2018). Finlandiya eğitim sisteminden Türkiye'ye mesajlar. *Alnteri Sosyal Bilimler Dergisi (ASOBİD)*, 4, 171-195, Doi: 10.30913/alinterisosbil.360454.
- Gündoğdu, K., Saracaloğlu, A.S., Altın, M., & Üstündağ, N. (2015). Okul nöbetlerinin öğretmen

görüşleri doğrultusunda incelenmesi: Problemler ve öneriler. *İlköğretim Online*, 14(1), 276-294.

Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 238-248.

İş, E. (2017). Türkiye eğitim sistemi ile Finlandiya eğitim sisteminin okulöncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının karşılaştırılması. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 2(1), 60-70.

Memduhoğlu, H. B., & Taşdan, M. (2008). Okul ve öğrenci güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(34), 69-83.

Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya Modeli*. (Çev. C. Mavituna). İstanbul: Metropolis Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2018).

Özdemir, A. (2017). Bütün öğrencilerin okulu Finlandiya okulları. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, 2(1), 59-91.

Özerbaş, M. A., & Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80.

Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.

Yonca, Z. D. (2018). Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler ve Türkiye açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(14), 136-146.

Pozitivizm, postpozitivizm ve antipozitivizm çerçevesinden “Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar” eserinin incelenmesi

Orhun Kaptan

Özet: Bu çalışmanın amacı *Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* kitabının eğitim yönetimi bilim dalının epistemolojik bunalımı çerçevesinde incelenmesi ve eserin bu bunalım sürecinde sağlamakta olduğu katkının değerlendirilmesidir. Çalışmada kısaca epistemolojik bunalımın nedenleri ve tarihsel olarak bu nedenlerin ortaya çıkışı tanıtıldıktan sonra Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar eserinin içeriğine ilişkin bilgi sunulmuştur. Son bölümde ise eserin epistemolojik bunalım kapsamında eğitim yönetimi alanına katkısı ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: *Eğitim yönetimi, epistemik kriz, eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar, pozitivism, postpozitivizm, anti pozitivism.*

A review of the work ‘New Approaches in Educational Administration’ from the framework of positivism, postpositivism and antipositivism

Abstract: The aim of this study is to examine the book *New Approaches in Educational Administration* within the framework of the epistemological crisis of the discipline of educational administration and to evaluate the contribution of the work in this crisis process. In the study, after briefly introducing the causes of epistemological depression and the historical emergence of its reasons, information about the content of the work *New Approaches in Educational Administration* is presented. In the last part, the contribution of the work to the field of educational administration within the scope of epistemological crisis is discussed.

Keywords: *Educational administration, epistemological crisis, new approaches in educational administration, positivism, postpositivism, anti positivism.*

Farklı disiplinler ile kıyaslandığında nispeten genç bir bilim dalı olarak görülebilecek eğitim yönetimi alanında yaşanmakta olan epistemolojik bunalım bir bakıma alanın kendini tanımlaması için geçmesi gereken doğal bir süreç olarak yorumlanabilir. Diğer taraftan bir bilim dalı olarak eğitim yönetiminin çalışma yöntemleri ve konularının da bu bunalımda bir rol oynadığını ifade etmek mümkündür. Örneğin, Özdemir (2011), eğitim yönetimi alanının, işletme yönetimi ve kamu yönetimi alanında sıkıştığını ifade etmektedir. Özdemir (2018) bir başka çalışmasında ise eğitim yönetimi alanındaki çalışma konularının yönetim bilimi, örgütsel davranış ve örgüt kuramından transfer edildiğini ileri sürmektedir. Oplatka (2016) ise çok daha geniş bir örneklem ele alarak, eğitim yönetimi çalışmalarının liderlik kavramına sıkışmaya başladığını belirtmektedir. Bu bulguyu destekleyen bir gösterge Türkiye’de 2007 ile 2020 yılları arasında eğitim yönetimi alanında yazılan 97 tezin konusunun liderlik olmasıdır. Bu tezlerin 15’inde liderlik stilleri incelenmiş ve liderlik kavramı ile birlikte sıklıkla örgütsel bağlılık değişkeni ele alınmıştır. Araştırmaların büyük çoğunluğunun nicel yöntemler ile gerçekleştirilmiş ilişkisel çalışmalar olduğu da dikkat çekmektedir.

Bu noktadan ele alındığında eğitim yönetimi alanının içinde bulunduğu epistemolojik bunalım sürecinde nefes almasına olanak verecek araştırma yöntemlerine ve konularına ihtiyacı olduğu ileri sürülebilir. 1970’li yıllarda Greenfield Devrimi olarak adlandırılan (Oplatka, 2016) fenomenolojik çıkış, bu buhranın bir neticesi olarak yorumlanabilir. Greenfield (1974) özetle fenomenolojinin bir araştırma yöntemi olarak bilimsel çalışmalarda kullanılmasının gereğini ifade etmiş, buradan yola çıkarak fenomenolojiyi örgüt yönetiminde de kullanılabilir bir yöntem olarak ortaya koymuştur. Burada dikkati çeken ilk unsur Greenfield’in örgütleri ontolojik olarak ele almış olması ve temelde örgütün gerçek bir nesne olarak var olmadığını ifade etmesidir. Fenomenolojik bir perspektiften görüşlerini ifade eden Greenfield, fenomenolojinin öznel arasıllık ilkesine göre insanların sosyal gerçeklikleri hem kendi öznel değerlendirmeleri ile hem de diğer insanların bu gerçekliklere ilişkin betimlemeleri ile anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır. Buna göre örgüt gerçeğinin de pozitivist bir inceleme ile tek bir tanım içinde sınırlandırılması mümkün değildir (Greenfield, 1978). Bu durumda Greenfield aslında örgüt yoktur biçiminde bir çıkarım yapmamakta, ampirik yöntemlerin dışında öznel hükümlerin de örgütün tanımını yaparken işe koşulması gerektiğini belirtmektedir.

1970’li yıllarda eğitim yönetimi alanında gözlenen bu çıkışın temelde pozitivist tümden reddetmediği, aksine pozitivist bakış açısını tamamlamak üzere alternatif yöntemler getirmek istediği sonucuna varılabilir. Fenomenoloji yaklaşımının kurucusu Husserl (2001) de 1900’lü yılların başında ortaya attığı fenomenoloji düşüncesinin aynı amacı güttüğünü belirtmiştir. Örgüt bilimindeki bu alternatif arayışlarında Greenfield’in yalnız olmadığını söylemek mümkündür. Temelinde hermenötik felsefenin bulunduğu yorumcu paradigma ise Doğa bilimlerinin topluları incelemek için kullanılmasına tamamen karşı çıkmaktadır (Tan, 1993). Bu noktada postpozitivism ile anti-pozitivism arasındaki fark da belirgin hale gelmektedir. Postpozitivism doğa bilimlerini dışlayan bir anlayış olmaktan çok, doğa bilimlerinin yöntemlerinin beşerî

bilimler alanında kullanılmasında tamamlayıcı yöntemler arayışı içindeyken, anti-pozitivizm insanı ve kültürü çözümlemede doğa bilimlerinin yöntemlerinin kullanılmasının doğru olmadığına işaret etmektedir. Postpozitivizmin bu yaklaşımının yansımalarını eleştirel pedagojide görmek mümkündür. Frankfurt Sosyoloji Okulu, pozitivizmin bilimsel bilgiye yönelik olumsuz tutumunu değil, bilimcilik ideolojisini sorgulamaktadır (Balkız, 2004).

1960'lı ve 70'li yıllarda toplum biliminde yukarıda ifade edilen paradigmlar savaşı devam ederken, pozitif bilim farklı sahalarında gelişmeler yaşanmaya devam etmiştir. Bu gelişmelere paralel olarak da yeni teoriler ortaya çıkmaya başlamıştır. Sayğan (2014) karmaşıklık teorisinin örgüt bilimine yeni bir soluk getirdiğini belirtmektedir. 1960'lı yıllardan başlayarak kimya, fizik, biyoloji, matematik, bilişim ve antropoloji alanlarında beliren karmaşıklık teorilerinin örgütleri açıklamak için kullanılmaları da uzun zaman almamıştır (McMillan, 2004). Diğer taraftan bu çalışmaların eğitim yönetimi alanında kullanımının nispeten yavaş ilerlediği söylenebilir.

Epistemik kriz moderniteden postmodern duruma geçişte sosyoekonomik etkinliklerin bir sonucu olarak bilginin kendinde değerli olma özelliğini kaybetmesi ile ilişkilidir. Bu yeni durumda bilginin değişen bir doğası vardır ve tüketim ile doğrudan ilişkilidir (Lyotard, 1984). Tüketimin gerçekleşmesine neden olan bilgi ya da kendisi bir tüketim nesnesi olan bilgi değerli görülürken, tüketim ile ilişkisini kaybeden bilgi de değerini yitirmektedir. Moderniteden postmoderniteye geçiş aşamasında nesnellik mitinin yıkılmasına bağlı olarak bir özgürleşmenin de ortaya çıkması beklenmiştir ancak yorumların verinin önüne geçmesi bu beklenen özgürlüğün oluşmasına yol açmamıştır (Ferraris, 2014). Buradaki kısıtlamanın belirli bir ölçüde neoliberalizm ile açıklanması mümkündür. Neoliberalizmin etkisini küresel anlamda hissettirmeye başlaması ve devletlerin özel sektör üzerindeki kontrolünün ve müdahalesinin ortadan kalkması ile bireysel anlamda özgürlüklerin artacağına yönelik bir inanç ortaya çıkmıştır ancak burada adı geçen özgürlük bireylerin ekonomik ilişkilerde özgür olmalarının ötesine geçememiştir (Harvey, 2005). Buna bağlı olarak insan teklerinin hızlı bir biçimde küresel düzeyde bir rekabetin içine çekilmiş olmaları nedeniyle toplumların değerlerinde de köklü değişimler meydana gelmiştir (Kasser, 2011).

Rekabete uyum sağlanması adına bireylerin değerlerindeki değişimlere yönelik Schwartz'ın (2007) araştırması güç ve hiyerarşi gibi kavramların anglokapitalizmin başat değerleri olduğunu ve bu değerlerin yaratıcılık, özgürlük ve kendi yönünü tayin etme gibi değerler ile birbirine zıt olduğunu göstermiştir. Farklı bir ifade ile postmodern dönemde merkezilikten uzaklaşma ile bireysel ve yerel farklılıkların kapsayıcı bir tutum ile kabullenileceği, farklılıkların uyum içinde birlikte var olabileceği gibi beklentiler gerçekleşmemiştir. Bunun tersine bireysel düzeyi indirilmiş yoruma dayalı bilginin neoliberalizmin ruhuna uygun olarak pazarlanabilirlik kistası ile sınıflandırılması ve derecelendirilmesi söz konusu olmuştur. Eğitim açısından ele alındığında bilginin doğasındaki bu değişimin eğitim kurumlarının kimlikleri üzerinde bir dönüşüme neden olduğu görülmektedir. Eğitim kurumları, özünde geleneksel hümanist disiplinler olan kültürel kurumlar olma eğilimlerini kaybetmektedirler (Readings, 1996). Neoliberal ideallere uygun olarak rekabetin gereklilikleri ile donatılmış bireyler yetiştirme görevine soyunan eğitim kurumlarının amaçları meslekler ile öğrenciler arasında köprü kurma görevine indirgenmektedir.

Bu noktada eğitim yönetimi açısından epistemolojik krizin üç göstergesinden söz edilebilir. Postmodern döneme geçiş ile nesnellikten uzaklaşan bilginin sürekli değişen doğasına uygun olarak eğitim yönetimi alanının tanımının yapılması güçleşmektedir (English, 2002). Benzer şekilde neoliberalizmin etkisi ile metalaşan bilgi alanlarının tüketim ile ilişki düzeylerine bağlı olarak değerlendirilmeleri ve derecelendirilmeleri aşamasında eğitim yönetimi alanının sadece belirli disiplinlerin alt boyutu olarak kalması da alan adına bir sorun olarak görülmektedir (Özdemir, 2017). Son olarak eğitim yönetimi araştırma alanının gündemden güne kısıtlanması da bir sorun olarak alanın önünde durmaktadır (Oplatka, 2016). Özellikle Türkiye bağlamında ele alındığında eğitim yönetimi alanında yapılmış çalışmaların büyük çoğunluğunun pozitivist paradigma ve nicel araştırma yöntemleri ile yapılmış olması, araştırmalarda kullanılan kavramların ödünç alınmış olması, kavramların genellikle batı kaynaklı olması ve alandaki araştırmaların uygulamadan kopuk olması eleştirileri (Yılmaz, 2021) Türkiye’de de eğitim yönetimi alanında tıkanmışlığa işaret etmektedir. Bu krizler ile baş edebilmek için alanda yeni yaklaşımlara gereksinim olduğu anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımlara uygun yeni araştırma yöntem ve tekniklerinin alanın kimliğini inşa etmesinde, farklı disiplinlerin boyunduruğundan kurtulmasında ve yeni araştırma alanlarının açılmasında etkili olacağı açıktır. Bu çalışmada Balyer (2019) tarafından kaleme alınan “Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar” adlı eserin belirli açılardan epistemolojik krizin aşılması sürecinde oynadığı rolün aktarılması ve kitabın bu bakış açısı ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar

Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar adlı eser pozitivist, postpozitivist ve antipozitivist yaklaşımları eğitim yönetimi ile ilişkilendirmesi bakımından eğitim yönetimi alanında önemli bir yer tutmaktadır. Balyer (2019) tarafından kaleme alınan bu eser, yukarıda yüzeysel olarak değinilen tüm yaklaşımları etraflı bir şekilde açıklamış ve eğitim yönetimi ile ilişkisini farklı kaynaklardan yararlanarak kurmaya çalışmıştır.

Eser beş bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde eğitim yönetimine ilişkin temel kavramlar tanıtmış, ikinci bölümde yönetim yaklaşımları ele alınmış, üçüncü bölümde yönetim süreçleri eğitim ve eğitim yönetimi açısından örneklerle açıklanmış, dördüncü bölümde yeni yaklaşımlar açıklanmış ve eğitim yönetimi ile ilişkileri incelenmiş ve beşinci bölümde yeni yaklaşımların gerektirdiği araştırma yöntemleri işlenmiştir. Balyer (2019), eğitim yönetiminin kendine has bir bilim alanı olduğunu vurguladığı çalışmasında eğitim yönetiminin günümüzde merkezî bir yapı ile sürdürülmesinin sakıncalarına dikkati çekmektedir. Özellikle karmaşıklık teorilerinin getirmiş olduğu yeni yaklaşımlar ve pozitivism sonrası yaklaşımlar, sınırlı çevrelerde elde edilen bulgulardan yola çıkılarak yapılan genellemelerin her eğitim bölgesi ve birimi için uygun olmadığını ve bu nedenle yönetim uygulamalarının yerel düzeyde ihtiyaca cevap verme olasılığının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Günümüzde eğitim konusunda araştırmalara konu edilmesi gereken en önemli unsurlardan bazıları kapsayıcılık, fırsat eşitliği, imkân eşitliği ve farklılıkların yönetimidir. Balyer (2019), yeni yaklaşımlarda sunmakta olduğu çeşitliliği, örgüt sorunlarını anlamak için farklı sosyoekonomik, kültürel, etnik, kişisel özellik ve beklentilere sahip bireylerin var olduğu eğitim kurumlarına ilişkin

yapılacak araştırmalarda farklı yaklaşımlardan yararlanılmasına duyulan ihtiyaç ile açıklamıştır.

Eserin ilk bölümünde eğitim, yönetim, okul ve eğitim yönetimi kavramları detaylı bir biçimde incelenmiştir. Eğitim yönetiminin güç kaynaklarının da tarif edildiği bu bölüm, eğitim yönetiminin bir bilim dalı olarak ele alınmasının gerekçesini de ortaya koymuştur. Aynı bölümde eğitim örgütlerine ilişkin bir model de ortaya konarak amaç, yapı, süreç, işlev, eğitim programları işlevi, ğrenci hizmetleri işlevi, işgören hizmetleri işlevi, genel hizmetler işlevi, eğitim btesi işlevi ve iklim/hava boyutları açıklanmıştır. Bu bölümde yazar Türkiye’de eğitim yönetimi alanyazınında yapılan çalışmaların bir özetini sunmuştur. Buna uygun olarak bu bölümde daha çok eğitim yönetimi alanının Türkiye’de kurulmasına olanak veren Aydın (1994), Başaran (1996), Bursalıoğlu (2012), Adem (1997) gibi isimlerin çalışmalarının bir derlemesini sunmuştur. Bölümün güçlü yanı olarak bu derleme, Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans ve doktora öğrencileri için önemli bir baş ucu kaynağı sağlamasıdır. Diğer taraftan bu bölüm, kitabın asıl amaı olan eğitim yönetiminde yeni yaklaşımların tanıtılmasına hizmet etmemekte, farklı bir konu kapsamı olan Türk Eğitim Sisteminde yapı ve süreç alanı hakkında fikir vermektedir. Pek çok farklı kaynakta da bulunan bu bölümün yeni yaklaşımlar ile ilişkisinin kurulamamış olması bir eksiklik olarak görülebilir.

İkinci bölümde yönetim biliminin tarihsel gelişimi, yönetim yaklaşımlarını birinci bölüme benzer şekilde, Türkiye’de daha önce yayımlanmış eserlerden yararlanarak bir ders kitabı niteliğinde ele alınmıştır. Lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde eğitim yönetimi alanında yapılacak araştırmalarda bu özellik kolaylaştırıcı bir faktör olarak karmaşık tanımıları okuyucu için basitleştirmekte ve pozitivist yönetim yaklaşımlarının en önemli noktalarını öğrenciler için kolay ulaşılabilir hale getirmektedir. Buna ek olarak eserin daha sonraki bölümlerinde ele alınacak olan yeni yaklaşımların anlaşılması için yönetim biliminin geçirdiği evrim özetlenmiştir. Öte yandan birinci ve ikinci bölümde başvurulan kaynakların genel itibariyle ulusal düzeyde kaldığı ve güncel olmadığı görülmektedir. Bu bölümde daha yakın dönem kaynaklardan yararlanılması esere zenginlik katabilir. Örneğin Klikauer (2007), Taylor’un bilimsel yönetim yaklaşımını eleştirel bir gözle incelerken Taylor’un işçiye yönelik bakışının örneklerini de vermektedir: Taylor bilimsel yönetime ilişkin çalışmalarında işçileri “kz” ya da “goril” olarak adlandırmakta ve işçilerin aptal tutulması gerektiğini belirtmektedir. Klikauer (2015) bu açıdan bilimsel yönetim anlayışını işletmelerin büyümesine bağlı olarak ortaya çıkmış yarı bilimsel bir yaklaşım olarak nitelemiş ve yaklaşık 50 yıl boyunca yönetim bilimi alanını domine ettiğini belirtmiştir. Ulusal düzeyde ise bilimsel yönetim anlayışı belirli alanlarda halen geçerli ve gerekli olarak nitelendirilmektedir.

Eserde metaforlar ve eğitim yönetiminde gözlenen değişimlerin kronolojik bir değerlendirmesinin ve buna ilişkin şekil ya da tabloların sunulmamış olması bölümün zayıf yönüdür. Buna ek olarak uluslararası alanyazın incelendiğinde ders kitabı niteliği taşıyan eserlerin, bölüm sonu soruları, alanyazından sunulan örnekler, gazete yazıları, örnek olaylar ve benzeri alan içi ve dışı ekler ile desteklendiği görülmektedir (rn: Fowler, 2014; Silverman, 2020). Yeni yaklaşımların kullanıldığı ulusal ve uluslararası araştırma örneklerinin, özetlerinin, sonuçlarının, bulgularının ya da köşe yazıları gibi güncel yazıların ele alınabileceği bu eserde özellikle birinci, ikinci ve üçüncü bölümler eserin

hacmini genişleterek bu uygulamayı engellemiş olabilir. Farklı bir ifade ile eserde bölüm başlarında kazanılması gereken temel kavramların tanıtılmaması, hazırlık sorularının ve bölümü sonu tartışma sorularının olmaması bir eksiklik olarak belirtilebilir. Eserin en güçlü yönü eğitim yönetiminde alternatif araştırma yöntemleri ve paradigmlar sunmasıdır ki bu bakımdan epistemolojik krizden çıkılması için bir yol haritası sağlamaktadır. Buna rağmen eserde günlük hayattan örnekler sunulmamış olması, güncel olaylar ile desteklenmemiş olması ve okuma önerileri sunulmamış olması dar bir çerçeveye sıkışmış olan eğitim yönetimi alanında (Oplatka, 2016) yeni yaklaşımlar ile alanın sınırlarını yeniden belirleyebilecek çalışmalara örnekler gösterememektedir. Bu örnekler yerine eserde geniş bir kısmın pozitivist paradigmaya ve klasik kuramlara ayrılmış olması, bu bölümde uluslararası alanyazından ve yakın dönem araştırmalardan yararlanılmaması eserin zayıf yönüdür.

Eserin dördüncü bölümünde eğitim yönetimindeki metaforlar tanıtılmaktadır. Eğitim yönetimi yaklaşımlarının temaları olarak da kabul edilebilecek olan metaforların tanıtımı, yönetim yaklaşımlarının kronolojik evrimini gözler önüne sererken yeni yaklaşımların ortaya çıkmalarının da gerekçelerine yönelik bir fikir vermektedir. Makine metaforu ile başlayan eğitim yönetimi yaklaşımları, zaman içinde yapı odaklılıktan insan odaklılığa geçişi ve sonraki süreçte kültür aracılığıyla tüm örgütleri tek tip yapılar olarak algılamak yerine yönetim yaklaşımlarını müstakil olarak örgütler düzeyine taşımaktadır. Örgüt içi ve örgütler arası ağların, iletişimin ve tek tek örgütlerin kendilerine has özelliklerinin öneminin artmasına paralel olarak yönetim yaklaşımları da karmaşık örgüt yapılarının yönetilmesi için örgütleri farklı açılardan ele almışlardır. Örgütlerin özelliklerine göre farklı yönetim yaklaşımları ile yönetilmelerine yönelik gerekliliğin anlaşılması açısından örgütlerin metaforlar ile açıklanmaları eserin alanyazına önemli katkılarından biridir. Eğitim ritüellerinin incelenmesi gibi (Meşeci Giorgetti, 2016) eğitim örgütlerinin metaforik açıdan incelenmeleri ayrı bir araştırma alanı açmaktadır. Benzer biçimde Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar adlı eser eğitim yönetimindeki metaforları zengin bir araştırma alanı haline getirmektedir. Eserden yola çıkılarak merkez ve taşra teşkilatlarındaki eğitim yöneticilerinin, eğitimin değerlendirmesinden sorumlu müfettişlerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve hatta velilerin okullara ilişkin algılarının incelenmesi yoluyla eğitim örgütleri için farklı metaforların tespit edilmesi olası olacağı gibi bu metaforlara uygun olarak benimsenen eğitim yönetimi anlayışlarının ortaya konması da mümkün olabilir. Eserin böyle bir araştırma sahası açmış olması eğitim yönetimi alanında yeni araştırma yöntemlerini de beraberinde getirerek eğitim yönetiminde yaşanmakta olan kimlik karmaşasının çözümünde kullanılabilir. Eğitim yönetiminin bir bilim dalı olarak temellerinin ABD’de atılmış olması ve ilk araştırmaların burada gerçekleştirilmiş olmasına bağlı olarak bu alanın üzerine inşa edildiği ilkeler de ABD’nin gerçeklerine uygundur ve pek çok ülke ABD’de geliştirilmiş olan eğitim yönetimi teori ve uygulamalarını kendi ülkesine doğrudan aktarmıştır (Greenfield, 1974, 1978; Oplatka, 2016). Bu uygulamalar ABD dışındaki ülkelerin kendi kültürlerine ve koşullarına uygun olmadığı için rasyonalite, meşruiyet ve motivasyon krizlerinin ortaya çıkması söz konusudur (Bates, 2001). Eğitim yönetimi alanının bir bilim dalı olarak teori ve uygulamalarının işletme yönetimi, kamu yönetimi ve pazarlama alanlarından alınması, bu krizlerin epistemolojik bir bunalıma sürüklenmesine yol açmaktadır. Bu aşamada eğitim yönetimi alanının kendi sınırlarını

çizmesinde kendi metaforlarını oluşturması alanın kendine özgü bir kimlik inşa etmesi için bir gerekliliktir.

Eserin dördüncü bölümünün bir zayıflığı olarak yeni yaklaşımların tek bir başlık altında toplanmış olmaları gösterilebilir. Eserde ele alınan yeni yaklaşımlar kendilerinden önceki yaklaşımlardan tamamen bağımsız değildirler ancak eserde yeni yaklaşımların belirli alt başlıklar halinde verilmemiş olması bu yaklaşımların kronolojik olarak alanda hangi döneme denk düşüklerini ve hangi paradigmanın sınırları içinde yaklaşım haline geldiklerinin anlaşılmasını güçleştirmektedir. Bu sorunun aşılması için eserde ortaya konulan yaklaşımların dönemsel ya da içerik açısından gruplanmaları önerilebilir. Örneğin, gevşek yapılı sistemler kuramı sistem teorisinin bir devamı niteliğindedir (Dönmez, 2011). Benzer şekilde otopoyiyez kuramı da kendi kendine örgütlenme düşüncesini pozitif bilimlerden almaktadır. Yaşayan sistemler modeli de düzensizlik içinde kendi düzenini koruyan sistemleri ele alarak örgütleri ve toplumu açıklama amacı taşımaktadır. Sistem yaklaşımının sonraki süreçte devamı olarak görülebilecek bu yaklaşımların bir grup halinde ele alınması postpozitivizmin temel özelliklerinin belirlenmesini de daha kolay hale getirebilir. Sistem yaklaşımından farklı olarak doğa bilimlerinin katı görüntüsünün dışına çıkan bu sistemlerde belirsizlik, kendi kendine örgütlenme, farklı düzeylerde bilinç ve amaçlılık gibi benzer özelliklerin sergilendiğini ifade etmek olasıdır. Bu yaklaşımları postpozitivizm çerçevesinde ele almak olasıyken, yorumcu paradigma, sembolik etkileşimcilik, etnometodoloji ve diyalektik görüş gibi akımların da antipozitivizm başlığı altında incelenmesi olasıdır. Bu tür gruplamaların nicel, nitel ve karma araştırma geleneklerini de eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar ile birlikte sunması da mümkün olacaktır. Bu tür gruplamaların bir diğer avantajı ise birbirine benzer yaklaşımların farklılıklarının anlaşılmasına yardımcı olma ihtimalidir. Bir diğer öneri, kronolojik ya da eşzamanlı olarak beliren yaklaşımların benzerlikleri ve farklılıkları tablo ya da görseller ile de sunulabilir.

Yönetim bilimindeki yaklaşımların tanımlanmasında bir diğer gereksinim ise bu yaklaşımların içinde buldukları dönemin ve toplumsal gerçeklerin perspektifinden açıklanmaları olarak ifade edilebilir. Bilimin ve bilimsel çalışmaların felsefe ve sosyoloji gibi disiplinlerden ayrı düşünülmemeyecekleri göz önüne alındığında yönetim bilimi yaklaşımlarının ortaya çıkmasında da belirli dönemlerde yaşanan toplumsal olayların etkili olduğunu ifade etmek mümkündür. Balyer (2019), özellikle Zen modelini Japon kültürü açısından ele alarak modelin özelliklerini bu ülkenin kültürel özellikleri üzerinden açıklamaktadır. Diğer yaklaşımlarda da benzer şekilde sosyolojik, politik ve ekonomik faktörlerin yaklaşımların ortaya çıkmasında oynadıkları rollerin anlatılması, bu yaklaşımların anlaşılmasını ve akılda tutulmasını kolay hale getirebilir. Örneğin Balyer (2019), Gevşek yapılı sistemlerin eğitim alanına aktarılmasının 1980'li yıllara denk geldiğini belirtmektedir. Bu dönemde İngiltere'de Thatcher hükümeti iş başına gelmiş, ABD'de de Reagan hükümeti yeniden seçilmiştir. Bu hükümetlerin neoliberal politikalara geçişte tüm dünyaya öncülük ettikleri bilinmektedir (Mueller ve Carter, 2005). Gevşek yapılı sistemlerin eğitim alanına aktarılması ise 1970'li yıllardan itibaren özel sektörde elde edilen başarılar karşısında kamu sektörünün yavaş kalmasına bağlı olarak kamu sektöründe de özel sektör yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına bağlanabilir. Ateş (2002), bu hantallığı İkinci Dünya Savaşından sonra ortaya

çıkan Refah Devleti anlayışına bağlamaktadır. Verimsizlik, aşırı bürokrasi, hantallık, kalite eksikliği ve halk-devlet uzaklaşması sonucunda yönetsel hatanın nerede yapıldığı anlaşılacak istenmiştir. Nitekim Rowan (2002) da gevşek yapılı sistemleri bürokratikliğin karşıtı olarak tanımlamaktadır ancak gevşek yapılı sistemler bürokrasinin tamamen terk edilmesi ya da dışlanması anlamına gelmemektedir. Rowan'a (2002) göre bürokratikleşme her ne kadar eleştirilse de örgütlerde sorun olduğunda bürokratik yapılardan yararlanılmaya devam edilmektedir. Daha fazla kural koyma, performansı ölçmek için rasyonel bir ölçek geliştirme ya da hiyerarşiyi sıkılaştırma bunlara örneklerdir. Bu bakımdan gevşek yapılı sistemler yaklaşımının neoliberal ekonomi politikaları ile birlikte geliştigi ortaya koymak mümkündür.

Gevşek yapılı sistemler örneğinde olduğu gibi Marksist perspektif, eleştirel kuram, fenomenoloji ve özellikle postmodern yaklaşımlar belirli dönemlerde yaşanan toplumsal dönüşümlere bağlı olarak geliştirilmiş düşüncelerdir. Bu açıdan eğitim yönetimi yaklaşımlarının tarihsel olarak toplumsal olaylar bağlamında ele alınması bir alternatif olarak düşünülmelidir. Bu alternatife benzer bir örnek Banarjee ve Erçetin (2014) editörlüğünde yapılan Kaos, Karmaşıklık ve Liderlik adlı eserde görülmektedir. Yeni yaklaşımlar ile liderlik arasında bir bağ kuran çalışmaların eserde yer almasına benzer şekilde karmaşıklık ve liderlik (Baltacı ve Balcı, 2017) ya da kuantum liderlik (Korumaz ve Tufan, 2020) gibi örneklerle de rastlamak söz konusudur. Bu noktada eğitim yönetiminde yeni yaklaşımların da tarihsel bağlamları ile sunulacağı bir eser eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmalara yön gösterici olabilir.

Bu noktadan hareketle eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar çalışması eğitim yönetimi alanında üzerinde çok fazla çalışma olmayan bir alanı araştırmacılara sunmaktadır. Eğitim yönetimi alanyazınında yapılacak pek çok çalışma için bu eser referans noktası teşkil etmektedir. Nitekim Balyer (2019), eserin son bölümünü eğitim yönetiminde yeni yaklaşımların gerektirdiği araştırma yöntemlerine ayırmıştır. Bu bölüm betimleyici olmaktan çok yol gösterici bir niteliğe sahiptir. Belirli yaklaşımların özelliklerine göre seçilebilecek ampirik, betimleyici ya da transandantal çalışma yöntemleri ile eğitim yönetimi alanında yapılacak pek çok araştırma, yaşanmakta olan epistemolojik bunalımdan çıkmak için ipuçları taşıma olanağına sahiptir.

Sonuç

Eğitim yönetimi alanında yapılmakta olan çalışmalarda nicel, nitel ve karma araştırma gelenekleri arasında bir paradigmalara savaş yaşanması yerine eğitimin iyileştirilmesi için mevcut araştırma yöntemlerinin tamamından faydalanmak daha akılcı bir öneri olarak kabul edilmelidir. Bu perspektiften bakıldığında Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, pozitivist, postpozitivist, antipozitivist ya da postmodernist tüm yaklaşımların eğitim yönetimindeki izdüşümlerini gözler önüne sermektedir. Kitap, eğitim yönetimi alanında herhangi bir çalışma yapılmadan önce başvurulacak bir baş ucu eseri niteliği taşımaktadır.

Eserde eleştiriye açık bir unsur özellikle klasik ve neoklasik eğitim yönetimi anlayışlarının tanıtılmasında sınırlı ve güncel olmayan kaynaklardan yararlanılmış olmasıdır. Bu kaynakların alanyazınında tuttıkları yerin önemi yadsınmamalıdır ancak benzer kavramların uluslararası ve güncel kaynaklar ile beslenmesi bir gereklilik olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte eserin asıl amacının eğitim yönetiminde yeni yaklaşımları tanıtmak olduğu ve bu

yaklaşımlar ile eğitim yönetimi arasında bir bağ kurmak olduğu göz önüne alındığında birinci, ikinci ve üçüncü bölümlerin tamamen eserden çıkarılması da tavsiye edilebilir. Bir diğer seçenek ise bu bölümlerin kısa bir özet halinde ve tek bölüm olarak sunulmasıdır.

Eserin dördüncü bölümünde ele alınan yeni yaklaşımlar başlıca iki yönden alanyazına katkı sunmaktadır. İlk olarak postpozitivizm ve antipozitivizm kavramlarının ayrımının yapılması için yeni yaklaşımların felsefi temellerinin eserde sunulmuş olması eserin ve dördüncü bölümün en güçlü yanındır. İkinci olarak eserde sunulan yeni yaklaşımlar, postpozitivist ve antipozitivist paradigmlar ile eğitim yönetimi arasındaki ilişkiyi kurarak epistemik krizin üç göstergesinin üstesinden gelinmesinde alternatifler sunmaktadır. Yeni yaklaşımlar, bilginin değişen doğasına uygun olarak farklı araştırma yöntemlerinin kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Bu araştırma yöntemlerine temel teşkil eden yeni yaklaşımların bir arada sunulması günümüzde baş dönütürücü bir hızla değişim gösteren bilgi akışı sürecinde eğitim yönetimi alanında farklı yaklaşımlar ile geleneksel araştırmaların çizgisinden çıkabilecek araştırmalar yapılmasına olanak sağlamaktadır.

Ek olarak eser, eğitim yönetimi alanında farklı araştırma sahalarına işaret ederek alanın kimliğinin belirlenmesinde çeşitlilik yaratmaktadır. Özellikle Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılan çalışmaların büyük ölçüde pozitivist olduğu düşünüldüğünde epistemik krizin Türkiye’deki etkisinin daha hissedilebilir olduğu ileri sürülebilir. Bu açıdan Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar adlı eser farklı paradigmlar ile eğitim yönetimi arasındaki bağlantıyı kurarak eğitim yönetimi alanının kendine özgü bir bilim alanı olmasında yeni değişkenlerin keşfedilmesine kılavuzluk etmektedir. Günümüzde eğitim yönetimi çalışmaları okul müdürü ve okul müdürünün liderliği konularına yoğunlaşmaktadır. Eğitim yönetimi alanı ise ülke düzeyinde politika belirlenmesi, üst yönetim, taşra teşkilatında yönetim ve sınıf yönetimi alanlarını da kapsayacak ölçüde geniş olarak değerlendirilebilir. Bu aşamada sınıf düzeyinden bakanlık düzeyine kadar yapılacak her eğitim yönetimi çalışması çok çeşitli araştırma yaklaşım ve yöntemlerini gerektirmektedir. Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, bu açıdan eğitim yönetimi alanının epistemik krize bağlı olarak dar bir çerçeveden sıyrılarak alanın gerçek kapsamına ulaşmasına yardımcı olacak araçlar sunmaktadır. Eğitimin her kademesinde yönetimin araştırılması ve anlaşılması eğitim yönetimi alanının işletme ya da kamu yönetimi alanlarının alt başlığı olarak görülmesini engelleyebileceği gibi alanın pazarlama ya da piyasa koşullarına ayak uydurma eğiliminden de uzaklaşmasına vesile olabilir.

Bu noktada eser, epistemik krizin üçüncü göstergesi olan konu kapsamının günden güne daralma eğilimi göstermesine karşı bir tedbir olarak da değerlendirilebilir. Liderlik ve özellikle okul müdürünün liderliği üzerine günden güne artan sayıda çalışma yapılmasına karşılık olarak yeni yaklaşımlar öğrenci, öğretmen, orta düzey yönetici, üst düzey yönetici, destek ve teknik ekipleri konu edinen araştırmalar yapılabilmesi için alternatifler sunmaktadır. Eserin bu özelliği yeni yaklaşımlar ile eğitim yönetimi arasında anlamlı bağlantılar kurmasından ileri gelmektedir.

Sonuç olarak Eğitim Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar, eğitim yönetimi alanına ilgi duyan herkes için bilgi sunan bir çalışmadır. Çalışmanın bir ders kitabı niteliğine sahip olduğu görülse de eğitim yönetiminin felsefi alt yapısı ile

uygulama sahaları arasında bir köprü kurması eseri alanın dışından okuyucular için de ilgi çekici kılmaktadır.

Kaynakça

- Adem, M. (1997). *Eğitim planlaması*. Şafak Matbaacılık.
- Ateş, H. (2002). Kamu örgütlerine yönelik yönetsel bilgi ve siyasa aktarımı: Eleştirel bir inceleme. *İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 7, 7-26.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Dördüncü Basım. Hatipoğlu Yayınevi.
- Balkız, B. (2004). Frankfurt okulu ve eleştirel teori: Sosyolojik pozitivizmin eleştirisi. *Sosyoloji Dergisi Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını*, (12-13), 135-158.
- Baltacı, A., & Balcı, A. (2017). Complexity leadership: A theoretical perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 30-58.
- Bates, R. J. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. S. Turan ve M. Şıman (çev). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(28), 573-592.
- Balyer, A. (2019). *Eğitim yönetiminde yeni yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Banerjee, S., & Erçetin, Ş. Ş. (Eds.). (2014). *Chaos, complexity and leadership 2012*. Springer Netherlands.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Yargıcı Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayıncılık.
- Dönmez, B., Uğurlu, C. T., & Cömert, M. (2011). Gevşek yapıli sistemler olarak ilköğretim okullarında karar verme, liderlik ve çatışma: Nitel bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-29.
- English, F. W. (2002). The point of scientificity, the fall of the epistemological dominos, and the end of the field of educational administration. *Studies in philosophy and education*, 21(2), 109-136.
- Ferraris, M. (2014). *Manifesto of new realism*. Sarah De Sanctis (Çev.). State University of New York Press.
- Fowler, F. C. (2014). *Policy studies for educational leaders: An introduction*. Pearson Higher Ed.
- Greenfield, T. B. (1974). Theory in the study of organizations and administrative structures: A new perspective. 3. *Uluslararası Invervisitation on Educational Administration* programında sunulmuş yayınlanmamış metin.
- Greenfield, T. B. (1978). Reflections on organization theory and the truths of irreconsilable realities. *Educational Administration Quarterly* 14(2), 1-23.
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neo-liberalism*. Oxford University Press.
- Husserl, E. (2001). *Logical Investigations (Vol. 1)*. Routledge.
- Kasser, T. (2011). Capitalism and autonomy. V. I. Chirkov, R. M. Ryan & K. M. Sheldon (Ed). *Human autonomy in cross-cultural context* (ss. 191- 206) içinde. Springer.
- Klikauer, T. (2007). *Communication and management at work*. Palgrave.
- Klikauer, T. (2015). What is managerialism? *Critical Sociology*, 41(7-8), 1103-1119.
- Korumaz, M., & Tufan, M. (2020). Ortaokul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları ile öğretmenlerin inisiyatif alma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 727-742.

- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: a report on knowledge*. G. Bennington and B. Massumi (Çev). University of Minnesota Press.
- McMillan, E. (2004). *Complexity, organizations and change*. Routledge.
- Meşeci Giorgetti, F. (2016). *Eğitim ritüelleri*. Yeni İnsan Yayın Evi.
- Mueller, F., & Carter, C. (2005). The “HRM project” and managerialism: Or why some discourses are more equal than others. *Journal of Organizational Change Management*, 18(4), 369–382.
- Oplatka, I. (2016). *Eğitim yönetiminin mirası*. S. Turan, F. Bektaş, M. Yalçın (Çev.). Pegem Akademi.
- Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(2), 29-42.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(2), 281-304.
- Özdemir, M. (2018). A critique of traditional science in educational administration: thoughts on Evers and Lakomski’s naturalistic coherent epistemology. *Journal of the Faculty of Education*, 19(2), 255-268.
- Readings, B. (1996). *University in ruins*. Harvard University Press.
- Rowan, B. (2002). Rationality and reality in organizational management: Using the coupling metaphor to understand educational (and other) organizations—a concluding comment. *Journal of Educational Administration*, 40(6), 604-611
- Sayğan, S. (2014). Örgüt bilimde karmaşıklık teorisi/Complexity theory in organization science. *Ege Akademik Bakış*, 14(3), 413.
- Schwartz, S. H. (2007). Cultural and individual value correlates of capitalism: A comparative analysis. *Psychological Inquiry*, 18, 52–57.
- Silverman, D. (Ed.). (2020). *Qualitative research*. Sage.
- Tan, M. (1993). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: Yorumcu Paradigma. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 26(1), 65-89.
- Yılmaz, K. (2021). *Eğitim yönetiminde araştırma ve güncel tartışmalar*. S. Turan (Ed). Eğitim yönetimi (ss. 445 – 471) içinde. Asos Yayınları.

Pozitivizm,
postpozitivizm ve
antipozitivizm
çerçevesinden “Eğitim
Yönetiminde Yeni
Yaklaşımlar” eserinin
incelenmesi

Uygulamalı okul liderliği okulu: uzmanlar yöneticilerle buluşuyor [Bir TÜBİTAK BİDEB eğitim etkinliğinin ardından]

Metin Özkan & Selahattin Turan

Özet: Eğitimdeki sismik değişimler; okul liderlerini ve liderliğini daha stratejik konuma getirmiştir. Okul liderleri, yaptıkları işin ve dünyadaki değişimlerin doğasını anladıkları zaman daha başarılı olacaklardır. Salgın sürecinin de öğrettiği bir gerçek olarak geleceğin kestirilemezliği ve belirsizliği, yıllardır etkili bir şekilde kullanılan farklı liderlik modellerini, *okul temelinde*, yeniden düşünmemizi gerektirmektedir. 2000’li yıllardan itibaren okul yöneticiliğinden eğitim lideri yetiştirmeye dönüşüm dikkat çekmektedir. Bu dönüşüme; “*Uygulamalı Okul Liderliği Okulu*” başlığı altında, teori ile uygulamayı bütünleştiren, vaka/gerçek örnek olaylara dayalı-bizzat katılımcılar tarafından senaryolaştırılan, çözüm odaklı/sorun çözmeye dönük, ‘*birlikte öğrenme ve öğretme*’ felsefesini benimsemiş, ‘uygulama odaklı bir okul lideri mesleki gelişim modeli’ ile katkı sağlamak istenmiştir

Anahtar kelimeler: *Okul liderliği, liderlik okulu, uygulamalı liderlik, mesleki gelişim.*

Applied school leadership training: experts meet with principals Following a TÜBİTAK BİDEP training event

Abstract: Seismic changes in education brought school leaders and leadership to a rather strategic position. School leaders will be more successful when they understand the nature of the work they do and the changes in society and around the world. As a fact taught by the pandemic process, the unpredictability and uncertainty of the future require us to rethink different leadership models, which have been used effectively for years, on a school basis. Since the 2000s, the transformation from training school administrators to training education leaders draws attention. It is aimed to contribute to this transformation with a professional development model for school leaders that integrates theory and practice within the framework of “Practical School Leadership School” based on case/real-life example studies, scripted by the participants, solution-oriented, focusing on problem-solving and adopting the philosophy of ‘learning and teaching together.’

Keywords: *School leadership, leadership school, applied leadership, professional development*

Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, ozkanmetin@gmail.com ORCID: 0000-0002-4891-9409
Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, selahattinturan2011@gmail.com ORCID: 0000-0003-4021-5819

57

Başvuru/Submitted
5 Mar/Mar 2022

Kabul/Accepted
19 Nis/Apr 2022

Yayın/Published
9 May/May 2022

Makale Türü
Tanıtıcı
Değerlendirme/
Introductory
Review

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel
İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/1, 57-61

Özkan, M. & Turan, S.
(2022). Uygulamalı okul
liderliği okulu: uzmanlar
yöneticilerle buluşuyor (Bir
TÜBİTAK BİDEB Eğitim
Etkinliğinin Ardından).
Alanyazın, 3(1), 57-61
<http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.57.61>

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

**ALAN
YAZIN**

**CRES
Journal**

Eğitimdeki sismik değişimler, okul liderlerini ve liderliğini daha stratejik konuma getirmiştir. Okul liderlerinin dünya ve Türkiye'deki sismik değişimleri, eğitim sisteminin ve okulların bağımsız yapısı içinde anlamaları, çözümlemeleri ve anlamlandırmaları gerekmektedir. Dünyadaki sismik değişimler ve söz konusu bu değişimlerin, Türk eğitim sistemine ve okullara etkilerinin incelenmesi stratejik önem arz etmektedir. Bu husus başka çalışmaların konusu olarak etraflı incelemelere ve tartışmalara ihtiyaç duymaktadır. Bununla birlikte şunu ifade etmekte yarar var: Okul liderleri, *yaftıkları işin ve dünyadaki değişimlerin doğasını anladıkları zaman daha başarılı olacaklardır*. Bu bağlamda, okul liderlerinin öğretme ve öğrenme sürecinin doğasını anlamaları; bildiklerimizin değil yapabildiklerimizin, ezberlediklerimizin değil üretebildiklerimizin anlam kattığını; geçmişi değil geleceği düşünmemizin daha önemli olduğunu; ideolojik, sınıflayıcı, yaftalayıcı, sıralayıcı bir anlayışa ve uygulamaya değil güvene dayalı yeni bir okul tasarımına ihtiyaç olduğu gerçeğini fark etmeleri gerekmektedir.

Son yıllarda da görüldüğü gibi salgın ve benzeri krizler eğitim sistemlerini derinden sarsmaktadır. Salgın sürecinin de öğrettiği bir gerçek olarak geleceğin kestirilemezliği ve belirsizliği yıllardır etkili bir şekilde kullanılan farklı liderlik modellerini, okul temelinde, yeniden düşünmemizi gerektirmektedir (Özkan ve Çakır, 2017). Nitekim Çelik'in (2002) de belirtmiş olduğu üzere gelişmiş ülkelerin eğitim yöneticisi yetiştirme politikası, klasik yöneticilik rollerini geliştirmekten daha çok, eğitimsel ve dönüşümcü liderlik üzerinde yoğunlaşmıştır. Şişman ve Turan'da (2002) batılı ülkelerde 1950'li yıllardan itibaren var olan eğitim yöneticisi yetiştirme programlarını, yeniden yapılandırma ve iyileştirme faaliyetleri kapsamında, 2000'li yıllardan itibaren okul yöneticiliğinden *eğitim lideri* yetiştirmeye dönüştüğünü vurgulamaktadırlar. Uluslararası alanyazında da okul yöneticisi yetiştirme kavramından daha çok okul liderliğine ve okul lideri yetiştirmeye vurgu vardır (Adams, Mooi ve Muniandy, 2020; Ingvarson ve De Araugo, 2021; Nutov, Gilad-Hai ve Maskit, 2021; Sanga, Maebuta, Johansson-Fua ve Reynolds, 2020; Yavuz, Madonia ve Abolafia, 2018). Buradan çıkartılacak sonuç, çağdaş okul yöneticilerinin kendini ve çevresini sürekli geliştiren, okulu esnek yapılı bir kurum olarak gören, biçimsel güç kaynaklarından daha çok bireysel güç kaynaklarını kullanabilen liderler olmaları gerekliliğidir.

Türk eğitim sisteminin kendi özgün koşullarını dikkate alarak, doğrudan amacı ve görevi okul müdürü ve daha doğrusu lideri, yetiştirmek olan bir eğitim kurumu oluşturamamış olması öteden beri dillendirilmektedir (Balyer ve Gündüz, 2011; Işık, 2002; Turan ve Şişman, 2000; Turhan ve Karabatak, 2015). Yükseköğretim kurumlarında var olan; eğitim yönetimi lisansüstü programlarının, okulun yönetimine ilişkin temel becerileri kazandırdıkları söylenebilir. Bununla birlikte görev başındaki okul yöneticilerine mesleki gelişme ve öğrenme ortamı sağlayabilecek program ve etkinlikler, uygulama ve teorisi birleştirme imkânı sağlaması açısından gereklidir. Okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının bu tarz etkinliklerle kazandırılması sistemin başarısı için önemli kazanımlar sağlayabilir (Turhan ve Karabatak, 2015).

Okul düzeyinde eğitim liderlerinin yetiştirilmesi veya eğitimleri ile ilgili teorik

altyapı irdelendiğinde, okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken standartlar dikkat çekmektedir. British Council (2021) tarafından geliştirilen; “Okul Liderleri İçin Sürekli Mesleki Gelişim Çerçevesi” okul liderlerinin yetiştirilmesi konusuna kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Çerçeve, okul liderlerinin gelişimini; (i) temel yeterlilikler, (ii) deneyim, (iii) teori-pratik ilişkisi kurma ve (iv) sistemi bir bütün olarak algılama olarak birbirini tamamlayan dört süreç olarak yapılandırmıştır. Okul liderinin; *etkili iletişim, eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar verme, etkili takım çalışması* gibi becerilerini içselleştirmesiyle birlikte *dürüstlük, güven, saygı, öz-bilinç, sosyal adalet, eğitime inanç* gibi kişisel ve mesleki değerlere sahip olmasının gerekliliği vurgulanan model, bu beceri ve değerlerle birlikte, okul liderlerinin geliştirilmesi gereken beş alan belirlenmiştir. Bu alanlar; *stratejik hedefler belirleme, öğrenime liderlik etme, kaynakları yönetme, birlikte çalışma ve geliştirme ve okulun paydaşlarını işe koşma* olarak belirlenmiştir.

Dünyadaki sismik değişimler, değişimleri doğru okuma ve okul yöneticiliğinden liderliğine dönüşüm ihtiyacı, bu ihtiyaçlardan doğan yeni beceriler, içinde bulunulan zamanın sürekli gelişimi gerektirmesi gibi görünen nedenlerle “Uygulamalı Okul Liderliği Okulu” düşüncesi doğmuştur. “Okul” sözcüğünün okumak fiili ile aynı kökten geldiği ancak Fransızca “ekol” sözcüğünden çağrışım yöntemiyle türetildiği düşünülmektedir. Dolayısıyla özünde gelişme olan bir ekole [belirgin bir yöntem veya akım] dönüşümün özlemi ve arayışdır “Uygulamalı Okul Liderliği” ifadesinin sonundaki vurgu olarak: Okul. Belirgin yöntemle aranan özlem ve arayış teori ile uygulamayı bütünleştiren, vaka/gerçek örnek olaylara dayalı-bizzat katılımcılar tarafından senaryolaştırılan çözüm odaklı, sorun çözmeye dönük, *birlikte öğrenme ve öğretme felsefesini* benimsemiş bir okul lideri mesleki gelişim modelinin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

İzleyen sayfalarda *Uygulamalı Okul Liderliği Okuluna* dair bu makalenin yazarlarının da yürütücü ve danışman düzeyinde katıldığı proje ana hatlarıyla tanıtılmıştır.

Uygulama Öncesi Hazırlık:

Okulda yöneticilik konumunda bulunan, okulun işlevlerini yerine getirme noktasındaki beklentilere cevap verebilecek etkili liderlerin yetiştirilmesi sürecine özgün bir katkı sağlamak için 16-20 Kasım 2021 tarihleri arasında Gaziantep’te TÜBİTAK BİDEB destekli 2237-A Eğitim etkinliği düzenlendi. Eğitime dâhil edilen katılımcıların seçimi; eğitim etkinliğinin başarıya ulaşmasında en önemli aşamayı diyebiliriz. Eğitim etkinliğine katılmak için başvuru yeter şartı, öğretmen yetiştirme alanlarından herhangi birinde lisansüstü öğrenci ve kamu okullarında hali hazırda yönetici olarak çalışıyor, olmak. Bu şartı sağlayan başvurular, aday havuzuna alınmıştır. Aday havuzundaki katılımcılar coğrafi bölge, hizmet alanı, deneyim ve cinsiyetlerine göre matrislere yerleştirilmiş, dengeli bir dağılımla katılımcı listesi oluşturulmuştur. Bu listenin çeşitlilik sağlama amacının temelinde, yukarıda bahsedilen ve üzerinde önemli durulması gereken; *birlikte çalışma, güven, saygı, öz bilinç* gibi becerilerin heterojen gruplarda gelişeceği öngörüsüdür.

Katılımcı listesi belirlenir belirlenmez, programa en az bir ay varken, bütün katılımcılara süreci ayrıntılarıyla açıklayan elektronik postalar gönderilmeye başlanmıştır. Elektronik postalarla genel bilgilendirme yapıldıktan sonra, telefon üzerinden anlık mesajlaşma imkânı veren bir uygulama ile grup iletişimi sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra, grubun var oluş nedeninin bir eğitim etkinliği

ile sınırlı kalmayacağını hissettirmek için eğitim odaklı paylaşımlar yapılmaya başlanmıştır. Program öncesinde katılımcıların tamamına; “*Senaryo Tabanlı Okul Liderliği Değerlendirme Formu*” gönderilmiş, etkili okul liderliği için, üç farklı senaryo durumunda, ne düşündükleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Böylece eğitim öncesi, uygulamalı okul liderliği okulu katılımcılarını ayrıntılı tanıma fırsatı yakalanmıştır.

Katılımcıların etkinliğe katıldıklarında; kendilerini özel hissetmeleri için, her bir katılımcının kendi adına özel olmak üzere, bir kitapçık bastırılmıştır. Bu kitapçıkta, eğitim etkinliği program saatleri ve ders içerikleri bulunmasının yanı sıra kişinin görev yaptığı şehrin belirgin özelliklerini öne çıkartan, kişiye özel karşılama metni yer almıştır.

Eğitim Süreci

Katılımcıların teori ve pratiği birleştirerek; olay ve kişileri analiz etmesi, bir sistem bütünlüğü içinde okulu anlaması ve karşılaşılan durumları öğrenme fırsatı olarak ele alması amaçlanmıştır. Böylece, kendini sürekli yenileyen okul liderlerinin oluşumuna ve bu liderlerin birlikte çalıştığı bireylere, entelektüel uyarımla etkilemelerinin yolu açılmaya çalışılmıştır. Bu amaç ve gereklilikle tasarlanan etkinlikte; *okul liderliği, yönetimde sorun çözme, yenilikçi okullar, çağdaş denetim uygulamaları, yönetsel bilgi birikimi-çoklu bakış açısı, insan kaynakları yaklaşımı, politik ve sembolik yaklaşım, karar verme, kriz dönemlerinde okul yönetimi, eğitimde 21.yüzyıl becerileri, psikolojinin bulgularından okulun yönetimine, okulda örgütsel adalet, öğretim lideri olarak okul müdürü, okul-aile işbirliği, öğrenci çıktılarını iyileştirme, okul iyileştirmesine toplumu dâhil etme stratejileri, mesleki öğrenme topluluğu olarak okullar, etkili okul, sınıf içi öğretimin geliştirilmesi için denetim, okul yönetiminde etkili iletişim ve beden dili* konularını kapsayan dersler, uygulamadan gelen saha deneyimleriyle harmanlanarak müzakere ortamında tartışmalı ve örnek olaylara dayalı olarak işlenmiştir.

Katılımcıların deneyimlerini hem büyük grup olarak hem küçük gruplar halinde birbirleriyle paylaşmaları sağlanmıştır. Etkinliğin kapanış oturumunda katılımcılara görüşlerini paylaşma imkânı verilmiş, katılımcıların eğitim etkinliğinde doğrudan amaçları yanında sosyal paylaşım olarak gizil kazanımlar sağladığı görülmüştür.

İzlenimler

Okulda yöneticilik, stres yoğun bir iştir. Türkiye’de üst yönetimin veya hiyerarşinin, öğretmenler üzerinde olabilecek bütün buyurgan taleplerine karşın, öğretmenlerin doğrudan temasta olduğu yöneticiler okul yöneticileridir. Dolayısıyla, okul yöneticileri genel olarak stres yoğun bir çalışma süreci içindedirler. Bu bakımdan okul yöneticilerinin belirli aralıklarla zihinlerini yeniden *organize* edebilecekleri, *rehabilitate* olabilecekleri fırsatlara ihtiyacı olmaktadır. 16-20 Kasım 2021 tarihleri arasında yapılan eğitimin, katılımcılar üzerinde motive edici ve etkileri devam eden bir izler bıraktığı görülmüştür. Katılımcılar, eğitmenlere davette bulunarak, konakladıkları mekânda, eğitime dair akşam sohbetlerini devam ettirmeye çalışmışlardır. Yaşanan bu durum, okul yöneticilerimizin paylaşıma ne kadar ihtiyaç duyduklarının bir göstergesi olarak okunabilir.

Eğitim etkinliği öncesi ve sonrasında okul yöneticilerinin senaryo tabanlı

sorulara verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında; kurallara katı bağlılıktan bir miktar uzaklaşarak insan odaklı bir yaklaşıma, tek veya küçük grupla hareket yerine okul toplumu ile harekete, eylemlerin olası etkilerini düşünmekten öte farklı etkilerini dikkate alma dikkati çeken değişimler olarak fark edilmiştir.

Sonuç olarak; *Uygulamalı Okul Liderliği Okulu*, teori ile uygulamayı bütünleştiren, vaka/gerçek örnek olaylara dayalı-bizzat katılımcılar tarafından senaryolaştırılan çözüm odaklı, sorun çözmeye dönük, *birlikte öğrenme ve öğretme felsefesini* benimsemiş bir okul liderliği mesleki gelişim modelidir. Geliştirilecek bu ve benzeri modellerin, yeni okul liderlerinin/okul liderliğinin gelişiminde yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Adams, D., Mooi, A. N. Y., & Muniandy, V. (2020). Principal leadership preparation towards high-performing school leadership in Malaysia. *Asian Education and Development Studies*, 9(4), 425-439.

Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.

British Council (2021). *Teaching for success: Continuing professional development (CPD) framework for school leaders*. British Council. 20.05.2021 tarihinde https://americas.britishcouncil.org/sites/default/files/g285_02_teachingenglish_cpd_framework_for_school_leaders_final_web.pdf adresinden erişilmiştir.

Çelik, V. (2002). *Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler*. 21.yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 3-12. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Ingvarson, L., & De Araugo, J. (2022). Developing and recognising accomplished school leadership in Australia. *European Journal of Education*, 57, 109-127.

Işık, H. (2002). *Okul müdürlüğü formasyon programları ve okul müdürlerinin yetiştirilmesi*. 21.yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 25-36. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Nutov, L., Gilad-Hai, S., & Maskit, D. (2021). Complementary assessment in teacher and school leadership training: Necessity, conceptualization and validation. *Studies in Educational Evaluation*, 71(8), 101070. DOI:10.1016/j.stueduc.2021.101070

Özkan, M., & Çakır, Ç. (2017). Dağıtılmış liderlik ölçeği'nin geliştirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(30), 1629-1660.

Sanga, K., Maebuta, J., Johansson-Fua, S. U., & Reynolds, M. (2020). Re-thinking contextualisation in Solomon Islands school leadership professional learning and development. *Journal of Interdisciplinary Research*, 4(1), 17-29.

Şişman, M., & Turan, S. (2002). *Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar*. 21.yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde, ss. 312-326. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Turan, S., & Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.

Turhan, M., & Karabatak, S. (2015). Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), 79-107.

Yavuz, O., Madonia, P., & Abolafia, V. M. (2018). School leadership training: Are we preparing future talent managers? *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 94-115.

Regülasyon: ahlaklılığın bir ikamesi

Alasdair MacIntyre

Çeviren:

Bilge Çakır

Malların ve hizmetlerin güvenliği veya kalitesiyle ilgili regülasyon türünün kendi başına herhangi bir ahlaki bakış açısının ifadesi olmadığını, bilakis bunun sosyal yapımızda yeterli ahlaki kaynaklara sahip olmadığımız böyle konular için ahlakın yerine bir ikame olduğunu öne sürmek istiyorum. Bunu çok önemli bir ikame ve hatta sahip olduğumuz tek ikame olarak görüyorum. Bu nedenle makalenin sonunda argümanım bazı regülasyon türlerinin lehinde sonuçlanacaktır. Ancak ben meseleyi Bay Hutt'un mevzuatların ve regülasyonların birçoğunun temelinde bulunduğu görünen bazı ilkelerin tutarsızlığını vurgulayan bakış açısından çok daha farklı bir perspektiften ele almaya başlıyorum. Bu tutarsızlıkların tesadüfi olmadığını kanaatindeyim.

Biz siyasal bir topluma dair bütün düşüncelerimizde ve yaşantılarımızda, bir kültür olarak sistematik açıdan tutarsız olan iki düşünme ve hayata geçirme biçimini benimsiyoruz. Siyasal toplumu bir yandan aile, işyeri, okul, hastane ve mahalle gibi içerisinde, bize yalnızca ortak hayat ile ortak eylem üzerinden sunulan ve onlar sayesinde "topluluk için iyi olmayıp benim için iyi olan hiçbir şeyin var olmadığını" öğrendiğimiz -veya en azından öğrenebileceğimiz- insani iyilikleri takip ettiğimiz bir dizi topluluk bağlamında düşünüyoruz. Kendimizi insan topluluğunun çeşitli biçimlerinin üretimi ve yeniden üretimi bağlamında keşfediyor ve tanımlıyoruz. Bu bakış açısından hareketle ahlaklılığın amaçlarının olumlu olduğunu düşünüyoruz. Ortak hayatımızda tahammül edilemeyecek davranışların sınırlarını belirleyen olumsuz kurallara gerçekten ihtiyacımız var ancak siyasi ve ahlaki hayatı da büyük oranda insani iyilikler için olumlu bir arayış olarak tasavvur ediyoruz. Buna rağmen insan toplumunu da birbirine rakip ve yarış halindeki arzu ve hedeflere sahip olan bireylerin ve grupların kendi özel amaçlarının ve öz tatminlerinin peşinde olduğu ve bu yüzden birbirlerinden korunmaları gereken bir arena olarak düşünmeyi alışkanlık edinmiş durumdayız. Bu birbiriyle çelişen bakış açılarını uzlaştırmak için elimizde herhangi sistematik yöntem de bulunmuyor.

Bu düşünme yollarının her birinin siyasi kültürümüzde derin kökleri bulunmaktadır: Birincisi on sekizinci yüzyılda erdem ve topluluk çıkarlarına saygı duyan cumhuriyetçi insanların idealidir ki bu ideal kurucu belgelerin çoğu hakkında fikir vermektedir. İkincisi toplumu, bireylerin korunması için

Regulation: A Substitute for Morality Author(s): Alasdair MacIntyre Source: The Hastings Center Report, Vol. 10, No. 1 (Feb., 1980), pp. 31-33 Published by: The Hastings Center Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3560503>. Accessed: 20/08/2013 07:56
YL Öğrencisi, bilgecakir@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2642-6774

63

Başvuru/Submitted
21 Nis/Apr 2022

Kabul/Accepted
28 Nis/Apr 2022

Yayın/Published
12 May/May 2022

Makale Türü
Çeviri /
Translation

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel
İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/1, 63-66

MacIntyre A. (2022)
Regülasyon: ahlaklılığın
bir ikamesi. (B. Çakır,
çev.) *Alanyazın*,
3(1). 63-66, <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.63.66>

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

ALAN
YAZIN

CRES
Journal

bir araç ve her iki taraftaki yabancıların kendilerini veya mallarını devletten veya birbirlerinden korumak isteyerek bir araya toplaşması olarak gören bireyci görüştür. Bu düşünme tarzlarının her birisi siyasetimizde sürekli olarak yeniden üretilir. Birincisi ailede, okulda ve işyeri içerisinde iletişim ve işbirliğini başlatma ve tekrar etme çabalarımız esnasında edindiğimiz sürekli tecrübeyle yenilenir. İkincisi ise insanların tüketim için nesnelere sağladığı ve başkalarının iştahını tatmin edecek araçlanmış gibi davrandığı pazar yerinde üzerimize sürekli olarak uygulanan baskılarla yenilenir. Bu derin uyumsuzluk, siyasi hayatımızın ve dolayısıyla regülasyona dair düşüncelerimizin kalbinde yer alıyor gibi görünmektedir.

Şimdi hukuka dair düşünme şekillerimizi inceleyerek regülasyon meselesine dolaylı yoldan yaklaşalım. Siyasal toplumun hedefini toplulukların oluşturulması ve sürdürülmesi olarak gören bakış açısına göre, bir kamu hukuku sistemine gerçekten ihtiyacımız vardır ancak yalnızca son başvurulacak bir sistem olarak. Gerçekten de topluluğun kamusal müeyyideleri tetiklemeden yapılmasına müsaade edemeyeceği ölçüde tahammül edilemeyecek eylemler vardır. Böyle sınıırı aşan bireyler, topluluk hayatına geri getirilmeden önce, kendi eylemlerinin mesuliyetini alacak kişiler olarak tespit edilmelidir. Burada hukuk *son* çaredir. İyi bir toplulukta ona mümkün olduğunca az başvurulacaktır. Hayatımızda hukuk hakkında bu şekilde düşündüğümüz alanlar, azalan bir ölçüde de olsa, halen mevcuttur. Bir evliliğin avukatların eline düştüğü anda muhtemelen ölüme mahkûm olduğunu hepimiz biliriz. Ve insan hayatında hukuka başvurulduğu anda, bunun bazı derin ahlaki ilişkilerin çoktan bozulmuş olduğunun bir göstergesi olarak algılandığı başka alanlar da vardır. Bunu, modern malpraktis (mesleki hata) davalarımız hakkındaki en önemli faktör olarak görmekteyim. Malpraktis davaları, tıp mesleğindeki büyük ihmallerden ve belli dereceye kadar hastaların doktorlara meydan okumaya fazla hazır olmalarından değil bilakis büyük ölçüde doktor ile hasta arasındaki eski güven ilişkisinin bozulmasından kaynaklanmaktadır. İnsanlar artık doktor-hasta ilişkisini temelde ahlaki bir ilişki olarak görmediklerinden ötürü hukuka başvurmakta sakınca görmemektedirler.

Toplumunu bireysel çıkarların koruyucusu olarak gören rakip bakış açısına göre hukuk herhangi bir şekilde son çare değildir. Hukuk, kendimizi başkalarının tecavüzüne karşı korumak için derhal başvurduğumuz bir müeyyidedir. Bu bakış açısına göre, hukuk kişiliklerimizi ve mallarımızı korur ve o bir yandan hali hazırda mülkiyetimizde bulunan ve *olduğumuz* şeyleri korumak ve öbür yandan yardıma muhtaç kimselerin ihtiyaçlarını karşılamak için elimizde yalnızca devlet mevcut olduğu anda, [malların] yeniden dağıtımını ve tazmini için bir vasıta olarak kullanılır. Birinci bakış açısı, insanlar iyi bir düzen içerisindeyken insan ilişkilerini bir arkadaşlık türü olarak anlamaya bağlıdır. İkinci bakış açısı ise Plautus'un maksimi olan ve insanlardan çok kurtlara bir haksızlık teşkil eden *homo homini lupus est* (insan insanın kurdudur) anlayışını ciddiye alır. Elbette insanlar, hem arkadaşlığa hem de efsanelerdeki kurtların davrandığı gibi davranmaya her zaman muktedirdir. Hukukun altında yatan tutumlar olan bu kavramların her biri, belli durumlarda insanların kulağına doğal olarak çalınmaktadır.

Maalesef hukuka dair düşüncelerimizdeki bu sistematik kültürel tutarsızlıktan doğan zararlı sonuçlar vardır. Hukuk, birinci şekliyle düşünüldüğünde, kişinin

hukuku desteklemesi ve kendisini onunla tanımlamasının başlıca nedeni, onun ait olduğumuz topluluğun hayatının bir parçası olmasıdır. Hoşunuza gider mi bilmem ama on sekizinci yüzyıl cumhuriyetçiliği açısından hukuka uymanın saiki medeni erdemdir. Ancak hukuk ikinci şekliyle yani birinin diğerine karşı korunmasının bir aracı olarak düşünüldüğünde, korku veya öz çıkar, belirleyici saik haline gelir. Hukuka ya ona uymazsak onun bize yapacaklarından dolayı ya da öz çıkarımız için uyarız. Burada, tartışmalı da olsa tarihsel bir analizle savunulabileceğine inandığım ampirik bir tez öne sürmek istiyorum. Tezim şu: Hukuk, topluluğun kahir ekseriyeti onu birinci biçimde, yani topluluğun tümünün iyiliğinin bir ifadesi olarak gördüğü sürece etkili olmak eğilimindedir. Hukuk, herkes ona korkudan veya hesaplanmış öz çıkarı için uyduğunda düzgün bir biçimde çalışmaz. Buna, ancak hukuka uymanın ona gerçek bir bağlılığı ifade ettiği durumlarda ulaşılır. Bu nedenle, hukuka en az ihtiyaç duyulduğunda, o en az devreye girdiğinde, hukuk en düzgün biçimde çalışma imkânı bulur. Aksine, sürekli hukuka başvurulduğunda, bu genellikle ahlaki ilişkilerin büyük ölçüde bozulduğunun bir işaretidir. Bu, bizi hukuka yönelten saiklerin korku ve öz çıkardan kaynaklandığını göstergesidir. Ve korku ve öz çıkar sahneye çıktığında, hukukun kendisi ahlaki açıdan saygınlığı yitirme eğiliminde olur.

Bizim toplumumuza olan şey de budur. Bu oldu çünkü hukuk, çok sık biçimde partizan ve öz çıkara dayalı amaçların aracı haline getirildi. Hukukun bu amaçların hizmetine sunulması, muhtemelen son yüzyılda büyük kapitalistlerin zenginliklerini artırmak için mülkiyet hukukunu bireyci bir yönde dönüştürerek mahkemeleri kullanmasıyla başladı. Ancak buna, mahkemeleri kendi amaçları için araçlar haline getirmeye çalışan reformist ve liberallerin stratejilerinde de devam edildi (“Yüksek Mahkemenin siyasi yapısı” sorununun önem arz etmeye başlamasının nedeni de budur). Şimdi, liberal bakış açısından muhafazakâr bir reaksiyon gibi görünen bir durum söz konusudur. Ben bu durumu, hiçbir şekilde tutarlı bir bağlamda muhafazakâr görmüyorum; onun daha çok liberallerin hukuku kendileri ve müşterileri lehine siyasi değişimin bir aracı olarak kullandığı döneme karşı bir grubun reaksiyonu olduğu kanaatindeyim. Böyle bir reaksiyon, bazen çok sayıda anayasa değişikliği kampanyası ile bazen de regülasyona saldırılarla kendini ifade etmektedir.

O halde regülasyonlar için ne söylemeliyiz? Malların ve hizmetlerin kalitesi ile ilgili regülasyonlar açısından, regülasyona yalnızca insan ruhunun modern şirketin şeklini aldığı tehlikeli biçimde kusurlu olması nedeniyle ihtiyaç duyduğumuz hususunda net olmalıyız. Regülasyonun temelde şirketlerin eylemleri için getirildiğini, bireylerin eylemlerinin ikincil olduğunu ve şirketlerin Amerika’sının tüm bunları sorumluluğun hiçbir zaman bireylere gelmemesi için yaptığını unutmayın.

Şunu söylememe izin verin. Mevcut hukukun büyük kısmını ve regülasyonların da neredeyse tamamını terk etmemiz ve bireyleri piyasa mekanizmasının izin verdiği biçimde malların ve hizmetlerin tesliminde birbirleriyle baş etmeye terk etmemiz gerektiğini önerenler (bir biçimiyle Milton Friedman, başka biçimiyle başkaları) oldu. Olan bitenden zarar görmüş olabilecekler, kendileri açısından zarar veya tehlike oluşturanları hukuk davaları açarak mahkemeye verebilecekti. Bu modelde yanlış olan iki şeyin varlığını tespit etmek çok önemlidir. Bunlardan birincisi, Milton Friedman’ın hukuk davası açmasını önerdiklerinin çoğu aslında ölü olacaktı. Ve ölü olmayanlar da büyük bir sıklıkla, hiçbir telafinin sembolik olmak dışında yeterli olmayacağı biçimde

yaralanmış olacaktı. Talidomid (1956-61 yılları arasında kullanılan ve 10.000 çocukta doğuştan şekil bozukluğuna sebep olan bir ilaç) davasını düşünün. Talidomid ile ilgili güncel bir kitap olan *Suffer the Children* gerekli kanıtları sağlıyor. Talidomidin geliştiricisi ve lisans sahibi olan Almanya'daki Grünenthal Chemie ile Britanya'daki Distillers Corporation'ın yapmak istediği şey, büyük şirketlerin kolektif bir biçimde, şirketteki bireylerin şirketin yaptığı şeyleri bireyler olarak yapmaları önerilse derin bir şok yaşayacakları eylemleri gerçekleştirmek hususunda son derece istekli olduğunu göstermektedir. Grünenthal veya Distillers'da çalışan bireyler, genel olarak geride kalan bizlerden daha kötü değiller. Basitçe mesele şudur: Bir şirketler toplumunda ahlaki ilişkilerin erozyona uğradığı yollardan biri, bireysel sorumluluğun yerini şirketin sorumluluğunun almasıdır. Dahası, alanlarla verenler arasında ahlaki ve kültürel bir mesafe konulmuştur. Grünenthal Chemie ve Distillers Corporation, Talidomid tek bir hastaya bile kendileri vermek zorunda değildi. Talidomid, kendileri üretim ve araştırmayla ilgili kararları veren hekimlerle doğrudan ilişkiye girmemiş doktorlar tarafından reçete edilmiştir. Bu sayede, ahlaki ve fiziksel zarar, ona neden olanların eylemlerinden uzaklaştırılmıştır. Ve Talidomid için gerçek olan, örneğin otomobiller için de geçerlidir. Pinto model otomobilleri arkada tehlikeli bir konumda yer alan benzin depolarıyla satan Ford Motor Company'ye karşı cinayet suçlaması getirmeye çalışan Indiana'daki bir jürinin eyleminden büyük bir cesaret alıyorum. Elbette bu jüri sorumsuzluğa bulunan bahaneyi tecessüm ettiren bir şirketle uğraştıklarından ötürü kriminal suçlamaları ileri süremeyecekler. Toplumumuzda şirketlerin gücü ve ahlaki zayıflığın birleşimi nedeniyle, bireysel sorumluluk, varlığı tehdit altında olan bir konsepttir.

Sonuç: Regülasyon bizim yapabileceğimizin en iyisidir. Bu hususta, Bay Hutt'tan ayrılıyorum; ben regülasyonu ortak bir ahlaki yasanın hayranlık uyandırıcı bir ifadesi olarak görmüyorum. Ben onu, ahlakilik kumaşının paramparça edildiği ve hükümetin ahlaki topluluğun gerçek bir olasılık olması halinde ondan isteyeceğimiz biçimde davranmadığı bir kültürün büyük kusurlarını telafi etmesi için geliştirilmiş minimal bir araç olarak görüyorum. Regülasyon, gerekli bir geçici önlemdir. Churchill, bir defasında, diğer yönetim biçimleri bir tarafa bırakılırsa demokrasi en kötü yönetim biçimidir demişti. Bana öyle geliyor ki regülasyon da benzer bir hükmü hak ediyor. Son bir şey: Dr. Gray haklı bir biçimde kurumsal gözden geçirme kurulların daha etkin hale gelmesinin ve regülasyonların daha etkin olmasının nedeninin bireylerin daha iyi davranması olduğuna işaret ediyor (sf.36). On sene önce, pek çok insan, bugün oldukları kadar vicdanlı hareket etmeyecekti. Ve kültürümüzün ahlaki kusurlarıyla ilgili tezim ile onun bazı spesifik bağlamlarda mevcut yeni ahlaki iklimi dair tespiti arasında bir çatışma olduğu düşünülebilir. Ben bu görüşte değilim. Kültürün ahlaki bozukluklarına bir bütün olarak verilen bilinçli veya bilinçsiz bir tepkinin meslekler, kurumlar veya yerel topluluklar içerisindeki belirli yerel seviyelerdeki bazı ahlaki topluluk türlerinin yeniden üretimi olagelmesi son on yılın bir karakteristiği olmuştur. Büyük bir sıklıkla bu yeni ahlaki endişe, başlangıçta tutarsız ve tam olmayan biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Yine de bu endişe geçerlidir. Ve Profesör Barber'ın meslek mensuplarının davrandıklarını gördüğümüz bazı biçimlerle ilgili söylediği (sf. 34) bazı olumsuz şeylerle hemfikir olsam da son on yıldır tıp mesleğinde gerçekleşen değişikliklerin dramatik ve tahmin edilemez olduğunu düşünüyorum.

Kaynakça

MacIntyre, A. (1980). *Regulation: A Substitute for Morality*. Hastings Center Report. <https://doi.org/10.2307/3560503>

Yetenek yönetimi ve eğitim örgütlerinde uygulanabilirliği

Yaşar Dilber

Özet: Günümüzde örgütler arasında yaşanan sert ve yoğun rekabet koşulları, ulusal ve uluslararası piyasadaki tüm sektörlerde köklü değişikliklere yol açmış ve örgütleri hayati kararlar almaya zorlamıştır. Yaşanan hızlı değişim rüzgarını arkasına almak isteyen örgütler, yetenek kavramını ve sağladığı rekabet avantajını keşfederek yetenek yönetimine ciddi kaynaklar ayırmaya başlamışlardır. Örgütlerin yetenekli çalışanlara her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyduğu günümüz piyasa koşullarında nitelikli çalışanların örgüte çekilmesi, yeteneklerinin geliştirilmesi ve örgütte tutulması örgütler açısından gittikçe daha zor hale gelmiştir. İnsan kaynakları yönetiminden yetenek yönetimine doğru bir geçiş yaşayan iş dünyası, yüksek performansla sahip yetenekli çalışanları örgüte çekmek ya da örgüte tutmak için yeni stratejiler geliştirip eylemlerde bulunarak örgütlerini bir üst noktaya taşımaya ve başarıya ulaşmayı hedeflemişlerdir. Bu bağlamda eğitim örgütleri de yaşanan dönüşüme kayıtsız kalmayarak yetenek yönetimi kültürünü kendi örgütleriyle bütünleştirmeyi sağlayacak çalışmalara ağırlık vermeye başlamışlardır. Ülkemiz açısından değerlendirildiğinde özel öğretim kurumlarının yetenek yönetimi uygulamalarını devlet okullarına kıyasla daha etkili kullandıkları, devlet okullarındaki merkezi, katı hiyerarşik yapı ve bürokrasiden dolayı yetenek yönetimi uygulamalarının sınırlı düzeyde sergilenebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yetenekli çalışanlardan daha fazla yararlanmak adına yetenek yönetiminin kamu kurumlarında uygulanabilirliğini artırmaya yönelik çeşitli politikalar geliştirilerek yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

Anahtar kelimeler: Yetenek, yetenek yönetimi, liderlik, eğitim örgütleri.

Talent management and applicability in educational organizations

Abstract: Today, the harsh and intense competition conditions between organizations have led to radical changes in all sectors in the national and international market and have forced organizations to take vital decisions. Organizations that want to take the wind of rapid change experienced behind them have started to allocate serious resources to talent management by discovering the concept of talent and the competitive advantage it provides. In today's market conditions, where organizations need talented employees more than ever, it has become more and more difficult for organizations to attract, develop and retain qualified employees. The business world, which is undergoing a transition from human resources management to talent management, has aimed to carry their organizations to a higher point and achieve success by developing new strategies and taking actions to attract or retain talented employees with high performance. In this context, educational organizations didn't remain indifferent to the transformation and started to focus on efforts to integrate talent management culture with their own organizations. When evaluated in terms of our country, it has been concluded that private education institutions use talent management practices more effectively than public schools, and that talent management practices can be exhibited at a limited level due to the central, strict hierarchical structure and bureaucracy in public schools. In order to benefit more from talented employees, various policies should be developed and legal arrangements should be made to increase the applicability of talent management in public institutions.

Keywords: Talent, talent management, leadership, educational organizations.

PhD, MEB/Gürsu BİLSEM, yasardilber80@gmail.com ORCID: 0000-0001-7994-2786

67

Başvuru/Submitted
28 Oca/Jan 2022

Kabul/Accepted
12 May/May 2022

Yayın/Published
19 May/May 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Alanyazın
Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme
Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/1, 67-83

Dilber, Y. (2022).
Yetenek yönetimi ve
eğitim örgütlerinde
uygulanabilirliği.
Alanyazın 3(1),
67-83 <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.67.83>

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

ALAN
YAZIN

CRES
Journal

İçinde yaşadığımız yüzyılda örgütlerin başarısı ile yeteneklere ulaşma ve o yeteneklerden etkin şekilde yararlanma arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Örgütsel verimliliğin artırılması ve örgütün amaçlarına daha kolayca ulaşması çalışanlarının yeteneklerini keşfetmek ve yeteneklerini sergileyebilecekleri örgütsel iklimi yaratmakla olanaklıdır. Yetenek en genel anlamı ile bireylerin yapabilirliklerinin (beceriler, deneyim, zekâ, yargı, tutum, karakter vs.) toplamı olarak tanımlanır (Keçecioglu ve Aydın, 2015, s.11). Örgütler için yetenek, değer yaratan, üreten, yenilikçi ve yaratıcı fikirler ortaya koyan, liderlik potansiyeline sahip iş görenler anlamına gelmektedir. Örgütler yetenek yönetimi uygulamalarıyla bu yeteneklere sahip iş görenleri ortaya çıkarmayı ve geliştirmeyi amaçlamaktadır. Yetenek yönetimi, örgütlerin ihtiyaçları doğrultusunda doğru çalışanı doğru zamanda ve doğru pozisyonda göreve getirerek doğru uygulamaları yapmalarına fırsat vermek olarak tanımlanabilir. Örgütler hedeflerine ulaşmak için sürekli değişen piyasa koşullarına hızlı bir şekilde uyum sağlamak ve verimliliklerini sürekli artırmak için yetenekli bireylere ihtiyaç duymaktadır. Yetenek yönetimi uygulamalarının önemli adımlarını yetenekli çalışanları örgüte kazandırmak, geliştirmek, elde tutmak ve performanslarını artırmaları için yapılacak çalışmalar oluşturur. Örgütler için insan kaynağı, sanayi devriminden bugüne kadar önemini her geçen gün artırarak devam eden bir olgu olmuştur (Acar, 2021). İnsan odaklı örgütler, nitelikli ve yetenekli iş gücünü kendine çekip verimliliğini artırarak hedeflerine kısa sürede ulaşabilir.

Çelik (2019), yetenek kavramının örgütsel çerçevede ele alınmasının McKinsey araştırmaları ile ivme kazandığını, bu araştırmalarla örgütler arası yetenek savaşlarının yaşanmasıyla yeteneğin kolay ulaşılabilir bir kaynak olmadığını ifade etmiştir. Manpower'ın "2019 Yetenek Kıtlığı Raporu" dünya genelinde örgütlerin %54'ünün, Türkiye'de ise %51'inin yetenekli çalışan bulmakta zorlandığını ve yetenek kıtlığının son on yılda neredeyse ikiye katlandığını ortaya koyuyor (Aydoğan, 2020). Yeteneğin gittikçe az rastlanır özellik olması ile günümüzün piyasa koşullarında yer alan örgütler, sürdürülebilirliklerini sağlamak adına yetenek avcılığı yapmanın, elindeki yetenekleri geliştirmenin veya yetenekli çalışanlarını elde tutmanın çeşitli yollarını arar duruma gelmişlerdir. Örgütler için yeteneği geliştirmek, sürdürülebilir rekabet avantajı sağlamak için bir gerekliliktir. Örgütlerin yetenek kavramına yükledikleri anlamlar, örgütün yapısına, amaçlarına ve örgüt iklimine göre farklılıklar gösterebilir. Kimi örgütler pazarlama ve finansal yeteneği geliştirmeye ya da yetenek tasarlamaya odaklanmak isterken kimileri ise yaratıcılığı, karar vermeyi ve liderlik becerilerini geliştirmeyi teşvik ederek daha genel yetenekleri önceliklendirebilir (Kermally, 2004, s.1). Yeteneğin örgütler için önemini anlaşılması üzerine yetenek yönetimi ve liderlik, örgütler için daha kritik öneme sahip olmuştur. Yetenek yönetimi, proaktif ve planlı bir stratejik faaliyet olduğu için örgüt içerisinde yeteneklerin geliştirilerek yeni liderlerin ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır (Rothwell, 2005, s.16).

Örgütler personel tercihinde bulunurken etkili performans sergileyebilecek, örgüte yeni şeyler katabilecek ve örgütü diğerlerinden farklı kılabilecek çalışanlara yönelmektedir (Dinçer, 2021). Çelik ve Zaim (2011), yetenek yönetimi felsefesinin çalışanlara uygun ortamlar sunarak performanslarını tam

kapasite ile kullanılabilmesi ve geleceğin stratejik liderlerini ortaya çıkarması üzerine inşa edildiğini ifade etmişlerdir. Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi ise çalışanların performansını artırmakla birlikte çalışanların liderlik becerilerinin gelişmesine ve öğrenen örgüt kültürünün yerleşmesine katkı sağlamaktadır. Örgütlerde çalışanların yeteneklerinden en üst düzeyde yararlanabilmesi ve örgüt dışındaki yetenekli adaylara örgütün cazip hale getirilmesi etkili liderlerin sorumluluğunda gerçekleşmektedir. Yetenek yönetimi kültürü oluşturmada örgütteki lider ya da liderlere önemli görevler düşmektedir (Aydın-Gülbahar, 2019; Zafer-Güneş ve Keskinlikç-Kara, 2017). Bunun yanında yetenek yönetimi kültürü, örgütteki tüm çalışanların benimsemesi ve içselleştirmesiyle yaygınlaştırılabilir. Çalışanların örgütte kalmaları için neden gösterme, örgüte bağlılık ve aidiyet, görev tanımları, yeteneklerin belirlenmesi, geliştirilmesi, eğitilmesi, güdülenmesi, performanslarının değerlendirilmesi ve geri bildirim verilmesi yetenek yönetimi uygulamaları kapsamında etkin liderlerin öncülüğünde yürütülmektedir. Bayraktar ve Alayoğlu (2018), örgütlerin gelecekle ilgili teslim edecekleri yöneticileri belirlemenin şansa bırakılmayacağını, gelecekteki lider ve yöneticilerin örgütlerin içinden yetişmiş ve kurum kültürünü içselleştirmiş olmalarının tercih nedeni olduğu ifade etmişlerdir.

Yetenek yönetimi her sektörde olduğu gibi eğitim sektöründe de kendine yer bulmuş ve piyasadaki zorlu rekabet koşullarında işe koşulması gereken bir anlayış haline gelmiştir. Zafer-Güneş ve Keskinlikç-Kara (2017), eğitim örgütlerinde rekabetin daha yetenekli çalışanların varlığı ile sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Behrstock (2010), birçok ülkede eğitim örgütleri mevcut ya da gelecekteki olası yetenek kıtlığından etkilenmemek adına, yetenek yönetimi çalışmalarına öncelik vererek ciddi kaynak ayırdığını ifade etmiştir. Eğitim örgütleri temelde öğrencileri için yetenekleri geliştirme veya yeni beceriler kazandırma işlevinin yanında çalışanlarına yönelik yetenek yönetimine yaptıkları yatırımlarla dünya ile rekabet edebilecek seviyeye gelebilecektir (Tabancalı ve Korumaz, 2014). Aydın-Gülbahar ve Koşar (2020), örgütlere rekabet avantajı sağlayacak unsurun maddi imkânlarının veya kârlılığının yüksek olması değil, az bulunur olan yetenekli çalışanların ve yöneticilerin varlığı olduğunu savunmuşlardır. Eğitim örgütlerinin başarıya ulaşmasında mevcut insan kaynağının rasyonel şekilde yönetilmesinin yanında çalışanlarının yetenekleri ve liderlerinin yetenek yönetimi becerileri ön plana çıkmaktadır (Aytaç, 2014).

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma 2004-2021 yılları arasında ulusal ve uluslararası akademik dergilerde yayınlanan makaleler, raporlar ve tezler incelenerek literatür taraması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda yetenek, yetenek yönetimi, yetenek yönetiminde liderlerin işlevi ve eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi konuları üzerinde durulmuş, tartışma ve sonuç bölümünde ülkemizdeki eğitim örgütlerinde yetenek yönetiminin uygulanabilirliği tartışılarak değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Yetenek ve Yetenek Yönetimi

Yaşadığımız geçmiş sanayi devrimlerinin ardından dördüncü sanayi devrimi (Endüstri 4.0) olarak bilinen dönüşümün bileşenleri olan otonom robotlar, simülasyon, sistem bütünleştirilmesi, nesnelerin interneti, siber güvenlik, bulut

işleme, eklemeli imalat, sanal/artırılmış gerçeklik ve büyük veri (İnceoğlu, 2020) gibi kavramların iş hayatına girmesi, üretim, pazarlama ve lojistik süreçlerin sanal ortamlara taşınması ve Endüstri 5.0 kavramının konuşuluyor olması günümüzde yaşanan hızlı dönüşümlerin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Küreselleşen iş dünyasında örgütler, yetenek yönetimini özellikle yönetim kademelerinde görev alan yetenekli çalışanlar aracılığı ile rakiplerine karşı üstünlük kurmanın ve rekabet avantajı sağlamanın bir yolu olarak görmektedir (Shafieian, 2014; Singh, 2021). Örgütler, rekabetin en yüksek seviyede olduğu günümüzde rekabet avantajını elde etmenin yollarından biri olan nitelikli ve yetenekli iş gücüne sahip olmanın, elindeki iş gücünü etkili bir şekilde yönetebilmenin, çalışanların mevcut yeteneklerinden en üst düzeyde yararlanmanın veya çalışanlarına yeni yetenekler kazandırmanın önemini fark etmişlerdir. Yeteneklerin keşfi ile örgütler, amaçlarına ulaşmak ve rakiplerine karşı stratejik rekabet üstünlüğü sağlamak için bu yeteneklerin nasıl yönetileceği sorusuna yanıt aramaya başlamışlardır.

Yetenek ve yetenek yönetimi ile ilgili tanımlara bakıldığında kavramlara farklı açılardan yaklaşılmasına karşın bu çalışmada çalışmanın amacına uygun olarak yetenek ve yetenek yönetimini kurumsal ve çalışma hayatı bağlamında değerlendiren tanımlara yer verilmiştir. Ansar ve Baloch (2018) yetenek kavramını, çalışanların örgütün stratejik amacına olumlu katkı sağlaması ve etkili performans göstermesi şeklinde tanımlamışlardır. Tansley (2011) yeteneği, yüksek başarı seviyesine ulaşma potansiyeli olarak görür. Çırpan ve Şen (2009) ise yeteneği, kurumların geleceğinde rol oynayabilecek düzeyde öneme sahip olan, yönetsel ve teknik pozisyonları doldurabilecek, geleceği parlak çalışanlar olarak nitelendirmişlerdir. İşletmenin sürdürülebilir büyümeyi sağlaması ve başarısı için bilgili, deneyimli ve nitelikli çalışanlar veya bilgi, deneyim ve becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olanlar yetenekli çalışanlar olarak nitelendirilmiştir (Head Light, 2019, s. 18). Gökalp (2021), yeteneğin doğuştan geldiğini, becerilerin ise bireyin kendini geliştirme ve deneyimleriyle oluştuğunu savunmaktadır. Bu bağlamda yeteneğin geliştirilmesinde öğrenme önemli bir yere sahiptir. Birey ne kadar yeteneksiz olursa olsun eğitim ve öğretim yoluyla yeteneklerini gözle görülür şekilde artırabildiği gözlenmiştir (Gökalp, 2021; Mensah, 2015). İş hayatında yetenekli çalışanların varlığı, bu yeteneklerin doğru yönetimini de gerekli hale getirmiştir. Bu bağlamda yetenek yönetimi, örgütlerde üzerinde titizlikle çalışılan ve çeşitli stratejiler geliştirilen bir çalışma alanı olarak değerlendirilmesi sağlamıştır.

Örgütlerin başarısı veya başarısızlığı, sahip olduğu yeteneklerin tespit edilip geliştirilmesine bağlıdır. Örgütlerin belirlediği stratejilere ve hedeflere ulaşması, çalışanların uygun işe yönlendirilmesi ya da harekete geçirilmesi, zorlu rekabet koşullarının üstesinden gelinmesi, finansal ve beşerî sermayeye yapılan yatırımlar noktasında doğru zamanda doğru kararlar alabilmesi, örgütlerin sahip olduğu yetenek ve yetkinliklerin etkili şekilde kullanılmasına bağlıdır (Keçecioğlu ve Yılmaz, 2014). İşletmeler için beşerî sermaye, yaptıkları yatırımla paralel olarak kısa sürede karşılığını alabilecekleri en değerli kaynakların başında gelmektedir. Bu bağlamda örgütsel yaşamda iş görenlerin işe koşulan yetenekleri aynı zamanda örgütün ulaşabileceği sınırları da belirlemektedir. Gündüzalp ve Boydak-Özan (2018) yetenek yönetimini, insan kaynakları ve liderlik yönetiminden daha fazlası olarak nitelendirmiş, örgütlerin zorlu

pazar koşullarında varlığına devam ettirebilmesi, hedeflerine ulaşabilmesi için ihtiyacı olan yeteneklerin cezbedilmesi, elde tutulması ve geliştirilmesine yönelik stratejik ve sistematik bir yaklaşım olarak değerlendirmişlerdir.

Yetenek yönetimi ile insan kaynakları yönetimi sıklıkla karıştırılmakla birlikte ikisinin çalışma alanları oldukça farklılık göstermektedir. İnsan kaynakları yönetimi görev odaklıyken, yetenek yönetimi merkeze insanı koymaktadır (Saadat ve Eskandari, 2016). İnsan kaynakları yönetimi standart yetenekleri, önceden belirlenen beşerî sermaye ölçütlerinin varlığını sınarken yetenek yönetimi beşerî sermayenin yanında entelektüel sermaye ile yaratıcılığın ve yenilikçiliğin izlerini sürmektedir. Örgütler, personel yönetiminden insan kaynakları yönetimine, insan kaynakları yönetiminden de yetenek yönetimine doğru bir geçiş süreci yaşamışlardır (Doğan ve Demiral, 2008). Örgütlerin sürekli özgün fikir ve ürünlerle müşterilerinin dikkatini çekme, rakiplerle mücadelede ön plana çıkma ve rekabette üstünlüğü sağlama isteği insan kaynakları yönetiminden yetenek yönetimine geçişi zorunlu kılmıştır. İnsan kaynakları yönetiminden yetenek yönetimine doğru geçişle birlikte yeteneğe olan talep de ulusal sınırların dışına çıkarak uluslararası piyasada iş fırsatlarına dönüşmüştür (Çelik,2019). Örgütler mavi ve beyaz yakalı çalışanlara yönelik uygulamaları programlarla sürdürülebilir yetenek avantajı elde etmekte ve çalışanların iş tatmini ve mesleki doyumlarını artırmaya çalışmaktadırlar (Gündüzalp ve Boydak-Ozan, 2019; Yalçın, 2020, s.1-2). Çay ve Aydınant'ın (2020) yaptığı araştırmanın sonucuna göre örgütlerde uygulanan yetenek yönetiminin çalışanlarda iş tatminini ve algılanan örgütsel desteği anlamlı ve pozitif yönde etkilemektedir. Yetenek yönetimi sadece yetenek yönetimi birimi tarafından planlanıp yürütülecek çalışma değildir. Örgütün en üst kademesinden en alt kademesine kadar tüm çalışanların uygulama içerisinde olduğu dinamik bir süreçtir.

Yetenek, ender rastlanılan bir özellik olmayıp birçok insanda farklı yetenek alanları bulunabilmektedir. Bu bağlamda örgütler, iş modellerinin odağına yeteneği yerleştirmeden uzun vadede başarı elde edemeyeceğinin; yeteneğe, stratejik ve bütünsel açıdan yaklaşıp özel ilgi gösterilmesi gerektiğinin farkına varmışlardır (Serrat, 2017, s.385; Silzer ve Dowell, 2010, s.8). Yetenek yönetimi bir süreçten daha çok bir stratejik yaklaşım olarak değerlendirildiğinde, bir örgütteki insan sermayesi ile ilgili bütün unsurlara bütüncül bir bakış açısıyla bakmak ve bu bütünsel bakış açısından yararlanmaya çalışmakla ilgilidir. Mucha (2004) yetenek yönetimini, örgütlerin ihtiyaçları doğrultusunda doğru çalışanların doğru zamanda, doğru işlerde ve doğru görevleri yapabilmeleri olarak tarif etmiştir. Baqutayan (2014) bu tanımı biraz geliştirerek doğru bireyleri doğru zamanda doğru pozisyona yönlendirerek çalışanların kendilerini yönetmesini sağlama şeklinde açıklamıştır. Bu bağlamda işgörenlerin kendilerini yönetebilmesi için örgütsel iklimin demokratik özellikler taşıması gerektiği unutulmamalıdır. Yetenek yönetiminin temel amacı, stratejik ve operasyonel (işlevsel) amaç ve hedeflerini karşılayan yüksek performanslı ve sürdürülebilir bir örgüt yaratmaktadır (Massie, 2015). Silzer ve Dowell (2010, s. 18) yetenek yönetimini, stratejik hedeflere ulaşmak, gelecekteki işe yönelik taleplere cevap vermek için yetenekleri çekmek, geliştirmek, dağıtmak (uygun pozisyona doğru insanları yönlendirmek) ve elde tutmak için tasarlanmış bir dizi süreç, program ve kültürel norm olarak tanımlamışlardır. Yetenek yönetimi örgütün yaptıklarından çok yapabilme/edebilme kapasiteleri ile ilgilidir.

Yetenek yönetimi programı tasarımında işgücü ihtiyacı, yetenek hedefleri ve örgüt kültürü göz önünde bulundurulmalıdır. Etkin bir yetenek yönetimine sahip olmak, yetenek yönetimine uygun pozisyonların oluşturulması ve uygulanabilmesi için örgüt kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesi gerekmektedir (Aslan ve Kurşun, 2020: Saadat ve Eskandari, 2016). Etkin bir yetenek yönetimi ile beslenen örgüt kültürünün ise çalışanların örgütsel bağlılığını olumlu yönde etkileyip artırdığı bilinmektedir (Dinçer, 2021). Bu anlamda örgüt kültürü, yetenek yönetiminin gelişimine katkı sağlarken yetenek yönetimi de örgüt kültürünü geliştirmekte, aralarındaki döngüsellik örgütsel yenileşmeye ivme kazandırmaktadır.

Phillips ve Roper (2009), farklı işletmelerdeki çalışanları etkileme, seçme, işe alma, geliştirme ve çalışanları elde tutma adı altında yetenek yönetimi sürecini beş aşamaya ayırmış, her sürecin strateji, uygulama ve değerlendirme adımlarını içeren sürekli bir döngü şeklinde birbiri ile bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Alayoğlu (2010) ise, yetenek stratejisinin belirlenmesi, mevcut işgücünün profil analizi yapılarak hangi birimde nasıl bir yeteneğe ihtiyaç olduğunun belirlenmesi, yetenekli çalışanların tespiti, cezbedilmesi, örgüte katılması, yeteneklerin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve çalışanların elde tutulması olarak sekiz aşama belirlemiştir. Mensah (2015) yetenek yönetimini, önemli pozisyonların sistematik olarak tespit edilmesi, işe alım, eğitim ve geliştirme, ücret yönetimi ve yetenekli çalışanları elde tutma olarak beş aşamada incelemiştir. Yetenek yönetim süreci farklı aşamalarla ifade edilse de en önemli aşamalarının çalışanların cezbedilmesi ve mevcut yetenekli çalışanların elde tutulması olduğu görülmektedir. İş görenlerin gösterdiği yüksek performansın örgütün performansını doğrudan etkilemesi ve küresel pazarda sürdürülebilir rekabet avantajı sağlaması nedeniyle yetenek yönetimi, daha çok çalışanların performansına odaklanmaktadır.

Yetenek yönetiminin amacı sadece en iyi yeteneği bulmak değil aynı zamanda mevcut çalışanların yeteneklerini geliştirmektir. Yetenekli çalışanları örgüte çekme, çalışanların maddi-manevi anlamda mutluluğu onların örgüte aidiyetleri, bağlılığı ve örgütte tutulmaları yetenek yönetimi açısından yaşamsal stratejilerdir. Örgütsel bağlılığı ve aidiyeti yüksek olan çalışanların işten ayrılma olasılığı nispeten daha düşük olduğundan yetenek yönetiminin ilgi alanı içerisinde yer almaktadır. Dünya genelinde yeteneklerin azalan varlığı ve yeteneğe yönelik artan talep nedeniyle yetenek edinme, geliştirme ve çalışanları elde tutma zorunluluk haline gelmiştir (Gündüzalp ve Boydak-Özan, 2018; Silzer ve Dowell, 2010, s.8). Serrat (2017, s.386) yetenek yönetimin örgütlerde bu derece önemli hale gelmesini aşağıdaki nedenlere bağlamaktadır:

- İşgücü demografisinin değişmesi ve gelişmesi,
- Örgütlerin faaliyetlerini yürüttükleri alanların daha karmaşık ve dinamik hale gelmesi,
- Küçük ve orta ölçekli örgütlerin yükselişinin yetenek yelpazesinde çekim oluşturması,
- Bilgi ekonomilerinde yeteneğin hızla yükselen bir katma değer yaratması,
- Yetenek ve örgüt performansı arasındaki ilişkinin varlığı,
- Finansal piyasaların ve yöneticilerin taleplerini sürekli artırmaları,

- Çalışan hareketliliğinin değişen beklentilere paralel olarak hızlanmasıyla yeteneği bulmanın zorluğu yanında onu elde tutmanın da gittikçe daha zor hâle gelmesi.

Örgütler, küresel rekabet ve değişen iş koşullarıyla başa çıkmak için insan sermayesini sürekli olarak geliştirmeye zorlanmaktadır. Örgütler, yetenek yönetiminde insan sermayesini verimli şekilde yönetebilmek için etkili stratejilere ve süreçlere odaklanmaktadır. Sareen ve Mishra (2016) yetenek yönetimi uygulamalarının örgütler açısından şu avantajları sağladığını ifade etmişlerdir:

- Değişikliklere anında uyum sağlayarak örgütleri proaktif olmaya zorlaması,
- Önemli gelişim alanlarına odaklanarak maliyetlerin en aza indirilmesi,
- Çalışanlar için gerekli olan temel beceri setlerini ve geliştirilmesi gereken yetkinliklerin belirlenmesine yardımcı olması,
- Yüksek nitelikli adayları ayırt ederek işe alım süreçlerini iyileştirmesi,
- Yetenek yönetimi aracılığıyla en yetenekli ve kilit roldeki çalışanların işte tutulmaları sağlanarak örgütlerin yıpranmasına engel olması,
- Örgütün performansını, üretkenliğini dolayısıyla gelirlerini ve kârlılığını artmasına katkı sağlaması.

Finansal yönetimin örgütler için kritik olduğu uzun zamandır bilinmesine rağmen güçlü yeteneklere ve sağlam yetenek yönetimine sahip olmak örgütlerin hayatta kalmasında dikkati çeken diğer iki önemli unsur olarak değerlendirilmektedir (Silzer ve Dowell, 2010, s.3). Örgütlere sağladığı avantajdan dolayı son yıllarda dünya genelinde farklı sektörlerden birçok şirket, yetenek yönetimiyle ilgili çeşitli stratejiler geliştirerek planlamalar yapmakta ve bunları çalışanlarına duyurmaktadır. Yetenek yönetimi dünyada ve ülkemizde daha çok özel sektörde uygulama alanı bulmaktadır. Yetenek yönetimini en iyi uygulayan şirketlere bakıldığında dünyada; Microsoft, General Electric, Avon, Bank of America, McDonald's, HSBC vb., ülkemizde ise; Turkcell, Türk Telekom, Anadolu Efes, İşbankası, Garanti Bankası, Türkiye Ekonomi Bankası (TEB), Akbank, ING Bank, Türkiye Finans Katılım, Aktifbank, QNB Finansbank, Hepsiburada, THY, Tofaş Türk Otomobil Fabrikası A.Ş., Şişecam, Arçelik, Vestel, Doğu Otomotiv, Abdi İbrahim, Yıldız Holding vs. ilk göze çarpan şirketlerdir (Çelik, 2019; Gündüzalp ve Boydak-Özan, 2018; Tümen, 2014). Özellikle finans, imalat, otomotiv, enerji, telekomünikasyon-iletişim, bilişim sistemleri ve teknoloji, ulaşım-lojistik, gıda ve ticaret (satış ve pazarlama) gibi sektörlerde yetenek yönetiminin daha yaygın kullanımının görülme nedeninin talebin sürekli artması ile hızlı değişimin ve en sert rekabetin bu sektörlerde yaşanması olduğu söylenebilir.

Yetenek Yönetimi ve Liderlik

Yeteneklerin örgüte kazandırılmasında ya da örgütün çekim merkezi haline gelmesinde etkili liderlerin ve örgütsel kültürün önemli rolü bulunmaktadır. Teknolojik gelişmeler örgütleri daha ileri noktaya taşırken aynı zamanda yeni rekabet alanlarında zorlu mücadeleleri de beraberinde getirmiştir. Doğru ürünleri piyasaya sürmeye yardımcı olacak doğru insanları bulmak geçmişe göre artık çok daha zor olmaktadır. Örgütlerin en değerli kaynağı sahip olduğu insan

sermayesi olmakla birlikte elindeki insan sermayesini yönetmek, katılımlını sağlamak, motive etmek, geliştirmek, elinde tutmak, onlara gereken önem ve özeni göstermek bir örgütün başarılı olmasının temel anahtarlarıdır. Günümüzde örgütler, yetenekli insan kaynağının en değerli kaynak olduğunu ve stratejik anlamda bu kaynağın iyi yönetilmesinin beraberinde yüksek kazanç getireceğini deneyimleyerek öğrenmişlerdir (Saadat ve Eskandari, 2016). Örgütler, küresel ortamın zorunlu kıldığı değişim ve uyumu sağlıklı bir şekilde yönetebilmek için etkili liderlere gereksinim duymaktadırlar (Düren, 2010). Hem dönüşüm ve uyum sağlama hem de çalışanların yeteneklerinden etkin şekilde yararlanma ve örgüt dışındaki potansiyel yeteneğe sahip çalışanları örgüte çekme liderlerin sergilediği olumlu tutum ve yaklaşıma bağlıdır.

Çelik ve Zaim (2011), yetenek yönetimi yaklaşımının yetenekli çalışanların geleceğin stratejik lideri olarak yetiştirme felsefesi üzerine kurulduğunu ve gelecekte bu yapının örgütte üst yönetimin yerini alacağını belirtmiştir. Bu bağlamda yetenek yönetimi profesyonel ve stratejik bir süreci gerektirmektedir. Ayrıca yetenek yönetimini başarılı bir şekilde uygulayacak örgütün rekabet gücünü ve kârlılığını artıracığı ifade edilebilir. Örgütler, küresel koşullarda varlığını devam ettirebilmek amacıyla kendi liderlerini yetiştirmek için yetenek yönetimi uygulamalarını bir araç olarak kullanmaya başlamışlardır (Düren, 2010). Bazı örgütler lideri, dış kaynaklardan kendi örgütüne çekmeye çalışırken birçok örgüt, liderlik özelliklerine sahip çalışanlarının yeteneklerini geliştirmek için yüksek miktarlarda kaynak ayırmaktadır (Rhodes ve Brundrett, 2006). Yetenek yönetiminin temel amacı, örgüte yetenekli insan kaynağı kazandırmak ya da mevcut insan kaynağının niteliklerini artırmak olsa da bir diğer amacı da geleceğe yönelik liderlik vasıflarına sahip çalışanların ortaya çıkmasına yardımcı olmaktır.

Yetenekli çalışanların örgütler arasında önemli rekabet ve fark yaratma aracı olduğu günümüz pazar koşullarında bu yetenekleri yönetebilmek için etkili liderlere ihtiyaç duyulduğu bilinmektedir. Bunun yanında yetenekli çalışanların örgüte bağlılıklarının ve aidiyetlerinin sağlanmasında üst yönetimin önemi göz ardı edilmemelidir. Dailey ve Bishop (2009), örgütsel stratejilerin başarıyla uygulanabilmesinin örgütün sahip olduğu liderlik yeteneklerine ve yetenekli kadrolara bağlı olduğunu belirterek yetenek yönetiminde liderlerin en önemli rolünün çalışanların performansını ve gelişimini sağlayarak potansiyelinin yönetilmesi olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle liderin destek, ilgi ve yönlendirmesine fazlasıyla ihtiyaç duyan yetenek yönetiminin, yetenekli insan kaynağından yararlanmasının etkili bir liderlik yeteneği ve doğru bir yönetim yaklaşımını zorunlu kıldığı söylenebilir (Alayoğlu, 2010). Mey, Poisat ve Stindt'in (2021), 711 çalışan üzerinde yaptığı araştırmaya göre iş görenlerin, bir örgütte yetenekli çalışanların elde tutulmasını ve onların aidiyet, saygı, motivasyon, kişisel gelişimlerini destekleyecek ve bu görevleri yerine getirirken esneklik ve özgürlük sağlayabilecek liderlere ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Bu bağlamda liderlerin sergilediği etkili iletişim becerileri ve yaklaşımlarının mevcut yeteneklerin örgütte tutulmasını önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Verimliliğini ve etkililiğini artırmayı amaçlayan bir örgütün en önemli kaynağı insandır. Örgütsel yapısında yetenekli, yaratıcı düşüncelere açık iş görenlerin bulunmadığı örgütlerin amaçlarına ulaşma olasılığı oldukça azdır. Örgütler sermayeye, bilgi teknolojisine, gerekli ekipman ve araç gereçlere sahip

olsalar da en önemli faktör olan insan sermayesi yetersizse başarıya ulaşması mümkün değildir (Ready ve Conger, 2007). Bu bağlamda uluslararası arenada faaliyet gösteren örgütler yeteneklerin geliştirilmesi yoluyla mevcut beşeri sermayelerinin performansını en üst düzeye çıkarmak için etkili liderlere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu duruma ek olarak örgütler, özellikle liderlik yeteneklerine olan ihtiyacın mevcut arzdan daha hızlı büyüdüğünü, kritik yetenekleri örgüte çekme veya çalışanlarının yeteneklerini geliştirme başarısının küresel pazarda rekabet üstünlüğü yarattığını fark etmişlerdir.

Liderler, yaşanan hızlı değişim ve dönüşümü kontrol edip yönlendirirken çalışanlarının daha iyi öğrenmesine, kendilerini geliştirmesine, güçlü yanlarını desteklemesine, içsel öğrenme isteklerine, motivasyonlarını sağlamasına ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olurlar. Bu görevlerin yanında liderlerin, çalışanın işten ayrılması durumunda örgütün yetenek, uzmanlık ve kapasite kaybı yaşamaması için gerekli önlemleri alması ve yeni gelen çalışanın potansiyelini kısa sürede en üst noktaya çıkarması gibi hedefleri vardır (Betchoo, 2014; Prosser, Coates, Owens ve Nickson, 2019). Günümüzde yetenek yönetiminin modern örgütler için vazgeçilmez bir öncelik haline geldiği örgütün gösterdiği yüksek performansın kullanılan yeteneklerle doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir (Beheshtifar, Nasab ve Moghadam, 2012). Bu nedenle yetenek yönetiminde lider merkezde konumlanırken örgütün her kademesinde bulunan yönetici ve çalışanlar da sürecin tüm aşamasında aktif olarak yer almalı, yetenek yönetimi uygulamalarına destekte bulunarak üstüne düşen sorumluluğu yerine getirmelidir.

Eğitim Örgütlerinde Yetenek Yönetimi

Örgütleri rekabete girmeye iten piyasa koşulları diğer tüm sektörlerde olduğu gibi eğitim sektörünü de değişime zorlamıştır. Eğitim kurumları paydaşlardan gelen yoğun talebe karşılık klasik eğitim anlayışından küreselleşen eğitim anlayışına doğru bir dönüşüm geçirmek zorunda kalmışlardır. Değişen eğitim anlayışı ile eğitim kurumları sektörde tutunabilmek adına yetenekli bireylere her zamankinden daha çok ihtiyaç duyar hale gelmişlerdir. Hızlı değişen piyasa koşullarında rekabet gücünü yükseltmenin yollarından biri de çalışanların nitelik ve yeteneklerini artırmaktır. Bu nedenle çoğu örgüt hedeflerine ulaşmak için yetenek, bilgi ve çoklu deneyime sahip çalışanları işe almak ve istihdam etmek istemektedir (Alruwaili, 2018). Eğitim çalışanlarının sahip oldukları yeteneklerin liderler veya yöneticiler tarafından keşfedilmesi ve aynı potansiyeli öğrencilerine aktarabilmeleri için yeteneklerinin keşfedilmesi veya tanımlanması büyük önem taşımaktadır (Fernando ve Kavitha, 2019).

Yetenek, arz açığı olmasından dolayı kıt bir kaynak olarak değerlendirildiği için en iyi şekilde yönetilmesi gerektiği düşüncesi yaygın bir kanaat olarak ortaya çıkmıştır. Örgütlerin en önemli varlığı olan insan kaynağını etkili bir şekilde yönetmek kurumların başarısında ve hedeflerine ulaşmasında ciddi rol oynamaktadır. Bu bağlamda eğitim kurumlarının da diğer sektörlerde olduğu gibi yetenekli çalışanları seçmesi, örgüte çekmesi ve geleceğe yönelik örgütün gelişimine katkı sağlaması adına yetenek avcısı ve yetenek yöneticisi olması gerekmektedir (Aytaç, 2015).

Eğitim kurumları ülkelerin siyasi, sosyal, ekonomik dönüşümü ve kalkınması için ihtiyaç duyduğu yüksek nitelikli ve yenilikçi insan gücünü yetiştirmekle kalmaz aynı zamanda onlara dinamizm, yetenek ve düşünsel beceriler kazandırma

sorumluluğunu taşır. Bu bağlamda eğitim kurumları, öğrencilerine yetenek kazandırma işlevinin yanında çalışanlarının yeteneklerini ortaya çıkarmak, geliştirmek ve elindeki insan kaynağını etkili kullanma zorunluluğu ile karşı karşıya kalmışlardır. Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi uygulamalarında liderin temel görevi yetenek liderliği yaparak yetenekli çalışanları keşfetmek, gelişimlerine katkı sağlamak ve öğrenen örgüt kültürünü yerleştirmektir. Eğitim örgütlerinde yöneticinin yetenek yönetimi hakkında bilgi ve deneyimi yeterli değilse liderlik becerileri sergileme şansı daha düşüktür (Yavuz, Madonia ve Abolafia, 2018).

Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi, yetenekli çalışanların tanımlanması, işe alınması, yeni çalışanların uyumu ve sürece entegre edilmesi, çalışanların geliştirilmesi, iş doyumu, motivasyonu, örgütsel aidiyeti, örgütte tutulması gibi uygulamaları içermektedir. Yetenek yönetimi, liderlere yönelik olarak; yetenekli liderleri elde tutmak, yetenekli liderleri kendi örgütüne çekmek, yetenekli liderleri göreve getirmek ve geliştirmek, liderlik potansiyeline sahip olanların kariyer gelişimini hızlandırmak, liderlerin kariyer gelişimlerini yönetmek ve desteklemek için bir araç olarak görülmektedir (Agrawal, 2010; Mohammed, Hafeez-Baig ve Gururajan 2018; Rhodes ve Brundrett, 2006; Rhodes, 2012).

Baporikar ve Smith'in (2019), eğitim kurumlarında yaptıkları araştırmaya göre yetenek yönetimi ve motivasyonun örgütün başarısı ve çalışan verimliliğinin artmasında kritik iki faktör olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Rhodes (2012), eğitim kurumlarında yetenek yönetiminin amacını yeteneklerin belirlenerek kilit pozisyonlarda yüksek performans gösteren çalışanların örgütte tutulması ve sürekli gelişimlerini sağlayarak aidiyetlerini yükseltmek olarak ifade etmiştir. Aynı şekilde Davies ve Davies (2010), yüksek performans gösteren yetenekli çalışanları örgüte çekmenin yeterli olmadığını, örgüte bağlılıklarını sağlama ve yeteneklerini doğru bir şekilde kullanmak için iyi planlanmış stratejilere sahip olmak gerektiğini vurgulamıştır. Lider, sadece yüksek performans gösteren çalışanların yeteneklerine değil örgütte görev yapan tüm çalışanların yeteneklerine odaklanması gerektiğini bilmelidir. Yetenek, inovasyon ve yaratıcılığın, yetenek yönetimi aracılığıyla planlanan eğitim ve uygulamalarla geliştirilmesi mümkündür. Yetenek yönetiminin üzerinde sıklıkla durduğu örgüt içi eğitimler bu kapsamda değerlendirilmelidir.

Davies ve Davies'e (2011, s.5) göre, eğitim kurumlarındaki liderler geleceğe doğru emin adımlarla yürürken yalnızca örgütlerindeki personel ihtiyacına veya mevcut rollerin gelecek planlamasına odaklanmamalı; geleceğin okullarının nasıl olacağı, geleceğin okullarında liderliğin değerlendirilme biçimlerini ve geleceğin okullarında liderde aranılacak özelliklere ilişkin soruların da cevabını aramalıdır. Başarılı bir liderin okulların gelecekteki yönünü ve konumunu belirlemesi, öncelikleri tespit etmesi sınırlı kaynakları etkin kullanması açısından önemlidir. Yetenek liderleri/avcıları, çalışanlarını geliştirerek ve güçlendirerek onlardan en iyi şekilde yararlanmayı bilmelidir. Bu bağlamda eğitim liderlerinin çalışanlarla etkili iletişim içerisinde bulunması eğitimde yetenek yönetiminin önemli unsurları arasında yer alır. Bunun yanında yetenekli insanlar, değerli olduklarını ve örgüte sağladıkları katkının fark yarattığını hissetmeye ihtiyaç duyarlar. Takdir edildiğini, değer verildiğini ve kabul gördüğünü hissettirmenin yetenekli çalışanlar için motive edici ve bağlılıklarını güçlendirici etkisi vardır (Davies ve Davies, 2010). Duygusal özellikleri ile ön plana çıkan eğitim örgütlerinde liderler, yetenekli çalışanların

değerli olduğunu ve önem verildiğini hissettirerek sürdürülebilir yetenek gelişimini destekleyecektir. Asplund'un (2020) yaptığı bir araştırmaya göre geleneksel yetenek yönetiminin (insan kaynakları yönetiminin) eğitim sektörü gibi oldukça profesyonelleşmiş kurumlarda çalışanlar arasında olumlu tutum ve davranışları artırmada düşük bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeninin örgütlerdeki insan kaynakları biriminin çalışanlarla daha mekanik bir ilişki kurması olduğu söylenebilir.

Yavuz ve ark. (2018), eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi bağlamında nitelikli okul liderleri yetiştirilerek bu liderlerin gözlem-performans değerlendirme, etkili geri bildirim, kanıta dayalı değerlendirme stratejilerini kullanabilmelerine ve liderlerin, sergileyecekleri öğretimsel liderlik davranışlarının önemine vurgu yapmışlardır. Davies ve Davies (2010), eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi uygulama aşamaları şu şekilde sıralanmıştır:

- Örgütün değerleri ve stratejilerinin tanımlanması,
- Performansların dikkatli ve titiz bir şekilde değerlendirilmesi,
- Performans ile ilgili gerçekçi yorumların yapılması,
- Performansa uygun ödüllerin verilmesi,
- Güçlü mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması,
- Uzun vadeli ihtiyaçların belirlenmesi,
- Öğretimsel liderlik yeteneklerinin belirlenmesi,
- Yetenek geliştirici ve güven verici olunması,
- Yetenek yönetiminin eğitim örgütünün tüm süreçleriyle bütünleştirilmesi,
- Örgütte yetenek yönetimi kültürünün oluşturulması.

Örgütler üyelerinin beşerî sermayesini geliştirerek verimlilik ve etkililik amaçlarına ulaşmayı amaçlar. Örgütler için yetenekliler; potansiyeli olan, belli bir bilgi birikimine sahip, değişimlere hızlı ayak uydurabilen, yenilik ve değişime örgütü hazır duruma getirebilen bireyler olarak tanımlanır. Rekabetin, belirsizliğin ve riskli durumların yoğun olarak yaşandığı günümüz koşullarında, yöneticilerin yetenek yönetimi becerilerine geçmişe göre daha fazla ihtiyacı vardır. Eğitim örgütlerinde yönetimin etkililiğinin örgüt içindeki beşerî potansiyeli örgütün hedefleri doğrultusunda harekete geçirilmesi ile mümkün olmaktadır (Tabancalı ve Korumaz, 2014). Eğitim kurumlarındaki liderlerin, iş görenleri örgütün hedeflerine yönlendirecek motivasyonu sağlaması için çeşitli becerilere sahip olması gerekmektedir. Yönetici ve çalışanlara kazandırılacak bu beceriler ise yetenek yönetimi uygulamalarıyla gerçekleştirilebilir. Yetenek eğitimi, eğitim örgütlerinin verimliliklerini artırabileceği gibi örgütü rekabet ettiği diğer kurumlardan farklılaştırarak ile avantaj sağlayabilir.

Tartışma ve Sonuç

Yetenek, sınırlı ama arzı çok olan bir kaynak olduğu için var olan yeteneklerin en iyi şekilde yönetilmesi gerekir. Örgütlerin gelecekte yetenekli çalışan konusunda sorunlarla karşılaşmaması, mevcut yeteneklerin örgütte tutulması ve motivasyonlarının sağlanması ile mümkün olacaktır. Beklentileri karşılanmayan yetenekli çalışanlar örgütlerini kolaylıkla terk edip daha iyi şartlarda başka

örgütlere gitmekte ya da düşük performans göstererek iş verimini düşürmektedir (Doğan ve Demiral, 2008). Dünya genelindeki birçok sektörde yetenekli çalışan konusunda yetersizlik görülmesi, gelecekte bu çalışanlarla ilgili büyük taleplerin yaşanacağı öngörülmektedir. Bu anlamda her sektörde olduğu gibi eğitim sektöründe de yetenekli çalışan ihtiyacını karşılamaya yönelik yetenek yönetimi birimleri kurularak çeşitli stratejiler geliştirilmelidir. Eğitim örgütleri nitelikli çalışanın belirlenmesi, elde tutulması ve geliştirilmesi için yetenek yönetimi çalışmalarına kaynak ayırarak önemli yatırımlar yapılmalıdır.

Yetenek yönetimi, bir örgütün yetenekli ve değerli çalışanları örgüte kazandırma, geliştirme ve elde tutma çabalarını temsil eder. Yetenekleri yönetmenin amacı, örgütün mevcut ve gelecekteki başarısı için gerekli olan yetenek ve örgütsel bağlılığa sahip çalışanlar oluşturmaktır. The Center for Creative Leadership tarafından çeşitli kuruluşlarda yüksek performansa sahip çalışanlarla yapılan bir araştırmada çalışanların örgüte bağlılıklarının nedenleri olarak kariyer seçeneklerinin açık olması, karar verme ve örgüt üzerinde etkili olma konusunda daha fazla yetki ile örgüt içerisinde yüksek performanslı olarak tanımlanma gösterilmiştir. Yüksek performanslı çalışan olarak tanımlanan personelin örgütlerinde kalma olasılıklarının daha fazla artacağı sonucuna ulaşılmıştır (Campbell ve Smith, 2014). Yetenek yönetimi diğer sektörlerde olduğu gibi eğitim sektöründe de çalışanlarının örgüte bağlılığını arttırabilecek ve çalışanların elde tutulması noktasında başarılı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilecektir.

Eğitim alanındaki örgütler geleneksel yapısı nedeniyle dışarıdaki değişimlere ve okulun iç dinamiklerine cevap verme noktasında yavaş kalan büyük ölçekli bürokrasilerdir (Aytaç, 2015). Ülkemizdeki kamuya bağlı olan okullar bu büyük merkezi ve bürokratik yapının en önemli temsilcileri olarak yetenek yönetimi anlayışının özgün ve bağımsız yapısıyla örtüşmemektedir. Türkiye’de yetenek yönetimi uygulamaları özel sektör bağlamında orta ve özellikle büyük ölçekli şirketler tarafından etkili bir şekilde uygulanırken kamuda çalışan personele yönelik yetenek yönetimi uygulamaları sınırlı düzeyde kalmaktadır. Bunun sebebinin merkezîyetçilikle birlikte görülen hiyerarşik sistem ve bürokratik yapı olduğu söylenebilir. Merkezi alımla (sınav, mülakat vb.) personel seçen kamu kurumları yetenek yönetimi anlamında yetenekli çalışana belirleme ve seçme konusunda rahat hareket alanı bulmamakta ya da inisiyatif alamamaktadır. Kamuda çalışan personel sınırlı düzeyde yükselme imkânına sahip olurken yükselme için objektif ölçütlerin (performans değerlendirmesi gibi) açıkça belirlenmemiş olması yetenek yönetimi uygulamalarının kamuda gelişimini engelleyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Gök ve Yeşil (2019), devlet okullarında rekabetin nispeten daha az olması ve çalışanlara sağlanan iş güvencesi gibi nedenlerle sahip olduğu insan kaynağının yeteneklerinden istenilen düzeyde yararlanmadığını ifade etmişlerdir.

Akar’ın (2019) yaptığı araştırmaya göre, yükseköğretimde yetenek yönetiminin gerekli ve yararlı olduğu, uygulanabilmesi için çeşitli düzenlemeler gerektirdiğini, yeteneği tutma ve örgüte çekmede olumlu çalışma şartlarının ön plana çıktığını, taşra ve merkez üniversitelerde ise durumun farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Kamu kurumlarında yetenekli çalışanların elde tutulmasına yönelik ek bir çaba gösterilmemekte bunun sonucu olarak da çalışanlarda örgüt aidiyeti ve örgüte bağlılık belirgin bir şekilde gözlenmemektedir. Eğitim örgütleri açısından değerlendirildiğinde yetenek yönetimi uygulamalarının diğer kamu

kurumları ile karşılaştırıldığında özel öğretim kurumlarında (yüksek öğretimde dâhil) kısmen daha etkili kullanıldığı söylenebilir. Aytaç'ın (2014) yaptığı bir araştırma, yetenek yönetiminin özel okullarda uygulanacak bir sistem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özel öğretim kurumlarının başarılı ve yetenekli çalışanları kurumlarına çekme, personelini geliştirme ve elde tutma amacıyla yetenek yönetiminin temel uygulama alanlarını gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Demirkasimoğlu ve Taşkın'ın (2015) yaptığı araştırmaya göre özel okulların yetenek yönetimi bağlamında "işe seçme", "yeteneğin geliştirilmesi", "işe çekme" ve "yeteneğin elde tutulması" stratejilerini kısmen kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Son yıllarda MEB tarafından genel başarı sıralaması yüksek olan okullar arasından belirlenen bazı okullar proje okulları olarak adlandırılmaktadır. Bu okullarda çalışacak personelin yetenekli ve projeler konusunda deneyimli öğretmenler arasından seçildiği iddia edilse de bu okullara öğretmen seçiminde yeteneğin dışında ölçütler arandığı kamuoyunda dillendirilmektedir. Bu bağlamda örgütün iş görende aradığı nitelikler ülkenin veya örgütün bulunduğu iklimin kültürel kodlarından ayrı düşünülemez. Tabancalı ve Becerikli'nin (2019), proje okullarında yetenek yönetimi uygulamaları üzerine yaptıkları araştırmaya göre, proje okullarında bazı yetenek yönetim uygulamaları sergilense de ortak bir yetenek yönetim programlarının olmadığı bulgusunu elde etmişlerdir.

Devlet okullarında, personelin gelişimine yönelik mesleki ve kişisel gelişim çalışmaları yapılıyor olsa da yetenekli çalışanları belirleme, kuruma çekme ve elde tutma bağlamında kamu kurumlarının merkezi ve bürokratik yapısından dolayı yetenek yönetimi çalışmalarının etkili bir şekilde uygulandığı söylenemez. Devlet okulu yöneticilerinin mevcut personelin yeteneklerini belirleme ve uygun pozisyonlarda görevlendirme yetkisinin sınırlı olmasından kaynaklı olarak bu okulların yetenek yönetimi uygulamaları özel sektöre göre çok daha düşük düzeyde kalmaktadır. Gökalp (2021), kamu kurumlarında yetenek yönetimi uygulamalarının liyakat sistemini güçlendirerek nepotizmi engelleyeceğini, yükselme açısından daha somut ve objektif ölçütlerin belirlenmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu açıdan kamu kurumlarında performansı yüksek yetenekli çalışanlardan verimli bir şekilde yararlanmak ve etkili bir liyakat sistemi oluşturma adına yetenek yönetimi uygulamalarının kamuda kullanılabilirliğini artırmaya yönelik yasal düzenlemeler yapılmalı, çeşitli politikalar oluşturulup uygulanmalıdır. Bu bağlamda eğitim örgütlerinde bakanlık düzeyinde liderlerin özelliklerini geliştirmeye ve yetenek yönetimi ile ilgili farkındalıklarını artırmaya yönelik eğitimlerin verilmesi, çalışanların kariyer planlarının hazırlanarak gelişmelerinin ve performans değerlendirmelerinin sistematik olarak izlenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Acar, S. (2021). Türkiye'de yetenek yönetimi çalışmalarındaki gelişmeler: Lisansüstü tezlere yönelik bir analiz (2007-2019). *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 12(3), 1079-1094.
- Agrawal, S. (2010). Talent management model for business school: Factor analysis. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 45(3), 481-491. <http://doi.org/10.2307/27768277>.
- Akar, F. (2019). Üniversitede akademisyen ve yönetici yetenekleri: Yetenek yönetiminin uygulanabilirliği konusunda bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 514-

- Alayoğlu, N. (2010). İnsan kaynakları yönetiminde yeni dönem: Yetenek yönetimi. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 68-97.
- Alruwaili, N., F. (2018). Talent management and talent building in upgrading employee performance. *European Journal of Sustainable Development*, 7(1), 98-106. <https://doi.org/10.14207/ejsd.2018.v7n1p98>.
- Ansar, N. ve Baloch, A. (2018). Talent and talent management: Definition and issues. *IBT Journal of Business Studies*, 14(2), 213-230. <http://dx.doi.org/10.46745/ilma.jbs.2018.14.02.14>.
- Aslan, Ş. ve Kurşun, A. (2020). Yetenek yönetimi ve örgüt kültürü ilişkisinde duyuşal zekâ liderliğinin ve psikolojik sözleşmenin aracı rolü. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 23(1), 165-190.
- Asplund, K. (2020). When profession trumps potential: The moderating role of professional identification in employees' reactions to talent management. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(4), 539-561. <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1570307>.
- Aydın-Gülbahar, Ç. (2019). *Özel Okullarda Görev Yapmakta Olan Yöneticilerin Yetenek Yönetimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Aydın-Gülbahar, Ç. ve Koşar, D. (2020). Özel okul yöneticilerinin yetenek yönetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(3), 1000-1028. <http://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.3s.10m>.
- Aydoğan, B. (2020). Yetenek kıtlığı varken işveren markası olu(nu)r mu?. *Popüler Yönetim Dergisi*, 89, 18. https://peryon.org.tr/upload/files/py-arsivi/PY_89.pdf.
- Aytaç, T. (2014). Okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeli: Öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 1-24.
- Aytaç, T. (2015). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yetenek yönetimi yaklaşımına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 125-148. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7918>.
- Baqutayan, S., M., S. (2014). Is talent management important? An overview of talent management and the way to optimize employee performance. *Mediterranean Journal of Social Science*, 5(23), 2290-2295. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n23p2290>.
- Baporikar, N. ve Smith, A. (2019). Talent management in higher education institution. *International Journal of Applied Management Sciences and Engineering*, 6(2), 36-57. <http://doi.org/10.4018/IJAMSE.2019070103>.
- Bayraktar, O. ve Alayoğlu, N. (2018). Günümüz örgütleri için yetenek yönetimi modeli önerisi: Devşirme sistemi. *Amme İdaresi Dergisi*, 51(3), 89-119.
- Beheshtifar, M., Nasab, H., Y. ve Moghadam, M, N. (2012). Effective talent management: A vital strategy to organizational success. *International Journal of Academic Research in Business and Social Science*, 2(12), 227-234.
- Behrstock, E. (2010). Talent management in the private and education sectors: a literature review. *Learning Point Associates*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509967.pdf>.
- Betchoo, N., K. (2014). The need for effective leadership in talent management in Mauritius. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 27, 39-48. <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.27.39>.
- Campbell, M. ve Smith, R. (2014). High-potential talent: A view from inside the leadership pipeline. *Center for Creative Leadership White Paper*, 1-32.

- Çay, O. ve Aydın, B. (2020). Yetenek yönetiminin çalışanların iş tatminine etkisinde algılanan örgütsel desteğin düzenleyici rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 4022-4042. <https://doi.org/10.20491/isarder.2020.1087>.
- Çelik, M. & Zaim A., H. (2011). Yetenek yönetimi yaklaşımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10(20), 33-38.
- Çelik, S. (2019). Dünyada ve Türkiye’de Yetenek Yönetimi Uygulamaları: Bir Model Önerisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Çırpan, H. & Şen, A. (2009). İşletmelerde yenilikçiliği geliştirmede etkili bir araç: Yetenek yönetimi. *Çerçeve*, 110-116.
- Dailey, P., R. & Bishop, C., H. (2009). The seven deadly sins of talent management: Ensuring you have the leadership talent and bench to implement your strategy. *Chicago Change Partners (CCP) & Human Capital Institute* 1-19. http://boardquest.com/wp-content/uploads/2016/01/Seven_DeadlySins_of_Talent_Management_HCI.pdf.
- Davies, B. & Davies, B. (2010). Talent management in academies. *International Journal of Education Management*, 24(5), 418-426. <https://doi.org/10.1108/09513541011055983>.
- Davies, B. & Davies, B. (2011). *Talent Management in Education*. Sage.
- Demirkasımoglu, N. ve Taşkın, P. (2015). Yetenek yönetiminin örgütsel etkililik ile ilişkisi: Özel öğretim kurumları örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 268-285.
- Diñçer, E. (2021). Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisinde Yetenek Yönetiminin Aracılık Rolünün İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Doğan, S. & Demiral, Ö. (2008). İnsan kaynakları yönetiminde çalışanların kendilerine doğru yolculuk yöntemi: Yetenek yönetimi. *Ç.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 145-166.
- Düren, A., Z. (2010). Nurturing the leader: Talent management the organizations. *Journal of Naval Science and Engineering*, 6(2), 89-99.
- Fernando, M., S. & Kavitha, M. (2019). A study on talent management and its impact on the employees in education sector - A study with special reference to employees in Chennai. *Adalya Journal*, 8(10), 500-509.
- Gök, M. & Yeşil, R. (2019). Ortaokul müdürlerinin yetenek yönetimi beceri düzeylerinin bazı değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 14(5), 2321-2343. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.29182>.
- Gökalp, Ö., M. (2021). Yetenek yönetimi. Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi 2021-2022 Güz Dönemi Vize Ödev Çalışması. https://www.researchgate.net/publication/358357948_Yetenek_Yonetimi.
- Gündüzalp, S. & Boydak-Özan, M. (2018). Yetenek savaşlarından yetenek yönetimine. *Journal of Anatolian Education Research (JAER)*, 2(1), 14-46.
- Gündüzalp, S. & Boydak-Özan, M. (2019). Akademisyenlerin yetenek yönetimi algısı. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*, 5(2), 1-14. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.02.001>.
- Head Light (2019). Developing your talent management strategy-part three. *Series of White Papers*. Head Light Ltd. Berkshire: England. <https://head-light.co.uk/wp-content/uploads/2016/10/Developing-your-Talent-Management-Strategy-Part-Three.pdf>.
- İnceoğlu, M., M. (2020). Endüstri 4.0 Bileşenleri ve Eğitimde Kullanımı. İçinde *Endüstri 4.0 ve Eğitim*. M. M. İnceoğlu (ed.). Abaküs Yayınları.
- Keçecioğlu, T. & Aydın, G., G. (2015). *Yetenek Yönetimi: Yetenek Savaşlarında İkinci Perde*.

- Keçecioglu, T. & Yılmaz, M., K. (2014). An application on the brand of talent management perspective. *Journal of Yasar University*, 9(35), 6235-6244.
- Kermally, S. (2004). *Developing and Managing Talent: A Blueprint for Business Survival*. Thorogood.
- Massie, S. (2015). Talent management: Developing leadership not just leaders. London: *The King's Fund and Center for Creative Leadership*, 1-23. https://www.kingsfund.org.uk/sites/default/files/field/field_publication_file/talent-management-leadership-in-action-jun-2015.pdf.
- Mensah, J., K. (2015). A coalesced framework of talent management and employee performance: For further research and practices. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 64(4), 544-566. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-07-2014-0100>.
- Mey, M. R., Poisat, P. & Stindt, C. (2021). The influence of leadership behaviours on talent retention: An empirical study. *SA Journal of Human Resource Management*, 19(0). <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v19i0.1504>.
- Mohammed, A. A., Hafeez-Baig, A. & Gururajan, R. (2018). A qualitative research to explore processes that are utilized for managing talent: A case study in a Queensland regional university. *Australian Academy of Business and Economics Review (AABER)*, 4(3), 188-200.
- Mucha, R., T. (2004). The art and science of talent management. *Organization Development Journal*, 22(4), 96-100.
- Phillips, D., R. & Roper, K., O. (2009). A framework for talent management in real estate. *Journal of Corporate Real Estate*, 11(1), 7-16. <https://doi.org/10.1108/14630010910940525>.
- Prosser, N., Coates, J., Owens, N. & Nickson, S. (2019). Leadership development and talent management in local authorities in Wales. *Cardiff: Welsh Government. GSR Report Number: 34/2019*. <https://gov.wales/leadership-development-and-talent-management-local-authorities>.
- Ready, D., A. & Conger, J., A. (2007). Make your company a talent factory. *Harvard Business Review*, 85(6) 68-77.
- Rhodes, C. & Brundrett, M. (2006). The identification, development, succession and retention of leadership talent in contextually different primary schools: a case study located within the English West Midlands. *School Leadership and Management*, 26(3), 269-287. <https://doi.org/10.1080/13632430600737124>.
- Rhodes, C. (2012). Should leadership talent management in schools also include the management of self-belief?. *School Leadership and Management*, 32(5), 439-451. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724671>.
- Rothwell, W., J. (2005). *Effective Succession Planning: Ensuring Leadership Continuity and Building Talent from Within*. American Management Association (AMACOM).
- Saadat, V. & Eskandari Z. (2016). Talent management: The great challenge of leading organizations. *International Journal of Organizational Leadership*, 5(2), 103-109. <https://doi.org/10.33844/ijol.2016.60413>.
- Sareen, P. & Mishra, S. (2016). A study of talent management and its impact on performance organizations. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 18(12), 66-73. <https://doi.org/10.9790/487X-1812036673>.
- Serrat, O. (2017). "A primer on talent management". O. Serrat (author). In: *Knowledge Solutions: Tools, Methods, and Approaches to Drive Organizational Performance*.(p.385-393). Springer Open. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_44.

- Shafieian, G. (2014). Defining talent management components. *Advanced Computational Techniques in Electromagnetics*, 1-7. <https://doi.org/10.5899/2014/acte-00182>.
- Silzer, R. & Dowell, B., E. (2010). Strategic Talent Management Matter. In *Strategy-Driven Talent Management: A Leadership Imperative*. R. Silzer and B., E. Dowell (eds.). San Francisco.
- Singh, R., P. (2021). Talent management literature review. *Journal of Human Resource*, 1(1), 43-48. <http://dx.doi.org/10.19166/ff.v1i1.380>.
- Tabancalı, E. & Becerikli, E. (2019). Milli eğitim bakanlığı proje okul yöneticilerinin yetenek yönetimi ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies*, 14(7), 3967-4002. <http://doi.org/10.29228/TurkishStudies.24992>.
- Tabancalı, E. & Korumaz, M. (2014). Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 139-156.
- Tansley, C. (2011). What do we mean by the term “talent” in talent management. *Industrial and Commercial Training*, 43(5), 266-274. <https://doi.org/10.1108/00197851111145853>.
- Tümen, E. (2014). İşletmelerde İnsan Kaynağının Değerlendirilmesi Açısından Yetenek Yönetimi Yaklaşımı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Bilim Dalı, İstanbul.
- Yalçın, M. (2020). *Yetenek Yönetiminde Kuşaklar ve İş Tatmini*. İKSAD Publishing House, Ankara.
- Yavuz, O., Madonia, P., Abolafia, M., V. (2018). School Leadership Training: Are We Preparing Future Talent Managers? *Uluslararası Eğitimde Liderlik Dergisi*, 2(2). 94-115.
- Zafer-Güneş, D. & Keskinliç-Kara, S., B. (2017). Özel okullarda yetenek yönetimi uygulamaları. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 142-154.

Hindistan eğitim sistemi

Başak Coşkun

85

Başvuru/Submitted
22 Nis/Apr 2022

Kabul/Accepted
25 Nis/Apr 2022

Yayın/Published
19 May/May 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Özet: Dünya'daki en büyük ülkelerden biri olan Hindistan'ın eğitim sisteminin temel politikalarının biri herkese eşit eğitim imkânı ve azınlıkların kendi kültürlerine göre bir eğitimden yararlanma hakkı sunmaktır. Hindistan'ın geniş coğrafyası eğitim yönetimi yarı-federal bir yapılanma yönünde etkilemiştir. Okul eğitimi ilk sekiz yılı zorunlu olmak üzere 5+3+2+2 şeklinde yapılandırılmıştır. İlköğretimde okullaşma oranı %90'ın altındadır, bu oran ortaöğretim kademesinde %66'dır. Hindistan en büyük yükseköğretim hacmine sahip ülkelerden biridir ve büyük oranda devlet tarafından finanse edilen kurumlarda sunulmaktadır. Hindistan'da eğitim programları çekirdek bir program üzerine farklı bölgelerdeki ihtiyaçlara göre derslerin belirlenip eklendiği esnek bir programdır. Gerek öğretmen gerekse yönetici atama biçimleri ve hakları eyaletler ve bölgelere göre değişmektedir. Eğitim okul düzeyinde ve ulusal düzeyde çok çeşitli sınavlarla değerlendirilmektedir. Eğitimin finansmanı merkez hükümet ve eyalet hükümetlerinin katılımıyla sağlanmaktadır, eğitim düzeyine göre harcama oranları değişmektedir. Gelişmişlik düzeyi olarak sıralamaların altında olsa da özellikle yükseköğretim kapasitesiyle eğitim Hindistan için büyük bir güçtür.

Anahtar kelimeler: *Eğitim, Hindistan, politika, süreç, yapı.*

Education system in India

Abstract: One of the main educational policies in India, as one of the biggest countries in the World, is to provide equal educational opportunities to all and create conditions for the minorities to benefit from education protecting their cultural heritage. Massive land of India influences the education such that the administration of education is semi-federative. The eight- year elementary education is compulsory and the school education is graded as 5+3+2+2. Schooling rate is below 90% in elementary education and 66% in secondary. India has one of the largest tertiary education system in the world and tertiary education is free, supported by the Republic. Educational curriculum is a flexible one, composed of a core curriculum with selective courses differing according to the region. Teacher and school administrator selection and appointment procedures and their rights vary from state to state even from district to district. Education is evaluated by means of numerous school based and national exams. Education is financed together with the central government and the state governments, and the rate of the financial support each provides changes according to the school levels. Although its low rank in development indexes, India has a great educational power with its tertiary education potential.

Keywords: *Education, India, policy, procedure, structure.*

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel
İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/1, 85-102

Coşkun, B. (2022)
Hindistan eğitim
sistemi. *Alanyazın*
3(1), 85-102 [http://
dx.doi.org/10.22596/
cresjournal.0301.85.102](http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.85.102)

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

**ALAN
YAZIN**

**CRES
Journal**

Bu çalışma Prof. Dr. Ali Balcı tarafından verilen karşılaştırmalı eğitim sistemleri adlı doktora dersi için hazırlanan bir ödevden geliştirilmiştir.

Öğr. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, basak84coskun@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-0042-7130

Giriş

Eğitimin bir ülkenin varoluşunu gerçekleştirmesi ve devam ettirmesi için gereken en önemli unsurlardan biri olduğu söylenebilir. Nitekim bir ülkedeki tüm sistemlerin elemanlarının eğitim sistemiyle şekillendirildiği söylemek mümkündür. Ancak bir ülkede eğitim sistemini kurmak ve verimli bir biçimde işlemlerini sağlamak kolay bir iş değildir. Ülkelerin eğitim sistemleri eğitimin amaçları, vatandaşların eğitimden beklentileri, politikacıların eğilimleri ve ülkenin kültürel mirası, coğrafi ve ekonomik koşulları gibi birçok unsurdan etkilenebilir. Ülkenin topraklarının yayıldığı alan ve nüfusu arttıkça da eğitim sistemini kurmanın ve yürütmenin zorlaştığı söylenebilir.

Bir taraftan vatandaşlarının eğitim ihtiyaçlarına cevap vermeye, diğer taraftan da dünya ekonomisinde söz sahibi olmaya çalışan Hindistan'da Eğitim Sisteminin birbiriyle bazen çatışan bazen uyumlu olan talep ve beklentilere cevap vermeye çalıştığını söylemek yanlış olmaz. Hindistan Eğitim Sistemini irdeleyen bu çalışmada Hindistan'da eğitimin politika ve amaçları, eğitim sisteminin yapılanması ve eğitimin süreç boyutları açıklanmış, Hindistan Eğitim Sistemi ile ilgili genel bir resim sunmak amaçlanmıştır.

Hindistan'ın Coğrafi, Siyasal, Sosyal ve Ekonomik Durumu

Hindistan etnik çeşitlilik ve farklı inançları bünyesinde barındıran, zengin kültürel mirasıyla dünyadaki en eski medeniyetlerden biridir. Ülke Himalayalardan yağmur ormanlarına 3,3 milyon km² bir alanı kaplamaktadır ve yüz ölçümü bakımından dünyadaki en büyük 7. ülkedir. Kuzey batısında Afganistan ve Pakistan, kuzeyinde Çin, Butan ve Nepal, doğusunda Myanmar ve Bangladeş ile komşudur. Güneydoğusundaki Sri Lanka'dan Palk Boğazı ve Mannar Körfezi ile ayrılmıştır (india.gov.in).

Resmi adı Hindistan Cumhuriyeti olan ülke federal cumhuriyet rejimiyle yönetilmektedir. Hindistan Anayasasında bu rejim parlamenter hükümeti olan, bağımsız, sosyalist, laik, demokratik cumhuriyet şeklinde tanımlanmıştır. Başkenti Yeni Delhi olan ülke, 28 eyalet ve 8 birlik bölgesine ayrılmıştır (Arora, 2022). Her eyaletin ve her birlik bölgesinin kendisine ait bir yerel hükümeti ve ayrı başkenti vardır. Mahatma Gandhi'nin liderliğinde efsaneleşen sivil itaatsizlik tavrı ve 1942'de "Hindistan'ı Terk Edin" eylemlerinden sonra 1947'de İngiliz Parlamentosunda Hindistan'ın bağımsızlığı ile ilgili yasa kabul edilmiştir. Ülke 1950 tarihli anayasası ile bugünkü modern Hindistan Cumhuriyeti'ne dönüşmüştür. Halen İngiliz Milletler Topluluğunun bir üyesidir (Örmeci, 2014).

2021 yılında 1,339,330,514 nüfusa sahip olduğu tahmin edilen Hindistan'da Hindu-İran (Indo-Aryan %72), Dravid (%25), Moğol ve diğer kökenlerden insanlar yaşamaktadır. Nüfus bakımından dünyadaki en büyük 2. ülkedir (Central Intelligence Agency [CIA], 2022). Hindistan'da resmi dil Hintçe'dir (Hint Anayasası, 343/1); ancak Anayasa'da 22 dil resmen tanınmaktadır (CIA, 2022). 2018 verilerine göre okuma yazma oranı kadınlarda %65,8, erkeklerde % 82,4, ortalama olarak %74,4'tür (india.gov.in). Hindistan Anayasası azınlıkların konuştuğu dilleri güvence altına almıştır (madde 29). İngilizce de resmi işlerin yürütülmesi için kabul edilmektedir (madde 343/3). Hindistan nüfusunun %80'i Hindu, %13,4'ü Müslüman, %2,3'ü Hristiyan'dır. Sihizm, Budizm ve Jainizm inançları da Hindistan'da yaşanan diğer inançlardır (CIA,

2022). Hindistan'da tarım ve el işçiliği, tekstil, kimya, çelik gibi modern sanayi kuruluşları ve hizmet sektörü gelişmiştir. İngilizce konuşan ve eğitimli nüfusun çalıştığı bilgi teknolojileri, işletme taşeronluğu ve yazılım hizmetleri gibi sektörler Hindistan ekonomisinde önemli bir yere sahiptir (india.gov.in). Uluslararası Para Fonu verilerine göre gayrisafi yurtiçi hasıllarına göre 2021 yılında dünyanın en büyük 6. ekonomisine sahip olan ülke, kişi başına düşen gelir açısından ise 143. Sırada kendisine yer bulabilmektedir (Dünya Bankası, 2021).

Hindistan Eğitim Sistemi

Bu başlık altında Hindistan Eğitim Sistemi'nin politika ve amaçları, yönetim ve okul yapılanması, süreç boyutu bağlamında eğitim programları, eğitimin değerlendirilmesi, yönetici ve öğretmen yetiştirme, eğitim denetimi ve finansmanı konuları ele alınmıştır.

Eğitim Politikası ve Amaçları

Hindistan Eğitim Sisteminde temel politikalardan biri ırk, sınıf, dil ve din ayrımı olmaksızın herkese eşit imkânlar sunmak ve azınlık grupların kendi dilleri ve dinlerini yaşatabilecekleri biçimde eğitimden yararlanma haklarını koruma altına almaktır. Hindistan Anayasasında eğitimle ilgili temel hüküm 21A. maddesiyle "Devlet 6 yaşından 14 yaşına kadar bütün çocuklara ücretsiz ve zorunlu eğitim sunar" şeklinde ifade edilmiştir. Hindistan Anayasasında eğitimde ayrımcılığın önüne geçmek amacıyla laikliğe dayalı birçok eşitlik maddesi mevcuttur. Hiçbir vatandaşın devletin finanse ettiği ya da finansal yardım sağladığı herhangi bir eğitim kurumuna kabulü dini, etnik, sınıf, dil ya da bunun gibi bir sebeple reddedilemez (madde 29); bütün azınlık grupların okul kurma ve yönetme hakkı vardır (madde 30/1) ve devlet eğitim kurumlarında finansal yardım sağlarken azınlık grupların okulları arasında ayrımcılık yapmaz, ancak tamamen devletin finanse ettiği eğitim kurumlarında hiçbir biçimde dini eğitim verilmez (madde 28/1); devletin tanıdığı ya da devlet bütçesinden yardım alan okullardaki vatandaşlar dini eğitim almaya, dini mekânlara gitmeye ya da ibadetlere katılmaya zorlanamaz (madde 28/3); devlet dezavantajlı olan sınıfları sosyal adaletsizliğe karşı korur, eğitime erişimlerini iyileştirmek için üzerine düşen vazifeyi yapar (madde 45) gibi maddelerle Hindistan'daki etnik ve dini çeşitlilik laik eğitim ilkesi çerçevesinde birleştirilmeye çalışılmıştır.

Hindistan'da eğitim genel olarak, ortak kültürel mirası, eşitlik, demokrasi ve laiklik, cinsiyet eşitliği, çevrenin korunması, sosyal engellerin kaldırılması ve bilimsel bir tavrın benimsenmesi gibi değerlerin geliştirilmesi amacıyla taşır. Bütün eğitim programları laik değerlere sıkı sıkıya bağlı bir biçimde yürütülür. Hindistan'da eğitim politikasının üç temel taşı yayılma, kapsama ve mükemmelliğidir. Eğitimin vizyonu Hindistan'daki insan kaynağı potansiyelini tam anlamıyla, eşitlik ve mükemmeliyetçi bir anlayışla kucaklamaktır (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2011).

Hindistan tarihinde eğitim sistemine bugünkü şeklini vermek için önemli adımlar atılmıştır. Eğitim sisteminin kapsamlı bir analizi yapmak için 1964'te oluşturulan "Kothari Komisyonu", 1968 yılında Indira Gandhi önderliğindeki Hindistan hükümeti tarafından geliştirilen "Ulusal Eğitim Politikası", Eğitim

Araştırmaları ve Yetiştirme Ulusal Konseyi (National Council for Educational Research and Training [NCERT]) tarafından 1975'te geliştirilen ve en son 2005 yılında büyük oranda yenileştirilen “Ulusal Eğitim Programı Çerçevesi” ve 6-14 yaş arasındaki tüm çocukların yeterli ve eşit kalitede eğitim alma hakkına dair 2009 yılında kabul edilen, 2010 yılında yürürlüğe giren Çocuklara Ücretsiz ve Zorunlu Eğitim Hakkı Kanunu (Right of Children to Free and Compulsory Education Act [RTE]) (UNESCO, 2011; Bapna ve Sharma, 2015); son olarak 2020 yılında meclisin onayladığı ve Hindistan'ın eğitimde yeni vizyonunu ortaya koyan “Ulusal Eğitim Politikası” eğitim sisteminin şekillenmesinde rol oynayan önemli adımlardan bazılarıdır. Ulusal Eğitim Politikasında öğretmenler ve öğretmen eğitimi, erken çocukluk dönemi eğitimi, kapsayıcı eğitim ve beceri geliştirme alanları öne çıkmaktadır (UNESCO, 2021a). Tüm bu girişimlerin her birinde Hindistan Eğitim Sisteminin amaçları ile ilgili ifadeler yer verilmektedir. 1986'da oluşturulan Ulusal Eğitim Politikasıyla eğitimin amaçları şöyle ifade edilmiştir. Eğitim (UNESCO, 2011),

1. Demokrasi, eşitlik, adalet, özgürlük, laiklik, insan onuruna ve haklarına saygı gibi değerlere bağlı,
2. Evrensel bilgi ve anlayışla birleşen, insanlara duyarlı,
3. Esnek ve yaratıcı bir tavırla öğrenme kapasitesi geliştirme, eski öğrenmelerden vazgeçme ve yeni öğrenmeleri gerçekleştirmeye istekli,
4. İnsan hayatının bir parçası olarak güzelliği ve sanatın biçimlerini takdir etme vasıflarını akıl ve uzlaşmaya dayalı olarak inşa edebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Hindistan'da temel eğitimin Magna Cartası şeklinde adlandırılan (Anand, 2010) RTE Kanunu herkese ücretsiz ve zorunlu temel eğitimi devlet garantisine almıştır. 2009 yılında meclisten geçen bu kanun 2010 yılında uygulanmaya başlamıştır. Kanunun üç temel hedefi vardır. Bunlar, (1) bütün çocukların, özellikle de dezavantajlı sınıflardaki çocukların okullaşması, (2) eğitimin kanunen belirlenen asgari standartları karşılaması yönünde geliştirilmesi ve (3) okullaşan çocukların, sadece notlarla ölçülen değil, iyi bir vatandaş olmayı da öğreten bir biçimde eğitim almasıdır (UNESCO, 2011; Bapna ve Sharma, 2015).

Bu kanunda eğitim ve okullaşma ile ilgili hükümetin görevlerinden, okulların altyapı sorunlarına, öğretmen standartlarına ve cezanın yasaklanmasına kadar birçok konuya açıklık, standart ve norm getirilmiştir. Dezavantajlı öğrenciler için özel okullarda kontenjan açma zorunluluğu, okul yönetim komitelerinin oluşturulması, sürekli ve kapsamlı değerlendirme yaklaşımı kanunun uygulamaya doğrudan yansımaları beklenen bazı yaptırımlardır (UNESCO, 2011; Bapna ve Sharma, 2015).

Eğitim Sisteminin Yapılanması

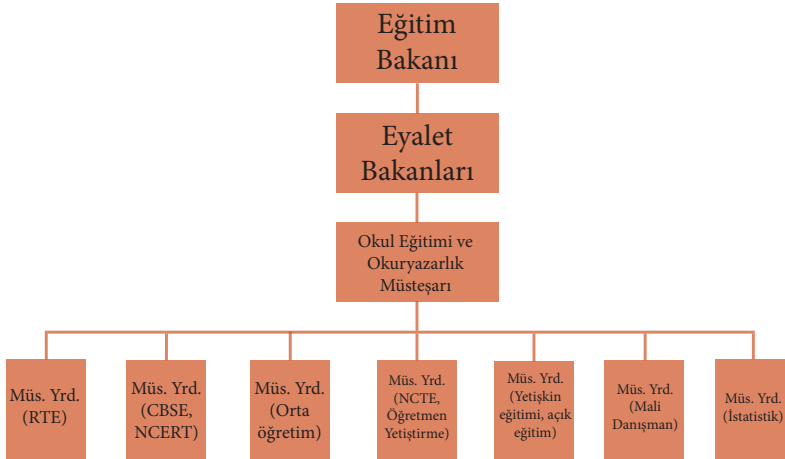
Eğitim sisteminin yapılanması yönetim boyutuyla merkez, eyalet ve okul yönetimleri yapılanması çerçevesinde açıklanacaktır. Okul yapılanması ile okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim konularının yanı sıra özel eğitim ve hayat boyu eğitim konularına da yer verilecektir.

Yönetel yapılanma

Hindistan'ın oldukça geniş bir ülke olması, farklı etnik ve dini kökenden insanların yaşaması ve oldukça farklı coğrafi şartlara sahip bölgelerin olması eğitim yönetimindeki yapılanmaya yansımıştır. Eğitim alanındaki yetki ve sorumluluklar yarı-federal bir anlayışla merkezi yönetim ve eyaletler arasında paylaşılmıştır. Ülkede eğitim ile ilgili bazı yetki ve sorumlulukların eyalet, bölge ve kasaba düzeyindeki birimlere aktarılması büyük oranda 1993 yılında gerçekleştirilmiştir (UNESCO, 2011; Khan, 2019).

Merkez bakanlık

Eğitimden sorumlu en üst kurum olan Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education (MoE) ilk olarak İnsan Kaynakları ve Gelişme Bakanlığı (Ministry of Human Resource and Development [MHRD]) adında 1985 yılında kurulmuştur. Merkezi Hükümet ve Bakanlık eğitimin ulusal düzeyde bir birlik ve bütünlük içerisinde yürütülmesinden, kalitenin ve standartların artırılmasından sorumludur. Bakanlık iki bölüme ayrılmıştır. Bunlar, ilköğretim, ortaöğretim ve yetişkin eğitimi ve okuryazarlığından sorumlu olan Okul Eğitimi ve Okuryazarlık Bölümü (Department of School Education and Literacy), diğeri ise üniversite eğitimi, teknik eğitim ve burslardan sorumlu olan Yükseköğretim Bölümüdür (Department of Higher Education) (www.education.gov.in). Her bölüm bir müsteşar tarafından yönetilmektedir ve bölümler altında çeşitli büro ve birimler vardır. Bakanlığın Okul Eğitimi ve Okuryazarlık Departmanı yönetim yapılanması Şekil 1'de görülmektedir.

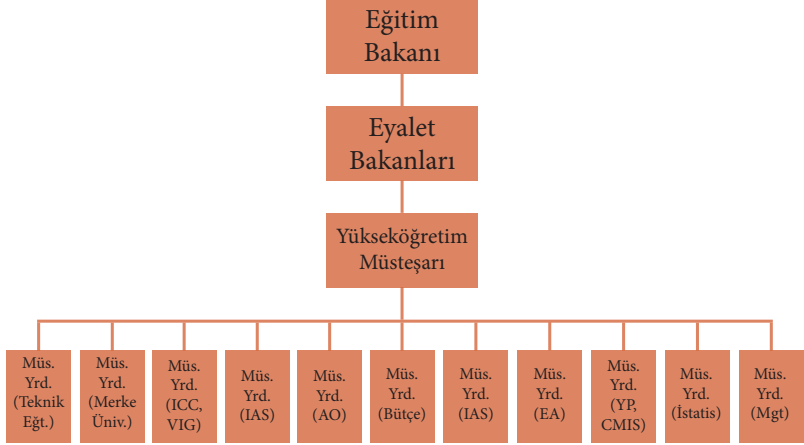


Şekil 1. Okul Eğitimi ve Okur-Yazarlık Bölümü Örgütlenmesi

Kaynak: www.education.gov.in

Şekil 1'de görüldüğü gibi Okul Eğitimi ve Okur-Yazarlık Bölümü'nün en üst yöneticisi bakanıdır. Bakandan sonra üç devlet/eyalet bakanı, sonra ise Okul Eğitimi ve Okur-Yazarlık Müsteşarı gelmektedir. Bu departmanda her biri ayrı görevlerden sorumlu ve müsteşara bağlı olarak yedi müsteşar yardımcısı görev yapmaktadır. Ülkedeki okullarda verilen eğitimi geliştirmek ve okuryazarlığı yaygınlaştırmak

misyonuna sahip olan bu bölüm çeşitli girişimler ve projelerle bu misyonu gerçekleştirmeye çalışmaktadır (www.education.gov.in). Merkez bakanlıktaki diğer bir bölüm olan Yükseköğretim Departmanı yönetim yapılanması Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. Yükseköğretim Bölümü Örgütlenmesi

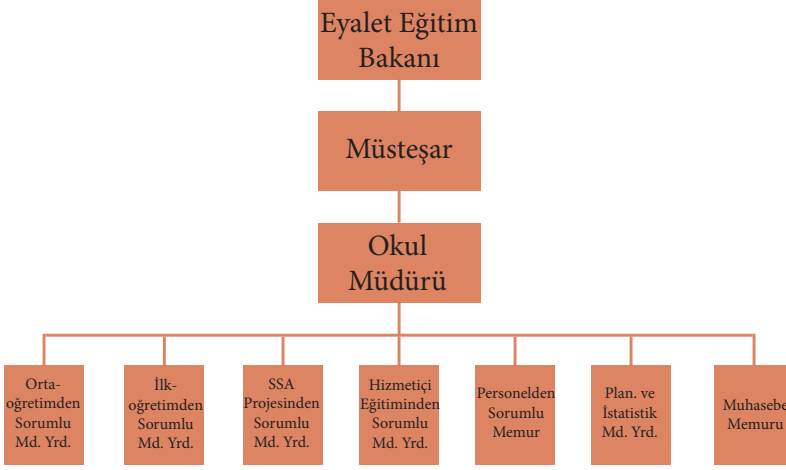
Kaynak: www.education.gov.in

Şekil 2'de görüldüğü gibi Yükseköğretim Departmanının da Okul Eğitimi ve Okuryazarlık Bölümü'ne benzer bir örgütlenmesi vardır. Ancak bu bölümde 11 müsteşar yardımcısı görev yapmaktadır (www.education.gov.in).

Eyalet eğitim bölümleri

Eyaletlerde kurulan bu bölümler eyalet hükümeti bakanının görevlendirildiği eğitimle ilgili eyaletteki en yetkili kurum olsa da bakanlık yerine bölüm şeklinde adlandırılmışlardır. Eyalet eğitim departmanlarının örgütlenmesi Şekil 3'te görülmektedir.

Şekil 3'te görüldüğü gibi eyaletlerde eğitimden sorumlu bir bakan eğitim bölümünün başıdır. Bakandan sonra müsteşar ve müsteşara bağlı olarak da okul eğitimi müdürü, ortaöğretimden, ilköğretimden, SSA Projesinden, hizmetiçi eğitimlerinden, planlama ve muhasebeden sorumlu müdür yardımcıları ve personelden ve muhasebeden sorumlu memurlar eğitimin eyalet düzeyindeki yönetici takımıdır (www.dsek.nic.in). Okul eğitimin örgütlenmesi ve yapısı büyük oranda eyalet ya da birliklerin yetki alanındadır. Özellikle ortaöğretimle ilgili yetkiler büyük oranda eyaletlerdeki ve birliklerdeki eğitim bölümlerine devredilmiştir. İlköğretim düzeyinde yerleşme de "Kasaba Eğitim Komiteleri" ile sağlanmaktadır. Bu komitelerin sorumluluk alanları okul çağındaki çocukların okula kaydolması, devam etmesi, okuldaki işlerin yürütülmesinin kontrolü, öğretmenlerin işe devamları gibi konulardır (UNESCO, 2011).



Şekil 3. Eyalet Eğitim Bölümleri Örgütlenmesi

Kaynak: www.dsek.nic.in

Eyaletlerdeki bölgelerde eğitim “Eğitim Şefi” (Chief Education Officer) ve “Bölge Eğitim Planlama Memuru” (District Education Planning Officer) tarafından sağlanmaktadır. Daha küçük bölge olan “zon”larda yönetimden sorumlu olan “Eğitim Memurları”, lise müdürleri, ortaokul müdürleri eğitim şefinin yetkisi altındadır (www.dsek.nic.in).

Hindistan’da hem merkez teşkilatta hem de eyalet teşkilatında eğitim üzerinde etkili olan organlar vardır. Bunlar Eğitim İstişare Merkez Kurulu (The Central Advisory Board of Education [CABE]), Eğitim Araştırmaları ve Yetiştirme Ulusal Konseyi (National Council of Educational Research and Training [NCERT]), Eğitim Araştırma ve Yetiştirme Eyalet Konseyleri (State Council of Educational Research and Training [SCERT]), Eğitim Yetiştirme Bölge Enstitüleri (District Institute of Educational Training [DIET]), Orta Öğretim Merkez Kurulu, Hindistan Okul Sertifika Sınavları Konseyi, Ulusal Açık Öğretim Enstitüsü, Ulusal Eğitim Planlaması ve Yönetimi Üniversitesi (National University of Educational Planning and Administration [NUEPA]), Üniversite Onay Komisyonu (University Grants Commission [UGC]) ve Ulusal Öğretmen Eğitimi Konseyi (National Council of Teacher Education [NCTE]) gibi organlardır. Bu kurumlar eğitim politikaları ve uygulamaları arasındaki uyumsuzlukları gidererek birleştirici ve bütünleştirici rol oynamaktadır (UNESCO, 2011; Bapna ve Sharma, 2015; www.education.gov.in).

Ülkede eğitim konusunda tavsiye veren en eski organ olan CABE'nin temel görevi merkezi ve eyalet hükümetlerine eğitim alanında tavsiyeler vermektir. Her eyaletin eğitim bakanının üyesi olduğu bu kurum Ulusal Eğitim Politikasını (NPE) geliştirmekle de yükümlüdür. 1961 yılında kurulan NCERT ise Ulusal Eğitim Programı Çerçevesinin uygulanması, mesleki eğitim ve öğretmen eğitiminin geliştirilmesi konularından sorumludur. Merkezi hükümet ve eyalet hükümetlerine destek ve tavsiye veren bir kurumdur (Bapna ve Sharma, 2015).

Okul yönetimi

Hindistan'da okul yönetimine öğretmenlerin ve velilerin katılması istenmektedir (UNESCO, 2011). RTE her okulda okul yönetim komitesi kurulmasını zorunlu hale getirmiştir. Velilerin %75'i, okul yöneticileri, öğretmenler ve toplumdan temsilcilerin katılımıyla oluşturulan bu komite okulun işleyişini, okulun maddi kaynaklarını kullanma biçimini gözlemek ve yıllık ve üç yıllık Okul Gelişim Planı sunmakla görevlidir. Ancak, bu komitenin görevleri ve sunduğu haklarla ilgili ne öğretmenlerin ne de velilerin farkındalıkları yeterli düzeyde değildir (Bapna ve Sharma, 2015).

Okul yapılanması

Hindistan Eğitim Sistemi, kayıt yapılan öğrencilerin yaşları göz önüne alınarak ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim biçiminde üç ana kategoride incelenebilir. Şekil 4'te görüldüğü üzere yükseköğretime kadar 5+3+2+2 şeklinde bir okul yapılanması söz konusudur.

Okul öncesi eğitim

3-6 yaş arası erken çocukluk dönemi eğitimi kurumları "kendi başının çaresine bakan" ilkokullara bağlı sınıflar, sivil toplum ya da özel sektör girişimleridir. Hindistan'da okul öncesi eğitimden sorumlu bakanlık, diğer bakanlıkların desteği olsa da, temel olarak Kadın ve Çocuk Gelişimi Bakanlığı'dır. Bakanlığın özellikle kadınlarla ilgili projelerinde okul öncesi eğitim veren kurumların açılması desteklenmektedir. Okul öncesi eğitim alabilen öğrenci sayısı tam olarak saptanamasa da 2009 yılında 30 milyon çocuğun 3-6 yaş arası okul öncesi eğitime erişebildiği tahmin edilmektedir (Kaul ve Sankar, 2009). Bu oran 2020'de 61 milyona erişmiştir (Dünya Bankası, 2021) ve okul öncesinde okullaşma oranı %61.1 olarak tahmin edilmektedir (UNESCO, 2021b). Ancak bu rakamlar ortalama verilerdir, eyaletler arası farklılıklar dikkat çekicidir. Örneğin Bihar'da 4-5 yaş okul öncesi eğitime katılan çocukların oranı %10'dan azken, Goa gibi %70'lere ulaşan eyaletler de vardır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler genel olarak okul öncesi eğitimle ilgili yeterliği olmayan kişilerdir, dolayısıyla okul öncesi eğitimin doğasına uygun eğitim programları ve yöntemleri uygulanmamaktadır (Kaul ve Sankar, 2009).

İlköğretim

6-14 yaş arasındaki öğrenciler ilköğretim düzeyi öğrencilerdir. Bu eğitim sekiz yılı kapsar. RTE ile bu düzeydeki eğitim ücretsiz ve zorunlu hale getirilmiştir (Sharma, 2021). İlköğretim 5 yıllık ilkökul ve 3 yıllık ortaokula (upper primary school) ayrılır. Hindistan'da ilköğretim okulları finansal kaynakları ve resmi olarak tanınıp tanınmamalarına göre sınıflandırılmaktadır. Finansal desteğe göre yapılan ayırımına göre bu okullar, (1) ilköğretim okullarının %75.51'ini oluşturan, finansmanı tamamen devlet tarafından sağlanan devlet okulları; (2) toplam okul sayısının %4.69'unu oluşturan, tamamen devlet tarafından finanse

24	M. Phil.	Doktora		
23	YÜKSEKÖĞRETİM	PG UNIV		
22		Eğt. Bak.		
21		Lisans Programları	AÇIK ÜNİVERSİTE	
20				Eğt. / Tek. Bakkalo. / Tekno. Y. L.
19		MBBS	M.D. / M.S.	
18		İlköğretim Öğr. Yetiştirme Prog.		
17	ORTAÖĞRT.	YÜKSEK ORTAÖĞRETİM (HIGHER SECONDARY)		
16		Tek. Lise	AÇIK LİSE	
15				ORTAÖĞRETİM (SECONDARY)
14				
13	ZORUNLU TEMEL EĞİTİM (İlköğretim)	ORTAOKUL (UPPER PRIMARY)		
12		RESMİ OLMAYAN KURUMLAR		
11		RESMİ OLMAYAN KURUMLAR		
10		RESMİ OLMAYAN KURUMLAR		
9	İLKOKUL (PRIMARY)	RESMİ OLMAYAN KURUMLAR		
8		RESMİ OLMAYAN KURUMLAR		
7		RESMİ OLMAYAN KURUMLAR		
6		RESMİ OLMAYAN KURUMLAR		
5	Okul öncesi			

Şekil 4. Hindistan'da Okul Yapılanması

Kaynak: UNESCO, 2011

Hindistan 2009'dan beri okulların çocukların evinden 1 km'den fazla uzak olmaması gerektiği ilkesiyle kırsal kesimdeki okul ağını genişletmek için çok büyük çaba harcamıştır. Ancak bu genişleme yetersiz altyapıları olan küçük okulların fazlaşmasıyla sonuçlanmıştır, ilkokuldan sonraki kademeler için okul uzaklığı özellikle kız çocukları ve engelli çocuklar için sorun olmaya devam etmektedir (Taneja, 2020).

Hindistan'da ilköğretimde okullaşma oranı 2020 yılında ilkokulda %88.9'dur ve 6,545,825 çocuk okullaşmamıştır. Ancak okullaşan çocukların hatırı sayılır bir kısmı (2019-2020'de %14,5) 8. sınıfa gelmeden okulu bırakmaktadır (UNESCO, 2021b). "Sarva Shiksha Abhiyan" (Herkes için Eğitim Hareketi) projesiyle RTE uygulanmaya çalışılmakta ve ilköğretimde okullaşma oranları artırılmaya çalışılmaktadır (www.education.gov.in).

Ortaöğretim

İlköğretimden sonra çocuklar 4 yıllık ortaöğretime devam edebilirler. Ortaöğretim de ilk 2 yılı ortaöğretim ve sonraki 2 yılı yüksek orta öğretim şeklinde yapılandırılmıştır. Ortaöğretim veren okullarda akademik eğitim ve mesleki eğitim sunulmaktadır. Hem alt ortaöğretim basamağında hem de üst ortaöğretim basamağında mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumları bulunmaktadır. Akademik ortaöğretim üniversiteye öğrenci hazırlarken, mesleki ortaöğretim kurumları öğrencilerini politeknik ya da diğer sanayi eğitimi enstitülerine hazırlamaktadır (UNESCO, 2011). 2013-2014 verilerine göre Hindistan'da ortaöğretime kayıt olan öğrenci oranı %45,6'dır. (Bapna ve Sharma, 2015). Bu oran 2020'de %66'ya çıkmıştır (UNESCO, 2021b). Bu ortaöğretime devam edecek yaş aralığında olan çocukların neredeyse 35'inin ortaöğretim kurumlarına hiç kaydolmadığı ya da diplomasını almadan okuldan ayrıldığı anlamına gelmektedir. "Rashtriya Madhyamik Shiksha Abhiyan" (Ortaöğretim Ulusal Misyonu) 2009 yılında başlatılan ve ortaöğretime erişimi ve eğitimin kalitesini artırmayı hedefleyen bir projedir (www.education.gov.in). RTE ile de zorunlu eğitime katılım arttıkça ortaöğretimdeki öğrenci oranının da artması beklenmektedir (Bapna ve Sharma, 2015).

Eyalet bilgilendirme sistemine göre 2013-2014 eğitim öğretim yılında Hindistan'da toplam 1.518.160 okul vardır. Bu okulların %56,58'i ilkokuldur, eğitim basamakları yükseldikçe okul sayısı dramatik bir biçimde azalmaktadır örneğin üst orta öğretim eğitimi veren okul sayısı toplam okul sayısının %2,5'idir. Okulların %87'si kentlerde %13'ü kırsal bölgelerdedir. Kırsal bölgelerdeki okulların sadece %51'inde elektrik vardır (Bapna ve Sharma, 2015).

Yükseköğretim

Hindistan, Çin ve Amerika'dan sonra en büyük yükseköğretim hacmine sahip ülkedir. Hindistan'da yükseköğretim 12 yıllık eğitimden sonra en az dokuz ay ya da 10 yıllık eğitimden sonra en az üç yıl sürmektedir. Hindistan'da yükseköğretim büyük oranda kamu hizmetidir ve kamu yararına yapılır. Merkezde Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Bölümü ve danışma organı olarak UGC yükseköğretimin standartlarının belirlenmesi, uygulanması ve üniversitelerin tanınması konusunda söz sahibi birimlerdir (Jahan ve Selvarani, 2015).

Hindistan'da kuruluşunun yasal dayanağına göre farklı üniversite türleri

bulunmaktadır. Bunlar, (1) Hindistan Parlamentosu'ndan geçen bir kanunla açılmış olan merkezi üniversiteler; (2) eyalet hükümetlerinin çıkardığı yasayla kurulan eyalet üniversiteleri; (3) verdikleri diplomalar üniversite diplomasına eşdeğer kabul edilen, yüksek başarı ve performans sergileyen üniversite statüsü verilmiş kurumlar (Deemed University); (4) parlamentonun “ulusal düzeyde öneme sahip enstitüler” statüsünü verdiği, üniversite düzeyinde eğitim veren yüksek prestije sahip ulusal enstitüler; (5) kendi kaynaklarını kullanan ve UGC'nin tanıdığı özel üniversiteler; (6) eyalet kanunlarında tanınan enstitüler ve yüksekokullardır (Jahan ve Selvarani, 2015). 2020 yılı yüksekokul eğitimi istatistiği raporunda yüksekokul kurumları genel olarak üç kategoride sınıflandırılmıştır. Bunlar, üniversiteler, yüksekokullar ve bağımsız kurumlardır. Hindistan'da toplamda 1043 üniversite, 42343 yüksekokul ve 11779 bağımsız kurum bulunmaktadır. 396 üniversite özel üniversitedir ve 420 üniversite ise kırsal bölgelerde kurulmuştur; 17 üniversite kadın üniversitesiyken yüksekokulların %10.25'i sadece kadın öğrenci kabul etmektedir (www.education.gov.in). Yüksekokulların %78'i özeldir. 2010 verilerine göre üniversiteye brüt kayıt oranı %13,8'dir. (Jahan ve Selvarani, 2015), 2020 verilerinde ise bu oran %29.4'e çıkmıştır (UNESCO, 2021b).

Hindistan'da üniversitelerde genel, mesleki ve teknik eğitim ve uzmanlık eğitimi verilmektedir. Kurumların eğitim standartlarıyla ilgili bakanlık ve UGC'nin yanı sıra, Ulusal Değerlendirme ve Akreditasyon Konseyi, Hindistan Teknik Eğitim Konseyi ve mesleki eğitim alanındaki başka konseyler kurumlara akreditasyon sağlayarak eğitimin belli standartlara uymasını sağlamaktadır. Hindistan'da açık üniversite sistemiyle uzaktan eğitim yaygınlaştırılmıştır. Ülkede 14 açık üniversite vardır. Açık ve uzaktan eğitimle ilgili kuralları ve standartları Hindistan Uzaktan Eğitim Konseyi düzenlemektedir (Jahan ve Selvarani, 2015).

Özel eğitim

Hindistan'da yaklaşık olarak 7.8 milyon engelli çocuk vardır. 2009'da çıkarılan RTE (2012'de değişikliklerle) ve 2016'daki Engelli Bireylerin Hakları Kanunu eğitim kurumlarının engelli çocuklara en iyi hizmeti sağlamaları için somut hükümler koymuş; son Ulusal Eğitim Politikası engelli çocuklar dahil tüm çocukları kapsamaya yönelik büyük bir adım olmuştur (Misquitta ve Joshi, 2022). Hindistan'da özel eğitime muhtaç bireylerin eğitimi özel eğitim okullarında, devlet okullarında ya da özel okullarda yapılmaktadır. Özel eğitim okulları genellikle şehirlerde bulunmaktadır. Bu yüzden şehirlerde yaşamayan ya da bu kurumların ücretlerini karşılayamayan ailelerin çocukları devlet okullarına ya da genel eğitim veren özel okullara gitmektedirler (UNESCO, 2009). Ancak 5-19 yaş arasındaki engelli çocukların neredeyse %40'ı herhangi bir eğitim kurumuna devam etmemektedir. Ayrıca, engelli çocukların akademik ve mesleki çıktıları yaşıtlarının gerisindedir (UNESCO, 2021a). Chambers'a (2010) göre bu durumun sebeplerinden biri okul müdürlerinin özel eğitime muhtaç çocukları okullarına kaydetmek istememesinin okullaşma oranını azaltmasıdır.

Öğretmenler özel eğitime muhtaç bireylerin eğitimiyle ilgili hizmet öncesi eğitim almamaktadırlar. Hizmetiçinde bu eğitim verilmektedir. Hükümetin “kaynak öğretmen” uygulaması bu sorunu çözmeye çalışan girişimlerden biridir. Hizmetiçinde eğitilen kaynak öğretmenler genel eğitim veren okullardaki özel

eğitime muhtaç öğrencilerin engel düzeyinin saptanması, öğretmenlere bu öğrencilere özel eğitim programı, yöntem ve teknikleri konusunda rehberlik edilmesi, öğrencilere ek çalışma zamanlarının programlanması ve gerektiğinde bireysel eğitim verilmesi konusunda öğretmenlere destek verebilir ya da bizzat kendileri bu sorumlulukları üstlenirler. Ancak tüm Hindistan'da kaynak öğretmen sayısı 5000 civarındadır. Özel eğitime muhtaç bireylerin eğitilmesinde evde eğitim de geliştirilmeye ve yaygınlaştırılmaya çalışılan bir uygulamadır. Evde eğitim alan öğrenci sayısı 60.000 civarındadır (UNESCO, 2009).

Özetlemek gerekirse, Hindistan Eğitim Sisteminin özel eğitime muhtaç bireylere sistematik, kapsayıcı ve kaliteli bir eğitim sunmadığı söylenebilir. Özel eğitime muhtaç bireyler engellerine uygun bir okula ya da genel eğitim veren bir okula gidip gitmeme arasında değil; okula gitme ya da gitmeme arasında seçim yapmak zorunda kalmaktadırlar.

Hayat boyu öğrenme

Hindistan'da yetişkin eğitimi okuma yazma, temel eğitim ve mesleki eğitim alanlarına odaklanmıştır. 2001-2011 yılı aralığında Yetişkin Eğitimi Genel Müdürlüğü uyguladığı projeler okuma-yazma oranını % 8.15 oranında arttırmıştır. Bakanlıkça yürütülen "Saakshar Bharat" (Okuyan Hindistan) projesi kadınlarda okuma-yazma oranının %50'nin altında olduğu 365 bölgeden okuma-yazma oranını artırmayı hedefleyen projedir. Yetişkin Eğitimi ve Beceri Geliştirme Gönüllü Kuruluşları Destekleme Planı ile yetişkin eğitimi konusunda proje yapan gönüllü kuruluşlar desteklenmektedir. Bu kuruluşlarda genellikle hiç eğitim almamış ya da temel eğitim alabilmiş kişilerin mesleki eğitimi yapılmaktadır. Eyalet Kaynak Merkezleri yetişkin eğitimine kaynak ve destek sağlamaktadır (education.gov.in). Mandal'a (2019) göre Hindistan'da yetişkin eğitimi olarak başlayan hayat boyu öğrenme politikaları pazar odaklı neoliberal ilkelere göre evrimleşmiştir. Ayrıca internete erişimin şehir (%60 erişim) ve kırsal (%20) Hindistan'da hayatboyu öğrenmeye erişimde eşitsizliklere sebep olmaktadır (UNESCO, 2019).

Eğitim Sisteminin Süreç Boyutu

Hindistan'da çocuklar sekiz yıllık zorunlu eğitime genellikle altı yaşında başlamaktadırlar. RTE ile eğitim-öğretim süreçlerine belli standartlar getirilmiştir. Bu standartlara göre eğitim öğretim yılı 1. sınıftan 5. Sınıfa kadar 200 çalışma günü, 6. sınıftan 8. sınıfa 220 çalışma günüdür; 1. sınıftan 5. sınıfa kadar en az 800 ders saati, 6. sınıftan 8. sınıfa en az 1000 ders saatini tamamlamak gerekmektedir (Bapna ve Sharma, 2015). Ortaöğretimde bir akademik yıl 40 hafta görülse de tatiller ve başka çeşitli sebeplerle gerçek öğretim genellikle 30 hafta sürer. Bir haftada 45 saat ders işlenmektedir ve dersler 40 dakika sürer (UNESCO, 2011).

Eğitim programı

NCERT'in her beş yılda bir ve gerekli görülen zamanlarda gözden geçirip geliştirdiği Hindistan okul eğitim programının temel özelliği, çekirdek bir program üzerine farklı bölgelerdeki ihtiyaçlara göre derslerin belirlenip eklendiği esnek bir program olmasıdır. Ortak çekirdek program Hindistan'ın özgürlük hareketi tarihini, anayasal yükümlülükleri öğretmek ve ulusal kimliği yeşertmek için gereken diğer konuları kapsar. NCF 2005 girişimiyle eğitim

programlarının amacı, (1) okulda verilen bilgiyle okul dışındaki hayat arasında bağ kurulması, (2) öğrenmenin ezberci yöntemlerden uzaklaştırılması, (3) eğitim programının ders kitaplarının dışına çıkabilecek biçimde zenginleştirilmesi, (4) sınavların daha esnek olması ve sınıf içi etkinliklerle bütünleştirilmesi ve (5) ülkenin demokratik yönetimine uygun bir kimliğin geliştirilmesi biçiminde ifade edilmiştir. 2005 yılından itibaren öğrenci merkezli, yapılandırmacı bir eğitim programı uygulanmaya başlamıştır ve bu program uygulamasını yaygınlaştırma çalışmaları sürmektedir (UNESCO, 2011).

Yönetici yetiştirme ve yeterlikleri

Eğitim Bakanlığı tarafından kurulan NUEPA Hindistan'da eğitim yönetimi ve planlaması alanında kapasite geliştirme ve araştırma görevlerini yürüten ana kurumdur (Bapna ve Sharma, 2015). Eğitim yönetimi ve planlaması alanlarında hem hizmet öncesi hem de hizmetiçi eğitimler düzenlenmektedir. Hem bir danışma organı hem de yüksek öğretim kurumu statüsünde olan bu kurum dokuz departmanıyla eğitim politikası, planlaması, ekonomisi ve yönetimi alanlarında yüksek lisans ve doktora eğitimi sunmaktadır (NUEPA, 2022). NUEPA'ya bağlı olarak birçok eyalette eğitim planlamasına ve eğitim planlamacılarının ve yöneticilerinin yetiştirilmesine destek veren Eğitim Yönetimi ve Eğitimi Eyalet Enstitüleri kurulmuştur (UNESCO, 2011).

Yöneticilerin görevlendirilme biçimleri eyalete ve okul düzeylerinde göre değişmektedir. Örneğin bazı eyaletlerde adayların resmi olarak tanınan bir üniversiteden alınmış, eğitim yönetimi ya da liderliği alanında yüksek lisans diploması sahibi olmaları beklenirken, bazı eyaletlerde ya da okullarda lisans diploması yeterlidir. Bazı bölgelerde ise yüksek lisans diplomasının yanı sıra eyalet okul yöneticiliği sertifikası da gerekebilir. Bazı durumlarda ise okul müdürü olmak için en az iki yıl öğretmenlik tecrübesi talep edilmektedir (www.coachingindians.com). Ortaöğretim kurumlarında okul müdürü olmak için gereken yeterlikler daha yüksektir. İngilizce eğitim veren ve kurul sınavlarını düzenleme hakkı olan bir lisede müdür olabilmek için yüksek lisans mezunu olmak, sekiz yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olmak, öğretmenlik için gereken hizmet öncesi eğitimi öğretmen yetiştiren bir kurumdan almış olmak, üç yıllık yönetim tecrübesine sahip olmak, Hindi ve Urdu dillerini yeterli düzeyde bilmek gibi standartlar belirlenmiş, yaş aralığı olarak 30-50 yaş arasında olmak gibi sınırlamalar getirilmiştir (educationcareer.in).

Öğretmen yetiştirme ve yeterlikleri

Hindistan'da öğretmen eğitimi konusunda merkez hükümet yasal çerçeveyi belirler, eyalet hükümetleri ise bu çerçevenin uygulanmasından sorumludur. Eğitim Bakanlığı ve CABE Hindistan Devleti adına öğretmen yetiştirme ve istihdamından sorumlu merkezi organlardır. Bunlar dışında NCTE, NCERT, UGC eğitim araştırmaları ve öğretmen yetiştirme alanında görevleri olan diğer kurumlardır. NCTE 1993'te öğretmen eğitimi sisteminin ülke çapında planlı ve koordineli gelişimini, öğretmen eğitimindeki norm ve standartların korunmasını sağlamak amacıyla kurulmuştur. Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldığı eğitimin standartlarını belirlemek ve sürdürülmesini sağlamak NCTE'nin görevidir. Ayrıca ülke çapındaki öğretmen yetiştirme kurumlarının resmi olarak tanınıp tanınmamasına da karar verir (Bapna ve Sharma, 2015; NCTE, 2022). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi için ise ülke çapında büyük bir ağ kurulmuştur. Ulusal çapta NCERT, altı bölgedeki Bölgesel Eğitim Enstitüleriyle birlikte

öğretmen yetiştirme ve geliştirme kursları düzenlemektedir. Eyalet düzeyinde SCERT ve eyaletlerdeki daha küçük bölgelerde DIET öğretmenlere hizmetçi eğitim sağlamaktadır. SCERT öğretmen eğitiminin yerelleştirilmesi amacıyla kurulmuştur. Anaokulu ve ilkokul öğretmenleri yetiştirme programlarının tanınması, eğitim program, ders işlenişi, rehberlik, sınav ve sertifikalandırma konularında NCERT'in belirlediği çerçevenin eyaletlerde uygulanmasından sorumludur. DIET'ler ilkokul eğitimi kalitesini geliştirmek için 1986'da 500 eyalette kurulmuştur ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri temel sorumluluk alanlarıdır (Bapna ve Sharma, 2015; NCERT, 2022).

Hindistan'da okul öncesi öğretmeni olabilmek için ortaöğretim ya da üst ortaöğretim mezunu olduktan sonra bir ya da iki yıl süren okul öncesi eğitim programlarında eğitim alınmaktadır. Bu eğitimi veren kurumların hemen hepsi devletçe desteklenmeyen, özel kurumlardır. İlkokul öğretmeni olabilmek için yine benzer biçimde ortaöğretim ya da yüksek orta öğretimden sonra bir ya da iki yıl süren bir eğitim alınır. Bu eğitimi veren kurumlar devlet kurumu, desteklenen özel ya da desteklenmeyen özel kurumlar olabilir. Ortaöğretimde öğretmen olabilmek için ise fen bilimleri, sosyal ve beşeri bilimler, ticaret, tarım gibi alanlarda lisans eğitimi almış kişiler bir yıllık öğretmenlik eğitimi veren devlet kurumu, devlet destekli özel ya da özel kurumlara başvurabilirler. Özel eğitime muhtaç çocuklara öğretmen yetiştiren kurumlar Ulusal Engelliler Enstitüleri ve Rehabilitasyon Konseyi gözetimindedir. Yükseköğretim kurumlarında öğretim görevlisi olabilmek için UGC'nin düzenlediği Ulusal Test sınavında başarılı olmak ya da yüksek lisans mezunu olmak gerekmektedir. Bazı seçkin üniversitelerde dört yıllık öğretmenlik eğitimi de verilmeye başlanmıştır (UNESCO, 2011; NCTE, 2022).

Hindistan'da öğretmenlik yapabilmek için eyalet düzeyinde Öğretmenliğe Uygunluk Testi ya da ulusal düzeyde Merkezi Öğretmenliğe Uygunluk Testinde başarılı olmak gerekmektedir (Bapna ve Sharma, 2015). Ancak, öğretmen istihdamında eyaletlerde farklı yollar izlenebilir. Bazı eyaletlerde öğretmenlik sınavından başarılı olmak şartı aranırken, bazılarında adayın akademik ve mesleki geçmişi önemli rol oynar. Bazı eyaletlerde ise iki koşul birden göz önünde bulundurulur. Bazılarında ise mülakatlar yoluyla da öğretmen istihdamı gerçekleştirilmektedir. Benzer biçimde öğretmen maaşları da, eyaletten eyalete, hatta bölge koşullarına göre değişebilmektedir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde istihdam edilen öğretmenlere birçok maddi teşvik verilmektedir. Öğretmenlerin terfisinde genellikle kıdem önemli rol oynar. Kıdemle birlikte maaş artışı sağlanır. Örneğin 16 yıllık bir öğretmen öğretmenliğin ilk yılında aldığı maaşın üç ya da dört katı maaş alabilir (UNESCO, 2011).

Eğitim denetimi

Eyalet hükümetleri eğitim bakanlığına bağlı görev yapan eğitim müdürleri tüm eyaletlerdeki denetim faaliyetlerinin başındadır. Mevki olarak bunun hemen altında gelen iki eğitim müdür yardımcısı bütün okullardaki denetim faaliyetlerinin düzenlenmesinden sorumludur. Bu birim eyaletlerdeki eğitim bölgelerinden sorumlu olan eğitim memurlarına (education officers [EO]) sorumlu oldukları okullarda denetim yapılması konusunda yetki verir. Eyalet merkezindeki denetim birimi denetim yapılması gereken okullar ve denetim tarihleri konusunda EO'lara talimat verirler. Okullara yapılan denetimler bir EO, bir denetmen ve iki okul müdürü heyetiyle gerçekleştirilir. Dikkat

edilmesi gereken hususlardan biri bölge EO'sunun ve okul müdürlerinin kendi bölgelerindeki denetimlere asla katılmamalarıdır. Bu denetim yılda bir kez gerçekleştirilmektedir. Bunun dışında okullarda ortaya çıkan sorunlarla ilgili özel denetimler ya da sürpriz ziyaretler de denetim uygulamaları arasında yer alır. Bu ziyaretler için belli sıklıklar belirlenmemiştir. Performansı düşük olan okullara daha fazla sürpriz ziyaret gerçekleştirilebilir (Joseph, 2012).

Eğitimin değerlendirilmesi

Okullarda değerlendirme yöntemi bir dönemde üç sınav biçimindedir. Ulusal düzeyde değerlendirme sistemleri ise şu şekilde sıralanabilir (Bapna ve Sharma, 2015): (1) Ulusal başarı taramaları: NCERT'in sorumluluğunda yapılan bu taramalar 3., 5. ve 8. sınıflarda yapılan yeterli temelli test sınavlarıdır. Hem kent hem de kırsal kesimdeki okullarda büyük bir örnekleme uygulanan bu sınavlar eğitimin kalitesinin tespit edilmesi ve geliştirilmesi için kullanılmaktadır. (2) Yıllık eğitim durumu raporu: 6-14 yaş arasındaki çocukların temel yeterliklerini ölçmeye yönelik test sınavlarıdır ve eğitim politikasının şekillenmesinde etkilidir. (3) Okul kurulu sınavlar: Hindistan'da 10. sınıf ve 12. sınıfın sonunda okul kurulu sınavları yapılır. Bu sınavlardan alınan notlar üniversitelere kabullerde, mesleki kurslara kabullerde ya da iş ararken hayati önem taşımaktadır. Ortaöğretim Merkez Kurulu, Hindistan Okul Sertifika Sınavları Konseyi ve Eyalet Kurulları 10. ve 12. sınıflarda yapılan sınavların hazırlanması ve uygulanması görevlerinden, Ulusal Açık Öğretim Enstitüsü ise örgün eğitime devam etmemiş öğrencilerin sınavlarını uygulamaktan sorumlu organlardır (NCERT, 2022).

Eğitimin finansmanı. 2016 yılında Hindistan'da gayri safi milli hasılanın %3.5'ini eğitime harcanmıştır (UNESCO, 2022). Eğitimin harcamalarına hem merkez hükümet hem de eyalet hükümetleri katılmaktadır (Bapna ve Sharma, 2015). Ancak okul eğitiminde harcamanın çoğunluğu eyalet hükümetleri tarafından yapılmaktadır (Agarwal ve Badyopadhyay, 2018). Eğitim giderleri için merkez hükümet organlarının yaptığı harcama oranı %27.09 iken eyalet hükümetlerinin oranı %72.91'dir. Hindistan'da eğitime yapılan harcamaların en büyük kısmını ilköğretim düzeyine yapılan harcamalar oluşturmaktadır. 2014-2015 eğitim öğretim yılı için Bakanlığın toplam bütçesinin %52'si ilköğretim eğitime ayrılmıştır. Ortaöğretime harcanan bütçe yıllık bütçe planına bağlı olarak değişmektedir. Eyalet hükümetleri tarafından merkezi hükümete sunulan yıllık bütçe planları, hükümet ve Bakanlık arasındaki görüşülür ve bu ortaöğretime harcanacak miktar kararlaştırılır. Bu miktarın ortalama olarak %75'i merkezi hükümet tarafından %25'i eyaletler tarafından sağlanır (Bapna ve Sharma, 2015). Yükseköğretimi de merkez ve eyalet hükümetleri ortaklaşa finanse etmektedir. Merkez hükümetin finansman payı %30, eyalet hükümetlerininse %70'tir (Jahan ve Selvarani, 2015). Okul öncesi kurumlara yapılan harcamalar ise tamamen eyaletlere bırakılmıştır. Her eyalet kendi mali ihtiyaçları ve önceliklerine göre bu kurumlara pay ayırmaktadır. Bu yüzden ülke çapında net bir veri elde etmek zordur (Kaul ve Sankar, 2009).

Sonuç ve Çıkarımlar

Yüzölçümü bakımından dünyadaki en büyük ülkelerden biri olması, nüfus bakımından dünyadaki 2. büyük ülke olması, hem dini hem de etnik çeşitlilikleri barındırması, uzun yıllar İngiliz sömürgesinde kalması ve Pakistan'la yaşanan gerginlikler Hindistan Eğitim Sistemini olumsuz yönde etkileyen etmenler

arasındadır. Dünyada en büyük ekonomi hacmine sahip olan ülkelerden biri olan Hindistan'ın gelişmişlik düzeyi oldukça alt seviyelerdedir. Okuryazar ortalaması düşük, herkesin eğitime eşit bir biçimde ulaşamadığı ülkelerden de biridir. Hindistan'da farklılıkları birleştirmek, büyük insan potansiyelini beyin göçü kaynağı olarak değil, ülke yararına kullanabilmek için eğitime büyük görevler düşmektedir. Birleştirici bir güç olan eğitimin din işlerinden ayrılmasına önem verilmektedir ve eğitimle ilgili hemen her politikada laiklik vurgusu yapılmıştır.

Hindistan'da bağımsızlığından bu yana eğitimin görevlerini gerçekleştirmek için çeşitli adımlar atmıştır. Atılan adımlar sonucunda Hindistan Eğitim Sistemi bugünkü biçimini almıştır. Eğitimden sorumlu en yetkili kurum merkezde Eğitim Bakanlığı, eyaletlerde ise eğitim bölümleridir. Her okulda gerçekleştirilemese de okullar katılımcı bir yönetim anlayışı ile yönetilmeye çalışılmaktadır. Eğitimle ilgili danışman kurullar birleştirici ve bütünleştirici roller oynamaktadırlar. Okul sisteminde 5+3+2+2 gibi bir yapılanmaya gidilmiştir ve eğitimin ilk sekiz yılı 2010'dan beri zorunludur. Okullaşma oranı çok düşük olan ülkede hem merkez hem de eyaletteki yetkili organlar çeşitli projelerle okullaşma oranının artması için çalışmaktadırlar. Hindistan'da eğitim programları da farklılıkları birleştirecek aynı zamanda da koruyacak özelliklere sahiptir. Ülke çağında yapılan değerlendirmelerle eğitimin durumuyla ilgili geri bildirimler alınmaktadır. Yöneticiler ve öğretmenlerin hem merkezi düzeyde hem de eyaletler düzeyinde eğitim alabilecekleri kurumlar bulunmaktadır. Eğitimin denetiminden eyaletler sorumluyken, finansmanı merkez hükümet ve eyalet hükümetleri tarafından ortaklaşa sağlanmaktadır.

Hindistan Eğitim Sistemi'ni daha gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleriyle karşılaştırdığımızda çeşitli yetersizlikler görülmektedir. Ancak yine de örnek alınabilecek birçok özelliği de barındırmaktadır. Eğitim politikalarıyla farklılıkları yaşatarak birleştirme bütünleştirme çabaları, laiklik vurgusu, yetkinin kısmen paylaşılmış olması, eğitimle ilgili danışma organlarının çokluğu ve eğitim politikaları üzerindeki etkinlikleri, yöneticilerden bazı yeterlikleri karşılamaları beklentileri Türk Eğitim Sistemi için örnek oluşturabilecek özelliklerdir. Sonuç olarak, Hindistan başka ülkelerle kıyaslanamayacak kadar fazla nüfusu ve çeşitliliğiyle eşsiz bir ülkedir. Eğitimde bugünkü görünümü olumsuz bir izlenim yaratsa da sisteminin güçlü yanları da vardır. Eğitim Sistemi yeteri kadar güçlendirilirse, insan potansiyeliyle birleşerek büyük bir güç olacaktır.

Kaynakça

- 1950 Hindistan Anayasası. <http://india.gov.in/my-government/constitution-india/constitution-india-full-text>
- Agarwal, A. ve Bandyopadhyay, S. (2018). India's education quandary: Learning from learningoutcomes <https://www.ideasforindia.in/topics/human-development/india-s-education-quandary-learning-from-learning-outcomes.html>
- Anand, S. (2010). The right to education act in India: Some emerging issues. *The Asian Man-An International Journal*, 4(2), 161-174.
- Aroa, S. (2022). States and capital of India: India now has 28 states and UTs. <https://currentaffairs.adda247.com/states-and-capitals/>
- Bapna, A. ve Sharma, N. (2015). *School Education in India: A Handbook*. Evaldesign. http://www.evaldesign.com/uploads/2/3/8/2/23823775/school_education_india_-evaldesign.pdf

- CBSE Okullarında Müdürlük. <http://educationcareer.in/what-required-qualifications-principal-post-cbse-school-51507.html#ixzz3XMg0bilM>
- Chambers, A. (2010). *India: The Fight For Disabled Children's Right to Education*. <http://www.theguardian.com/journalismcompetition/disabled-children-education-india>
- CIA. (2022). *The World Factbook*. <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/in.html>
- Dünya Bankası, (2021). *Real GDP Growth*. https://www.imf.org/external/datamapper/NGDP_RPCH@WEO/OEMDC/ADVEC/WEOWORLD
- Eğitim Bakanlığı Genel Bilgiler. <https://www.education.gov.in/en/about-moe>
- Eğitim Bakanlığı Okul Eğitimi ve Okuryazarlık Departmanı. İlköğretim. <http://www.education.gov.in/overview-ee>
- Eğitim Bakanlığı Okul Eğitimi ve Okuryazarlık Departmanı. *Ortaöğretim*. <http://www.education.gov.in/overview-secondary-education>
- Eğitim Bakanlığı Okul Eğitimi ve Okuryazarlık Departmanı. Örgütsel Şema. http://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/SE_Org.pdf
- Eğitim Bakanlığı Okul Eğitimi ve Okur-yazarlık Departmanı. *Yetişkin Eğitimi*. Eğitim Bakanlığı <http://www.education.gov.in/adult-education>
- Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Departmanı. <http://www.education.gov.in/university-and-higher-education>
- Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Departmanı. Örgütsel Şema. http://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/HE_Org.pdf
- Eyalet Eğitim Departmanları Örgütlenmesi. <http://www.dsek.nic.in/profile.html>
- Hindistan'da Okul Müdürü Olmak. <http://www.coachingindians.com/career-option/school-principal.html>
- Hindistan Profili. (2022). <http://india.gov.in/india-glance/profile>
- Jahan, K. K. ve Selvarani, D. C. (2015). Higher education in India: Issues and challenges. *International Conference on Humanities, Literature and Management*. Dubai, UAE.
- Joseph, A. M. (2012). *School inspection system*. (CCS Working Paper No. 276). Center for Civil Society.
- Kaul, V. ve Sankar, D. (2009). *Education for all-mid decade assessment: Early childhood care and education in India*. National University of Educational Planning and Administration: New Delhi.
- Khan, A. (2019). Educational administrative set-up in India. <https://www.toppr.com/bytes/educational-administrative-set-up-in-india/#:~:text=Every%20state%20in%20India%20has,policies%20and%20regulation%20for%20education>
- Mandal, S. (2019). The rise of lifelong learning and fall of adult education in India. *London Review of Education*, 17(3): 318–330.
- Misquitta, R., ve Joshi, R. (2022). Professional development for inclusive education: insights from India. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.
- NCERT. (2022). *About NCERT* <https://ncert.nic.in/>
- NCTE. (2022). *NCTE at a glance*. <https://ncte.gov.in/website/index.aspx>
- NUEPA. (2022). *About NUEPA* <https://www.indiaeducation.net/apexbodies/nuepa/>
- Öğretmen Yetiştirme. <http://www.ncte-in.org/teacher-training>
- Örmeci, O. (2014). *Siyasal Sistemler: Hindistan*. <http://politikaakademisi.org/siyasal-sistemler-hindistan/>
- Sharma, G. (2021) What is Right to Education Act (RTE Act)? <https://timesofindia.indiatimes>.

Taneja, A. (2020). How can India's education system escape the vicious cycle of inequality and discrimination? <https://www.oxfamindia.org/blog/how-can-indias-education-system-escape-vicious-cycle-inequality-and-discrimination>

UNESCO. (2009). *EFA global monitoring report: Education of children with disabilities in india*. (Rapor No: 2010/ED/EFA/MR/PI/21) Geneva: UNESCO/International Bureau of Education.

UNESCO Hayatboyu Öğrenme Enstitüsü (2019). *4th global report on adult learning and education: Leave no one behind: participation, equity and inclusion* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372274> adresinden erişilmiştir.

UNESCOa. (2021). *No teacher, no class: state of the education report for India, 2021*. <https://en.unesco.org/news/unesco-launches-2021-state-education-report-india-no-teacher-no-class>

UNESCOb. (2021). *India*. <http://uis.unesco.org/en/country/in>

UNESCO. (2022). *India*. <https://en.unesco.org/countries/india>

UNESCO. (2011). *World Data on Education (7th Edition)*. (IBE/2011/CP/WDE/II) Geneva: UNESCO/International Bureau of Education

Avustralya, Kanada ve Almanya'da eğitimde yerelleşme politikaları ve uygulamaları

103

Mesut Demirbilek

Başvuru/Submitted
4 May/May 2022

Kabul/Accepted
13 May/May 2022

Yayın/Published
19 May/May 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Özet: Eğitim olgusunun yapılandırılma biçimleri ülkelere göre farklılık göstermekte olup merkezi veya yerel unsurların baskın olduğu farklı modeller eğitim sistemlerini biçimlendirmektedir. Bu çerçevede okul tabanlı yönetim uygulamaları, eğitim otoritesinin yerel bir grup, veliler veya bir kurula ait olması gibi toplum kontrolü uygulamaları, otoritenin ebeveynler ve profesyoneller (öğretmenler ve müdür) arasında eşit paylaşıldığı dengeli kontrol uygulamaları gibi eğitimde farklı yerelleşme uygulamaları hayata geçirilmiştir. Araştırma konusunun ele aldığı ülkeler (Avustralya, Kanada ve Almanya) bağlamında ise eğitimde yerelleşmenin boyutları; bina-tesis-arazi işleri, fonların harcanması, bütçe planlama ve denetimi, personelin istihdamı, vergilendirme, yerel emlak vergisi toplama, kendi kendini kurma yetkisi, yıllık bütçeyi belirleme ve yönetme, okul politikası belirleme, okullar inşa etme, sendikalarla müzakere yapma, ders ve eğitim yönetimi gibi yetki ve sorumluluklara ulaşmaktadır. Aynı zamanda bu anlayış, müfredatın eyalet ve bölge düzeyinde belirlendiği esnek ve yerel odaklı süreçleri yoğun olarak içermektedir. Bu doğrultuda derleme çalışması şeklinde gerçekleştirilen bu araştırmada ele alınan ülkeler bağlamında elde edilen sonuçların, merkezi eğitim sistemlerinin karşılaştıkları zorlukların giderilmesi ve yerel şartların dikkate alınarak verimli eğitim süreçlerinin planlanması açısından katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Yerelleşme, eğitimde yerelleşme, okul tabanlı yönetim, toplum katılımı, okul özerkliği.

Decentralization policies and practices in education in Australia, Canada and Germany

Abstract: The structuring of the phenomenon of education differs according to the countries, and different models, in which central or local elements are dominant, shape the education systems. In this context, different decentralization practices in education such as school-based management practices, community control practices such as the education authority belonging to a local group, parents or a board, balanced control practices where the authority is shared equally between parents and professionals (teachers and principal). In the context of the countries (Australia, Canada and Germany) the research subject deals with, the dimensions of decentralization in education; building-facility-landworks, spending of funds, budget planning and control, staff employment, taxation, local property tax collection, self-determination, setting and managing the annual budget, setting school policy, building schools, negotiating with unions, tutoring and access to powers and responsibilities such as educational administration. At the same time, this understanding intensively includes flexible and locally focused processes in which the curriculum is determined at the state and district level. In this direction, it is thought that the results obtained in the context of the countries discussed in this research, which was carried out as a compilation study, will contribute to the elimination of the difficulties faced by the central education systems and the planning of efficient education processes by taking into account local conditions.

Keywords: Decentralization, decentralization in education, school-based management, community participation, school autonomy.

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel
İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/1, 103-123

Demirbilek M. (2022)
Avustralya, Kanada ve
Almanya'da eğitimde
yerelleşme politikaları ve
uygulamaları. *Alanyazın*
3(1), 103-123 [http://
dx.doi.org/10.22596/
cresjournal.0301.103.123](http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.103.123)

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

ALAN
YAZIN
CRES
Journal

Dünyanın birçok ülkesinde, kamu hizmetlerinin kalitesinin iyileştirilmesine giderek daha fazla vurgu yapılmakta, kamu hizmetlerinin finansmanını ve bunların dağıtımını geliştirmek için birçok strateji geliştirilmektedir. Eğitim sistemlerinde bu stratejilerden biri de okullarda ebeveyn ve toplum katılımını arttırmak için karar vermenin merkezden uzaklaştırılmasıdır. Bu açıdan, yerleşme reformları sadece kurumlar arası ilişkileri değil, eğitim kurumları ve dış paydaşlar arasındaki ilişkileri de etkilemektedir. Merkezi olmayan okul yönetimi modelinin özelliği hizmet alanların (öğrenci ve veli gibi), doğrudan hizmet verenlerin (liderler, öğretmenler) yanında yönetim sürecine katılmaları, öğrenci ebeveynlerinin veya karar verme konusunda özgürlüğe sahip toplum temsilcilerinin, öğrencilerin yetiştirme sürecini doğrudan etkileyebilmeleridir. Bu süreçte öğrencilerin kendisi, hizmet sağlama ve kullanma sürecinde aktif rol oynamaktadırlar. Bu nedenle yerleştirilmiş okul yönetimi sistemi, daha yüksek sorumluluk kültürünün oluşmasına katkı sağlamakta, paydaşlarla olan uzun süreli bağların genişlemesini sağlamakta, kaliteyi ve yenileşmeyi teşvik etmek için önkoşullar yaratmaktadır (Urbanoviç ve Patapas, 2012).

Wohlstetter ve McCurdy (1991)'e göre okul yerleşmesi, otoritenin merkezi yetki kurumlarından bireysel olarak okullara geçişi anlamına gelmektedir. Bu nedenle yerleştirilmiş okullar, bütçeler, personel ve programlar hakkında karar vermek için okul personeli, toplum grupları veya her ikisini de yetkilendirerek eğitimin güç yapısını değiştirmektedir. Okul bölgesine dayalı yerleşme genellikle iki şekilde oluşmaktadır. Bunlar, (1) idari yerleşme ve (2) toplum kontrolü (yerel yetkilendirme)'dür. İdari yerleşme, okul bölgelerini daha küçük bölgeler şeklinde yeniden düzenlemeyi ve merkezi seviyede kararlar almayı sağlarken toplum kontrolü ya da yerel yetkilendirme modellerinde, toplum grupları, okullar için kararlar almakta ve topluma karşı da hesap verebilmektedirler. Ouchi'nin (2003) merkezileştirme ve yerleşme çalışmalarına göre, "doğru" yerleşmenin başarılmasının anahtarlarından biri, okulların bütçe kararları üzerinde kontrol sahibi olmasıdır (Ornstein, 1983'ten akt. Diem vd., 2018, s.4-5). Urbanoviç ve Patapas (2012)'a göre ise eğitim yerleşmesi, eğitim sistemi konularının koordinasyonunda değişikliklere neden olmakta ve merkezi otoritenin rolünün azalması, okulların sorumluluklarının artması okul özerkliğinin temel unsurlarını oluşturmaktadır.

Bu bağlamda, ele alınan bu çalışmada, Avustralya, Kanada ve Almanya temele alınarak okul özerkliği, okula dayalı yönetim, okul tabanlı yönetim, eğitime toplum katılımı, yerleştirilmiş okullar gibi farklı anlamlandırmalarla şekillendirilen eğitimde yerleşme uygulamaları ve politikalarının çerçevesini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çerçevede ortaya konulan karşılaştırmalı sonuçlar, uygulama açısından politika gelişimine ve merkezi, katı eğitim süreçlerinin birey ve toplum dinamiklerini esas alan bir yapıda esnek, duyarlı hale getirilmesine önemli katkılar sağlayacaktır.

Kavramsal Çerçeve

Okula Dayalı Yönetim (School Based Management)

Okul tabanlı yönetim uygulaması, yönetim konularında karar verme gücünün okul seviyesine aktarılmasını içermektedir (Li, 2010). Caldwell (2005)'e göre

okul tabanlı yönetim (school based management-SBM), merkezi yönetimden okul seviyesine kadar otoritenin yerelleşmesidir. Yine Malen vd. (1990) ise okul tabanlı yönetimi yönetim yapılarının formal olarak değişimi ve bireysel okul iyileştirmenin temel birimi olarak tanımlamış ve karar verme yetkisinin dağıtımı yoluyla iyileşmenin teşvik edilebildiği ve sürdürülebildiği bir yerleşme biçimi olarak kavramsallaştırmıştır. Bu şekilde okul tabanlı yönetim ile okul uygulamaları için sorumluluk ve karar verme yetkisi müdürlere, öğretmenlere, velilere ve bazen de öğrenciler ile diğer okul toplum üyelerine aktarılmaktadır. Ancak, bu durumda bile yine de okul seviyesindeki aktörler, merkezi hükümet tarafından belirlenen bir dizi politikaya uymak zorundadırlar (akt. Barrera-Osorio vd., 2009).

Leithwood ve Menzies (1998), dört tip okul tabanlı yönetim modeli tanımlamıştır. Bunlar; (1) eğitim yönetiminin temsilcisi olarak okul müdürünün otoriteye sahip olduğu idari kontrol, (2) otoritenin öğretim personelinde olduğu profesyonel kontrol, (3) otoritenin yerel bir gurup, veliler veya bir kurula ait olduğu toplum kontrolü ile (4) otoritenin ebeveynler ve profesyoneller (öğretmenler ve müdür) arasında eşit paylaşıldığı dengeli kontrolden oluşmaktadır.

Li (2010) okul tabanlı yönetim ile ilgili çeşitli gerekçeler öne sürmüştür. Bunlar; (1) okul yönetiminin “hizmet alanların (öğrenci,veli)” talep ve ilgi alanlarına karşı daha duyarlı olacağını belirten siyasi gerekçe (devlet hizmetlerinde “hizmet alan” memnuniyetinin önemli ve değerli bir hedef olması), (2) yerel, homojen tüketici grupları ve vatandaşların tercihleri (ihtiyaçlar ve arzuların) doğrultusunda hizmet üretme olasılığının artmasını sağlamayı belirten ekonomik gerekçe, (3) okullar üzerindeki bürokratik kontrollerin öğretmenlerin mesleki özerklikleri ile bağdaşmaz olması ve öğretmenlerin sorumluluk duygusunu ve profesyonel uzmanlık seviyesini arttırmayı ve teşvik etmeyi kapsayan eğitimsel gerekçe ile (4) geleneksel okul yönetimi biçimlerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha az cevap vermesi ve okul tabanlı yönetim uygulamalarının personelin kendini gerçekleştirme ve öz saygı gibi üst düzey ihtiyaçlarını karşılamasını kapsayan insan kaynakları gerekçesinden oluşmaktadır. Li (2010) aynı zamanda okul tabanlı yönetimi desteklemek için birtakım argümanlar da öne sürmüştür. Ona göre (1) okul tabanlı yönetim öğretmenlerin ve velilerin eğitimle ilgili karar almasına izin vermesi nedeniyle daha demokratiktir, (2) okul tabanlı yönetim karar verme gücünü problemlerin yaşandığı noktalara yaklaştırması, yerel personelin genel olarak kendi durumlarını daha iyi bilmesi gibi verimli politikalara yol açması sebebiyle daha uygundur, (3) okul tabanlı yönetim, uzun bir bürokratik sürece ihtiyaç duymadığı ve kararlar çok daha hızlı bir şekilde alındığı için daha az bürokratiktir, (4) okul tabanlı yönetim okullara ve öğretmenlere daha fazla yetki verilmesi, onların doğrudan ebeveynlere ve topluma karşı sorumlu olmaları nedeniyle daha fazla hesap verebilirlik sağlamaktadır.

Türkiye’de eğitim sistemi, süreçleri, faaliyetleri ve politikalarının temel belirleyici unsuru ve yetkisi tüm dönemlerde merkezi teşkilata verilmiştir. Zaman zaman katılımçılığı sağlamak adına okul aile birliklerinin kurulması ve güçlendirilmesi gibi girişimler olsa da bu girişimler işlevsel sonuçlar ortaya çıkarmamış ve beklentileri karşılamamıştır. Nitekim ders kitapları, müfredat, öğretmen atamaları gibi eğitime dair birçok meselede karar organı Milli Eğitim Bakanlığı olmuştur (Görgülü, 2019).

Avustralya'da Eğitimde Yerelleşme Uygulamaları

Avustralya, altı eyalet ve iki bölgeden oluşmakta olup farklı gelişim aşamalarında olan okula dayalı yönetim modelleri ile sekiz farklı okul sistemi bulunmaktadır. Özellikle Avustralya Başkent Bölgesi (ACT- Australian Capital Territory), dünyanın birçok yerinde uygulandığı gibi, okula dayalı yönetim kavramının toplum katılımı ile geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Avustralya'da 1967'de Sir George Currie başkanlığındaki gayri resmi bir komite tarafından yayınlanan "ACT için Bağımsız Eğitim Otoritesi Raporu" okula dayalı yönetim modeline giden yolda önemli bir kilometre taşı olarak değerlendirilmektedir. 1972'de kuralan Avustralya Okulları Komisyonu'nun (ASC) Geçici Raporu, eğitim programlarına toplum katılımı ile okulların kazanacakları çok şey olduğunu belirterek bu sürece destek sağlamıştır. 1974'te ACT okulları, okul yönetim kurullarını, yetkilendirilmiş yetki sahibi olan zorunlu yönetim organları olarak yapılandırmıştır. 1976 yılında, ACT Okulları Kurum Yönetmeliğinin yürürlüğe girmesiyle birlikte okul kurulları, okulun hem dış hem de iç topluluklarının temsilcilerinden oluşan zorunlu kurumsal yönetim organları haline gelmiştir. Bu yönetmeliğe göre okul kurulları; (1) okul müdürü, (2) okul otoritesi tarafından atanan bir üye, (3) öğretmenler tarafından seçilen bir üye, (4) ebeveyn derneği tarafından seçilen bir üye ile (5) öğrenciler tarafından seçilen bir üyeden oluşmaktadır (Zajda ve Gamages, 2009).

Avustralya'da okul kurulu, binalar, tesisler, ekipman, fonlar, öğretmenler ve diğer personel için ihtiyaçları değerlendirmek ve fonların harcamalarını belirlemek gibi eğitim politikalarını yürütmek amacıyla yetkilendirilmiştir. Yerelleşmenin arttırılmasıyla birlikte ACT Okulları Otoritesi zamanla işlevini yitirmiş ve yetkiyi Sağlık, Eğitim ve Sanat Bakanlığı'na (MHEA) devretmiştir. Bu yeni bakanlık, okulların mümkün olduğunca çok karar verme sorumluluğuna sahip olması ve kendi eğitim politikalarını belirleyebilmeleri için okula dayalı yönetim süreçlerini destekleyerek kolaylaştırmıştır. Bununla birlikte Güney Avustralya, eğitim sisteminin gözden geçirilmesi raporundan yola çıkarak, zorunlu kurumsal okul konseylerini kuran ilk Avustralya okul sistemi olmuştur. Eğitim Yasası'nın 84(1) maddesine göre bir okul konseyi şunları sağlamalıdır (Zajda ve Gamages, 2009):

1. Sürekli olarak devam eden ve ortak bir mührü olan tüzel kişilik olmalıdır.
2. Gerçek ve kişisel mülkiyeti elinde bulundurma ve idare etme becerisine sahip olunmalıdır
3. Diğer yasal hakları veya yükümlülükleri yerine getirme ve bunları gerçekleştirme, dava açma becerisine sahip olmalıdır.
4. Bu yasa ile (1972 sayılı Eğitim Yasası) sağlanabilecek, verilebilecek yetki, görev ve yükümlülüklerle sahip olmalıdır

Belirtilen yasa, bölge direktörü sayıda bir artışı onaylamadığı takdirde, bir konseyin üyeliğinin 5-23 arasında olmasını şart koşmuştur. Personel temsilcisi, ilgili okulun büyüklüğüne bağlı olarak bir ile üç arasında sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda, büyük bir okul yirmi üç üyeden oluşan bir okul kuruluna sahiptir. Bunlar; (1) resmi üye olarak müdür, (2) ebeveynlerin on beş seçilmiş temsilcisi, (3) personel tarafından seçilen üç temsilci, (4) öğrenciler tarafından seçilen iki

temsilci, (5) parlamentonun yerel iki üye temsilcisi ve yerel belediye veya bölge konsey temsilcisinden oluşmaktadır (Zajda ve Gamages, 2009):

Victoria Hükümeti ise 1975'te okul konseylerinin kurulmasına yol açan Eğitim (Okul Konseyleri) Yasasını yürürlüğe koymuştur. Bu yasanın 14(1) maddesi görev ve sorumluluklara değinerek, bir okul konseyine aşağıdaki yetkileri vermiştir (Zajda ve Gamages, 2009):

1. Genel eğitim politikası hakkında müdür ve personele tavsiyede bulunmak
2. Genellikle binaları ve arazileri denetlemek
3. Binalar ve arazilerdeki iyileştirmeler hakkında tavsiyede bulunmak
4. Temizlik ve sıhhi hizmetler sağlamak
5. Fonların harcamasını belirlemek
6. Öğretmenlere kalacak yer ile ilgili yardım etmek

Victoria eğitim sisteminde 1980'de çıkarılan 2A yönetmeliği ile okulun organizasyon, yönetim ve genel eğitim politikası ile ilgili olarak müdürün pozisyonunu güçlendirmiştir. Ancak, bu yasayla müdürün eğitim politikasını ve dersleri belirlerken okul konseyi ve öğretmenlere danışması istenmiştir. Yasa Şubat 1984'te okul konseylerini güçlendirecek şekilde değiştirilmiştir ve okul konseylerine bakım ve iyileştirmeler de dahil olmak üzere bina ve alanlardaki ihtiyaçlar, yardımcı personelin istihdamı, denetim ve genel bütçe planlamasını etkileyen hesapların korunması, ayrıca müdür ve müdür yardımcısının seçimi yetkisini vermiştir. Yasa ayrıca, her türlü tazminat talebine karşı konsey üyelerine koruma sağlamıştır. 1993 yılında ise "Geleceğin Okulları" reform paketi ile onlara kendi personelini seçme ve okul bütçesinin yüzde doksanını kontrol etme yetkisi verilmiştir. Bu reform paketi ile okulun, belirgin özelliklerini, sistemsel ve yerel önceliklerinin nasıl uygulandığını ortaya koyan bir okul tüzüğü hazırlaması zorunlu kılınmıştır. 2006'da hükümet tarafından çıkarılan Eğitim ve Öğretim Reformu Yasası ise bir okul kurulunun takip etmesi gereken gereklilikleri belirlemiştir. Bunlar; (1) okulun etkin yönetimine destek, (2) öğrencileri etkileyen kararların onların en iyi çıkarları göz önünde bulundurulurken verilmesini sağlamak, (3) okuldaki öğrencilerin eğitim fırsatlarını arttırmaktır. Yasaya göre bu hedeflerin ve sonuç olarak ortaya çıkan işlevlerin gerçekleştirilmesi için bir okul konseyi, güven tesis etmek, birlikte hareket etmek ve belirlenen amaç ve işlevlerin gerçekleştirilmesi ile bağlantılı olarak yapılması gereken ya da uygun olan diğer eylemleri yapmak amacıyla sözleşmelere, anlaşmalara ve düzenlemelere girmeye yetkilidir (Zajda ve Gamages, 2009).

Avustralya anayasasına Avustralya Hükümeti'nin okul eğitimindeki rolü, standartlarını belirlemek, okul reformunu desteklemek, yenilikleri finanse etmek, ulusal performans ölçümü ve raporlamasını sağlamak ve Avustralya'yı uluslararası okul projelerinde temsil etmek için ulusal politika liderliği sağlamaktır. Eyaletler ve bölgeler, bütün okulların faaliyetlerini yürütmekte ve düzenlemektedir. Kamu dışı okullar (Katolik ve bağımsız okullar) eyalet ve bölge hükümet yetkilileri tarafından belirlenen koşullar altında hizmet vermektedirler. Okulların finansmanı Avustralya Hükümeti, eyalet ve bölge hükümetleri ve

haneler tarafından sağlanmaktadır. Her okul için bu kaynaklardan sağlanan fonların orantısız dağılımı okul sektörleri arasında farklılık göstermektedir. “My School” verilerine göre devlet okulları için fonların ortalama % 80’i eyalet yönetiminden ve % 14’ü Avustralya Hükümeti’nden ve % 6’sı ise özel kaynaklardan gelmektedir. Katolik okulları için finans kaynaklarının % 20’si eyalet hükümetlerinden, % 60’ı Avustralya Hükümeti’nden ve % 20’si ise hane halkı da dâhil olmak üzere özel kaynaklardan gelmektedir. Bağımsız okullar için ortalama % 13’ü eyalet hükümetinden, % 34’ü Avustralya Hükümeti’nden ve % 53’ü ise hane halkı da dâhil olmak üzere özel kaynaklardan gelmektedir (OECD, 2012).

Son otuz yılda, Avustralya okullarının yönetimi giderek merkezi olmayan bir hale gelmiştir. Bunun nedeni, okul özerkliğinin, sorunlara daha iyi yanıt vermesine ve genel olarak daha yüksek kaliteye yol açtığına olan inancın artmasıdır. 1990’lardan günümüze giderek okul liderlerine ve okul kurullarına yetki devretmek için artan bir yönelim vardır. Bir okul kurulunun sahip olduğu kontrol miktarı eyaletten eyalete değişmektedir, ancak 2004 Federal Okullar Yardım Yasası, eyaletlerin okul müdürleri ve yönetim organlarına eğitim programları, bütçe kararları ve personel alımı konusunda daha fazla özerklik vermesini talep etmiştir. Ülkede çoğu durumda, yerel yönetim seviyesinde toplu katılımına izin vermek için okul kurulları veya konseyleri devreye sokulmuştur. Bu kurullar, okulun müdürünü belirlemekten okulun bütçesini planlamaya ve okul bütçe denetimlerine kadar çeşitli güç seviyelerine sahiptir. Okul müdürleri genellikle bu kurulların üyeleri olup çoğunlukla okul müdürlerinin büyük bir sorumluluğu bulunmaktadır. Okul müdürleri eğitim liderliği ve okul yönetiminden ve aynı zamanda eğitim yetkilileri ve okul paydaşlarına karşı sorumludurlar (Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi-NCEE, 2018).

Avustralya hükümeti; (1) ulusal düzeyde mutabık kalınan sonuçları karşılamak için hizmet sunumu ve reformu desteklemek için eyaletlere ve bölgelere fon tahsis edilmesi, (2) kamu dışı okul sektörü ve okullar için finansman düzenlemelerinin tutarlı olmasını ve eyaletlerin-bölgelerin yönetmelik, eğitim kalitesi, performans ve eğitim çıktılarında ilişkin raporlama konusundaki sorumluluklarını desteklemek, (3) Avustralya’nın uluslararası değerlendirme programları dâhil olmak üzere eğitim konularında uluslararası katılımını sağlamaktan sorumludur. Eyalet ve Bölge Hükümetleri ise (1) altyapı ve bakım-onarım finansmanı, (2) öğretmenlerin, müdürlerin ve diğer personelin maaşlarının ödenmesi, (3) okullardaki tüm kaynakların idaresi ve yönetimi, (4) yüksek eğitim kurslarının açılması ve kurulması ile akreditasyonunu sağlama ile ilgili yasalardan ve (5) mesleki eğitim ve öğretimin fonlanması ve idaresinden sorumludur (DET, 2016).

Avustralya’da eğitimde yerelleşme ve okula dayalı yönetim uygulamaları ile ilgili 1970’lerden itibaren birçok reform gerçekleştirmiştir. Okula dayalı yönetim, 1960’ların ortalarında başkent bölgesinde geliştirilmiş ve 1974’te uygulanmış ve daha sonra Avustralya’daki bütün okul sistemlerine adapte edilmiştir. Eyaletlerin çoğu yetki alanında okullar, müfredat ayrıntılarını, ders kitaplarını, ilk ve ortaöğretim seviyelerindeki öğretim metodolojisini ve aynı zamanda bütçe yönetimi ve personelin sorumluluğunu bir dereceye kadar belirlemede özerkliğe sahiptir. 2004 yılında daha yüksek okul özerkliğini sağlamak amacıyla Avustralya okulları için “On Nokta Planı” doğrultusunda Okullar İçin Milli

Çerçeve (National Framework for Schools) yayınlanmıştır. 2004 yılında yayımlanan bu planda okuryazarlık, aritmetik ve teknolojiye odaklanmanın yanı sıra müfredatın kilit alanlarındaki ulusal tutarlılık vurgulanmıştır. Tüm okullar performanslarından sorumlu tutulmuş ve plan, yerli eğitim sonuçlarını güçlendirmek için gerekli olan ihtiyacı belirlemiştir (Haug, 2009).

ACT (Australian Capital Territory) ve Victoria tarafından yayınlanan belgelerin analizleri ve her iki okul sisteminin yoğun ve geniş kapsamlı değerlendirmeleri sonrasında ortaya çıkan sonuçlarda okul müdürlerinin ve diğer paydaşların büyük çoğunluğunun okula dayalı yönetim uygulamalarından memnun oldukları ve öğrencilerin başarılarının artmasına yardımcı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak bazı müdür ve menfaat sahipleri ise okul müdürlerinin/kurullarının yetki alanı içindeki olası müdahalelerine ilişkin endişelerini dile getirmişlerdir (Gammage, 2008).

Kanada'da Eğitimde Yerelleşme Uygulamaları

Kanada da on üç yetki sisteminin her biri, eğitimin organizasyonundan, dağıtımından ve değerlendirilmesinden sorumlu olup kendi eğitim bakanlığına sahiptir. Federal hükümet, ilk ve ortaöğretimde doğrudan yetkili değildir, ancak illere ve bölgelere transfer ödemeleri yoluyla dolaylı destek sağlayabilmektedir. Bununla birlikte Federal hükümet ve yetki bölgeleri arasındaki koordinasyon, Eğitim Bakanları Konseyi (CMEC) tarafından yapılmaktadır. 1967 yılında kurulan CMEC, il ve bölgesel eğitim bakanlarından oluşmaktadır. Bu kurum bakanların karşılıklı çıkar alanlarını tartıştığı ve ülke çapında eğitim girişimleri için önceliklerin belirlendiği bir hükümetler arası organdır. Kanada'da eğitim için kamu finansmanı il veya bölgesel hükümetten ve yerel vergilerden gelmektedir. İl ve bölge yönetmelikleri, her okul yönetim kurulu için öğrenci sayısını, özel ihtiyaçları ve bölge bazında fonlama düzeyini belirlemektedir (Haug, 2009)

Kanada'da her ilin kendi öğretmen eğitim programları ve il veya bölge düzeyinde geliştirilmiş müfredatları bulunmaktadır. Ulusal müfredat bulunmamakta olup öğrenci testleri ve değerlendirmeleri de illerin sorumluluğundadır. Başka bir deyişle Kanada eğitim sistemi yerleşmiş bir eğitim sistemini kapsamaktadır. Örneğin Ontario'da, okulların finansman formülü il hükümeti tarafından belirlenmekte ve kontrol edilmektedir. Okul kurullarına belirlenen formüle göre fon il hükümeti tarafından verilmekte ve öğretmenlerin işe alınması ve maaşlarının ödenmesinden, programların satın alınmasından ve okulların bakım ve onarımından il hükümeti sorumludur. Okul kurulları fonlama formülü aracılığıyla aldıkları para ile idare etmek zorunda kalmışlardır, aynı zamanda okul kurullarının bütçe açığı oluşturmalarına kesinlikle izin verilmemektedir. Bu durum, pek çok okul ve kurulun, fon temin etmek amacıyla şirketler ile ortaklıklar kurmalarına ve özel sektörün büyümesine neden olmuştur. Aynı zamanda ebeveyn grupları, geniş çaplı fon toplama kampanyalarına girişmişlerdir (Majhanovich, 2009).

Kanada'da federal hükümet, temel ve ortaöğretim düzeyinde hiçbir otoriteye sahip olmayıp eğitim işleyişi ve faaliyetleri iller ve bölgelere bırakılmıştır. Kanada'da tarihsel olarak, eğitim sisteminin kamu otoriteleri tarafından yönetilmesi üç düzeyde gerçekleşmiştir, bunlar; (1) il makamları, (2) ara

otoriteler (okul kurulu veya okul bölgesi olarak adlandırılır ve yerel-bölgesel olabilir) ve (3) okuldan oluşmaktadır. Eğitim açısından merkezi otorite çoğunlukla ya il parlamentosu veya hükümeti ya da il düzeyinde eğitim bakanlığı veya Bakan'dır. Ülkede genel olarak il düzeyindeki otorite, eğitim düzenlemeleri açısından yardım, materyal veya finansal kaynak ve orta-yerel düzeyde düzenlemeler gerçekleştirmektedir. Okullar okul kurulunun yaratıcısı olsalar bile, il düzeyindeki merkezi otorite kurumsal statülerini belirlemekte ve çeşitli şekillerde işleyişlerini etkilemektedir, örneğin, eğitim ve okul personeli için görev süresinin belirlenmesi ile ilgili normlar ortaya koymaktadırlar, müfredat açısından ise otoritenin katılımı, genel amaçların ve hedeflerin tasvir edilmesi, öğrenci ilerlemesine yönelik normları formüle etme, öğrencileri değerlendirmek ve çalışmalarını onaylamak gibi çeşitlilik göstermektedir. Bazı durumlarda, il makamları daha da ileri giderek tüm okul kurulları için tek tip programlar üretmişlerdir. Genel olarak il otoritesi, öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerine yönelik politikaları ve normları, özel ihtiyaçları olan öğrenciler için özel olarak sunulan hizmetleri ve çalışmalarının onayını ve bunların organizasyonunu da belirlemektedir (Lessard ve Brassard, t.y.).

Eğitimde ara makam olan okul kurulu (veya bölge), hukuki statü verilen ancak birçok ilde merkezi olmayan bir kurumdur. Okul kurulu, bölge nüfusunun seçtiği bir komisyon tarafından idare edilmekte ve kanunla kendisine verilen yetkileri kullanmaktadır. Okul yönetim kurulu, aynı zamanda karar verme yetkisine ve vergilendirme yetkisine sahip olup belirli bir bölgede sorumluluklarını yerine getirmektedir. Bu temel sorumluluklardan biri, yetki alanındaki tüm öğrencilerin, il otoritesi tarafından belirlenen ve uygulanan oryantasyonlara, kurallara ve çerçevelere uygun olarak, sahip oldukları haklara uygun hizmetler almasını sağlamaktır. Okullar ise, okul yönetim kurulunun bir oluşumudur ve okul yönetim kurulunun belirlediği çerçevede çalışmaktadır (Lessard ve Brassard, t.y.).

Kanada'da ilk defa Alberta ve Edmonton eyaletlerinde kararların genellikle okul temelli olarak alındığı kamu eğitim alanındaki hareketler, eğitim ve eğitim dışı personel için kaynak tahsisinin yerleşmesini ve kaynakların, hizmetlerin donatılmasıyla sonuçlanmıştır. Uygulanan bu modelde kaynaklar okullara tahsis edilmiş ve daha sonra tamamlayıcı kaynaklar, okulun ve öğrencinin ihtiyaçları temelinde önerilmiştir. Daha sonra ise tahsis edilen kaynaklar okul temelli bütçeye dâhil edilmiştir ve standart maliyetler, okulların talep ettiği hizmet maliyetlerine bağlı olarak farklı hizmetler için ayarlanmıştır. Aynı zamanda okulların bölgedeki eğitim bakanlığı tarafından belirtilenler dışında hizmet almasına izin verilmiştir. 1994 yılında ise Alberta eyaleti okulların tam bir yetkiye sahip olması için bir plan başlatmış ve okul kuruluna eğitim vergilerini belirleme hakkı tanınmıştır. Uygulamaya geçen bu model karar verme gücünü arttırmış ve öngörülebilir sonuçlara daha doğru bir şekilde ulaşmak için bir ölçü olmuştur (Moradi vd., 2016).

Kanada anayasası altında il hükümetleri, hangi okul kurullarının ne yapacaklarına, fonları nasıl temin edeceklerine ve ne kadar yerel otonomiye sahip olacaklarına karar vermektedir. Bu yüzden Manitoba'daki bir okul kurulu, Newfoundland veya Quebec'teki bir okul kurulundan farklı bir role sahiptir. Ancak bu farklılıklar büyük değildir, çoğu ilde, yerel olarak seçilmiş okul mütevelli heyetleri/komisyon üyeleri, yıllık bütçeyi belirleme ve yönetme, öğretmenleri ve yöneticileri işe alma, yerel okul politikalarını belirleme, okullar

inşa etme ve malzemeler satın alma gibi haklara sahiplerdir. Bazı iller okul kurullarına yerel emlak vergisi alma ve toplama yetkisi verirken, bazıları ise tüm okul kurulu gelirlerini il eğitim biriminden sağlamaktadır. Vergi toplama hakkına sahip oldukları yerlerde okul kurulları, eğitim gelirlerini nasıl harcadıkları hakkında topluma hesap vermek zorundadırlar (CSBA, 2018).

Okul kurullarının vergi alma hakkı tarihsel olarak son derece önemlidir, fakat yerel mülk sahipleri üzerinde yük oluşturması nedeniyle il hükümetleri zamanla vergi oranlarını ve vergilerin kapsayabileceği çeşitli harcama kategorilerini belirleyerek okul kurullarının vergi gücü sınırlandırmıştır. Bu vergi gelirleri dışında merkezi otoritenin bir politikayı uygulamak, araç-gereç satın almak için ya da belirli bir öğrenci türü için özel olarak ayrılmış bütçe miktarları verdiği durumlar da bulunmaktadır. Bu tür durumlarda, okul yönetimi merkezi otorite tarafından belirlenen alan dışında diğer masraflar için bu parayı tahsis edememektedir. Quebec gibi bazı illerde ise okulun eğitim hizmeti verdiği kişilerin maddi katkılarından da faydalanılmakta ve finansal olarak desteklemek isteyen insanlardan veya organizasyonlardan gönüllü katkılar talep edilebilmektedir (Lessard ve Brassard, t.y.).

Kanada'daki eyalet ve bölgesel eğitim sistemlerinde bazı benzerlikler vardır, ancak özerk yetki alanları arasında müfredat, değerlendirme ve hesap verebilirlik politikalarında büyük farklılıklar bulunmaktadır. İl veya bölge eğitim bakanlıkları, genellikle, müfredat ve değerlendirme politikası dâhil olmak üzere, politika ve yasal çerçeveyi belirlemekte, finansman sağlamakta ve mevcut eğitim hizmetlerini tanımlamaktadır. Aynı zamanda il ve bölgesel eğitim bakanlıkları, bu yetkileri yerel okul kurullarına devretme yetkisine de sahip olup bu doğrultuda yerel kontrolün kapsamını da belirlemektedir. Okul yönetim kurullarının kamuya açık seçilmiş üyeleri, genellikle okul kurulu, müfredat uygulaması, personel sorumluluğu ve öğrencilerin kayıt altına alınması dâhilindeki işleyiş ve idaresinde (mali konular dâhil) görev almaktadırlar (Haug, 2009)

Kanada'da çoğu okul kurullarının kendi kendilerini kurma hakkı bulunmaktadır. Yani, belirli coğrafi bölgelerdeki vergi mükellefleri okul kurulları kurabilir, eğitim vergilerini oluşturabilir, toplayabilir (eğitim maliyetlerinin bir kısmı için) ve okul kurullarının coğrafi sınırlarını belirleyebilmektedirler. Son yıllarda, bazı il hükümetleri (örneğin, Saskatchewan) okul kurullarının kendi sınırlarını ve idari yapılarını kendilerinin belirleyebilmeleri yönündeki özerkliklerini sınırlandırmıştır. Belli bir dereceye kadar bu durum Alberta ve British Columbia eyaletlerinde, daha küçük okul kurullarının daha büyük ve idari olarak etkili olanlara katılması şeklinde de görülebilmektedir. Ülkede il hükümetlerinin katılımı genellikle tesisler, müfredat ve ilgili eğitim politikaları için mali kaynakların transferi ile karakterize olmaktadır. Okul faaliyetlerinin diğer unsurları ise okul kurulları ve okullar arasında paylaşılmaktadır, örneğin, çoğu ilde personel işe almak, işten çıkarmak gibi uygulamalar okul kurulları tarafından yürütülmektedir. Yine sendikalar ve işverenler arasındaki anlaşmalar, okul kurulu düzeyinde müzakere edilmektedir (bazı illerde il düzeyinde toplu pazarlık yapılmaktadır). Okullar genel olarak, sadece yerel okula ve topluma yönelik eğitimsel karar verme unsurları üzerinde otonomiye sahiplerdir, bazı durumlarda ise (Edmonton, Alberta eyaletleri gibi) insan kaynakları ve okul finansmanı açısından okula daha fazla otonomi, okul kurulları tarafından verilmektedir (Newton ve Costa, 2016).

Bununla birlikte okul kurullarının yetkileri, kurulların parametrelerini, görevlerini ve yetkilerini belirleyen il mevzuatına göre belirlenmektedir. Okul kurulları, okul bölgesinin faaliyetlerini, organizasyon, stratejik planlama ve operasyonlar, mali hesap verme sorumluluğu ve öğrenci öğrenimi açısından yönlendirmekten sorumludurlar. Okul yönetim kurulu üyeleri (mütevelli heyeti veya bazı illerde komisyon görevlileri olarak da bilinir) idari görevlerde bulunamamaktadırlar, ancak üye ve kamu temsilcileridirler. Okul kurulları, yetkilerini bir kurum olarak kullanan tüzel kişilik olarak işlev görmektedirler, bu nedenle yönetim kurulu üyeleri bireysel olarak herhangi bir otoriteye sahip değildirler. Bununla birlikte okul kurulları; (1) kurumun misyonu ile ilgili kararlar almakta, (2) politikalar geliştirmekte, (3) uygulamaları izlemekte, (4) karar verme süreçleri kurarak, güç ve kaynakların dağıtımını yapmakta, (5) belirli görevleri yerine getirmek için kurum prosedürleri ve öz değerlendirme için kontrol mekanizmalarını yerleştirmektedir. Aynı zamanda maddi varlıklar söz konusu ise, mütevelli heyeti yasal olarak bunları elinde tutarak düzgün kullanımı için tüm ilgili taraflara karşı sorumluluğa sahip olmaktadır (Galway vd., 2013).

Almanya'da Eğitimde Yerelleşme Uygulamaları

Almanya federal bir devlet olup siyasi otorite, federal hükümet ve Länder (eyalet) hükümetleri arasında paylaşılmaktadır. 1949'da Federal Anayasa, eyaletlerin (Länder) eğitim konularında yargı yetkisine sahip olması gerektiğini tespit etmiştir. Ülkede Länder'lar (eyaletler) arasındaki eğitim meselelerinin koordinasyonu için federal organ, Eğitim ve Kültür İşleri Daimi Konferansı'dır. Eğitimle ilgili önemli konular sadece ulusal parlamento tarafından değil, aynı zamanda bu federal konsey tarafından da kabul edilmek zorundadır (Daun ve Siminou, 2009).

Almanya'da eğitim mevzuatı ve eğitim sisteminin yönetimi öncelikle Länder'ların (eyaletlerin) sorumluluğundadır. Bu sorumluluk okul sistemi, yükseköğretim, yetişkin eğitimi ve sürekli eğitimi de kapsamaktadır. Federal Almanya Cumhuriyeti Lander (Eyalet) Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı Daimi Konferansı'nın (Kultusministerkonferenz) kurulmasıyla birlikte eğitim sisteminde ortak özelliklerin ve karşılaştırılabilirliğin gerekli ölçüsü koordine edilerek eğitim ve öğretim, yükseköğretim ve araştırma, ayrıca kültürel işlerden sorumlu eyalet bakanlarının ve senatörlerinin bir araya gelmesi sağlanmıştır. Daimi konferans eyaletler arasındaki bir anlaşmaya dayanmakta ve ortak çıkarları temsil etmenin yanı sıra ortak bir bakış açısı ve ortak bir irade oluşturma amacıyla, eğitim-öğretim, yükseköğretim, araştırma ve kültür ile ilgili politika konularını ele almaktadır. Daimi konferansın kararları, içeriğine bağlı olarak oybirliğiyle, nitelikli bir çoğunluk ile veya basit çoğunluk ile kabul edilebilmektedir. Belirtilen bu daimi konferans sadece tavsiye verme statüsüne (eyaletlerdeki parlamentolar tarafından bağlayıcı mevzuat olarak yürürlüğe girinceye kadar) sahip olup yasal prosedürlerin, yasa ve yönetmeliklerin hayata geçirilmesinde eyalet parlamentoları önemli bir rol oynamaktadır. Daimi Konferans tarafından hazırlanan ve 1964 yılında eyaletlerin başbakanları tarafından kabul edilen (1971'de en son değiştirilen) bir anlaşma olan "Hamburger Abkommen", okul sisteminin ortak yapılarının temel taşlarını belirlemiştir (Eckhardt, 2017).

Almanya'nın Temel Yasası (Grundgesetz) ve eyalet anayasalarına göre tüm okul sistemi eyaletlerin denetimi altındadır. Okullar, kural olarak yerel makamların kurumlarıdır. Ayrıca, kilise tarafından işletilen ya da özel olarak işletilen başka okullar da bulunmaktadır. Eyaletlerin okullar üzerindeki etkisi, okula özgü programların onaylanması, bireysel okullar veya başöğretmenlerle hedef sözleşmelerin belirlenmesi şeklinde giderek genişlemiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin de görevlerinin kapsamı, okulların yasal özerkleştirilmesine yönelik tedbirler nedeniyle genişletilmiştir. Derslerin kalitesinin güvence altına alınmasının bir parçası olarak başöğretmen, ayrıca ders geliştirme, personel gelişimi ve organizasyonel gelişimin yanı sıra daha ileri eğitim, personel yönetimi ve uygulanabilir olduğunda bütçe fonlarının yönetiminden sorumlu olmaya başlamıştır. Sadece okullar bağlamında değil, öğretmenlere de giderek pedagojik özgürlük kazandırılmıştır. Nitekim öğrenci odaklı öğretim, ancak öğretmenin derslerin içeriğinin, öğretim yöntemlerinin ve değerlendirmesinin seçiminde yeterli miktarda özgürlüğe sahip olması ile gerçekleşmektedir (Winands, 2011).

Almanya'da her okulda öğretmenler kurulunun yanı sıra, bir okul kurulu bulunmaktadır. Bu kurul yönetim personeli ile öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ile dış ortaklar arasındaki işbirliğini yöneten en yüksek organ olarak varlığını sürdürmektedir. Bu durum bireysel olarak eyaletlerde farklılaşabilmektedir. Nitekim bazen öğretmenler, veliler ve öğrenciler okul kurulunda eşit sayıda temsil edilirken, bazen de öğretmenler veya ebeveynler daha güçlü bir şekilde temsil edilmektedirler. Ancak tüm eyaletlerde okul kurulu giderek daha fazla söz sahibi olurken, ayrıca genel eğitim ve öğretim sorunlarıyla da ilgilenme yönünde rol oynamışlardır. Bazı eyaletlerde ise okul kurulu başöğretmen seçiminde söz sahibi olup çoğu eyaletteki okullarda ebeveynlerin toplu katılım hakları güçlendirilmiştir (Winands, 2011).

Almanya'da federasyon özellikle aşağıdaki eğitim, bilim ve araştırma alanlarını yöneten düzenlemeler için sorumluluk taşımaktadır (Lohmar ve Eckhardt, 2013);

1. Şirket içi mesleki eğitim ve mesleki ileri eğitim
2. Yükseköğretim kurumlarına ve yükseköğrenim derecelerine kabul (burada eyalet federasyonunun mevzuatına göre yasalar çıkartabilir)
3. Öğrenciler için mali destek
4. Akademisyenlerin teşvik edilmesini içeren bilimsel, akademik ve teknolojik araştırmaların desteklenmesi
5. Gençlik refahı (özellikle erken çocukluk eğitimi ve gündüz bakım merkezlerinde bakım ve çocuk bakımı hizmetleri)
6. Yasal mesleğe girişte düzenlemeler ve yönetmelikler
7. Tıbbi ve paramedikal mesleklere giriş düzenlemeleri
8. Mesleki ve işgücü piyasası araştırmalarının yanı sıra istihdam geliştirme önlemleri

Yukarıda belirtilenlere ek olarak, Almanya'da Temel Kanun aynı zamanda

federasyon ve eyaletler arasında ortak görevler kapsamında belirli işbirliği biçimlerini de sağlamaktadır. Temel Yasanın birinci paragrafı ve 91b maddesi uyarınca yeni ortak görevlerin işlevsel ve örgütsel tasarımı, federasyon ve eyaletler arasındaki bir anlaşma ile düzenlenmektedir. Aynı zamanda bu madde uyarınca federasyon ve eyaletler uluslararası karşılaştırmalarda eğitim sistemlerinin performansının değerlendirilmesi ve ilgili raporların ve tavsiyelerin hazırlanmasında işbirliği yapmayı kabul etmektedirler. Temel Yasanın birinci paragrafının birinci fıkrası uyarınca, bölgeler üstü öneme sahip olunan durumlarda federasyon ve eyaletler aşağıda belirtilen işleyişlerin teşvik edilmesinde ve hayata geçirilmesinde karşılıklı olarak işbirliği yapmaktadırlar (Lohmar ve Eckhardt, 2013):

1. Yükseköğrenim kurumları dışında araştırma tesisleri ve projeler
2. Yükseköğrenim kurumlarında bilimsel projeler ve araştırmalar (anlaşmalar eyaletin onayını gerektirir)
3. Geniş bilimsel tesisler de dâhil olmak üzere yükseköğretim kurumlarında tesislerin kurulması

Almanya'da ulusal düzey nispeten yüksek bir karar payına sahip olmasına rağmen okullar ve yükseköğrenim sektörleri ile yetişkin eğitimi ve sürekli eğitimde eğitim kararlarının çoğu eyalet düzeyinde alınmaktadır. Eğitimsel anlamda eyalet sorumlulukları, tüm okul sisteminin organizasyonunu, planlamasını, yönetimini ve denetimini, okul misyonunun ayrıntılı düzenlenmesini, personel alımını ve okullarda, üniversitelerde öğretmenlerin maaş ödemelerini içermektedir. Mesleki eğitim ve öğretimin sağlanması, yarı zamanlı VET okulları ve tam zamanlı mesleki eğitim ve öğretim okulları hariç olmak üzere, sosyal ortakların güçlü katılımı ile ulusal düzeyde düzenlenmekte ve denetlenmektedir. Yerel yetkililer (Kommunen) yetişkin eğitiminden, günlük bakım merkezlerinin ve okul binalarının inşasından ve bakımından sorumludurlar. Bu anlamda eğitimsel kararlar ve uygulamalar, okulların özerkliğine ve okul seviyesine dayalı bir sistemden daha çok yerel veya alt bölgesel düzeylerde ele alınmıştır. Örneğin ortaöğretim okullarında alınan kararların yüzdesi 2003 yılında % 31 iken, 2011 yılında bu oran %23'e düşmüştür ve OECD ortalaması olan %40'ın altında kalmıştır. Öğrencilerin gruplandırılması, ders kitaplarının seçimi ve öğrencilerin düzenli çalışmalarının değerlendirilmesi de dâhil olmak üzere alt düzeydeki eğitim düzenlemeleri daha çok (% 78) okul düzeyinde gerçekleşirken, yükseköğretim kurumlarının finansmanı ve yönetimi ise eyalet tarafından düzenlenmektedir (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü-OECD, 2014).

Eyaletlerin eğitim alanındaki egemenliğinden dolayı Alman okul sistemi, yüksek düzeyde yerelleşmeye sahiptir. Eyalet seviyesindeki yönetim, okul hareketlerini ve okulların yönetimini denetlemektedir. Ülkede iç okul meseleleri ile bina ve bakım gibi dış okul meseleleri ve öğretim üyesi olmayan personelin atanması ve ücretlendirilmesi yerel otoritelerin (Kommunen) sorumluluğundadır. Bu anlamda bireysel olarak okulların özerkliği nispeten düşüktür (West vd., 2010).

Kamu okul sistemi, eyalet ve yerel yetkililer (Kommunen) arasındaki sorumlulukların paylaşılmasına dayalı olarak finanse edilmektedir. Yerel otoriteler öğretim görevlisi olmayan personelin masraflarını ve malzeme

maliyetlerini karşılarken, eyalet eğitim ve kültür işleri bakanlıkları ise öğretim kadrosunun ödemeleri ve bordrolarından sorumludur. Kamu okullarına katılmak ücretsiz olduğu için yerel makamlar (Kommunen) ve eyalet arasındaki okul masraflarını dengelemek için yerel makamlar tarafından belirli masraflar (örneğin öğrencileri okula taşıma hizmetleri), ülke bütçesinden (genellikle eğitim bakanlığı veya ekonomi bakanlığından) geri ödemeler veya toplu ödemeler yoluyla alınmaktadır. 2011 yılı finansman istatistiklerine göre kamu okullarına 59,9 milyar avro harcanmış olup bu harcamalar içerisinde eyaletlerin (Länder) payı 47,4 milyar avro olup harcamaların % 79,1'ini oluşturmaktadır. Yerel otoritelerin (Kommunen) payı 10,5 milyar avro olup harcamaların yüzde 17,6'sına denk gelmektedir. Harcamaların 2,0 milyar avrosu yani yüzde 3,3'ü ise federasyon tarafından karşılanmıştır (Eckhardt, 2017). Bu harcama istatistiklerinde de görüldüğü gibi kamu okullarının finansmanında eyalet katkısı oldukça yüksektir.

Eğitimde Yerelleşme Uygulamalarına Farklı Bakış Açıları

Hem gelişen hem de gelişmiş ülkelerde okul otonomisi yoğun bir şekilde tartışılan bir konu olup, birçok ülke öğretmenlerin işe alınması veya müfredat unsurlarının seçimi gibi alanlarda daha fazla yerelleşmeye (Kanada gibi) doğru ilerlerken, bazıları ise (Türkiye gibi) daha merkezi karar alma sürecine girmişlerdir. Eğitimde yerelleşmeyi destekleyen temel unsur, yerel karar vericilerin, okullarının kapasitelerini ve değişen öğrenci nüfusu ile kendilerine verilen talepleri daha iyi anlamalarıdır. Bu bağlamda, eğitimde yerelleşme kaynaklarla ilgili daha iyi kararlar alınmasına, okulların verimliliğinin artırılmasına ve yerel bileşenlerin değişen taleplerinin karşılanmasına olanak tanımaktadır. Fakat bu konuda eleştirel bakış açısı ise yerel otonomi ile bireysel okulların, başarı hedeflerinden saparak başka amaçları hedeflemeleri ve ülke genelinde ortak standartların korunmasına yönelik potansiyel bir tehdidin ortaya çıkabileceği eleştirisini gündeme getirmektedir (Hanushek vd., 2012).

Hoxby (1999) ve Nechyba (2003) ekonomik anlamda daha fazla okul otonomisinin devlet okullarının verimliliğinin artmasına yol açabileceğini, Galiani vd. (2008) eğitimde yerelleşme ve okul otonomisinin, yerel topluluğa daha yakın kararlar alınmasını, öğretmenlerin ve okulların ebeveynler ve yerel topluluklar tarafından izlenmesini sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Woessmann (2003) ise bir karar verme alanında farklı çıkarlar ve asimetrik bilgiler mevcut olduğunda, araçların kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmeleri ve bu davranışın fark edileceği veya cezalandırılacağı konusunda daha az risk olduğu için eğitimde yerelleşmenin fırsatçı davranışların kapsamını açacağını ve olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, Galiani vd. (2008)'ne göre yerel karar vericilerin ve yerel toplulukların yüksek kaliteli hizmet sunma konusundaki teknik kapasitelerinin sınırlı olması ve bu konuda yoksun olmaları durumunda, karar verme kalitesinin yerel düzeyde düşebileceğini söylemişlerdir. Bishop ve Woessmann (2004)'e göre ise eğitimde yerel otonominin etkisi karar verme alanına göre farklılık gösterebilmektedir, nitekim standartlaşma akademik içeriğe ilişkin kararlarda önemli olabilirken, süreç uygulamaları ve personel yönetimi ile ilgili kararlarda önemli olmayabilmektedir.

Durumun daha net görülebilmesi açısından uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarından biri olan PISA sonuçları, eğitimde yerel dinamikleri benimseyen

ülkelerdeki öğrenci başarısı hakkında önemli ipuçları sağlamaktadır. Nitekim Şekil 1'de görüldüğü üzere Avustralya, Kanada ve Almanya ölçeğinde PISA 2000 ve 2009 matematik becerileri sonuçlarına bakıldığında bu ülkelerin ortalamasının üzerinde puanlar aldıkları görülmektedir. Yine tabloda görüldüğü gibi eğitimde hem akademik içerik otonomisi hem de personel ve bütçe otonomisi bağlamında ön sıralarda olan Avustralya'nın PISA matematik başarısında da ön sıralarda yer aldığı görülmektedir (Hanushek vd., 2012).

Tablo 1. Bazı ülkelerin PISA matematik test ortalamaları ile akademik içerik, personel ve bütçe otonomi puanları

	GDP per Capita		PISA Matematik Test Ortalamaları		Akademik İçerik Otonomisi		Personel Otonomisi		Bütçe Otonomisi	
	2000 (1)	2009 (2)	2000 (3)	2000 (4)	2009 (5)	2000 (6)	2009 (7)	2000 (8)	2009 (9)	
Yüksek Gelirli Ülkeler^a										
Australia	21,768	533.7	514.6	.933	.708	.389	.373	.996	.934	
Austria	23,865	514.2	495.3	.700	.569	.076	.069	.925	.845	
Belgium	22,665	515.2	515.7	.726	.561	.512	.381	.992	.672	
Canada	23,559	533.0	526.3	.759	.323	.577	.315	.986	.763	
Denmark	29,992	513.7	503.2	.888	.684	.551	.596	.978	.981	
Finland	23,514	536.4	540.4	.954	.616	.181	.211	.987	.925	
Germany	23,114	485.5	512.1	.552	.644	.060	.176	.955	.975	
Greece	11,500	447.3	465.4	.902	.047	.689	.027	.946	.858	
Hong Kong, China ^b	25,374	560.5	554.7	.991	.870	.586	.519	.978	.911	
Iceland	30,951	515.0	507.4	.797	.675	.517	.506	.871	.774	
Israel ^b	19,836	433.6	447.4	.910	.506	.740	.379	.949	.658	
Ireland	25,380	503.0	487.3	.781	.687	.461	.327	.878	.898	
Italy	19,269	458.8	483.3	.716	.702	.057	.060	.570	.832	
Japan	36,789	556.8	529.2	.988	.919	.328	.324	.912	.902	
Korea, Rep. of	11,346	547.6	545.9	.973	.887	.234	.207	.947	.883	
Luxembourg	46,457	446.1	488.2	.000	.139	.025	.171	1	.809	
Netherlands ^c	24,179	538.1	525.9	.978	.922	.594	.896	.994	1	
New Zealand	13,336	537.9	519.9	.957	.901	.586	.547	1	.992	
Norway ^d	37,472	498.7	497.5	.571	.505	.325	.403	.982	.884	
Portugal	11,443	453.4	487.3	.581	.382	.068	.107	.949	.932	
Spain	14,421	476.4	483.7	.800	.538	.234	.185	.981	.959	
Sweden	27,879	509.7	493.9	.879	.727	.804	.768	.993	.929	
Switzerland	34,787	528.3	535.0	.381	.298	.526	.476	.868	.848	
United Kingdom	25,089	529.7	492.5	.978	.871	.854	.719	.999	.945	
United States	35,080	492.6	487.4	.912	.552	.867	.716	.986	.858	
Ortalama	16,317	477.3	477.7	.780	.571	.445	.394	.902	.811	

(Kaynak: Hanushek vd., 2012, s. 9).

Bununla birlikte Patrinos vd. (2015)'nin Tayland'da yaptıkları araştırmada daha fazla özerk olan okulların PISA okuma becerileri puanlarının daha az özerk olan okullardaki öğrencilere göre 6.0-8.6 puan daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum okul otonomisinin ve eğitimde yerleşmenin kısmen de olsa akademik başarıyı etkileyebileceğini bizlere göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında dünyada eğitimin yerleşmesi ve eğitimsel çıktılara etkisi konusunda bir fikir birliği bulunmamaktadır. Nitekim Bakioğlu ve Kaya (2014)'ya göre eğitimde yerleşmenin eğitimsel çıktılarının ölçülememesi ve belirsiz olması nedeniyle yerleşmenin planlanması ve uygulaması önem teşkil etmektedir. Heredia-Ortiz (2007) yaptığı araştırmada eğitimsel çıktılar üzerinde eğitimde yerleşmenin olumlu etkisi olduğunu özellikle temel eğitim düzeyinde mezuniyet, okulu bitirme oranlarını ve test başarılarını arttırdığını tespit etmiştir. Bu çalışmada özellikle hem yerel düzeyde hem de okul düzeyinde planlama ve personel yönetimi üzerinde karar vermenin eğitim çıktılarını iyileştirdiğini, ancak örneğin kayıt oranlarını arttırmada önemli bir etkisinin olmadığı tespit etmiştir. Wohlstetter ve Odden (1992)'e göre ise okul tabanlı eğitim yönetimlerinde sahada verilen yetkilerin derecesinin gerçekte

sınırlı olduğunu, müfredatın ve öğretimin teknik temel konularında çok fazla role sahip olunmadığını genellikle çevresel konuların (kampüs iyileştirmeleri, ebeveyn katılımı gibi) ele alındığını ve konseylerde yer alan bireylerin gerçek anlamda güçlendirilmediklerini ve personel, müfredat konularıyla çok fazla uğraşmadığını ve okul temelli yönetimin otorite ilişkilerini önemli ölçüde değiştirmediklerini ileri sürmektedir. Aynı zamanda okula dayalı yönetimlerin daha çok öğretmenler ve yöneticilere odaklandığını ve yerel otoritelerin farklı politik düzeylerinden karışık ve çelişkili destekler almalarının da okul temelli yönetim önünde engel oluşturduğunu belirtmektedir. Shah (t.y.)'a göre ise eğitimde sorun, merkezileşme veya yerelleşme değildir, daha ziyade, verilen koşullar altında ne kadar merkezileştirme ya da yerelleşme uygulanacağı ile ilgilidir. Bu anlamda devletin eğitim tesislerinin sağlanmasına yönelik sorumluluğu ne kadar kabul ettiği, eğitimsel konularda merkezi, eyalet / il ve yerel yönetimler arasındaki yetki dağılımı, kararların eğitim bakanlığı veya diğer eğitim kurumlarında ne ölçüde yoğunlaştığı hususlarının dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Pena ve Sole-Olle (2009)'a göre ise öncelikle, iyi bir mali disiplini (pozitif bir kamu katkısı ile) olan toplumlarda yer alan yetki alanlarında, eğitimde yerleşmenin olumlu etkileri daha fazla iken kötü mali disipline sahip toplumlarda bulunan yetki alanlarında ise bu etki daha azdır. Aynı şekilde, eğitimde yerleşmenin etkileri, yüksek düzeyde bir kamu gelirin sahip olan toplumlarda, daha yüksek otonomi derecesi nedeniyle daha önemlidir. Bununla birlikte, yüksek kamu gelirleri olmayan toplumlarda ise eğitimde yerleşmenin etkisi daha düşük olabilmektedir.

Sonuç

Araştırmanın çerçevesini oluşturan üç ülkeye ait eğitimde yerelleşme uygulamaları ve elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde Avustralya'da özellikle ACT (Avustralya Başkent Bölgesi)'nin eğitimde toplum katılımının artırılmasında, eğitimin yerelleşmesinde ve okula dayalı yönetim uygulamalarında önemli bir katkısının olduğu görülmektedir. 1974 yılında ise Avustralya'da Geçici Okullar Otoritesi'nin kurulmasıyla birlikte okul yönetim kurulları, yetki sahibi yönetim organları olarak eğitimde yerleşmenin önemli adımları olmuşlardır. Bu kurullarda okul müdürü, öğretmenler, aile dernekleri ve öğrenciler bulunmakta olup paydaş katılımı desteklenmiştir. Bu kurullar aynı zamanda bina, tesis ve fonların yönetimi ve ihtiyaçların belirlenmesi gibi yetkilere de sahiplerdir. ACT Okulları Otoritesi zamanla yerini Avustralya'da Sağlık-Eğitim ve Sanat Bakanlığı'na (MHEA) bırakarak okulların politika belirleme ve otoritelerini güçlendirmeleri noktasında yetkileri arttırılmıştır. Zamanla yirmi üç üyeyi kapsayan bir kurula dönüşen okul kurullarında ebeveynlerin ve yerel otoritelerin rolü güçlendirilmiştir. 1975 tarihinde ise Victoria eyaletinde de eğitimde yerelleşme faaliyetleri başlamış ve okul konseyleri kurulmuştur. Victoria sisteminde de okul konseylerine eğitim politikası hakkında önerilerde bulunma, bina, tesis ve arazi ve fonların harcanması konusunda yetkiler verilmiştir. Bu yetki daha sonra okul müdürü ve yardımcısının belirlenmesi, yardımcı personelin istihdamı şeklinde genişletilmiştir ve tazminat talebi konusunda okul konseyleri korumaya alınmıştır. 1993 yılında "Geleceğin Okulları" reformu ile okul konseylerinin yetkileri kendi personelini seçme ve okul bütçesinin %90'ını belirleme şeklinde daha da genişletilmiştir. Avustralya'da merkezi hükümetin eğitimdeki rolü çok

sınırlıdır ve sadece ulusal politika liderliği yapma konusunda ve standartları, performansları belirleme konusunda katılıma sahiptir ve devlet okullarının finansmanının çoğunluğu eyalet yönetimlerinden gelmektedir. Bununla birlikte fonlamada merkezi hükümetin ve özel kaynakların da etkisi vardır. Okulların bu özerkliğine rağmen okullar ulusal değerlendirmelere katılmak ve ulusal müfredatı takip etmek zorundadırlar. Okulların ve okul konseylerinin eğitimdeki kontrol miktarı eyaletten eyalete değişmektedir. Bununla birlikte eyalet ve bölge hükümetleri, alt yapı, bakım onarım ve maaşların ödenmesinden sorumludur. Avustralya'daki bütün bu eğitim yerleşmesinin ve okul özerkliğinin temel nedenleri okul özerkliğinin, sorunları çözme kabiliyeti ve daha yüksek kaliteye ulaşılacağı inancına dayanmaktadır.

Kanada'da, Avustralya'da olduğu gibi eğitimle ilgili merkezi bir bakanlık bulunmamaktadır ve on üç yetki sistemi (iller ve bölgeler), kendi eğitim işlerinden ve organizasyonundan sorumludur. Federal hükümet ve yetki bölgeleri arasındaki koordinasyon CMEC (Eğitim Bakanları Konseyi) tarafından sağlanmaktadır. Bu anlamda CMEC, eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli bir organ ve yerel oluşumların işbirliği yaptığı bir organ özelliği taşımaktadır. Yine eğitimin finansmanı il ve bölge hükümetlerince sağlanmaktadır. Federal hükümetlerin okullar üzerindeki etkisi az olmakla birlikte bu sorumluluklar çoğunlukla il ve bölge yönetimlerine aittir. Bu anlamda Avustralya sisteminden farklılık göstermektedir. Eğitim süreçlerinde Kanada merkezi otoritesi ise daha çok genel hedef ve amaçların belirlenmesi ve öğrenci ilerlemesine yönelik normlar ve politikalar yayınlama şeklinde genellikle dar bir çerçevede hareket etmektedir. Kanada'da her ilin kendi öğretmen eğitim programları ve müfredatları bulunmaktadır. İl hükümetleri okullara fon sağlanmakta ve eğitim iş kolu ile ilgili işe alma, maaş ödeme, bakım ve onarım sorumluluklarını taşımaktadırlar. Fakat illere bırakılan fonlama bu okulların yeterince kaynak bulamama sıkıntısını beraberinde getirmekte ve çeşitli şirketlerle yapılan ortaklıklar ve velilerin gerçekleştirdiği kampanyalar ile fonlama desteklenmektedir. Eğitimin yönetiminde illerde aynı zamanda okul kurulları bulunmakta olup, bu okul kurullarının üyeleri bölge halkı tarafından seçilmekte ve karar verme yetkisine, vergilendirme yetkisine sahip olmaktadır. Yani eğitimin yönetimi, il yönetimi ve okul kurulları arasında paylaşılmaktadır. Özellikle vergilendirme yetkisi bu kurulların yetki alanını güçlendirmiştir. Aynı zamanda Avustralya'da olduğu gibi okul özerkliği seviyesi Kanada'da da on üç yargı bölgesi arasında değişmektedir. Okul kurulları Avustralya'dakinden farklı olarak kendi kendilerini kurma yetkisine ve vergilendirme gücüne dayalı bir otonomiye sahiptir. Okulların ise bu anlamda otonomileri zayıf olup sadece kendi eğitimsel karar verme düzeyinde otonomiye sahiplerdir. Okul kurullarının yetkileri il hükümetleri tarafından belirlenmekte ve okul kurullarının mütevelli heyetleri herhangi bir şekilde idari görevlerde bulunamamaktadırlar. İl hükümeti ve okul kurulu arasındaki yetki paylaşımı bölgeden bölgeye değişmektedir.

Almanya'da ise eğitimin sorumluluğu Avustralya'da olduğu gibi eyaletlere yani Almanya'daki adıyla Länder'lara aittir ve Avustralya ile Kanada'da olduğu gibi eğitimle ilgili merkezi bir bakanlık bulunmamakta olup her eyaletin kendine ait eğitim bakanlıkları bulunmaktadır. Merkezi veya ulusal düzeyde ise en önemli kurum Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BMBF)'dir. Eyaletler arasındaki koordinasyonu ise Kanada'dakine benzer bir yapı olan Eğitim ve Kültür İşleri

Bakanları Daimi Konferansı yürütmektedir. Bu daimi konferans eyaletlerin eğitim bakanları ve senatörlerinden oluşmaktadır. Eğitimle ilgili tavsiye kararları alan bu konferans, eyalet hükümetleri tarafından dikkate alınmakta ve hayata geçirilmektedir. Eğitim ve okul işleyişleri eyalet ve okul bölgelerine bırakılmıştır. Okullarda ise öğretmenler kurulu ve okul kurulu bulunmakta olup özellikle okul kurulu, öğretmen, öğrenci, ebeveyn gibi paydaşlardan oluşmakta ve okul kurullarının yapısı ve yetkileri eyaletlere göre değişmektedir. Bazı okul kurullarında veliler, bazılarında öğrenciler, bazılarında öğretmenler ağırlıkta iken, bazılarında ise eşit temsiliyet bulunmaktadır. Ulusal düzeydeki eğitimle ilgili kurumlar Avustralya ve Kanada'ya göre nispeten daha yüksek bir karar payına sahip olup okullar ve yükseköğretim için kararlar ise daha çok eyalet düzeyinde alınmaktadır. Kısacası Almanya'da eğitimsel anlamda daha çok eyalet hâkimiyeti ve karar mekanizması altında örgütlenmiş olan bir eğitim sistemi bulunmaktadır. Nitekim eyaletler (Lander'lar) okul organizasyonu, yönetimi ve denetimi, personel ve maaş konularında yetkiye ve sorumluluğa sahip olup "Kommunen" adı verilen yerel yetkililer ise okul binalarının inşası ve bakımından sorumludur. Avustralya ve Kanada'daki okul konseyleri ve okul kurullarının aksine Almanya'daki okul kurulları çok fazla etkin değildir ve son yıllarda özellikle bireysel okul özerkliği azalmaya başlamıştır. Ülkede okulların finansmanı açısından da eyaletlerin hâkimiyeti bulunmakta olup finansman desteği paylaşımında en yüksek yüzdelik pay eyalet hükümetlerine ve bakanlıklarına aittir.

Tüm bu değerlendirmeler doğrultusunda ele alınan bu üç ülke, eğitimde yerelleşme ve yerel otoritelere-kurullara verilen yetki düzeyi bağlamında aşağıda Tablo 2'de karşılaştırılarak özetlenmiştir.

Tablo 2. Eğitimde Yerelleşme Düzeyi Bakımından Avustralya, Kanada ve Almanya'nın Karşılaştırılması

Parametreler	Avustralya	Kanada	Almanya
Eğitimle İlgili Ulusal/Merkezi Bakanlık	Yok (Eyalet veya Bölge Düzeyinde eğitim bakanlığı bulunmaktadır)	Yok (İl veya Bölge Düzeyinde eğitim bakanlığı bulunmaktadır)	Yok (Lander [Eyalet] düzeyinde eğitim bakanlığı bulunmaktadır)
Eyaletler Arası Eğitim Koordinasyonu Sağlayan Kurum	MCEETYA(Eğitim-İstihdam-Öğretim ve Gençlik İşleri Bakanlar Konseyi)	CMEC (Eğitim Bakanları Konseyi)	Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı
Merkezi Hükümetin ve Kurumların Eğitimdeki Rolü	(Sınırlı) Ulusal politika liderliği yapma, standart ve performansları belirleme Okul reformlarını des-telme Yenilikleri finanse etme Ulusal değerlendirmeler yapma	(Sınırlı) Genel hedef ve amaçların belirlenmesi, normlar ve politikalar yayınlama.	(Orta düzeyde) Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BMBF) ve Bilim Konseyi'nin ulusal düzeyde etkinliği olup bu etki politika ve araştırma düzeyindedir. Yine uluslararası karşılaştırmalarda ve değerlendirmelerde federasyonlar ve eyaletler ulusal düzeyde iş birliği yapmaktadır. Eyaletler eğitimde daha etkindir.
Eğitimin Fonlanması	Çoğunlukla eyalet yönetimlerinden sağlanmaktadır	İl ve bölge hükümetlerince sağlanmaktadır. Federal hükümetlerin rolü azdır. İl ve bölge hükümetlerince okul kurullarına belirlenen formüle göre fon verilmektedir. Okul kurulları bütçe açığı oluşturamazlar. Ayrıca gönüllü maddi katkılar da fonlama da etkilidir.	Eyalet (Lander) hükümetlerince sağlanmaktadır.
Okul Kurulu- Konseyleri ve Yetki Gücü	Var-Güçlü	Var-Güçlü	Var-Zayıf Son yıllarda etkisi artmaya başlamıştır.
Okul Kurulu veya Konseylerinin Yetki Alanları	Bina-tesis-arazi işleri Fonların harcanması Bütçe planlama ve denetimi Personelin istihdamı Personel ihtiyaçlarını belirleme Vergilendirme Okul topluluğunu geliştirme Tazminat talebine karşı korunma	Bazı illerde yerel emlak vergisi toplama ve vergilendirme yetkisi Kendi kendini kurma yetkisi Yıllık bütçeyi belirleme ve yönetme Bazı illerde öğretmenleri ve yöneticileri işe alma Okul politikası belirleme Okullar inşa etme Sendikalarla müzakere yapma Üyeleri idari görevlerde bulunmazlar	Yetkileri kısıtlı olup sadece okul düzeyinde Başöğretmenlerin, personel, bütçe, ders ve eğitim yönetimi üzerinde yetki ve sorumlulukları vardır.
Eyaletlerin Eğitimle İlgili Roller (Kanada'da İl Düzeyinde)	Eğitim-Öğretim Fonlama Altyapı Bakım-Onarım Personel Maaşları Yükseköğretim kurslarının açılması ve akreditasyonu Mesleki eğitim ve öğretimin fonlanması	Eğitim-Öğretim Fonlama İşe alma Personel maaşları Bakım ve onarım Öğrenci testleri ve değerlendirmeleri Program satın alınması Okul kurullarının kurumsal statülerini belirleme Politika ve yasal çerçeveyi	Eğitim-Öğretim Araştırma ve kültürel İşler Organizasyon Okul sistemi Yükseköğretimin yönetimi ve finansmanı Yetişkin eğitimi Süreklili eğitimi Yürütme ve denetim Personel istihdamı Personel maaşları Okula özgü programların onaylanması Okullar ve Başöğretmenlerle hedef sözleşmelerinin imzalanması Spor ve gençlik yardımları
Müfredat Belirleme	Eyalet ve okul Düzeyinde	İl ve bölge düzeyinde	Lander (eyalet) düzeyinde

Not: Bu karşılaştırmalar ülkelerdeki yerel otorite ve eyaletlere göre farklılık gösterebilmektedir.

Sonuç olarak eğitimde yerelleşmenin toplumlar arası koşullar nezdinde uygulama farklılıkları bulunmakla birlikte genel olarak Avustralya, Kanada ve Almanya bağlamında eğitimde yerelleşme uygulamaları önemli ölçüde benzerlik taşımakta olup genellikle okul kurul ve konseylerine verilen bakıldığında anlamında farklılaşmalar meydana gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında merkezi eğitim uygulamaları bakımından toplumlar açısından ulaşılabilirlik ve

yönetilebilirlik bağlamında negatif sonuçların elde edildiği ülkelerde, eğitimde yerleşme ve okula dayalı yönetim uygulamaları, yerel süreçlerin etkin ve verimli kullanılması şartıyla eğitimsel çıktılarda başarılar elde edilebilecek bir sürece önemli katkılar sağlayabilmektedir.

Türkiye bağlamı ve Türk eğitim sistemi açısından bakıldığında ise müfredat, insan kaynakları yönetimi gibi temel unsurlar katı ve merkezi bir yaklaşımla ele alınmakta olup sadece okul aile birlikleri vasıtası ile kısmen toplum katılımı sağlanarak okul düzeyinde bütçe ve bağlı planlaması yapılmaktadır. Bunun dışında yerel otoriteler (bağışçılar, belediyeler, sivil toplum kuruluşları vb.) vasıtasıyla da okulların kısmi onarım faaliyetleri ve ihtiyaçları karşılanmaktadır. Fakat tüm bu yerel uygulamalar, eğitimde sürdürülebilir bir yerleşme ve duyarlılık sağlayamayacak boyutta standartları, yasa, yönetmelikleri ve modeli belirlenmemiş bir süreç içerisinde ilerlemektedir. Bu açıdan Türkiye ölçeğinde ve Türkiye'nin sosyo-kültürel yapısına uygun bir okul, eğitim yerleşmesinin sağlanması açısından bu çalışmada elde edilen sonuçların politika karar vericilerine bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Australian Government Department of Education and Training [DET] (2016). *The Australian education system—foundation level*. Dfat. <http://dfat.gov.au/aid/topics/investment-priorities/education-health/education/Documents/australian-education-system-foundation.pdf>
- Bakioğlu, A. ve Kaya, G. T. (2014). *Dünyada eğitimde yerleşme deneyimleri: Başarı- başarısızlık neye bağlı?* VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi içinde (s.126-148). Hacettepe Üniversitesi.
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. & Santibáñez, L. (2009). *Decentralized decision making in schools*. The World Bank.
- Bishop, J. H., & Woessman, L. (2004). Institutional effects in a simple model of educational production. *Education Economics*, 12(1),17–38.
- Caldwell, B. J. (2005). *School-based management*. International Institute for Educational Planning (IIEP) and International Academy of Education (IAE). <http://www.iaoed.org/downloads/Edpol3.pdf>
- CSBA (2018). *Canadian education system: How does the canadian education system work?*. Canadian School Boards Association. Cdnsba. <http://cdnsba.org/education-in-canada/all-about>
- Daun, H. & Siminou, P. (2009). Decentralisation and market mechanisms in education – examples from six European countries. Joseph Zajda and David T. Gamage (Edt.). *Decentralisation, School-Based Management, and Quality* (ss. 75-101). Springer.
- Diem, S., Sampson, C. & Browning, L.G. (2018). Reorganizing a countywide school district: A critical analysis of politics and policy development toward decentralization. *Education Policy Analysis Archives*, 26(1), 1-31.
- Eckhardt, T. (2017). *The education system in the Federal Republic of Germany 2014/2015*. Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany, Bonn-Germany.
- Galiani, S., Gertler, P. & E. Schargrotsky, E. (2008). School decentralization: Helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*, 92(10-11), 2106–2120.
- Galway, G., Sheppard, B., Wiens, J. & Brown, J. (2013). The impact of centralization on local

- school district governance in Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (145), 1-34.
- Gammage, D. T. (2008). Three decades of implementation of school based management in the Australian Capital Territory and Victoria in Australia, *International Journal of Educational Management*, 22(7), 664-675
- Görgülü, D. (2019). Eğitim örgütlerinde yerelleşme. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(1), 73-85.
- Hanushek, E. A., Link, S. & Woessmanns, L. (2012). *Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA*. ADB Economics Working Paper Series. Asian Development Bank.
- Haug, B. (2009). *Educational decentralization and student achievement*. Master of Philosophy in Comparative and International Education. Faculty of Education University of Oslo.
- Heredia-Ortiz, E. (2007). *The impact of education decentralization on education output: A cross-country study* (PhD Dissertation), Georgia State University.
- Hoxby, C. M. (1999). The productivity of schools and other local public goods producers. *Journal of Public Economics*, 74(1), 1–30.
- Leithwood K., & Menzies T. (1998). Forms and effects of school-based management: A review. *Educational policy*, 12(3), 325-347.
- Lessard, C. & Brassard, A.(t.y.). *Education governance in Canada: Trends and significance*. Crifpe. <http://www2.crifpe.ca/html/chaire/lessard/pdf/AERAgouvernanceang3.pdf>
- Li, J. (2010). *Suggestions for the implementation of school-based management*. E-Product E-Service and E-Entertainment (ICEEE) International Conference, 7-9 Nov. 2010, Henan, China.
- Lohmar, B. & Eckhardt, T. (2013). *The education system in the Federal Republic of Germany 2012/2013*. Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany, Bonn-Germany.
- Majhanovich, S. (2009). Decentralisation of education: Promising initiative or problematic notion?. Joseph Zajda and David T. Gamage (Edt.). *Decentralisation, School-Based Management, and Quality* (s.75-101). Springer.
- Moradi, S., Beidokhti, A. A. & Fathi, K. (2016). Comparative comparison of implementing school-based management in developed countries in the historical context: From theory to practice. *International Education Studies*, 9(9), 191.198.
- NCEE (2018). *Australia: System and school organization*. National Center On Education and The Economy.
- Nechyba, T. J. (2003). Centralization, fiscal federalism and private school attendance. *International Economic Review*, 44(1), 179–204.
- Newton, P. & Costa, J. (2016) School autonomy and 21st century learning: the Canadian context, *International Journal of Educational Management*, 30(7), 1279-1292.
- OECD (2012). *Delivering school transparency in Australia: National reporting through my school*. OECD Publishing.
- OECD (2014). *Education policy outlook: Germany*. OECD Publishing
- Patrinos, H. A., Arcia, G. & Macdonald, K. (2015). School autonomy and accountability in Thailand: Does the gap between policy intent and implementation matter? *UNESCO IBE*, (45), 429–445

- Pena, P. S. & Sole-Olle, A. (2009). *Evaluating the effects of decentralization on educational outcomes in Spain*, Working Papers in Economics 228, Universitat de Barcelona. Espai de Recerca en Economia.
- Shah, J. I.(t.y.) Centralisation versus decentralisation in education. *The Dialogue*, 5(3), 284-288.
- Urbanovič, J. & Patapas, A. (2012). Decentralisation reforms of education management: Theoretical and practical issues. *Viešoji Politika Ir Administravimas Public Policy And Administration*, 11(4), 659–671
- West, A., Allmendinger, J., Nikolai, R. & Barham, E. (2010) Decentralisation and educational achievement in Germany and the UK. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 28 (3), 450- 468.
- Winands, G. (2011). *Education in Germany - Current developments*. During a forum on Education and Inclusive Growth: A Philippine-German Dialogue on Experiences and Perspectives. February 15, 2011 at 22/F Clermont Room, Discovery Suites, Pasig City.
- Woessmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions, and student performance: The international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2),117–70.
- Wohlstetter, P. & Odden, A.(1992). *Rethinking school-based management, policy, and research paper*. Presented at the Annual Meeting of the American Education Finance Association, New Orleans, LA, March 1992.
- Zajda, J. & Gamages, D. T. (2009). *Decentralisation, school-based management, and quality*. Springer.

Kriz zamanlarında eğitim liderlerinin öğretmenlerin mesleki iyi oluş halini desteklemedeki rolüne bakış

Figen Karaferye

125

Başvuru/Submitted
17 Nis/Apr 2022

Kabul/Accepted
17 May/May 2022

Yayın/Published
19 May/May 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Özet: Bu çalışma, kriz zamanlarında öğretmenlerin mesleki iyi oluş halini geliştirmede eğitim liderleri olarak okul yöneticilerinin rolünü araştırmayı amaçlamaktadır. Literatür taraması yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada özellikle Covid-19 pandemisinin getirdiği kriz yönetimi sürecine odaklanılmış ve ilgili bağlamdaki liderlik rollerine ilişkin iyi uygulama örnekleri incelenmiştir. Çalışmada, ele alınan araştırma soruları şunlardır: Kriz zamanlarında hangi liderlik yeterlikleri gereklidir? Öğretmenlerin mesleki iyi oluş hali kavramı nedir? Eğitim liderleri, kriz zamanlarında okullarındaki öğretmenlerin mesleki iyi oluş halini desteklemek için hangi rolleri yerine getirmektedir? Çalışmadaki araştırma soruları bağlamında, okullarda kriz yönetimi aşamaları, kriz öncesi, esnası, sonrası ve süreçlerde eğitim liderlerinin rolleri tartışılmaktadır. Alt boyutları ile birlikte öğretmenlerin mesleki iyi oluş hali kavramı ve eğitim liderlerinin ilgili boyutlarda öğretmenleri desteklemedeki rolleri incelenmektedir. Son olarak, kriz zamanlarında iyi uygulama örneklerinin incelenmesinden elde edilen liderlik yeterlikleri ve rolleri, güncel uygulamalara yansımaları ile ele alınmaktadır.

Anahtar kelimeler: *Eğitim lideri, kriz yönetimi, öğretmen mesleki iyi oluş hali.*

A glance at the role of educational leaders in promoting teachers' occupational wellbeing in times of a crisis

Abstract: This study aims to investigate the role of school managers as educational leaders in promoting teachers' occupational wellbeing in times of crises particularly to Covid-19 crisis and beyond by conducting a literature review and searching cases of best practices. The research questions being sought for answers include: What leadership competencies are required in times of crisis? What is the concept of teachers' occupational wellbeing? What roles do educational leaders follow to promote the occupational wellbeing of the teachers in their schools in times of a crisis? Following the research questions in the study, crisis management in schools with its stages pre-, during-, post-, and the roles of educational leaders within are discussed. The concept of teachers' occupational wellbeing together with its sub-dimensions, and the roles of educational leaders in supporting teachers in the related dimensions are explored. Lastly, leadership competencies and roles from cases of best practices in times of crises are discussed with the reflections into new practice.

Keywords: *Educational leader, crisis management, teachers' occupational wellbeing.*

Alanyazın
Eğitim Bilimleri
Eleştirel İnceleme
Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/1, 125-138

Karaferye, F. (2022). Kriz zamanlarında eğitim liderlerinin öğretmenlerin mesleki iyi oluş halini desteklemedeki rolüne bakış. *Alanyazın* 3(1), 125-138 <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.125.138>

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

Küresel ölçekte etkili olan Covid-19 pandemisinin yarattığı kriz, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da ciddi sorun ve zorlukları beraberinde getirmiştir. Dünya Bankası (World Bank), UNESCO (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization/ Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) ve UNICEF'in (The United Nations International Children's Emergency Fund/ Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu) ortak yayımladığı "Küresel eğitim krizinin durumu: iyileşmeye giden yol" adlı çalışmasında, yaşanan Covid-19 krizinin küresel bir eğitim krizine yol açtığı, tüm dünyadaki eğitim sistemlerini durma noktasına getiren ciddi düzeyde olumsuz etkileri olduğu, ve okulların kapanmasının 1,6 milyardan fazla öğrenciyi etkilediği belirtilmektedir. Acil uzaktan öğretim, Covid-19 krizine hızlı bir çözüm olarak neredeyse her ülkede uygulanmış; ancak, nitelik, erişim ve kapsayıcılık konuları bölgesel olarak birbirinden farklılık göstermiştir. Bunun akabinde, ilgili raporda Covid-19 pandemisinin yol açtığı küresel eğitim krizinin tarihteki en kötü eğitim krizi olarak kayıtlara geçtiği belirtilmektedir (World Bank, UNESCO & UNICEF, 2021).

Küresel ölçekte etkili olan ve "küresel bir eğitim krizi" olarak ifade edilen bir dönemde okullar ve genel itibarıyla tüm katmanlarıyla eğitim sistemleri zorlu bir süreci yönetmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenler beklenmedik ve hızlı gelişen kriz sürecinde, değişim, uyum ve ilerlemeyi yönetmeye çalışmışlar; süreçte altyapısal, teknik, dijital-pedagojik, sosyal-duygusal, fiziksel gibi çok yönlü sorunlar ile karşılaşmışlardır (Sahu, 2020; Sarı & Nayır, 2020; Stamatis, 2021). Okullarda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin liderlik özelliklerinin taşıdığı önem bir kez daha kendini hissettirmiştir. Okul düzeyinde kriz yönetimi, sağlıklı iletişim ve koordinasyon konusunda özellikle okul yöneticilerinin rolü daha kritik bir hal almıştır. Bir yandan küresel düzeyde söz konusu olan politika ve uygulama kararlarının takibi gerekmiş; bunun ardından, ülkelerin kendi bağlamında geliştirdiği politika ve uygulamalar söz konusu olmuştur. Bunu takiben, eğitim sisteminin en alt kademesinde uygulayıcı düzeyde olan bir alt sistem olarak okullarda uygulanacak iş ile işlemlerin sürekli takibi ve uygulanması söz konusu olmuştur. Ek olarak, süreç içinde okul bağlamında aksayan yönlerin tespiti ve iyileştirilmesi gibi yeni süreçte ortaya çıkabilen ihtiyaçların giderilmesi söz konusu olmuştur.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) tarafından, yaşanan Covid-19 koşullarında, eğitim-öğretimin – öğrenci öğrenmesinin – merkezinde olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin çalışma koşulları ve mesleki öğrenmelerinin sürdürülmesi yine önemli bir konu olarak vurgulanmıştır (OECD, 2021). Planlama ve programlar tek başına, nitelikli ve kapsayıcı eğitim için yeterli olmamaktadır. Öğrenci öğrenmesinin sürdürülmesi, öğrencinin bir bütün olarak gelişimi ve iyi oluş halinin desteklenmesi için plan ve programlamalardan, hatta teknik araçlardan daha fazlasının gerektiği araştırmalarda yer almaktadır. Bunların sağlanması için, esas olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin bir araya gelmesi, bir diğer ifadeyle eğitimdeki görev/takım gücü asıl başarı farkını oluşturmaktadır. OECD araştırma raporlarında, daha düşük düzeyde teknik/donanımsal imkanlara sahip olan okulların başarısının daha yüksek düzeyde teknik/donanımsal imkanlara sahip olan okulların önüne geçmesinde etkili

olan faktörler arasında okul yöneticisi ve öğretmen yeterlikleri öne çıkmaktadır.

Küresel kriz dönemi öncesinde de alan yazın ve uygulamalarda kabul gören bu esaslar doğrultusunda, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iyi oluş halinin sağlanması, desteklenmesi ve sürdürülmesinin altı çizilmekteydi (OECD, 2005; Schleicher, 2011; 2018). Ancak, küresel krizin etkisiyle birlikte öğretmenlerin mesleki iyi oluş halinin desteklenmesi daha kritik bir hal almıştır. Çünkü hem acil kriz döneminde hem de acil dönemin ardından gelen iyileşme döneminde öğrencilerin bütün olarak gelişimleri ile iyi oluş hallerinin desteklenmesi ve öğrenme kayıplarının giderilmesi, ancak onlarla çalışan öğretmenlerin desteklenmesi ile mümkün olacaktır (OECD, 2021; World Bank vd., 2021).

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu literatür incelemesi çalışmasında, kriz zamanlarında öğretmenlerin mesleki iyi oluş halini desteklemede ve geliştirmede eğitim liderleri olarak okul yöneticilerinin rolünün incelenmesi amaçlanmış, özellikle Covid-19 pandemisinin yol açtığı kriz dönemine odaklanılmıştır. Bu bağlamda, çalışmada ele alınan araştırma soruları şunlardır: Kriz zamanlarında hangi liderlik yeterlikleri gereklidir? Öğretmenlerin mesleki iyi oluş hali kavramı nedir? Eğitim liderleri, kriz zamanlarında okullarındaki öğretmenlerin mesleki iyi oluş halini desteklemek için hangi rolleri yerine getirmektedir?

Bu kapsamda, çalışmanın, okul yöneticileri ve öğretmenlerin içinde buldukları çalışma ortamı ile koşullarının onların iş yapış biçimlerine olan etkisine dikkat çekmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü okul yöneticileri ve öğretmenler eğitim-öğretimin merkezinde önemli bir etki gücü olarak yer almaktadır. Alan yazında çeşitli rapor ve çalışmalarda belirtilmiş olduğu üzere, okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrenci öğrenmesi üzerinde, planlama ve programlar ya da teknik altyapının çok daha ötesinde olan bir etki gücüne sahiptirler. Dolayısıyla, çalışmanın, okulda mesleki iyi oluş halinin okul düzeyinde eğitim-öğretim işleyişine olan etkisine dikkat çekmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde literatür tarama yöntemine başvurulmuştur. Literatür tarama yöntemi bir araştırma yöntemi olarak konuların/alanların kavramsal, metodolojik ve tematik gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunan bir yöntemdir (Paul & Criado, 2020). Araştırmada literatür tarama yönteminin kullanımı ile amaçlanan geniş literatüre sahip olan okul yöneticilerinin liderlik rollerinden, kriz yönetimi aşamalarında sergiledikleri liderlik rolleri ile kriz dönemlerinde öğretmenlerin mesleki iyi oluş halinin desteklenmesi konusunu sentezlemektir.

Bu kapsamda, okullarda kriz yönetimi aşamaları, kriz öncesi, esnası, sonrası ve süreçlerde eğitim liderlerinin rolleri ele alınmış; öğretmenlerin mesleki iyi oluş halleri kavramı ve alt boyutları incelenmiş ve eğitim liderleri olarak okul yöneticilerinin ilgili boyutlarda öğretmenleri desteklemedeki rolleri incelenmiştir. Ayrıca, kriz zamanlarında iyi uygulama örneklerinin incelenmesinden elde edilen liderlik yeterlikleri ve rolleri, yeni uygulamalara yansımaları ile ele alınmıştır.

Bulgular

Kriz yönetimi ve lider rolleri

Okulun işleyişine ve hatta kimi durumlarda devamlılığına açık ve ciddi bir tehdit oluşturan; yüksek düzeyde belirsizlik yaratan, neyin doğru-gerçek olduğunu anlamlandırmakta zorluk yaşanmasına neden olan; söylentilerin çok sayıda olduğu ve bu nedenle en uygun eylem yolunu kararlaştırmanın zorlaştığı durumlar okulda kriz durumuna işaret etmekte ve acil eylem gerektirmektedir (Smith & Riley, 2010). Kriz yönetimi aşamaları; 3 aşamalı (önleme, denetim altına alma, denge durumuna geçme); 4 aşamalı (önleme, hazırlık yapma, yanıt verme ve iyileşme); 5 aşamalı (sinyalleri fark etme, önleme ve hazırlık yapma, denetim altına alma ve çözümleme, iyileşme/denge durumuna geçme, ve öğrenme/değerlendirme) olarak çalışmalarda yer almaktadır (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2020; NEA [National Education Association], 2018; Smith & Riley, 2012; Pearson & Mitroff, 1993).

Kriz yönetiminde okul yöneticileri kritik role sahiptir. Daha kriz durumu söz konusu olmadan evvel gereken önlemlerin alınması, proaktif mekanizmalar geliştirilmesi ve güçlendirilmesi, okuldaki bireylerin farkındalık kazanmasının sağlanması ve tüm süreçlerde sağlıklı iletişimin sürdürülmesi önem taşımaktadır. Kriz esnasında ise, etkili iş birliği, sağlıklı ve sürekli iletişim, planlanan rollerin yerine getirilmesi, sürekli izleme-değerlendirme ve buna göre planlamaları güncelleme ile ortak problem çözme önem taşımaktadır. Kriz sonrası aşamada ise, kriz durumunun yol açtığı durumların saptanması ve iyileştirilmesi, çıkarılan derslerin ele alınması ve bu öğrenmelere dayalı olarak yeni planlama ve uygulamalar söz konusu olmaktadır. Yine araştırmalarda vurgulanan, tüm bahsi geçen aşamalarda sağlıklı iletişimin sürdürülmesi, gerekli bilgilendirmelerin doğru zamanlarda yapılması, ihtiyaç duyulan desteğin (fiziksel, sosyal-duygusal, vb.) ilgili kişilere sağlanması ve iş birliği içinde hareket edilmesi vurgulanmaktadır (Leithwood vd., 2020; McCallum vd., 2017; NEA, 2018; Smith & Riley, 2012). Aşağıda kriz yönetiminde okul yöneticilerinin sergilemesi beklenen liderlik yeterliklerinden öne çıkan yeterliklere yer verilmektedir.

Uyum sağlayan ve hızlı yanıt verebilen okul liderleri:

Uyum sağlayan ve hızlı yanıt verebilen okul liderlerine ilişkin yeterliklerde, işbirlikli problem çözme, sürekli öğrenme ve uyum, çoklu bakış açılarından yararlanma ve paylaşılan liderlik sergileme özelliklerine vurgu yapılmaktadır. Okul yöneticisinin sorunu tam olarak saptaması, birlikte çalıştığı ekipleri/ paydaşlarını/öğretmenlerini güçlendirmesi, onları karara katması, var olan stresin azaltılmasına destek olması özellikleri öne çıkmaktadır (AITSL [Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited], 2020; Uhl-Bien vd., 2007). Özellikle, Covid-19 pandemisinin getirdiği kriz dönemi düşünüldüğünde, sürecin alan yazında artık kabul görmüş olan VUCA kavramı özelliklerini taşıdığı olduğu, değişken (Volatile), belirsiz (Uncertain), karmaşık (Complex) ve muğlak (Ambiguous) bir ortam oluşturduğu görülmektedir. Böyle bir ortamda ise, yöneticilerin koşullara hızlı yanıt verebilmesi son derece önem arz etmiştir (İnal vd., 2021). Değişen ve beklenmedik koşullar yarattığı stres ile okul yöneticisini olduğu gibi öğretmenleri de olumsuz etkileyebilmektedir. Bu noktada, okul yöneticisinin mevcut ve olası koşulları iyi değerlendirerek çalışan

kapasitesini gerektiği yönde desteklemesi beklenmektedir. Okul yöneticisinin bir lider olarak okul ikliminde sürekli öğrenme, uyum ve iş birliğini devamlı canlı tutması elbette kolay ve çabuk gerçekleşecek bir durum değildir. Ancak, sağlıklı ve destekleyici bir okul iklimi, sürekli izleme ve değerlendirmeye dayalı (beklenti ve ihtiyaçları gözetken) uygulamalar ve bunları takiben sorumluluk paylaşımının hoş karşılandığı bir hava, okul yöneticisinin bu yönde ivme elde etmesine kolaylık sağlayacaktır.

Sosyal, psikolojik ve bilişsel becerilerini etkili kullanan okul liderleri:

Sosyal, psikolojik ve bilişsel becerilerini etkili kullanan okul liderleri tanımında, okul yöneticilerinin sadece bilgilendirici öğrenmeden (teknik bilgi ve beceriler) değil, aynı zamanda dönüşümsel (transformative) öğrenmeden yararlandığı vurgulanmaktadır. Sosyal, psikolojik ve bilişsel becerilerini etkili kullanan okul yöneticileri, buldukları ortamda sosyal ve duygusal boyutun farkındadır, kişileri arası ilişkileri sağlıklı yönetmede daha etkindir ve zorlayıcı koşullarda dahi yönetimde kapasiteyi geliştirebilirler (Drago-Severson & Maslin-Ostrowski, 2018; Leithwood vd., 2020). Bilgilendirici öğrenme, mesleki ve alan yeterliklerinin geliştirilmesinde önemlidir ve çalışanlar pek çok konuda yeni bilgiler edinmeye devam ederler. Değişen-Dönüşen dünyanın ve koşulların farkında olunarak mesleki ve alana özgü yeni bilgi ve beceriler geliştirilmesi okul yöneticileri ve öğretmenler için de geçerli bir durumdur. Örneğin, uzaktan öğretimde dijital araçların kullanımı ya da okul yönetimine ilişkin süreçlerde çeşitli yazılım programlarından faydalanılması bu kapsamda örnek verilebilir. Dönüşümsel (transformative) öğrenme ise, yetişkin eğitime/gelişimine psikoanalitik ve eleştirel sosyal kuram perspektifinden yaklaşır; bireyin bilgi ve deneyimlerini kendi varsayım, inanç ve tutumlarıyla ele alarak yeni anlamlara/bakış açılara dönüştürmesi ile ilgilidir (Akçay, 2012). Bu noktada, okul yöneticisinin yönetim esnasında kendine ve çevresindekilere ilişkin gelişmiş farkındalığı, okul ikliminde sosyal-duygusal boyutu desteklemeye ilişkin yaklaşım ve uygulamaları ile etkili iletişime liderlik etme biçimi öne çıkmaktadır. Nihayetinde, eğitim-öğretim ortamı insan gelişimine odaklıdır ve insanı/bireyi sosyal, psikolojik ve bilişsel yönleriyle bir bütün olarak görmek ve o yönde uygulamalara yön vermek anlamlı olacaktır.

Öğretimsel liderlik sergileyen ve kolektif özyeterliliği destekleyen okul liderleri:

Öğretimsel liderlik sergileyen ve kolektif özyeterliliği destekleyen okul liderlerinin yer aldığı okullarda okul başarısı istendik düzeyde seyretmekte ve okul üyeleri için olumlu bir okul iklimi söz konusu olmaktadır. Okul yöneticisinin etkili öğretimsel liderlik yeterliliğini sergilemesi, öğretmen özyeterliliğini ve okuldaki kolektif özyeterliliği olumlu etkilemektedir (Elliott & Hollingsworth, 2020). Ayrıca, bu durum öğrenci öğrenmesini olumlu yönde etkilemektedir (Leithwood & Mascall, 2008). Okul yöneticisinin okulun vizyon ve misyonu doğrultusunda eğitim-öğretim ile ilgili ortak paylaşılan hedefler belirlemesi, öğrenci öğrenmesi konusunda ihtiyaç olan noktalarda özel/ek uygulamalar ve destekleyici ortamlar ile öğretime liderlik edebilmesi okul başarısı açısından önem taşımaktadır. Böyle bir ortamda, zor/zorlayan koşullar içinde dahi, okul üyeleri kolektif olarak başarabileceklerine dair inançlarını korumakta ve yeterliklerine inanmaktadır. Öte yandan, öğretimsel liderlik sergileyen ve kolektif özyeterliliği destekleyen okul yöneticilerinin okullarında, süreçlerde sürekli iyileşme/iyileştirme ve kaliteyi sağlama anlayışı güçlü olmaktadır. Okul

yöneticileri, öğretmenler ve diğer okul üyeleri, mevcut durum ve olası durumların değerlendirilmesini birlikte yapabilmekte ve buna göre ilerleyebilmektedir. Dolayısıyla, zorlayıcı koşullarda dahi okul üyelerinin birlikte karar alarak ekip çalışması içinde ilerlemesi, sorunları çözebilme inancı ve okulda sürekli bir destek kültürü söz konusu olmaktadır (Leithwood & Mascall, 2008). Okul ortamında bir topluluk olarak sorunlara birlikte çözüm geliştirilebileceğine ve yeterlik sahibi olarak herhangi bir sorunun üstesinden gelinebileceğine inanan bir ekibin varlığı, okul yönetim süreçlerini de kolaylaştırmaktadır. Okul yöneticisinin öğretimsel liderlik özellikleri ve özyeterliği destekleyici yaklaşım ve uygulamaları hem okul başarısını artırmakta hem de yine okul yöneticisinin iş ve işlemleri uygulamada işini kolaylaştırmaktadır.

Covid-19 pandemisi krizi

Küresel ölçekte etkili olmuş olan Covid-19 pandemisi krizine eğitim sistemlerinde verilmiş olan ilk yanıt acil uzaktan eğitim uygulamalarının başlaması olmuştur. Böylelikle okullar fiziki olarak kapanmış, uzaktan eğitim süreçleriyle eğitim-öğretimin kesintisiz devam etmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte, eğitim-öğretim süreçlerinin beklenmedik ve hızlı bir şekilde çevrimiçi ortama taşınması, okullar – yönetici ve öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler için birtakım sorun ya da zorlukları da beraberinde getirmiştir. UNESCO dünya genelinde yaşanan bu durumun etkilerine yönelik yayımladığı bir raporda okulların kapanmasıyla birlikte meydana gelen olumsuz sonuçları şu şekilde derlemektedir (<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>):

- *Eğitim-öğretimin kesintiye uğraması:* Okul dışında öğrenme olanaklarına erişimi kısıtlı olan dezavantajlı çocuklar öğrenme kaybına uğrarlar.
- *Yetersiz beslenme:* Gıda ve sağlıklı beslenme için okullarda verilen ücretsiz veya indirimli yemeklerden yararlanan çocuk ve gençlerin okullar kapandığında yeterli beslenme olanakları azalır.
- *Öğretmenlerin kafa karışıklığı ve stres yaşaması:* Okullar özellikle beklenmedik bir şekilde ve bilinmeyen sürelerle kapandığında, öğretmenler neleri yapmaları gerektiği ve öğrenmeyi desteklemek için öğrencilerle olan bağlantılarını nasıl sürdürecekleri konusunda karışıklık yaşayabilir. Uzaktan eğitim platformlarına geçiş stresli ve zorlayıcı olur.
- *Ebeveynlerin uzaktan eğitime ve evde eğitime hazırlıksız olması:* Okullar kapanınca, ebeveynlerin çocukların evde öğrenmelerini kolaylaştırmaları gerektiğinde bu konuda zorlanan ebeveynler olabilir. Bu durum özellikle sınırlı eğitim ve kaynaklara sahip ebeveynler için söz konusu olur.
- *Uzaktan öğretimi (süreç, araç, vb.) oluşturma, sürdürme ve iyileştirme zorlukları:* Hızlı bir şekilde uzaktan öğretim platformlarına geçiş insani ve teknik açılardan büyük zorluklar oluşturur.
- *Çocuk bakımında boşluklar oluşması:* Okullar kapandığında alternatif seçeneklerin yokluğunda, çalışan ebeveynler genellikle çocukları yalnız bırakmak durumunda kalır. Bu durum akran baskısı ve madde bağımlılığının artan etkisi dahil olmak üzere çeşitli riskli davranışlara yol açabilir.
- *Yüksek ekonomik maliyetler:* Çalışan ebeveynlerin okullar kapandığında

çocuklarına bakmak için işi kaçıрма/aksatma olasılıkları artmaktadır. Bu durum üretkenliği olumsuz yönde etkileyebilmekte ve ücret kaybına neden olabilmektedir.

• *Sağlık sistemine istenmeyen olumsuz etki/baskı:* Sağlık çalışanı olan ebeveynlerin de okullar kapandığında çocuklarına kendilerinin bakması gerektiğinde işe gitmeleri aksayabilir. Bu durum da geniş kapsamda olumsuz etkilere yol açabilir.

• *Açık olan okullar ve okul sistemleri üzerinde artan baskı:* Bazı yerlerde, okullar bölgesel olarak kapandığında, çocuklar diğer açık kalan okullara yönlendirilebilmektedir. Bu durum açık kalan okulları daha da zorlayabilmektedir.

• *Okul terki oranlarında artış:* Okul kapanmalarının ardından okullar yeniden açıldığında, çocuk ve gençlerin okula dönmelerini ve okula devam etmelerini sağlamak zor olabilmektedir. Bu durum özellikle uzun süreli kapanmalar ve ekonomik baskılar söz konusu olduğunda mali açıdan zorlanan ailelerde görölmektedir.

• *şiddete ve istismara daha fazla maruz kalma:* Okullar kapandığında, erken evliliklerde artış, yasa dışı gruplara alınan çocuk sayısında artış, cinsel istismarda artış, genç yaşta gebeliklerde artış ve çocuk işçiliğinde artış araştırma raporlarında belirtilmektedir.

• *Sosyal izolasyon:* Okullar aynı zamanda sosyal aktivite ve insan etkileşiminin olduğu merkezlerdir. Okullar kapandığında, birçok çocuk ve genç, öğrenme ve gelişme için ihtiyaç duydukları sosyal teması kaçırmaktadır.

• *Öğrenmeyi ölçme ve geçerliğini sağlamada zorluklar yaşanması:* Özellikle yeni eğitim kademelerine ve kurumlara kabulü belirleyecek olan sınavlar olmak üzere, takvime bağlı değerlendirmeler okullar kapandığında bir kargaşaya yol açabilir. Sınavları erteleme veya yönetme stratejileri, özellikle eğitim-öğretime erişimin bir değişken haline geldiği durumlarda eşitlik, adalet ve kapsayıcılık konusunda ciddi endişeler doğurmaktadır. Değerlendirmelerde yaşanabilen aksaklıklar da öğrenciler ve aileleri için strese neden olup okula/okul sistemine olan bağlılığı olumsuz etkilemektedir.

Raporda belirtilmiş olduğu üzere küresel düzeyde yaşanan bu kriz dünya genelinde farklı boyutlarda olumsuz etkilere yol açmıştır. Raporda öğretmenler açısından okulun kapanmasının yol açtığı olumsuz etkilere değinilmiştir. Uzaktan ve sonrasında yüz yüze eğitimle devam eden, kimi ölkelerde hibrit olarak (bazı ölkelerde dönem içinde uzaktan ve yüz yüze eğitimde durumsal olarak sık sık dönüşümler yaşanmaktadır) devam eden eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmenlerin stres, karmaşa gibi olumsuz deneyimler yaşaması kendilerini ve eğitim-öğretim süreç ile çıktılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Özellikle öğretmenlerin yaşadığı zorluklara/sorunlara ilişkin bulgular incelendiğinde, mesleki stres, mesleki tükenmişlik, sosyal-duygusal problemler ile dijital pedagojiye ve teknik araçlara ilişkin problemlerin Covid-19 dönemine ilişkin araştırmalarda sıklıkla yer aldığı görölmektedir (Elliott & Hollingsworth, 2020; Sarı & Nayır, 2020; Stamatis, 2021; World Bank vd., 2021).

Çeşitli çalışma ve raporlarda ilgili konularda öğretmenlere sağlanan destek, çeşitli mesleki gelişim olanakları, akran/meslektaş (öğrenme) toplulukları ve

paylaşımları gibi unsurlar vurgulanmaktadır (OECD, 2020b). Örneğin, okul ortamında destekleyici bir kültürün olması, öğretmenler arası dayanışma, yardımlaşma, sorunların ortak ele alınması ve iyi uygulamaların paylaşılması gibi süreçler öğretmenlerin yaşadığı stresi azaltmakta ve mesleki iyi oluş hallerine destek olmaktadır.

Öğretmenin mesleki iyi oluş hali

Eğitim-öğretim alanındaki çok yönlü karmaşık süreçler ve çalışmaların sürekli değişim gösteren doğası, başlı başına öğretmenlerin iyi oluş hallerini zorlayabilen bir konu özelliği taşımaktadır. Öğretmenin iyi oluş hali, başarıya duygusu, iş tatmini, isteklilik ve zindelik ile ilişkili olup etkili öğretme ve öğrenmeyi destekleyen çok yönlülüğü, zihinsel gücü ve mesleki adanmışlığı etkilemektedir. Öğretmenin bulunduğu mesleki ortamda okul yöneticisi ve meslektaşlarıyla etkileşimi (okul iklimi ve kültürü etkisi) ve daha geniş kapsamda içinde bulunduğu ekosistemin etkileri öğretmenin iyi oluş halini doğrudan etkilemektedir (Price & McCallum, 2015).

Öğretmenlerin iyi oluş hallerinin desteklenmesi/sağlanması ve sürdürülmesi ihtiyacı ve nitelikli öğretmen ihtiyacı Covid-19 pandemisi öncesinde de araştırmalarda vurgulanmıştır (OECD, 2020a). Ancak, Covid-19 pandemisinin getirdiği kriz ve peşi sıra gelen süreçler; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, kendilerinin ve diğerlerinin iyi oluş halini destekleme/sağlama konusundaki uğraşlarını kritik ve daha zor bir hale getirmiştir (Granville-Chapman, 2021). Eğitim örgütlerinde stres faktörleri Covid-19 pandemisinin getirdiği süreçlerle birlikte artış göstermiş; eğitim alanında çalışanlar olarak – akademisyenlerin ve öğretmenlerin – stresli iş koşullarına maruz kalmaları ve süreç esnasında olumsuz başa çıkma stratejileri kullanmaları iyi oluş hallerini olumsuz etkileyebilmiştir (Shen & Slater, 2021). Bu durumlar hem öğretmenlerin kendileri için hem öğrencileri için olumsuz etkilere yol açabilmiştir (Herman vd., 2021).

Kriz zamanlarında okulda öğretmenlerin mesleki iyi oluş halinin desteklenmesi

Nitelikli eğitim-öğretimin ana itici güçlerinden biri olan öğretmen iyi oluş halinin desteklenmesi ve sürdürülmesi ihtiyacı eğitim sistemlerinin politikaları içinde yer almakta ve temel düzeyde okullarda okul yöneticilerinin liderlik ettiği süreçlerde yer almaktadır (Duckworth vd., 2009; OECD, 2020b). Okul yöneticisi ve öğretmenler arasındaki olumlu ilişkiler, öğretmenin mesleki iyi oluş algısına etki etmekte; olumlu mesleki iyi oluş algısı öğretmenin mesleki tatmin duygusuna ve üretkenliğine etki etmekte; nihayetinde öğretmenin öğrencinin iyi oluş haline ve akademik başarısına etkide bulunmaktadır (McCallum, 2021).

Okul yöneticisinin öğretmenlerin iyi oluş halini desteklemesi, öğretmenlerin işe katılımlarını olumlu etkilemekte ve okula aidiyetlerini artırmaktadır. Aynı zamanda, öğretmenler karşılaştıkları stres durumlarını daha etkili ve daha kolay yönetebilmektedir. Mesleki stresin etkili yönetimi, okul işleyişini de olumlu etkilemektedir. Bu noktada mesleki stres kavramına değinmek yararlı olacaktır. Mesleki stres kavramı çalışmalarda mesleki iyi oluş hali ile ilişkilendirilerek açıklanabilmektedir. Buna göre, mesleki iyi oluş hali, kaynaklar (fiziksel, sosyal, duygusal, vb.) ve çalışanın iş yükü arasındaki denge olarak açıklanırken; çalışanın çok fazla iş yükü ya da aşırı az iş yükü sahibi olması bir dengesizliğe yol açmakta ve çalışanda stres oluşturmaktadır (Saaranen vd., 2012). Bir

başka ifadeyle ise, mesleki stres/iş kaynaklı stres, dışarıdan gelen talepler ile bireyin/çalışanın sınırlı bir zaman çerçevesinde durumsal taleplerle başa çıkma yeteneği arasındaki uyumsuzluğun bir sonucu olarak yaşanmaktadır (Shen & Slater, 2021).

İş kaynaklı stres yaşandığında, baş ağrısı, düşük mod, çalışmaya isteksizlik, devamsızlık, sorumlulukları ya da aldığı görevleri sıklıkla yerine getirememeye başlama, kaygı, depresyon, uykusuzluk sorunları, yeme bozuklukları, hayat kalitesinde azalma, kişisel ilişkilerinde sorunlar gibi iş esnası ve iş sonrasında hayatın geneline yansıyan çok yönlü etkilere sahiptir (Gillespie vd., 2001; Lee vd., 2021). Okul yöneticisinin iş ve görev dağılımları yaparken bu bağlamda dengeyi gözetmesi, itinayla hareket etmesi gerekmektedir. Ayrıca, mesleki gelişim faaliyetlerinin de yine dengeyi sağlayacak şekilde organize edilmesi önemli olacaktır; çünkü mesleki gelişime ilişkin faaliyetlerin de üst üste ya da var olan görevleri fazla sıkışık hale getirecek bir şekilde uygulanması çalışanın fazla iş yükünü yönetemediği algısını yaşamasına neden olabilmektedir (Saaranen vd., 2012). Özellikle Covid-19 pandemisi nedeniyle eğitim-öğretimde beklenmedik ve hızlı yaşanan değişimler ve yeni gelişen ihtiyaçlar mesleki gelişim faaliyetlerini çeşitli ve hızlı şekilde organize etmeyi gerektirmiş, bu durum da öğretmenlerin iş yükünü yönetmesinde stresi tetikleyebilmiştir.

Okul yöneticisinin okul işleyişi ve kültüründe öğretmenlerin mesleki iyi oluş hallerini desteklemesi, öğretmenlere zaman yönetimine ilişkin kolaylaştırıcılık sağlamasından onların çeşitli ihtiyaç alanlarına yönelik planlama yapmasına kadar çeşitli eylemleri içermektedir. Bu kapsamda, örneğin, okul yöneticisinin, öğretmenin mevcut iş yükünü göz önüne alarak mesleki gelişime ayrılacak zamanları planlaması, esnek ve seçim yapılabilir olanaklar sağlaması, mesleki gelişim faaliyetlerinden elde edilecek yararı da etkileyecektir. Bir diğer konu, öğretmenlerin hangi alanlarda desteğe ihtiyaç duydukları okul yöneticisi tarafından tespit edilmelidir. Bu noktada, çeşitli veri toplama yöntemlerinden faydalanılabilir. Okul yöneticisinin öğretmenlerin fiziksel, teknik, sosyal-duygusal vb. alanlarda ihtiyaçlarını tespit etmesi ve bu yönde planlamalar geliştirmesi, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları mesleki gelişim desteğine ulaşmalarını sağlayacaktır. Bu noktada, okul dışından uzmanların davet edilmesi, çevrim içi araçlardan faydalanılması, okul içinde öğretmenlerin kendi içinde güçlü oldukları alan ve konuları gözeterek birbirlerine destek olabilecekleri olanaklar sağlanması gibi çeşitli faaliyetler planlanabilir. Bu yönde uygulamalar öğretmeni destekleyecek, öğretmenlerin stres seviyelerini azaltacak ve nihayetinde öğretmenlerin mesleki iyi oluş hallerini destekleyecektir.

Hascher, Beltman ve Mansfield (2021)'in okulların kapanması ve uzaktan eğitime geçilmesinin ardından öğretmenlerin mesleki iyi oluş hallerine ilişkin yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin yenilikçi iyi uygulamalar örneklerini kendi içlerinde bir paylaşım mekanizmasıyla paylaştıklarını ve bu durumun da öz yeterlik algılarını ve iyi oluş hallerini olumlu etkilediğini ortaya koymuştur. Uzaktan eğitim ve/veya yüz yüze eğitimde, Covid-19 pandemisi sonrası dönemde öğrenciler arası öğrenme farklılıkları, uyum sorunları ve benzeri sorunların giderilmesi çalışmaları konusunda öğretmenlerin rol ve görevleri çeşitlilik göstermeye devam etmektedir. Dolayısıyla, iyi uygulamaların meslektaşlar arası (okul içinde ve mümkün ise okullar arasında zümreler içinde) paylaşımlarının yapılabileceği olanakların okul yöneticileri tarafından ilgili paydaşlarla görüşülerek planlanması öğretmenlerin bu dönemde ihtiyaç

duyduğu desteğe ulaşmalarında kolaylık sağlayabilecektir. Destekleyici liderlik ile mesleki öğrenme topluluklarına, öğretmen gelişimini desteklemek, öğretmen etkililiğini geliştirmek, stres faktörlerini azaltmak ve öğretmen iyi oluş halini desteklemek için ihtiyaç bulunmaktadır (Hascher vd., 2021).

Covid-19 pandemisi öncesi ve peşi sıra gelen dönemle ilgili yapılan bir çalışmada (Herman vd., 2021), öğretmenlerin stres, stres yönetimi, iyi oluş hali ve iş tatmini gibi konularda görüşleri ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, paylaşılan okul liderliği, öğretmenlerin kararlara katılımı, olumlu bir okul ikliminde iş birliği içinde ekip olarak hareket edilmesi faktörlerinin öğretmenlerin özyeterlik algısını ve mesleki iyi oluş halini desteklediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, çalışmada pandeminin yaşandığı (kriz esnası aşamasında) dönemde, iş birliğinin yüksek olduğu olumlu bir iklim ve havaya sahip okullarda, öğrenci davranışlarını yönetme, öğrencilerin pandemi dönemi stres faktörlerine uyum sağlamasında onlara yardımcı olma ve onları öğrenme ortamına katma gibi konularda etkili sonuçlar elde edildiği belirtilmiştir. Dolayısıyla, okul yöneticisinin okul ortamında öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim içinde olması, onları gerektiğinde bilgilendirmesi ve kararlara katılımı sağlaması, meslektaşların ekip olarak iş birliği içinde hareket etmesi kısa ve uzun vadede önem taşımaktadır.

Okul yöneticisinin öğretmenin mesleki iyi oluş halini desteklemede izleyebileceği yollar şu şekilde sıralanabilir (Granville-Chapman, 2021):

- Okul yöneticisinin destekleyici olması ve okulda herkesi kapsayan destekleyici bir ortam oluşturması;
- Okul yöneticisinin takdir edici olması ve yapılan bir işin değerli olduğunu okul üyelerine hissettirmesi;
- Öğretmenlerin mesleki ve alan uzmanlıklarını paylaşabilecekleri olanakları esnek ve erişilebilir şekilde sunması;
- Kurum içi stres ya da baskı unsurlarını minimize etmesi;
- Okul yöneticisinin aldığı kararlar ve eylemleriyle güvenilirliği sağlaması;
- Okul kültüründe olumlu ilişkilerin ve iletişimin sürekliliğini sağlamak üzere çalışmalarda bulunması;
- Okul yöneticisinin gerek kurum içi gerek kurum dışından destek alarak mesleki gelişim olanaklarını mümkün kılması öğretmenin mesleki iyi oluş halini desteklemede izlenebilecek yollar arasındadır.

Yukarıda sıralanan maddelerde görüldüğü üzere, öğretmenlerin iyi oluş halini desteklemede öne çıkan liderlik davranışları, okul üyeleri arasındaki iletişim ile dayanışmanın sürekliliği, mesleki gelişime erişebilirlik, yöneticinin güvenilirliği ve yapılan işe değer göstermesi gibi pek çok konuyu içine almaktadır.

Sonuç

Okullar, eğitim-öğretimin liderleri olan okul yöneticileri ve öğretmenleriyle, yeni nesillerin/öğrencilerin eğitim-öğretiminin merkezinde olmaya devam etmektedir. Dolayısıyla, onların çalışma koşullarının, mesleki gelişimlerinin ve mesleki iyi oluş hallerinin pandemi sonrası dönemde iyileşme çalışmalarını destekleyebilecek şekilde amaca uygun olması gerekmektedir (OECD, 2021).

Pandemi öncesinde, pandemi sürecinde ve ardından gelen dönemde yapılan araştırmalarda ortaya konduğu üzere, öğretmenlerin mesleki iyi oluş hali, mesleki tatmini ve özyeterlik algısı onların ortaya koydukları işi etkilemekte ve öğrenci öğrenmesi üzerine etkide bulunmaktadır. Eğitim sistemlerinde, öğretmenin iyi oluş halinin desteklenmesi tepeden tabana birtakım politika, plan ve uygulamalarla belirlenip desteklenmektedir. Tabanda uygulama düzeyi olarak okullarda, okul yöneticilerinin okul kültürü ve iklimi içinde sergiledikleri liderlik yeterlikleri öğretmenin mesleki iyi oluş hali üzerinde önemli etki sahibi olmaktadır. Bu çalışmada, literatür tarama yöntemiyle kriz zamanlarında öğretmenlerin mesleki iyi oluş hallerini desteklemede ve geliştirmede eğitim liderleri olarak okul yöneticilerinin rolü incelenmiştir.

Araştırma kapsamında, okul yöneticisinin kriz öncesi, kriz esnası ve kriz sonrası süreçlerde sağlıklı ve sürekli iletişim, etkili iş birliği ve sürekli izleme-değerlendirmeyi esas almasının gereği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, değişen/dönüşen koşullar karşısında uyum sağlayan ve hızlı yanıt verebilen okul liderlerine ilişkin yeterlikler ele alınmakta; okul yöneticisinin iş birlikli problem çözmeye, sürekli öğrenme ve uyum, karar vermede çoklu bakış açılarından yararlanma ve öğretmenlerini güçlendirme rollerine değinilmektedir.

Okul yöneticilerinin sosyal, psikolojik ve bilişsel becerilerini etkili kullanan liderler olarak, okul ortamında sosyal ve duygusal boyutu doğru okuma ve buna göre iletişimi yönetme rolleri ele alınmıştır. Öğretmenlerin mesleki, alana özgü, teknik ya da sosyal-duygusal bakımdan ihtiyaç ve beklentilerini doğru okuyan ve buna göre planlamalar geliştiren okul yöneticisi, kişiler arası ilişkileri sağlıklı yönetmede daha etkin olacak ve zorlayıcı koşullarda dahi okulda kapasiteyi geliştirebilecektir.

Araştırmada, ayrıca öğretimsel liderlik sergileyen ve kolektif öz yeterliği destekleyen bir lider olarak okul yöneticisinin rolleri ele alınmıştır. Buna göre, okul yöneticisinin öğretmen ve öğrenci için destekleyici ve paylaşımı önemseyen koşullar oluşturması, birlikte başarılılabileceği inancını güçlendirmesi ve problemler karşısında birlikte çözüm geliştirmeyi kolaylaştırması vurgulanmıştır. Böylelikle, bu yönde bir okul ortamında çalışan öğretmen, ihtiyaç duyduğu desteğe ulaşabildiği/ulaşabileceği inancına sahip olacak; zorlayıcı durumlarda dahi başarabileceği duygusunu kaybetmeyecek, stres seviyesini ve duygularını düzenleyebilecektir.

Okul yöneticisinin destekleyici bir okul kültürü oluşturma noktasında, okulun vizyon ile misyonu ve ortak paylaşılan amaçları doğrultusunda öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini sürekli izleyip değerlendirmesi rolü ele alınmıştır. Buna göre, okul yöneticisinin izleme ve değerlendirmenin neticesinde, çeşitli faaliyetlere yer vermesinin önemi ele alınmıştır. Bu bağlamda, okul yöneticisinin öğretmenlere çeşitli mesleki gelişim olanaklarını sağlama rolü öne çıkmaktadır. Okulda öğretmenin zaman yönetimi ile ilgi ve ihtiyacıyla uyumlu, esnek ve erişilebilir mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanması; okul içi/okullar arası akran/meslektaş (öğrenme) toplulukları ve paylaşımlarının sağlanması; çevrim içi/yüz yüze çeşitli program ve etkinliklerden yararlanılması gibi faaliyetler öne çıkmaktadır. Böylelikle, okul ortamında destekleyici bir kültür oluşmakta, öğretmenler arası yardımlaşma artmakta, sorunların ortak ele alınması ve iyi uygulamaların paylaşılmasıyla süreçler iyileşmektedir. Dolayısıyla, ilgili süreçlerde öğretmenlerin yaşadığı stres azalmakta ve mesleki iyi oluş hallerine

etki etmektedir.

Araştırmanın okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine başvurularak nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak geliştirilmesi ve sürdürülmesi önerilmektedir. Bu kapsamda, literatür taraması çalışmasını takiben nicel/nitel desenler aracılığıyla ulusal iyi uygulama örneklerinin, sık karşılaşılan durum/sorun ve olası çözüm yollarının bu süreçleri yaparak-yaşayarak deneyimleyen eğitim liderlerinden elde edilerek bir araya getirilmesiyle alan yazına ve uygulayıcılara katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- AITSL [Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited]. (2020). Spotlight: The role of school leadership in challenging times. <https://www.aitsl.edu.au/research/spotlights/the-role-of-school-leadership-in-challenging-times>
- Akçay, C. (2012). Dönüşümsel öğrenme kuramı ve yetişkin eğitiminde dönüşüm. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(196), 5-19.
- Drago-Severson, E. & Maslin-Ostrowski, P. (2018). In translation: School leaders learning in and from leadership practice while confronting pressing policy challenges. *Teachers College Record*, 120, 1-44.
- Duckworth, A.L., Quinn, P.D. & Seligman, M.E.P. (2009). *Positive predictors of teacher effectiveness. J. Posit. Psychol*, 4, 540-547.
- Elliott, K. & Hollingsworth, H. (2020). *A case for reimagining school leadership development to enhance collective efficacy*. Australian Council for Educational Research.
- Gillespie, N.A., Walsh, M., Winefield, A.H., Dua, J. & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work and Stress*, 15(1), 53-72.
- Granville-Chapman, K.E. (2021). How could school leaders improve the flourishing of teachers in the COVID-19 pandemic?. In M.A. White & F. McCallum (Eds.), *Wellbeing and resilience education: Covid-19 and its impact on education* (pp.77-95). Taylor & Francis.
- Hascher, T., Beltman, S. & Mansfield, C. (2021). Swiss primary teachers' professional well-being during school closure due to the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 687512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.687512>
- Herman, K.C., Sebastian, J., Reinke, W.M. & Huang, F.L. (2021). Individual and school predictors of teacher stress, coping, and wellness during the COVID-19 pandemic. *School psychology*, 36(6), 483-493.
- İnal, İ.H., Akdemir, A. & Cihan, S. (2021). Pandemi sonrası oluşan VUCA ortamının çalışan insan kaynakları kaygı düzeyi ve verimliliği üzerine etkisi. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 19(40), 347-374.
- Laine, S., Saaranen, T., Ryhänen, E. & Tossavainen, K. (2017). Occupational well-being and leadership in a school community. *Health Education*, 117(1), 24-38. <https://doi.org/10.1108/HE-02-2014-0021>
- Lee, M., Coutts, R., Fielden, J., Hutchinson, M., Lakeman, R., Mathisen, B., Nasrawi, D. & Phillips, N. (2021). Occupational stress in university academics in Australia and New Zealand. *Journal of Higher Education Policy and Management*. DOI: 10.1080/1360080X.2021.1934246
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

- Leithwood, K. & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- McCallum, F. (2021). Teachers' wellbeing during times of change and disruption. In M.A. White & F. McCallum (Eds.), *Wellbeing and resilience education: Covid-19 and its impact on education* (pp.183-208). Taylor & Francis.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A. & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. Association of Independent Schools of NSW. <https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2017-10/apo-nid201816.pdf>
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2020). *Kriz ve kriz yönetimi*. Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Süreçlerinde Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi Mesleki Gelişimi Serisi. MEB ÖYGM & UNICEF. ISBN: 978-975-11-5490-3
- NEA [National Education Association]. (2018). *NEA's school crisis guide: Help and healing in a time of crisis*. <https://www.nea.org/resource-library/neas-school-crisis-guide>
- Pearson, C. M. & Mitroff, I. (1993). From crisis prone to crisis prepared: A framework for crisis management. *Academy of Management Perspectives*, 7(1), 48-59.
- Price, D. & McCallum, F. (2015). Ecological influences on teachers' well-being and "fitness". *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 195-209, DOI: 10.1080/1359866X.2014.932329
- OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. (2021). *Using digital technologies for early education during COVID-19: OECD report for the G20 2020 Education Working Group*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/fe8d68ad-en>.
- OECD. (2020a). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2020b). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020: OECD policy responses to coronavirus (COVID-19)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6ac21003-en>.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- Paul, J. & Criado, A.R. (2020). The art of writing literature review: What do we know and what do we need to know? *International Business Review*, 29(4). <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2020.101717>
- Saaranen, T., Sormunen, M., Pertel, T., Streimann, K., Hansen, S., Varava, L., Lepp, K., Turunen, H. & Tossavainen, K. (2012). The occupational well-being of school staff and maintenance of their ability to work in Finland and Estonia – focus on the school community and professional competence. *Health Education*, 112(3), 236-255. <https://doi.org/10.1108/0965428121121777>
- Sahu P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4), e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Sari, T. & Nayır, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360. doi:10.17583/qre.2020.5872
- Schein, E. (2010). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Shen, P. & Slater, P. (2021). The effect of occupational stress and coping strategies on mental health and emotional well-being among university academic staff during the COVID-19 outbreak. *International Education Studies*, 14, 82.
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our teachers and raising their status: How communities can help*. International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en>

- Schleicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>
- Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32(1), 57-71.
- Stamatis, P.J. (2021). Impact of COVID-19 on teaching and classroom management: thoughts based on current situation and the role of communication. *European Journal of Education and Pedagogy*. DOI: 10.24018/ejedu.2021.2.1.48
- The World Bank, UNESCO & UNICEF. (2021). *The state of the global education crisis: a path to recovery*. The World Bank, UNESCO & UNICEF. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380128>
- Uhl-Bien, M., Mrion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18(4), 298-318.
- Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. & Pietikäinen, M. (2009). Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health*, 19(5), 554-560.

Okullarda öğretmenlerin mobbing yaşamalarına ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: sistematik bir derleme

Erhan Dolapçı & Necati Cemaloğlu

139

Başvuru/Submitted
21 Nis/Nis 2022

Kabul/Accepted
25 Nis/Nis 2022

Yayın/Published
19 May/May 2022

Makale Türü
Sistematik Derleme
/ Systematic Review

Özet: Bu çalışmada, Türkiye’de öğretmenlerin görev yaptığı okullarda mobbing yaşamalarına ilişkin, 2010-2021 yılları arasında yayımlanmış olan akademik çalışmaların sistematik olarak incelenerek değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sistematik derleme yöntemiyle yapılan bu çalışmanın örneklem grubunu Türkiye kökenli hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler oluşturmaktadır. Bu bağlamda 31 makale; yayın yıllarına, yöntemlerine, konularına, bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkilere, veri toplama araçlarına, sonuçlarına ve önerilerine göre değerlendirilmiştir. Veri analiz yöntemi olarak içerik analizi yöntemi tercih edilmiş, veriler derinlemesine incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda örneklem büyüklüğünün nicel çalışmalarda 41-1.315 arası değişmekle birlikte genellikle 100-500 arasında olduğu görülmüştür. Çalışmalar çoğunlukla nicel araştırma yöntemi kullanılarak tarama deseninde yürütülmüştür. Çalışmaların çoğunda mobbing, bağımlı değişken olarak kullanılmış ve diğer değişkenlerle ilişkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Mobbing değişkeniyle birlikte en fazla kullanılan değişken “motivasyon” değişkeni olmuştur. Mevcut araştırma sonucunda ulaşılan diğer bir sonuç ise araştırmacıların mobbing ölçeği geliştirmektense alan yazında mevcut ölçekleri kullanma eğiliminde olduğudur. Çalışmalarda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik yapılan öneriler incelendiğinde ise önerilerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: *Mobbing, öğretmen, sistematik derleme.*

A systematic review of research related with the mobbing that teachers experience at schools

Abstract: This study aimed to systematically examine and evaluate academic studies on the mobbing that teachers experience at schools in Turkey published between 2010 and 2021. The sample group of this study that is evaluated using a systematic review method, comprised articles published in refereed journals of Turkish origin. In this context, 33 articles has been evaluated according to publication years, methods, subjects, relationships between individual and organizational variables, data collection tools, samples, results and recommendations. The content analysis method was preferred as the data analysis method, and the data was analyzed in depth. In the studies, it was observed that the sample size was generally between 100-500 although it ranged between 41-1.315 in quantitative studies. Studies were mostly carried out in a survey pattern using quantitative research method. In most of the studies, mobbing was used as an dependent variable, and it was found that its relationships with other variables were significant. The variable used with the “mobbing” variable the most was the “motivation” variable. Another result of the present study is that researchers tend to use existing scales in the literature rather than developing mobbing scales. When the suggestions made for practitioners and researchers in the studies are examined, it is understood that the suggestions were insufficient.

Keywords: *Mobbing, teacher, systematic review.*

Öğretmen, MEB, erhan0037@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2257-768X
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, necaticemaloglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7753-2222

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel
İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/1, 139-152

Dolapçı, E.& Cemaloğlu,
N. (2022). Okullarda
öğretmenlerin mobbing
yaşamalarına ilişkin
yapılan çalışmaların
incelenmesi: sistematik
bir derleme. *Alanyazın*
3(1), 139-152 [http://
dx.doi.org/10.22596/
cresjournal.0301.139.152](http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.139.152)

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Dün Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde büyük bir rolü olduğu bilinen öğretmenler, görev yaptıkları okullarda verimli çalışmalarını engelleyen, stres, tükenmişlik ve sessizlik gibi olumsuz duygularla ve sağlık sorunlarıyla sonuçlanan mobbing davranışıyla karşılaşabilmektedirler (Cemaloğlu, 2007; Toker Gökçe, 2006). Alan yazın incelendiğinde de mobbing olgusunun, taciz, tecrit, aşağılama ve psikolojik şiddet gibi etik olmayan davranışları içeren modern yaşamın küresel sorunlarından biri olarak görüldüğü dikkat çekmektedir (Umarova, 2021).

Mobbing kavramının ortaya çıkışı ve bu alanda yapılan çalışmalara baktığımızda Konrad Lorenz'e kadar uzandığını ve sonrasında 1980'lerin başında Heinz Leymann tarafından kavramsallaştırılıp üzerinde çalışıldığı görülmektedir (Leyman,1996; Zapf, Knorz & Kulla, 2008). Bir etolog olan Konrad Lorenz hayvan grubu davranışını tanımlarken, bir grup küçük hayvanın saldırılarını tehdit eden tek bir büyük hayvanı "mobbing" olarak nitelendirmiştir (Lorenz, 1991). Daha sonra Leymann (1996) bu kavramı, iş yerlerinde benzer bir davranış bulduğu 1980'lerin başında ödünç aldığını belirtmektedir. Fakat Leymann bu çalışmasında mobbing kavramının sosyal olarak izole etmek gibi çok daha karmaşık davranışlarla karakterize edildiğini vurgulamaktadır. Leymann'a (1996) göre bu davranış, bir ya da birkaç kişinin, bir ya da daha fazla kişi tarafından sistematik bir biçimde duygusal yönden saldırıya maruz kalması şeklinde tanımlanabilir.

Türkçede ise mobbing kavramını ifade etmek için yıldırma, duygusal saldırı, duygusal taciz, iş yeri zorbalığı, psikolojik şiddet ve psikolojik terör gibi ifadeler kullanıldığı görülmektedir (Ertürk, 2013; Toker Gökçe, 2006). Kavramlar ve tanımlamalardaki çeşitlilik mobbing kapsamına hangi davranışların girdiği konusunda kafa karışıklığı yaratabilmektedir. Fakat alan yazına bakıldığında Leymann'ın (1996) mobbing kapsamına girecek davranışları iletişime yönelik saldırılar, sosyal ilişkilere saldırılar, sosyal konuma saldırılar, mesleki ve özel yaşamın niteliğine yönelik saldırılar ve sağlığa yönelik saldırılar olmak üzere beş kategoride altında ele aldığı görülmektedir. Ayrıca Leymann bu beş kategori altında sözün kesilmesinden, arkasından konuşulmaya, özel yaşamla alaydan aşağılayıcı işler vermeye ve oradan fiziksel şiddetle tehdit edilmeye kadar birçok saldırı biçimini ifade eden 45 alt başlığı mobbing kapsamında sıralamaktadır. İnsanların mobbing sürecinde maruz kaldığı en yaygın olumsuz eylemler ise sosyal izolasyon, aşağılayıcı sözler, alay etmek, sorumluluk almak olarak sıralanmaktadır (Leyman,1996; Zapf, Knorz & Kulla, 2008).

Mobbing oluşum sürecine bakıldığında ise gelişen bir süreç olduğu ve farklı aşamalardan meydana geldiği anlaşılmaktadır (Leymann & Gustafsson, 1996). Bu sürecin, ilk aşaması bir çatışma durumunu anımsatmakta, son aşama ise bir kişinin mobbing mağduru olması ve bu sorunlu konulardan muzdarip olmasıyla sonuçlanmaktadır. Mobbing sürecindeki ana aktörler ise mobbing yapan, mağdur ve gözlemci olarak sıralanmaktadır (Umarova, 2021). Olumsuz bir eylemi mobbing olarak kabul etmenin ölçütü, eylemi yalnızca bir kişinin egemen olduğu, uzun bir süre boyunca tekrar tekrar ve düzenli olarak gerçekleşmesi gerektiği şeklindedir (Einarsen vd., 2003). Mobbingte en yaygın davranışlar bağırma, ayrımcılık, doğrudan hakaret, müstehcen işaretler ve bakışlar ve daha yoğun durumlarda ciddi fiziksel saldırıları içermekte, aşırı

durumlarda bir cinayet bile olabilmektedir (Bowling & Beehr, 2006).

Mobbing kavramının, sadece yöneticilerin kendi emri altında çalışanlarına uyguladığı psikolojik tacizi değil her kademedeki çalışanların birbirine uyguladıkları psikolojik tacizi kapsadığı anlaşılmaktadır (Özkuş & Çarıkcı, 2010). Okullarda görev yapan öğretmenler açısından değerlendirdiğimizde; öğretmenlerin okul müdürü, öğretmen arkadaşları ve veliler tarafından mobbinge maruz kalabileceği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mobbinge maruz kalması ise bireysel olarak psikolojik ve fiziksel birtakım sorunlara yol açabileceği (Cemaloğlu & Ertürk, 2007; Lorenz, 1996; Pedro, Sanchez, Navarro & Izquierdo, 2008) gibi örgütsel açıdan da örgütün işleyişine ve etkililiğine zarar verebileceği anlaşılmaktadır (Tınaz, 2006; Yılmaz, 2010; Toker Gökçe, 2006). Öğretmenlerin yaşadığı bazı mobbing durumları; öğretmenin sözünün kesilmesi, toplum içinde azarlanma, başarısının az gösterilmesinin yanı sıra en ufak başarısızlığında herkesin haberdar edilmesi, yeterliklerine uygun düşmeyen işlerde çalıştırılma şeklinde sıralanmaktadır (Akkoc, 2020). Ertürk (2013) ise mobbinge en çok neden olan davranışların genel bir listesini çıkartmış, ödül ve cezaların adil olmamasını ilk sıralara koymuştur.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Okullarda öğretmenlerin mobbing yaşama durumlarının çeşitli araştırmalarla incelendiği görülmektedir. Fakat bu çalışmaları sistematik bir şekilde derleyip analiz eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda konu ile ilgili alan yazındaki boşlukların saptanmasının, konunun Türkiye’de çalışılma ve işleme sürecinin belirlenmesi bakımından da alana katkı sunabileceği düşünülmektedir. Çalışmaların derlenmesi, öğretmenlerin yaşadıkları mobbing ile ilgili genel bir perspektif sağlaması ve Türkiye’de mobbing ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalar hakkında bilgi vermesi açısından, araştırmacıların yanı sıra politika yapımcılar ve uygulayıcılar için rehber niteliğinde bir kaynak olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda okullarda öğretmenlerin mobbing yaşaması ile ilgili yapılmış araştırmaların sistematik derlemesini yapmayı amaçlayan mevcut araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Araştırmaların desenlerinin dağılımı nasıldır?
3. Araştırmaların amaçları nelerdir?
4. Araştırmaların bulgularının önemli sonuçları nelerdir?
5. Araştırmaların sonucunda getirilen öneriler nelerdir?

Yöntem

Öğretmenlerin okullarda yaşadıkları mobbing ile ilgili olarak Türkiye’de yayımlanan tüm akademik çalışmaları incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışma, sistematik derleme deseni yürütülmüştür. Higgins ve Green (2011) sistematik derlemeyi, belirli bir araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla, ilgili yayınların önceden belirlenmiş ölçütler çerçevesinde toplanarak sentezlenmesi şeklinde tanımlamaktadırlar. Sistematik derlemenin belli başlı özellikleri ise; belirli bir ölçüt doğrultusunda seçilen bütün araştırmaların incelenmesi, belirli bir yöntemin temel alınması, açık ve net amaçlarının ve buna bağlı olarak dâhil etme ve hariç tutma

ölçütlerinin olması, bulguların sistematik bir biçimde sentez edilip sunulması şeklinde sıralanmaktadır (Bellibaş & Gümüş, 2018).

Bu özellikler kapsamında mevcut çalışmada; çalışma gruplarının seçiminde, veri toplama formunun düzenlenerek verilerin toplanmasında ve toplanan verilerin analizinde takip edilen aşamalar başlıklar halinde aşağıda açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Google Akademik ve Türk Eğitim Endeksi veri tabanlarında öğretmenlerin mobbing yaşama durumları ile ilgili araştırmalar oluşturmaktadır. Çalışmada yeterince örnekleme ulaşabilmek ve güncel yayınlara dayalı olarak çalışmayı sürdürmek için amaçlı örneklem alma tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2011). Bu doğrultuda, araştırmanın örneklemini 2010-2021 yılları arasında Türkiye’de yapılan ve erişimde olan 30 makale oluşturmaktadır. Örneklem grubunun Türkiye ile sınırlı tutulması, örnekleme alınan makalelerin hakemli dergilerde yayınlanması tespit edilen diğer ölçütlerdir. Ayrıca örnekleme alınan çalışmalarda başlığa, özet bilgilere ve anahtar kelimelere dikkat edilmiş ve bu doğrultuda ilgili çalışmalar araştırma havuzuna eklenmiştir. Anahtar kelime olarak “öğretmen mobbing” ve “öğretmen yıldırma” sözcükleri tercih edilmiştir. Mevcut araştırmada okullarda öğretmenlerin mobbing yaşama durumları incelendiği için araştırmaların seçiminde araştırma örneklemlerinin özel ve kamu okulları olmak üzere okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri olmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamında veri elde etmek amacıyla “*Öğretmenlerin Mobbing Yaşamalarına İlişkin Yapılan Çalışmaları İnceleme Formu*” oluşturulmuştur. Bu formda çalışmaların; yayım türleri, yayım yılları, yazar adları, örneklem bilgileri, uygulandığı eğitim kademesi, araştırma yöntemleri, çalışma konu alanları ve değişken türü, veri toplama araçları, araştırma amaçları, sonuçları ve önerileri tablo şeklinde yer almaktadır.

Çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen sorulara yönelik “mobbing”, “öğretmenlerin mobbing yaşamaları” anahtar sözcükleri ile Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM), Google Akademik ve Türk Eğitim Endeksi veri tabanlarında alan yazın taraması yapılarak 36 adet makaleye ulaşılmıştır. Erişime açık olan, tam metin olan ve çalışmasının temel öğelerinden biri veya tamamı öğretmenlerin mobbing yaşamaları ile ilişkili olanlar dâhil edilip diğer çalışmalar kapsam dışı bırakılarak, belirlenen dahil etme/çıkarma kriterlerine göre veriler toplanmıştır. Bir adet makale erişime kapalı olduğundan, dört adet makale tam metin olmadığı veya tam metin olup araştırma konusu ile tam olarak ilgili olmadığı için araştırma kapsamına alınmamıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar kendi içlerinde yıllara göre sıralanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar için son tarih 01 Nisan 2021’dir.

Uygulama Süreci

Bu çalışmada toplanan veriler betimsel içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi, herhangi bir disiplin ya da konuya yönelik yapılan çalışmaların genel eğilimleri ve sonuçlarını ana hatlarıyla ortaya koymak adına gerçekleştirilen sistematik derleme yöntemidir (Çalık & Sözbilir, 2014).

Mevcut araştırma kapsamında da veriler araştırmaların yıllara, desenlerine ve amaçlarına göre dağılımı, örneklem büyüklükleri, kullanılan ölçme araçları, sonuçları ve getirilen önerilere göre temalar oluşturularak sınıflandırılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde bulgular kullanılma sıklığı (f) ile ifade edilmiştir. Bunun için ulaşılan tüm çalışmalar eş zamanlı taranarak üzerinde durulan değişkene göre tablolar haline getirilmiş, tek tek sayılarak kullanılma sıklığına erişilmiştir. Veri elde etmek için yapılan aramalar, anahtar kelimeler ve belirlenen ölçütler doğrultusunda daraltılarak yapılmıştır. Birçok veri tabanından faydalandığı için tekrarlı yayınlar veri setine dâhil edilmemiştir. Araştırma sonunda elde edilen veriler tablolara işlenerek analizler yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmada belirlenen alt amaçlara ilişkin elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde başlıklar ve tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Mevcut araştırmada incelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde okullarda öğretmenlerin mobbing yaşamalarına ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında tüm yıllarda araştırma yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda en çoğunun (f=8) 2012 yılında yapıldığı anlaşılmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmaların sayısında ilk yıllara oranla fazla bir değişim olmadığı dikkat çekmektedir.

Tablo 1. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Araştırma Yılları	Makale f
2010	1
2011	1
2012	8
2013	1
2014	4
2015	2
2016	2
2017	4
2018	4
2019	2
2020	1
2021	1
Toplam	31

Araştırmaların Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırmalar desenlerine göre incelendiğinde Tablo 2'de görüldüğü gibi incelenen çalışmaların çoğunluğunda nicel yöntemler kullanıldığı bulgulanmıştır (f=25). Nicel yöntemin kullanıldığı çalışmalarla karşılaştırıldığında nitel ve karma yöntemle yapılan çalışmaların daha az olduğu görülmüştür (f=6). Diğer taraftan nicel araştırmalarda, ilişkisel tarama (f=14), betimsel tarama (f=7) ve meta-analiz (f=3) desenleri benimsenmiştir. Nitel araştırmalarda ise durum çalışmasına ağırlık verildiği anlaşılmıştır (f=5). Son olarak nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırmalara baktığımızda, çok fazla tercih edilmediği

bulgusuna ulaşılmıştır ($f=1$). Başka bir ifadeyle, “Öğretmenlerin Mobbing Yaşamaları” konusundaki çalışmalarda daha çok nicel yöntemlerin tercih edildiği, karma çalışmalara az sayıda yer verildiği söylenebilir.

Tablo 2. Araştırmaların Desenlerine Göre Dağılımı

Yöntem	Desen	<i>f</i>
Nicel	İlişkisel	14
	Tarama	8
	Meta-analiz	3
Nitel	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	5
Karma	Betimsel Tarama	1
Toplam		31

Araştırmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Tablo 3. Araştırmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Araştırma Amaçları	<i>f</i>
Öğretmenlerin mobbing yaşama algılarını incelemek	8
Öğretmenlerin mobbing yaşama algılarının örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisini incelemek	14
Öğretmenlerin, okullarda maruz kaldıkları mobbing durumları ortaya koymak	6
Öğretmenlerin karşılaştıkları mobbing davranışlarına ilişkin algılarını demografik değişkenlere göre etki büyüklüklerini belirlemek	3
Toplam	31

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin mobbing yaşaması konusunda yapılan araştırmaların üç temel amaç doğrultusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunlar; öğretmenlerin mobbing yaşama algılarının örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisini incelemek ($f=14$), öğretmenlerin mobbing yaşama algılarını incelemek ($f=8$) ve öğretmenlerin, okullarda maruz kaldıkları mobbing durumları ortaya koymak ($f=6$) şeklindedir. Öğretmenlerin mobbing yaşama algılarının incelendiği çalışmalarda; öğretmenlerin mobbinge ilişkin algıları ve bazı değişkenler (cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi okul türü ve sosyo-ekonomik çevre) bakımından farklılık gösterip göstermediği ortaya konmak amaçlanmıştır ($f=3$). Öğretmenlerin mobbing yaşama algılarının örgütsel ve bireysel değişkenler açısından ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmalarda ise öğretmen motivasyonunu, önyargı, duygusal zekâ, iş ve yaşam doyumu, stres gibi bireysel değişkenler ile örgütsel bağlılık, örgütsel adalet, örgütsel sessizlik ve liderlik gibi örgütsel değişkenlerin ele alındığı görülmektedir ($f=14$). Öğretmenlerin, okullarda maruz kaldıkları mobbing durumları ortaya koymayı amaçlayan çalışmaların ise nitel desende tasarlanmış çalışmalar olduğu ve bu amaç doğrultusunda az sayıda çalışma ($f=6$) yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca mevcut araştırma kapsamında mobbing ile ilgili ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bulgulardan anlaşıldığı üzere araştırmalarda öğretmenlerin mobbing yaşamlarının bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisine odaklanılmıştır ($f=14$).

Araştırmaların Örneklemelerine Göre Dağılımı

Tablo 4. Araştırmaların Örneklemelerine Göre Dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	f
<100	5
101-499	14
>500	7
Okul Basamağı	
Okulöncesi	1
İlköğretim	16
İlköğretim ve ortaöğretim	5
Ortaöğretim	4

Tablo 4 incelendiğinde araştırmalarda örneklem alınan öğretmenlerin okul basamağına göre en çok ilköğretim basamağından olduğu görülmektedir. Okul öncesi ($f=1$), en az olmakla birlikte ortaöğretimin ($f=4$), ilköğretime ($f=16$) göre daha az örneklem dâhil edildiği anlaşılmaktadır. Örneklem büyüklüğünün ise 101-499 örneklem arasında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır ($f=14$).

Araştırmalarda Kullanılan Ölçme Araçlarının Dağılımı

Tablo 5. Araştırmalarda Kullanılan Ölçme Araçları

Kullanılan Ölçme Araçları	f
Einarsen ve Raknes (1997) tarafından geliştirilen Cemaloğlu'nun (2007) Türkçe'ye uyarladığı "Olumsuz Davranış Ölçeği"	12
Tanhan ve Çam (2011) tarafından geliştirilen "Yıldırma Ölçeği"	2
Ertürk'ün (2005) geliştirdiği "İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Yıldırma Durumları" ölçeği	2
Yaman (2009) tarafından geliştirilen Psiko-şiddet Ölçeği (PÖ)	1
Ehi (2011) Mobbing ölçeği	1
Toker (2006) tarafından geliştirilen "Duygusal Yönden İncitici Davranışlar" ölçeği	1
Araştırmacılar tarafından geliştirilenler	3

Tablo 5'te yer alan araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarına ilişkin veriler incelendiğinde, Einarsen ve Raknes'in (1997) geliştirip Cemaloğlu (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Olumsuz Davranış Ölçeği'nin öğretmenlerin mobbing yaşaması ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok kullanılan ölçme aracı olduğu görülmektedir ($f=12$). Cemaloğlu (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Olumsuz Davranış Ölçeği dışında, Tanhan ve Çam (2011) tarafından geliştirilen "Yıldırma Ölçeği" ($f=2$), Ertürk (2005) tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğretmenlerinin Yaşadıkları Yıldırma Durumları Ölçeği" ($f=2$), Yaman (2009) tarafından geliştirilen "Psiko-şiddet Ölçeği" ($f=1$), Ehi (2011) tarafından geliştirilen "Mobbing Ölçeği" ve Toker (2006) tarafından geliştirilen "Duygusal Yönden İncitici Davranışlar Ölçeği" ($f=1$) olmak üzere çeşitli ölçme araçlarının çalışmalarda kullanıldığı görülmüştür.

Araştırmaların Sonuçlarına Göre Dağılımı

Tablo 6. Öğretmenlerin Mobbing Alguları ile İlişkili Örgütsel ve Bireysel Değişkenlerin Dağılımı

İlişki	İlişkinin Yönü	f
Mobbing öğretmen motivasyonunu yordar.	Negatif	4
Mobbing ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki vardır.	Negatif	2
Önyargı ile mobbing arasında anlamlı bir ilişki vardır.	Pozitif	1
Etik liderliğin yıldırma üzerindeki etkisinin anlamlıdır.	Negatif	1
Otantik liderlik ile mobbing arasında anlamlı bir ilişki vardır.	Negatif	1
Donuşumcu ve işlemci liderlik mobbingi yordamaktadır.	Negatif	3
Mobbing ile duygusal zekâ düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.	Negatif	1
Mobbing ile örgütsel adalet arasında anlamlı bir ilişki vardır.	Negatif	1
Mobbing ile örgütsel sessizlik arasında anlamlı bir ilişki vardır.	Pozitif	1
Mobbing ile psikolojik şiddet arasında anlamlı bir ilişki vardır.	Pozitif	1
Mobbing ile stres arasında anlamlı bir ilişki vardır.	Pozitif	1
Mobbing ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki vardır.	Pozitif	1
Mobbing ile iş ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki vardır.	Negatif	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin mobbing yaşamaları ile ilgili araştırmalarda öğretmenlerin mobbing ile ilgili algılarının çok sayıda bireysel ve örgütsel değişkenle pozitif ve negatif yönlü anlamlı ilişkisinin olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin mobbing alguları ile en çok negatif yönde anlamlı ilişkisi olduğu örgütsel değişkenin liderlik olduğu ($f=5$) dikkat çekmektedir. Mobbing ile ilişkili olan liderlik türlerinin ise etik liderlik ($f=1$), otantik liderlik, ($f=1$), dönüşümcü ve işlemci liderlik ($f=3$) olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle yöneticilerin gösterdikleri liderlik davranışları arttıkça mobbing algısının azaldığı söylenebilir. En anlamlı ilişkisinin olduğu bireysel değişkenin de öğretmen motivasyonu olduğu görülmektedir ($f=4$). Bu ilişkinin negatif yönde olması, mobbing algısının azaldıkça öğretmenlerin motivasyonunun arttığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin yaşadığı mobbingin örgütsel değişkenlerle ilişkisine bakıldığında, örgütsel sessizlik ($f=3$) ve tükenmişlik ($f=1$) ile de pozitif yönde anlamlı ilişkisini ortaya koyan araştırmalar olduğu anlaşılmaktadır. Örgütsel bağlılık ile de negatif anlamlı ilişkisi olduğu görülmektedir. Bireysel değişkenler açısından incelendiğinde de stres ve önyargı ile pozitif anlamlı ilişkiler ortaya koyan araştırmalar olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmaların Önerilerine Göre Dağılımı

Tablo 7. Uygulayıcılara Yönelik Önerilerin Dağılımı

Öneriler	f
Mobbing hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılması	12
Örgüt kültürü geliştirilmesi	9
Hukuksal mücadele yollarının açılması	8
Psikolojik destek sağlanması	4
Eğitim fakültelerinde yıldırma ile ilgili derslere yer verilmesi	2
Etik kurullarının çalışmaları	2
Okul yöneticilerine liderlik eğitimleri verilmesi	2
Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin desteklenmesi	2
Sendikaların öğretmenlere destek sağlaması gerektiği	1

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmalarda mobbing ile ilgili bilgilendirme çalışmalarının yapılması önerilerinin yoğun olduğu görülmüştür ($f=12$). Bunun yanı sıra okullarda örgüt kültürünün geliştirilmesi ($f=9$) ve mobbing ile ilgili hukuksal mücadele yollarının sağlanması ($f=10$) gerektiği en çok değinilen öneriler arasında yer almaktadır. Öğretmenlere psikolojik destek sağlanması gerektiği ($f=4$) de bazı araştırmaların önerileri arasında yer almaktadır. Araştırmalardaki öneriler incelendiğinde “Eğitim fakültelerinde yıldırma ile ilgili derslere yer verilmesi” ($f=2$), “Okul yöneticilerine liderlik eğitimleri verilmesi” ($f=2$), “Etik kurullarının çalışmaları” ($f=2$), “Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin desteklenmesi” ($f=2$) önerilerinin mobbingin önlenmesi konusunda yapıldığı görülmektedir. “Sendikaların öğretmenlere destek sağlaması gerektiği” ($f=1$) önerisi ise mobbingin meydana gelmesi durumunda alınabilecek önlemler kapsamında, incelen araştırmaların birinde önerildiği dikkat çekmektedir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda 9 çalışmada öneri getirilmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 8. Araştırmacılara Yönelik Önerilerin Dağılımı

Öneriler	f
Farklı evren ve örnekleme tekrarlanması	9
Farklı yöntemler kullanılarak yapılması	7
Mobbing eylemlerinin nedenlerine ilişkin daha kapsamlı ve farklı yöntemler kullanılarak (nitel araştırma) araştırmalar yapılması	4
Farklı bireysel ya da örgütsel değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi	3
Araştırmanın farklı yıllarda tekrarlanması	2
Farklı ölçme ölçme araçlarının kullanılması	2
Mobbingi engellemek için disiplinler arası çalışmalar yapılması	1
Yöneticilik meslek etiği konusunda araştırmalar yapılması	1

Tablo 8 incelendiğinde ise okullarda öğretmenlerin mobbing yaşamalarına ilişkin yapılan araştırmaların, araştırmacılara yönelik önerilerinin yer aldığı bulgular görülmektedir. Araştırma önerileri incelendiğinde en çok araştırmanın farklı evren ve örnekleme tekrarlanması önerisi ($f=9$) getirildiği dikkat çekmektedir. Araştırmaların farklı yöntemler kullanılarak yapılması ($f=7$) ve

Okullarda
öğretmenlerin mobbing
yaşamalarına ilişkin
yapılan çalışmaların
incelenmesi: sistematik
bir derleme

mobbing eylemlerinin nedenlerine ilişkin kapsamlı nitel çalışmaların yapılması gerektiği ($f=4$) önerileri de bazı araştırmalarda tekrarlandığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise “Farklı bireysel ya da örgütsel değişkenlerle ilişkilerinin incelenmesi” önerisi ($f=4$) yer almaktadır. Araştırmalarda dikkat çeken diğer öneriler ise “Araştırmanın farklı yıllarda tekrarlanması”, “Mobbingi engellemek için disiplinler arası çalışmalar yapılması”, “Yöneticilik meslek etiği konusunda araştırmalar yapılması” şeklinde sıralanmaktadır. Ayrıca araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmalarda ($f=8$) araştırmacılara yönelik öneri getirilmediği dikkat çekmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada alan yazında öğretmenlerin okullarda yaşadığı mobbingi konu alan araştırmalar derlenerek, akademik çalışmalardaki yaklaşımlar ve alan yazındaki konu ile ilgili yönelimler hakkında genel bilgiler açıklanmaya çalışılmıştır. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde, öğretmenlerin mobbing yaşamalarına ilişkin çalışmaların ulusal alan yazında önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Araştırmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında son on yılda özellikle okullarda öğretmenlerin mobbing yaşamaları ile ilgili ulusal alan yazında en az bir çalışma yapıldığı görülmektedir. Yıllar itibarıyla incelendiğinde araştırma sayısının düşük olması, mevcut araştırmanın Türkiye’de TR dizin dergilerde yayınlanma sınırlılığı ile ilişkili olabilir. Çünkü alan yazın incelendiğinde özellikle son yıllarda okullarda öğretmenlerin mobbing yaşamalarına ilişkin uluslararası araştırmalara rastlanmaktadır (Camaloğlu vd., 2014; Çeliköz & Çeliköz, 2017; Gülcan, 2015; Kaya vd. 2015). Son yıllarda yapılan bazı doktora ve yüksek lisans çalışmalarında konunun ele alındığı görülmektedir (Akgün, 2019; Akgül, 2020; Akkoç, 2020; Durusu, 2019; Taştan, 2019; Toker Gökçe, 2006; Türker, 2020). Bu durumda mobbing kavramının alan yazında önemli bir yer edindiği sonucuna ulaşılabılır.

Mevcut araştırmanın incelenen çalışmaların desenlerine ilişkin bulgusu ise mobbing ile ilgili okullarda yapılan çalışmaların çoğunlukla nicel yöntemlerle ve tarama (survey) deseninde yapıldığını göstermektedir. Örgütsel ve bireysel değişkenlerle mobbing ilişkisine bakıldığında, daha çok örgütsel açıdan liderlik konusunun ele alındığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin mobbing yaşamaları ile ilgili yapılan meta-analiz çalışmaları ise sayıca az olmalarına rağmen, öğretmenlerin mobbing yaşamaları ile ilgili araştırmaları ele alarak değişkenlerin etki büyüklüklerini belirlemeleri ve mobbing ile ilişkili değişkenlerin etki büyüklüklerinin ortaya koymaları açısından önemli görülebilir (Aytaç, 2015; Aytaç, 2017; Kış, 2016). Nitel ve karma yöntemle yapılan araştırmaların yetersiz düzeyde olduğu ise, bulgulardan yola çıkarak ulaşılabileceğimiz diğer bir sonuçtur. Nitekim alan yazında eğitim alanında yapılan sistematik derleme çalışmalarına bakıldığında benzer şekilde nicel çalışmaların ağırlıklı olduğu görülmektedir (Rojas-Solis vd., 2019).

Mevcut araştırmanın bir diğer bulgusu olan araştırma amaçlarına yönelik bulgulardan elde edilen verilere göre “Öğretmenlerin mobbing yaşama algılarının örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisini incelemek” en çok ele alınan amaç olduğu görülmektedir. “Öğretmenlerin mobbing yaşama algılarını incelemek” ise en çok ele alınan diğer bir amaç olarak tespit edilmiştir. Bu

da araştırma yöntemlerinde neden ilişkisel ve tarama desenlerinin daha çok tercih edildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Derinlemesine bilgi toplamayı, olgu ve durumları incelemeyi amaçlayan araştırmaların sayısı ise alandaki araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda yeterli sayıda olmadığı söylenebilir. Nitekim alan yazında bazı çalışmalar öğretmenlerin mobbing yaşamalarına ilişkin derinlemesine nitel çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamaktadır (Aracı & Okcu, 2017).

Ayrıca mevcut çalışmada, okullarda öğretmenlerin mobbing yaşaması ile ilgili incelenen araştırmalarda örneklem büyüklüğünün çoğunlukla 100-500 kişi arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin mobbing algısını belirlemek için veri toplama aracı olarak en çok anketlerin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar arasında Einarsen ve Raknes'in (1997) geliştirip Cemaloğlu'nun (2007) Türkçe'ye uyarladığı "Olumsuz Davranış Ölçeği"nin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Bu ölçeğin yoğun bir şekilde kullanılmasının nedenleri; araştırmaların çoğunda kullanılmış olması, mobbing ile ilgili ulusal alan yazında eğitim alanında kullanılan ilk ölçek olması, son yıllarda mobbing ile ilgili yeterli sayıda ve nitelikte ölçek geliştirilmemiş olması olarak sayılabilir.

Araştırmaların yayılımı hakkında bilgi verdiği (Cevher & Yıldırım, 2020) düşünülerek, mobbing algısının araştırmalarda hangi değişkenlerle ilişkilendirildiği incelenmiştir. Bütün yayın türlerinde "mobbing" değişkeni ile en fazla kullanılan değişken "liderlik" değişkeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mobbing algısının ilişkisi negatif yönde ve anlamlı olarak görüldüğü bireysel ve örgütsel değişkenlere bakıldığında, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmenlerin mobbing yaşamalarına ilişkin algılarında belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Daşcı Sönmez ve Cemaloğlu (2018) çalışmalarında okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışları sergiledikçe, öğretmenlerin yıldırıma maruz kalma ve örgütsel sessizlik yaşama düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Cemaloğlu (2011) yaptığı çalışmada dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenleri olumlu yönde etkileyerek, doğrudan ve dolaylı olarak yıldırma yaşama düzeyinde önleyici bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca mevcut araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mobbing algısının motivasyonlarını negatif yönde yordadığı dikkat çekmektedir. Sonuç olarak okul liderliğinin mobbing algısı üzerinde, mobbingin de öğretmen motivasyonu üzerinde belirleyici bir etmen olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan, öğretmenlerin mobbing yaşamaları ile ilgili incelenen çalışmalarda uygulayıcılara yönelik sıklıkla yapılan önerilerin de; mobbing hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılması, örgüt kültürü geliştirilmesi, hukuksal mücadele yollarının açılması ve psikolojik destek sağlanması şeklinde olduğu görülmektedir. Bu bulgular araştırmalarda daha çok öğretmenlerin mobbing yaşamasına ilişkin alınacak önlemler niteliğinde önerilerin yapıldığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Nitekim mevcut araştırma bulgularında yer alan uygulayıcılara yönelik diğer önerilere bakıldığında da bu sonucu desteklediği anlaşılmaktadır. Araştırmacılara yönelik yapılan önerilerde ise sıklıkla öğretmenlerin mobbing yaşaması ile ilgili gelecekte yapılacak olan araştırmalarda ağırlıklı olarak farklı okul türü ve basamaklarında incelenmesi gerektiği ve farklı örneklem grupları ile araştırılabileceği yönünde önerilere yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaların önerileri incelendiğinde dikkat çeken diğer bir hususta,

araştırmalarda yeterince öneri getirilmemesidir. Araştırmaların çoğunda araştırmacı ve uygulamacılara öneride bulunulmazken, bazılarında ise sadece uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Araştırmacılara ışık tutması açısından gelecekte yapılacak “öğretmenlerin mobbing yaşama durumları” ile ilgili araştırmalarda araştırmacılara yönelik öneriler getirilmesi gerektiği söylenebilir.

150

Bu sonuçlar doğrultusunda, Türkiye’de okullarda öğretmenlerin mobbing yaşamasına yönelik araştırmalarda çoğunlukla aynı ölçeklerle benzer yöntemlerin kullanıldığı, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik yapılan önerilerin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu bakımdan bu yönde yeni araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu doğrultuda mevcut araştırma bulguları, bundan sonra mevcut konu ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara alan yazındaki boşluğu görme ve çalışmalarını buna göre planlama imkânı sunabilir. Bu bağlamda mevcut araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretimsel liderliğine yönelik yapılacak araştırmalarda örneklem ile okul tür ve kademelerinde çeşitliliğe gidilmesi, veri toplama araçlarında çeşitliliğin sağlanması, öğretmenlerin mobbing yaşamasının farklı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi önerilebilir. Bunların yanında mobbinge yönelik nitel ve karma yöntemde daha fazla araştırma yapılması ve ölçek geliştirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi alan yazına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Akkoç, S. (2020). *Öğretmenlerin mobbing yaşamaları ile örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm yaşama düzeyleri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No: 652815).
- Akgül, R. (2020). *Öğretmenlerin algısal mobbing düzeylerinin örgütsel sosyalleşme, örgütsel bağlılık ve örgütsel yalnızlık ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No: 616468).
- Akgün, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mobbinge uğrama düzeyleri ve okul yöneticilerinin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No: 564609).
- Aytaç, T. (2015). Öğretmenlerin okulda karşılaştıkları mobbinge ilişkin hizmet süresinin etkisi: Bir meta-analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 21(2), 161-182.
- Aytaç, T. (2017). Öğretmenlerin eğitim düzeyinin yıldırma algısına etkisi: meta-analiz çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 1-16.
- Bellibaş, Ş. M. & Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde araştırma. Beycioğlu, K., Özer, N. ve Kondakçı, Y. (Ed.), *Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları* (s. 507). Pegem Akademi.
- Bowling, N. A., & Beehr, T. A. (2006). Workplace harassment from the victim’s perspective: A theoretical model and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 998–1012. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.998>
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş., & Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77–87.
- Cemaloğlu, N. & Ertürk, A. (2007). Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin cinsiyet yönünden incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 345–362.

- Cemaloğlu, N. (2011). Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 495-512. doi: 10.1108/09578231111159511
- Cemaloğlu, N., Kalkan, F., Dağlı, E., & Çilek, A. (2014). Examining the relation between humor acts of school principals and teacher s exposure level to mobbing and organizational cynicism based on the perceptions of teachers. *International Teaching and Education*, 2(1), 2-17.
- Cevher, A.Y. & Yıldırım, S. (2020). Investigation of academic studies on learning styles: systematic review. *HAYEF: Journal of Education*, 17(1); 20-50.
- Calic, M. & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38.
- Çeliköz, M. & Çeliköz, N. (2017). Exposure to mobbing: perceptions of primary school teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(3), 195-221.
- Daşcı Sönmez, E. & Cemaloğlu, N. (2018). İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (Mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1951-1960. doi:10.24106/kefdergi.2253
- Durusu, H. (2019). Öğretmenlerin yıldırma yaşama, iş yeri arkadaşlık algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 586999).
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. (2003).The concept of bullying at work: the European tradition. En S. Einarsen, H.Hoel, D. Zapf, & C. Cooper (Eds.), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace* (pp.3-30).London: Taylor & Francis.
- Ertürk, A. (2013). Yıldırma davranışları, nedenleri ve sonuçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 146 – 169.
- Gulcan, M. G. (2015). Teachers perceptions regarding mobbing at schools. *Educational Research and Reviews*, 10(8), 1202-1209.
- Higgins, J. P. T., & Green, S. (Eds). (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. <http://handbook-5-1.cochrane.org/>
- Kaya, O., Çobanoğlu, N., Kaya, K., Özdem, E., Angay, A., Akgün, F., & Gökalp, S. (2015). The evaluation of mobbing cases which teachers experience in high schools (sample of Mersin province). *Scholars Journal of Economics, Business and Management*, 2(9), 944-948.
- Kış, A. (2016). Öğretmenlerin okulda karşılaştıkları yıldırma (mobbing) ilişkin medeni durumun etkisi: bir meta-analiz. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 463-478.
- Leyman, H. & Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 251-275
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work an Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Lorenz, K. (1991). Hier bin ich-wo bist Du? Ethologie der grauganz [Here I am-where are you? The behaviour of geese] (New edition). Piper.
- Özkuş, B. & Çarıkcı, H. (2010). Mobbing ve Türk hukuku açısından değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 481-499.
- Pedro, M. M. D., Sanchez, M. I. S., Navarro, M. C. S., & Izquierdo, M. G. (2008). Workplace mobbing and effects on workers' health. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 219-227.
- Rojas-Solís, J., García-Ramírez, B., & Hernández-Corona, M. (2019). Mobbing on University Staff: A systematic Review. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 354- 382. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.369>

- Taştan, S. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin mobbing ve örgütsel sinizme yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 548066).
- Tınaz, P. (2006). İşyerinde psikolojik taciz. *Work & Society*, 2006/4.
- Toker Gökçe, A. (2006). *İş yerinde yıldırma: özel ve resmi ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 205196).
- Türker, K. M. (2020). *Kişisel gelişimde mobbing etkisi: Öğretmenler üzerinde bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 644167).
- Umarova, D. (2021). Teacher's experience with mobbing in Baku schools and its consequences. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 8(1), 140-149. <http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v8i1.2303>
- Zapf, D. ,Knorz, C. and Kulla, M. (2008). On the relationship between mobbing factors, and job content, social work environment, and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 215-237.

Medya etiği ve medya okuryazarlığı eğitimi üzerine bir inceleme

Sevda Katıtaş, Elif Seylim & Songül Demirkan

Özet: Medyanın etki gücünün doğru kavranması ve yönetilmesi kapsamında medya etiği kavramının anlaşılması önemlidir. Bu çalışmada öncelikle medya etiği kavramı farklı yönleriyle ele alınarak bu konuda bireylerin bakış açısı geliştirmelerine ve farkındalıklarının artırılmasına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu bağlamda medya etiği kavramı; medyanın işlevi ve etkileme gücü, medya etiği, medya etiğinin tarihsel gelişimi ve medya özdenetim sistemleri başlıkları altında ele alınmıştır. Çalışmada daha sonra medya etiği ve medya okuryazarlığı eğitimi arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Medya okuryazarlığı eğitiminin hem yetişkinler hem de çocuklar için eleştirel farkındalık kazanma, bilinçli vatandaş olma ve medyayı etkin kullanma gibi birçok konudaki yararı ilgili literatür ışığında tartışılmıştır. Çalışmada ayrıca medya okuryazarlığı eğitiminin başarıya ulaşmasında ve çocukların bu eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarında öğretmenlerin konuya ilişkin tutum ve yeterliklerinin belirleyici olduğu vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: *Medya, medya etiği, medya özdenetim sistemleri, medya okuryazarlığı, medya okuryazarlığı eğitimi.*

A review on media ethics and media literacy education

Abstract: It is important to understand the concept of media ethics within the scope of proper understanding and managing the power of media influence. First of all, the concept of media ethics was handled with different aspects in this study and it was aimed to contribute to the development of individuals' perspectives and increase their awareness of this subject. In this regard, the concept of media ethics was discussed under the headings such as function and influence of media, media ethics, the historical development of media ethics, and media self-regulation systems. The study then focused on the relationship between media ethics and media literacy education. The benefits of media literacy education for both adults and children on many issues such as acquiring a critical consciousness, becoming a mindful citizen and using the media effectively were discussed in the light of the relevant literature. It was also emphasized in the study that the attitudes and competencies of teachers on the subject were determinative in the success of media literacy education and the maximum benefit of children from this education.

Keywords: *Media, media ethics, media self-regulation systems, media literacy, media literacy education.*

Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, sasevda@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3512-6677
Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, elifseylim@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1796-7448
Öğr. Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, songul.demirkan@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9198-5869

153

Başvuru/Submitted
10 May/May 2022

Kabul/Accepted
12 May/May 2022

Yayın/Published
22 May/May 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel
İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/1, 153-175

Katıtaş, S., Seylim,
E. & Demirkan, S.
(2022). Medya etiği ve
medya okuryazarlığı
eğitimi üzerine bir
inceleme. *Alanyazın*
3(1), 153-175 [http://
dx.doi.org/10.22596/
cresjournal.0301.153.175](http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.153.175)

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

Giriş

İnsanların günlük hayatta medyayla sürekli etkileşim halinde olduğunu söylemek mümkündür. Öyle ki birey-medya etkileşiminin yoğunluğu ve karşılıklı etkisinin nerelere varacağını belirlemek veya yönetmek güç olabilmektedir. Bu etkileşimin sınır ve çerçevesinin bilinerek yönetimi, medya aracılığıyla toplumun istedik yönde değişimine ve gelişimine katkı sağlayabilir. Ancak bu katkı veya istenen yöndeki değişimin kime ve neye göre yapılacağı veya yapılması gerektiği üzerinde durulması gereken bir husustur. Bu husus göz önünde bulundurularak çalışmada öncelikle medya etiği konusu farklı yönleriyle kapsamlı bir şekilde ele alınmış ve sonrasında medya okuryazarlığı eğitimi kavramsal açıdan incelenerek medya etiği bağlamında tartışılmıştır. Buna göre bu çalışma medya etiği ve medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin bireylerin bakış açısı geliştirmelerine ve bu konularda farkındalıklarının artırılmasına katkı sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Medya Etiği

Medyanın; sektör, medya uygulayıcıları ve hizmet alanlar gibi birçok paydaş ve bu paydaşlar aracılığıyla toplum üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Bu bağlamda medyanın etki gücünün doğru kavranması ve yönetilmesini sağlayacak olan medya etiği kavramının anlaşılması önemlidir. Bu bölümde medya etiği kavramı; medya, medyanın işlevi ve etkileme gücü, medya etiği, medya etiğinin tarihsel gelişimi, medya özdenetim sistemleri başlıkları altında ele alınmıştır. Ayrıca medya etiği kavramıyla birlikte veya yerine kullanılan basın, görsel-işitsel medya ve internet etiği konularına ilişkin bilgi verildikten sonra medya etiğini olumsuz etkileyen faktörler, medyada karşılaşılan sorunlar ve medyada etik dışı davranışların önlenmesi konularına değinilmiştir.

Medya, Medyanın İşlevi ve Etkileme Gücü

Medya kelimesi, araç, orta, ortam, aracı anlamına gelen “medium” kelimesinin çoğuludur (Nalçaoğlu, 2003). En genel anlamıyla medya, diğerlerine ulaşma aracıdır. Bu tanım, arının diğerlerine bulduğu yiyeceğin yerini tarif etmek için yaptığı danstan galaksilerin birbirleriyle bağlantı kurmak için kullandığı ışık, radyasyon ve yerçekimine kadar geniş bir yelpazeyi temsil etmektedir (Mulder, 2006). Bu temsilin medya denildiğinde akla gelmesi güçtür. Bu nedenle medya kavramının anlaşılması açısından tanımın daraltılmasında fayda vardır. McLuhan’a (1964) göre medya, duyuların dışavurumudur ve bu niteliği gereği araç değil mesajın kendisidir. Bu bilgilerden hareketle medya, duyuların diğerlerine ulaştırılması amacıyla kullanılan ortam ve araçlar bütünü olarak ifade edilebilir.

Medyanın günümüzde geldiği nokta, iletişimi bir “tık” a sıkıştırmıştır (Milton, 2014). Bu niteliği gereği “yeni medya” dijital teknolojiyi kullanarak ortam ve araç farklılıklarını ortadan kaldıran, yoğun etkileşim imkânı sunan bir alandır (Tekvar, 2016). Yeni medyanın-gazete, radyo, televizyon gibi geleneksel medyanın aksine- genel kabul görmüş, kalıplaşmış kuralları bulunmamaktadır. Google hizmetleri (Gmail, Google Maps, Google Docs, Google Translate gibi), Facebook, Twitter vb. araç ve uygulamalar yeni medya kapsamına girmektedir (Atabek, 2013).

Medya, kamunun bilme hakkına hizmet etmektedir (Çaplı, 2002; Eid,

2013). Bu bağlamda medya; kamu vicdanının çeşitli hususlara dair doğru değerlendirmeler yapabilmesi için ulaşılması güç bilgileri de sağlayarak sosyal sorumluluk bilincinin artırılmasına ve toplumsal gelişimin sağlanmasına katkı sağlamaktadır (Alia, 2004; Bonner, 2009). Böylelikle medya; yönetenin denetlenmesi, yöneten-yönetilen etkileşiminin artırılması ve kamuoyu oluşturulması işlevlerini yerine getirmektedir (Klijn, van Twist, van der Steen & Jeffares, 2016; Yılmaz, 2009). Bu durumu Camaj (2013) tarafından 133 ülkeden alınan verilere dayalı yapılan araştırma sonuçları desteklemektedir. Araştırma sonuçlarına göre medya; yolsuzluğu azaltma, devletin hesap verilebilirliğine ve demokrasinin gerekliliklerinin yerine getirilmesine olumlu katkıda bulunmaktadır. Buradan hareketle medyanın toplumsal değişim ve gelişimi yönlendirme gücüne sahip olduğu söylenebilir.

Medya, dışavurumların depolanmasını ve giderek artan bir hızla aktarılmasını mümkün kılmaktadır. Bu durum farklı kültür kalıplarının aynı sahadanda dövülmesine ve değişmesine neden olmuş ve dünyayı köy boyutuna indirgemıştır. İnsanlığın kendi eliyle beslediği yeni medya ve teknoloji sosyal kimlik üzerinde toplu bir cerrahi müdahale yürütmektedir (McLuhan, 1964). Marshall McLuhan tarafından 1960'larda ortaya konulan bu teori, medyanın etkileme gücünün büyüklüğünü ortaya koyan genel kabul görmüş bir yaklaşımdır (Bross, 1992; Eid & Ward, 2009). McLuhan'ın bu öngörüyü 60'lı yıllarda ortaya koyduğu düşünülürse sadece medyanın etkileme gücü yönetilerek dünyanın kaderinin değiştirilebileceği söylenebilir.

Medya tarafından ortaya konulan herhangi bir etki tahmin edildiğinden daha büyük tepkilere yol açmaktadır (Alia, 2004). Zira medyayı ilgilendiren veya medyanın başlattığı herhangi bir etki farklı alanları tetiklemektedir (Harber, 2014). Örneğin; "arap baharı" olarak bilinen sürecin etkisi Tunus medyasının yönetenin denetlenmesi, yöneten-yönetilen etkileşiminin artırılması ve kamuoyu oluşturulması işlevlerini etkin bir şekilde yerine getirmesiyle diğer Arap ülkelerine yayılmış ve dünya genelinde ses getirmiştir (Farmanfarmaian, 2017). Buradan yola çıkarak medya gücünü elinde bulunduran uygulayıcıların etik ilkeleri benimsemesi ve uygulamasının yani medya etiğinin önemi görülmektedir.

Görüldüğü gibi küreselleşen dünya, farklı toplumların birbirleriyle olan etkileşimlerini ve buna paralel olarak etik kavramının önemini arttırmış ve yeniden yapılandırılmasına neden olmuştur (Yılmaz, 2009). Aydın'a (2016) göre etik, bütün etkinlik ve amaçların yerli yerine konulması; neyin yapılacağı ya da yapılamayacağı, neyin isteneceği ya da istenemeyeceğinin, neye sahip olunacağı ya da olunamayacağı bilinmesidir. Meslek etiği ise insan ilişkilerine dayanan meslekler yerine getirilirken uyulması gereken davranış kurallarıdır. Meslek etiği insan etkileşimlerinden beslenmekte ve aynı mesleği icra eden bireylerin etkileşimlerinde yapıp edeceklerinin çerçevesini belirlemektedir (Aydın, 2016). Medyanın işlevleri ve etkileme gücü göz önünde bulundurulduğunda medya uygulayıcılarının yapıp edeceklerine dair çerçevenin belirlenmesinin gerekliliği ve önemi görülecektir.

Medya Etiği

Medya etiği; medya uygulayıcılarına mesleğin gerektiği gibi icra edilmesi ve edip edilmediğinin denetlenmesi için sistematik bir düşünce biçimi önererek kılavuzluk eden yazılı ve yazılı olmayan ilkeler bütünüdür (Erdoğan, 2006;

Evers, 2010). Medya etiği ilkeleri yerel değerleri temsil etmeli, ancak evrensel nitelik de taşımalıdır (Rao & Wasserman, 2007). Bununla birlikte medya etiği; teknolojinin getirdiği yeni alanlara sürekli uyum sağlamak ve cevabı kolay bulunmayan sorulara cevap aramak durumunda olduğundan dinamik, zor ve karmaşık bir alandır (Lumby & Probyn, 2003; Qyortrup, 2006). Görüldüğü gibi medya etiği; teknoloji, toplum gibi birçok unsurdan etkilenen, onları etkileyen, sürekli güncellenmesi gereken ve yaşayan bir alan olarak nitelendirilebilir.

Medya etiği soyut düzenleyici ilkelere dayanmaktadır (Lumby & Probyn, 2003). Bu ilkeler (1) dürüstlük, (2) yansızlık, (3) haber-yorum ayrımı, (4) mahremiyet, (5) eleştiri dozunu kaçırmama, (6) cevap ve tekzip hakkına saygı, (7) şahsi veya kurum çıkarlarının önde tutulmaması ve (8) şiddet, terör vb. karşı duruş sergileme, (9) suçu sabit oluncaya kadar kişinin suçsuzluğu ilkeleridir (Banar, 2013; Demir, 2007). Bununla olası durumların tüm karmaşıklığını ilkelere yansıtmak mümkün değildir (Pritchard, 2000). Ancak medya etiğinin medya uygulayıcılarının ve birey-medya etkileşiminin getirdiği deneyimlere dayanarak ilkelere yapılandırılmasının uygun olduğu söylenebilir.

Medya etiği ilkeleri toplumsal yapı, nitelikler ve uygulayıcıların mesleki tecrübelerine dayandırılarak oluşturulmaktadır (Alia, 2004; Frost, 2000). Buna rağmen medya etiği ilkelerinin uygulanabilirliğinin denetlenmesi hususunda gözden kaçan ve aksayan yönler bulunmaktadır. Bu durum medya etiği ilkelerinin ideale daha yakın belirlenmesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla medya etiği ilkeleri, mevcut ve olası yeni koşulların ekseninden uzaklaşmadan, olması gerekene odaklanılarak belirlenmelidir (Joseph & Boczkowski, 2012).

Medya etiği; medyanın sunduğu seçenekler arasından ahlaki değer ve ilkeleri doğru temsil eden hizmeti seçip, ondan yararlanma sorumluluğunu bireye yüklemektedir (O'Neill, 2010). Buradan hareketle medya etiği ilkelerinin medya uygulayıcılarının yapıp ettiklerine dair çerçeveyi çizdiği söylenebilir. Bireyin medyanın sundukları arasından ahlaki değer ve ilkelere uygun olanı tercih edebilmesi medya okuryazarlığı becerisinin önemini arttırmaktadır (Eid, 2013). Bu bağlamda birey-medya etkileşiminin akışına bırakılması birçok riski beraberinde getirebileceğinden medya etiğinin üzerinde durulmaya değer bir konu olduğu ifade edilebilir.

Medya Etiğinin Tarihsel Gelişimi

Medya etiği, on yedinci yüzyılda İngiltere'de basın kuruluşlarının hızla artmasının önüne geçilebilmesi amacıyla basın lisansı temininin güçleştirilmesiyle birlikte gündeme gelmiştir. Bu dönemde basın özgürlüğü ve basının işlevlerine dair yürütülen yoğun tartışmalar medya etiğinin temelini oluşturmuştur (Taş, 2010). Bu tartışmaların basın özgürlüğü, basının işlevleri kavramlarının anlaşılmasını ve böylelikle medya etiğinin önem ve gerekliliklerinin görülmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Medya etiğine dair tarafsızlık gibi ilkeler ve medyanın işlevleri çerçevesi on sekizinci yüzyıl boyunca yapılandırılmıştır. Böylelikle oluşan yeni koşullar, mesleğin medya etiğine dayanarak yerine getirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmış ve medya uygulayıcılarının birlikte hareket etmesi ve gruba aidiyet geliştirmesini sağlamıştır (Taş, 2010). Geline bu noktada, medya uygulayıcıların birlikte belirli kurallar dâhilinde hareket etmeye başlaması; medya etiğinin kabul gördüğü ve gelişme, uygulama açısından önünün açıldığı

ifade edilebilir.

Özgürlük, medya etiği kavramının gelişebilmesinin önkoşuludur (Bertrand, 2018; Camaj, 2013). Bu bağlamda basın özgürlüğüne dair on yedinci ve on sekizinci yüzyılda süregelen tartışmaların medya etiğinin gelişimini beslediği söylenebilir. Bununla birlikte yirminci yüzyılda 1947 Hutchins Komisyon raporuyla basın özgürlüğü kavramına farklı bir bakış açısı getirilmiştir. Bu rapor, basın özgürlüğünün sınırlarını bireyin değer yargılarının çizdiği görüşünü ortaya atmıştır. Böylelikle medya etiğine dair tartışmaların ibresi bu görüşe kaymıştır (Pritchard, 2000).

Medya etiğinin iletişim alanında genel kabul görmesi ve uygulayıcılara yön verme gücünü kazanması 1980'lerden sonra gerçekleşmiştir (Akbulutluğil & Erkan, 2016; Taş, 2010). Bu düzeye Aristoteles'in altın orta öğretisi, Immanuel Kant'ın kural etiği ve John Stuart Mill'in faydacılık teorisinin medya etiğine yansımalarının irdelemesiyle ulaşılmıştır (Joseph & Boczkowski, 2012). Kant "Öyle davran ki davranışının evrensel bir yasa olmasını arzula" ifadesiyle etik ilke ve kuralların gerekliliğini vurgularken Mill etik ilke ve kurallardan çok sonuçlara odaklanmaktadır (Banar, 2013).

Avusturalya, Yeni Zelanda, İngiltere gibi birçok ölkede 1990'lardan itibaren kamu ve özel medya kuruluşlarının katılımıyla medya etiği ilkelerinin oluşturulması, yeni koşullar doğrultusunda güncellenmesine yönelik çalışmalar yürütölmektedir (Weber & Johnson, 2016). Medya etiğinin yirmi birinci yüzyıldaki uğraşısı ise yeni medyanın alana kattığı sosyal paylaşım, video paylaşımı, blog gibi araçlara dair genel kabul gören, uygulanabilir etik ilkeler belirlemektir (Eid & Ward, 2009). Yeni medyanın getirdiği toplumsal değişiklikler, medya etiği ilkelerinin yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmakta ve bu amaç doğrultusunda akademik çalışmalar yürütölmektedir (Rao & Wasserman, 2007; Stevenson, 2008).

Medya Özdenetim Sistemleri

Medya özdenetim sistemleri; medyanın üzerinde herhangi bir siyasi veya idari güç olmadan toplumun gözünde itibar kazanmasını sağlamak, basın özgürlüğünün suiistimal edilmesini ve hükümetin medyaya müdahale etmesini engellemek amacıyla sektör temsilcileri tarafından kurulan gönüllü kuruluşlardır (Banar, 2013). Medya özdenetiminin gerektiği gibi yerine getirilmesi medyanın uymasını beklediği etik ilkelere saygı gösteren ve uygulayan bağımsız bir medya kuruluşu tarafından yapılmasına bağlıdır (White, 2008).

Medya özdenetim sistemlerinin medyanın itibarını arttırmak, basın özgürlüğünü tesis etmek, doğru ve güvenilir haber vermek işlevleri bulunmaktadır (Ayten, 2013). Ayrıca medya özdenetim sistemi, medyanın kamuya karşı sorumlu olmasını ve kamunun gelişmesini sağlayan itici güçtür (Bertrand, 2018). Başka bir ifadeyle medya özdenetim sistemi, medya sektörünün resmi otoritenin denetlemesine ihtiyaç duymadan çeşitli durumlara dair genel geçer kurallar belirlemek, yürürlüğe koymak ve denetlemek suretiyle kendi kendini düzenlemesidir (Weber & Johnson, 2016). Bu bağlamda medya özdenetim sistemlerinin dışarıdan müdahaleye ihtiyaç kalmadan medya etiğine dair uygulamadaki aksaklık ve eksikliklerin giderilmesini sağladığı söylenebilir.

Medya özdenetim sistemleri, kuramsal bir temele dayanmakla birlikte daha

uygulamaya dönük yaklaşımları içermelidir. Özdenetim sorumluluğu paylaşılan vizyon ve faydanın bir arada tutulduğu birçok kamu ve özel kuruluş tarafından üstlenilmiştir. Bu nedenle genel kabul gören, uygulanabilir ve devletin yetki ve sorumluluk alanına girmeyen ilkelerin belirlenmesi güçtür (Bertrand, 2018; Weber & Johnson, 2016).

Medya özdenetim sistemleri, denetleyici/düzenleyici politika ve hukuk kuralları ile hükümetin medyayı kontrol altında tutma isteğinin düzeyine göre farklı medya işleyişleri ortaya çıkmaktadır (Nalçaoğlu, 2003). Devlet veya başka bir tekel, medyayı doğrudan denetleyemez ancak medya etik ilkeleri, devlet tarafından belirlenen çerçeveden çıkmadan oluşturulmalıdır (Bertrand, 2018; Weber & Johnson, 2016). Devletin yapmadığı bir denetime dair çerçeveyi belirlemesi; yönetme erkini elinde bulunduran grubun vizyon ve çıkarını ilkelere yansıtarak basın özgürlüğünü kısıtladığına (O'Malley & Soley, 2000; Pritchard, 2000) dair görüşlerin yanında bu durumun devletin kamu yararını gözetme yükümlülüğünden kaynakladığını savunanlar (Dwyer, 2012) da bulunmaktadır.

Medya özdenetim sistemleri; kanunla ve gönüllü kurulan kuruluşlardan oluşmaktadır. Kanunla kurulan kuruluşlar; Faşist İtalya ve Nazi Almanya'sındaki basın odaları gibi devlet tarafından belirlenen yükümlülükleri yerine getiren kuruluşlar olduğundan medya özdenetim sistemi denildiğinde akla gönüllü kuruluşlar gelmelidir (Demir, 2007). Gönüllü kuruluşlar; medya uygulayıcıları ve/veya diğer kuruluş temsilcilerinin katılımıyla, meslek etiği ilkelerine uymayanlara disiplin tedbirlerini uygulama yetkisini kullanan, hükümete karşı basının bütününe temsil eden basın konseyi ve basın şeref divanı gibi kuruluşlardır (Ayten, 2013).

Gönüllü kuruluşların başarısı paydaşlarının desteğini almasına bağlıdır. Ayrıca basın konseyleri; birey-toplum etkileşiminde denge unsurudur ve her ikisine de eşit mesafede olduğundan güvenilir olmalıdır (Girgin, 2006). Basın konseylerinin birleşmesiyle uluslararası düzeyde Dünya Basın Konseyleri Birliği ve Avrupa Bağımsız Basın Konseyleri İttifakı kuruluşları oluşmuştur (Demir, 2007). Buradan hareketle gönüllü kuruluşların hükümete karşı dururken diğer kurum ve kuruluşlarla onların paydaşlarının desteğine ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

Medya özdenetim sistemlerinde kanunla kurulan ve gönüllü kuruluşların yanında ombudsman uygulaması bulunmaktadır. İsveç'te ortaya çıkan, Amerika'da yaygınlaşan ve 1980'lerden bu yana kendi meslek birliği bulunan ombudsmanlık genel olarak adalet, denge, doğruluk ve üslup gibi konularda okuyuculardan gelen şikâyetleri okuyup analiz etme, yayınları düzeltme veya bilgilendirme görevlerini üstlenmektedir (Starck & Eisele, 1999). Ombudsman çalışmalarını gazete köşeleri gibi bir aracıyla kamuoyuyla paylaşmaktadır (Çakır, 2017). Buradan hareketle ombudsmanın hem kamuoyunu hem medya kuruluşunu temsil etme yükümlülüğünün olduğu söylenebilir.

Basın Etiği

Basın etiği daha çok gazeteci, iletişimci ve reklamcılarının kurallarını içermektedir (Evers, 2010). Basın etiği ilkeleri, medya sektöründe çalışan herkesin uyması tavsiye edilen ve bu işte çalışan kişiler tarafından geliştirilen genel davranışlardır. İlkelerin başlangıç noktasında, meslekî gelenekler, yargı kararları, basın şeref divanı veya basın konseyleri gibi basın kuruluşlarının

yükümlülükleri bulunabilir (İlkiz & Günaydın, 2006).

Avrupa ülkelerinde, gazetecilik etik ilkelerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar, 1954 yılında Bordeaux Bildirgesi ile başlamış, 1971 yılında Münih Bildirgesi ve 1993 yılında Avrupa Konseyi tarafından yayımlanan aynı konudaki bir yazıyla devam etmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1923 yılında Amerikan Gazete Editörleri Cemiyeti tarafından yayımlanan ilkeler, ilk "ilkeler dizisi" olarak ifade edilmiştir. 1929 yılında Pan Amerikan Basın Konferansı tarafından basında genel olarak uyulması gereken kurallar belirlenmiştir (Girgin, 2014). Türkiye'de 24 Temmuz 1960 yılında "Basın Ahlak Yasası" gazeteciler ile yayın kuruluşlarınca imza altına alınmıştır (Girgin, 2006). Günümüzde basının kendi kendisini denetlemesi için 16 maddelik "Basın Meslek İlkeleri" belirlenmiştir. İkelere aykırı durumlarda Basın Konseyinin kınama dışında herhangi bir yaptırımı bulunmamaktadır (Genç, 1998).

Bazı ülkeler etik ilkelerini uygulamada daha rahat olabildiği ve ülkelerin kültür ve din kurallarının uygulanışı farklılık gösterdiği için basın etik ilkeleri ülkeden ülkeye farklılık gösterebilmektedir (Haraszti, 2008). Dünya genelinde basın etik ilkelerinin belirlenmesi amacıyla birçok ülke çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde genel olarak üzerinde durulan etik ilke örneklerine aşağıda yer verilmiştir:

Tarafsız ve nesnel olma ilkesi. Kuzey Amerika Yayıncılar Birliği meslek ahlaki ilkelerine göre; haberleri verirken taraf tutma etik ilkelere göre yıkıcı bir saldırı olarak görülmektedir. Münih Bildirgesine göre haber için görsel ya da bilgi içeriği ele geçirmek amacıyla dürüstlükten vazgeçilmemelidir (UNESCO, 1998). Basın ilkeleri gereği, gazeteci mesleğini icra ederken kendi amaç ve çıkarını ön planda tutmamalıdır (basinkonseyi.org.tr).

Ayrımcılık yapmama ilkesi. Münih Bildirgesine göre medya birey ya da bireylere karşı ırk, din, dil, etnik köken farkı gözetmeksizin ayrımcılığa yer vermemelidir (UNESCO, 1998). Basın ilkeleri gereği, hiçbir yayın organında hiçbir kimseye; ırk, cinsiyet, engellilik durumu, inançları göz önüne alınarak ayrımcılık yapılmamalıdır (basinkonseyi.org.tr). Fransa bölgesel günlük basın kurallar ve uygulamalarına göre gazetede yer alan haberlerde kişiye, dine, etnik kökene göre davranılmamalı, haberler şiddeti tetikleyecek şekilde verilmemelidir (UNESCO, 1998).

Haber kaynaklarının gizli olması ilkesi. Münih Bildirgesine göre mesleki gizliliğe dikkat edilmelidir (UNESCO, 1998). Basın ilkelerine göre gazeteci haber kaynağını kimseye söylememelidir. Haber kaynağının halkı herhangi bir nedenle yanıltmayı amaçladığı durumlar bu maddenin kapsamında değildir (basinkonseyi.org.tr).

Özel hayatın gizliliği ilkesi. Münih Bildirgesine göre; özel hayata saygılı olunmalıdır (UNESCO, 1998). Basın meslek ilkeleri kişilerin özel hayatı kamu yararı olmadığı sürece yayınlanmamalıdır (basinkonseyi.org.tr). Kuzey Amerika Yayıncılar Birliği meslek etiği ilkelerine göre ise gazeteci, kamu yararı olmadıkça kimsenin özel konutuna girmemelidir (UNESCO, 1998).

Başkasının yaptığını kendine mal etmeme ilkesi. İngiltere Ulusal Gazeteciler Birliğinin davranış kuralları ve meslek ilkelerine göre başka gazetecinin çalışması hangi amaçla kullanılıp kullanılacağı fark etmese de izin almadan

kullanılamaz. Ayrıca Münih Bildirgesine göre bir başka gazetecinin çalışmasını izinsiz kullanmak mesleğin ağır suçlarından (UNESCO, 1998). Gazeteci başka medya kuruluşları ya da haber ajanslarının geliştirdiği haberleri kullanacaksa kaynak belirtmek zorundadır (medyaetikkurulu.org)

Doğru haber ilkesi. Basın meslek ilkelerine göre haber yapılan birey ve kurumlar hakkında gerçeğe aykırı ve küçük düşürücü ifadeler kullanılamaz (basinkonseysi.org.tr). Fransa bölgesel günlük basın kurallar ve uygulamalarına göre sadece ispatlanmış ve sonuca ulaşılmış bilgiler yayınlanmalıdır. Ayrıca Nihon Shimbun Kyokai gazeteciler şartına göre olgular mutlak ve gerçeğine uygun bir şekilde verilmelidir (UNESCO, 1998).

Genel olarak ilkeler incelendiğinde, ülkelerin basın etiğiyle ilgili benzer ilkeler doğrultusunda kararlar aldıkları görülmektedir. Buradan yola çıkarak her ne kadar ülkelerin farklı kültürleri doğrultusunda gazeteciliğin de farklı gelenek ve göreneklerinin olduğu belirtilmiş olsa da etik ilkelerin daha çok evrensel nitelikte olduğu söylenebilir.

Görsel – İşitsel Medya Etiği

Görselliğin ön plana çıkması üzerine görsel etik ilkelerin belirlenmesi ihtiyacı doğmuştur. “Haber bültenlerinde, kültür ve eğlence programlarında hangi görseller kullanılır, hangileri kullanılamaz?”, “Film, haber gibi programlarda özel sahneler hangi durumda kullanılabilir?” ve “Gizli kamera çekimine yer verilebilir mi?” gibi sorulara cevaplar aranır olmuştur (Evers, 2010).

Televizyonun Avrupa kültürü üzerinde yol açacağı olumsuz etkileri önlemek ve Avrupa’daki televizyon yayınlarını düzenlemek için “Avrupa Sınır Ötesi Televizyon Sözleşmesi” adıyla bir sözleşme hazırlanmıştır. Sözleşme Avrupa Konseyi üyelerinin yanı sıra Avrupa Kültür Anlaşması taraf devletleri ve Avrupa Birliği’nin de imzasına açılmıştır. Bu kapsamda sözleşme Türkiye’de 22 Kasım 1993 yılında Bakanlar Kurulu tarafından onaylanmış ve 12 Aralık 1993 tarihinde Resmî Gazete’nde yayımlanmıştır (Öztürk, 2004).

Türkiye’de yayıncılığı düzenleyen ve ülkemizde hizmet eden radyo ve televizyon programlarını denetleme yetkisine sahip kamu kurumu Radyo ve Televizyon Üst Kuruludur. 6112 sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanununda yayın hizmet ilkeleri belirlenmiştir. Bu ilkeler, medya uygulayıcılarının kamu sorumluluğuna uygun yayın yapması gerekliliği vurgulayan, (1) Türkiye Cumhuriyeti’nin bölünmez bütünlüğünü sarsan (2) farklılıklara dayanarak toplumu düşmanlığa sevk eden (3) adil ve tarafsız olmayan (4) kişinin haysiyet ve mahremiyetine aykırı yayın yapılmaması gibi ilkeler olarak belirlenmiştir (mevzuat.gov.tr).

İlkeler genel olarak incelendiğinde ayrımcılık, özel hayatın gizliliği, yargının üstünlüğü gibi ilkelerin ön planda olduğu görülmektedir. Genel etik ilkelerin de bu yönde olduğu görülmekle beraber yine de ayrı bölüm başlıklarında benzer ilkelerin yer aldığı anlaşılmaktadır.

İnternet Etiği

İnternet sanal dünyanın adıdır. Bilgisayar ağlarının ağı anlamını taşımaktadır. İnternet kullanıcıları bu ağda bilgi paylaşarak istedikleri konuda uçsuz bucaksız bilgiye sahip olabilirler. Dünya çapında bir uygulama olup ve isteyen herkesin

kullanabileceği bir sistemdir (Gönenç, 2003). İnternet ucu açık bilgi ve haber kütüphanesi olarak da düşünülebilir.

İnternet etiği, internet ortamında iletişim halindeyken hangi davranışların olumlu, hangilerinin olumsuz karşılanabileceğini belirleyen kurallardır. Kurallar sanal ortamda insanların birbirlerinin haklarına saygılı olması amacına yöneliktir. İnternet etiği, bireylerin birbirlerine yüz yüze iletişim içinde gösterdikleri anlayış ve saygının sanal ortamda da devam etmesini sağlamak amacını gütmektedir (Ercan, 2009). Bu kapsamda Türkiye Bilişim Vakfı'nca belirlenen internet etiği kuralları özet olarak aşağıda verilmiştir (tbv.org.tr):

- Toplumdaki tavrınızı internet ortamında da devam ettirin.
- Düşüncelerinizi kibar bir şekilde söyleyin.
- Kişisel tartışmaya girmeyin.
- İnsanların duygularını incitmeyin.
- Sizin için gönderilmiş bir elektronik postayı bir başkasına gönderirken asıl sahibinden izin alın.
- Bilgilendirme amaçlı yapılan ve süreklilik arz eden reklam, haber vb. bilgi gönderileceği zaman karşı tarafın bu bilgileri isteyip istemediğini sorun.
- Kimliğinizi çok önemli bir gerekçeniz yoksa saklamayın.
- Kimliğinizi gizli tutuyorsanız bunu olumsuz görüş ve düşüncelerinizi ifade etmek amacıyla kullanmayın.
- Kendinizin veya verdiğiniz hizmetin tanıtımını yapmayın.

Kurallar incelendiğinde çoğu kuralın basın etiği ve görsel-işitsel medya etiği içeriğine benzemekle birlikte internete özel bazı kurallarında olduğu görülmektedir.

Medya Etiğini Olumsuz Etkileyen Faktörler

Demokratik anlayışın gelişmesi için, dünyanın karşı karşıya olduğu sorunlarla ilgili bilginin yayılabilmesi ve tartışılabilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla barış, refah ve ilerlemeye katkı sağlamak adına medyanın elinde büyük fırsatlar bulunmaktadır. Ancak hızına yetişilemeyen değişimler medyaya büyük fırsatların yanında büyük sorunlar da getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında medya elindeki fırsatları doğru değerlendirememekle birlikte bilginin yayılması ve tartışılması ihtiyacına etkin biçimde cevap verememektedir. Dünyadaki sorunlardan kendisini arındıramayan medya, maalesef sorunların çözümüne gerekli şekilde katkı sağlayamamaktadır (Belsey & Chadwick, 1998). Medyanın boğuştuğu sorunlar çeşitlilik arz etmektedir. Bu bağlamda, bu başlık altında medyada etik sorunlara sebep olan faktörler çerçevesinde tekelleşme, politik baskılar ve oto-sansür, ekonomik baskılar, hız ve zaman baskısı, medyanın dijitalleşmesi ve tabloidleşme konuları ele alınmıştır.

Tekelleşme. Tekelleşme en basit haliyle bir ürün ya da hizmetin tek bir tedarikçisinin olmasıdır. Bu durum tedarikçiye büyük bir rekabet avantajı sağlamaktır (Amadeo, 2021). Medyadaki tekelleşme, alternatif iletişim ortamlarını yok ettiği için medya kanallarına doğrudan erişimi kısıtlayarak

veya bağımsız medya kanallarının ortaya çıkmasını engelleyerek toplumun büyük bir kısmının ifade özgürlüğü hakkını ihlal etmektedir. Bu durum etik dışıdır (Lancia, 2009).

Schiller'e (1993) göre çağımızda ifade özgürlüğünü hükümetten çok şirketler tehdit etmektedir. Bununla birlikte medya sektöründe birlikte hareket etme ruhu gittikçe azalmakta ve bunun sonucunda ortak vizyon ve çıkarların ortaya konulması güçleşmekte, medya uygulayıcıları üzerindeki baskı gittikçe artmaktadır (akt. Lowe ve Yamamoto, 2017). Bu nedenle ifade özgürlüğü ile ilgili kanunlar hükümetin bireysel haklar üzerindeki baskısını önlemek için oluşturulmuş gibi görünse de bu kanunların günümüzde medya kartellerine karşı da kullanılmasının gerekliliği ortadadır.

En yalın haliyle medya kanalları tekelleştikçe çalışan sayısı ve dolayısıyla yayın sürecine katkıda bulunan kişilerin sayısı azalmaktadır. Diğer yandan tekelleşen kanallara rekabet avantajını ellerinde tuttukları için yeni kanalların açılması ve hayatta kalması imkânsız hale gelmektedir. Sonuç olarak toplumun gündemi şirketlerin ve bu şirketler üzerinde yaptırım gücüne sahip olan insanların bakış açılarına göre şekillenmektedir (Lancia, 2009).

Politik baskılar ve oto-sansür. Medya özgürlüğüne en büyük tehdit ve baskı politikacılar, güvenlik güçlerinden veya yasadışı oluşumlardan gelmektedir. Bu baskı editörlerin kararlarını etkileme, gazetecilerin terfilerini şekillendirme veya politik yolsuzluklarla ilgili araştırmalara güvenlik güçlerinin müdahalesi şeklinde ortaya çıkmaktadır (Harris, 2014). Diğer taraftan Avrupa Birliği üyesi ülkeler de dâhil birçok ülkede baskı gazetecileri oto-sansüre yöneltmektedir. Güçlü adamların politik diktatörlüğü, güvenlik tehditleri ve imkânların sınırlı olduğu fakir ekonomi birçok ülkede gazeteciliğin gerçekleri olmaktadır. Bu gerçekler Bosna Hersek, Sırbistan, Kırgızistan, Dağlık Karabağ, Kosova, Makedonya, Arnavutluk ve Türkiye gibi ülkelerde düşük maaşla çalışan, kime çalıştıkları, ne şekilde finanse edildikleri ve kimin çıkarları için çalıştıkları bile tam anlamıyla bilinmeyen gazetecilerin oto-sansürü normal algılamalarına sebep olmaktadır (Media Centar, 2016).

Politik baskılar ve oto-sansür etik kodların ihlaliyle sonuçlanmaktadır. Politik baskıyla medya özgürlüğünün kısıtlanmasına dair en dikkat çekici örnekler İtalya'da yaşanmıştır. Eski başbakanlardan Silvio Berlusconi kendi politik çıkarlarını korumak için medyayı defalarca kullanmıştır. 2009 yılında RAI televizyonunda yayınlanan "Annozero" programı hükümeti eleştirdiği için yayından kaldırılmıştır. Ayrıca devlete ait olan yayın kanallarındaki sohbet programlarında ülkedeki tüm partilere yer verilmesi kuralı defalarca ihlal edilmiştir (Harris, 2014).

Politik baskıların yarattığı sansürü reddeden gazeteciler ölüm tehditleri, fiziksel saldırı ve en kötüsü ölümlerle karşı karşıya kalmaktadırlar. 2012 yılında tüm dünyada 48 gazeteci öldürülmüştür. Türkiye'de ise 1992 yılından bu yana 29 gazeteci suikast sonucu öldürülmüştür. Bu cinayetlerden 18'inin politik sebeplerden dolayı gerçekleştiği düşünülmektedir (Committee to Project Journalist, 2022).

Ekonomik baskılar. Medya kuruluşlarının gelirinin büyük bir kısmını reklam ve satışlar oluşturmaktadır. Satışları arttırmak için gazeteler, televizyon ve radyo istasyonları zaman zaman sportif veya kültürel etkinliklere sponsor olmakta ve

bu etkinliklerin tanıtımını yapmaktadırlar. Böyle durumlarda medya patronları bu etkinliklerin reklamını gerektiğinden daha fazla yapılması ve tanıtılmasını isteyebilirler; bunun sonucu olarak diğer etkinliklerin tanıtımına gerektiği kadar yer verilemeyebilir. Politikacılar yanında reklam verenler de medya patronları veya editörler üzerinde baskı kurabilir. Büyük bir reklam veren yaptığı bir etkinlikle ilgili olarak ana haber bülteninde yer almadığı takdirde veya daha da kötüsü aleyhine çıkan haberler sünen altı edilmediğinde, kanalı reklam vermemekle tehdit edebilir. İdealde olması gereken yayın kuruluşlarının bu tarz tehditlere boyun eğmemesi ve her bir hikâyeyi kendi haber değerine göre ele almasıdır. Ancak bu durum çeşitlilik gösteren ve gelişmiş ekonomilerde mümkün iken küçük ve gelişmekte olan bir ekonomide pek de mümkün değildir. Yayın kuruluşları küçük bir kâr marjıyla ayakta durmaya çabalyorken büyük reklam verenlerin taleplerini reddetmekte zorlanmaktadır. Bazen de reklam veren bizzat hükümet olabilmektedir. Bu durumda hükümet, medya üzerindeki baskı araçlarından biri haline gelmektedir. Tüm bu ekonomik baskıların yanında rüşvet, pahalı hediyeler veya imkânlar, sınırlı bir bütçeyle yaşamak zorunda kalan medya çalışanlarının etik kodlardan kopmasına sebep olabilmektedir (Henshall, Ingram & Browne, 2012).

Hız ve zaman baskısı-medyanın dijitalleşmesi. Her yıl yapılan Oriella gazetecilik araştırmasında “daha uzun çalışma saatleri, daha fazla baskı, daha düşük kalitede ve daha keyifsiz işler” şeklindeki ifadeler birçok gazetecinin meslekleriyle ilgili ruh halini ortaya koymaktadır. Oriella Halkla İlişkiler Ağı, Amerika, Brezilya ve çeşitli Avrupa ülkelerinin de içerisinde bulunduğu 15 ülkede 770 gazeteciyle görüşmeler yapmıştır. Geleneksel gazetelerde, televizyon kanalları ve radyolarda çalışan gazetecilerin yarısından fazlası çalıştıkları yayın organının gelecek yıl küçülmeye gideceğine inandığını, altı gazeteciden biri ise bu küçülmenin çoktan gerçekleştiğini belirtmiştir. İsveç’te bu durum öyle bir hal almıştır ki geleneksel yayın organlarının üçte biri kapanmış, altıda biri ise tamamen dijital yayıncılığa geçiş yapmıştır. Bu araştırmada katılımcıların %43’üne göre çevrimiçi karlılığın daha sınırlı olması, kaynaklara erişimi ve dolayısıyla gazeteciliğin niteliğini etkilemektedir. Nitekim dijital dünyada sunulan ürünlerin tüketiminin de daha hızlı olması gazetecileri daha fazla üretim yapma ve daha uzun saatler çalışma baskısı altında bırakmakta ve bu da haberin hikâyesinin ya da doğruluğunun araştırılmasına daha az zaman ayrılmasına sebep olmaktadır. Ayrıca bütçe kesintileri ve zaman baskısı yüzünden gazeteciler daha az görüntü üretmektedirler (Huminskaya, 2013).

Dijital medyanın geleneksel medyanın alanını daraltmasıyla geleneksel medyada ortaya çıkan etik sorunların yanında dijital medyanın da başlı başına kendi etik sorunları ortaya çıkmıştır. Bunlardan en önemlisi çevrimiçi yanıltma yani yalan ve sırların ifşasıdır. İnternet ortamında insanları yanıltmak oldukça kolaydır çünkü anonimlik söz konusudur. İnsanlar internet ortamında başka mecralarda söyleyemeyecekleri sözleri söylemeye, gerçek kişilere veremeyecekleri sırları açığa vurmaya eğilimlidirler. Bu yüzden dijital medya aracılığıyla gazetecilerin kimliklerini saklayarak casusluk yapmaları ve normalde toplayamayacakları bilgileri toplamaları söz konusu olabilmektedir (Whitehouse, 2010).

Tabloidleşme. Tabloid kelimesi aslında yaklaşık olarak 43×28 boyutunda kâğıt için kullanılan terimdir. Normal gazete sayfaları yaklaşık olarak 80×60 cm olarak basılır. Ancak zamanla politika, ekonomi ve toplumla ilgili haberlere çok az yer ayıran, bunun yerine spor, skandal, sansasyonel suç hikayeleri,

astroloji, dedikodu yani popüler eğlence konularında haber yapan gazeteler için “tabloid gazetecilik” terimi kullanılmaya başlamıştır. Bu kavram gazetelerle birlikte zamanla televizyonculuk gibi başka medya araçları için de kullanılmaya başlamıştır. Tabloid gazetecilik bir zamanlar belirli bir grup medya için kullanılırken günümüzde tüm medyanın tabloid değerlere yönelmesi gibi bir tehdit söz konusudur. Büyük kuruluşlar ve yayıncılar sorumlu gazetecilik standartlarını terk etmektedirler. Standart ve tabloid yayıncılar gün geçtikçe birbirine daha çok yaklaşmaktadır. Reyting ve tiraj kaygısı ile hareket eden medya, tabloid gazetecilikle özdeşleşen haberlere (görselliği artırılmış, daha kısa makaleler, yumuşak haberler, köşe yazıları) başvurmaktadır. Bu eğilim gazeteciliğin doğruluk ve nesnellik gibi önceliklerden vazgeçmesine sebep olabilmektedir. Hatta politika ile ilgili programlarda dahi tabloid haberciliğe has üslup kullanılmaya başlanmıştır (Sparks, 2000).

Dünyadaki sorunlardan medyanın da etkilediği açıkça görülmektedir. Ancak demokratik yaşama katkısı tartışılmaz büyüklükte olan medyanın kendisi demokratik değilse ve etik kodların ekseninden çıkarak kendi sorunlarıyla boğuşuyorsa, elindeki gücü insanlığın yararına kullanamayacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Medyada Karşılaşılan Etik Sorunlar

Hızla değişen, rekabetin arttığı dünyada tekelleşme, politika, ekonomik çıkarlar ve zaman baskısı altında ezilen medya çalışanları işlerinin gerektirdiği etik sorumlulukları ihmal edebilmektedirler. Bu başlık altında medyada karşılaşılan etik sorunlar kalıp yargılar, cinsel içerik, özel hayat ve gözetleme, telif hakkı ihlali, adil kullanım ve intihal çerçevesinde tartışılmıştır.

Kalıp yargılar. Kitle iletişim ve eğlence yayınlarında azınlıklar ya yoktur ya da büyük ölçüde kalıp yargılara uygun biçimde, iki boyutlu karakterler şeklinde sunulmaktadır. Azınlıklar çok nadiren insani duygular, motivasyonlar ve davranışlarının her türlüüne sahip karmaşık karakterler olarak yansıtılmaktadır. Azınlıklar dışında kadınların, eşcinsellerin, lezbiyenlerin ve engelli bireylerin de kalıp yargılara göre şekillendirilmiş olması kaygı yaratmaktadır. Amerikan medyasında, beyaz adam hala bir standart olarak sunulmaktadır. Öyle ki televizyondaki hikâyelerin ana karakterlerinden, güncel olaylara ve politikaya kadar birçok mecrada baskın olan bu bakış açısı yansıtılmaktadır (Hearne, 2003).

Azınlıkların dışlanması. 1999 yılında büyük televizyon kanallarının yeni yayın dönemindeki programlar açıklandığında, 26 yeni dizinin hiçbirinde Afrika kökenli Amerikalıların başrolde veya yardımcı rollerde olmaması hatta azınlıkların hemen hemen hiç görünmemesi dikkat çekmiştir. Bunun üzerine baskı hissedilen ve durumdaki rahatsızlık duyan yayın organları (ABC, CBS, NBC ve Fox gibi büyük televizyon kuruluşları) harekete geçmiş ve bir başkan yardımcısına çeşitliliği yansıtan programları oluşturmayla ilgilenme görevi verilmiştir (Baynes, 2003). Sorun sadece görünmemekle ilgili de değildir. Azınlıklar kamera arkasında da yaratıcı ve karar alıcı pozisyonlarda çok daha az temsil edilmektedirler (Media Smarts, 2021).

Bir araştırmada, en büyük üç Amerikan televizyonunun akşam haberlerinin sadece %1'inin Latinler veya Latin Amerikalıların sorunlarıyla ilgili olduğu ve bu haberlerin de %80 oranında olumsuz bir biçimde resmedildiği ortaya

koyulmuştur. 11 Eylül saldırılarından sonra dini ve etnik gerilimler yükselmiş, bu çatışmalı durumun daha kolay anlaşılması için medya süreci basite indirgenmiştir. Bu durum 11 Eylül sonrasında Müslüman Amerikalılar ve baskın beyaz kültür arasındaki ayrışmayı beslemiştir (Whitehouse, 2009).

Medya ve kadın. Medyada bazı kadınlar hala erkeklere bağımlı, duygusal, evcil, yumuşak başlı olarak resmedilmektedirler. Bu tipten olan kadınlar diğerkadınlar ise itici şekilde erkeksi, çılgın veya zalim tipler şeklinde sunulmaktadır. Televizyon dizilerinde ise kadınlar hala anne, hemşire, sekreter ve ev kadını gibi geleneksel rollerde görünmektedirler (Chandler, 2003). Feminist eleştirilenlere göre, medyada cinsel cazibeleri yerine zekâ veya liderlik gibi vasıfları ile tanınan çok az sayıda kadın rol almaktadır ve bu durum endişe vericidir (Derenne & Beresin, 2006).

Cinsel içerik. Medyaya içerik yaratanların hepsi bilir ki üstü kapalı veya açık olursa olsun “cinsellik sattırır (sex sells)” anlayışı izleyicilerin dikkatini çekmek için pratik bir yoldur. Kozmetikten tatil paketi satışına kadar reklamlarda cinsellik bulunmaktadır. Cinsel içerikli görüntüler veya üstü kapalı cinsel mesajlar, ürünle ilgili olsun veya olmasın, tahrik edici poz vermiş kadın bedeni şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Cinsellik sadece ürünleri satabilmek için değil medyayı satmak için de kullanılmaktadır. Örneğin, film fragmanlarında yer alan kısa süreli müstehcen sahneler, filmde “daha fazlasının” olduğunu vad ederek izleyiciyi çekmeye çalışmaktadır. Video oyunlarında bile Lara Croft gibi kadın karakterler tüm vücut hatlarını ortaya çıkaracak biçimde giydirilmektedir. Cosmopolitan ve Vogue gibi dergilerin kapaklarını yarı çıplak modeller süslemektedir (Reichert & Lambiase, 2005).

Medya eleştirilenlerine göre, sorun cinselliğin medyada daha çok görünmesi değil neredeyse her zaman gerçekçi olmayan biçimde sunulmasıdır. Medya insanların toplumdaki normları, beklentileri ve değerlerini öğrendikleri bir sosyalleşme aracı da olduğu için bu durum tehlikelidir (Galician, 2004). Medyada cinsel ilişki rasgele ve sık sık gerçekleşebilen, duygusal ve fiziksel sonuçları olmayan bir olgu gibi sunulmaktadır (Parents Television Council, 2022). Ayrıca abartılı sunulan bu ilişkiler bireylerin cinsellikten normal olmayan beklentilere sahip olmasına sebep olmaktadır. Genç kızlar ve erkekler medyanın etkisine özellikle daha fazla açıktır. Psikologlar gençlerin ve çocukların cinsellikle ilgili bilgilerinin çoğunu medya aracılığıyla edindiğini ortaya koymuştur. Medya gençlerin cinsellikle ilgili tutumlarını etkilemekle kalmamakta onları henüz sonuçlarına katlanamayacakları bir yaşta cinsel deneyimler yaşamaya da yönlendirmektedir (Collins vd, 2004).

Özel hayat ve gözetim. Çevrimiçi medya o kadar hızlı bir biçimde gelişmiştir ki konuyla ilgili mevzuat ve politikalar bu hıza yetişememiştir. Sonuç olarak özel hayatın gizliliği hakkı, telif hakkı ve adil kullanımla ilgili sorunlar birçok davanın ve toplumsal tartışmaların konusu olmuştur. Kanun yapımcılar ve insan hakları örgütleri teknolojinin sınırlarını belirlemeye çabalamışlardır. Çevrimiçi dünyada özel hayat ile ilgili sorunlar endişe yaratmaya başlamıştır. İnternet sitelerinde kişisel bilgilerin toplanması, kişilerin kredi kartı bilgilerini depolamak veya internet aramalarını izleyebilmek, satın alma davranışları ile ilgili bilgileri toplamak için çerezler kullanmak anayasal hakları ihlal etmekte midir? Bu gibi sorulara net cevaplar verilememiş olması, internet siteleri ve devlet yetkililerini zaman zaman karşı karşıya getirmiştir (Electronic Frontier

Foundation, 2010).

İnternet kullanıcıları kişisel bilgilerini vermeyi onaylasa bile birçoğu gözetim boyutunun farkında değildir veya belli kişisel verileri nasıl koruyacaklarını bilmemektedirler. Bilgisayara bir yazılım indirilmek istendiğinde de firmalar kullanıcıları verilerinin kaydedileceği konusunda bilgilendirir ve onay isterler ancak çoğu kişinin bu sözleşmeyi okuyacak zamanı veya okusa da anlayacak birikimi yoktur. Kullanıcılar sözleşmeyi anlasalar bile yazılımı indirip hizmeti kullanmak ya da kullanmamak arasında bir seçim yapmaya zorlanmaktadır. Her internet alışverişinde, para bağışı yapıldığında veya arama motoru kullanıldığında bilgiler bilgisayarda depolanmaktadır (Electronic Frontier Foundation, 2010). Bununla birlikte, terör saldırıları da hükümetlerin gözetim yetkilerini genişletme çabalarına meşru bir zemin hazırlamaktadır. Örneğin, 11 Eylül saldırılarından altı hafta sonra çıkarılan ABD Vatandaşlık Yasası vatandaşların kişisel bilgilerine ulaşmada federal hükümetin yetkilerini genişletmiştir. Bu yasayla yetkililer terörist bir eylemle bağlantısı olduğunu düşünüyorsa vatandaşların e-posta yazışmalarına erişebilmişlerdir. Bu durum hükümetin bu yasayı suiistimal ederek vatandaşları gözetleyebileceği eleştirilerine yol açmıştır (Banks, 2003).

Telif hakkı ihlali ve adil kullanım. İnternet ortamında çok çeşitli şekillerde telif hakkı ihlalleri yaşanmaktadır. Tek bir tıkla sayfalarca bilgi kopyalanabilmekte, onlarca internet sitesinde dizi ve filmler yasal olmayan şekilde izlenebilmektedir. Telif hakkı ihlali konusunda en çok yankı bulan tartışmalardan biri Google ile ilgilidir. Google, akademik kütüphanelerdeki milyonlarca kitabı dijital sürümüyle çevrimiçi sunabilmek için 2002 yılında bu kitapları taramaya başlamıştır. Taranan 2 milyon kitaptan telif hakkı kaldırılanlara tam erişim sağlanırken, telif hakkı yasasıyla korunanların %20'si erişime açıktır. Bu da bir kitabın beşte birine hiçbir ücret ödemedi erişmek anlamına gelir. Google'a göre bu proje bilginin demokratikleşmesi amacı taşımaktadır, ancak birçok yazar, yayınevi ve yasal yetkililer projenin çok büyük bir telif hakkı ihlali olduğunu iddia etmişlerdir ve bu yüzden Google'a dava açmışlardır. Google bazı yayınevleriyle anlaşma yapıp para ödemeyi kabul etse de bazı yazarlar ve yayınevleri haklarından vazgeçmemiştir (Newitz, 2010).

Tam olarak telif hakkı ihlali olmasa da başka bir sorun da "adil kullanım (fair use)" ile ilgilidir. Adil kullanım kurallarına göre eleştiri, yorum veya haber içeriklerinde, öğretim, akademik çalışmalar ve araştırmalarda, yazarın rızası olsun ya da olmasın bir kitap veya yayın özetlenebilir ya da kaynak göstererek alıntı yapılabilir. Ancak bu konuda da tartışmalar yaşanmakta ve yayınevleri hukuki yollara başvurmaktadır. Çünkü adil kullanımda yayının kullanılan bölümünün belli bir oranı geçmemesi, bu kullanımın ticari bir amaç gütmemesi ve de yayının pazar değerini düşürmeyecek şekilde yapılması gibi kurallar bulunmaktadır. Örneğin, kitaptaki hikâyenin nasıl biteceği ile ilgili bilgi veya ipucu veren bir eleştiri muhakkak ki kitabın pazar değerini düşürür. Bu da birçok açıdan yazarın haklarını ihlal etmektedir (Newitz, 2010).

İntihal. İntihal ve telif hakkı ihlali zaman zaman karıştırılmaktadır. Telif hakkı ihlali eserinin bir bölümü veya tamamı eserinin yaratıcısı da belirtilerek kullanılırken, intihal kişinin başka birinin düşüncesi veya çalışmasını atıf yapmadan veya doğru şekilde atıf yapmadan, kendisine aitmiş gibi sunmasıdır (Aydın, 2016). Literatürde intihali farklı yönleriyle ele alan tanımlamaların

yapıldığı görülmektedir. Örneğin Park'a (2003) göre intihal, başkasının kelimelerini ya da düşüncelerini atıf göstermeden kopyalayarak çalmaktır. Martin (1994) intihali yararlanılan esas kaynağı belirtmeksizin cümlelerin kelimelerini değiştirip kullanmayla ve ikincil kaynakları kullanarak edinilen bilgide birincil kaynağa erişilmediği halde erişilmiş gibi gösterilmesiyle açıklamaktadır. Hawley (1984) ise alıntıda özensiz davranmanın ve yabancı dillerden yapılan birebir çevirilerin de intihal kapsamına girdiğini vurgulamaktadır.

Medyada Etik Dışı Davranışların Önlenmesi

Televizyon gibi neredeyse her eve sızan medya araçlarının toplumun kültürel değerlerini gelecek nesillere aktarma gibi sosyal işlevleri vardır (Burr, 2017). Bu sebeple medyanın 21. yüzyılda etik kodlara daha sıkı bağlanması gerektiği söylenebilir. Etik kodlara bağlılığın sağlanması için “editöre mektuplar”, ombudsmanlıklar ve basın konseyleri gibi mekanizmalar etkili olabilir.

Editörlere mektupların temel amacı politik, ekonomik ve sosyal konularda okuyucuların sesini duyurabilecekleri bir platform oluşturmak olsa da bu mekanizma okuyucuların gazete veya dergilerin haberlerini eleştirmesi için bir alan olarak da kullanılmaktadır. Ancak, okuyucuların yayında gördükleri yanlışlıkları eleştirebilmesi, yazarın ve editörün daha dikkatli olmasını sağlayacak gibi görünse de gazete ve dergilerde bu alan genellikle dardır ve seçim yine bir editöre bağlıdır. Ayrıca bir mektuplara genellikle cevap verilmemektedir (Quixada, 2006).

Medya yayınlarında daha etik davranılmasını sağlayabilecek diğer mekanizma ombudsmanlıktır. Ombudsmanlar okuyucu ve medya çalışanları arasında iletişimi geliştirmekle kalmaz, medya için tarafsız ve bağımsız bir dönüt mekanizması olarak da işlev görür. Ombudsmanlar hem adil ve doğru yayınlar yapılmasına hem de muhabir ve editörler üzerinde etkili etik yayın yapılmasına katkıda bulunurlar. Böyle bir hizmetin olması etik kodların ihlali konusunda tek başına çözüm olmasa da yayın endüstrisinin daha erdemli davranmasına katkıda bulunmaktadır (Starck & Eisele, 1999).

Bir başka mekanizma olarak konseylerin temel rolü ise basınla ilgili şikâyetleri incelemek ve topluma bu konularda hesap vermektir. Konseylerin güçleri şikâyetin haklı bulunduğu durumlarda ilgili gazeteye “manevi kınama” verebilmesi ve bu kararı kamuoyuna duyurabilmesi hakkından gelmektedir. Yetkilerini adil ve tarafsız olacaklarına olan toplumsal güvenden alırlar. Konseylerle ilgili temel sorunlar soruşturmaların çok yavaş ilerlemesi, birçok kişinin bu yapıların varlığından haberdar olmaması ve konseydekilerin görüşleri ve çıkarlarının kararlarını etkileyebilmesidir (Pritchard, 2000).

Belsey ve Chadwick'e (1998) göre bu mekanizmalar dışında, profesyonel kodların gerekliliklerini ihlal eden gazetecilerin “mesleki kayıtları”nın silinmesi ile ilgili bir modelin geliştirilmesi gerekmektedir. Mesleki kayıtların silinmesi çok ciddi bir yaptırım gibi görünebilir. Örneğin doktorların mesleki ihmalinin medya alanındaki mesleki ihmalden daha ciddi olduğu düşünülebilir. Ancak özellikle dünyanın bazı bölgelerinde bir gazetecinin boşboğazlığı kişilerin hayatını tehlikeye atabilir veya özel hayatın gizliliği ilkesini ihlal eden bir gazetecinin kişinin hayatında yarattığı stres birçok sağlık sorununun yaratılabileceği olumsuz etkiden daha büyük olabilir. Bu yüzden meslek ilkelerini ihlal eden medya çalışanlarının diğer profesyonel alanlarda olduğu gibi meslekten menedilmesi

mümkün olmalıdır.

Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Kültür, sanat, ekonomi, haber ve spor gibi pek çok alanda kapsamlı bilgi akışı sunan ve bunu çocuktan yetişkine geniş kitlelere aktaran medya çok hızlı bir biçimde gelişmekte ve değişmektedir. Bu süreçte bireyler medyanın sunduğu içeriklere doğrudan veya dolaylı şekilde maruz kalabilmektedirler. Bireylerin medya araçlarından etkin şekilde yararlanmaları farklı bir ifadeyle bu araçları doğru bir şekilde kullanmalarında medya okuryazarlığı eğitiminin önemi yadsınamayacak derecede büyüktür.

21. yüzyılın bir eğitim yaklaşımı olarak karşımıza çıkan medya okuryazarlığı, sürekli olarak değişen dünyada hayat boyu öğrenmede gerekli bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde önemli bir faktör olarak görülmektedir (Thoman & Jols, 2008). Medya okuryazarlığı eğitimi ile bireylerde bir taraftan medya okuryazarlığına yönelik bilgi ve becerilerin bir taraftan da eleştirel anlayışa, analiz etmeye, yorumlamaya, yargıda bulunmaya ve etkin katılıma ilişkin becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Buckingham, 2003). Medya okuryazarlığı, medyaya eriştiğimiz, içeriğini eleştirel olarak değerlendirdiğimiz, karşılaştığımız mesajlardaki görüntülerden, kelimelerden, seslerden anlamlar çıkardığımız bir bakış açısıdır (Aufderheide, 1993). Bu kapsamda medya okuryazarlığı eğitimi, aktif sorgulama, kendini ifade etme ve eleştirel düşünme yoluyla anlama ve karşılaştırma yapmak için bir çerçeve sunmaktadır (Potter, 2004). Bu tür bir eğitim, medya mesajlarından kendi anlamlarını ortaya çıkarmak için yaşam boyu becerilerini ve deneyimlerini kullanan bilgili vatandaşların yetiştirilmesinde önemlidir (Hobbs, 2010).

Etkili medya okuryazarlığı eğitiminin kolaylaştırılması yapılandırmacı pedagojiye dayanmaktadır (RobbGrieco & Hobbs, 2013). Bu yaklaşım, öğrencilerin analiz, tartışma ve medya ile etkileşimin uygulamalı yansıması yoluyla eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı aktif olarak benimsemelerini sağlamaktadır (Literat, 2014). Ayrıca bu pedagojik odaklanma gelecek nesillerin medya okuryazarlığı yeterlilikleri ile ortaya çıkan veya çıkabilecek etik durumlar arasında ilişki kurmalarına yardımcı olacaktır (Hobbs, 2010; Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton & Robison, 2009).

Medya okuryazarlığı kavramı, her biri farklı yönünü vurgulayan farklı şekillerde tanımlanmıştır. Aufderheide'in (1993, 6) genel tanımına göre "medya okuryazarlığı, bir vatandaşın belirli sonuçlar için bilgiye erişme, bunları analiz etme ve üretme yeteneği" şeklinde ifade edilmektedir. Chu ve Lee (2014), medya okuryazarlığını özellikle gençlerin medyayı eleştirel bir şekilde anlaması, analiz etmesi ve etkilemesi için bir yaşam becerisi olarak ele almıştır. Bulger ve Davison (2018) ise medya okuryazarlığını, medya tarafından sunulan bilgilerle eleştirel katılımı destekleyen ve sahte haberlerle başa çıkmanın yollarını sağlayan beceriler olarak değerlendirmiştir.

Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik kavramsal yaklaşımlardan yola çıkarak bu eğitimin kültürel ve toplumsal açıdan değerlendirildiğinde çocuk, yetişkin, aile ve bilinçli yurttaş olma gibi pek çok farklı boyuta sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı eğitiminin dijital çağın şartlarına uyum sağlayabilen, farkındalığa sahip ve eleştirel gözle değerlendirme yapabilen bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğunu söylemek

mümkündür.

Medya Etiği ve Medya Okuryazarlığı Eğitimi

Medya etiği ve medya okuryazarlığı eğitimi üzerine bir inceleme

169

Medya kullanımının giderek artması ve beraberinde yaşanan etik sorunlara karşı önlemler alınmasına ve çeşitli denetim mekanizmalarının işe koşulmasına rağmen medyanın halen bireyler, özellikle savunmasız durumda olan çocuklar üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu bilinmektedir. Bu nedenle medya etiğini sadece medya mensupları kapsamında değerlendirmek ve bu yönde tedbirler almak, bu süreçten doğrudan ya da dolaylı etkilenen okuyucu, dinleyici veya izleyici için çok da yararlı olmayacaktır. Bu kapsamda Kongar'ın (2003) da ifade ettiği gibi medyadaki etik sorunların çözümlenebilmesi için medyayla etkileşim halindeki bireyler arasında "ortak bir bilinç" oluşturulması gerekmektedir. Bireyin sürece aktif katılımı ve bu noktada ortak bir bilincin oluşturulmasında ise en etkili yöntemlerden biri olarak medya okuryazarlığı eğitimi karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte medya okuryazarlığı eğitimi ile medyanın etik ilkelere uygunluğu birbirine bağlı faktörler olarak değerlendirilebilir.

Medya kullanımının her ne kadar bilginin inşa edilmesinde yararları olsa da araştırmalar (Steeves, 2014; Wineburg, McGrew, Breakstone & Ortega, 2016) gençlerin medya içeriğini değerlendirmekte zorlandıklarını göstermektedir. Öğrenciler, çevrimiçi arama yapma ve bilgileri doğrulama gibi temel dijital okuryazarlık yetkinliklerinin okulda kendilerine öğretildiğini bildirmektedirler ancak araştırmalar çevrimiçi sitelerin ve platformların ticari yönleri hakkında öğrencilerin sınırlı bilgiye sahip olduklarını göstermiştir (Steeves, 2014). Benzer şekilde öğrenciler internette bulunan bilgiler hakkında etkili bir şekilde fikir yürütememekte (McGrew, Ortega, Breakstone & Wineburg, 2017) ve çeşitli medya mesajlarını analiz etmekte güçlük çekmektedirler (Wineburg vd, 2016). Bu bağlamda medya okuryazarlığı eğitimi, çocukların ve ergenlerin medyayı doğruluk ve önyargı açısından daha iyi anlamalarına ve analiz etmelerine (Kahne & Bowyer, 2017), medyanın etkisine ilişkin bilgi ve farkındalıklarını artırmalarına (Martens, 2010) yardımcı olabilir. Ayrıca araştırma sonuçları, medya okuryazarlığı eğitiminin tutumları değiştirdiğini (Rozendaal, Buijzen & Valkenburg, 2012), gençleri güçlendirdiğini (Evans, 2019), zararlı medya mesajlarının etkisini azalttığını (Jeong, Cho & Hwang, 2012) ve ergenlerin sivil katılımını teşvik ettiğini (Martens & Hobbs, 2013) de ortaya koymuştur.

Öğrencilerin medya hakkında eleştirel düşüncelerini teşvik etmek, onların becerilerini teknoloji ile geliştirmek ve gençleri topluma katılmaya teşvik etmek için öncelikle eğitimcilerin medya okuryazarlığı eğitimi hakkında bilgilendirilmesi ve eğitilmesi gerekmektedir. Okullarda medya okuryazarlığı girişimlerinin başarısı veya başarısızlığı öğretmenlerin bu konudaki bilgisine, inançlarına ve eylemlerine bağlıdır (Simons, Meeus & T'Sas, 2017). Bu bağlamda medya okuryazarlığı, eğitime farklı şekillerde entegre edilebilir. İlk olarak, öğretmenler belirli derslerin içeriğini kullanarak medya okuryazarlığını geliştirebilirler. Örneğin; medya okuryazarlığından sanat ve müzik derslerinde, medyanın iletişimsel işlevine odaklanan dil kurslarında ve öğrencilerin bilgiyi aramasını, analiz etmesini ve sunmasını gerektiren tarih, coğrafya ve fen bilimleri gibi derslerde yararlanılabilir. Buna ek olarak, medya ve etik konularının veya sorunlarının tartışıldığı medya okuryazarlığı dersi müfredatta ayrı bir ders olarak sunulabilir. Son olarak, okullar çeşitli derslerde medya okuryazarlığına odaklanan projeler uygulayarak öğrencilerde medya okuryazarlığını teşvik

etmek ve bu konuda farkındalık oluşturmak için disiplinler arası bir öğretim yaklaşımı benimseyebilir (Friesem, 2013; Neag, 2015).

Sonuç

Medyanın etkisi ve ulaştığı nokta düşünüldüğünde McLuhan'ın "küresel köy" öngörüsünde çok da haksız olmadığı iddia edilebilir. Birey, dünyanın herhangi bir ücre köşesinde gerçekleşen olaydan haberdar olmakla kalmayıp kamuoyu oluşturarak tepkide de bulunabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında medyanın elinde bulundurduğu gücün oluşturduğu etki-tepki ağlarının kontrol altına alınması veya serbest bırakılması, çerçeve çizilmesi gibi hususlar toplum ve dünya üzerinde farklı işleyiş ve/veya denklemler oluşturabilir. Bu nedenle medya etiği on yedinci yüzyıldan itibaren tartışılmalı bir kavram olmuş ve konuyla ilgili olarak etik ilkelerin belirlenmesi ve uygulanmasını sağlamak amacıyla birçok çalışma yürütülmüştür. Medya, özdenetim sistemleri oluşturarak kendi yapıp ettiğinin sorumluluğunu ve etik kurallar dâhilinde hareket etme yükümlülüğünü üstlenmiştir.

Medya her ne kadar öz denetim sistemleri aracılığıyla etik ilkeler doğrultusunda hareket etmeye çalışsa da toplumsal açıdan yaşanan hızlı değişimlerden etkilenmektedir. Bununla birlikte, rekabetin arttığı küreselleşen dünyada medya da etik ilkelerden saparak elindeki gücü farklı yönlerde kullanabilmektedir. Dolayısıyla temelinde insanlığın yararına, toplumun her alanda geliştirilmesine yönelik hizmetler sunmakla yükümlü olan medya, sorumluluğunu yerine getirmede başarısız olabilmektedir. Bu kapsamda, medyanın etik kodlara bağlı hareket edebilmesi ve dolayısıyla insanların yararına, güvenilir işler yapabilmesi için hesap verebilirliğinin artırılması gerekmektedir. Buna göre, medyanın elinde bulundurduğu gücü kontrollü kullanabilmesi adına var olan denetim sistemlerine koşullara uygun şekilde yenilerinin eklenerek kapsamlı bir kontrol mekanizmasının kurulmasının ve sürdürülmesinin gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte, medyanın kontrollü bir şekilde kullanımıyla ilgili bilinçli bir vatandaş olma bireylerin de sorumlulukları bulunmaktadır. Bireylerin özellikle genç ve çocukların medya etiği konusunda sorumluluk kazanmalarında ise medya okuryazarlığı eğitimi önemli bir yerde bulunmaktadır. Dijital çağın gerektirdiği yeni iletişim ve okuryazarlık becerileri ile gençlerin medya araçlarının sunduğu fırsatları ve taşıdığı riskleri iyi anlamaları ve analiz etmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla medya okuryazarlığı eğitiminin bireyler için eleştirel farkındalık kazandırma, bilinçli dijital vatandaş olma ve medyayı etkin kullanma gibi birçok konuda yararının olduğu söylenebilir. Gençlerin medya okuryazarlığı eğitiminden en üst düzeyde yararlanmalarında ve bu eğitimin başarıya ulaşmasında ise öğretmenlerin bu konudaki tutum ve yeterliklerinin belirleyici olduğunu söylemek mümkündür.

Kaynakça

- Akbulutgiller, B. & Erkan, G. (2016). Türkiye'de medya sistemleri: 1980'lerden günümüze yaşanan dönüşümler. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 2(2), 97-114.
- Alia, V. (2004). *Media ethics and social change*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Amadeo, K. (2021). *How monopolies impact the economy*. <https://www.thebalance.com/monopoly-4-reasons-it-s-bad-and-its-history-3305945>
- Atabek, Ü. (2013). Yeni medya ve yeni iletişim düzeni. *Mülkiye Dergisi*, 37(3), 175-182.

- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Queenstown, MD: Aspen Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>
- Aydın, İ. (2016). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2016). *Akademik etik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ayten, A. (2013). Bir özdenetim aracı medya etik konseyi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 44, 1-17.
- Banar, F. S. (2013). Medyada temel ayrımlar ve etiğe ilişkin değerler. (Ed. Oğuz Ünlüer.) *Medya ve etik* (2-20) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Banks, W. C. (2003). And the wall came tumbling down: Secret surveillance after the terror. *U. Miami L. Rev.*, 57(4), 1147-1194.
- Basın Meslek İlkeleri. <http://www.basinkonseyi.org.tr/>
- Baynes, L. M. (2003). White out: The absence and stereotyping of people of color by the broadcast networks in prime time entertainment programming. *Ariz. L. Rev.*, 45, 293-300.
- Belsey, A. & Chadwick, R. (1998). *Medya ve gazetecilikte etik sorunlar*. (Çev. N. Türkoğlu). Ayrıntı Yayınları.
- Bertrand, C. J. (2018). *Media ethics and accountability systems*. Routledge.
- Bonner, M. D. (2009). Media as social accountability: The case of police violence in Argentina. *The International Journal of Press/Politics*, 14(3), 296-312.
- Bross, M. (1992). McLuhan's theory of sensory functions: A critique and analysis. *Journal of Communication Inquiry*, 16(1), 91-107.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Polity Press.
- Bulger, M. & Davison, P. (2018). The promises, challenges and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1-21.
- Burr, S. (2017). *Entertainment law in a nutshell*. West Academic Publishing.
- Camaj, L. (2013). The media's role in fighting corruption: Media effects on governmental accountability. *The International Journal of Press/Politics*, 18(1), 21-42.
- Chandler, D. (2003). *Television and gender roles*. <https://homepages.dsu.edu/huenersd/eng1101/final%20exam/chandler.html>
- Chu, D. & Lee, A. (2014). Media education initiatives by media organizations: The uses of media literacy in Hong Kong media. *Journalism & Mass Communication Educator*, 69(2), 127-145.
- Collins, R. L., Elliott, M. N., Berry, S. H., Kanouse, D. E., Kunsel, D., Hunter, S. B., ve Miu, A. (2004). Watching sex on television predicts adolescent initiation of sexual behavior. *Pediatrics*, 114(3), 280-289.
- Committee to Protect Journalists. (2017). *25 journalists killed in Turkey*. <https://cpj.org/killed/europe/turkey/>
- Çaplı, B. (2002). *Medya ve etik*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Çakır, H. (2017). Gazete haberlerinde okur temsilcisinin rolü üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 63-75.
- Demir, V. (2007). *Medya etiği*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Derenne, J. L. & Beresin, E. V. (2006). Body image, media, and eating disorders. *Academic*

Psychiatry, 30(3), 257-261.

Dwyer, T. (2012). *Legal and ethical issues in the media*. Red Globe Press.

Eid, M. (2013). Thinking ethical. *New Media & Society*, 15(3), 433-439.

Eid, M. & Ward, S. J. A. (2009). Ethics, new media and social networks, *Global Media Journal*, 2(1), 1-4.

Electronic Frontier Foundation. (2010). *Government backs down in Yahoo! Email privacy case, avoids court ruling on important digital civil liberties issue*. <https://www.eff.org/tr/deeplinks/2010/04/government-backs-down-yahoo-email-privacy-case>

Ercan, C. (2009). İnternet kullanımında etik kaygılar ve etik kaygıların giderilmesi yönünde organizasyonların sorumlulukları. *Mevzuat Dergisi*, 141, 1-11.

Erdoğan, İ. (2006). Medya ve etik: Eleştirel bir giriş. *İletişim ve Kuram Araştırma Dergisi*, 23, 1-26.

Evans, J. (2019). "Deeper than Rap": Cultivating racial identity and critical voices through Hip-hop recording practices in the music classroom. *Journal of Media Literacy Education*, 11(3), 20-36.

Evers, H. (2010). *Medya etiği*. <http://ilefarsiv.com/etik/wp-content/uploads/huub-evers-medya-etigi.pdf>

Farmanfarmaian, R. (2017). Media and the politics of the sacral: Freedom of expression in Tunisia after the Arab Uprisings. *Media, Culture & Society*, 39(7), 1043-1062.

Friesem, Y. (2013). Review: Media literacy in the K-12 classroom (2012). *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 395-396.

Frost, C. (2000). *Media ethics and self-regulation*. Longman Publishing Group.

Galician, M. L. (2004). *Sex, love, and romance in the mass media: Analysis and criticism of unrealistic portrayals and their influence*. Routledge.

Gazetecilik Meslek İlkeleri. <http://medyaetikkurulu.org/wordpress/index.php/gazetecilik-meslek-ilkeleri/>

Genç, A. (1998). Türk televizyon haberciliğinde etik sorunlar. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (7), 357-379.

Girgin, A. (2006). Yazılı iletişimde meslek ilkeleri ve basın konseyi. *İletişim Fakültesi Dergisi*, (27), 47-62.

Girgin, A. (2014). *Gazeteciliğin temel ilkeleri*. Der Yayınları.

Gönenç, E. Ö. (2003). İnternet ve Türkiye'deki gelişimi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (16), 87-98.

Haraszi, M. (2008). *Medya öz-denetimi rehber kitabı*. (Çev. RTÜK Uluslararası İlişkiler Dairesi), AGİT Medya Özgürlüğü Temsilciliği Dairesi.

Harber, A. (2014). Accountability and the media, *The Annals of The American Academy of Political and Social Science*, 652, 206-221.

Harris, M. (2014). *EU and free expression: Threats against the media and journalists*. <https://www.indexoncensorship.org/2014/01/eu-free-expression-threats-media-journalists/>

Hawley, C. S. (1984). The thieves of academe: Plagiarism in the university system. *Improving College and University Teaching*, 32(1), 35-39.

Hearne, J. (2003). 'The cross-heart people': Race and inheritance in the silent western. *Journal of Popular Film and Television*, 30(4), 181-196.

- Henshall, P., Ingram, D., ve Browne, B. (2012). *Ethics and the law*. https://www.thenewsmanual.net/Manuals%20Volume%203/volume3_00intro.htm
- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: A plan of action (White paper)*. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf
- Huminskaya, A. (2013). *Digital journalism, study by Oriella PR network*. <https://showcase.pangea-cms.com/a/25088886.html>
- İlkiz, F. & Günaydın, B. (2006). Kişilik hakları-medyada etik ve yargı kararları. *Küresel İletişim Dergisi*, 1(2), 1-15.
- İnternet Etiği Kuralları. <http://tbv.org.tr/>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., ve Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
- Jeong, S., Cho, H., & Hwang, Y. (2012). Media literacy interventions: A meta-analytic review. *Journal of Communication*, 62(3), 454-72.
- Joseph, N. & Boczkowski P. (2012). From principle to practice: Expanding the scope of scholarship on media ethics, *Ethical Space: The International Journal of Communication Ethics*, 9(4), 16-26.
- Kahne, J. & Bowyer, B. (2017). Education for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 3-34.
- Klijin, E. H., van Twist, M., van der Steen, M., & Jeffares, S. (2016). Public managers, media influence, and governance: Three research traditions empirically explored. *Administration & Society*, 48(9), 1036–1058.
- Kongar, E. (2003). *Yozlaşan medya ve yozlaşan Türkçe*. Remzi Kitabevi.
- Lancia, P. (2009). *The ethical implications of monopoly media ownership*. <https://www.ohio.edu/ethics/2001-conferences/the-ethical-implications-of-monopoly-media-ownership/index.html>
- Literat, I. (2014). Measuring new media literacies: Towards the development of a comprehensive assessment tool. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 15-27.
- Lowe, G. F. & Yamamoto, N. (2017). Book notes. *European Journal of Communication*, 32(1), 62-68.
- Lumby, C. & Probyn, E. (2003). *Remote Control: New Media, New Ethics*. Cambridge University Press.
- Martens, H. (2010). Evaluating media literacy education: Concepts, theories, and future directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), 1-22.
- Martens, H. & Hobbs, R. (2013). How media literacy supports civic engagement in a digital age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2), 120-137.
- Martin, B. (1994). Plagiarism: A misplaced emphasis. *Journal of Information Ethics*, 3(2), 36-47.
- McGrew, S., Ortega, T., Breakstone, J. ve Wineburg, S. (2017). The challenge that's bigger than fake news: Civic reasoning in a social media environment. *American Educator*, 3, 4-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156387.pdf>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extension of man*. The MIT Press.
- Media Centar. (2016). *Political pressures, economic insecurity biggest threats to media freedom in Balkans*. <http://www.media.ba/en/magazin-novinarstvo/political-p pressures-economic-insecurity-biggest-threats-media-freedoms-balkans>

- Media Smarts. (2021). *Diversity in media*. <http://mediasmarts.ca/digital-media-literacy/media-issues/diversity-media>
- Milton, C. L. (2014). Ethics and social media. *Nursing Science Quarterly*, 27(4), 283-285.
- Mulder, A. (2006). Media. *Theory, Culture & Society*, 23(2-3), 289-296.
- Nalçaoğlu, H. (2003). Medya ve toplum ilişkisini anlamak üzerine bir çerçeve. (Ed. S. Alankuş) *Medya ve toplum* (51-64) içinde. IPS İletişim Vakfı Yayınları.
- Neag, A. (2015). Media literacy and the Hungarian National Core Curriculum – A Curate’s Egg, *Journal of Media Literacy Education*, 7(1), 35-45.
- Newitz, A. (2010). *5 ways the Google book settlement will change the future of reading*. <https://io9.gizmodo.com/5501426/5-ways-the-google-book-settlement-will-change-the-future-of-reading>
- O’Malley, T. & Soley C. (2000). *Regulating the press*. Pluto Press.
- O’Neill, B. (2010). Media literacy and communication rights. *The International Communication Gazette*, 72(4-5), 323-338.
- Öztürk, M. (2004). Avrupa’nın bütünleşmesi için kültürün önemi ve televizyonun Avrupalılaştırılması. *Selçuk İletişim*, 3(2), 122-125.
- Parents Television Council. (2022). *Facts and TV statistics*. <https://www.parentstv.org/>
- Park, C. (2003). In other (people’s) words: Plagiarism by university students – literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471-788.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. SAGE.
- Pritchard, D. (2000). Structural flaws in press council decision-making. (Ed. D. Pritchard) *Holding the media accountable: Citizens, ethics, and the law* (90-108) içinde. University of Indiana Press.
- Quixada, C. (2006). *Newspaper ombudsmanship in Canada: The rise and fall of an accountability system*. (Unpublished PhD Thesis). Carleton University, Canada.
- Qvortrup, L. (2006). Understanding new digital media. Media theory or complexity theory? *European Journal of Communication*, 21(3), 345-356.
- Rao, S. & Wasserman, H. (2007). Global media ethics revisited: A postcolonial critique. *Global Media and Communication*, 3(1), 29-50.
- Reichert, T. & Lambiase, J. (2005). Peddling desire: Sex and the marketing of media and consumer goods. (Ed. T. Reichert ve J. Lambiase) *Sex in consumer culture: The erotic content of media and marketing* (1-10) içinde. Routledge.
- RobbGrieco, M. & Hobbs, R. (2013). *A field guide to media literacy education in the United States*. https://mediaeducationlab.com/sites/default/files/Field%2520Guide%2520to%2520Media%2520Literacy%2520_0.pdf
- Rozendaal, E., Buijzen, M., & Valkenburg, P. M. (2012). Think-aloud process superior to thought-listing in increasing children’s critical processing of advertising. *Human Communication Research*, 38(2), 199-221.
- Simons, M., Meeus, W., & T’Sas, J. (2017). Measuring media literacy for media education: Development of a questionnaire for teachers’ competencies. *Journal of Media Literacy Education*, 9(1), 99-115.
- Sparks, C. (2000). Introduction: The panic over tabloid news. (Ed. C. Sparks, ve J. Tulloch) *Tabloid tales: Global debates over media standards* (1-40) içinde. Rowman and Littlefield.

- Starck, K. & Eisele, J. (1999). Newspaper ombudsmanship as viewed by ombudsmen and their editors. *Newspaper Research Journal*, 20(4), 37-49.
- Steeves, V. (2014) *Experts or amateurs? Gauging young Canadians' digital literacy skills*. https://mediasmarts.ca/sites/default/files/pdfs/publication-report/full/YCWWIII_Experts_or_Amateurs.pdf
- Stevenson, N. (2008). *Medya kültürleri: Sosyal teori ve kitle iletişimi*. (Çev. G. Orhon ve B. E. Aksoy). Ütopya Yayınevi.
- Taş, O. (2010), Medya ve etik. (Ed. B. Çaplı ve H. Tuncel) *Medya etiğinin tarihsel temelleri ve gelişimi* (3-23) içinde. Fersa Yayınevi.
- Tekvar, S. O. (2016). *Yeni medya yeni halkla ilişkiler*. Karınca Yayınevi.
- Thoman, E. & Jolls, T. (2008). *Literacy for the 21st century: An overview & orientation guide to media literacy education*. <https://www.medialit.org/reading-room/literacy-21st-century-overview-orientation-guide-media-literacy-education>
- UNESCO. (1998). *Gazeteciler için pratik kılavuz*. İstanbul: İletişim Vakfı Yayınları. https://bianet.org/files/static/bia_kitaplar/gazeteciler%20i%C3%A7in%20pratik%20kılavuz-c.pdf
- Weber, I. & Johnson J. (2016). Media self-regulation in the Pacific Islands: A survey of media professionals, *Media International Australia*, 158(1), 99-111.
- White, A. (2008). *To tell you the truth: The ethical journalism initiative*. Belgium: International Federation of Journalists. https://ethicaljournalismnetwork.org/wp-content/uploads/2013/09/To-Tell-You-the-Truth-EthicalJournalism_Final-1.pdf
- Whitehouse, G. (2009). Why diversity is an ethical issue. (Ed. L. Wilkins ve C. G. Christians) *The handbook of mass media ethics* (101-114) içinde. Routledge.
- Whitehouse, G. (2010). News gathering and privacy: Expanding ethics codes to reflect change in the digital media age. *Journal of Mass Media Ethics*, 25(4), 310-327.
- Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J., ve Ortega, T. (2016). Evaluating information: The cornerstone of civic online reasoning. <https://purl.stanford.edu/fv751yt5934>
- Yılmaz, N. (2009). Yerel basının etik sorunları. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 1(36), 131-143.
- 6112 Sayılı Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkında Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6112.pdf>

Corporate communication as a substantial function in higher education management

Cihan Kocabaş & Yusuf Alpaydın

Abstract: This study aims to reveal the benefits of corporate communication for higher education institutions. Within this scope, we address the areas that higher education systems are currently struggling with and discuss the factors that force institutions to change in light of the literature. In these circumstances that force higher education systems to change, we analyzed the need for well-planned communication studies for higher education institutions. We present evaluations on the potential impact of corporate communication efforts on the performance and success of higher education institutions, which have a wide stakeholder ecosystem. We determined the advantages that corporate communication provide to higher education management in the dimensions of basic management processes such as decision making, planning, organization, coordination, control, and evaluation.

Keywords: *Education, educational administration, higher education, higher education administration, corporate communication.*

Yükseköğretim yönetiminde önemli bir fonksiyon olarak kurumsal iletişim

Özet: Bu çalışmada kurumsal iletişimin yükseköğretim kurumları açısından faydalarının ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda yükseköğretim sistemlerinin mevcut mücadele alanlarına değinilmiş, kurumları değişime zorlayan faktörler literatür ışığında ele alınmıştır. Yükseköğretim kurumları için plan ve program dahilinde yürütülecek iletişim çalışmalarına yükseköğretim sistemlerini değişime zorlayan bu şartlarda ne denli ihtiyaç olduğunun tahlili yapılmaya çalışılmıştır. Kurumsal iletişim çalışmalarının çok geniş paydaş çevrelerine sahip olan yükseköğretim kurumlarının performans ve başarısı üzerinde potansiyel etkisi üzerine değerlendirmelerde bulunulmuştur. Temel yönetim süreçlerinden karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdüm, kontrol ve değerlendirme boyutlarıyla kurumsal iletişimin yükseköğretim yönetimine sağladığı avantajlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, eğitim yönetimi, yükseköğretim, yükseköğretim yönetimi, kurumsal iletişim.*

177

Başvuru/Submitted
9 May/May 2022

Kabul/Accepted
19 May/May 2022

Yayın/Published
22 May/May 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel
İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/1, 177-187

Kocabaş, C. & Alpaydın,
Y. (2022). Corporate
communication as a
substantial function
in higher education
management. *Alanyazın*
3(1), 177-187 [http://
dx.doi.org/10.22596/
cresjournal.0301.177.187](http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.177.187)

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

**ALAN
YAZIN**
**CRES
Journal**

This study was prepared based on the dissertation of the responsible author.

PhD Candidate, Department of Supervision and Guidance, Turkish Maarif Foundation cihankocabas@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6511-9094

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Marmara University, Atatürk Faculty of Education yusuf.alpaydin@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8263-8793

Higher education institutions basically operate in three responsibility areas: education, research and public service (Arslan, 2019, p.4). Higher education institutions shape societies as producers and carriers of knowledge by means of these functions. While these institutions yield academic and intellectual knowledge to increase the qualifications of human resources, they also function as a bridge between labor demands and labor supply. Having an important place in national as well as regional development, higher education institutions determine the welfare level of countries. Therefore, both individual and social expectations from higher education are quite high. Thus, the demand for higher education is increasing every day. Today, while the reasons forcing all organizations to change increase in number and complexity, these demands and expectations of both internal and external stakeholders within the higher education system are changing in relation to world conditions. Globalization, neoliberalism and digitalization shape the current policies, which hegemonize all sectors, including the field of education.

While modern universities were designed as a political product of nation-state ideologies, they started to serve wider masses and became universal since the middle of the 20th century. Offering lifelong learning opportunities for anyone who wishes, these institutions started to adopt a universal model of participation. Since higher education institutions gradually deviated from the nation-state orientation, there was a need for an ontological reinterpretation of these institutions and a revision of their social and civic roles (Kwiek, 2002, p.134). In this context, as higher education is among the sectors shaped under the influence of the neoliberal paradigm, we state that it cannot benefit from the protection and financing of the state as much as before (Keller, 2007, p.231). Higher education institutions have limited opportunities to benefit from state funds. For this reason, they have to take action in order to carry out their activities on a sustainable basis. Higher education systems have to act with a corporate approach, so to speak, in order to survive in this environment.

Another factor that leads to change of dynamics in the field of higher education is the establishment of foundations and private institutions that do not use public funds. The opening of private higher education institutions in many countries can be seen as both the cause and the result of the increasing number of higher education students. There are cases where some private higher education institutions start to attract more students than state institutions. While private initiatives try to get ahead of their competitors in order to attract students, they diversify higher education systems by incorporating students from different socioeconomic and sociodemographic groups (OECD, 2020, p.22). Therefore, the participation of a large number of students in higher education, forces university administrations to develop institutional strategies that take into account students' infrastructure, readiness, various needs, and expectations. Universities are under pressure to formulate and finance processes that are sensitive to stakeholders, especially students, in all academic and administrative activities (McInnis, 1998, pp.29-30; Keller, 2007, s.s249).

On the other hand, information technologies provide affordances that enable scientific authorities to be cognizant of and interact with each other. Universities and academics have transformed into an interconnected transnational

community that is independent of national borders (Kwiek, 2002, p.134). The products and services that emerge through transnational relations developed by higher education institutions and academics have the potential to provide benefits on a global scale rather than just solving local issues. Therefore, it is no longer sufficient for higher education institutions to simply review their civic and social roles within their local communities.

Today's higher education institutions determine their mission, vision and values by adopting standards that will come to the fore in the international arena (McCaffery, 2018, p.500). This fact encourages the circulation of human resources and especially the mobility of qualified minds, and in turn, drives higher education policies to be built on an international basis. This situation paves the way for a competitive environment or another area of struggle for higher education institutions, as they try to attract the most successful students and the most respected academics in the "market". As the sector is becoming increasingly globalized for students and academic staff, higher education institutions are both collaborating and competing. Students and academic staff generally move from south to north, and east to west with the motivation to find better opportunities and infrastructure in this cooperative and competitive environment (OECD, 2020, p.23). In order to employ qualified human resources locally and to prevent brain drain, the source countries implement incentives and investment-oriented policies.

Although the decrease in the ratio of young population to the total population in developed countries seems to be a threat for higher education institutions, they are still attractive with their various programs and training, because the skills and qualifications required by the markets are rapidly changing. Higher education institutions try to prove that they meet this need in the best way with distance education and lifelong learning centers (Atchoarena, 2021, p.312).

These current issues that challenge higher education institutions and their management vary considerably. To summarize, these include society and stakeholders' ever-increasing demands that are becoming more diversified, the development of research and education-training approaches, and changes in methods and tools. Political, economic, social, technological, environmental and legal changes also have direct and indirect effects on higher education institutions. In this respect, frequently mentioned concepts such as governance, autonomy, transparency, quality, accountability, internationalization and digitalization have determined the agenda of higher education systems in recent years (Erdoğan, 2019, p.6).

Communication in Higher Education Institutions

Higher education institutions have to be in constant interaction with society and different stakeholder groups, since this is necessitated by their basic functions. Their institutional structure and wide organizational charts require a systematic organization of communication activities. Effective communication is important for all education levels in general, and for higher education in particular, in order to ensure efficiency in academic and administrative activities, and to achieve harmony between units and departments.

As globalization, internationalization, attraction of student candidates, competition for funding, reputation and crisis management determine the

agenda of higher education systems, it is obvious that higher education institutions need to give more weight to communication activities. In addition, factors such as growth in the quantitative and qualitative capacities of universities, increased demand for higher education and for transparency and accountability, as well as stakeholder expectations and competition create intense pressure on higher education institutions (Mohamad, Bakar, & Rahman, 2007, p.81-83). In these circumstances, Başkan (2001, p.28) emphasizes that universities have become institutions that are expected to work efficiently like businesses. Therefore, higher education institutions, like organizations in many for-profit sectors, aim to structure their communication processes at an institutional level and to share more positive and functional messages with their stakeholders and environment.

Higher education institutions should carry out an integrated communication process among the units, establish appropriate communication channels, convey clear, unambiguous and understandable messages, and meet the needs and expectations of stakeholders, especially students. For this purpose, the communication mechanism to be developed should assume a function that will ensure positive interaction at national and international levels (Iordache-Platis & Josan, 2009, p.56). Strategic management of communication processes is a feature of organizations operating internationally. While the 21st century offers a complex and dynamic environment, it also requires communication management in all sectors and the training and employment of competitive communication professionals who will work in this field (Jeffrey & Brunton, 2011, p.57). The experts examine future scenarios for higher education systems and put forward suggestions to manage change correctly in the context of possible scenarios. As a management function, corporate communication are expected to contribute more to the institutions in determining and realizing their goals in the coming years, and will also have a pivotal role for updating their values. Some foresee that the theoretical and practical elements of corporate communication will be leveraged more, in order to ensure continuity and consistency in institutional or organizational activities (KID, 2021, p.22). In this respect, we conclude that corporate communication units in higher education should be designed to meet an important need that requires professionalism.

Multimedia tools are becoming more widespread and developing in relation to each other. Adaptation of these tools has become a necessity rather than a choice for organizations that want to maintain their existence. Because in our age, it is not possible to be isolated from technology and the use of digital tools. People are experiencing a period of time in which they are not only information consumers, but also they can convey their feelings and thoughts through these tools, and enter correct or incorrect information into the system (Wanler & Blessinger, 2013, p.4). In order for business sectors to adopt digital and data-based approaches and to adapt to the expectations of the young generation -digital natives-, higher education needs professional teams who can analyze this transformation and audience, and who can organize internal and external communication processes in line with the strategic goals of the institution (KID, 2021, p.7). In this context, understanding the dynamics of new media tools and analyzing the trends of the target audience is on the agenda of higher education institutions as a serious field of study. Being under the responsibility

of corporate communication units, these studies provide considerable data to higher education administrations and advantages in managerial decision-making processes.

Media and communication tools are used in marketing, advertising and public relations endeavors as strategic tools by institutions and organizations (Ün & Türkal, 2018, p.2821). Higher education is perceived to have a “market” feature as a result of competition, and this drives universities to engage in marketing communication efforts in order to attract bright students and academicians. Higher education institutions try to find new communication strategies in order to attract more potential students (Schüller & Chalupský, 2012, p.61).

Given these motives, when we examine the current vision, mission and values of the corporate communication units established by the higher education institutions, the following points come to the fore;

- Establishment of communication channels between institution units, as well as academic and administrative personnel; providing coordination and increasing the effectiveness of communication processes
- Development of strategies to work faster and more effectively,
- Conducting the interactions of the institution with the outside world within a plan and program,
- Learning the demands and expectations of the stakeholder groups, measuring and analyzing their satisfaction levels,
- Improving interaction by acting as a bridge between internal and external stakeholders
- To initiate partnerships and collaborations,
- Working to gain the trust and respect of potential and existing sponsors,
- Carrying out studies to be recognized as a respected institution in the eyes of the public,
- Developing appropriate messages for the target audience in line with the strategic goals of the institution,
- Announcing and disseminating the scientific and academic studies produced within the institution and thus making its national and international contribution visible,
- Ensuring integration with society,
- Developing intangible capital such as corporate culture, corporate identity, brand value, reputation, recognition, and visibility
- Working to become a more preferred institution for academicians and students at both national and international levels,
- Informing stakeholders and the public with fast, transparent and clear official messages in cases of uncertainty and crisis,
- Ensuring that the institutional management is aware of the target audience and its trends,

- Presenting data-based references for strategic decisions in the process of stakeholder management,
- Working to become an institution that differs from competitors with its unique aspects,
- Adapting to the internationalization process, addressing real and legal persons from different languages and cultures with universal messages,
- Being informed about public opinion, following the news and developments that may be of interest to the university and providing information to the administrators
- Contributing to the identification of social responsibility areas and announcement of the projects to be developed

As can be seen, these issues have serious contributions to higher education institutions. We deem appropriate to discuss the benefits of corporate communication for higher education management under an individual title here.

Contributions of Corporate Communication to Higher Education Administration

Management is crucial for the survival of an organization. Management and managers are primarily responsible for the success or failure of an organization. Higher education institutions face management challenges due to changing environmental conditions, fierce global competition and the need to respond to markets around the world. For this reason, educational administrators try to implement practices and innovations to improve their activities and make them sustainable (Sauphayana, 2021, p.163-165). As a part of these efforts, corporate communication significantly contributes to higher education management. By creating a positive image through corporate communication, higher education institutions have the opportunity to create positive relations with their stakeholders and to ultimately develop a good recognition and reputation among their stakeholders (Melewar, Foroudi, Dinnie, & Nguyen, 2018, p.16). However, there are also other contributions of corporate communication to higher education management. When considered in the context of classical management processes, we can say that corporate communication efforts provide important direct or indirect advantages to corporate management. Because the effectiveness of communication processes in universities has a direct impact on the efficiency of the institution (Gizir, 2002, p.220).

When we consider the dimension of decision-making in the management processes, corporate communication of higher education institutions mediates the participation in decision-making, and ensures that the decisions taken are communicated to internal and external stakeholders. Since managers are aware of the wishes, expectations and tendencies of internal and external stakeholders, they can take decisions that will increase satisfaction. In matters related to planning, corporate communication plays a role in informing the stakeholders about the future of the institution in the short, medium and long term. In particular, it is important that institutional units communicate with each other when creating the academic calendar, which enables a more clear

institutional calendar, and harmonious execution of the planned administrative and academic affairs. Planning relieves from the discomfort of uncertainty and helps staff and students to fulfill their daily responsibilities more willfully. In this way, future anxiety and possible negative consequences are eliminated to a certain extent. If the people in the institutions have specific roles and communication channels, they are better prepared for extraordinary situations and times of crisis.

Institutional culture largely shapes where, how and in what way work is done in organizations. As an important theoretical and practical component of corporate communication studies, the conveyance and development of corporate culture gains an important function in the organizational dimension of higher education institution management. We can say that the corporate communication unit provides convenience to higher education administrators, especially in internal stakeholder management by conveying the elements of institutional culture such as behaviors and rituals. This unit provides the means for working and managing with high quality interaction as well as coordination and harmony between the units of higher education institutions with various administrative units, in addition to academic units such as faculties, institutes and application centers. At this point, the corporate communication unit has the responsibility to increase the quality of communication between the units. The methods and applications to be established by the corporate communication unit in order to ensure the rapid flow of information, allow coordination among the complex organizational chart and the large number of staff. In terms of external stakeholders, corporate communication work contributes considerably to the smooth progress of partnerships, activities, and the constant communication with the press, media, sponsors, and non-governmental organizations.

Higher education institutions have complex organizational charts and some units consist of a large number of administrative and academic staff. Corporate communication units can work to bring the system closer to horizontal communication, in order to alleviate the disadvantages created by this structure which allows rather vertical communication between superiors and subordinates. Opting for the management communication approaches suggested by corporate communication professionals will have positive outcomes such as closer interactions between top managers and personnel, and higher awareness by the managers about their personnel. Providing the work instructions, which the staff can regard cold and formal, in a more sincere way will enable them to be motivated and willful in the fulfillment of their responsibilities. One should not ignore the role of corporate communication in the effective and efficient operation of formal and informal communication channels that are developed for managing human resources.

Finally, corporate communication can provide benefits to the higher education management in terms of evaluation processes. As a matter of fact, corporate communication units constantly track the opinions of stakeholder groups. The data emerging from this process provide references for higher education administrators to evaluate their situation. Therefore, the reports and observations of the corporate communication unit makes it possible to develop the strategies needed for stakeholder management.

Current Situation of Corporate Communication Units in Higher Education Institutions

184

In parallel with the increasing importance of corporate communication activities in universities, it is seen that various researches related to the field are carried out around the world and in Turkey. In the study of Sezgin (2016, pp.438-439), which examines the institutional communication units of higher education institutions, it is stated that the units that regulate communication activities in higher education institutions carry out their activities under different names. While names such as bureau, unit, directorate, department or consultancy and units responsible for corporate communication are included in the organizational chart, it has been observed that these units, which work directly under the rectorate in some universities, carry out their duties under the general secretariat of some universities. It is stated that the elements that are frequently emphasized in the job descriptions of these units consist of activities that can be handled under the public relations studies in general. In another study conducted on the importance of the corporate communication unit in state and private higher education institutions, it is seen that approximately ninety percent of the participants stated that the unit that carries out corporate communication applications is indispensable. Although their rates are close to state universities, it has been found that participants in foundation/private universities attach more importance to corporate communication (Anabal, 2019, p.71).

When the relevant literature is examined, it is noteworthy that the number of studies focusing on the direct institutional communication of higher education institutions is very limited. The breadth of application areas of corporate communication seems to have directed researchers to work in the field by focusing on parts rather than the whole. It is seen that higher education institutions work more in the context of corporate identity, corporate image, corporate reputation and corporate brand. It can be said that higher education institutions are specifically focused on these areas, which we consider (it as) the theory and practical components of corporate communication.

Conclusion and Discussion

Higher education institutions play a major role in human and economic development by improving the human resources of countries. Higher education institutions meet various social expectations, protect and transfer cultural heritage, encourage social welfare, and increase the efficiency of institutions (Chhun, 2021, p.65). However, as the current conditions affect all the sectors, institutions in the field of higher education also take on various challenges. Higher education institutions have to find new ways, adapt to the conditions of the age, and compete with other institutions in order to gain their legitimacy and continue their activities on a sustainable basis (Manov, Mujkić, Husić-Mehmedović, 2020, p.265). It is not possible for higher education administrations to overcome these difficulties if they are isolated from society and higher education stakeholders. As institutions at the center of interactions, higher education institutions should organize their communication processes within a certain plan and program, and make the most of corporate communication efforts.

Corporate communication refers to the execution of a dynamic process based on mutual interaction rather than a unilateral communication activity. The quality of the interactions with various stakeholder groups is a predictor of the respectability of higher education institutions (Gökler and Onay, 2020, p.311). In this context, one should not ignore the benefits of corporate communication endeavors to higher education management. Compared to the last 20-30 years, university management requires more professionalism today. (Gabriealla, 2011, p.1). Corporate communication units currently make a significant contribution to higher education management, and they will likely continue to do so in terms of the changes that are expected to take place in the field of higher education in the coming years. We can say that increasing the material and human resource capacities of corporate communication units in higher education institutions will provide serious benefits to institutions in the short and long term, and will considerably contribute to the achievement of their vision, mission and strategic goals.

According to the widespread opinion in the literature, corporate communication should be considered as a management function. In this respect, it is important to conduct academic studies on the corporate communication units in the context of education management in general and the management of educational institutions in particular, as these units are becoming more common day by day in educational institutions. Considering the lack of studies by educational researchers on this subject, the field would benefit from studies that can meet the theoretical and practical needs on the subject.

References

- Aktan, C. C. (2009). Yüksek öğretimde değişim: global trendler ve yeni paradigmlar. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 39-48.
- Atchoarena, D. (2021). Universities as Lifelong Learning Institutions: A New Frontier for Higher Education?. In *The Promise of Higher Education* (pp. 311-319). Springer, Cham.
- Başkan, G. (2001). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 21-32
- Calderon, A. (2018). *Massification of Higher Education Revisited*. Melbourne: RMIT University. https://www.researchgate.net/publication/331521091_Massification_of_higher_education_revisited_Massification_of_higher_education_revisited
- Chhun, H. (2021). Higher education management systems. *Cambodia Journal of Basic and Applied Research (CJBAR)*, 3(1), 53-76.
- Erdoğan, N. (2019). *Geleceğin Türkiye’sinde Yükseköğretim*. (Geleceğin Türkiye’si Raporları No:2). İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği. https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/yuksekogretim_rapor_ozeti.pdf
- Gabriella, K. (2011). Teaching higher education management. *A Virtualis Intezet Közép-Európa Kutatására Közleményei*, 3, 16-22.
- Gizir, S., (2002). Üniversite ve iletişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 219-244.
- Gökler, K. & Onay, A. (2020). Üniversitelerin kurumsal iletişim aracı olarak instagram kullanımı: Vakıf üniversitelerinin Instagram sayfaları üzerine betimsel bir içerik analizi. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, (35), 311-337.

- Iordache-Platis, M., & Josan, I. (2009). Communication efficiency within higher education institutions: The case of Romania. *European Research Studies*, *XII*, (2) 55-67,
- Jeffrey, L. M., & Brunton, M. A. (2011). Developing a framework for communication management competencies. *Journal of Vocational Education & Training*, *63*(1), 57-75.
- Karasoy, H. A. (2021). Yönetim fonksiyonları ekseninde örgütsel iletişimin önemi. *Kamu Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, *2*(1), 81-92
- KİD – Kurumsal İletişimciler Derneği. (2021). *Kurumsal İletişimin Geleceği*, <https://www.kid.com.tr/wp-content/uploads/2021/10/kid-rapor-son.pdf>
- Küçükcan, T., & Gür, B. (2009). *Türkiye’de Yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz*. SETA Yayınları, Ankara, <https://www.setav.org/turkiyede-yuksekogretim-karsilastirmali-bir-analiz/>
- Kwiek, M. (2002). Yükseköğretimi yeniden düşünürken yeni bir paradigma olarak küreselleşme: Gelecek için göstergeler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice 2* (1) 133-154.
- Manov, N., Mujkić, A., & Husić-Mehmedović, M. (2020). Universities’ enrollment challenge: The role of corporate image in higher education. *Ekonomski vjesnik*, *33*(1), 205-216.
- McCaffery, P. (2018). *The higher education manager’s handbook: Effective leadership and management in universities and colleges*. Routledge.
- McInnis, C. (1998). Managing mainstream and marginal responses to diversity. *Higher Education Management*, *10*, 29-42.
- Melewar, T. C., Foroudi, P., Dinnie, K., & Nguyen, B. (2018). The role of corporate identity management in the higher education sector: an exploratory case study. *Journal of marketing communications*, *24*(4), 1-23
- Mohamad, B., Bakar, H. A., & Rahman, N. A. A. (2007). Relationship between corporate identity and corporate reputation: A case of a Malaysian higher education sector. *Jurnal Manajemen Pemasaran*, *2*(2), 81-89.
- OECD. (2020). *Resourcing Higher Education: Challenges, Choices and Consequences*, Higher Education, OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/education/resourcing-higher-education-735e1f44-en.htm>
- Sabzalieva, E., Chacon, E., Liu, B. L., Morales, D., Mutize, T., Nguyen, H. & Chinchilla, J. R. (2021). Thinking higher and beyond: perspectives on the futures of higher education to 2050. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377530>
- Sauphayana, S. (2021). Innovation in Higher Education Management and Leadership. *Journal of Educational and Social Research*, *11*(6), 163-163.
- Schüller, D., & Chalupský, V. (2012). Marketing communication management of higher education institutions. *Acta Universitatis Bohemae Meridionalis*, *15*(2), 61-69.
- Sezgin, A. (2016). Public relations-corporate communication at universities in Turkey. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *10*, 419-447.
- Toprak, M., Bayraktar, Y., Erdoğan, A., Kolat, D., & Şengül, M. (2021). Yeni Nesil Üniversite: Bir Model Önerisi. *Yükseköğretim Dergisi*, *11*, 344-362.
- Ün, H., & Türkal, İ. (2018). Kurumsal iletişim bağlamında yükseköğretim kurumlarının sosyal

medya kullanımları: Üniversitelerin Youtube kanallarını kullanımları üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı 3), 2811-2833.

Wankel, L. A., & Blessinger, P. (2013). Inventive approaches in higher education: An introduction to using multimedia technologies. In *Increasing student engagement and retention using multimedia technologies: Video annotation, multimedia applications, videoconferencing and transmedia storytelling*. Emerald Group Publishing Limited.

*Corporate
communication as a
substantial function
in higher education
management*

Pedagojik bir araştırma olgusu olarak çocukluk

Neriman Beyza Kuru & Mustafa Gündüz

189

Başvuru/Submitted
3 May/May 2022

Kabul/Accepted
25 May/May 2022

Yayın/Published
28 May/May 2022

Makale Türü
Derleme / Review

Özet: Çocukluk, insanın biyolojik bir evresini ifade etse de çocukluğun biyolojik sınırları için ortak bir görüş bulunmamaktadır. Çocukluğun biyolojik sınırı için evrensel olarak kabul edilen en net yaş aralığı, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin birinci maddesinde 18 yaşına kadar her insanın çocuk sayıldığı şeklinde ifade edilmiştir. Çocukluğun belirli yaş aralıkları ve biyolojik bir evre olarak ele alınması onun yalnızca gelişimsel boyutunu içermektedir. Oysaki çocukluğun toplumsal boyutu da bulunmaktadır. Çocukluk Çalışmaları, çocukluğu disiplinler arası bir perspektifle ele almakta; çocukluk deneyimlerini tarihsel ve çağdaş boyutlarıyla anlamaya çalışmaktadır. Çocukluk kavramının, modern bir tartışma konusu olarak ortaya çıktığı tarihsel süreç ile çocuğun eğitiminin tartışma konusu olmaya başladığı tarihsel süreç arasında bir uyumluluğun söz konusu olduğu görülmektedir. Bu çalışmada, bir disiplin olarak çocukluk çalışmalarının yaklaşık 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren başlayan serüveni ele alınmış ve çocukluk çalışmaları pedagojik olgular çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocukluk çalışmaları, çocukluk, eğitim bilimleri, eğitim, çocukluğun sosyal tarihi, çocukluk tarihi, çocukluk sosyolojisi.

Childhood as a pedagogical research case

Abstract: Although childhood expresses a biological stage of human beings, there is no common view for the biological limits of childhood. The clearest universally accepted age range for the biological limit of childhood is stated in the first article of the Convention on the Rights of the Child, as every person up to the age of 18 is considered a child. Considering childhood as a biological stage and certain age ranges includes only its developmental extent. However, childhood also has social and social extents. Childhood Studies deals with childhood from an interdisciplinary perspective; tries to understand childhood experiences with historical and contemporary extents. It is seen that there is a compatibility between the historical period in which the concept of childhood emerged as a modern subject of discussion and the historical period in which the education of the child began to be a matter of discussion. In this study, the adventure of childhood studies as a discipline that started from the second half of the 20th century was discussed and childhood studies were evaluated within the framework of pedagogical facts.

Keywords: *Childhood studies, childhood, educational sciences, education, social history of childhood, history of childhood, sociology of childhood.*

Alanyazın
Eğitim Bilimleri Eleştirel
İnceleme Dergisi
CRES Journal
Critical Reviews in
Educational Sciences
2022, 3/1, 189-199

Kuru, N. Beyza & Gündüz,
M. (2022). Pedagojik bir
araştırma olgusu olarak
çocukluk. *Alanyazın*
3(1), 189-199, <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.189.199>

Öncü Okul
Yöneticileri Derneği
2718-0808

ALAN
YAZIN
CRES
Journal

Bu çalışma, yazarın, Prof. Dr. Mustafa Gündüz danışmanlığında hazırlamakta olduğu yüksek lisans tezinin alanyazın kısmından, danışmanın katkılarıyla üretilmiştir.

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, yüksek lisans öğrencisi nbezyaarslann@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8883-8355

Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Prof. Dr. mstgndz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1706-9920

Giriş

190

Çocukluk, insan yaşamında eğitim ve öğretimin başladığı yaş dönemine tekabül etmekte ve bu sebeple de çocuklar, eğitimin başta gelen öznelere sayılmaktadır. Çocuğa yönelik eğitim teorileri ve pratiklerinin geliştirilebilmesi ise çocuğu biyolojik, kavramsal, tarihsel, kültürel ve toplumsal açıdan daha yakından tanımakla mümkün olabilir. Çocukluğun biyolojik boyutunu tanımlayan ilk çerçevede, çocukluğu kapsayan yaş sınırları bulunmaktadır. Çocukluk için evrensel olarak kabul edilen en net yaş aralığına Birleşmiş Milletler tarafından 1989 yılında kabul edilen *Çocuk Hakları Sözleşmesi*'nin ilk maddesinde yer verilmiştir. Bu ifadeye göre 18 yaşına kadar her insan çocuk sayılmaktadır (UNICEF, 2004, s. 5).

Biyolojik bir evre olarak çocukluğun sınırlarına, Gelişim Psikolojisi alanında yapılan çalışmalar açıklama getirmeye çalışmaktadır. Bu çalışmalardan birini gerçekleştirmiş olan Aydın'a (2015) göre çocukluk, 2 yaşından okul yıllarına kadar devam eden ilk çocukluk dönemi ve 6 ile 11 yaş arasını kapsayan son çocukluk dönemi olarak ikiye ayrılmaktadır. Arı (2016) ise yaşam evrelerini; 0-6 yaş aralığını bebeklik ve ilk çocukluk, 6-12 yaş aralığını orta çocukluk, 12-18 yaş aralığını ön ergenlik ve ergenlik dönemi olarak sınıflandırmıştır. İnsan yaşamının biyolojik evrelerini 0-2 yaş aralığını bebeklik, 2-18 yaş aralığını çocukluk ve 18 yaş sonrası yetişkinlik olarak sınıflandıran görüş de mevcuttur (Temizyürek & Çevik, 2014, s.156). Bahsedilen tanım ve ifadeler, yaş ve dönem sınıflandırması bakımından ortak bir çocukluk çizgisine sahip görünmemektedir.

Belirli bir yaş aralığı ve biyolojik yaşam evresi olarak ele alınması çocukluğun sadece gelişimsel boyutunu içerir. Halbuki çocukluğun toplumsal boyutu da bulunmaktadır. Çocukluğun toplumsal boyutunu; sosyoloji, tarih, antropoloji ve coğrafya gibi çalışma alanları anlamaya ve açıklamaya çalışmaktadır.

Çocukluğu disiplinler arası bir perspektifle ele alan, çocukluk deneyimlerini hem tarihsel hem de çağdaş olarak anlamaya çalışan çalışma alanı ise Çocukluk çalışmalarını oluşturmaktadır. Çocukluk çalışmalarının temeli 20. yüzyılın ikinci yarısının başlarına dayanmakta; bir disiplin haline gelmesi ise 20. yüzyılın son on yılında gerçekleşmiştir.

Çocukluk çalışmaları, çocuğu merkeze alan ve onu bir özne olarak konumlandıran bir anlayışa sahiptir. Çocuğun özne olarak konumlandığı alanlardan birini de eğitim alanı oluşturur. Günümüzde eğitim, devlet tarafından kurgulanmış bir sistem olarak yürütülmektedir. Böylece çocuğun eğitilmesine yönelik sorumluluk alanı aile ile paylaşılmakta; hatta örgün ve zorunlu eğitim gibi sistem unsurlarıyla aile üzerinde de bir devlet otoritesi oluşturulmaktadır. Onur (2021), çocuk, aile ve devlet arasındaki ilişkinin çocukluk çalışmaları açısından önemine değinmiştir. Çocuk, aile ve devlet arasındaki ilişkide önemli bir konuma sahip olan eğitimin de çocukluk araştırmaları çerçevesinde incelenmesinin önem kazandığı görünmektedir. Literatüre bakıldığında çocukluk araştırmalarının doğrudan eğitim araştırmalarıyla ilişkilendirildiği veya eğitim araştırmalarına konu edildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçe literatürde, çocukluk çalışmalarının daha çok sosyoloji ve tarih disiplinleri çerçevesinde araştırma konusu edildiği görülmektedir. Bununla birlikte Erdiller-Yatmaz vd. (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada, okul öncesi

öğretmen adaylarının çocuğa ilişkin algıları sosyal ve tarihsel bir bakış açısı ile değerlendirilmiştir. Yine alanyazın içerisinde, öğretmenlerin çocukluk kavramına dair algılarının incelendiği çalışmalar mevcuttur.

Bu çalışmada, bir disiplin olarak Çocukluk Çalışmaları'nın geçtiğimiz yüzyıldan başlayan gelişim serüveni ele alınmış ve çocukluk çalışmalarının eğitim bilimleri açısından önemi değerlendirilmiştir.

Çocukluğun Yüzyılları ve Tarihsel Süreçte Çocukluk

191

Çocukluk, tarih boyunca varlık göstermiş her toplumun, doğal bir parçası olmuştur. Bu açıdan bakıldığında çocukluğun tarihi de insanlığın tarihi kadar eskidir. Çocukluk, insanlıkla yaşıt bir olgu olsa da kavram olarak çocukluk modern bir geçmişe sahiptir (Şirin, 2016). Çocukluk tarih boyunca toplumların geleneklerinde, felsefi anlatılarında; din, ahlâk, hukuk gibi sistem ve kuralları içinde kendine hep yer bulmuştur fakat çocukluğun bir araştırma konusu haline gelmesi 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarına rastlamaktadır. Bu araştırma alanı İngilizce literatür içerisinde meydana gelmiş ve metodolojisini İngilizce literatür içerisinde oluşturmuştur. Bu süreçte Türkçe literatürün ele aldığı toplumdaki çocukluk olgusu, İngilizce literatürdeki çocukluk olgusunun dışında kalmıştır. Bununla birlikte Türkçe literatürde yer alan çocukluk olgusunun, İngilizce literatürdeki çocukluk olgusuna uyum sağlamak suretiyle bir araştırma alanı oluşturduğu söylenebilir.

Ariés (1962), 1960 yılında Fransızca *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* başlığıyla yayımladığı ve 1962 yılında *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life* başlığı ile İngilizce'ye çevrilen eserinde, çocukluk fikrinin Orta çağ Batı toplumunda var olmadığını; çocukluğun modernleşmeyle beraber ortaya çıkmış bir kavram olduğunu iddia etmiştir. Ariés'in çocukluk fikri olarak ifade ettiği durum toplumda var olan çocukluk anlayışıdır. Toplumda çocukluk anlayışının olmadığı görüşünden kastedilen; Orta çağ çocuklarının ihmal edildiği ya da hor görüldüğü değil çocuğu yetişkinden ve genç yetişkinden farklı kılan özel doğasına dair farkındalığın eksikliğidir.

Ariés'in iddia ettiği bu görüş, çocukluğun toplumsal konumuna dair bir içeriğe sahip olan ilk eser değildir fakat onun ortaya koyduğu sarsıcı iddialar, çocukluk çalışmalarında önemli bir konum teşkil etmesine sebep olmuştur. Ariés'den önce Key, çocukluğun toplumsal ve sosyal boyutunu konu edinen fakat çocukluğun geçmişine değil geleceğine dair çıkarımlarda bulunan bir çalışma ortaya koymuştur. 1900 yılının ilk gecesi Key tarafından yayınlanan *Century of the Child* başlıklı eser, 20. yüzyılın Batı toplumundaki çocukluğu değiştireceğini savunmuştur. Söz konusu değişimin, eğitim ve yetiştirme konularında çocuğun aile ve toplum için odak konumda olacağı yönünde olacağını söylemiştir (Key, 1909). Key, bu eserle çocukluğun toplumsal ve sosyal konumuna dair bir tartışma başlatmış; çocukluğa toplumsal bir porte çizmiştir.¹

Ariés'nin ortaya koyduğu görüş, çocukluk anlayışının zaman ve mekân değişkenlerine bağlı olarak değişiklik gösterebildiği düşüncesine yol açmıştır (Heywood, 2010).

1 Toplumsal ve sosyal kavramları arasında ayırım yapılmasının sebebi; yazarın, çocukluğun toplum ve aile içindeki konumuna dair bir görüşte bulunmasıdır. Makro bir düzeyi ifade eden bir yapı olarak toplum içerisindeki konumlanma toplumsal boyut; mikro bir düzeyi ifade eden ve daha gündelik ve dinamik ilişkileri barındıran aile içerisindeki konumlanma ise sosyal boyut olarak ayrılmıştır.

Bu perspektiften bakıldığında, Ariés tarafından ortaya koyulan Orta çağ toplumunda çocukluk anlayışının olmadığı iddiası Orta çağ Avrupa toplumunu kapsamaktadır.

Türkçe literatürde çocukluk anlayışlarına yönelik yapılan çalışmalar, İngilizce literatürde yer alan ve özellikle Avrupa ve Amerika'da yoğunluk kazanmış çalışmalara kıyasla sınırlılık göstermektedir. Orta çağ İslam toplumlarında çocukluğa dair yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu da yine İngilizce literatür içerisinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalardan birini yürüten Giladi (1992), Orta çağ döneminin İslam toplumlarında çocukluğa dair yaklaşık 350 girdilik bir bibliyografya bulunduğunu ifade etmiştir. Fakat var olan çalışmaların, Batı'nın çocukluk tarihçilerinin geliştirdiği metodoloji ve bulgulara dair bir referans eksikliği taşıdığını eklemektedir.

Osmanlı toplumunda, aynı dönemlere yönelik Türkiye ve dünya tarih çalışmalarının gelişimine rağmen çocukluk tarihi daha sınırlı bir ilgiye maruz kalmıştır. Var olan çalışmalar ise özellikle Tanzimat Dönemi sonrasında gelişme göstermiştir (Araz, 2017). Osmanlı toplumunda çocukluk anlayışının konu edinildiği çalışmalarda göze çarpan husus, bu çalışmalarda ortaya koyulan iddia ve tezlerin Batı literatüründen etkilenmiş olduğudur. Tanzimat Dönemi'nin, Batı yönlü modernleşme hareketlerinin başlangıcında yer tutan bir mihenk taşı konumunda görünmesi bu döneme çocukluk tarihi için de bir dönüm noktası niteliğinin atfedilmesine sebep olmuştur. Bu yönde ilk görüşlerden biri Osmanlı çocuk hayatının yenileşmesi ve modernleşmesini ele alan Cüneyd Okay'a aittir (Okay, 1998). Okay, Batı literatüründeki görüşlere benzer şekilde, Tanzimat öncesindeki Osmanlı toplumunda çocukluk fikrinin yer almadığını ve çocukluğun ayrı bir konununun bulunmadığını ifade etmiştir. Bu görüşün karşısında yer alan Araz (2017), Osmanlı toplumunun İslam dünyasının değerlerini kendi değerleriyle zenginleştirdiği bir çocukluk fikri ve anlayışına sahip olduğunu ve çocukların ihtiyaçlarının yetişkinlerin ihtiyaçlarından farklılaştığının bilgisine sahip olduğunu söylemektedir. Osmanlı dünyasının toplumsal yaşamında, 19. Yüzyıl öncesi için çocukların yeri ve yaşam pratiklerine dair yeterli nicelikte belgenin bulunmamasını Öztan (2019), Batı tarihinde olduğu gibi çocuğun Tanzimat öncesi dönemde "kendine özgü" ve "müstakil" bir konumunun olmamasıyla ilişkilendirmiştir. Bu dönemde çocuğun ve çocuğa ilişkin problemlerin kurumsal ilgiden yoksun olduğunu da yine toplumda çocukluk anlayışının olmadığına ilişkin bir argüman olarak dile getirmiştir. Fakat bahsedilen dönemlerde yetişkinler ve özellikle kadınlar da devletin kurumsal ilgisinin konusu olamamışlardır.

Türk toplumunda çocukluk tarihini modernleşme perspektifi çerçevesinde ele alan Onur (2005), çocukluğunu Osmanlı toplumunun son yıllarında ve cumhuriyetin erken yıllarında geçirmiş aydın statüsünde sayılabilecek kişiler tarafından kaleme alınan anı ve hatıra türündeki eserleri incelemiştir. Türkiye'de çocukluğun tarihine dair yaptığı değerlendirmeler, yaklaşık dört yüz kadar anı ve otobiyografi türünde ve yaklaşık iki yüz kadar kuramsal nitelikte olan eserler ekseninde gerçekleşmiş olsa da sonucu itibarıyla yoğun olarak ideolojik genellemeler içermektedir. Ariés'in, Orta çağ'da çocukluk anlayışının yokluğuna karşın çocukluk sevgisinin var olduğu görüşünü destekleyen Onur (2005, s.16), benzer şekilde Osmanlı'da da bu duygunun var olduğunu ve sebebinin ise tamamen dinsel kaynaklı olduğunu iddia etmektedir. Geleneksel Osmanlı toplumunda eğitimin de dinsel öğretilerin aktarılması yoluyla

gerçekleştiğinden bahsederken eğitimde modernleşmenin yalnızca laikleşmeyle olabileceğini söylemektedir (s. 537). Bu doğrultuda, Wilson (1980) tarafından Aries'e yönelik yapılan Orta çağ'ın içinde çocuğa ilişkin modern tutumları aradığı eleştirisini Onur için de yapmak mümkün görünmektedir.

Geçmişe yönelik yürütülen çocukluk araştırmalarında “küçük yetişkin” tezini doğrulamanın veya reddetmenin izini sürmektense çocukluk anlayışının toplumdan topluma, zaman ve mekâna bağlı olarak farklılık gösteren kültürel bir inşa olması fikri ekseninde hareket etmek bu alanın gelişimine daha fazla katkı sunacaktır (Araz, 2017).

Toplumsal Bir İnşa Olarak Çocukluk

20. yüzyılın başında çocukluğun toplumsal boyutu, yeni bir çalışma konusu olarak literatürde varlık göstermeye başladı. Fakat 1970-1980 yıllarına kadar özellikle sosyal antropoloji ve sosyoloji alanlarında yer bulan çocuk yetiştirme biçimi ve çocuğun kavramsallaştırılma biçimleri, gelişim psikolojisinin kavramsallaştırmaları ile oldukça benzerlik göstermekteydi (James, 2009). Söz konusu edilen yıllardan önce sosyal bilimlerde egemen olan çocukluk görüşü, gelişim psikolojisinin sunduğu üzere; yetişkin yaşamına dair ortaya koyduğu şeylerle önem kazanan bir kategori temsilcisi olarak ele alınmıştır. Sosyoloji alanında çocukluğa dair kabul edilen geleneksel sosyalleşme teorisi ise çocukların toplumun bir üyesine dönüşme sürecine eğilmekte ve çocukları, yetişkin yaşamının yeniden üretilmesi için bir araç olarak görmekteydi.

Dönemin önemli gelişim psikologlarından Jean Piaget'nin görüşleri, gelişim psikolojisi alanını ve dolayısıyla çocukluk görüşünü önemli ölçüde etkilemiştir. Piaget, çocuk gelişimini bilişsel zeminde ele almış ve çocuğun öğrenmelerini bu zemine dayanarak açıklamıştır. Piaget'nin, çalışmalarıyla modern çocukluk anlayışına yoğun bir pozitivizm ve sert bir ampirisizmi dahil etmesi eleştiri konusu olmuştur (Onur, 2021). Bu durum, pozitivist paradigmanın dönemin kabul gören bilim anlayışı olmasıyla ilişkili tutularak okunabilir.

Pozitivist paradigma, uzun bir süre kendi ilkelerini bilime yüklemiş ve bu şekilde bilimin ne olduğunu veya olması gerektiğini belirlemiştir. Fakat 20. yüzyılın ikinci yarısıyla beraber pozitivist paradigmanın hâkim olduğu klasik bilim anlayışı eleştirilmeye başlamıştır (Çüçen, 2013). 20. yüzyılın son yarısına kadar psikoloji başta olmak üzere sosyal bilimlerdeki disiplinler, yürüttükleri çalışmaların bilimsel nitelik kazanabilmesi için pozitivist metodolojiye uygun yöntemler kullanmışlardır. Sosyal bilimlerin felsefesi ve metodolojisine yönelik çalışmalar yüzyılın yarısından sonra gündem olmaya başlamış ve bu yıllardan sonra sosyal bilimlerde çalışan disiplinler, çalışma alanlarına uygun metodolojiler geliştirmeye başlamışlardır.

Piaget ile çağdaş olan psikolog Lev Vygotsky, ondan farklı olarak çocuğun sosyal etkileşim yoluyla gözlemleyerek öğrendiğini ve öğrenmenin kişilerarası bir süreç olduğunu öne sürmüştür (Vygotsky, 1979, s.57). Onun bu görüşü çocuğu sosyal ilişkiler içinde aynı zamanda bir aktör olarak konumlandırmaktaydı.

Gelişim psikolojisinin kendi içinde ortaya çıkan görüş farklılıkları, sosyal bilimlerde yaşanan gelişmeler zemininde çocukluk çalışmalarında da yansımaları buldu. Özellikle sembolik etkileşimcilik ve sosyal fenomenolojide yorumlayıcı bakış açılarının sosyal bilimlerde gelişmesiyle beraber çocukluk

araştırmaları farklı yönler ivme kazanmıştır (James and Prout, 2005). Bu gelişmeler etrafında James ve Prout (2005), 1990 yılında çocukluğun toplumsal konumuna dair yeni bir tez ortaya koydu. Çocukluk artık toplumun yalnızca büyümeyi bekleyen ve olgunlaştıktan sonra değer üreten bir parçası değil bizzat yapısal ve kültürel bir bileşenydi. Çocukluk bir yaşam evresi olarak ele alındığında geçici ve yetişkinliğe dönüşen bir dönem iken yapısal bir formu ifade eden çocukluk “yapısal” olarak yetişkinliğe ve başka bir şeye dönüşemez (Qvortrup, 2009).

Toplumsal inşacılıkta çocuğun sosyal, kültürel ve tarihsel değişkenliğini vurgulayan ve çocukluğun verili bir biyolojik gerçekliğe indirgenemeyeceğini iddia eden James ve Prout (2005), çocukluk çalışmaları alanında yeni bir paradigmayı temsil eden bu tez için üç temel özellik belirtmişlerdir (s. 3):

1. Bu paradigma içinde çocukluk, sosyal bir inşa olarak anlaşılmalıdır. Biyolojik olgunlaşmamaşıklıktan farklı olarak çocukluk, insan gruplarının ne doğal ne de evrensel bir özelliğidir ancak birçok toplumun belirli bir yapısal ve kültürel bileşeni olarak ortaya çıkar.
2. Çocukluk sosyal analizin bir değişkenidir ve sınıf, cinsiyet veya etnik köken gibi diğer değişkenlerden asla tamamen ayrılamaz.
3. Çocukluk ve çocukların sosyal ilişkileri ve kültürleri, yalnızca yetişkinler tarafından sosyal inşa açısından değil kendi başına da incelenmeye değer niteliktedir.

Müstakil Bir Araştırma Öznesi Olarak Çocukluk

Çocukluğun toplumsal bir yapı olarak araştırma konusu haline gelmesi çocuğa dair gelişim yönlü araştırma sorularının, çocuklar için sağlıklı ve müreffeh bir çevrenin sosyo-ekonomik çerçevede sağlanması yönünde değişmeye başlamıştır. Bu düşünce çocuğu, bir araştırma nesnesi değil araştırmanın öznesi konumuna taşımıştır. Bu gelişmeler, çocukluk çalışmalarının temel sorularından biri olan “Çocuk nedir?” sorusuna verilen yanıtlardaki değişikliğe işaret etmektedir.

Allison James ve Alan Prout (2005), çocukluk çalışmalarındaki bu değişikliğe yön veren çalışmalarını var olan gelişmeler ışığında 1997 yılında güncellemiş ve ilk olarak öne sürdükleri tezi geliştirmişlerdir. Geliştirdikleri tezde çocukların, sosyal süreçlerin ve etkilerin bir parçası olmasının yanı sıra toplumun aktif birer faili olduğu nosyonuyla hareket etmişler ve bu düşünce, çocukluk çalışmalarına yeni bir soluk getirmiş; alanda yeni problemlerin ortaya çıkmasına katkı sağlamıştır. James ve Prout, ilgili eserlerinde öne sürdükleri üç temel özelliğe çocuğun aktif bir özne olarak kabul edilmesi tezi çerçevesinde şu özellikleri ilave etmişlerdir (s. 8):

1. Çocuklar kendi sosyal hayatlarının ve içinde yaşadıkları toplumların hayatlarının inşasında ve belirlenmesinde aktiftirler ve aktif olarak görülmelidirler. Çocuklar sadece sosyal yapıların ve süreçlerin pasif özneleri değildir.
2. Etnografi, çocukluk araştırmaları için özellikle yararlı bir metodolojidir. Çocuklara, genellikle deneysel veya anket araştırma yöntemleriyle doğrudan sesini duyurma imkânı verir ve onların sosyolojik veri üretimine katılımını sağlar.

3. Çocukluk, sosyal bilimlerin hermeneutik yönteminin yoğun olarak kendini gösterdiği bir olgudur. Başka bir deyişle, yeni bir çocukluk sosyolojisi paradigması ilan etmek, aynı zamanda çocukluğun toplumda yeniden inşa edilmesi sürecine dahil olmak ve buna yanıt vermektir.

Çocukların aktif birer özne olması onların “eylemlili” aktörler olarak kabul edildiği anlamını taşımaktadır. Burada eylemlilikten kastedilen; bireyin bağımsız olarak hareket etmesi ve özgür seçimlerini kendisinin yapabilme kapasitesidir. Çocukların toplumun yapılandırılmasında etkili eylemliler olması çocukluk alanında bir epistemoloji değişimini ifade eder. Çocukların eylemliliğinin kabul edilmesi çocukluk çalışmalarında ve sosyal bilimlerde yeni bir yöntem bilimsel yönelim gerektirmektedir. Bu yönelim, çocukların araştırma öznesi olarak konumlanmasını, onların günlük yaşam deneyimlerinin ve bakış açılarının dikkate alınmasını içermektedir (Onur, 2021).

Çocukluğun sosyal boyutuyla ilgili yapılan güncel çalışmalar teknoloji, ekonomi, kentleşme ve küreselleşme gibi parametrelerin pek çok koşulda çocukluk çalışmalarıyla oldukça ilgili olduğunu söylemektedir. Aslında çocuklar, toplumda çoğu bağlam içerisinde yer alırlar. Aynı zamanda uzak bağlantıların da çocukluğa etkisi açısından göz önünde bulundurulması gerekir. Siyasi ve ekonomik kararlar, çevresel ve iklimsel değişiklikler çocukların üzerindeki etkileri itibarıyla incelenmesi gereken unsurlar arasında yer almaktadır. Üzerinde durulması gereken ve bilinmeyen durum çocukların yetişkinlerden farklı olarak siyasi, toplumsal, ekonomik ve çevresel hareketlerden etkilenip etkilenmediği ve nasıl etkilendiğidir (Qvortrup vd., 2009).

Nihai olarak çocukluk çalışmaları ne kadar çocukluğu pek çok disiplinin perspektifinden tartışmaya taşımış ve çocuğun iyi olma halini gözetmekte olsa da henüz cevaplanmamış veya çözülmemiş pek çok problemi de barındırmaktadır.

Öncelikle gelişim psikolojisi 20. Yüzyılın büyük bir bölümünde araştırma söylemleri içerisinde çocuğu nesneleştirmiş olsa da çocuğun aktif rolünü tanımlamış ve son yıllarda çocuğun aktif konumu özellikle yapılandırmacı kuramın gelişimiyle birlikte genel bir kabul haline gelmiştir (Woodhead, 2009). Bu durum, çocukluk çalışmalarının biyoloji merkezli tezlere olan vurguyu zayıflatma çabasının üzerine yeniden düşünülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Biyolojik tezlere yapılan vurgu zayıflatılırken çocuğun eylemliliği öne çıkarılmakta ve eylemliliğin bir gerekliliği olarak çocuğun özgür olması gerektiği savunulmaktadır. Fakat çocukların ve aynı zamanda yetişkinlerin ne yapmakta özgür olmaları gerektiğine karar verilerek özerklik hakkında bir yargıya varılmalıdır çünkü nazarî özgürlük manasızdır (Hammersley, 2019). Çocuğun eylemliliği üzerine önemli eleştiriler sunan Hammersley (2019), yine bu durum bir sorun olarak çocukların eylemliliğini kabul ediyorsak sorumluluklarını da kabul etmemiz gerektiğini söylemektedir.

Çocukluk çalışmalarına yönelik var olan eleştiriler ve soruların, hem alanın temel tezlerine yönelik boşlukları hedef aldığı hem de çocukların toplumsal hayattaki konumlarının belirlenmesi ve dolayısıyla çocukların iyi olma halinin sağlanmasında kritik niteliğe sahip olduğu için tartışmaya açılması gerekli görünmektedir.

Çocukluk Çalışmalarının Eğitim Açısından Önemi

196

Ariés'in, Orta çağ Batı toplumlarında çocukluk fikrinin yer almadığına dair tezine destek verenlerden biri de Neil Postman'dır. Postman'ın Ariés ile ayrıldığı nokta, çocukluk fikrinin ortaya çıkış serüveni olmuştur. Ona göre çocukluk fikri, Rönesans'ın en büyük icatlarından birini oluşturmaktadır. Matbaanın bulunuşu ve sonrasında okur-yazarlığın artışı yetişkinliğin "okuma yeterliliğine dayanan" yeni sınırlarını belirlemiş ve daha önce çocukluk ile yetişkinlik arasında mevcut olmayan okur-yazarlık bilgisi, yetişkinliği çocukluktan ayıran bir unsur haline gelmiştir (Postman, 1995). Postman, eğitimin de bu minvalde okur-yazarlığı kazandırmak ve çocukluğu yetişkinliğe hazırlamak amacıyla ortaya çıktığını düşünmektedir.

Çocukluk fikrinin, eğitim fikri ile ilişkili olarak şekillenmesi Rönesans sonrası "Aydınlanma Dönemi" olarak da adlandırılan 17. ve 18. yüzyıllarda baskınlık kazanmıştır. John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi ve Wilhelm August Froebel gibi isimlerin öncülüğünde eğitim üzerine belli bir çocukluk fikri çerçevesinde ortaya koyulan düşünceler, eğitim alanındaki etkisini günümüze kadar sürdürmüştür.

Bu doğrultuda ilk olarak John Locke (2020), çocuk zihninin suyun akışı gibi kolayca yönlendirilebileceğini, bebeklik izlerinin kalıcı sonuçları olduğunu ve insanların eğitim sebebiyle iyi/kötü veya yararlı/yararsız olduklarını iddia etmiştir. Çocuk zihnini "Tabula Rasa" olarak adlandırdığı boş bir levhaya benzetmiş; bu levhanın eğitim yoluyla doldurulmasının toplum ve aile için önemli bir sorumluluk ifade ettiğini söylemiştir. Bu fikre çok da yabancı kalmayan ve Hıristiyan Batı toplumu için büyük bir kırılmaya yol açan "çocuğun doğuştan masum olması" düşüncesi 18. yüzyılda J. J. Rousseau (2018) tarafından öne sürülmüştür. Çocuğun doğduğunda yoksun olduğu ve büyüyünce ihtiyaç duyacağı her şeyin eğitimle verildiğini söyleyen Rousseau, çocuğun içinde hep yetişkinin aranmasından dem vurmuş ve onun yetişkin olmadan önceki çocukluğunun, kendi içinde bir değer olarak kabul görmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bu düşünürlerin, aynı zamanda toplumsal konu ve problemlere dair kayda değer ve öncü sayılacak nitelikte görüşlere sahip olduğu bilinmektedir. Ulus-devlet anlayışının gelişmesinde de pay sahibi olan bu görüşlerin, eğitim düşüncesinin ulus-devlet paradigması çerçevesinde şekillenmesinde de önemli bir rolü olmuştur. Locke (2020) bununla ilgili olarak "*Çocukların iyi bir eğitim görmesi anne-babaların öyle büyük bir ödevi ve kaygısıdır, ulusun refahı ve gelişmesi buna o kadar çok bağlıdır ki her birimizin bunu ciddiyleştirmesi gerektiğini düşünüyorum.*" Diyerek çocuk eğitimine toplumsal bir amaç atfetmiş ve yine bu sorumluluğu topluma yüklemiştir (s. 27). Benzer şekilde Rousseau (2018) da insan yetiştirme sanatını, kamu yararına yönelik yapılan faaliyetler içerisinde en önde görmektedir. Bu düşünce aynı zamanda çocukların eşit eğitim hakkına sahip olması yönünde toplumlar ve devletler için de makul bir zemin sağlamıştır.

Çocuğun eğitim almasının toplumsal yaşantı içine yerleşmesi ise ulus-devlet paradigmasının baskınlaşmasıyla birlikte devletin yetki sahibi olduğu ve müdahale ettiği bir sisteme dönüşmüştür. Eğitim sistemi ile devlet, çocuğun eğitimi sorununu ve sorumluluğunu aile ile paylaşmakta hatta örgün ve zorunlu eğitim ile ailenin de üzerinde bir otorite oluşturmaktadır. Çocuk, aile ve devlet

arasındaki ilişkinin kompleks yapısı, çocuğun sosyo-politik konumunun incelenmesi adına çocukluk araştırmaları için önemli bir çalışma alanıdır. Bununla birlikte çocukluk çalışmalarının yönelim alanları arasında çocukların sorunları, deneyimleri ve hakları da bulunmaktadır (Onur, 2021). *Çocuk Hakları Sözleşmesi*'nin (UNICEF, 2004) 28. Maddesinde yer alan çocuğun eğitim hakkının kabul edilmesi ve bu doğrultuda eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması amacının hem çocukluk çalışmalarını hem de eğitim araştırmalarını ilgilendiren ortak bir çalışma sahası oluşturduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Çocukluğa disiplinler arası bir perspektifle yaklaşan çocukluk çalışmaları, bu çerçevede ilk tartışma konularını 20. yüzyılın başında ortaya koysa da çalışmaların ortak bir literatür içerisinde bir disiplin etrafında buluşması ve kendine özgü bir metodoloji ortaya koyması 1980'li yıllardan sonra mümkün olmuştur. Çocukluk çalışmalarının bu yıllardan sonra ivme kazanması sosyal bilim yöntemlerinin gelişmesi ve genişlemesi ile yakından ilgilidir (James & Prout, 2005).

Çocukluk çalışmalarına dair mevcut metodoloji, İngilizce literatür ekseninde gerçeğe yakın çalışma soruları ve yöntemleri doğrultusunda gelişmiştir. Türkçe literatürde ise çocukluk araştırmaları çok sınırlı bir gelişim göstermiştir. Çocukluk araştırmalarının disiplinler arası bir perspektif ile Türkçe literatüre kazandırılması çocuğun ilgi konusu olduğu pek çok alanda oluşturulacak politikalara yön verebilmesi açısından önemli görünmektedir.

Çocukluk çalışmalarının, kendi metodolojisini oluştururken gelişim psikolojisini dışarıda bıraktığı görülmektedir. Fakat felsefe alanında temelleri atılan, gelişim psikolojisinde de bir teori olarak yer edinen ve günümüzde yoğun bir baskınlık kazanan yapılandırmacı anlayış ile çocuğun dış dünya ile etkileşime geçtiğinde aktif bir rol üstlendiği kabul edilmiştir. Bu görüş eğitim yöntem ve tekniklerine dahi yansımış durumdadır. Bu doğrultuda çocukluk araştırmalarına, gelişim psikolojisi teorilerinin de dahil edilmesi bir disiplin olarak çocukluk çalışmalarının bütüncül bir perspektife sahip olmasına katkı sağlayacaktır.

Çocukluk çalışmalarının geldiği nihai noktada, çocuklar toplumun yapısal bir parçası olmakla birlikte toplumsal hayatın belirlenmesinde aktif rol alan eylemli aktörler olarak görülürler (James & Prout, 2005). Fakat çocukluğa dair büyük bir iddia taşıyan bu tezin çözümleyemediği birtakım sorunlar bulunmaktadır. Çocukları eylemli birer aktör olarak tanımlayan düşünce, çocuğun özgür olması gerektiğini savunur. Bu doğrultuda Hammersley (2019), çocukların ve hatta yetişkinlerin özgürlüklerinin sınırları veya tanımlarının ne olması gerektiğine dair karar verilmesi gerektiğini söylemektedir. Yine bu düşünceyle ilintili olarak çocuğun eylemliliğini kabul etmenin aynı zamanda sorumluluklarını da kabul etmek anlamına geldiğini ifade etmektedir. Güncel çocukluk teorileri bu sorulara yanıt vermemekle birlikte bu sorular, belli bir ideolojinin perspektifinden ele alınmamalı ve çocuğun pek çok boyut kapsamında iyi oluş halinin korunması esas alınarak çalışmalıdır.

Çalışma kapsamında, çocuğun eğitim hakkının korunması ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması hedefinin çocukluk çalışmaları ile eğitim araştırmalarını buluşturan ortak bir çalışma sahası oluşturduğu ifade edilmişti. Bahsedilen

ortak çalışma sahasının bir çalışma alanı olarak eğitim araştırmalarının gerçekleştiği eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarında yer aldığını söylemek zordur. Yükseköğretim Kurulu'nun (2022) öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde çocukluk çalışmalarının temel tartışmalarına yer verilen bir ders kategorisinin ve içeriğinin bulunmadığı ve mevcut içeriklerden, doğrudan çocuğa yönelik konuları barındıran alanın yalnızca gelişim psikolojisi olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesinde yetişen öğretmen adaylarının ve eğitim araştırmacılarının çocuğa yönelik bütüncül bir bakış açısına ve çocuğun yalnızca gelişimsel boyutunun değil toplumsal boyutunun da bilgisine sahip olması için çocukluk çalışmaları literatürü bir ders programına dönüştürülmelidir. Bu önerinin uygulanmasının, eğitim politikalarının çocukların sosyo-politik ve sosyo-ekonomik konularıyla olan ilişkisine dair bir farkındalık sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Araz, Y. (2017). 16. yüzyıldan 19. yüzyıl başlarına Osmanlı toplumunda çocuk olmak (2. bs.). Kitap Yayınevi.
- Arı, R. (2016). *Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme* (6. bs.). Nobel Yayıncılık.
- Ariés, P. (1962). *Centuries of childhood a social history of family life*. (Çev. R. Baldick). Alfred A. Knopf
- Aydın, B. (2015). Gelişimin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* (14. bs.). Pegem Akademi.
- Çiçen, A. K. (2013). *Bilim felsefesine giriş*. Sentez Yayıncılık.
- Erdiller-Yatmaz, Z. B., Erdemir, E., & Erbil, F. (2018). Çocuk ve çocukluk: Okul öncesi öğretmen adayları anlatıyor. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 6(3), 284-312.
- Giladi, A. (1992). *Children of Islam: Concept of childhood in medieval muslim society*. Macmillan.
- Hammersley, M. (2019). Çocukluk çalışmaları sürdürülebilir bir paradigma mı? (Çev. E. Akbaş). *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*. 4(7), 61-79.
- Heywood, C. (2010). Centuries of childhood: An anniversary and epitaph?. *Journal of the History of Childhood and Youth*. 3(3), 341-364.
- James, A. (2009). "Agency". J. Qvortrup, W. A. Corsaro, ve M. S. Honig (Ed.), *The palgrave handbook of childhood studies*, içinde (s. 34-46). Palgrave Macmillan.
- James, A. ve Alan Prout. (2005). *Constructing and reconstructing childhood* (2. bs.). Falmer Press.
- Key, E. (1909). *Century of the child*. The Knickerbocker Press.
- Locke, J. (2020). *Eğitim üzerine düşünceler* (Çev. A. Çakıroğlu). Afrika Yayınları.
- Okay, C. (1998). *Osmanlı çocuk hayatında yenileşmeler 1850-1900*. Kırkambar Yayınları.
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi*. İmge Kitabevi.
- Onur, B. (2021). *Çocukluğun coğrafyaları* (1. bs.). İmge Kitabevi.
- Öztan, G. G. (2019). *Türkiye'de çocukluğun politik inşası* (3. bs.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu* (Çev. K. İnal). İmge Kitabevi.
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a structural form. J. Qvortrup, W. A. Corsaro, ve M. S. Honig (Ed.), *The palgrave handbook of childhood studies*, içinde (ss. 21-34). Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, J., William A. C. ve Michael Sebastian H. (2009). *The palgrave handbook of childhood studies*. Palgrave Macmillan.
- Rousseau, Jean Jacques. (2018). *Emile* (Çev. Y. Avunç). (10. bs). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Şirin, M.R. (2016). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. Kapı Yayınları.
- Temizyürek, F. ve Arzu Ç. (2014). Mustafa Ruhi Şirin'in çocuk edebiyatı sahasındaki eserlerinin dil ve kavram bağlamında incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(1), 155-175.
- UNICEF. (2004, 20 Nisan). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. UNICEF Türkiye. https://web.archive.org/web/20131029185849/http://www.cocukhaklari.gov.tr/condocs/mevzuat/cocuk_haklari_sozlesmesi.pdf
- Vygotsky, Lev S. (1979). M. Cole, V. J. Steiner, S. Sylvia, ve E. Souberman (Ed.), *Mind in society*. (2. bs.). Harvard University Press.
- Wilson, A. (1980). The infancy of the history of childhood: An appraisal of Philippe Ariés. *History and Theory*, 19(2), 132-153.
- Woodhead, M. (2009). Child development and the development of childhood. J. Qvortrup, W. A. Corsaro, ve M. S. Honig (Ed.), *The palgrave handbook of childhood studies*, içinde (ss. 46-62). Palgrave Macmillan.
- Yükseköğretim Kurulu. (25 Nisan). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

