
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TARAFINDAN BAŞLATILAN EĞİTİM REFORMLARININ OKUL ETKİLİLİĞİNE KATKISI

Zuhal Arife Küçük

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (Bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Zuhal Arife

Soyadı : Küçük

Bölüm : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Başlatılan Eğitim Reformlarının Okul Etkililiğine Katkısı

İngilizce Adı : The Contribution of Education Reforms Initiated By The Ministry Of National Education To School Effectiveness

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Zuhal Arife Küçük

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Zuhal Arife Küçük tarafından hazırlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Başlatılan Eğitim Reformlarının Okul Etkililiğine Katkısı" başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında "Doktora tezi" olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Türker KURT ……

(Eğitim Bilimleri, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Temel ÇALIK ……...

(Eğitim Bilimleri, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Vicdan ALTINOK ...……

(Eğitim Bilimleri, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN ……

(Eğitim Bilimleri, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN ……

(Eğitim Bilimleri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 22.04.2025

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Uzun ve zahmetli geçen bu süreçte;

Her daim bana güç ve destek veren, sevgisine ve şefkatine minnet duyduğum sol yanım canım eşim ve çocuklarıma,

Beni koşulsuz destekleyen ve dualarıyla hep yanımda hissettiğim anneme, babama ve kardeşlerime…

TEŞEKKÜR

Öğrenme, insan hayatının başladığı andan gözlerini kapadığı son ana kadar devam eden önemli bir süreçtir. Birey, farkında olsun olmasın, edindiği her bir bilgi, her bir tecrübe hayatını şekillendirir; bir sonraki deneyim için bireye hareket noktası sunar, çevresinde olup bitenlere karşı farkındalığını artırır, kendini bulmasına bir adım daha yaklaştırır. Hayatımız boyunca devam eden bu öğrenme ve kendini bulma çabasında karşımıza nice insan, nice olay, nice olgu çıkar da insanda bu öğrendiklerinin toplamı olur.

Bu çalışmaya kadar geçen süre içerisinde, kendimi bulma ve keşfetme yolunda ailemden başlayarak karşıma çıkan birçok kişi oldu. Kendimi şanslı olarak nitelendirebileceğim bu insanlardan çok şey öğrendim. Her birine ayrı ayrı teşekkür etmek tabi ki mümkün değil… Bu yüzden, öğrenciliğin son nefesimize kadar devam edeceğine inanan bir insan olarak, resmiyetteki öğrenciliğimin son ve en kıymetli dokunuşunu yapan değerli danışman hocam Prof. Dr. Türker KURT'a teşekkür ederek başlamak istiyorum. Akademik bilgi birikimini ve deneyimini cömertçe paylaşması ve nezaketi başta olmak üzere gösterdiği anlayış, kullandığı motive edici ve destekleyici dil, her zaman yanımda olduğuna dair verdiği güven için hocama çok teşekkür ederim. Bu zorlu ve stresli süreçte benim yanımda olduğu için minnettar olduğumu ifadeyle hayatımda çok önemli bir yeri olduğunu özellikle belirtmek isterim. Sizinle çalışmak benim için büyük bir onurdur hocam.

Doktora sürecimin başından itibaren bana destek veren, başladığım bu yolu aydınlatan ve tez jürimde yer alarak çalışmamı onurlandıran Prof. Dr. Temel ÇALIK hocama da yapmış olduğu katkıdan dolayı saygılarımla teşekkürlerimi sunarım. Yine tez izleme komitesinde yer alan ve ne zaman ihtiyaç duysam deneyimleriyle bana ışık olan Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN ve Prof. Dr. Vicdan ALTINOK hocalarıma da teşekkürü borç bilirim. Ayrıca tez jürimde yer alarak çalışmaya yapmış olduğu dokunuşlarla önemli katkı veren Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN hocama da teşekkürlerimi ifade etmek isterim. Yüksek lisans eğitimimden bu yana beni koşulsuz destekleyen, ne zaman ihtiyacım olsa bir adım ileride

olduğunu bildiğim kıymetli hocalarım Doç. Dr. Muammer ERGÜN ve Prof. Dr. Hüseyin YOLCU hocalarıma da ayrıca teşekkür etmek isterim. Ayrıca öğrencilik hayatım boyunca bir harf bile öğretme zahmetini gösteren tüm hocalarıma da şükranlarımı sunarım.

İnsan hayatının ilk öğretmeni olan ailem için ayrı bir parantez açmak isterim. Her zaman bana en iyiyi sağlamaya çalışarak beni güven ve sevgi dolu bir ortamda büyüten, kaç yaşıma gelirsem geleyim ihtiyaç duyduğum her an elimi şefkatle tutan, dualarını hep yanımda hissettiğim ilk öğretmenlerim, canım annem Mediha ERDEN ve canım babam Doğan ERDEN'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Aynı ailenin ferdi olmaktan dolayı gurur duyduğum, ilk oyun arkadaşlarım, sırdaşlarım ve en büyük destekçilerim olan kardeşlerim Büşra Merve KOÇ'a ve Hüseyin Enes ERDEN'e ve sayelerinde edindiğim diğer kardeşlerim olan biricik eşlerine de minnettarım.

Bu çalışmanın her bir harfinde en az benim kadar emeği olan yol arkadaşım, canım eşim Dr. Cihangir KÜÇÜK'e özel bir teşekkür etmek istiyorum. Bu zorlu yolu yürürken, tüm özverisi, fedakarlığı ve hoşgörüsüyle elimi sımsıkı tutan, her alanda hayatımı kolaylaştıran sevgili eşime, vazgeçmemem için gösterdiği çaba, verdiği destek ve hissettirdiği sevgi için tüm kalbimle teşekkür ederim. Bu zorlu sürecin her bir adımına şahit olarak büyüyen ve bu süreçte çocuk kalplerine rağmen bir yetişkin anlayışı gösteren hayat çiçeklerim Kayra ve Zülal'e de sevgilerimi sunarım. İyi ki varsınız…

Tez çalışmam boyunca, motivasyonumu yükselterek bitirmeme destek olan, en sıkıntılı zamanlarda duruma başka pencerelerden bakmamı sağlayarak bu yolu kolaylaştıran, iyi ki hayatımda dediğim canım Gizem ÖREK'e, ve Firdevs TABANLIOĞLU'na ve 'hadi artık bitir' diyerek beni hızlandıran ve ne zaman ihtiyacım olsa bir telefon kadar yakın olan, yol arkadaşlarım Dr. Hülya ÇINAR'a, Dr. Ayhan DUYGULU'ya, Dr. Nihan ÇAĞLAR KARACA'ya, Dr. Su ERTÜRK'e, ve Dr. Gülnihal YILDIRIM'a da en içten duygularımla teşekkürlerimi sunarım. Son olarak, değerli vakitlerini ayırarak çalışmaya katkı sunan ve deneyimlerini tüm samimiyetleriyle paylaşan değerli öğretmen ve okul yöneticilerimize, beni destekleyen tüm dostlarıma ve son olarak bu çalışmayı tamamlama başarısı gösteren kendime de ayrıca teşekkür ederim.

Zuhal Arife KÜÇÜK

Ankara-Mayıs 2025

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TARAFINDAN BAŞLATILAN EĞİTİM REFORMLARININ OKUL ETKİLİLİĞİNE KATKISI

(Doktora Tezi)

Zuhal Arife Küçük

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mayıs, 2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, eğitim reformlarının okul etkililiği modelindeki güncel gereksinimleri ne düzeyde karşıladığını, okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya koymaktır. Araştırma fenomenoloji deseninin kullanıldığı nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu ise 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ili Merkez ilçesinde yer alan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan ve araştırma için odaklanılan olguyla ilgili deneyime sahip 22 öğretmen ve 18 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler deşifre edilerek, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz öncesinde ve esnasında bulguların kalitesini, niteliğini, doğruluk ve inanılırlık derecesini artırarak geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için pek çok strateji kullanılmıştır. Bu bağlamda katılımcılarla uzun süreli etkileşimde bulunma, derinlik odaklı veri toplamak için bağlantıyı sürdürme, katılımcı teyidi, uzman görüşü ve çoklu veri kaynakları kullanma gibi araştırmanın geçerliğini sağlayacak yöntemlerin yanı sıra tutarlığın sağlanması için uzman takibi ile toplanan ham verilerin analizinde alan yazını doğrulaması kullanılarak bulguların teyit edilebilirliği sağlanmış ve böylelikle araştırmanın güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda katılımcıların, reformların genel olarak olumlu karşılanan gerekçelerle tasarlandığı ve okulların öğretimsel misyonunu desteklediği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Buna karşılık katılımcılar tarafından, reform sürecinin çok hızlı ilerlemesinden dolayı uygulayıcılar için adaptasyon zorlukları ortaya çıktığı belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, reformların başarılı olabilmesi için iyi planlanmış bir süreç yönetimi, okulların fiziksel ve donanımsal ihtiyaçlarının karşılanması ve öğretmenlerin sürece aktif katılımı önemli görülmektedir. Katılımcılar, reformların

eğitim niteliğini artırma, okullardaki etkisizlik unsurlarını bertaraf etme ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlama potansiyeline sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılar tarafından, reformların hedeflerine ulaşabilmesi için süreklilik göstermesi gerektiği de vurgulanmıştır. Katılımcılar, eğitim reformlarının toplumun kendi gerçekliğinden uzaklaşmadan, kültüre, ihtiyaçlara ve imkanlara göre şekillendirilmesi gerektiği görüşündedirler. Son olarak, katılımcılar, eğitim reformlarının okulun iç ve dış paydaşlarının katılım, etkileşim ve bilgi paylaşımı süreçlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Buna karşılık, araştırma sonuçları reformların başarısı için politika yapıcılar tarafından okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin daha fazla dikkate alınmasının reformların başarılı olmasında kilit unsur olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul etkililiği, eğitim reformları, öğretmen, okul yöneticisi, okulun işlevleri
Sayfa Adedi : xx + 382
Danışman : Prof. Dr. Türker Kurt

THE CONTRIBUTION OF EDUCATION REFORMS INITIATED BY THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION TO SCHOOL EFFECTIVENESS

(Ph. D. Thesis)

Zuhal Arife Küçük

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May, 2025

ABSTRACT

This study aims to reveal the extent to which educational reforms meet the current requirements of the school effectiveness model according to the views of administrators and teachers working in schools. The research was conducted as a qualitative study using a phenomenological design. The study group of the research consisted of 22 teachers and 18 school administrators working in primary and secondary schools in the central district of Kastamonu province in the 2024-2025 academic year and having experience with the phenomenon being focused on for the research. The research data were collected through a semi-structured interview form. The data obtained were transcribed and analyzed using the content analysis method. Before and during the analysis, many strategies were used to ensure the validity and reliability of the findings by increasing the quality, accuracy, and credibility of the findings. In this context, in addition to methods to ensure the validity of the research such as long-term interaction with the participants, maintaining contact to collect depth-oriented data, participant confirmation, expert opinion and using multiple data sources, the confirmability of the findings was ensured by using literature verification in the analysis of the raw data collected with expert follow-up to ensure consistency, thus increasing the reliability of the research. As a result of the content analysis, it was determined that the participants thought that the reforms were designed with generally positive reasons and supported the instructional mission of schools.

On the other hand, the participants stated that the reform process was moving too fast, which caused adaptation difficulties for the implementers. According to the research results, well-planned process management, meeting the physical and equipment needs of schools, and active participation of teachers in the process are considered important for the reforms to be successful. Participants stated that the reforms could improve the quality of education, eliminate ineffective elements in schools, and ensure equal opportunities in education. However, participants also emphasized that reforms should be sustained to achieve their goals. Participants believed that education reforms should be shaped according to culture, needs, and opportunities, without moving away from the reality of the society itself. Finally, the participants stated that educational reforms contribute to the school's internal and external stakeholders' participation, interaction, and information sharing processes. On the other hand, the study's results reveal that policymakers' greater consideration of the views of school administrators and teachers is a key element for the success of reforms.

Key Words : School effectiveness, educational reforms, teacher, school administrator, school functions.
Page Number : xx + 382
Supervisor : Prof. Dr. Türker Kurt

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vii

ABSTRACT ix

TABLOLAR LİSTESİ xx

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.1.1 Eğitimde Değişim İhtiyacı 2

1.1.2. Eğitim Reformu 3

1.1.3. Okul Etkililiği ve Güncel Eğilimler 5

1.1.4. Eğitim Reformları ve Okul Etkililiği İlişkisi 12

1.2. Araştırmanın Amacı 15

1.3. Araştırmanın Önemi 16

1.4. Araştırmanın Varsayımları 18

1.5. Araştırmanın Sınırlıkları 18

1.6. Tanımlar **18**

BÖLÜM II **21**

KURAMSAL ÇERÇEVE **21**

2.1. Değişim Kavramı ve Örgütsel Değişim **21**

2.1.1. Örgütsel Değişim **22**

2.2. Eğitimde Değişim Eğilimi **23**

2.3. Eğitimde Değişim Kapasitesi **24**

2.4. Eğitim ve Reform **26**

2.4.1. Reform Nedir? **26**

2.4.2. Eğitimde Reform **29**

2.4.2.1 Başarılı Eğitim Reformu için Politika Nitelikleri Kuramı ***31***

2.5. Türkiye'de Eğitim Reformu Çalışmaları **36**

2.5.1. Türkiye'deki Reform Çalışmalarını Etkileyen Uluslararası Çalışmalar **36**

2.5.1.1. 21. Yüzyıl Becerileri ve Yeterlilik Çerçevesi ***37***

2.5.2. Uluslararası İş Birliği ile Yürütülen İzleme/Değerlendirme Programları **44**

2.5.3. Uluslararası İş Birliği ile Yürütülen Eğitim Programları **46**

2.5.4. Uluslararası Kuruluşların Desteğiyle Türkiye'de Yapılan Eğitim Çalışmaları **51**

2.5.5. Ulusal Politika Belgeleri **53**

2.6. Okul Etkililiği ve Okul Reformlarının Etkililiğe Katkısı **55**

2.6.1. Okul Etkililiği Faktörleri **60**

2.7. Okul Etkililiğinin Çoklu Düzeyleri **64**

2.8. Okulun İşlevleri ve İşlevlerdeki Etkililik Kriterleri **65**

2.8.1. Teknolojik İşlev **65**

2.8.2. Ekonomik İşlev **66**

2.8.3. Sosyal İşlev **67**

2.8.4. Siyasi İşlev **67**

2.8.5. Kültürel İşlev **68**

2.8.6. Öğrenme İşlevi **69**

2.9. Okul Etkililiği ile Eğitim Reformları Arasındaki İlişki **71**

2.10. Çoklu Okul Etkililiği Modeli **72**

2.10.1. Birinci Dalga Modelleri **75**

2.10.1.1. Hedef Modeli ***75***

2.10.1.2. Süreç Modeli ***76***

2.10.1.3. Problem Yokluğu Modeli ***77***

2.10.2. İkinci Dalga Modeller **78**

2.10.2.1. Kaynak Modeli ***78***

2.10.2.2. Memnuniyet Modeli ***79***

2.10.2.3. Hesap Verebilirlik Modeli ***80***

2.10.3. Üçüncü Dalga Modeller **81**

2.10.3.1. Üçleme Modeli ***82***

2.10.3.2. Bağlamsallaştırılmış Zekâ Modeli-CMI ***84***

2.10.3.3. Sürekli Öğrenme Modeli ***85***

BÖLÜM III **87**

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **87**

BÖLÜM IV **101**

YÖNTEM **101**

4.1. Araştırma Modeli **101**

4.2. Çalışma Grubu **103**

4.3. Veri Toplama Aracı **105**

4.4. Verilerin Toplanması **107**

4.5. Verilerin Analizi 109

4.5.1. Geçerlik ve Güvenirlik 112

4.5.1.1. Araştırmada Geçerlik 112

4.5.1.2. Araştırmada Güvenirlik 113

4.5.2. Araştırmacının Rolü 114

BÖLÜM V 117

BULGULAR VE YORUM 117

5.1. Eğitim Reformlarının Okul Etkililiğine Katkısının Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular 118

5.1.1. Reformların Hedef Odaklı Olmasına İlişkin Değerlendirmelere Ait Bulgular 119

5.1.1.1. Hedeflerin Açık, Anlaşılır ve Net İfade Edilmesine İlişkin Görüşler 119

5.1.1.2. Hedef-Çıktı Uyumunun Sağlanmasına Yönelik Katılımcı Görüşleri 122

5.1.1.3. Eğitim Reformlarında Bütüncül Yaklaşıma İlişkin Katılımcı Görüşleri 126

5.1.2. Reformların Sürdürülebilir Olmasına İlişkin Değerlendirmelere Ait Bulgular 130

5.1.2.1. Eğitim Reformlarındaki Değişim Hızına İlişkin Görüşler 131

5.1.3. Reformlardaki Süreç Yönetiminin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular 134

5.1.3.1. Reformların Okulların İç İşleyişine Etkisine Yönelik Görüşler 135

5.1.3.2. Okullarda Reformların Uygulanmasında Yetkilendirmeye Yönelik Görüşler 139

5.1.4. Okullardaki Sorunların Çözümüne İlişkin Reformların Etkililiğine Yönelik Bulgular 144

5.1.4.1. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Çözüm Odaklı Yaklaşım Noktasında Reformların Etkililiğine İlişkin Görüşleri 145

5.2. Eğitim Reformlarının Okullardaki İhtiyaçları Belirleme ve Bu İhtiyaçlara Uygun Reformlar Üretmedeki Etkililiğine Yönelik Bulgular 150

5.2.1. Reformların İhtiyaçları Karşılama Potansiyeline Yönelik Bulgular.....150

5.2.1.1. Reformların Paydaş Beklentilerini Karşılamasına Yönelik Görüşler 153

5.2.1.2. Reformların Geleceği Yordama Gücünün Etkililiğine Yönelik Görüşler 156

5.2.1.3. Reformların Nitelikli İnsan Yetiştirme Kabiliyetine İlişkin Görüşler 160

5.2.2. Okul Etkililiğini Artıracak Reformlar için Kaynak Sağlanmasına Yönelik Bulgular 163

5.2.2.1. Reformların Uygulanması için Yeterli Kaynak Sağlanmasına İlişkin Görüşler.....164

5.2.2.2. Reformların Uygulanması için Kaynakların Okullarda Etkili Kullanımına İlişkin Görüşler 167

5.2.3. Okul Etkililiğini Artıracak Reformlarla Paydaş Memnuniyetinin Sağlanmasına Yönelik Bulgular 170

5.2.3.1. Okul-Aile-Toplum Bileşenlerinin Reformlardan Duyduğu Memnuniyetle İlgili Görüşler.....170

5.2.4. Reformların Okulların Hesap Verebilirliğine Yönelik Katkısına İlişkin Katılımcı Görüşlerine Dair Bulgular 175

5.2.4.1. Reformların Okulların Hesap Verebilirliğine Katkısına Yönelik Görüşler 175

5.3. Eğitim Reformlarının Etkilerine Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular 180

5.3.1. Reformların Kapsayıcılığı Sağlamaya Yönelik Katkısına İlişkin Bulgular 181

5.3.1.1.Farklılıkların Yönetimine Yönelik Reformlarda Yer Alan Uygulamalarla İlgili Görüşler.....182

5.3.1.2. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sağlanan İmkanların Etkililiğine Yönelik Yapılan Reformlara İlişkin Görüşler.....187

5.3.2. Reformların Toplumsal Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşlerine Dair Bulgular 194

5.3.2.1. Reformların Toplumsallaşmayı Sağlamaya Yönelik Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....194

5.3.2.2. Öğrencilerin Toplumsal Değerlere Uyum Sağlamasında Reformların Etkililiğine Yönelik Görüşler.....199

5.3.3. Reformların Öğrencilerin Bireysel Gelişimini Sağlamaya Yönelik Katkılarına İlişkin Bulgular 203

5.3.3.1. Öğrencilerin Bireysel Özelliklerine Göre Çeşitlendirilmiş Uygulamalar Oluşturulmasında Reformların Etkililiğine Yönelik Görüşler 204

5.3.4. Reformların Okulların Teknolojik Dönüşümüne Etkisine Yönelik Bulgular 211

5.3.4.1. Reformların, Okulların Teknolojik Dönüşümündeki Donanım Yeterliğinin Sağlanmasındaki Rolüne Dair Görüşler.....212

5.3.4.2. Okulların Teknolojik Dönüşümünde Öğretmen Yeterliğine İlişkin Görüşler.....218

5.4. Eğitim Reformlarının 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip İnsan Kaynağını Yetiştirmede Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular 221

5.4.1. Reformların 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Katkısına İlişkin Bulgular 221

5.4.1.1. Reformların Beceri Temelli Öğretim Programına Etkisine İlişkin Görüşler 224

5.4.1.2.Reformların Küreselleşme Bağlamında Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler.....229

5.4.2. Reformların Zenginleştirilmiş Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Katkısına İlişkin Bulgular.....235

5.4.2.1. Reformların Süreç Odaklı Değerlendirmeye Katkısına İlişkin Görüşler235

5.4.2.2. Reformların Çoklu Düzeylerde Çeşitlendirilmiş İzleme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasındaki Etkililiğine İlişkin Görüşler.....240

5.5. Eğitim Reformlarının İnşasındaki Katılım Sağlama, Bilgi Paylaşımı ve Öncelikli Reform Konularına Yönelik Bulgular.....246

5.5.1. Reform Sürecinde Paydaşlarda Çeşitlilik ve Katılım Sağlanmasına Yönelik Bulgular 246

5.5.1.1. Reform Sürecinde Paydaş Çeşitliliğinin Sağlanmasına İlişkin Görüşler 247

5.5.1.2. Reformlarda Paydaşların Sürece Katılımının Sağlanmasına İlişkin Görüşler 251

5.5.1.3. Uluslararası Kurum/Kuruluşların Reform Sürecine Katkısı 254

5.5.2. Eğitim Reformları için Öncelikli Konuların Belirlenmesine Yönelik Bulgular 260

5.5.2.1. Zorunlu Eğitim Uygulamasına İlişkin Değerlendirmeler 261

5.5.2.2. Mesleki Eğitime Yönlendirmeye İlişkin Değerlendirmeler 265

5.5.2.3. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yetkinliklerinin Artırılmasına Yönelik Reformların Yapılmasına İlişkin Değerlendirmeler 268

5.5.2.4. Disiplin Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Değerlendirmeler 271

BÖLÜM VI 275

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 275

6.1. Tartışma 275

6.1.1. Eğitim Reformlarının Okul Etkililiğine Katkısının Değerlendirilmesi 275

6.1.1.1. Reformların Hedef Odaklı Olması ile İlgili Değerlendirmelere İlişkin Tartışma 276

6.1.1.2. Reformların Sürdürülebilir Olması ile İlgili Değerlendirmelere İlişkin Tartışma 280

6.1.1.3. Reformlardaki Süreç Yönetiminin Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma 281

6.1.1.4. Okullardaki Sorunların Çözümüne İlişkin Reformların Etkililiğine Yönelik Tartışma 284

6.1.2. Eğitim Reformlarının Okul Etkililiği Düzeylerinin (Bireysel-Kurumsal-Toplum-Uluslararası) İhtiyaçlarını Belirlemede ve İhtiyaçlara Uygun Reformlar Üretmedeki Etkililiğine Yönelik Tartışma 287

6.1.2.1. Reformların İhtiyaçları Karşılama Potansiyeline Yönelik Tartışma 287

6.1.2.2. Okul Etkililiğini Artıracak Reformlar için Kaynak Sağlanmasına Yönelik Tartışma 290

6.1.2.3. Okul Etkililiğini Artıracak Reformlarla Paydaş Memnuniyetinin Sağlanmasına Yönelik Tartışma 291

6.1.2.4. Reformların Okulların Hesap Verebilirliğine Katkısına İlişkin Tartışma 293

6.1.3. Eğitim Reformlarının Okul Etkililik Türlerine (Teknolojik-Ekonomik-Sosyal-Politik-Kültürel-Öğrenme Etkililiği) Yönelik Etkileri/Katkılarına Yönelik Tartışma 294

6.1.3.1. Reformların Kapsayıcılığı Sağlamaya Yönelik Katkısına İlişkin Tartışma 296

6.1.3.2. Reformların Toplumsal Etkisine İlişkin Tartışma 299

6.1.3.3. Reformların Öğrencilerin Bireysel Gelişimini Sağlamaya Yönelik Katkılarına İlişkin Tartışma 301

6.1.3.4. Reformların Okulların Teknolojik Dönüşümüne Etkisine Yönelik Tartışma 303

6.1.4. 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip İnsan Kaynağının Yetiştirilmesi için Yapılan Eğitim Reformlarının, Okul Etkililiğinin Tüm Düzeylerde Sağlanmasına Katkısına Yönelik Tartışma 305

6.1.4.1. Reformların 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Katkısına İlişkin Tartışma 307

6.1.4.2. Reformların Çoklu Düzeylerde Çeşitlendirilmiş İzleme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasındaki Etkililiğine İlişkin Tartışma 310

6.1.5. Eğitim Reformlarının İnşasındaki Katılım Sağlama, Bilgi Paylaşımı ve Öncelikli Reform Konularına Yönelik Tartışma 313

6.1.5.1. Reform Sürecinde Paydaşlarda Çeşitlilik ve Katılım Sağlanmasına Yönelik Tartışma.....314

6.1.5.2. Eğitim Reformları için Öncelikli Konuların Belirlenmesine Yönelik Tartışma.....318

6.2. Sonuçlar.....322

6.3. Öneriler.....330

6.3.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.....330

6.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....331

6.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....333

KAYNAKLAR.....335

EKLER.....377

Ek-1. Veri Toplama Aracı (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu).....378

Ek-2. Gazi Üniversitesi Etik Kurul Onayı.....382

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. ***Çoklu Düzeylerde Çoklu İşlevlerde Yer Alan Okul Etkililiği Kriterleri*** **.....70**

Tablo 2 ***Okul Etkililiğinin Çoklu Düzey Modelleri*** **.....74**

Tablo 3 ***Okul Etkililiği Modelleri ve Etkililik Düzeyleri*** **.....86**

Tablo 4 ***Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer alan Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler*** **.....105**

Tablo 5 ***Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer alan Yöneticilerin Demografik Özellikleri*** **.....108**

Tablo 6 ***Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*** **.....109**

Tablo 7 ***Eğitim Reformlarının Okul Etkililiğine Katkısının Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar*** **.....118**

Tablo 8 ***Eğitim Reformlarının Okullardaki İhtiyaçları Belirleme ve Bu İhtiyaçlara Uygun Reformlar Üretmedeki Etkililiğine Yönelik Sonuçlar*** **.....150**

Tablo 9 ***Eğitim Reformlarının Etkilerine Yönelik Görüşlere İlişkin Sonuçlar*** **.....180**

Tablo10 ***Eğitim Reformlarının 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip İnsan Kaynağını Yetiştirmede Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar*** **.....221**

Tablo11 ***Eğitim Reformlarının İnşasındaki Katılım Sağlama, Bilgi Paylaşımı ve Öncelikli Reform Konularına Yönelik Sonuçlar*** **.....246**

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, amaç ve alt amaçlarına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Okullar ya daha iyiye ya daha kötüye gitmektedir, çünkü değişimin hızla artan temposu hareketsiz kalmayı imkânsız hale getirmektedir.

Stoll & Fink, 1995, s. 85

1.1. Problem Durumu

Değişimi, evrenin doğasında bulunan varoluşsal bir gerçek olarak gören Herakleitos, evrenin ve dolayısıyla insanın, her an bir değişim ve dönüşüm içerisinde olduğunu belirtir. Herakleitos'a göre evrende değişmeden kalan, dönüşmeyen hiçbir şey yoktur; değişim mutlaktır ve birbirini izleyen bir döngüde devam eder (Usta Bayat & Altıner, 2020, s. 9). Genel anlamda da bir durumdan farklı bir duruma geçiş olarak tanımlanan değişim, etkisi ve hızı farklı olmakla birlikte tüm sistemleri etkileyen sürekliliği olan bir olgudur (Yalçın, Seçkin & Demirel, 2009, s. 49).

Özellikle bilginin lokomotif olduğu 21. yüzyılda yaşanan bilim ve teknolojideki yenilik ve ilerlemelerin etkisiyle tüm örgütler değişim döngüsü içinde yer almaktadır (Çalık, 2003a, s. 537). Çünkü örgütlerin, çevresinde yaşanan ve bir zaman dilimindeki değişiklikler bütünü olarak tanımlanan değişime duyarsız kalması, değişim döngüsü içinde kendine yer edinmemesi, istikrar olarak değil durağanlık olarak yorumlanmaktadır. Bundan dolayı sosyal, kültürel, ekonomik ve toplumsal sistemler günümüzde, bilginin kazandığı hıza ayak uydurarak sistemlerini yeniden yapılandırmak ve dinamizm kazanmak için çalışmalar

yapmaktadır. Bu dinamizmi kazanmanın yolu da 21. yüzyıl gereksinimlerine göre çok kültürlü ortama, demografik değişikliklere, göç olgusuna, ekonomik hareketlere, teknolojik ilerlemelere ve kaynak kullanımındaki değişikliklere uyumlanarak yenilikler yapmaktan ve örgütsel değişim çerçevesinde kendilerini güncellemekten geçmektedir (Robbins & Judge, 2019, s. 590).

Örgütün iç faktörlerinin (yönetim, üyeleri arasındaki ilişki, kaynaklar, örgüt hedefleri ve stratejileri vb.), dış ortama uyum sağlayacak şekilde organize olmasını gerektiren bir süreç olan örgütsel değişim sürecinde, örgütün toplumsal, ekonomik, politik, teknolojik çevresindeki değişimleri takip ederek gereksinimlere uygun hareket etmesi önemlidir (Peng, Li, Wang & Lin, 2021, s. 371). Çünkü örgütlerdeki değişim yönelimi, süreç içindeki gereksinimlere göre mevcut durumdan gelecekte olmayı hedefledikleri duruma geçmelerini sağlayacak şekilde ve çevresindeki diğer örgütlerin değişim yönüne paralel olarak gerçekleşir (Bursalıoğlu, 2010, s.146; Özdemir, S., 2017, 250-251; Peng, vd., 2021, s. 369). Dolayısıyla örgütlerin toplumda üstlendikleri kurumsal rolleri yerine getirebilmeleri için değişen bağlamla uyumlu bir şekilde varlığını devam ettirmelerinin gerekli olduğu söylenebilir.

Bilgi ve teknolojideki birbirini tetikleyen değişim döngüsünden tüm sistemler gibi eğitim sistemleri de etkilenmektedir. Neticede eğitim sistemi, örgütlere öncülük eden, topluma yön ve şekil verdiği gibi ihtiyaçlara göre de değişen sistemlerdir (Çalık & Sezgin, 2005, s. 61). Başka bir anlatımla eğitim toplumsal değişmenin hem etkileyicisi (öznesi) hem de etkileneni (nesnesi) konumunda olduğu için eğitimde başlatılan bir değişim hareketi, toplumsal yapının tüm unsurlarını etkilediği gibi, eğitimin kendisi de sürekli olarak diğer unsurlarda oluşan değişimlerin etkisinde kalmaktadır (Özdemir, S. M., 2011, s. 90). Bundan dolayı eğitim örgütlerindeki değişim adımları hem örgütün kendi gelişimini hem de teknolojik, ekonomik, toplumsal ve küresel dış unsurları etkilediği için dikkatli inşa edilmelidir.

1.1.1 Eğitimde Değişim İhtiyacı

Eğitimde değişim, toplumda ihtiyaç duyulan ileriye doğru yönelme algısının bir ürünüdür (Özdemir, S., 2017, s. 249). Dünyayı farkına varma, toplumun değişim beklentisi, var olan siyasi, ekonomik ve sosyal sistemlerdeki ihtiyaçlar, değişen yönetim anlayışları, uygulamaları ve mevcut bürokrasinin gereksinimleri ile demografik hareketler, küresel eğilimler ve teknoloji gibi eğitim sistemlerini değişmeye yönelten ihtiyaçlar eğitimde

değişim algısını diri tutmaktadır (Gökçe, 2005, s. 332-333). Bireylerin temel pratik becerilerini ve yerel, ulusal ve küresel yeterliliklerini geliştirmelerini sağlayan eğitim, bir yandan toplumu ve toplumsal kurumları değişime hazırlama diğer yandan da çevrede oluşan değişimlere uyum sağlama sorumluluğu taşımaktadır (Çalık, 2003a, s. 538). Bu sorumluluğu yerine getirebilmesi, sistemin sürekli yaşanan değişim çerçevesinde dinamik kalması ve varlığını sürdürmesi içinde, eğitim sisteminin bütün toplumsal dinamikleri yakından takip edip değerlendirmesi gerekir. Ayrıca çevresinde oluşan değişime göre başta okullar olmak üzere sistemin kendisini değiştirmesi ve böylelikle toplumu dönüştürmesi beklenmektedir (Başaran, 1998, s. 146; Bursalıoğlu, 2010, s. 35; Çalık, 2003a, s. 538).

Toplumsal değişimin hayata geçirilmesinde en etkili eğitim kurumu olan okullar, geleceği biçimlendirecek bireylerin yetiştirilmesinde toplumun vazgeçemediği, örgütlü bilgi, beceri ve davranışların kazanıldığı örgütsel sistemlerdir. Okullar, değişimin oluşturduğu belirsizliğin ortadan kaldırılmasında ve yeni ihtiyaçların karşılanmasında gereken bilgi, beceri ve tutumların formal olarak kazandırıldığı kurumlardır (Hargreaves, 1999, s. 123). Son yıllarda yaşanan hızlı değişimin bir yansıması olarak toplumsal ve küresel konjonktürde meydana gelen ekonomik, teknolojik ve kültürel değişimlerle birlikte farklılaşan bireysel ihtiyaçlar ve insanların eğitime olan taleplerindeki artış okulları değişime zorlamaktadır (Gökçe, 2005, s. 331; Day, Sammons & Leithwood, vd. 2010, s. 4). Değişimin okulları etkileyen yapısı gereği olarak da okullardaki yeniliklerin; eğitim sisteminin etkililiğini artırmak, öğrenciler için verimli bir öğrenme ortamı oluşturmak; toplumdaki eğitsel ihtiyaçlara uygun, gelecek için önemli, gereksinimleri karşılayacak bilgi, beceri ve davranışları oluşturmak, bireyin gelişimini sağlamak ve en nihayetinde toplumu geleceğe hazırlamak amacıyla planlanması gerektiği söylenebilir (Gökçe, 2005, s. 328). Bu unsurların etkisiyle okulun amaç ve işlevlerinin değiştiği ve artan toplumsal beklentiye cevap verebilmek için sürekli olarak iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Çalık, 2003a, s. 538; Day, vd. 2010, s. 4; Tveit & Kovač, 2020, s. 27). İhtiyaç mukabilinde eğitim sisteminin gelişmesi, farklılaşan ihtiyaçlara farklı model, program ve müfredatlarla cevap verilebilmesi ve sistemdeki değişikliklerin gerçek hayata yansıması için ulusal düzeyde eğitim reformlarının yapılması önemli görülmektedir (Başdemir, 2014, s. 102).

1.1.2. Eğitim Reformu

İçinde bulunulan dönemin gereksinimleri itibariyle toplumsal yapı okullardan; karşılaştıkları problemleri çözebilen, eleştirel düşünebilen, yenilikçi, insani yönü kuvvetli (Trilling &

Fadel, 2009, s. 21), başkalarıyla uyum içinde olan; muhakeme, müzakere etme ve karar verme yeterliliğini geliştirebilen, bireysel ve bireyler arası iş birliği yapabilen (Binkley, Erstad, Herman, vd., 2010, s. 18); etkili yönetim anlayışına, bakış açısında esnekliğe, pratik zekaya, girişimcilik ruhuna sahip; duygusal zekası gelişmiş, inisiyatif alabilen, etkili iletişim kurabilen, bilgiye erişip analiz edebilen, merak duygusu gelişmiş ve zengin hayal gücüne sahip birey yetiştirmeye yönelik beceriler geliştirmesini beklemektedir (Brun & Hinostroza, 2014, s. 223; Erişen, Gürültü & Bildik, 2018, s. 275; Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2017). Değişen çalışma koşullarının ve toplumsal ihtiyaçların sonucunda ortaya çıkan bu beklenti, beceri hedeflerine ve yeniliklere odaklanarak eğitim programlarında reform yapma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Care, Kim, Vista & Anderson, 2018, s. 2).

Düzenlemek, yeniden şekillendirmek, yenilemek anlamında kullanılan reform kavramının (Türk Dil Kurumu, 2024) eğitimdeki karşılığı da kavramın öz anlamına uygun olarak gerçekleşmektedir. Çağın gereklerinin getirdiği değişikliklere ayak uydurma ihtiyacından kaynaklanan bir hareket bütünü olarak tanımlanan eğitim reformları, bir ülkede eğitim kalitesini yükseltmek amacıyla okulları dönüştürmeyi hedefler (Vasquez-Martinez, Giron, De-La-Luz-Arellano & Ayon-Bañuelos, 2013, s. 255). Bu dönüşümü sağlayan ve küreselleşme, uluslararası rekabet, teknolojik yenilik ve ekonomik dönüşümden kaynaklanan zorlukların üstesinden gelmek amacıyla 21. yüzyıl becerilerine sahip birey yetiştirme ihtiyacını karşılamak için yapılan eğitim reformları, daha iyiye ulaşma ve okulları iyileştirme odaklı gerçekleşen ciddi bir harekettir (Cheng & Townsend, 2000, s. 317). Eğitim reformlarının kalkınma ve sosyal ilerleme için stratejik öneme sahip olduğu da düşünülürse örgüt dışından gelen değişim baskı ve fırsatlarını bir uyarıcı olarak kullanıp iyi uygulama ve araştırma örneklerinden yararlanarak ihtiyaç ve geliştirme odaklı inşa edilmesi gereken bir süreçtir. Bu süreç içinde de okulun kendi kültürüne, değişim ve gelişim kapasitesine uygun, toplumsal beklentilere dair profesyonel analizler yapılarak ilerlenmesi gerekmektedir (Hopkins, 1990, s. 3; Hopkins & Harris, 1997, s. 147). Özellikle son yirmi yılda güçlü politika girdileri ve etkileri ile dünya çapında bir olgu/hareket haline gelen reform çalışmaları, daha çok toplumsal ihtiyaçlar ve uluslararası gelişmeler gözetilerek, daha kapsamlı ve planlı bir şekilde inşa edilmektedir (Eden, Chisom & Adeniyi, 2024, s. 142).

Eğitim reformları hem ulusal gereksinimlerden hem de uluslararası gelişmelerden etkilenmektedir. 1957 yılında Sovyetler Birliği tarafından uzaya fırlatılan Sputnik uydusu uluslararası arenada tedirginlik oluşturmuş, Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere

neredeyse tüm ülkeler teknolojik ve askeri alanda ilerlemek için ulusal eğitim reformu programı başlatmışlardır (Lunenburg & Ornstein, 2013, s. 217). Aynı şekilde ekonomik krizler, askeri gerilimler, insan haklarındaki gelişmeler gibi büyük dönüşümlerde, ülkelerin ulusal eğitim reformlarında aynı hareketlenmeyi oluşturmuştur.

Türkiye'de de özellikle son yirmi yılda gerçekleştirilen/planlanan eğitim reformlarında da benzer durum söz konusudur. Ülkemizdeki eğitim reformlarına bakıldığında yapılan reform hareketlerinin neredeyse tamamının, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından merkezi olarak başlatıldığını ve sürdürüldüğünü söylemek mümkündür (Kurt, Büyükgöze, Er, Çarıkçı & Köse, 2017, s. 252). Daha çok iç dinamiklerle şekillenmesine rağmen bu reformların uluslararası gelişmelerden de beslendiği söylenebilir. Bu etkilenme, uluslararası ilişkiler ışığında Avrupa Birliği (AB), Birleşmiş Milletler sisteminde yer alan Dünya Bankası (DB) ile Uluslararası Para Fonu (IMF), Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) gibi uluslararası aktörlerle gelişen ilişkiler kapsamında dünyada hızla değişen konjonktüre göre geliştirme ihtiyacı ile başlamıştır (Akşit, 2007, s. 130; Özdemir, B. Ş. & Beltekin, 2012, s. 35). Özellikle okulların bütünsel değişimlerini teşvik eden ve Türkiye'de de eğitimde değişim hareketi için en önemli itici güç olarak kabul edilen, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) ve DB tarafından desteklenen ve OECD tarafından organize edilen, öğrencilerin akademik başarısını ölçen Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) gibi akademik performansı değerlendirmek amacıyla geniş ölçekte uygulanan standartlaştırılmış testler eğitim reformlarında belirleyici olmuştur. Bu sınavlar aracılığıyla okulların performansı ve etkililiğiyle ilişkili faktörleri gözden geçirerek düzenlemeler yapmak mümkün olabilmektedir. Dünyadaki eğitim politikalarının şekillenmesinde ve küresel kıyaslamalarla yeniden üretilmesinde oldukça etkili bir aktör olan bu kuruluşlar ve uluslararası sınavlar (Frade-Martínez, Olmos-Migueláñez & Gamazo, 2021, s. 2), Türkiye'de de eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla üretilen politikalarda belirleyici kabul edilmektedir.

1.1.3. Okul Etkililiği ve Güncel Eğilimler

Okul etkililiğini, eğitim sistemlerinin sosyo-ekonomik bağlamı göz önüne alındığında gözlemlenen sonuçlar ile beklenen sonuçlar arasındaki ilişki olarak tanımlamak mümkündür (Lenkeit & Caro, 2014, s. 147). Öğrenci değerlendirme sonuçlarının ölçümünü baz alan ve nicel bir vurguya sahip olan okul etkililiği (Creemers & Reezigt, 2005, s. 359; Stoll &

Sammons, 2007, s. 210) kavramıyla ilgili olarak yapılmış olan ve öncü çalışmalardan biri olarak kabul edilen Brookover, Beady, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood ve Wisenbaker (1978, s. 302)'ın Michigan'da bulunan 24 ilkokulda gerçekleştirdiği çalışmada, destekleyici ve olumlu okul ortamının okul etkililiğini artırarak öğrenci başarısında belirgin bir yükseliş sağladığı vurgusu bulunmaktadır.

Okul etkililiği alanındaki önemli diğer bir çalışmada ise Edmonds, (1979, s. 16; 1983, s. 6) okul etkililiğini, politika ve uygulama pratiği kapsamında incelemiştir. Edmonds çalışmalarında, okullarda görev alan tüm okul personelinin ve dış paydaşların yaklaşımlarının, benimsedikleri politikaların ve pratikteki uygulamaların okul etkililiği üzerinde dolayısıyla öğrenci başarısında önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Edmonds (1983, s. 4-6) çalışmasında, bir çocuğun karakterini, kişiliğini ve zekâsını geliştirmede ailenin önemini kabul etmekle birlikte öğrencinin etkili bir okulda aile koşullarından bağımsız olarak başarılı olabileceğinin altını çizmiştir. Ayrıca okul etkililiğini sağlamak ve bu etkiyi genişletmek yükümlülüğünün de politika yapıcılarda olduğunu belirtmiştir.

Okul etkililiği alan yazınında öne çıkan bir diğer çalışmada Purkey ve Smith (1983), okul etkililiğinin karakteristik özelliğini yansıtan değişkenleri tanımlayarak etkililik faktörlerine temel oluşturmuşlardır. Çalışma, etkililik sürecinin tanımlanmasındaki olmazsa olmaz faktörleri, organizasyonel faktörler başlığı altında kategorize ederek bu faktörlerin önemini vurgulamıştır. Buna göre, öğretim odaklı okul liderliği, okul personelini bir arada tutan ve devamlılığı sağlayan olumlu okul iklimi, planlı ve amaca yönelik bir müfredat, öğrenciler için gerçekçi, ulaşılabilir net hedefler ve yüksek beklentiler, performans ve başarıyı düzenli izleme, sürekli personel gelişimi için hizmet içi eğitimler, ebeveynlerin okul süreçlerine katılımı ve desteği ve her aşamada çevresel ve politik destek sağlanması, okul etkililiğinin organizasyonel faktörlerini oluşturmaktadır (Purkey & Smith, 1983, s. 37-40). Fullan (1985, s. 399) ise organizasyonel faktörlere ek olarak süreç faktörlerini tanımlamış ve bu iki grubun birbirini bütünleyerek okul etkililiğinin değişkenlerini oluşturduğunu ifade etmiştir. Fullan okul etkililiğine ilişkin (1985, s. 400-403) dört süreç faktörü tanımlamıştır:

1. Okul liderinin etkililik sürecine yönelik rasyonel bir tutuma ve incelikle hazırlanacak bir planı yönetecek kabiliyete sahip olması,

2. Okulun öğretimsel misyonuna değer veren açık, anlaşılır, uygulanabilir ve sürekli iyileştirme yoluyla kaliteye bağlı kalabilen bir değer sisteminin varlığı ve öğrenciler

için yüksek beklentileri içeren yol gösterici bu değer sisteminin tüm unsurlar tarafından paylaşılması,

3. Hem yatay hem de dikey seviyelerde yoğun etkileşim ve bilgi paylaşımı ile olumlu değişim üretme eğiliminin varlığı

4. İş birliğine dayalı hem okul içinde hem okul dışında başta ulusal eğitim otoritesi olmak üzere iş birlikçi planlama ve uygulama süreç faktörlerini oluşturmaktadır.

Süreç faktörleri, organizasyonel faktörlere ulaşılmasını sağlamakta ve etkileşim dinamiklerini besleyerek okul etkililiğini artırmaktadır (Hopkins, 1990, s. 186). Organizasyonel ve süreç faktörlerini bütünleştirerek okul etkililiğine bağlayan Fullan (1985, s. 400)'a göre; bu faktörlerin sağlanması ile okul etkililiğinde amaçlanan; hedeflerin gerçekleştirilmesi, topluluk duygusunun yayılması ve daha fazlası için kapasitenin iyileştirilmesi mümkün olacak ve dolayısıyla süreç etkililiği ve başarısı sağlanacaktır (Hopkins, 1990, s. 185).

Fullan (1985; 1992; 1993)'ın, Brookover ve arkadaşlarının (1978), ve Purkey ve Smith (1983)'in etkililik üzerine yaptığı temel çalışmaları baz alarak yapılan ve günümüze daha yakın çalışmalardan biri olan Chapman ve Harris (2004, s. 219)'in uluslararası alanda etkili okul uygulamalarına dayanan ve zorlu koşullarla karşı karşıya olan okullar (düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip dezavantajlı topluluklara hizmet veren okullar) için bir iyileştirme kılavuzu olarak hazırladıkları çalışmada önemlidir. Çalışmada, özellikle düşük başarı gösteren okullar başta olmak üzere öğrenci başarısını artırma hedefine odaklanan okullar için iyileştirme stratejilerini özetlemişlerdir. Bu çalışmaya göre, okulun fiziksel ve çevresel şartlarını iyileştirme, okul içi ve dışında yer alan tüm unsurlarla olumlu bir iletişim dili inşa etme, tüm öğrencilerin etkili ve verimli bir şekilde öğrenmelerini sağlamak için öğretme ve öğrenme odaklı, velilerle ve yerel işletmelerle bağlantı kurarak onların okul hayatına entegre edilmesini sağlama gibi önemli adımlar okul etkililiğini sağlamada başarı anahtarını oluşturmaktadır. Bu ilkelere ek olarak, okullarda personel gelişiminin devamlı hale getirilmesi, okul yöneticisinin hem karmaşık durumlarla başa çıkabilen etkili bir dönüşümcü lider hemde öğretme ve öğrenme odaklı öğretimsel lider özelliklerine haiz olması, okul ortamının bilgi açısından zengin bir iklime ve güçlü bir dış desteğe sahip olması da okullardaki etkililiği artırmaktadır (Chapman & Harris, 2004, s. 221-226).

Harris, Chapman, Muijs, Russ ve Stoll (2006, s. 412) okulların etkililik düzeylerinin nasıl geliştiği ve başarıyı nasıl sürdürdüklerini irdeledikleri çalışmada, okulun kendi iç koşulları ile karşılaştıkları dışsal durum faktörleri arasında en iyi uyumu bulması gerektiği vurgulamıştır. Bu çalışmaya göre, okulların fiziksel imkanları, ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleri, okulun sahip olduğu finansman kaynakları, okul çevresindeki yerleşim yerlerinin yaşam şartları ve çevrenin okula verdiği olumlu destek okul etkililiğinde önemli dışsal durum faktörleridir. Öğrenme ve öğretme odaklı okul ortamı, herkes tarafından kabul edilmiş ortak bir hedef, uygulamalar ve ihtiyaç için veri çalışmaları, öğrencilerin okuryazarlık ve aritmetik becerilerini geliştirecek öğretim yöntemlerini çeşitlendirme, süreç boyunca izleme ve değerlendirme yapma ve mesleki gelişimi herkes için sağlama ise okulun iç koşullarını oluşturan önemli stratejiler olarak belirlenmiştir (Harris, vd., 2006, s. 413-418). Harris ve arkadaşlarının bu çalışmadaki en önemli sonuç vurgusu ise, okullarda kalıcı ve sürdürebilir bir okul etkililiği için her okulun kendi özel gelişim ihtiyaçlarına uygun strateji kombinasyonunu dikkatli bir şekilde seçmesi gerekliliği üzerinde yoğunlaşmıştır (Harris vd., 2006, s. 419). Hallinger ve Heck (2011b, s. 22)'in çalışması da bu sonucu doğrular nitelikte bir vurguya sahiptir. Bahsi geçen çalışmada araştırmacılar, okullar kendi durumlarında bir değişiklik oluşturmak istedikleri takdirde okuldaki sorunların, fırsatların ve sahip olduğu özelliklerin analiz edilmesinin öneminden bahsedilmektedir. Buna göre, okul etkililiği yolculuğunda sadece bağlamın kısıtlı özelliklerini (ör; öğrenci kompozisyonu, okul büyüklüğü, okul seviyesi) değil, aynı zamanda okulların mevcut durumlarının ve gidişatının (örneğin, istikrarlı, azalan, gelişen yönlerinin) da değerlendirilmesinin bir zorunluluk olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Hallinger & Heck, 2011b, s. 23).

Cheng (2023, s. 12), okul etkililiğini, bir okulun okul çıktılarını en üst düzeye çıkarma kapasitesi ya da derecesi olarak tanımlamıştır. Harris ve arkadaşları (2006) ile Hallinger ve Heck (2011b)'in çalışmalarına benzer olarak okul etkililiğini sağlayan faktörleri standardize etmenin yanlış olduğuna ve her okulun ihtiyaçlarının ve imkânlarının göz önünde bulundurulmasının önemine dikkat çekmektedir. Cheng (2020, s. 85; 2023, s. 3), bu durumun okulun, değişen ve karmaşık bir sosyal bağlamda, sınırlı kaynaklarla sınırlandırılmış ve politika yapıcılar, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve çevre gibi çok sayıda bileşeni içeren bir örgüt olmasından kaynaklandığını dile getirmiştir. Cheng (2023, s. 4)'e göre, söz konusu bileşenlerin, okulun işlevleri ve hedeflerine ilişkin beklentileri oldukça farklı ve çeşitli olabilir: Bazı okullar bulunulan öğretim yılındaki akademik başarılar gibi kısa vadeli sonuçlara daha fazla vurgu yaparken bazıları ise okul

mezunlarının son elli yılda topluma yaptıkları katkılar gibi uzun vadeli etkilerle daha fazla ilgilenebilir. Bir kısım okullar, sosyal bütünleşme, sosyal hareketlilik veya kişisel gelişimle ilgili okul işlevlerine güçlü bir vurgu yapabilirler. Cheng (2024, s. 2), böyle bir sosyal bağlamda, okulun işlevlerini göz önünde bulundurmadan okul etkililiğini dolayısıyla reformların yönünü anlamanın zorluğundan bahsetmektedir.

Küreselleşme, rekabet ve dönüşüm çağında, okulların farklı düzeylerde çeşitli açık veya örtük okul işlevlerine hizmet etmesi beklenmektedir. Okulların toplumsal, ekonomik, politik ve bireyi geliştirme gibi açık işlevleri olduğu gibi toplumsal bütünleşmeyi sağlama, eş seçme, çevre kazandırma ve statü sağlama, suçları engelleme, iyi bir ebeveyn olma gibi gizil işlevleri de bulunmaktadır (Hoşgörür & Taştan, 2012, s. 287-295). Cheng çalışmalarında (2019, 2020, 2023, 2024) okul işlevlerini göz önünde bulundurarak okul etkililiğini 'teknolojik etkililik, ekonomik etkililik, sosyal etkililik, politik etkililik, kültürel etkililik ve öğrenme etkililiği' olarak altı tür olarak ayırmış; okul bileşenlerini kategorize ederek kişisel, kurumsal, toplum/ulusal ve uluslararası olarak dört düzeyde sınıflandırmıştır (Cheng, 2023, s. 5). Örnek bir anlatımla, ekonomik etkililiğin, bir okulun ekonomik okul işlevlerini en üst düzeye çıkarma kapasitesini temsil ettiği kabul edilirse, okul işlevlerinin dört düzeyi olduğundan, ekonomik etkililiği bireysel düzeyde, kurumsal düzeyde, toplum/ulusal düzeyde ve uluslararası düzeyde ele alıp ekonomik okul etkililiğini dört kategoride incelemek doğru sonuçlara ulaşmak açısından önemlidir. Cheng (2019, s. 24; 2023, s. 12) oluşturduğu bu 'Çoklu Okul Etkililiği Modeli' ile altı tür ve dört düzeyin birleşiminden oluşan kombinasyonlar oluşturarak, 24 okul etkililiği kategorisinden oluşan bir tipoloji ortaya koymaktadır. Cheng (2023, 35)'e göre, okul etkililiğinin kavramsallaştırılması çok yönlü olmalı, bireysel, kurumsal, topluluk/toplum ve uluslararası düzeylerde teknolojik etkililik, ekonomik etkililik, sosyal etkililik, politik etkililik, kültürel etkililik ve öğrenme etkililiğini kapsamalıdır. Cheng (2023, 36)'e göre eğitim reformları okul etkililiğinin aşırı basitleştirilmiş bir kavramsallaştırmasına dayandırılırsa, bu durum pek çok soruna yol açacak ve iyi niyetli olsa bile eğitim reformlarını başarısızlığa uğratabilecektir.

Çoklu Okul Etkililiği Modeliyle birlikte Cheng, okul etkililiğini sağlayacak eğitim yaklaşımlarının eğitim politikalarına bağlı olarak geliştirildiği düşüncesinden hareketle sadece okul etkililiği tipolojisi oluşturmakla kalmayıp aynı zamanda eğitim reformlarını da dokuz modelle kategorize etmektedir (Cheng, 2023, s. 37). Eğitim reformlarını bu şekilde modellemesine, dünyanın 1980'lerden bu yana geçirdiği paradigma değişimi kaynak

oluşturmaktadır. Cheng (2011, s. 254; 2020, s. 85; 2023, s. 21)'e göre 1980'lerden bu yana, dünya çapında eğitim reformları üç değişim dalgası geçirmiş, bu dalgalar eğitim reformlarında üç model kümesi meydana getirmiştir:

1. Eğitim reformlarının ilk dalgası İngiltere, ABD, Avustralya, Avrupa ve Asya bölgeleri dahil olmak üzere dünyanın farklı yerlerinde, çeşitli türlerde etkili okul hareketlerini içermektedir (Townsend, 2007, s. 6). Bu reform hareketleri öğrenme, öğretme ve yönetimde iç süreçleri iyileştirmeyi ve önceden planlanmış eğitim amaçlarına ve müfredat hedeflerine ulaşmada eğitim kurumlarının iç etkinliğini artırmayı amaçlayan eğitim reformlarını içermektedir (Cheng, 2011, s. 258). Eğitim reformlarının ilk dalgasında, planlanan okul hedeflerine ulaşılmasını, iç süreçlerin iyileştirilmesini ve okulda sorun ve kusurların olmamasını sağlamak için okul içi etkililiğin artırılmasına odaklanan *Hedef Modeli, Süreç Modeli* ve *Problemin Yokluğu Modeli* bulunmaktadır (Cheng, 2023, s. 24).

2. 1990'larda başlayan ikinci dalga eğitim reformlarında ekonomik kaygılara yönelik güncellemelere yönelim artmıştır. Eğitimin kamuya hesap verebilirliği, paydaşların beklentilerini karşılayan eğitim kalitesi ve eğitim sunumunun piyasalaşması ile ilgili kaygılara yanıt olarak dünyanın farklı bölgelerinde birinci dalgadan ikinci dalgaya doğru bir paradigma değişimi yaşanmıştır. İkinci dalgada, okulların rolü, ticari ve tüketici bir toplumda eğitim hizmetlerinin sağlanmasına ve kalitenin beklentileri karşılamasına doğru evrilmiştir. Bundan dolayı okullara yönelik artan eğitim reformu eğilimi, kalite güvencesi için standartların oluşturulması, okul izleme ve değerlendirme sürecinin etkin olarak yapılması, piyasalaştırma, veli ve çevre katılımını sağlama ve performansa dayalı finansman vurgusu içermektedir (Cheng, 2011, s. 260). Tüm bu gereklilikler göz önünde bulundurularak eğitim reformlarının ikinci dalgasında, kaliteli kaynak girdisi tedarik etme, kilit bileşenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılama, kurumsal hesap verebilirliği sağlama gibi ihtiyaçlar çerçevesinde okul etkililiğine ulaşmayı vurgulayan *Kaynak Modeli, Memnuniyet Modeli ve Hesap Verebilirlik Modeli* yer almaktadır (Cheng, 2020, s. 92).

3. Üçüncü dalga eğitim reformlarının çıkış noktasını, genç nesillerin, yeni bir çağda yaşam boyu öğrenme ve çoklu gelişim biçimlerine sahip bir topluma doğru hızlı dönüşümler oluşturmaktadır. Bu hızlı dönüşümlerde, bireylerin gelecekte karşılaşılacak zorlukların üstesinden gelebilmelerini sağlamaya yönelik, öğrenme ve

öğretmede bir paradigma değişikliğine duyulan ihtiyaç vurgusu bulunmaktadır. Bu vurguyu farkında olan pek çok eğitimci, yönetici, araştırmacı öğrenci öğrenmelerinin geleceğe yönelik olması için eğitimin amaçları, içeriği, uygulamaları ve yönetiminde köklü bir reform yapılması gerekliliğini savunmaktadır (Abbas, Bharat & Rai, 2013, s. 168). Küreselleşmenin ve uluslararası rekabetin güçlü etkileri göz önüne alındığında, yeni reform dalgası eğitim hareketleri kavramı tarafından yönlendirilmektedir. Çünkü eğitim performansı, bu zorlu ve rekabetçi çağda öğrencilerin geleceğinin sürdürülebilir olmasını sağlamak için dünya standartları açısından incelenmekte ve ölçülmektedir. Öğrencilerin başarı, performans ve öğrenme yetkinliklerine ilişkin uluslararası araştırma projeleri (örneğin PISA, PIRLS ve TIMSS), dünya çapındaki bu üçüncü dalga reform hareketlerine zemin hazırlamıştır. (Kamens & McNeely, 2010, s. 7). Üçüncü dalga eğitim girişimleri genellikle yeni olduğundan ve okulların çevresi hızla değiştiğinden, okulların ve üyelerinin iç ve dış zorluklara nasıl uyum sağlayabilecekleri de gelecekteki etkililik bağlamı açısından çok önemlidir. Üçüncü dalgada, okul etkililiğinin yönetilmesi ve izlenmesine ilişkin temel modeller arasında *Üçleme Modeli, CMI Modeli* ve *Sürekli Öğrenme Modeli* yer almaktadır (Cheng, 2023, s. 30).

Cheng (2023, s. 35)'in okul etkililiğine yönelik geliştirdiği model kümesi ile sunduğu bu çoklu bakış açısı, ne tür bir okul etkililiğinin tartışıldığının netleştirilmesini sağlamakta, eski geleneklerin aksine gelecekteki araştırma, politika oluşturma ve uygulamada dikkate alınmak üzere yeni yönler önerilebilecek bir perspektif sunmaktadır. Cheng (2020, s. 90; 2023, s. 40), okul bağlamlarının karmaşıklığına ve farklı okul işlevlerinin takip edilmesine yanıt olarak, okul etkililiğini yönetmek ve izlemek için çoklu okul etkililiği tipolojisiyle üç model kümesinde yer alan eğitim reformu modelleri kullanılarak farklı model kombinasyonlarının uygulanabileceğini dile getirmektedir. Şöyle ki, dokuz model, dört okul etkililiği düzeyi veya altı okul etkililiği türü ile karşılaştırıldığında, iki ayrı okul etkililiği matrisi oluşturmak mümkündür. Bu matrisler, okul etkililiğini temsil eden ve okul etkililiğinin nasıl çalışılacağını ve yönetileceğini anlamamızı sağlayan dokuz model ile okul etkililiğinin dört farklı düzeyini veya altı türünü temsil ederek modeller, düzeyler ve türler açısından hangi etkililiğin değerlendirileceğini belirlememize yardımcı olmaktadır. Bundan dolayı bu matrisler, okul etkililiğini en üst düzeye çıkarma konusunda atılacak adımları bilmek ve sonrasında izlemek için kullanılabilir. Ayrıca, okul etkililiğinin dört farklı

düzeyini ve altı türünü temsil ederek modeller, düzeyler ve türler açısından hangi etkililiğin değerlendirileceğini belirlemeye de yardımcı olmaktadır (Cheng, 2023, s. 42).

1.1.4. Eğitim Reformları ve Okul Etkililiği İlişkisi

Eğitim reformunun başarılı olarak değerlendirilebilmesi için okul etkililiğinin okul bağlamında teferruatlı analiz edilmesine bağlıdır. Başka bir anlatımla, okul reformu tasarımları çoğunlukla okul etkililiği hareketinin bir ürünüdür (Desimone, 2002, s. 434). Bunu fark eden politika yapıcılar nitelikli eğitim çıktıları elde edebilmek için okul etkililiğini sağlayan unsurları incelemişlerdir. 'Bir toplumdaki belirli alt gruplar için eğitim fırsatlarının eşitliğinin veya eşitsizliğinin derecesi nasıl ölçülür' sorusuyla çocukların başarısında hangi unsurların etkili olduğu sorusundan yola çıkan etkililik çalışmaları ağırlıklı olarak 1960'lı yıllarda başlamıştır. Coleman (1968, s. 19) tarafından yapılan ve alanda önemli kabul edilen ilk çalışmada, öğrenci başarısının okul temelli kaynak değişkenlerinin etkisinden ziyade ailelerin sosyo-ekonomik durumunun daha güçlü bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca tepki olarak başlayan çalışmalar ise, okul etkililiğinin çıkış noktasını oluşturmaktadır (Creemers, 2007, s. 224).

Coleman (1967; 1968)'ın başı çektiği okul etkililiği tartışmasında, başarının ailenin sosyo-ekonomik koşullarına dayandırıldığı başka çalışmalar da yapılmıştır. Benzer sonuçlara ulaşan Jensen (1969) ve Jencks, Smith & Acland vd. (1972) tarafından yapılan çalışmalarda aile koşullarından bağımsız olarak okulların hiçbir fark yaratmadığı ve eğitimin toplumu inşa edemeyeceği vurgusu ön plana çıkmış, okul etkililiği üzerinde şüpheler oluşmuştur. Bunun üzerine, okul eğitiminin başarısına ve okulun fark oluşturup oluşturmadığına karşıt olarak okul etkililiği çalışmaları başlamıştır. Böylelikle politika yapıcıların gündemine giren okul etkililiği çalışmaları, kırk yılı aşkın bir süredir devam etmekte ve okullardaki başarı farklarını açıklamaya çalışmaktadır (Creemers & Reezigt, 1997, s. 397; Creemers & Kyriakides, 2015, s. 3; MacBeath, 2007, s. 71). Bu farkları açıklamaya çalışan çalışmalarda da eğitim uygulamaları ve politikalarının ne şekilde, nasıl, hangi koşullar altında ve kim için yapılması gerektğine dair sorular, temel hareket noktalarını oluşturmaktadır (Scheerens, 2015, s. 10).

Reform programının kendi içinde tutarlı olması, reforma dâhil olacak her bir kesimin reforma olan inancı ve katılım isteği, mevcut sistemin istikrarı, politika ortamının sakin ve tutarlı olması, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin reformu uygulama yeterliliklerine sahip

olması ve okullarında kurum kültürünün bulunması gibi unsurlar eğitim reformlarının başarısını dolayısıyla okulların etkililik durumunu etkilemektedir (Desimone, 2002, 475). Reform çalışmalarının başında, sosyal, ekonomik, kültürel ve küresel şartlar çerçevesinde öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanarak ihtiyaç analizinin ve yeterliliklerin belirlenmesi de reformlarda başarı için önemlidir. Ayrıca okulların etkililik düzeyini belirlemek için veri toplamak, okula göre gelişim planları yapmak ve tüm sürecin yüksek katılımla şeffaf bir şekilde sürdürülmesini sağlamak da etkili eğitimle amaçlanan nitelikli öğrenme çıktılarına ulaşmak için atılacak önemli işlem basamaklarıdır. Tüm bu unsurların eğitim reformları kapsamında ele alınarak okul etkililiğini güçlendirecek şekilde planlama yapılması gereklidir (Akay & Aypay, 2016, s. 453; Leithwood, Jantzi & McElheron-Hopkins, 2006, s. 441-442).

Türkiye'de eğitim etkililiğine yönelik pek çok reform hareketi yapılmıştır. Özellikle son otuz yılda küreselleşme hareketlerindeki hız ile toplumsal, siyasal, ekonomik, kültürel ve teknolojik değişimler sebebiyle reform çalışmaları büyük bir ivme kazanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Merkez Teşkilatı içinde yapılan yönetimsel reformlar başta olmak üzere öğretmen ve yönetici atamaları, kariyer basamakları, okul öğrenim süreleri, zorunlu eğitim süresi, müfredat değişimi gibi eğitimin yapı taşlarında bilimsel gelişmelere, ihtiyaçlara ve küresel yönelimlere göre güncellemeler yapılmıştır. Bu güncellemelerle birlikte Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP); Orta Öğretim Projesi (OÖP), İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP), Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (METEK) gibi BM ve AB tarafından desteklenen pek çok proje de yürütülmüştür (Akpınar & Aydın, 2007, s. 79; Şahin & Aydın Demirel, 2019, s. 91). Ek olarak, toplam kalite yönetimi ve okul geliştirme yaklaşımlarının uygulama çalışmaları, e-okul uygulaması, Fatih projesi, ilerlemeci yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma geçiş, eğitim teknolojilerinde dijitalleşme, ölçme ve değerlendirmede yöntem değişiklikleri gibi birçok reform çalışması da gerçekleştirilmiştir (Şahin & Aydın Demirel, 2019, s. 91).

Türkiye'de eğitim reformlarının analizini yapan pek çok çalışma bulunmaktadır. Eğitim reformlarında uluslararası aktörlerin etkisini irdeleyen çalışmaların (Cansever Arslan, 2009; Bağcı, 2011; Coşkun, 2020; Özdemir, B. Ş. & Beltekin, 2012; Yahşi & Kırkıç, 2020) yanı sıra reformların yeni ekonomik düzen ve küreselleşme ile ilişkisini inceleyen (Arkadaş, D., Arkadaş, B., Keskin & Oymak, 2023; Dağ & Bakır, 2022; Toker Gökçe, 2013; Kirişci &

Yirci, 2021) çalışmalarla birlikte Türkiye'nin eğitim reformlarını ve reformları etkileyen faktörlerini yer yer öğretmen-yönetici bakış açılarıyla da inceleyen çalışmalar (Akça, Şahan & Tural, 2017; Akşit, 2007; Balcı, E. 2021; Başdemir, 2014; Demirbaş & Özalp, 2022; Erol & Çetin, 2020; Hamarat, 2019; Hesapçıoğlu, 2009; Kurt, Büyükgöze, Er, Çarıkçı & Köse, 2017; Yakut Özek, 2021; Yapıcı, 2006; Yavuz, 2021) olmasına karşın, gerçekleşen reformların okul etkililiğine katkısını, bu katkının hangi yönde olduğunu inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Aynı şekilde okul etkililiğine dair çalışmalar daha çok bağlama yönelik yapıldığı gibi (Gökçe & Bağçeli Kahraman, 2010; Turhan, Şener, & Gündüzalp, 2017) okul (Akan, 2016; Balcı, A. 2014; Özdemir, S. & Sezgin, 2002), yönetici (Arabacı Bakır & Namlı, 2016; Boydak Özan & Özdemir, T. Y., 2010; Gündüz & Balyer, 2012; Şahin, 2013) ve öğretmen (Balkar, 2010; Çınkır, 2004; Helvacı & Aydoğan, 2011) görüşleri kapsamında ele alınmış olsa da eğitim politikaları ile okul etkililiği ilişkisine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Eğitim politikalarının eğitim etkililiğine yönelik katkısının sonuçlarının izlenmesi ve çıktılarının görülmesi için hatırı sayılır bir sürece ihtiyaç duyulmaktadır. Bu süreçte politika yapıcılar reformların sürecinden ziyade sonuçlarına odaklanmış olsalar bile okul düzeyindeki uygulayıcıların (yönetici ve öğretmenlerin), reformların hedef odaklı uygulanmasındaki deneyimleri, çabaları ve süreç önemlidir (Aldridge & McLure, 2024, s. 2; Feldhoff, Radisch & Bischof, 2016, s. 212). Okulların organizasyon yapısı, kurum içinde geliştirilen aidiyet duygusu ve iş birliği, bilgi ve becerilerin geliştirilmesine olanak sağlayan bir yönetim anlayışı, paylaşılan liderlik ve sorumluluk, paydaşlara verilen geri bildirim, değişimi benimseyen ve öğretmenlerin güçlendirilmesini destekleyen iç koşullarda yaşanan olumlu yöndeki hareketin, eğitimin sonuçlarını iyileştirdiği yaygın olarak kabul edilmektedir (Feldhoff, vd. 2016, s. 212). Bununla birlikte bu değişim sürecinde kurum içi aktörler olarak tanımlanan ve süreçte önemli bir yere sahip olan, hem üretilen politikalarda değişiklere tabi ve uygulayıcı olmaları hem de toplumsal açıdan yüksek öğrenci başarısı için çaba sarf etmesi beklenen değişim ajanları olarak kabul edilen (Creemers, 2002, s. 349; Wikeley & Murillo 2005, s. 399) okul yöneticileri ve öğretmenlerinin reformlara yönelik görüşlerini ele almak gerekmektedir. Bununla birlikte, yapılan reform çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik yönetici ve öğretmenlerin edindikleri deneyimler, bu reformların öğrencilerin çok yönlü gelişiminde fark oluşturup oluşturmadığıyla ilgili de araştırma yapılması önemli görülmektedir. Ayrıca reformlara bağlı olarak oluşturulan okul uygulamalarının okul etkililiği türlerine ne kadar katkı sağladığı ve en nihayetinde okulun örgütsel düzeydeki

faaliyetlerinde yapılan değişikliklerin öğrenci potansiyelinde sürdürülebilir bir iyileşme sağlayıp sağlamadığı ile ilgili okul yöneticileri ve öğretmenlerin edindikleri deneyimlerin analiz edilmesi eğitim reformlarının etkililik düzeyiyle ilgili önemli veriler sağlayacağı için değerli kabul edilmektedir.

Eğitim reformu ve etkililik arasındaki ilişkiye işaret eden ve bir önceki paragrafta dikkat çekilen noktalardan güç alan bu çalışma, okul etkililiğinin çoklu doğasını çalışmalarında temel alan ve okul etkililiğine ilişkin her bir reform çalışması için hangi modellerin kullanılmasının uygun olacağını, bununla birlikte hangi etkililik düzey ve türlerinin seçilmesi ya da vurgulanması gerektiğini bir düzen içinde görmek için Cheng'in Çoklu Okul Etkililiği Modeli temelinde şekillendirilmiştir. Eğitim reformları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin yönünü görmek üzere yapılan bu çalışmaya önemli bir şablon sunan modelin kavramsal çerçevesini, alan yazınında yapılan başka çalışmalarla da destekleyerek, yönetici ve öğretmenlerin edindikleri deneyimlere göre eğitim reformlarının Çoklu Okul Etkililiği Modeline göre değerlendirilmesi beklenmektedir. Böylelikle reformların etkililiği sağlamada ne kadar etkili ve yol gösterici olduğu ve tüm bunların uygulamaya ne kadar yansıdığına dair yönetici ve öğretmen değerlendirmelerine dayanarak eğitim reformlarının etkililik analizi yapılabilecektir. Tekil olarak eğitim reformları ve okul etkililiği alanlarında yapılan çalışmaların çokluğunun yanında nispeten daha az çalışma olan eğitim reformlarının okul etkililiğine katkı düzeyini yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın alan yazınına katkı sunması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, eğitim reformlarının okul etkililiği modelindeki güncel gereksinimleri ne düzeyde karşıladığını, okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya koymaktır. Araştırmanın bu aşamasında eğitim reformları ve okul etkililiği arasındaki ilişki, Cheng (2019, 2020, 2023, 2024)'in *Çoklu Okul Etkililiği Modeli*ne göre incelenmiştir. Bu temel amaç kapsamında çalışma boyunca aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim reformları, okulların öğretimsel misyonuna değer veren, uygulanabilir ve sürekli iyileştirme sağlayacak bir sistemin varlığını sağlamada ne kadar etkilidir?
2. Eğitim reformları okul etkililiği düzeylerinin (bireysel-kurumsal-toplum-uluslararası) ihtiyaçlarını belirlemede ve bu ihtiyaçlara uygun reformlar üretmede ne kadar etkilidir?

3. Eğitim reformlarının okul etkililik türlerine (teknolojik-ekonomik-sosyal-politik kültürel-öğrenme etkililiği) yönelik etkileri/katkıları yönetici ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

4. 21. yüzyıl becerilerine sahip insan kaynağının yetiştirilmesini sağlamak açısından eğitim reformlarının, okul etkililiğinin tüm düzeylerde sağlanmasına katkısı nasıl değerlendirilmektedir?

5. Eğitim reformlarının, okulun iç ve dış paydaşlarının hem yatay hem de dikey seviyelerde katılım, etkileşim ve bilgi paylaşımı süreçlerine katkıları, öğretmen ve yöneticiler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okul etkililiğini sağlamak için yapılan mevcuttaki reform çalışmalarının çoğu, uygulamada tüm okulların aynı olduğunu, gelişim planlaması gibi bir stratejinin bir okulda olduğu kadar diğerinde de işe yarayacağını varsaymaktadır (Hopkins & Harris, 1997, s. 152). Oysa etkililik üzerine yapılan araştırmalarda (Aldridge & McLure, 2023, s. 1; Creemers & Reezigt, 1997; 2005; Hopkins, 1995; Hopkins & Harris, 1997; Scheerens & Demeuse, 2007; Stoll & Sammons, 2007; Wikeley & Murillo, 2005; Wikeley, vd. 2005), reformların okulun kültürüne ve gelişim durumuna uygun olması gerektiği önemle belirtilmektedir (Harris, 2000, s. 7; Hopkins & Harris, 1997, s. 152; Hopkins & MacGilchrist, 1998, s. 410). Gerçekleştirilen bu çalışmaların uzlaştığı bu vurgu, Türkiye'deki eğitim reformu girişimlerinde okullara özgü ihtiyaçların ne derece dikkate alındığını ve reformların okul etkililiğine sunduğu katkıyı ortaya koyması açısından önemli görülmektedir.

Eğitim reformlarında hareket noktası olarak kabul edilen okul etkililiğinde esas olan, çoklu ve kapsayıcı bakış açısıyla sistematik ve sürdürülebilir bir etkililik politikası geliştirmektir (Searle, 2001, s. 90). Çünkü kurumsal yapıları, politikaları ya da organizasyonları değiştirecek reformlar yapılmasına rağmen okulların işleyişinde, ihtiyaçlarının karşılanmasında, öğretme yöntemlerinin ve öğrenci öğrenmelerinin niteliğinin artırılmasına yönelik reformlar yapılmadığı sürece başarılı olunması mümkün görünmemektedir (Desimone, 2002, 434; Klees, 2016, s. 665; Zajda, 2020, s. 297). Bununla birlikte eğitim reformlarının başarı ölçütünün belirlenmesinde de sıkıntılı bir yaklaşım bulunmaktadır. Okul etkililiğini sağlamak için yapılan reform çalışmalarını sadece okulun işlevlerine dair basit bir anlayışa dayandırarak, yalnızca bireysel veya kurumsal düzeydeki ekonomik ve sosyal

işlevlere odaklı bakış açısıyla değerlendirmek de reform çalışmalarının sonucundaki başarı durumunu görmek için yetersiz kabul edilmektedir. Bu kısıtlı odaklanma, okul etkililiğini artırmaya yönelik yapılacak iyileştirme ve geliştirme reformları için önemli çıkarımların üretilmesini sınırlandırmaktadır (Cheng, 2023, s. 16). Halbuki okulun işlevleri düşünülerek etkililiğin teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve öğrenme etkililiği gibi çoklu bakış açısına dayandırılması daha doğru analiz yapılması için önemlidir (Cheng, 2024, s. 2). Alan yazınında belirtilen bu öneme dayanarak; bu çalışmada araştırma kapsamının etkili çıkarımlar üretmeye yetecek kadar geniş olmasını sağlamak için, okul etkililiğinin doğasındaki çeşitlilik ve karmaşıklığı farkında olarak geniş bir okul etkililiği spektrumu dikkate alınarak hareket edilmiştir.

Okullarda çağın gereklerine uygun olarak gerçekleştirilecek başarılı yenilik ve değişim faaliyetlerinin bütün aşamalarında politika yapıcıların, okul etkililiğini çok boyutlu ve düzeyli olarak düşünerek zamanın gereksinimlerine göre planlaması gerekmektedir. Ayrıca bu süreçte, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul etkililiğini sağlama temelinde istek ve ihtiyaçlarına öncelik verilmesi de ayrı bir öneme sahiptir. Bu öncelikle hareket etmesi gereken politika yapıcıların, okul yöneticileri ve öğretmenlerin değişim sürecinin teknik ve psikolojik yönleriyle başa çıkabilmelerini sağlamak için yardımcı stratejiler geliştirmesi ve sürecin başından sonuna kadarki yol boyunca rollerin tanımlanarak karar alma sürecinde etkin rol almalarının sağlaması icap etmektedir. Bütün bu çabalardaki amaç ise okulun sahip olduğu işleyiş koşullarının okula özgü olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak, mevcut kapasitesini güçlendirecek planlı ve sürekli gelişim ivmesi kazanmasını sağlamak olmalıdır.

Türkiye'de bugün gelinen noktada okul etkililiğini sağlamak için pek çok eğitim reformu gerçekleştirilmiştir. Reformlarla sağlanmaya çalışılan etkililik yolculuğunun verimli ve amaca yönelik bir şekilde uygulanması önemine atfen, etkililiği çok düzeyli ve çok boyutlu olarak ele alması gereken eğitim reformlarının yapılma(ma)sına ve uygulanma(ma)sına yönelik yönetici ve öğretmenlerin edindikleri deneyimler ve süreç değerlendirmeleri önemlidir. Bu kapsamda; eğitim reformları fenomeninin, okul etkililiğini sağlamada ne kadar katkı sunduğunu yönetici ve öğretmen deneyimleriyle ortaya koyarak okulların güncel gereksinimlerini karşılayıp karşılamadığını fenomenoloji deseninde resmetmeyi temel amaç edinen bu çalışmanın, teorikteki ilkelerin pratikteki/sahadaki işleyişine yönelik veri sağlayarak araştırmacılara, politika yapıcılara ve karar verici olarak Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü yöneticilerine yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma, aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır:

1. Katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerini samimi ve içten bir şekilde paylaştıkları varsayılmıştır.

2. Katılımcıların, görev yaptıkları okullarda eğitim reformlarının uygulanmasına tanıklık edecek ve okul etkililiği konusunu değerlendirecek düzeyde deneyim, bilgi ve farkındalığa sahip oldukları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlıkları

1. Araştırma, Kastamonu Merkez ilçesinde görev yapan ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okul yöneticileri ve öğretmenlerinin eğitim reformlarına ilişkin deneyim ve görüşleri ile sınırlıdır.

2. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanan nitel veriler ile sınırlıdır; nicel verilere ya da farklı veri kaynaklarına dayalı analiz yapılmamıştır.

1.6. Tanımlar

Reform: Reform, düzeltme, bir şeye yeniden şekil verme, ıslah etme olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023).

Eğitim Reformu: Eğitim reformu, bir ülkedeki eğitimin kalitesini yükseltmek amacıyla okul yapılarını dönüştürmek için yapılan değişim hareketlerinin tümü olarak tanımlanabilir (Vasquez-Martinez, vd., 2013, s. 254).

Okul Etkililiği: Okul etkililiği, okullarda neyin/nelerin öğrencilerin gelişimi için iyi olduğuna veya onlara değer kattığına ilişkin unsurları belirlemeye odaklanmaktadır (Chapman, vd., 2016).

Değişim: Değişim, bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin tümü (TDK, 2023), örgütün amaçlarına daha etkili şekilde ulaşabilmesi için yürüttüğü planlı ve programlı sürecin tümüdür (Çalık, 2003, s. 540).

Yenilik: Eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarıyla değiştirme; teceddüt olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, eğitimde değişim, eğitimde reform çalışmaları ve okul etkililiği kavramları ile bunlar arasındaki ilişki ilgili alan yazını çerçevesinde incelenecektir.

2.1. Değişim Kavramı ve Örgütsel Değişim

Son yüzyılda yaşanan teknolojik, politik, ekonomik, demografik gelişmelerle birlikte küreselleşmenin bir yansıması olan değişim kavramı, tüm sistemleri etkileyen bir hareket içerdiği için daha fazla ele alınmaya başlanmıştır. Küreselleşmenin etkisiyle ekonomide, sosyal ve kültürel alanda, politik, toplumsal ve teknolojik yapıda yaşanan değişimler beraberinde ülkeler arasındaki fiziksel sınırların ötesinde daha hissedilir ve daha yoğun etkileşimlere ortam hazırlamaktadır (Çolakoğlu, 2005, s. 64). Evrensel bütünsellik olarak da nitelendirilebilen bu sınırsızlık nedeniyle bir sistemdeki ufak bir değişim hareketi hem sistemin kendi içinde bir değişim reaksiyonu başlatmakta hem de diğer sistemleri harekete geçirmektedir (Fromm, 2004, s. 12).

Değişim kavramı, herhangi bir durumdan başka bir duruma geçmeyi, farklılaşmayı, daha etkili ve verimli olmayı ifade eden, yer değiştirme, gelişme, büyüme, kalkınma, gibi pek çok başka kavramla tanımlanmaktadır (Özdemir, S., 2017, s. 250). Aynı zamanda sistemlerin dolayısıyla örgütlerin varlığını devam ettirebilmesi için ihtiyaç duydukları gerekli ve zorunlu bir hareket olarak da kabul edilmektedir (Çolakoğlu, 2005, s. 67). Bireylerin birbirleriyle, çevreyle, teknolojiyle ve meslekleriyle ilişkilerini düzenleyen ve bir amacı gerçekleştirmek için kurulan örgütlerdeki değişimde esas olan ise belirlenmiş hedeflere en etkin şekilde

ulaşılmasına ve yeni hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak, özgün bir çabanın ortaya koyulmasıdır.

Toplumsal sistemleri oluşturan örgütlerin çoğu, çevreyle sürekli etkileşim halinde olan girdi-süreç-çıktı-dönüt döngüsünde yaşayabilen açık sistemlerdir. Bu döngüde varlığını devam ettirebilen açık sistemlerde, dış çevresinden aldığı enerjiyi belli bir süreçte çeşitli aşamalara tabi tutarak ortaya çıkan nihai ürünü yine dış çevresine verdiği bir sürecin işlediği görülebilmektedir. Bu döngü ne kadar devamlı ne kadar net ve ne kadar sürekli olursa örgüt o oranda başarılı olarak nitelendirilmektedir (Özdemir, S., 2017, s. 255). Bu sebeple, örgütün varlığını devam ettirebilecek başarıyı gösterebilmesi için döngünün sürekliliğinin sağlanmasının yanında örgütün değişen ve dönüşen koşullara uyum sağlama kapasitesi ve uyum hızı da kritik bir öneme sahiptir.

2.1.1. Örgütsel Değişim

Örgütsel yapı ve süreçlerin zaman içinde değişen koşul ve ihtiyaçlara göre yenilenme yönelimi, örgüt içindeki tutum ve davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Hoşgörür, 2016, s. 2030). Örgütsel değişim, örgütün iç dengesi ve ihtiyaçları başta olmak üzere çevresini de içine alan dinamik, geniş kapsamlı, iş birliği içeren ve amaçlı bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Fullan, 1994, s. 8). Örgütlerin kendi iç işleyişinde, değişim olgusunu ileri yönlü bir hareket olarak sürekli hale getirmek içinde yenilenme ve iyileştirme programları oluşturması gerekmektedir (Tunçer, 2011, s. 58). Neticede devamlılık isteyen tüm örgütlerin hayatta kalmak ve çevrede meydana gelen yeniliklere kendini adapte etmek için varlığını sürdürme motivasyonuyla örgütsel değişime ihtiyacı bulunduğu bir gerçektir (Çolakoğlu, 2005, s. 65; Güçlü & Şehitoğlu, 2006, s. 243; Özdemir, S. 2017, s. 250; Tunçer, 2011, s. 58).

Yenilenmek için tüm unsurlarıyla birlikte, değişen koşullarla senkronize bir yapı oluşturma çabası olarak tanımlanan örgütsel değişimde (Can, 1999, s. 217), başarılı olmak için örgütü etkileyen tüm unsurlara sirayet eden bir değişim anlayışının olması gerekmektedir. Bu nedenle örgütsel değişimi etkileyen ve başat parametreleri olarak kabul edilen içsel ve dışsal nedenlerin her birinin iyi tanımlanması, değişime sağlayacağı katkı açısından düşünülerek belirlenmesi önemlidir. Yeni teknolojilerin yeni imkanlar sunması, ekonomik koşullarda yaşanan hareketlilik, üretilen ürünler/hizmetler için yaşanan arz-talep durumu, küreselleşmeyle artan demografik, ekonomik, politik değişimler, iklimsel krizin günden güne artması gibi hem doğada olan hem de insan eliyle yapılan her bir faaliyet, örgütleri

değişime zorlayan dışsal nedenler olarak kabul edilmektedir (Özdemir, S., 2017, s. 255-257). Ayrıca, örgüt dışında gelişen teknolojik, sosyal, ekonomik ve doğal çevre gibi dış faktörlerdeki değişimlerin, örgüt tarafından bir tehdit olarak değil değişimin tetikleyicisi olarak algılanması bir bakıma örgüt içinde yaşanacak değişim hareketlerinin örgüt dışı nedenleri olarak söylenebilir (Yeşil, 2018, s. 312). Bununla birlikte örgütün içinde moral ve motivasyon düşüklüğü, verimlilikte yaşanan gerileme, çalışanların beklentilerindeki değişim ve artan talepler, çalışanların eğitim düzeylerindeki değişiklik, kadro/yönetim yapısında zamanla yaşanabilecek hantallığa bağlı olarak yapının düzenlenme ihtiyacı, örgüt içindeki çatışmalar, sıklaşan hatalar ve çatışmalar, amaç ve ihtiyaçların güncellenme gerekliliği gibi pek çok içsel neden, örgütün içinde değişimi tetikleyen dinamiklerdir (Özdemir, S., 2017, s. 258-260).

Sağlıklı bir örgüt hem içsel hem de dışsal nedenleri farkındadır ve ancak bu ihtiyaçları farkında olduğu zaman değişimi kendiliğinden talep edebilir ve tüm unsurlarıyla örgütün yeniden yapılanması için çalışabilir (Özdemir, S., 2017, s. 259). Başka bir ifadeyle, sağlıklı bir örgüt, yapısı, amaçları, donanımları, iş tanımları, kendi içinde ve dışındakilerle yürüttüğü iletişim yöntemleri gibi örgüt stratejisinde ve yapısında gerçekleştirdiği değişiklikler aracılığıyla örgüt dışındaki unsurlarda yaşanan değişimin gerisinde kalmaktan kaçınılabilir (Atasoy, 2020, s. 259). Sonuç olarak örgütsel değişim ihtiyacı, örgütün kendi içinden gelen bir güdü olarak meydana gelebileceği gibi, dış çevresindeki değişimlere adapte olmak amacıyla da yapılan çok yönlü bir hareket olarak kabul edilmektedir (Yeşil, 2018, s. 312). Bu durum değişimi, o örgüte özgü bir planlama hareketi haline getirmektedir.

2.2. Eğitimde Değişim Eğilimi

Örgütsel değişimde, her örgütün kendine özgü ihtiyaçları, özellikleri, kapasitesi ve çözmesi gereken sorunları olduğu ve bundan dolayı örgütün izlemesi gereken farklı yaklaşımlara, yol haritalarına ve müdahalelere ihtiyacı olabileceği gözden kaçırılmamalıdır. Bu noktada esas olan, kâğıt üzerinde en iyi planların uygulanması değil, örgütün gerçekleriyle örtüşen ve uyumlu olan değişim stratejisinin tercih edilmesidir (Tunçer, 2011, s. 59). Özellikle diğer toplumsal örgütlerden farklı olarak değişimin hem nesnesi hem öznesi olarak görülen ve tarih sahnesindeki her bir toplumsal dönemde (tarım toplumu, sanayi toplumu ve bilgi toplumu) değişimin kilit bileşeni olarak kabul edilen eğitim örgütlerindeki değişim hareketleri ayrı bir öneme sahiptir. Zira hem kendi içsel dengesini sağlamak zorunda olan

hem de diğer ekonomik, kültürel, toplumsal oluşumların değişim yolculuğunu besleyen eğitim örgütlerindeki değişimin yönü ülkelerin geleceğini etkilemektedir (Gültekin, 2020, s. 690). Bununla birlikte örgütlerin arasındaki pozitif yönlü ilişkilerin önemli kabul edildiği değişim hareketlerinde, eğitim örgütlerinin diğer örgütlere yol göstermeye yardımcı olma konusunda da özel bir misyonu olduğu söylenebilir (Fullan, 2005, s. 206). Bundan dolayı eğitim örgütlerinin, içsel değişim ihtiyaçlarıyla birlikte etkileşimde olduğu diğer tüm örgütlerin değişim ihtiyacını doğru anlama ve bunları harmanlayarak karşılama hedefiyle hareket etmesi önemli kabul edilmektedir (Atasoy, 2020, s. 259). Buradaki en büyük zorluk ise eğitimin çok sayıda ve farklılıkta insan ve kurumun beklentisiyle karşı karşıya olmasından dolayı eğitimde yaşanacak değişim hareketlerine yüklenen anlamda çeşitlilik barındırmasıdır. Çünkü etkili ve başarılı bir değişim için sürecin içinde olan bireylerin ve kurumların neyin, niçin değişmesi gerektiğine ve bunun nasıl yapılacağına dair ortak bir anlayışa sahip olması gerekmektedir. Her bir eylem ve tepkiyi anlayabilmek için değişimin öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticinin bakış açısından nasıl göründüğünü bilmenin yanında büyük resmi kavrayabilmek için de değişim sürecini etkileyen örgütsel ve örgütler arası faktörlere ilişkin bir anlayışı birleştirmek gerekmektedir (Fullan, 2005, s. 208). Çünkü güçlü yenilik hareketlerinin amaçlanandan farklı algılanması, gerçek çabanın ihmal edilmesine, bunun sonucu olarak da değişim hareketinin başarısız sonuçlanmasına sebep olmaktadır (Gold, 1999, s. 193). Bunu aşmanın yolu da değişimle elde edilecek kazanımların doğru analiz edilerek doğru anlatılması ve mevcut örgütsel kapasitenin gerçekçi bir şekilde ele alınmasından geçmektedir.

2.3. Eğitimde Değişim Kapasitesi

Değişim devamlılığı olan bir olgudur ve sürekli değişen şartlarla baş edebilmek için, değişimi desteklemek ve onu örgütün merkezine almak gerekmektedir. Örgütlerin yaşanan değişime sürekli uyum sağlayabilmesi içinde uygun örgütsel değişiklikleri geliştirme ve uygulama yeteneğine ve kapasitesine sahip olması önemlidir (Adna & Sukoco, 2020, s. 5). Sistematik bir süreci ifade eden örgütsel değişim kapasitesi, örgütün sahip olduğu kaynakların ve yeteneklerin değişime uygun kullanılması ve sonrasında gerçekleşecek değişim süreçlerini sürdürebilme ve uygulama kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle, değişimin tek bir değişiklikle sınırlı kalmadığını, uzun süreli bir perspektife sahip

olduğunu, bunun da örgütsel değişim kapasitesi olarak tanımlandığını söylemek mümkündür (Topcu & Keskin, 2024, s. 113).

Örgütsel değişim kapasitesi, kurumsal değişimin dinamikleri konusunda ortak bir anlayış geliştirmeyi (Kaufman, E., Mitra, Anderson, Coartney & Cash, 2020, s. 56), değişimi destekleyici bir altyapı oluşturmayı ve değişimi kolaylaştırıcı bir kültür oluşturup besleyerek örgütün uygulama birikimini genişletmeyi içermektedir. Başarılı bir örgütsel değişim için gerekli olan kapasiteyi oluşturmak önemlidir, çünkü kuruluşlar değişim kapasitelerini geliştirmeye yatırım yaparlarsa, değişimi sürdürülebilir bir temelde yürütme becerisine ulaşmaları da mümkün olmaktadır (Buono & Kerber, 2009, s. 21). Zira, kaynaklarını ve yeteneklerini farkında olarak, bunları entegre ederek ve yeniden yapılandırarak çevresel dinamiklere yanıt verebilecek ve uyum sağlayabilecek dinamik bir kapasiteye her örgütün ihtiyacı bulunmaktadır (Sukoco, Lestari, Susanto, Nasution & Usman, 2022, s. 1368).

Teknoloji ve bilimde her geçen gün kat edilen yolla birlikte yaşanan hızlı değişimin etkilediği tüm dinamik örgütler gibi eğitim örgütleri de sürekli olarak izlemleri, amaçları ve süreçleri ile ilgili değişiklik yapma ihtiyacıyla karşı karşıya kalmaktadır (Fullan, 1994, s. 5; Miles, 2005, s. 50-51). Çünkü eğitim örgütleri, çeşitlilik gösteren ve değişen öğrenci nüfusunun ihtiyaçlarına, hızla gelişen teknolojiye, küresel pazarın isteklerine ve toplumun taleplerine yanıt vermek zorundadır (Fullan, 1994, s. 6-8). Ayrıca, değişen sosyal koşullar, öğrenciler arasındaki farklılığı genişletmeye devam ederken eğitimden beklenen, koşullar arasındaki eşitliği sağlayıcı, çeşitliliği kapsayıcı, farklılıkları kabullenici bir anlayışla hareket etmesidir (Eden, Chisom & Adeniyi, 2024, s. 144). Bu noktada insani ve toplumsal ihtiyaçların ve beklentilerin olduğu bir ortamda eğitim örgütlerinin üzerine düşen sorumluluğunun büyük olduğunu söylemek ise zor olmayacaktır. Büyük sorumluluklar büyük organizasyonlar gerektirdiğinden, başarılı bir değişim süreci planlayabilmek ve iyi yönetebilmek için yol haritasının çıkarılması ve değişimin tüm unsurlarıyla birlikte ele alınması ve böylelikle kapasite oluşturulması önemli kabul edilmektedir. Özellikle kapasite çalışmalarının yapılması öncelikle değişimin sürdürülebilirliğinin sağlanması ve örgüte iç görü kazandırması açısından önemlidir (Hargreaves & Goodson, 2006, s. 6).

Judge ve Elenkov (2005, s. 893) örgütsel değişim kapasitesini, örgütün dinamik örgütsel yeteneklerle çevrenin ve zamanın karmaşık yapısının üstesinden gelme becerisi olarak tanımlamıştır. Judge ve Elenkov (2005, s. 894-896)'a göre değişim kapasitesi için örgütün sahip olması gereken boyutlar bulunmaktadır. Öncelikle örgüt yöneticilerinin değişim

vizyonuna sahip, üyeler tarafından sevilen, güvenilir, örgütü ortak amaçlara ulaştıracak bir lider olması gerekmektedir. Bununla birlikte örgüt üyelerinin de lideri takip etmeye istekli olması, liderin örgüt içindeki yetenekli kişileri kapasitelerine uygun işlerde görevlendirmesi, iş planı açısından örgütün içindeki hiyerarşinin etkin olarak kullanılması da özel öneme sahiptir. Devamında da örgüt içinde yenilik getirecek değişim hareketlerindeki normların belirlenmesi, katılımla oluşturulmuş planlamaya her bir üyenin uygun hareket etmesi, tüm bunları yaparken de tüm paydaşlarla etkili bir iletişim becerisinin geliştirilmesi sonucu amacın doğru algılanması değişim kapasitesinin önemli boyutlarıdır. Bir nevi, değişikliklere uyum sağlama becerisi olan değişim kapasitesinde örgütlerin değişimleri geliştirme ve gerçekleştirmesi için bahsi geçen boyutların yerleşmiş olması önemli görülmektedir.

Örgütlerde değişim kapasitesi geliştirilmesinin, çok fazla unsuru içermesinden dolayı zor ve meşakkatli olduğu söylenebilir. Özellikle bir toplumu yetiştirme misyonuna ve oldukça komplike bir teşkilat yapısına sahip olan eğitim örgütü için değişim kapasitesinin oluşturulması daha karmaşık ve uzun bir süreci kapsamaktadır. Özellikle son yıllarda Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), organizasyon yapısı, yönetişim şeması, finans yönetimi ile izleme ve değerlendirme kapasitelerini tüm kademelerde ve teşkilatın tüm unsurlarında, daha etkin ve verimli hale getirmeyi hedeflemektedir. Bu süreçteki hareket noktasını ise, toplumun eğitim seviyesini yükseltmek, sorunları belirlemek ve sorunlar için yeni çözümler üretmek oluşturmaktadır (Çınkır, 2010, s. 5). Bu temel hedef çerçevesinde gerçekleştirilmek istenen değişim kapasitesinin geliştirilmesindeki bu karmaşık ve uzun vadeli süreçte, değişimin örgütte kalıcı ve devamlı olması için reform hareketlerine ihtiyaç bulunmaktadır (Hargreaves & Goodson, 2006, s. 7).

2.4. Eğitim ve Reform

2.4.1. Reform Nedir?

Toplumsal sistemler, politik, sosyal, teknolojik değişimlere ayak uydurmak, daha iyi bir duruma gelmek, mevcut eksiklikleri, sorunları gidermek ve yenilenmek için zamana uygun, çağcıl yöntemler kullanarak değişiklikler yapma yoluna gitmektedir. Reform olarak tanımlanan bu süreçte amaç, örgütteki mevcut işleyiş ve yönetim anlayışını, günün koşullarına uygun, daha dinamik, yüksek kaliteli ve ekonomik ihtiyaçlara ve taleplere uygun duruma getirerek, örgütün emek, para ve zamandan tasarruf etmesinin yol ve yöntemlerini ortaya koyacak reçeteler sunmaktır (Karaca, 2021, s. 465). Beraberinde örgütlere değişim

hareketi getiren reform çalışmaları, yönetsel dönüşüm süreci içermektedir. Bu süreç, örgüte yenilik getirme, verimliliği ve etkililiği artırma dahası akılcı bir işleyişe ulaşma kararlılığı barındırmaktadır (Polatoğlu, 2008, s. 139).

Örgütlerde, tüm paydaşların ihtiyaçlarını amaca uygun şekilde karşılamak, kaliteyi ve verimliliği artırmak, hedeflere uygun başarı merkezli çıktılar elde etmek ve örgütün işlevlerini iyileştirmek gibi olumlu yönde yenilenme içeren çalışmalar, reform hareketleri olarak tanımlanmaktadır. Örgüte güç ve zaman kaybettirecek fonksiyonel olmayan birimleri ve iş aşamalarını ortadan kaldırmak için yapılan her bir değişim ve yenilenme amaçlı reform hareketi, bir süreç içinde gerçekleşir (Çınkır, 2010, s. 9). Tarihsel zaman dilimleri içinde ulusal ve uluslararası olaylardan etkilenen bu süreç ağırlıklı olarak üç dönemde meydana gelmiştir. 1980'lere kadar olan ilk dönemde, reformlar yönetsel ağırlıklıdır. Daha çok gündelik işleyişteki uygulama problemlerine çözüm getirmeye odaklı olan bu reform hareketlerinde, örgütlerin yönetim süreçleriyle ilgili dönüşümlerine ağırlık verilmiştir. 1980'li yıllardaki ikinci dönemde, özel sektörlerde yaşanan değişim hareketlerinin kamu kurumlarına da sıçradığı bir akış izlenmiştir. Devletin baskıcı rolünün hafifletildiği, devletin işlevlerinin yeniden belirlendiği ve misyonunun yeniden tanımlandığı bir çerçeve izlenerek özel sektörde kullanılan tekniklerin kamudaki örgütlerde de kullanıldığı bir döneme geçilmiştir. Günümüzü de içine alan son dönemdeki reform hareketlerinde ise, reformların düşünülmesi ve karar verilmesi gereken bir yenilenme süreci olarak toplumun geneli ile birlikte ele alınması gerektiği kabulüne dayandığı görülmektedir. Başka bir anlatımla son dönemdeki reform hareketlerinde özel sektör, kamu ve sivil toplum örgütleri arasındaki iletişiminin güçlendirilmesine yoğunlaşılmıştır (Yılmaz, 2015, s. 224). Bu anlayış, örgütlerde özerklik, katılımcılık, şeffaflık gibi kavramların ön plana çıkmasını sağlamış, karar almanın tabana yayılmasını, toplumsal örgütler başta olmak üzere tüm örgütlerde de işleyişin katılımcılık temeline göre şekillenmesini hızlandırmıştır. Böylelikle örgütlerin doğrudan ve kolayca denetlenebilmesini sağlayacak bir değişime gidilmiştir (Karcı, 2015, s. 42). Yönetsel kademedeki bu yaklaşım değişikliğine eşlik eden küreselleşme hareketlerinin artması sonucunda, yapılan/yapılması planlanan reformlarda, ihtiyaçları gözeten, bunun içinde ideolojik kalıplardan arındırılmış, katılımcı, esnek ve süreç odaklı anlayışla adımlar atılmaya başlanmıştır (Karaca, 2021, s. 467).

Tarihsel dönemlerdeki hareketliliğin bir yansıması olarak yaşanan farklı yönelimlerin bir sonucu olarak reform çalışmalarının sosyal yapıdan, kültürel mirastan ve iklimden,

ihtiyaçlardan ve örgütün sahip olduğu özellik ve kabiliyetlerden soyutlanamayacak bir süreç olarak kabul edilmesi önem arz etmektedir (Bilmez, 2023, s. 674). Bundan dolayı reformların, kültürel, sosyal ve örgütsel değişim sürecini ve zamanlamasını göz önüne alarak, ilgili alanda ve olması gerektiği kadar değişimi ve dönüşümü öngören bir süreç olarak ele alınması önemlidir. Aykaç, Yayman ve Özer (2003, s. 154) tarafından yapılan çalışmada, toplumsal yapıdan, kültürel özelliklerden ve örgütsel ortam dikkate alınmadan başlatılan bir reform hareketinin hedefe ulaşmasının çok zor olacağı ve uzun soluklu bir sonuç almanın pek mümkün olmayacağı öne sürülmektedir. Özellikle ihtiyaç duyulan ve herkes tarafından ortaklaşa tüketilen mal ve hizmetleri üreten kamu örgütlerinde yapılacak reformların, toplumun ortak çıkarları, ihtiyaçları ve istekleri ile kültürel sermayesi doğrultusunda olması, amaçlanan yeniliklere ulaşılması açısından önemlidir (Polatoğlu, 2008, s. 140). Bu öneme atfen reformlarda yapılacak öncelikli iş, sistemdeki eksikliklerin ve ihtiyaçların analiz edilerek sistemin nasıl olması gerektiği ile ilgili bir yol haritasının belirlenmesidir. Doğru teşhisin doğru tedavi yöntemini belirleyeceği gibi, sorunun ve/veya ihtiyacın doğru tanımlanması ve akabinde iyileştirmeye ilişkin yapılacakların bu doğrultuda belirlenmesi önemli bir aşamayı oluşturmaktadır. Bu nedenle, örgütlerde reform yapmak bir gereklilik olarak görüldüğünde, öncelikle reformun amacı, hedef kitlesi ve sorun alanlarının neler olduğu saptanmalı, hâlihazırda devam eden sistemde bu sorunların nedenleri, konunun uzmanları tarafından kapsamlı olarak araştırılmalıdır (Polatoğlu, 2008, s. 141). Zira reformu sadece teknik düzenlemelerden ibaret sayan bir yaklaşımla masa başında, alana inmeden, detaylı araştırmalar yapılmadan, reform yapılacak alandaki paydaşların katılımı sağlanmadan yapılan reform çalışmalarının, akılcı sonuçlar doğurmayacağı aşikârdır (Aykaç, vd., 2003, s. 154; Polatoğlu, 2008, s. 141-142).

İyi bir planlama ile iyi uygulamalar içeren, öngörülebilir gelişmelere karşı esnek fakat öngörülemeyen, beklenmedik durumlara karşı hazırlıklı bulunan, doğru yönlendirilen ve yönetilen bir süreç olan reform hareketleri, tüm örgütlerde önemli olduğu gibi eğitim örgütleri içinde gerekli ve önemlidir (Miles, 2005, s. 43). Eğitim örgütleri, kamu örgütleri içinde toplumsal yapılanmanın mihenk taşı olarak kabul edilen ve toplumun belirlenen ilerleme hedeflerine ulaşması noktasında itici güç sayılan en önemli yapılanmasıdır. Aynı zamanda bilimsel ve teknolojik ilerlemeler ışığında, bireylerin ve toplumun bulunulan döneme ve yaşanan gelişmelere en iyi şekilde uyum sağlayabilmesi için reform çalışmalarının yoğun olarak yürütüldüğü örgütlerden biri olduğu söylenebilir (Eden, vd. 2023, s. 139). Çünkü eğitim örgütleri, bireylerin ve toplumların entelektüel, sosyal ve

ekonomik gelişimini etkileyerek ulusların yörüngesini şekillendiren ve toplumsal dönüşümünü sağlayan güçlü bir araç olarak kabul edilmektedir (Alam & Mohanty, 2023, s. 577). Bundan dolayı, toplumsal değerleri ve öncelikleri yansıtan, aynı zamanda bunları şekillendirme gücüne de sahip olan eğitim örgütlerindeki reform çalışmalarına, toplumsal değişimi yönlendiren bir kaldıraç görevi gördüğü için ayrı bir önem atfedilmektedir (Wheeler, Shahrokh & Derakhshani, 2020, s. 734). Zira eğitimin etki alanı düşünüldüğünde yeniden yapılandırma ve ileriye yönelik düzenleme, hatta telafi olarak tanımlanan reformun eğitim örgütlerindeki seyri, her dönem dikkatleri üzerine çeken bir çalışma alanı olarak önem teşkil etmektedir (Cherryholmes, 2005, s. 250).

2.4.2. Eğitimde Reform

Dinamik ve küresel dönüşüm bağlamında eğitimde gerçekleştirilen/gerçekleştirilmek istenen yeniliklerin temel amacı, eğitimin temel hedeflerine uygun ve daha etkili hem bireysel hem de kurumsal olarak iş birliği sağlanabilecek, proaktif bir eğitim için yenilikler yapmak ve sistemi geliştirmektir (Fullan, 1994, s. 13). Eğitim kurumlarının ve onları çevreleyen toplumun kültürünün ve yapısının bir ihtiyacı olan yenilik hareketleri (Elmore, 2019, s. 329), tarihsel, toplumsal, kültürel ve politik bağlam çerçevesinde ortaya çıkmaktadır. Bu bağlam temelinde, eğitim felsefesi, öğrenci geliştirme politikaları, müfredat, pedagojik yaklaşımlar, yönetimsel dönüşümler ve finansman gibi konular reformların ana başlıklarını oluşturmaktadır. Bununla birlikte ulusal ve uluslararası kalkınma programları çerçevesinde eğitimde yapılması gereken değişim ve dönüşümler, eğitim reformlarının bir diğer başlığı olarak ele alınmaktadır (Vasquez-Martinez, vd. 2013, s. 254-255).

Eğitim reformlarının hareket noktalarını oluşturan bu ana başlıkların her biri kendi içinde eğitime özgü konularını içermektedir. Müfredat tasarımındaki değişiklikler, sistemin modernize edilmesi, kurumsal işleyişin daha çevik ve etkili bir dinamizme kavuşturulması, merkezi yönetim anlayışının desantralize edilmesi gibi ana politikalara yönelik önemli çalışma alanlarını içermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin akademik verimini artırmak ve okul kalitesini yükseltmek için çalışmaların yapılması ve eğitimin işgücü taleplerine uygun formasyona uyarlanması da reformların öğretimsel çerçevesini oluşturmaktadır. Okul kültürünü yeniliklerle orantılı olarak dönüştürme, okul organizasyonunu ve okul yönetimini iyileştirme gibi konular ise okul yönetimini doğrudan etkileyen konu başlıkları olarak

önemlidir. Fiziksel donanımı iyileştirmek, okula dayalı bütçeleme, süreç değerlendirmesi gibi finansman ve süreç konuları da reformlar için önemli hareket noktaları olarak ele alınmaktadır (Vasquez Martinez, vd. 2013, s. 254). En nihayetinde tüm reform çalışmalarındaki eğitimin etkililiğinin artırılmasına yönelik temel hedefe ulaşmak esas olarak kabul edilmektedir.

Saguin ve Ramesh (2020, s. 162) tarafından yapılan çalışmada, eğitimin doğası gereği çok boyutlu, çok amaçlı ve çok ilkeli olduğu için reformların da kaçınılmaz olarak çok boyutlu ve eğitimin tüm unsurlarını kapsayacak şekilde inşa edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Çalışmada, bu çok boyutluluğun reform konularını tek bir unsur üzerinden ayrı stratejiler veya önlemler olarak değil bilakis, eğitimdeki hedeflerin ve uygulama stratejilerinin birbirini etkilediği gerçeğinden hareketle reform konularını, bir bütün olarak değerlendirmenin reformlarda başarı sağlamak için önemli olduğu üzerinde durulmaktadır.

Benzer bir vurguya sahip olan House ve Mcquillan (2005) tarafından yapılan çalışma da ise reform konularının yanı sıra bu konuların her birinin üç temel disiplin çerçevesinde yapılandırılması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu çalışmada, eğitim reformu çalışmalarının teknolojik, politik ve kültürel olmak üzere üç perspektifle karakterize edilmesinin, reformlarda başarılı sonuçlara ulaşmak için önemli olduğu öne sürülmektedir.

Araştırmacılara göre, reformlarda ele alınması gereken ilk ana disiplin, ekonomiyi odağına alarak üretimi önceleyen teknolojik perspektiftir. Buna göre, teknolojik gelişmeler etrafında hedeflerin ve görevlerin belirlenmesi, iş akış diyagramlarının oluşturulması, süreç boyunca yapılacak değerlendirmeler için teşvikler ve performans değerlendirmesi gibi işin nasıl yapılacağına yönelik faktörler örgütte verimliliği sağlamak için etkin olmalıdır ve bu da teknolojik perspektifle sağlanmalıdır. Teknolojik perspektifin yanı sıra reformların bir diğer ana perspektifi ise siyaset bilimi odağında müzakereyi temel alan bir bakış açısı sunan siyasi perspektiftir. Buna göre, güç, otorite, rekabet, müzakere, uzlaşı gibi kavramların eğitim reformlarına yansımasını sağlayan ve sistemin meşruiyetini koruyan faktörleri içeren siyasi perspektiftir. Reform konularının ele alınmasında dikkat edilmesi gereken son bakış açısı ise kültüreldir ve bir topluluğun kültürel mirasına dayanır. Buna göre, reform konularının odağına alınması gereken ana disiplinlerden biri de antropolojidir ve temel fonksiyonu kültürel bütünlüğü sağlamaktır. Kültürel perspektif reformlarda kültür, değerler ve sosyal ilişkileri merkezi kavramlar olarak ele almaktadır. Çalışmada birbirini tümleyen bu üç bakış açısının eğitim reformlarının yeterli bir şekilde çalışması için dikkate alınması gerektiğinin,

ihmali halinde reformun başarısızlıkla sonuçlanmasının kaçınılmaz olduğunun altı çizilmektedir (House & Mcquillan, 2005, s. 182-186). Örneğin, eğitimin tamamen teknolojik ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yapılan reformlar, siyasi ve kültürel unsurları yeterince dikkate almadığı için başarısız olacağı gibi reformlara tamamen siyasi bakış açısıyla yaklaşılması da teknolojik ve kültürel faktörleri yeterince değerlendirmediklerinden kaynaklı olarak reformun başarısız olma olasılığını artırması muhtemeldir. Bu noktada da reformları planlayan politika yapıcıların okul süreçleri ve sorunları hakkında yapılan yenilik çalışmalarında bu üç perspektifi bir arada değerlendirerek hareket etmesi önemli kabul edilmiştir (House & Mcquillan, 2005, s. 188). Çalışmada ayrıca bu üç perspektifin reformlardaki sosyal eylem için rehber görevi gördüğü vurgusuna da yer verilmiştir.

Eğitim reformlarının çok boyutlu olması gerekliliğine vurgu yapan Slavin (2007, s. 2; 2008, s. 153)'e göre başarılı bir eğitim reformu, öğrenci başarısını etkileme ihtimali olan okul işleyişinin neredeyse tüm alanlarında etkili uygulamalar içermeyi amaçlamalıdır. Slavin (2007), öğretim, program, değerlendirme, sınıf yönetimi, mesleki gelişim, veli katılımı, okul içi iletişim gibi pek çok bileşen için kapsamlı bir eğitim reformu tasarımı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu tasarımda, kaynakların etkili koordinasyonunu sağlamak başta olmak üzere araştırmaya dayalı, başarısı kanıtlanmış, yenilikçi stratejiler ve yöntemlerin uygulamaya yansıtılması önemli görülmektedir (Slavin, 2007, s. 2-3). Aynı çalışmada Slavin, öğretmen ve okul personelinin yüksek kaliteli ve sürekli gelişimini sağlayan, uygulayıcılarını politikalar aracılığıyla destekleyen, ebeveyn ve okul çevresinin aktif katılımına imkân veren reformların yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlara ek olarak reformların öğrenci başarısı için ölçülebilir hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için süreç boyunca izlenebilecek ölçütlerin olması ve öğrenci sonuçlarının değerlendirilmesiyle birlikte tüm bu süreci başından sonuna izleyecek, iyileştirme konusunda uzmanlığı olan bir kurumdan (ör. üniversiteler) dış teknik destek alınmasını, reformlarda başarının anahtarı olarak tanımlamaktadır (Slavin, 2007, s. 4-5).

2.4.2.1 Başarılı Eğitim Reformu için Politika Nitelikleri Kuramı

Eğitim reformları, öğrenci öğrenmesini iyileştirmek gibi önemli bir misyona sahiptir (Desimone, 2002, s. 437). Bu nedenle öğrenci başarısını etkileyecek tüm unsurları içeren başarılı bir reform çalışması için geliştirilen politikalar, sağlanan materyaller, yapılan bilgilendirmeler, mesleki gelişim çalışmaları, rehberlik ve talimatlar ne kadar ayrıntılı

kurgulanırsa ve spesifik hale getirilirse, reformların uygulanma olasılığının artması mümkün olacaktır (Porter, 1986, s. 3). Reformların ayrıntılı bir şekilde kurgulanması, reform faktörlerindeki mesajın daha net hale gelmesini, daha az yorum yapılmasını ve sonuç olarak politikanın güçlenmesini sağlayarak başarılı ve etkili sonuçlar alınmasında önemli rol oynayacaktır. Eğitimde geliştirilen reformların başarıya ulaşmasını kolaylaştıran unsurların belirlenmesine yönelik Porter ve arkadaşları (Porter, Floden, Freeman, Schmidt & Schwille, 1988) tarafından geliştirilen *Politika Nitelikleri Kuramı*'nda reformlardaki başarıyı yükseltmek için önemli bir reçete sunulmaktadır. Teoride yer alan boyutlara göre politikaların kurgulanmasının daha başarılı sonuçlara ulaşmak için kullanışlı ve etkili bir yol sunduğu vurgulanmaktadır. Bu önemden dolayı özgünlük (specificity), tutarlılık (consistency), otorite (authority), güç (power) ve istikrar (stability) boyutlarının ele alınması yerinde olacaktır (Porter, vd., 1988, s. 98).

*Özgünlük***:** Bir politikanın ne kadar kapsamlı ve ayrıntılı olduğunu ifade eden özgünlük boyutuna göre, eğitim reformu içeriği ne kadar detaylandırılırsa ve ne kadar açık ifade edilirse o kadar spesifik hale gelmektedir. Teorik olanı açıklayacak kılavuz ilkelerin, spesifik ve pratik örneklerin yer aldığı yönergelerin olması, okullarda reformu uygulamak için gerekli olan şartların oluşturulması özgünlük açısından önemli kabul edilmektedir. Özgünlük boyutuyla politika yapıcılar tarafından uygulayıcılara sağlanan destekleyici bilgi dokümanları ve materyaller aracılığıyla reformu anlamalarına ve uygulamalarında kullanacakları gerekli bilgileri edinmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Ayrıca bu boyut, uygulayıcıların bu kaynakların içinden okullarına uygun tasarımlar seçmeleri sağlanarak reformu okulun ihtiyaçlarına göre dizayn etme özgürlüğü de sunmaktadır. Reformların okul bazlı olarak değişebilen esneklikte kurgulanması, etkililiği artırma açısından da yararlı kabul edilmektedir (Fullan & Watson, 2000, s. 453). Bununla birlikte ölçütlerin ve standartların açık bir şekilde ifade edilmesi sağlanarak özgünlük boyutuna göre kurgulanmış bir reform ile okulların kendi ilerlemelerini takip etmeleri, reformu ne kadar sadık bir şekilde uyguladıklarını değerlendirmeleri ve okulların kendi uygulamalarını izleme kapasitesi geliştirmeleri mümkün olabilmektedir (Porter, vd. 1988, s. 101).

*Tutarlılık***:** Tutarlılık boyutu, reform çalışmaları için üretilen politikaların birbirleriyle ne ölçüde çeliştikleri veya birbirlerini ne ölçüde destekledikleri ve tamamladıkları ile ilgili olan politika boyutudur. Ayrıca reformların okulların ihtiyaçları ve beklentileri başta olmak üzere diğer alanlardaki (kültürel, ekonomik, toplumsal vb.) reform çabalarıyla da uyumlu olmasını

içermektedir (Desimone, 2002, s. 443). Tutarlılık niteliğine sahip olan bir reform çalışmasında yanlış yorumlamalar ve bundan kaynaklı gerginlikler engellendiği gibi birbirini bütünleyen bir reform çalışması, hedefe ulaşmayı sağlamakta ve reform için izlenecek stratejiler hakkında daha net göstergeler sunmaktadır (Porter, vd. 1988, s. 101).

Otorite: Eğitimde yenilik içeren tüm reform girişimlerinde öğretmenler, yöneticiler, veliler ve çevresel aktörler gibi paydaşların kilit role sahip olmasından dolayı reformların eksiksiz uygulanması için süreç boyunca etkin olmasını ifade eden politika boyutudur. Okul reformu üzerine yapılan pek çok çalışmada (Cuban, 1990; Datnow, 2020; Porter, vd. 1988; Porter, 1989; 1994; Viñao, 2001; Zembylas & Barker, 2007) öğretmenlerin, okul değişimini amaçlayan her türlü çabanın başarısında, kilit bileşen olduğu vurgusunun yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin sorularına, ihtiyaçlarına, kaygılarına ve görüşlerine dikkat edilmesi, süreçlere aktif katılımının sağlanması eğitim politikasının başarısıyla doğrudan ilişkilidir (Tuytens & Devos, 2009, s. 925). Başka bir deyişle, bir eğitim reformunun başarılı olması isteniyorsa öğretmenler tarafından sahiplenilmesi gerekmektedir. Bunun içinde bir reform tasarımının planlanmasından uygulanmasına kadar tüm süreçlerde öğretmenlerin aktif katılımının sağlanması önemlidir (Desimone, 2002, s. 449-450; Zembylas & Barker, 2007, 236). Bunun yanında reformların başarılı olmasında ve uygulanmasında okul yöneticileri de önemli bir rol üstlenmektedir. Okul yöneticileri değişimin en önemli belirleyicisidir. Bundan dolayı öğretmenlerden ne beklendiğini açıkça ifade eden, personeli destekleyen ve teşvik eden, okul için kaynak temin eden, öğrenci davranışlarına ilişkin kuralları uygulayan, öğretim uygulamaları konusunda öğretmenlerle konuşan, öğretmenlerin uzmanlığına güvenen ve öğretmenlerin mesleki gelişimiyle kişisel olarak ilgilenen okul yöneticileri reformların başarısı için çok önemlidir (Desimone, 2002, s. 455). Tüm bunlarla birlikte politika uygulamalarında ebeveynlerin ve toplumun katkısı da unutulmamalıdır. Çevresel aktörler ve ebeveynler, değişimin yönünü belirleyerek, öncelikleri ve beklentileri oluşturarak ve kaynakları tahsis ederek okul çapında reform modellerinin başarısını teşvik etmede merkezi bir rol oynamaktadır (Desimone, 2002, s. 452-453). Tüm paydaşları içine alarak geliştirilen reformlarda, öğretmenlerin karar alma sürecine katılımıyla, okul yöneticisinin liderliğiyle, velilerin ve çevresel aktörlerin desteğiyle otorite tesis edilebilir. Başka bir anlatımla, toplumdan ve ebeveynlerden gelen destek, öğretmenlerin sürece katılımı ve karizmatik bir liderlik politikaya otorite kazandırmaktadır (Jensen & Ottesen, 2023, s. 98).

Güç: Güç boyutu, eğitim politikalarının uygulanmasını sağlamak amacıyla paydaşlara yönelik uygulanan ödüller ve yaptırımlar kullanma yeterliliğini ifade etmektedir (Porter vd., 1988, s. 103). Reformu başlatmak için gerekli olan güç boyutunda teşvikler ve cezalar ön plana çıkmaktadır. Politikanın uygulanmasında kullanılan güç unsuru, politikalara bağlı ödüller veya yaptırımlar gibi motive edici faktörler içerdiği için zorlama yoluyla işleyen politika niteliği olarak tanımlanmaktadır (Desimone, 2002, s. 467; Porter, 1994, s. 438). Porter ve meslektaşlarının (1988, s. 103-104) yapmış olduğu çalışmada, gücün reformlar için önemli olduğunu ifade edilmekle birlikte güç unsurunun ortadan kalkmasıyla reformların da uygulanmadığı belirtilmiştir. Bununla birlikte çalışmada, güç boyutunun reformların başlangıç aşaması için işlevsel olduğu kabul edilse de reformların kalıcı olması için öğretmenlerin reformun parçası olduğuna inanmalarının ve okul yöneticilerinin, çevresel aktörlerin ve velilerin reformları desteklemeye değer bulmalarının, reformların kalıcılığını sağlamada daha etkili olduğu vurgulanmaktadır.

İstikrar: İstikrar, insanların, koşulların ve politikaların zaman içinde ne ölçüde sabit kaldığını temsil eden politika boyutudur (Desimone, 2002, s. 443). İstikrarlı bir ortamın parçası olan ve kendileri de istikrarlı olan politikaların, daha başarılı olacağı düşünülmektedir (Datnow, 2005, s. 209). İstikrar boyutunun faktörleri ise, öğrencilerin, öğretmenlerin, müdürlerin hareketliliği, politika ortamının istikrarı ve reformun hızı olarak tanımlanmaktadır (Bellie, Morawietz, Valenzuela & Vanni, 2020, s. 270). Buna göre okul içinde yaşanan öğretmen, öğrenci ve idareci değişimi, reformların benimsenmesini zorlaştırdığı gibi okul içinde yapılan uygulamalarda da kopukluğa; bu da devamlılığın sağlanmasında zorluklar yaşanmasına sebep olabilmektedir. İkinci olarak, okul içinde yaşanan bu sirkülasyonla birlikte önceliklerin sürekli değiştiği bir politika ortamı da reformların geçici bir heves olarak algılanmasına bu da tam ve eksiksiz bir uygulama için motivasyon eksikliğine yol açabilmektedir. Üçüncü olarak reformların hızı da uygulamadaki başarıyı etkilemektedir. Zira reformların anlaşılması, uygulanması ve sonuçlarının alınması için önemli bir süreç gerekebilmektedir (Porter, vd., 1988, s. 104). Reformların istikrarlı hale gelmesi ve tam olarak uygulanması için gerekli zamanın tanındığı tasarımlar, hemen sonuç alınmak istenen dolayısıyla istikrarsızlık hissi oluşturan uygulamalara kıyasla daha uzun ömürlü ve daha kalıcı olma eğilimindedir (Cuban, 1990, s. 7). Dönüşümün zaman içinde yaşanıyor olması, öğretmenlerin, öğrencilerin, idarenin ve politikaların istikrarını daha da önemli hale getirmektedir. Bundan dolayı reformlarda başarı sağlamak amaçlanıyorsa politika ortamının da istikrarlı olması gerekmektedir (Desimone, 2002, s. 457).

Porter (1994, s. 438), eğitim reformlarının, bu beş politika niteliğinden birini veya hepsini içermesi halinde, reformların başarılı bir şekilde uygulanma ihtimalinin artacağını dile getirmektedir. Bundan dolayı politika boyutlarının dikkatli bir şekilde reformlar içinde inşa edilmesi önemlidir (Porter, 1994, s. 439). Politikanın spesifikliği özellikle uygulama sadakatiyle ilişkilidir. Daha detaylı ve spesifik yönergelerin sunulduğu reform çalışmalarında, öğretmenlerin reform girişimlerini daha sadık bir şekilde uygulama olasılığının yüksek olduğu söylenebilir. Tutarlılık, uygulamanın derinliği ile ilgilidir; zira birbiriyle çelişen politika hedefleri uygulayıcıları birden fazla reformu dikkate almaya zorlayarak dikkat dağınıklığı yaşamalarına sebep olabilir. İstikrar, reform çabasının etkili sonuçlar vermesi için belirli bir süre yürürlükte kalmasını ifade eder, fakat paydaşların hareketliliği ve politikayı çevreleyen siyasi zemindeki kayganlık bunu zorlaştırmaktadır (Desimone, 2002, s. 473). Politika özelliklerinden otorite, ulaşılması en zor fakat uygulamanın derinliği ve uzun ömürlülüğü üzerinde en fazla etkiye sahip görünen özellik olarak tanımlanmaktadır. Gerçek öğretmen katılımı, iş birliğine dayalı planlama ve ortak karar alma gibi unsurlar reformun sahiplenilmesini sağlarken; okul yöneticilerinin de öğretmenlerin günlük yaşamlarına reformu daha fazla entegre etmesine yardımcı bir rol üstlenmesi, politikanın otoritesini sağlamlaştırmaktadır. Bu eylemler sayesinde reform girişimleri normatif kültürün bir parçası haline gelmekte; bu da politikayı sistemdeki zayıflıklara karşı daha dirençli hale getirmektedir (Porter, vd. 1988, s. 110). Tüm bunlarla birlikte, reform çalışmalarında zaman zaman politikalardaki özgünlüğün, tutarlılığın ve gücün bir kısmı ortadan kalkabilmektedir. Örneğin politika yapıcılar tarafından başka reform girişimlerinde bulunulabilir veya teşvikler, cezalar üzerinde değişiklikler yapılabilir. Bu noktada eğer reform çalışmaları, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından benimsenmişse kalması daha muhtemeldir (Zembylas & Barker, 2007, s. 234). Başka bir ifadeyle, güç yoluyla işleyen politikaların, güç ortadan kalktığında etkisiz hale geleceği, buna karşılık otorite yoluyla işleyen reformların daha kalıcı olabileceği söylenebilir. Netice de reformları uygulayacak olanlar, politikanın kendisi, kurumu ve öğrencileri için faydalı olduğuna dair bir inanca sahip olursa reformların uygulama başarısı artacağından, daha uzun süre devam etme potansiyeline sahip olacağı söylenebilir (Cherryholmes, 2005, s. 263; Desimone, 2002, s. 473).

Politika nitelikleri kuramı başta olmak üzere faydalı bir bakış açısı sağlamak amacıyla pek çok çalışmada (Bolden & Tymms, 2020; Burks & Hochbein, 2015; Cuban, 1990; Hopkins, 2022; Kurt, vd. 2017; Slavin, 2002; Sarason, 1998) okul çapında başarılı bir reformun nasıl

etkili olabileceğini daha iyi anlamaya yönelik araştırmalar yürütülmüştür (Desimone, 2002, s. 470). Bu çalışmalar arasında yer alan ve eğitim reformlarının öğrenci ihtiyaçlarına, öğretmen gelişimine ve okulun rolüne hitap etmesinden dolayı ahlaki derinliğe sahip olması gerektiğini vurgulayan Hopkins (2022, s. 21), eğitim reformlarının sosyal değişim aracı olarak kabul edildiğini ve bundan dolayı uluslar için önemli olduğunu dile getirmektedir. Hopkins'e göre eğitim reformlarında; ahlaki amacı netleştirmek, sınıf uygulamalarına odaklanmak, temel iyileştirme hedeflerini belirlemek, stratejilerin ve yönergelerin açık bir şekilde ifadesi, etkili öğretim uygulamalarının tespit edilmesi, öğrenci öğrenmesi için akran koçluğu uygulamasının desteklenmesi, etkili bir öğretim liderliği ve iş birliği ağlarını etkinleştirmek amaçlanarak başarılı sonuçlara ulaşılması önemlidir (Hopkins, 2022, s. 21-22).

2.5. Türkiye'de Eğitim Reformu Çalışmaları

Eğitim reformları uluslararası konjonktür de olduğu gibi Ülkemizde de küresel ölçekte yaşanan ekonomik, kültürel, siyasi gelişmeler ile ulusal ölçekte duyulan ihtiyaçların etkisiyle, eğitim kalitesini artırmaya ve bireylerin çok yönlü gelişimini desteklemeye yönelik reform çalışmaları yürütülmektedir. Toplumsal olarak her geçen gün beklentilerin artması ve eğitim uygulamalarının bu beklentilere yanıt verme zorunluluğu bulunmasının yanında özellikle 21. yüzyılda değişen bilgi paradigmasıyla birlikte bireylerin yeteneklerini ve niteliklerini sürekli geliştirme ihtiyacı duyması da reforma duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Bu örüntü de yapılan/yapılması planlanan reformlarla, müfredatın yenilenmesi, öğretmen eğitim programlarının güncellenmesi ve öğretmen niteliklerinin artırılması ve öğrencinin ve öğrenme çıktılarının teknolojiye entegrasyonun sağlanması ve eğitime erişimin artırılması amaçlanmaktadır. Böylelikle reformlar sayesinde, eğitimin modernizasyonu inşa edilirken, fırsat eşitliğinin ve toplumsal adaletin sağlanması da planlanmaktadır.

2.5.1. Türkiye'deki Reform Çalışmalarını Etkileyen Uluslararası Çalışmalar

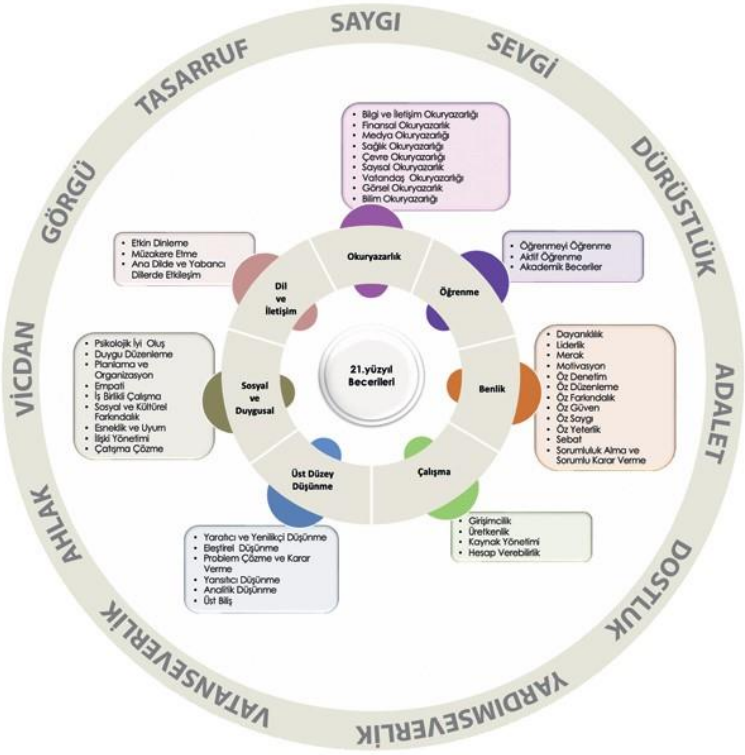
Küresel eğitim standartlarına uyum sağlamak için gerçekleştirilen reform çalışmalarının en temel amacı, nitelikli eğitim programları oluşturarak etkililiğin ve kalitenin artırılmasını, yenilikçi eğitim yöntemlerinin yaygınlaşmasını sağlayarak en nihayetinde uluslararası standartlara ulaşmaktır. Ulusal eğitim sisteminin modernizasyonu sağlanırken aynı zamanda

uluslararası rekabet edebilirliği de artırmak için yapılan reform girişimlerinde olabildiğince çok aktörde sürece dahil edilmektedir. İç paydaşların yanı sıra uluslararası kuruluşlar (Avrupa Birliği [AB], Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü [OECD], Birleşmiş Milletler [BM], BM Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO] vb.) aracılığıyla yürütülen projeler, öğrenci niteliğini ve başarısını artırmak için ideal zemini oluşturma noktasında önemli kabul edilmektedir. Reformların başarılı olmasında büyük etkisi bulunan bu uluslararası iş birliği projelerinin yanı sıra toplumsal figürlerin reformlara yaklaşımı da önemlidir (Sass, 2015, s. 255). Bundan dolayı toplumun yönelimlerini ve ihtiyaçlarını da içine alan, uluslararası iş birliği ile gerçekleştirilen, geniş bir mutabakat ile yapılan reform çalışmaları ile sürdürülebilir sonuçlar elde etmek daha mümkün görünmektedir (Gouëdard, Pont, Hyttinen & Huang, 2020, s. 9-10).

2.5.1.1. 21. Yüzyıl Becerileri ve Yeterlilik Çerçevesi

21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan ve öğrenme, okuryazarlık ve yaşam becerileri olarak kategorize edilen beceri setleri, yapılan/yapılacak olan reformlar için hareket noktasını oluşturmaktadır. OECD başta olmak üzere pek çok uluslararası dernek ve kuruluşun (AB, World Economic Forum, International Society for Technology in Education National Educational Technology Standards [ISTE], Assessment And Teaching Of 21st Century Skills [ATC21S], Partnership for 21st Century Skills [P21], National Research Council [NRC] vb.) 21. yüzyıl becerilerine yönelik geliştirdikleri birçok teorik çerçeve mevcuttur. Bundan dolayı da literatürde birçok beceri seti bulunmaktadır. Bu çeşitliliği analiz eden ve Türel, Şimşek, Şengül Vautier, Şimşek ve Kızıltepe (2023) tarafından yapılan çalışmada, 35 farklı kurum ve kuruluş tarafından yapılan kamuoyu yoklamaları sonucunda belirlenen teorik çerçeveler, tematik analiz yaklaşımıyla incelenmiştir. İnceleme sonucunda temel olarak çerçevelerde bulunan becerilerin birçoğunun eşleştiği fakat aynı becerinin farklı kavram ve/veya gruplama ile ifade edildiği tespit edilmiştir. Çalışma, bu dağınıklığı gidermek için aynı amaca hizmet eden becerileri birleştirerek ve ortak ifadeleri kategorize ederek gruplama yoluna giderek Türk eğitim sistemine uygun ve güncel bir model ortaya koymuştur. Bu modele göre 7 beceri kümesi ve her birinin içinde yer alan ilişkili 46 alt beceri türü yer almaktadır. Bununla birlikte çalışmada, becerilerin bağlantılı olduğu ve onları çerçeveleyen saygı, dürüstlük, ahlak, vicdan, görgü, tasarruf, dostluk, adalet, sevgi, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi 11 temel değer belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda

elde edilen modelde, öğrencilere kazandırılması istenen beceri setlerinin her birinin temel değerler çerçevesinde ele alınması ve bu değerleri içerecek şekilde içeriğin ve uygulamaların geliştirilmesi önerilmektedir (Şekil 1). Örneğin; sosyal ve duygusal beceri setinde yer alan duygu düzenleme becerisi kullanılırken bireyin saygı gösterme ve dürüst davranma değerlerini geliştirmesinin yanında diğer değerlerin kullanılması önemlidir. Aynı şekilde dil ve iletişim becerilerinden etkin dinleme becerisi kullanılırken bireyin diğer değerlerle birlikte saygı, sevgi ve ahlaki değerler çerçevesinde anlayışlı davranması önem arz etmektedir.



Şekil 1. 21. Yüzyıl Beceri Modeli. Türel, Y. K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C. G., Şimşek, E., & Kızıltepe, F. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara. ISBN 978-975-11-6648-7 kaynağından uyarlanmıştır.

Türel ve meslektaşlarının yapmış olduğu bu çalışma, alan yazınında bulunan ve her biri özel disiplinlere ve yeterliliklere odaklanmış pek çok 21. yüzyıl beceri setinin analiz edilmesi sonucunda elde edilmiş olup eğitim sistemimize uygun bir model önermesi açısından değerlidir. Benzer bir çalışma yürüten Hamarat (2019, s. 10) ise çalışmasında, OECD, P21, EnGauge (Orta Kuzey Bölgesel Eğitim Laboratuvarı-NCREL), ATCS, ISTE ve AB gibi

kurum ve kuruluşların 21. yüzyıl yetkinlik çerçevelerinde, farklı tanım ve önceliklere yer verdiği; bu altı kurum/kuruluşun 21. yüzyıl yetkinliklerini, beceri-yetkinlikler-karakter niteliği olarak kategorize ettiğini ortaya koymaktadır. Çalışmada, Türk eğitim sisteminde yer alan beceri setlerinin bahsi geçen kurum/kuruluşların beceri setlerini de içerdiği fakat Ülkemizde uygulama noktasında zorlukların yaşandığına dikkat çekilmiştir (Hamarat, 2019, s. 21). Çalışmada ayrıca, eğitim politikaları geliştirilirken 21. yüzyıl becerileri çerçevesinde şekillendirilebilmesi için öncelikle sistemin bütünsel olarak ele alınmasının, teorik zeminin oluşturulmasının, öğrenci-öğretmen-yönetici başat olmak üzere tüm paydaşların katılımının sağlanmasının önemine vurgu yapılmıştır. Bunlarla birlikte yapılacak reform çalışmalarına yönelik farkındalık etkinliklerinin yapılmasının yanı sıra içerik ve müfredatın beceri setlerini içerecek şekilde uygulamaya dönük olarak güncellenmesi ve buna bağlı olarak da öğrenme ortamının ve değerlendirme süreçlerinin düzenlenmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Son olarak çalışmada eğitim politikalarının 21. yüzyıl yeterliliklerine uygun çıktılar alınabilmesi için dış ortakların da (okul aile birlikleri, belediyeler gibi) süreç içerisinde yer almalarının sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (Hamarat, 2019, s. 22-24; Tezcan, 1998, s. 824).

Cansoy (2018), farklı kurum ve kuruluşların 21. yüzyıl beceri çerçevelerini inceleyerek eğitim sisteminde nasıl kazanıma dönüştürüleceğine yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında OECD, ATSC21, P21, NRC, EnGauge (NCREL), AACU (American Association of Colleges and Universities), ISTE, Wagner'in beceriler çerçevesi ve Iowa Eğitim Bölgesi çerçevesine ait farklı rapor, doküman ve araştırmaları incelemiş, bahsi geçen kurum ve kuruluşlarda ağırlıklı olarak temel beceriler ve okuryazarlık becerilerinin üzerinde durulduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda, kurum ve kuruluşların, eleştirel düşünme, yeni fikirler üretme, iş birliği ve iletişim, problem çözme, liderlik, kültürler arası ve küresel farkındalık gibi temel becerilerle bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), temel bilimler (anadil, matematik, ekonomi, fen, sanat, coğrafya) okuryazarlığı, sağlık, çevre ve finansal okuryazarlık gibi okuryazarlık becerilerini önceliklendirdikleri görülmüştür (Cansoy, 2018, s. 3114-3115). Çalışmada özellikle vurgulanan nokta ise yeterliliklerin belirlenmesinden ziyade kazandırılmasının önemli olduğudur (Cansoy, 2018, s. 3128). Buna göre çalışmada, yeterlilikler çerçevesi için gerekli zihniyetin tüm paydaşlarda oluşturulması, bununla ilgili farkındalık kazandırılması, eğitim programlarının yeterlilikler çerçevesi temelinde oluşturulması, öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi ve tüm bunlara toplumsal katılımın sağlanmasının, üzerinde durulması gereken asıl konular olduğu dile getirilmiştir (Cansoy, 2018, s. 3129-3130),

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), alanın uzmanları tarafından yapılan araştırmaları referans noktası sayarak öğrencilerin sahip olması beklenen kabiliyetler ve değerler için eğitim-öğretim faaliyetlerini planlamak, ihtiyaç duyulan becerileri tespit etmek ve sonrasında geliştirmeye yönelik uygun planlamaları yapmak için çalışmalar yürütmektedir. MEB geliştirme çalışmalarını yürütürken uluslararası gelişmeleri takip ettiği gibi ulusal düzeydeki eğilimleri, politika belgelerini, uluslararası iş birliği projelerini de hareket noktası olarak almaktadır. Bu çalışmalar ışığında, 21. yüzyılın fırsatlarına ve zorluklarına öğrencileri hazırlamak ve ihtiyaç duyacakları becerileri ve değerleri kapsayacak şekilde eğitim-öğretim süreçlerine rehberlik yapması amacıyla 'Atatürk İlke ve İnkılapları,' '2023 Vizyon Belgesi,' 'Bilgi Toplumu Stratejisi ve Eylem Planı,' 'Hayat Boyu Öğrenme,' 'Değerler Eğitimi' gibi politika belgeleriyle örtüşecek şekilde 13 ana maddelik bir yetkinlik listesi oluşturmuştur (MEB, ?; Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, [TTKB], 2017).

1. *Anadil Okuryazarlığı:* Bireyin anadilinde kendini ifade edebilmesi, okuduğunu, dinlediğini anlayabilmesi ve fikir üretebilmesini ifade eder. Bireyin, başkalarıyla etkili iletişim kurabilme ve iletişimde sağduyulu davranabilme becerisi bu temel becerinin kazanımıdır.

2. *Beden Eğitimi ve Spor Yeterlilikleri:* Bireyin sağlıklı bir yaşam sürdürebilmesi için psiko-motor becerilerini geliştirmesi ve ilgisine göre seçeceği spor branşlarına uygun beceriler kazanması gerekmektedir. Bu beceri kazanımının amacı, spor bilgi ve kültürü ile bireyde sağlıklı bir yaşam kurma düşüncesi geliştirmektir. Bunun gelişmesiyle hedeflenen ise kişisel bakımına dikkat eden, spor sayesinde düzenli ve disiplinli bir yaşam kurma anlayışı geliştiren, ruh ve beden sağlığını kötü alışkanlıklardan koruma bilincine sahip bireyler yetiştirmektir. Ayrıca bireyde rekabet, kazanmayı ve kaybetmeyi sindirebilme, centilmenlik, paylaşma, sevgi, saygı ve dayanışma gibi duyguların kazanımı da bu becerinin değerler kümesini oluşturmaktadır.

3. *Bilgi Okuryazarlığı:* Problem çözme stratejileri geliştirerek bunları günlük hayatta kullanabilmelerini ifade eden bilgi okuryazarlığı yeterliliği, bireyin araştırma, anlama, eleştirme, düzenleme, çıkarımda bulunma gibi bilgiyi yönetebilme becerisini içermektedir. Kullanılan bilginin kaynağını ve güvenilirliğini sorgulama alışkanlığı kazandırılması, yargıları nesnel veya öznel olarak ayırt etme, varsayımları ve sonuca ulaştıracak unsurları değerlendirme bilgi okuryazarlığının vazgeçilmez unsurlarıdır. Bilgi okuryazarlığı yeterliliğinde amaç, bireye bir durum karşısında akıl yürütme

basamaklarını kullanarak olayı analiz etme, somutlaştırma ve sonuca ulaşma alışkanlığı kazandırmaktır. Ayrıca bireyin düşünce ve davranışlarının oluşumunda farklı kaynaklara ulaşarak duruma etki derecelerini ayırt etmesi ve bilginin gerçek hayatla bağlantılarını keşfedebilmesi de amaçlanmaktadır.

4. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı:* Bireyin bulunduğu zaman dilimine ayak uydurabilmesi için bilgi ve iletişim teknolojilerine (BİT) yönelik olumlu tutuma sahip olması, bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanması, doğru bilgiye ulaşabilmesi ve bunun için kullanılabilecek farklı kaynaklardan gelen bilgi akışını iyi yönetmesi gerekmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ile bireyin güvenli, doğru, hayatına kolaylık sağlayacak yasalara ve ahlak ölçülerine dayalı bilgiye ulaşması ve medya okuryazarlığı ile dijital okuryazarlık becerilerine sahip olması hedeflenmektedir.

5. *Bilim Okuryazarlığı:* Günlük yaşantı da sağlıklı ve başarılı bir birey olabilmek için temel okuryazarlık becerileri ile birlikte bilim okuryazarlığının da geliştirilmesi gerekmektedir. Bilim okuryazarlığının temelini oluşturan ve bilimi odağına alan bilimsel düşünmenin bireye yerleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yeterlilikle bireyin bilimsel durumları fark etmesi, olayları veya durumları bilimsel olarak açıklayabilmesi, yenilikçi ve üretim odaklı düşünmesi, çevresindeki değişimleri algılayarak hareket etmesi için evrendeki yasaları fark etmesi amaçlanmaktadır.

6. *İnsan Hakları ve Demokratik Duyarlılık Yeterlilikleri:* Yaşanılan küresel düzende yer eden çoğulcu toplum yapısında bireyin sahip olması gereken önemli bir beceridir. Bu duyarlılığı kazanması için bireyin bağımsız düşünce yapısına sahip olmasının yanı sıra, eşitliğe, toplumsal ahlaka ve demokrasiye inanması, sorumluluk duygusuyla hareket etmesi, bireye ait hak, görev ve sorumlulukları bilmesi ve yerine getirmesi, sosyal alanlardaki sorumluluklarını farkında olması gerekmektedir. Bu yeterlilikteki temel amaç, farklılıkları yok saymak veya çatışma malzemesi olarak kullanmak yerine tanımak ve kaynaşmak için çaba harcamalarını sağlamak; böylelikle toplumsal barışı inşa etmektir. Özellikle toplumun dezavantajlı bireylerine karşı duyarlı olmak ve farklı ayrımcılık biçimlerine karşı durarak bunların düzelmesi için çaba harcamak bu yeterliliğin beceri setini oluşturmaktadır.

7. *Matematik Okuryazarlığı:* Bireyin yaşamında karşılaştığı olaylara yaklaşımını belirleyen, olayları çözmesini ve kavramasını sağlayan, olguları açıklaması,

yorumlaması ve çözmesi için gerekli olan becerileri içeren matematik okuryazarlığı önemli beceri kazanımlarını içermektedir. Bireyin bu önemi farkına varması, matematiksel düşünmeyi önemsemesi, matematiğin kavram ve yöntemlerini kullanarak olayları formüle edebilmesi, açıklaması ve gerekçelendirmesi matematik okuryazarlığı becerisinin kazanımlarını oluşturmaktadır.

8. *Öğrenme Yeterlilikleri:* Öğrenme becerileri bireyin bilgi edinme, bilgiyi kavrama, elde edilen bilgiyi uygulama, analiz etme, sentezleme, bilgiyi gerektiği yerde gerektiği şekilde kullanma ve değerlendirme becerilerini kapsamaktadır. Ailede başlayan öğrenme sürecinin devamlılığını sağlamak toplumun ve devletin görevleri arasındadır. Bireyin ilgi alanlarına, yeteneklerine, eğilimlerine uygun bir planlama yapılarak bireyin bedensel ve zihinsel çabasının da dahil edildiği aktif bir öğrenme ortamı sağlanması öğrenme yeterliliğinin kazanılmasında önemlidir. Bu nokta da öğrenme alanlarının çeşitliliğinin sağlanması, bireyin kendini keşfedeceği programların, özendirici ve motive edici ortamların oluşturulması gerekir. Öğrenme yeterliliğinde bireyin doyum ve güven duygusu ile birlikte öz yeterlilik bilinci kazanarak aktif katılımla öğrenmeyi öğrenmesi amaçlanmaktadır.

9. *Öz Farkındalık:* Bireyin ilgi alanlarını, yeteneklerini, isteklerini, sınırlılıklarını, farklılıklarını keşfetmesi olarak tanımlanan öz farkındalık becerisi ile bireyde kendi gerçekliğine uygun hareket etmesi beklenmektedir. Bireyin, eğitimine, becerilerine, kişilik özelliklerine uygun kararlar alması, hatalarını değerlendirerek düzeltme yollarını belirlemesi, sorumluluk üstlenmesi, kendini doğru ifade ederek beklentilerini, isteklerini, şikâyetlerini ifade edebilmesi, haklarını koruyabilme becerisi geliştirmesi öz farkındalık becerisi ile hedeflenen kazanımları oluşturmaktadır.

10. *Sanat Yeterlilikleri:* Estetik algısını ve duyarlılığını kapsayan sanat yeterliliği, bireyin yaşamı boyunca karşılaşacağı olay ve durumları anlamlandırabilmesi, yorumlayabilmesi ve çözebilmesi için edinmesi gereken önemli bir beceridir. Çünkü sanat yeterliliği bireyin dünyayı algılamasını, iyi ve kötüyü, güzel ve çirkini ayırt etmesini, tarihsel olayları ve günümüzü yorumlayabilmesini kolaylaştırır. Bununla birlikte sanatın da içinde yer aldığı bir bilgi temeli bireyin, sanatsal olarak kendini analiz etmesini de amaçlamaktadır.

11. *Temel Hayat Yeterlilikleri:* 21. yüzyıl becerileri arasında içerik bakımından birçok beceriyi içinde barındıran temel hayat yeterliliği, üst düzey düşünme becerilerini ve

bireyin çalışma yeterliliklerini içermektedir. Temel hayat yeterliliği, girişimcilik ve mesleki beceriler, iletişim ve kişiler arası beceriler, karar verme ve eleştirel düşünme, sorunlarla başa çıkma, kendini idare ve kontrol etme, yenilikçilik olmak üzere beş alt beceri setini kapsamaktadır.

12. *Yabancı Dil Okuryazarlığı ve Yeterlilikleri:* Küreselleşme ile birlikte daha fazla önem kazanan yabancı dil okuryazarlığı, günümüzde başka toplumları tanımanın aracı olarak kabul edilmektedir. Teknolojinin kültürleri birbirine yakın hale getirdiği günümüzde, bireyin en az bir yabancı dil bilmesi neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir. Bundan dolayı bireyden, en az bir yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlama, konuşma ve yazma becerilerine sahip olması beklenmektedir. Yabancı dil okuryazarlığı, anadil yeterliliğini kazanan bireyde, farklı bir dilde etkin iletişim kurma becerisi geliştirmeyi amaçlamaktadır.

13. *Yurttaşlık Bilgisi ve Bilinci:* Bireyin kendini gerçekleştirme yolculuğunda önemli bir ihtiyaç olan aitlik duygusunun öğelerinden biri olan yurttaşlık bilgisi ve bilinci, bireyin vatanına karşı sevgi ve sorumluluk duygusuna sahip olmasını ifade etmektedir. Yurttaşlık bilgisi ve bilinci ile bireye, toplumsal olaylara duyarlı olma, doğal kaynakların kullanımına ve çevre sorunlarına karşı hassas davranma, kültürel unsurları benimseme ve vatandaşlık bilinci kazandırarak barış kültürüne katkıda bulunma gibi önemli beceriler kazandırılması amaçlanmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı, 21. yüzyıl yeterlikler çerçevesinde yer alan beceri setlerinin ve değerlerin kazanımı için pek çok çalışma yürütmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım temelinde 2005 yılında gerçekleştirilen eğitim programı reformunda, ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm kademelerde, 21. yüzyıl becerileri ve değerleri temel alınarak çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda müfredat değişikliklerinden öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmesine; ölçme-değerlendirme düzenlemesinden okul-aile iş birliğinin kuvvetlendirilmesine kadar geniş bir çerçevede yenilikler yapılmıştır (Erdoğan, Kayır, Kaplan, vd., 2015, s. 173). Bununla birlikte yeterliliklerin ve becerilerin sınıf ortamına taşınabilmesi için öğrenme ortamlarının, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayacak şekilde düzenlenmesine ve atölyelerin, laboratuvarların ve zengin kütüphanelerin kurulmasına yönelik kurgulanan 'Okullar Hayat Olsun' projesinin hayata geçirilmesi de yine bu kapsamda gerçekleştirilen çalışmalar arasında yer almaktadır (Çiftçi, Sağlam & Yayla, 2021, s. 728-729).

2.5.2. Uluslararası İş Birliği ile Yürütülen İzleme/Değerlendirme Programları

Ulusal ve uluslararası eğitim sistemlerinde yer alan 21. yüzyıl yeterlilik belgeleri, öğrencilerde eleştirel ve kritik düşünme, problem çözme, olumlu benlik algısı geliştirme, kendini keşfetme, iletişim becerilerini geliştirme gibi pek çok alanda yetkinlik kazanmalarını amaçlamaktadır. 21. yüzyıl beceri ve yeterlilikleri, sadece akademik başarı ve toplumsal refah sağlanması amacıyla değil aynı zamanda dünya vatandaşlığı ve hayat boyu öğrenme yeteneklerini geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır. Eğitim programlarını bu temel çerçevelerle şekillendiren toplumlar, bu kazanımların değerlendirilmesinde, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde, kritik bir geri bildirim sağlayacak standart bir ölçüte gereksinim duymaktadır. Bu çerçevede, küresel ölçekte eğitim sistemlerinin başarısını değerlendirmede uluslararası testler önemli bir rol oynamaktadır (Bolden & Tymms, 2020, s. 718).

Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]) tarafından 1995 yılında başlatılan bir proje olan Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (The Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]) uygulamasına, Ülkemiz 1999 yılında katılmıştır. 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere 4 yılda bir yapılan TIMSS sınavlarında öğrenci başarılarındaki eğilimler izlenmekte ve ulusal eğitim sistemleri arasındaki farklılıklar belirlenmektedir. Bundan başka 1997'den beri OECD tarafından uygulanan ve 15 yaş öğrencilerinin matematik, fen ve dil becerileri ile birlikte motivasyon kaynakları, öğrencilerin öğrenme yöntemleri, okul ve aile ortamlarıyla ilgili veriler toplayan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) sınavı ise Ülkemizde 2003 yılından beri uygulanmaktadır. Üç yılda bir uygulanan PISA da Ülkemizin skorları yukarı doğru gitmeye devam etse de halen yeterli ve hedeflenen seviyeye ulaştığı söylenememektedir (Coşkun, 2020, s. 134). TIMMS ve PISA ile birlikte Ülkemizde uygulanan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) da dil becerileri alanındaki kazanımların değerlendirilmesi açısından önemlidir. PIRLS sınavları, 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma ve anlama becerileri ile okuma alışkanlıklarını ölçmektedir. IEA tarafından 5 yıllık döngülerle yapılan bir tarama araştırması olan PIRLS sınavlarında, öğrencilere yönelik

bilişsel testlerin yanı sıra okul, öğretmen, veli gibi öğrencilerin bu becerilerini etkileyen faktörleri belirleyebilmek amacıyla anketler uygulanmaktadır.

Uluslararası izleme/değerlendirme testleri, ülkelerin eğitim politikalarındaki değişikliklere rehberlik etmek, toplumsal ve uluslararası beklentilere göre eğitim programlarını şekillendirmelerini sağlamak için eğitim çıktılarının izlenmesine ve değerlendirilmesine katkıda bulunmaktadır (Anagün, 2011, s. 85). Katılımcı ülkelere rekabet ortamı oluşturmak için değil kendi sistemlerini izlemelerini ve değerlendirme yapmalarını sağlamanın bir aracı olan bu sınavlar, öğrencilerin fen, matematik ve dil becerileri alanındaki bilgi ve becerilerini ölçmelerine imkân tanıyan önemli bir motivasyon kaynağı olarak kabul edilmektedir (Yahşi & Kırkıç, 2020, s. 326).

Uluslararası izleme/değerlendirme sınavlarına yönelik yapılan çalışmalarda (Anagün, 2011; Atar & Atar, 2012; Azapağası İlbağı & Akgün, 2012; Bolden & Tymms, 2020; Şimşek, Tuncer & Dikmen, 2018; Savran, 2004; Yahşi & Kırkıç, 2020) bahsi geçen sınavların uluslararası olmasından dolayı öğrencilerin başarılı olma motivasyonlarını artırdığı ve bilimsel süreç becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı vurgusu yer almaktadır. Çalışmalarda, uluslararası sınavların eğitim sistemlerindeki öğrenme ortamının, programların, uygulanacak yöntem ve tekniklerin nasıl şekillendirilmesi gerektiğiyle ilgili öneriler sunduğuna dair detaylara da yer verilmektedir (Anagün, 2011; Gürlen, Demirkaya & Doğan, 2019). Bununla birlikte uluslararası sınavların; öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, dış aktörlerin ve ailelerin nasıl organize edilmesi gerektiğine yönelik bir rehber olduğunu vurgulayan çalışmalar da mevcuttur (Atar, 2014; Yahşi & Kırkıç, 2020). Ayrıca uluslararası sınavların etkililiğinin değerlendirildiği farklı çalışmalarda, politika yapıcılara okullarda neleri değiştirmeleri veya değiştirmemeleri gerektiğini göstermeleri noktasında da yol gösterici olduğunun altı çizilmektedir (Aloisi & Tymms, 2017; Coşkun, 2020; Martins Azinheiro, Olmos Migueláñez & Torrecilla Sánchez, 2021; Savran, 2004; Şimşek, vd. 2018).

PISA, TIMMS, PIRLS gibi önemli izleme/değerlendirme sınavları, katılımcı her ülkenin eğitim organizasyonunu daha ileriye götürmesine yardımcı olacak tavsiye ve değerlendirmeler sunarak, okul etkinliğini artırmayı ve fırsat ve imkân eşitliğini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla bağlantılı olarak uluslararası sınavlar, etkinlik planlamalarında, müfredat çalışmalarında ve öğrencilerin hem akademik hem sosyal performanslarında bir iyileşme olması için yapılacak reformlara da rehberlik etmektir (Martins Azinheiro, vd., 2021, s. 725; Zajda, 2020, s. 299). Bu katkılara ek olarak Nunnery (1998, s. 279), uluslararası

sınavlar ve diğer küresel ölçütlerin (21. yüzyıl yetkinlik belgeleri, uluslararası raporlar vb.) ülkelerin eğitim sistemlerinin gittiği yön ve durduğu çizgiye dair politika yapıcılara ayna tuttuğunu belirtmiştir. Bu işlev sayesinde ülkelerin kendi başına hareket etmelerine kıyasla daha faydalı olacağını ve atılacak adımların iyileştirici etkisinin tüm unsurlar tarafından hissedilebileceğini dile getirmektedir. Başka bir anlatımla reformlara rehberlik edecek ve belli standartlar getirecek iş birliklerinin olması, öğrencilerin performansında ölçülebilir iyileşmeler sağlayabileceği için önemli kabul edilmektedir.

Uluslararası sınavların başka bir amacı da, öğrenme çıktılarını ülkeler bazında standart bir düzeye getirerek aradaki başarı farklarını kapatmayı; böylelikle başka eğitim sistemlerine geçmek isteyen bireylerin uluslararası programlara kabul süreçlerinde daha eşit şartlarda, daha adil bir değerlendirme sistemine tabi olmalarını da hedeflemektedir. Ulusal eğitim programları için önemli bir ölçüt olan uluslararası sınavlar aracılığıyla akademik yeterlilikler değerlendirilerek öğrencilerin küresel eğitim ortamında yer almalarını sağlayacak fırsatlar sunacak çalışmalara da kapı açılmaktadır (Hopkins, 2022, s. 6; Zajda, 2020, s. 295). Bundan dolayı Ülkemizde pek çok uluslararası programa dahil olarak uluslararasılaşma zemininde zenginleştirme adımları atmakta, öğrencilerin farklılıklarını ortaya koyabilecekleri çeşitlendirilmiş bir eğitim programı oluşturmaktadır.

2.5.3. Uluslararası İş Birliği ile Yürütülen Eğitim Programları

Eğitimde niteliği ve etkililiği artırmak için reform çalışmalarını ulusal düzeyden uluslararası bir boyuta taşıyan ve bu iş birliğini tanımlayan uluslararasılaşma süreci, eğitim sisteminin amaçları ve işlevleri doğrultusunda yürütülen hizmetlerin, çok boyutlu olarak ele alınmasına dayanmaktadır. Uluslararasılaşma sayesinde eğitim sisteminin küresel düzeyde entegrasyonunun sağlanması hedeflenmektedir Uluslararası konjonktürde ülkelerin ticari avantajlara sahip olma isteği, bilgi ve dil edinimdeki küresel uygulamalar, müfredatın uluslararası içerikle zenginleştirilmesi gibi (Ceylan, O., Yağlı, Çobanoğlu & Genç, 2017, s. 57) yaklaşımlar eğitim programlarının çeşitlendirilmesine imkan sağlarken aynı zamanda uluslararasılaşma çalışmalarının da konularını oluşturmaktadır (Rapoport, 2008, s. 225).

Uluslararası arenada yaşanan değişimlere bağlı olarak ortak bir müfredat oluşturulması ve üniversiteye girişte ortak bir ölçüt kullanma düşüncesinin bir sonucu olarak 1968' de başlatılan 'Uluslararası Bakalorya Diploma Programı-UBDP' üniversite öncesi iki yıllık bir eğitim programını kapsamaktadır. 16-19 yaş arası öğrencileri kapsayan ve Uluslararası

Bakalorya Organizasyonu (IBO) tarafından yürütülen UBDP'ye Ülkemiz 1996 yılında dahil olmuştur. Uygulandığı ülkelerin eğitim ihtiyaçlarına göre yapılacak değişikliklere imkân tanıyacak şekilde esnek bir yapıya sahip olan UBDP, Ülkemizde de MEB gerekliliklerıyle örtüşen bir içerik ve yapıyla uygulanmaktadır. Programı başarılı bir şekilde tamamlayan öğrencilere MEB tarafından verilen ortaöğretim diplomasıyla birlikte uluslararası geçerliliği olan Bakalorya Diploması verilmektedir. Öğrencileri akademik olarak geliştiren program, aynı zamanda öz yeterlilikleri gelişmiş, üst düzey düşünme becerilerine sahip, yaşam boyu öğrenme pratiğine yatkın, toplumsal yükümlülüklerini farkında, farklılıkları tanıyan ve kabullenen bir dünya vatandaşı olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Ateş, 2011, s. 115). Özeke Kocabaş ve Akkök (2007)'ün UBDP'ye ve normal lise programına devam eden öğrencilerin sosyal becerilerini ve aile içi ilişkilerini inceledikleri çalışmada UBDP'nin öğrencilerin akademik becerilerinin yanında çok yönlü gelişmelerine fırsat veren bir alan sunduğu vurgulanmaktadır. Çalışmada ayrıca UBDP'ye devam eden öğrencilerin etkili iletişim, dinleme ve kendini ve duygularını ifade edebilmede daha fazla başarılı oldukları belirtilmektedir. Chernoff (2023), Hill & Saxton (2014) ve Lineham (2013) tarafından yürütülen farklı çalışmalarda da UBDP'ye devam eden ve mezun olan öğrencilerde, eleştirel düşünme, küresel sorunlara disiplinler arası bir yaklaşımla çözüm arama, kültürel çeşitliliğe uyum sağlama, sosyal becerileri yüksek ve olaylara çoklu bakış açısıyla yaklaşma becerilerinin geliştiği vurgusu bulunmaktadır. Bahsi geçen çalışmalarda, programın beceri kazanımları sayesinde öğrencilerin uluslararası yükseköğretim programlarında da başarılı olacağının da altı çizilmektedir.

Türkiye'de uygulanan bir başka uluslararası eğitim programı olan ve fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirme önceliğiyle kurgulanan 'Scientix Projesi-STEM Projesi (Science, Technology, Engineering, Mathematics)', küresel dünyada bilim okuryazarlığına sahip donanımlı birey yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Jamali, Ebrahim & Jamali, 2022, s. 3-4; Karahan, Canbazoğlu-Bilici & Ünal, 2015, s. 221; Uğraş, 2018, s. 176). STEM Projesi, geniş bir yaş aralığındaki (6-17 yaş) öğrenciler için sorgulama temelli eğitimi yaygınlaştırarak araştıran, meraklı, deneyen ve üreten birey yetiştirme ideali içerisinde ülkeleri bilime, mühendisliğe ve yenilikçi teknolojilere yatırım yapmaya zorlayan çok boyutlu bir projedir (Jamali, vd., 2022, s. 4; Karahan, vd. 2015, s. 222). Bununla birlikte yine projenin içeriğinde yer alan STEM eğitimi ile fen, teknoloji, mühendislik ve matematik dersleri arasındaki farklılıkları tümüyle ortadan kaldırarak, bu disiplinler arasında tam bir uyum sağlamaya yönelik bir yapı

kurgulanmaktadır (Zollman, 2012, s. 14). STEM Projesine dahil olan ülkeler, sadece içerik öğretimine dayalı eğitim programlarından vazgeçerek, öğretim programlarını güncellemeye ve devamında uluslararası eğitim sistemleriyle entegre etmeye yönelik çalışmalar sürdürmektedir (Teo, Tan, Ong & Choy, 2021, s. 153). Bu bağlamda, Sithole, Chiyaka, McCarthy ve meslektaşlarının yürütmüş olduğu çalışma da (2017, s. 55) önemlidir. Çalışmada, STEM eğitimlerinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, öğrencilerin beceri, ilgi ve yetenekleri açısından titizlikle değerlendirilmesinin en önemli nokta olduğu vurgulanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin uygulamada kullanacakları yöntem ve teknikleri çeşitlendirebilmeleri için öğretmenlere özel eğitim ve deneyim imkânlarının sunulması da ayrı bir öneme sahiptir. Tüm bunlar içinde politika yapıcıların, uluslararası konjonktüre göre kurumsal politika ve uygulamalarda gerekli değişiklikleri yapmaları gerektiğinin altı çizilmiştir. Bu çalışmayla benzer bir sonuca ulaşan Jamali ve meslektaşlarının (2022) çalışmasında da programın, sürdürülebilir bir kalkınma için kaliteli ve etkili eğitimi sağlamada umut verici bir çerçeve sunduğu vurgusu yer almaktadır. Bununla birlikte STEM eğitiminin öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, motive edici ve eğlendirici yönünün vurgulandığı çalışmaların (Chen & Lin, 2019; Karahan, Cambazoğlu-Bilici & Ünal, 2015; Marulcu & Sungur, 2012) yanı sıra programın öğrencilerde bilim alanları hakkında farkındalık oluşturduğu sonucuna ulaşan çalışmalarda (Chen & Lin, 2019; Uğraş, 2018) mevcuttur. Tüm bu olumlu kazanımların sağlanması içinde öğretmenlere yönelik STEM uygulamaları ile ilgili eğitimlerin verilmesi ve okullara yeterli donanımların sağlanması gerekliliği üzerinde duran çalışmalarda bulunmaktadır (Ata Aktürk, Demircan, Şenyurt & Çetin, 2017).

STEM projesinin tamamlayıcısı olan ve kodlama eğitimlerinin yürütülmesi için başlatılan STEM ve Kodlama Eğitiminin Standardizasyonu Projesi'yle (Standardization of STEM and Coding Trainings [SOSACT]), konuyla ilgili ihtiyaç duyulan içeriklerin standartlaştırılması, materyallerin hazırlanması ve öğretmenlere yönelik gerekli bilgiler kazandırılması amaçlanmaktadır. 2018 yılından başlatılan ve proje koordinatörlüğünü MEB-Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün yaptığı SOSACT Projesi, Gazi Üniversitesi, Avrupa Okul Ağı (Eun Partnershıp AISBL), Polonya Üniversitesi (Spoleczna Akademia Nauk) ve Barselona Üniversitesi (Universitat de Barcelona) ortaklığında yürütülmektedir. Projeyle, STEM ve kodlama alanlarındaki müfredatın standardizasyonunu sağlamak, eğitimlere yönelik kaynakların hazırlanması, eğitmen eğitimlerinin yapılması için

uluslararası kalitede eğitimlerin planlanması ve uygulanması amaçlanmaktadır (MEB, 2023a).

Öğrencilerin STEM, SOSACT gibi projeler aracılığıyla edindiği üst düzey düşünme becerisi ve teknoloji okuryazarlığı yetkinliğini pekiştiren ve dijital platformlarda karşılaşabilecekleri sorunları çözmelerine yardımcı olabilecek bir başka projede 'Dijital Vatandaşlık Eğitimi-DCE Projesi'dir. AB ve Avrupa Konseyi'nin ortak yürüttüğü ve 2023-2025 yıllarını kapsayan DCE Projesi, 'Batı Balkanlar ve Türkiye'ye Yönelik Yatay Destek' kapsamında, Türkiye'deki ilköğretim ikinci düzeyinde eğitim gören öğrencilerin dijital okuryazarlığını güçlendirerek okullarda insan haklarının, temel özgürlüklerin ve demokrasinin tesisi için temel oluşturulması amaçlanmaktadır (Council of Europe, 2023). DCE Projesi, günümüz dijital dünyası düşünüldüğünde kritik öneme sahip olan ve bundan dolayı da 21. yüzyıl becerileri arasında da yer alan dijital vatandaşlık olgusunun öğrencilere kazandırılmasına katkı sağlamak üzere kurgulanmıştır. Günümüzde bir gereklilik değil zorunluluk olarak kabul edilen dijital vatandaşlık ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilere göre eğitim programlarının güncellenmesi, öğretmen eğitiminin buna göre planlanması, hizmet içi eğitimlerle de öğretmenlerin dijital yetkinliklerinin artırılması gerekmektedir (Özer, Ü. & Özer, 2017, s. 43; Sevmiş, 2023, s. 183). Bu noktadan hareketle DCE Projesi, okul yöneticileri ve öğretmenleri başta olmak üzere eğitim paydaşlarının da demokratik vatandaşlık ve insan hakları konularında kapasitelerini artırmayı hedeflemektedir. Proje, öğrencilerin ve diğer paydaşların aktif katılım sağladıkları çevrimiçi ortamda, güvenli ve doğru bir şekilde bilgi edinme kapasitelerini artırarak yanlış bilgilendirme, dezenformasyon ve nefret söylemine karşı farkındalık oluşturulmasına ve teknolojinin doğru kullanılmasına katkıda bulunmayı içermektedir (Council of Europe, 2024a).

Dijital becerileri geliştirmeye yönelik bir diğer uluslararası proje de 2005 yılında Avrupa Komisyonunun E-öğrenme Programının ana hareketi olarak başlattığı eTwinning hareketidir. Ülkemizin 2009'da dahil olduğu ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik gerekli desteği, araçları ve hizmetleri sağlayarak okulların farklı konu alanlarında iş birlikleri oluşturmasını teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda program, 'eTwinning ESEP Platformu' üzerinden öğretmenlerin konu alanıyla ilgili ortak bulmasını, proje oluşturmasını, bilgi alışverişinde bulunmasını sağlamaktadır. Program ayrıca platformda hazır bulunan özelleştirilmiş araçlarla zamanı verimli kullanarak ortakların birlikte çalışmaya başlamasını da kolaylaştıran bir yapı olarak kurgulanmıştır (MEB, 2023b).

Program, öğretmenlerin farklı uygulamalardan haber olurken, mesleki ve dil becerilerini de geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. Bununla birlikte eTwinning programı, öğrencilerin ders motivasyonlarının artmasını sağlamak hem öğrencilerin hem öğretmenlerin farklı ülkelerdeki okulları tanıyarak yeni kültürleri keşfetmesine imkân sunmak, yabancı dilde iletişim becerilerinin gelişmesini sağlamakla birlikte öğrencilerde teknolojinin eğitim amacıyla kullanılabileceğine dair davranış geliştirilmesine ve etkin katılım sağlamalarına destek olmaktadır (Çavuş, Balçın & Yılmaz, 2021, s. 248; Papadakis, 2016, s. 279). Uzun yıllardır Ülkemizde de uygulanan projenin kazanımlarına yönelik yapılan çalışmalarda (Acar & Peker, 2021; Akdemir, A.S., 2017; Camilleri, 2016; Demir & Kayaoğlu, 2016) programın özellikle öğrenci ve öğretmenlerin, çoklu dil öğrenimine olumlu katkıda bulunduğu, bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımını artırdığı, motivasyonun artmasına ve iyi ilişkiler kurarak sosyalleşmeye uygun ortamlar oluşturulmasına olumlu katkısı bulunduğu vurgulanmaktadır.

Uluslararası eğitim reformu çalışmalarında hedef kitle olarak sadece öğrencilerin değil öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin de dahil edildiği programlar oluşturulduğu görülmektedir. Çünkü öğrencideki öğrenme potansiyelini ortaya çıkarmak ve başarı çıtasını yükseltmek için donanımlı öğretmenlere, yöneticilere ve velilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu düşünceden hareketle ortaya çıkan ve Brüksel'deki Avrupa Okul Ağı tarafından desteklenen başka bir proje olan Future Classroom Lab Projesi-FCL, öğrenciler başta olmak üzere diğer eğitim paydaşlarını da kapsayan önemli bir projedir. Proje, 21. yüzyıl becerileri temelinde dijital okuryazarlık yetkinliğini kazandırmak ve eğitimde yenilikçi öğretme stillerini desteklemek ve geleneksel öğrenme alanlarının ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesini sağlamak için başlatılmıştır (MEB, 2022b). Projenin temel hareket noktasını oluşturan geleceğin sınıfları anlayışında, farklı öğrenme alanları (üretim, etkileşim, sunum, araştırma, iş birliği ve geliştirme) ile pedagoji ve teknoloji entegrasyonu sağlanarak, ülkenin ihtiyaçlarına göre esnek bir program oluşturulması esastır. Ülkemizde FCL tarafından desteklenen Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi-FATİH' de bu kapsamda desteklenen bir projedir. Ulaştırma Bakanlığının desteğiyle MEB tarafından yürütülen proje kapsamında bilişim teknolojisiyle ilgili donanım ve yazılım altyapısının kurulması planlanmıştır. FATİH projesi kapsamında öğretmenlerin teknoloji okuryazarlıklarını artırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesine, kılavuz kitaplarının güncellenmesine, öğrenciler için e-içeriklerin hazırlanmasına, okulların

teknoloji yeterliliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yürütülmüştür (Ayvacı, Bakırcı & Başak, 2014, s. 22).

STEM, SOSACT, Etwinning, FCL gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin yoğun olarak kullanıldığı projeleri yürütmek için ihtiyaç duyulan, okulların teknolojik donanımının ve alt yapısının güçlendirilmesine yönelik kapsamlı çalışmalar yapılmaktadır. Millî Eğitimi Geliştirme Projesi-MEGP ve Eğitime Yüzde Yüz Destek Projesi kapsamında birçok okul bilgisayar teknolojileri ile donatılmış, bilgisayar laboratuvarları kurulmuş, öğretmenlere eğitimler verilmiş, okul yönetimlerinin idari iş/işlemlerinde bilgisayarın kullanılmasına yönelik gerekli çalışmalar yürütülmüştür (Bayrakcı, 2005). Bununla birlikte E-Sınav, Uzaktan Eğitim Hizmetlerinin Otomasyonu Projesi, Gelecek için Eğitim Projesi, Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Geliştirme Projesi ve Eğitim Portalı Projesi de eğitimde bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin yayılması için yürütülen önemli projeler arasındadır. Ayrıca, eğitim programlarına dahil edilen Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Teknoloji ve Tasarım, Medya Okuryazarlığı dersleri ile birlikte çevre bilinci ve sürdürülebilirlik temelinde öğrenci katılımını esas alan Eko Okullar Projesi ve öğretmenlerin ve öğrencilerin uluslararası hareketliliğine fırsat veren, farklı uygulamaları deneyimlemelerini sağlayan Erasmus+ projelerine katılım gibi çalışmalar son yıllarda gerçekleştirilen önemli projeler olarak kabul edilmektedir (Sever, Baldan, vd., 2018, s. 1586).

2.5.4. Uluslararası Kuruluşların Desteğiyle Türkiye'de Yapılan Eğitim Çalışmaları

Eğitim sistemindeki reform çalışmalarında belirleyici ve gerektiğinde destekleyici olan uluslararası kuruluşlar, eğitim sistemlerinin güçlendirilmesi ve sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması amacıyla ülkelerin ihtiyaç duyduğu çeşitli alanlarda geliştirilen projelere ve programlara önemli destekler sunmaktadır. Uluslararası kuruluşlar (OECD, BM, AB vb.), günümüzde yaşanan çok dilli ve çok kültürlü toplumsal yapıya eşlik eden ekonomik ve siyasi bütünleşmenin bir sonucu olarak üyeleri başta olmak üzere pek çok ülkenin eğitim sistemini ekonomik, siyasal ve kültürel olarak ortak bir zeminde buluşturmayı hedeflemektedir (Gültekin & Anagün, 2006, s. 147). Böylelikle iş birliğine dayalı, uyum içinde ortak bir anlayışla hareket edilebilecek, ihtiyaç duyulan iş gücünün kabiliyetlerini geliştirerek fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasına yönelik proje/programlar oluşturulmaktadır. Bunu

yaparken de dayatma politikası izlemek yerine ülkelerin sosyoekonomik yapılarına uygun bir model oluşturulmasına dikkat edilmektedir (Sağlam, Özüdoğru & Çıray, 2011, s. 91-92).

AB ülkeleri ve aday ülkelere yönelik 1995 yılında uygulanmaya başlanan, tüm eğitim türlerini (örgün, yaygın, uzaktan vb.) kapsayan ve ülkeler içerisinde eğitim iş birliğinin kurulmasını hedefleyen Sokrates Programı ile Türkiye'deki ilköğretim programının bilgi toplumuna uyumlanmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu kapsamda dikkat çeken bir başka proje olan yabancı dil derslerinin daha etkili hale getirilmesi için daha küçük sınıflardan başlatılması ve ders saatinin yükseltilmesini önceleyen 'Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi-2011/2015 Projesi' önemlidir (Sağlam, vd. 2011, s. 94). Küresel vatandaşlık ve kapsayıcılığın yayılmasını sağlamak için Türkiye, AB ve Avrupa Konseyi tarafından yürütülen proje, pek çok yeniliği barındırmaktadır. Proje kapsamında mevzuat ve ders programlarının geliştirilmesi ve yeniden tasarlanması, gerekli materyallerin hazırlanması, personel kapasitesinin güçlendirilmesi, tüm kademelerde farkındalık düzeyinin arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Projenin sonunda ise okullarda demokratik okul kültürünün yerleştirilmesi ve demokratik okul yeterlilik çerçevesinin hazırlanması amaçlanmıştır (Council of Europe, 2024b).

Nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacın artmasından dolayı mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaştırılması, yeni iş alanlarına uygun, donanımlı bireyler yetiştirerek okuldan sonra iş yaşamına geçişi kolaylaştırmak için Avrupa Birliği Genel Eğitim Programı-SOKRATES ve COMENIUS Programı ile Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi-MEGEP bu alanda yapılan önemli çalışmalardır. Bunlarla birlikte Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi-SVET, Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretimin Modernizasyonu Projesi-MVET ve Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi Projesi-CEDEFOP de yine mesleki ve teknik eğitimin güçlendirilmesine ve yaygınlaştırılmasına yönelik AB ve Avrupa Konseyi desteğiyle gerçekleştirilen diğer projelerdir (Sever, vd., 2018, s. 1588). Ayrıca MEB tarafından yürütülen Mesleki Eğitimde 1000 Okul Projesi kapsamında da seçilen meslek okullarının fiziksel kapasitelerinin güçlendirilmesi için çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların sonucunda mesleki eğitimin Türkiye özelinde bir röntgeni çekilerek iş gücü piyasasının durumu ve ihtiyaçları, okulların teknik donanım durumları, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu iş başı eğitimleri planlanarak raporlanmış, sonrasında da geliştirme ve tamamlama faaliyetleri yürütülmüştür.

Gençlerin, çocukların ve yetişkinlerin eğitime katılımının artırılması içinde uluslararası kuruluşların öncülük ettiği birçok projeye Türkiye'de dahil olmaktadır. UNESCO tarafından 1990 yılında başlatılan Herkes için Eğitim hareketi ile Haydi Kızlar Okula ve Kardeş Okullar Ağı-ASPnet Projesi kapsamında özellikle kız çocukların ve gençlerin eğitim sistemine katılımının artırılması amaçlanmıştır. Ayrıca bahsi geçen projeler kapsamında, çocuklarda ve gençlerde uluslararası barış, sürdürülebilir kalkınma, kültürlerarası etkileşimi sağlama ve eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik pek çok çalışma yürütülmektedir. Bununla birlikte AB tarafından desteklenen Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi-I ve II ile kız çocuklarının ilk ve ortaöğretim düzeyinde okullaşma oranlarını artırmak, okul terklerini engellemek, kız çocuklarının mesleki ve teknik eğitim becerilerini geliştirmelerini sağlamak için faaliyetler yürütülmüştür.

2.5.5. Ulusal Politika Belgeleri

Eğitimde etkililiği artırmak için belirlenen hedefler doğrultusunda, uluslararası iş birliklerinin ve destek mekanizmalarının inşa edilmesinin yanı sıra iç politikada da bu mekanizmaların etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayacak politika belgeleri oluşturulmaktadır. Eğitim altyapısının güçlendirilmesi, öğretmen niteliklerinin iyileştirilmesi, müfredatın güncel gereksinimlere göre yeniden şekillendirilmesi başta olmak üzere eğitimin her alanını içine alan kapsamlı çalışmalara dayanak olması için planlanan politika belgeleri, yenilikçi bir toplum inşa etme yolunda önemli bir yön sunmaktadır. Bunlara ek olarak, oluşturulan politika belgeleri öğrenci öğrenmelerinin iyileştirilmesi, uluslararası değerlendirme sınavlarında skorların yükselmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ve değerlere bağlı kalarak kaynakların etkili kullanılmasına ve toplumsal farkındalığının oluşturulmasına zemin oluşturmaktadır. Bu bağlamda MEB tarafından hazırlanan stratejik planlar baz alınarak hazırlanan Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi, Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) ile 2018 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi önemli politika belgeleri olarak reformlara kaynak teşkil etmektedir.

Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi, ihtiyaç duyulan alanlar öncelikli olmak koşuluyla nitelikli ve donanımlı iş gücünün yetiştirilmesi için 12. Kalkınma Planı, Cumhurbaşkanlığı 2024 Yılı Yıllık Programı, 2024-2026 Orta Vadeli Program ve MEB Stratejik Planı (2024-2028) temelinde yapılandırılmıştır. Belge, bireysel ve sektörel

ihtiyaçlara cevap verebilen mesleki ve teknik eğitim sistemini inşa etmek amacıyla ortaya çıkarılmıştır. Mesleki eğitim kurumları ile sektör temsilcileri başta olmak üzere yöneticilerin, öğretmenlerin katılımıyla gerçekleşen ve 40 ilde yapılan istişare toplantılarında belirtilen talepler, istekler, sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin sonucunda oluşturulmuş önemli bir politika belgesidir (MEB, 2024b).

Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi, mesleki ve teknik eğitimde günümüz ihtiyaçları ve yönelimleri baz alınarak yeni bir vizyon oluşturmayı hedeflediği için, önemli kabul edilmektedir. Bu çalışma, mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumunun değerlendirilmesi ve ihtiyaçlarının belirlenmesinin yanında, öğrencilerin istihdama hazırlanmalarını sağlayacak teknik donanıma ve 21. yüzyıl beceri ve yetkinliklerine göre eğitim görmelerine imkân sunacak bir öğrenme ortamının inşasını oluşturmayı esas almıştır. Ayrıca sektör iş birlikleriyle mesleki eğitime erişimi ve kaliteyi artırarak Ülkemizin kalkınması ve refahına katkı sunmak temel amaç olarak belirlenmiştir. Bu amaçla politika belgesinde, Mesleki ve Teknik Eğitimde Mevcut Durum, Mesleki ve Teknik Eğitimde Temel Sorun Alanları ile Mesleki ve Teknik Eğitimde Gelecek Perspektifi ve Yapılacak Çalışmalara da yer verilmiştir.

MEB bürokratları, akademisyenler, öğretmenler, okul yöneticileri, yerel yönetim temsilcileri, sivil toplum kuruluşları, sendikalar, veliler gibi geniş katılımcı grubuyla hazırlanan ve 2017'de yürürlüğe giren Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023), öğretmen yetiştirme, geliştirme ve istihdam süreçlerine ilişkin konu başlıkları üzerinde şekillendirilmiştir. Öğretmenlerin kişisel gelişimleri başta olmak üzere mesleki niteliklerinin artırılması, öğretmenlik mesleğinin statüsünün iyileştirilmesi, mesleğe uygun kariyer gelişiminin ve ödül sisteminin inşası ve sürekli mesleki gelişim konularını içeren belge, mesleğe yönelik politikaları belirleyecek adımları ve düzenlemeleri içermektedir (MEB, 2017).

Mesleki ve teknik eğitimle birlikte öğretmenlik mesleğiyle ilgili temel sorunlarda çözümler sunan ve yol haritası çizen belgelerin yanı sıra eğitim sisteminin tüm unsurlarını içine alan ve eğitim sisteminin temel felsefesini yeniden şekillendiren 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi de önemli bir politika belgesidir. Vizyonu Belgesi, değişim, gelişim ve yenilenme gibi temel kavramlar çerçevesinde insanı merkeze alan bir yaklaşımla evrensel değerleri ve bilimi önceleyen bir içerik sunmaktadır. Bu temelde hazırlanan belge, tüm eğitim kademelerine

yönelik değişikliklerin yanında okulların finansmanı, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, yabancı dil eğitimi, öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm gibi eğitim-öğretim başlıklarında yeni yaklaşımlar içermektedir. Ayrıca, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi, teftiş ve kurumsal rehberlik hizmetleri ile öğrenme analitiği araçlarıyla veriye dayalı yönetim gibi okul organizasyonlarındaki yönetim ve idari işlere yönelik içeriğe de belgede yer verilmiştir (MEB, 2018). Vizyon Belgesinde ifade bulan 'okul gelişim modeli' ile okul temelli bir anlayışla her okulun kendi imkanlarını, ihtiyaçlarını ve başarı alanlarını kendi gerçekliğinde belirleyip değerlendirerek, planlama yapması ve kendi hedeflerini belirlemesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda merkezi yönetiminde okulların kendi özelinde bulunduğu yerden hedefe ulaşmada kat ettiği mesafeyi değerlendirmesi ve bu gelişme çerçevesinde yapılacak desteklerin belirlenmesi planlanmıştır (MEB, 2018, s. 27).

Eğitim sisteminin tüm unsurlarının zamanın ihtiyaçlarıyla senkron bir şekilde gelişmesini ve yenilenmesini hedefleyen reform hareketleri, birey özelinde ve okul genelindeki ulusal ve uluslararası başarıları artırmaya yönelik yapılmaktadır. İç ve dış politika unsurları tarafından belirlenen eğitim politikaları, eğitimde niteliği artırmak, öğrencinin akademik ve kişisel bilgi birikimini yükseltmek ve ulusun kalkınmasını sağlamak amacıyla geliştirilmektedir. Bu noktada önemli olan sadece politikaların üst yönetimler tarafından yapılmış olması değil politikaların uygulamadaki etkililiğinin, başarısının ve bunların sonucunda elde edilen çıktıların hedeflerle uyumlu olmasının sağlanmasıdır. Bu bağlamda, reformların okullarda neyi etkili kıldığına dair izlemlerin yapılması, geri bildirim mekanizmalarının kurulması, okulların bir bütün olarak ele alınarak başarılı veya başarısız olan noktaların belirlenmesi ve bu verilerin analiz edilerek reformların dizayn edilmesi gerekmektedir (Hargreaves vd., 2005, s. 8-9). Böylece reformların genel amacı olan eğitimde etkililiği artırma prensibiyle uyumlu, sürdürülebilir ve yenilenebilir, daha kapsayıcı ve etkili bir eğitim sisteminin yapılandırılması mümkün olabilecektir (Slavin, 2008, s. 162).

2.6. Okul Etkililiği ve Okul Reformlarının Etkililiğe Katkısı

Eğitim reformları, eğitimde kaliteyi arttırma amacıyla yapılan yenilikçi yaklaşımları ve stratejileri ile içerik güncellemelerini içeren ve okul etkililiğini artırmayı amaçlayan önemli bir süreçtir. Programların, müfredatın, öğretim materyallerinin güncellenmesi başta olmak üzere, öğretmen niteliklerini artırmak için yapılan eğitimlerin ve geliştirme programlarının

yenilenmesi, değerlendirme sisteminin yeniden yapılandırılması gibi çeşitli alanlarda hayata geçirilen eğitim reformları, okulların daha etkili hale gelmesini sağlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarılarını arttırma amacının yanında sosyal ve duyuşsal gelişimlerini destekleyen öğrenci merkezli çalışmaların düzenlenmesine, öğrenmeyi kalıcı hale getirecek yaşantılar için okul ortamının izlenerek motive edici bir okul sisteminin oluşturulmasına imkân vermektedir. Bu izleme süreci sayesinde, politika yapıcıların, ihtiyaç duyduğu geri bildirimler sağlanarak gelişme ve iyileştirme çalışmalarına temel veri oluşturulmaktadır. En nihayetinde de eğitim reformlarının bilimsel veriler ve ihtiyaçlar ışığında etkin bir şekilde uygulanması sağlanarak, akademik başarıdaki iyileşmeyle birlikte okulların etkililiğini ve toplumsal katkılarını da güçlendirmek mümkün olmaktadır.

Öğrenci ihtiyaçlarına ve çağın gereksinimlerine uygun, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine imkân veren, eğitime erişimi artıracak ve eşitliği sağlayacak stratejilerin geliştirildiği, ailelerin ve toplumun farklı kesimlerinin sürece dahil edildiği, şeffaf ve yenilikçi bir değerlendirme sisteminin oluşturulduğu bir reform çalışması, okul etkililiğini dolayısıyla eğitimin kalitesini artırmaktadır (Hopkins, 2022, s. 14-15). Okul etkililiğinin artmasıyla da toplumun refah seviyesinin artması, uluslararası başarı sıralamalarının yükselmesi, nitelikli iş gücünün artmasına dayalı olarak uzun vadede ekonomik faydanın sağlanması ve toplumsal gelişmişlik düzeyinin yükselmesi mümkün olmaktadır (Bellie, vd. 2020, s. 276-278). Uluslararası karşılaştırmalar, toplumsal talepler ve artan eşitlik çalışmaları da okul etkililiğinin kritik öneme sahip olduğunu farkına varan politika yapıcıların, etkililiği artıracak reform çalışmalarına daha fazla yöneldiği söylenebilir (Hopkins, 2022, s. 24; Murphy, 2020, s. 7).

Tarihsel olarak okul etkililiği çalışmaları, eğitimde eşitlik olgusunun tartışılmaya başlandığı 1960'lı yıllara dayanmaktadır (Coleman, 1968, s. 5). Coleman ve meslektaşları (1966, s. 25; 1968, s. 19) 1960'ların sonlarında, 'bir toplumdaki belirli alt gruplar için eğitim fırsatlarının eşitliğinin veya eşitsizliğinin derecesi nasıl ölçülür' sorusundan yola çıkan çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar bu çalışmalarda çocukların başarısındaki farklılıkların, okul bağlamlı değişkenlerden (fiziksel ortam, okulun büyüklüğü, öğretmen yeterliliği, yöntem çeşitliliği vb.) ziyade ailelerin sosyoekonomik düzeyiyle ilgili olduğunu vurgulamışlardır. Ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyini baz alarak, çocukların ilerideki eğitim seviyesinin yordanabileceği argümanına dayanan Coleman ve meslektaşları, öğrencilerin kendi yetenekleri ve sosyal geçmişlerine kıyasla okulların öğrencilerin başarı

sonuçları üzerinde çok az etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır (Teddlie & Stringfield, 2007, s. 134). Coleman (1968, s. 27) başka bir araştırmasında da okuldaki şartlar eşitlense bile ebeveyn etkisini eşitlemenin mümkün olamayacağı, bundan dolayı da eğitim fırsatlarının eşitliğinden söz etmenin uygun olmayacağı, bunun yerine eşitsizliğin miktarının konuşulmasının daha uygun olabileceğini belirtmiştir. Coleman'ın çalışma verilerini destekleyen Jencks ve meslektaşlarının (1972) çalışması da benzer bir vurguya sahiptir. Bu ve benzer çalışmalarda yer alan aile koşullarından bağımsız olarak 'okulların hiçbir fark yaratmadığı ve eğitimin toplumu inşa edemeyeceği' vurgusu, okul etkililiği kavramının pek çok araştırmanın öznesi olmasına yol açmıştır.

Yeni Güney Galler Eğitim Departmanı Ölçme ve Değerlendirme Araştırma Merkezi başkanı Dr. Bill Moore tarafından 1974 yılında sonuçlandırılan *In Loco Parentis* (Ebeveyn Yerine) isimli boylamsal çalışmada öncelikle, bir grup öğrenci hakkında uzun süreli veriler toplanmış ve seçilen bu öğrenciler ilk ve orta öğrenimleri boyunca izlenmiştir. Bu çalışma, ebeveynlerin çocuklarının okullarından duydukları memnuniyet düzeyi, sosyoekonomik durumları ve mesleki bilgileri bilgisayar ortamında analiz edilirse çocuğun hangi yıl okulu bırakacağı, o noktaya kadar hangi başarı kalıplarına sahip olacağı, hangi mesleği seçeceği tahmin edilebilir sonucunu ortaya koymuştur (Beare, 2007, s. 32). Sonuç olarak Coleman, Jencks ve Moore tarafından farklı zamanlarda farklı yerlerde gerçekleştirilen bu üç ayrı çalışmada da araştırmacılar, öğrencinin dinamik öğrenim hayatında kilit figürün ebeveynler olduğunu savunmuşlardır.

Fırsat eşitliği üzerinden okul etkililiğinin tartışıldığı çalışmalarla (Coleman, 1967; 1968; Jencks, vd., 1972; Moore, 1974) dikkatleri üzerine çeken etkililik alanı, okul faktörlerinin akademik gelişim üzerindeki etkisinin ne olduğuna dair kanıtlayıcı çalışmaların artmasına imkân sağlamıştır. Bu çalışmalardan birini yürüten Weber çalışmasında (1971, s. 26-31), sosyoekonomik olarak düşük, akademik olarak da başarılı kabul edilen dört okulun özelliklerine odaklanmıştır. Buna göre, okul iklimini belirlemede güçlü liderliğe sahip, öğretim stratejilerine karar verme konusunda öğretmenlere rehberlik eden ve okulun kaynaklarını etkili bir şekilde dağıtan yöneticilerin, okul etkililiğini artıran en temel aktörler olduğu saptanmıştır. Yüksek beklentilerin okul başarısı için yeterli olmadığını ancak kesinlikle gerekli olduğunu savunan Weber, çalışmayı yürüttüğü dört okuldaki tüm öğrenciler için müdür ve öğretmenlerin yüksek beklentilere sahip olduğunu belirlemiştir. Ayrıca bu çalışmada, incelenen okulların düzenli, nispeten sessiz ve hoş bir atmosferinin

olduğu, öğrencilerin okuma becerileri kazanmasının güçlü bir şekilde desteklendiği ve öğrenci ilerlemesinin dikkatli ve sık sık değerlendirilerek takip edildiği vurgusu da yer almıştır. Bununla birlikte çalışmada, okullarda okul müdürü ve öğretmen başta olmak üzere bütün okul personelinin ve okul dışında bulunan çevrenin yaklaşımları, idari davranışları, politikaları ve uygulamalarının da okul etkililiğini sağlamada önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Edmonds, 1979, s. 16).

Weber'in çalışmasını destekleyen ve öne çıkan başka bir çalışmada, Madden, Lawson ve Sweet (1976) tarafından gerçekleştirilmiştir. Madden ve meslektaşları etkili okul özelliklerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmayı, öğrenci özelliklerine ve standartlaştırılmış başarı testlerindeki öğrenci performansına göre seçilen 21 yüksek başarılı ve 21 düşük başarılı ilkokulda yürütmüşlerdir. Çalışmada, yüksek başarılı okullardaki öğretmenlerin, düşük başarılı okullardaki öğretmenlerden, daha fazla yönetici desteği gördüğü; sınıf uygulamalarında daha fazla görev odaklı oldukları ve uygun ve çeşitli öğretme yöntemleri uyguladıklarını saptamışlardır. Başarılı kabul edilen okullarda öğrenci izleme sürecinin devamlı ve öğrencinin öğrenme çabasının ise daha fazla olduğu, çocukların daha mutlu ve öğrenmeye elverişli bir atmosferde öğrenim gördükleri de belirtilmiştir. Ayrıca başarılı okullardaki öğretmenlerin düşük başarı gösteren okullardaki öğretmenlerin aksine, evrak işleri, oyun alanında çocukları izleme ve sınıf disiplinini koruma gibi öğretim dışı işler için dışarıdan yardım aldığı (öğretmen yardımcıları); böylelikle zamanlarının çoğunu öğretim etkinliklerini düzenlemeye ayırabildiklerini de gözlemlemişlerdir (Madden, Lawson & Sweet, 1976, s. 4-7). Madden ve arkadaşlarının yapmış olduğu bu çalışmada ayrıca, yüksek başarılı okullardaki öğretmenlerin daha fazla sınıf dışı etkinlik yaptıkları ve daha fazla materyal kullandıkları; karar sürecine daha fazla katılım gösterdikleri, öğretmenlerin bütün bunlardan dolayı yaptıkları okul çalışmalarından daha fazla doyum sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır (Madden, Lawson & Sweet, 1976, s. 7-9). Başarılı okulların özellikle destek hizmetlerinde yerel yönetimden daha fazla destek aldıkları da yine bu çalışmanın bir diğer sonucunu oluşturmuştur (Madden, Lawson & Sweet, 1976, s. 9).

Edmonds (1979; 1982) etkili okulu, eşitlik kavramı temelinde ele alarak; alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların, temel okul becerilerini kazanmasını sağlamak olarak tanımlamaktadır. Edmonds (1979, s. 18-20), tüm öğrencilerin belirli bir başarı seviyesine erişebileceklerine dair beklentiye sahip; öğretimsel olarak ve liderlik özellikleri bakımından güçlü, okul iklimi açısından olumlu, düzenli ve esnek; öğrenci ihtiyaçlarına göre

düzenlenmiş ve öğretime odaklanan okul ortamını etkili okulların genel nitelikleri olarak vurgulamaktadır. Ayrıca etkili okulun ilkelerini de eşitlik temelinde yapılandırılan, öğretim kalitesini artıran bir liderlik, tüm öğrenciler için asgari başarıyı sağlayacak düzenli, güvenli, baskıcı olmayan bir okul iklimi, öğrenci gelişimini sürekli takip eden öğretmen davranışları ve okulun kaynaklarının temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla kullanan bir yönetim vizyonu olarak sıralamaktadır (Edmonds, 1982, s. 5). Bunlarla birlikte öğrencilerin temel okul becerilerini edinmesini önceleyen, kaynakların temel hedef odaklı olarak kullanıldığı, okul müdürü ve öğretmenlerin öğrencinin ilerlemesini sürekli izlemeleri amacıyla değerlendirmelerin anlık olarak yapıldığı, tamamlama eğitimlerinin fazla, ebeveynlerin katılım düzeyinin yüksek olduğu okulların etkili okul olarak tanımlanabileceğini vurgulamıştır (Edmonds, 1982, s. 6-7).

Etkililik bir eğitim sisteminin bileşenlerinin ve paydaşlarının istenen belirli hedeflere ve etkilere ulaşma derecesi olarak tanımlanabilmektedir (Purkey & Smith, 1983, s. 3; Scheerens, 2015, s. 17). Eğitim sistemleri bağlamında ise okul hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşabilen, öğrenci başarısına ve bilgi, beceri ve davranışlarında görülen olumlu gelişmeye daha fazla katkıda bulunan bir eğitim sistemi diğerlerinden etkili kabul edilmektedir (Burušić, Babarović & Velić, 2016, s. 11). Bundan dolayı, eğitim girdileri, süreçleri ve çıktılarının karşılıklı ilişkisi bağlamında etkililik boyutu, öncelik verilmesi gereken ve eğitimin kalitesinin artırılması için önemli bir eğitim performans göstergesidir (Mulyani, Meirawan & Rahmadani, 2020, s. 280). Bu etkililik göstergeleri, her okulun sahip olduğu standartları, yeterlilikleri, kapasitesi ve hedefleri doğrultusunda zamana bağlı olarak değişse de ilerlemeyi izleme açısından önemli bir ölçüt olarak ele alınabilmektedir (Scheerens, 2015, s. 16).

Balcı, A. tarafından yapılan çalışma, okul etkililiğinin temel faktörlerinin zaman içinde değiştiğine dair bir vurgu içermesi açısından önemlidir. Buna göre etkililik çalışmalarının ilk dönemlerinden 1990'lara kadar olan zaman zarfında, güçlü bir liderlik, okulun amacında açıklık, olumlu okul iklimi, öğretmenlerin öğrencilerden akademik beklentilerini açık bir şekilde dile getirmesi ve öğrenci başarılarının düzenli olarak değerlendirilmesi etkililik için önemli faktörler olarak kabul edilmiştir. 1990'lardan sonra yapılan çalışmalarda bu faktörler daha karakteristik hale getirilmiştir (Balcı, A., 2014, s. 21-23). Buna göre Balcı, A. (2014, s. 29-30), okulun net hedeflere ve etkili bir lidere sahip olması, olumlu ve destekleyici bir okul iklimi, öğrencilerden yüksek beklentilerin açık ifadesi, öğrenci gelişiminin izlenmesi,

ailenin ve toplumun desteği ile birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik destek sağlanması etkililik faktörlerini oluşturmaktadır. Özdemir, S. ve Sezgin (2002, s. 272-273)'in okul etkililiği ile öğretim liderliği arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada da faktörlere ilişkin benzer bir sıralama ortaya koyulmaktadır. Bu çalışmada özellikle liderin, etkililiği sağlamadaki yapıcı gücüne, etkileşimdeki kilit rolüne ve öğretmenler başta olmak üzere öğretim faaliyetlerine dahil olan herkese rol model olduğuna vurgu yapılmaktadır (Özdemir, S. & Sezgin, 2002, s. 281).

Okul etkililiği faktörlerini belirlemeye yönelik yapılan pek çok öncü çalışmanın (Brookover, vd., 1978; Chapman & Harris, 2004; Fullan, 1985; 1992; 1993; Hallinger & Heck, 2011b; Harris, vd., 2006; Purkey & Smith, 1983) peşi sıra okul düzeyindeki etkililik faktörlerini açıklayan çalışmalar halen devam etmektedir. Özellikle toplumsal ihtiyaçlar ve küresel yönelimlerin etkisiyle okullardan beklentinin günden güne değiştiği gerçeğinden hareketle her toplum, kendi şartlarında okulları nasıl daha etkili ve ihtiyaçlara cevap verebilen kurumlar haline getirebileceğine dair çalışmalar yürütmektedir. Ülkemizde de etkililiğin boyutlarına yönelik çalışmaların (Akay & Aypay, 2016; Arslan, Satıcı & Kuru, 2006; Balcı, A. 2014; Çobanoğlu & Badavan, 2016; Çubukçu & Girmen, 2006; Ergüç Şahan & Özgenel, 2021; Gökçe & Bağçeli-Kahraman, 2010; Karip & Köksal, 1996; Şişman, 2013; Turhan, Şener & Gündüzalp, 2017) yanı sıra okul kültürü ve olumlu okul ikliminin etkililikle bağlantısını konu edinen çalışmalara da (Akan, 2016; Ayık & Ada, 2009; Korkmaz, M. & Ada, 2019; Şenel & Buluç, 2016) rastlanmaktadır. Ayrıca okul etkililiği ile ilgili öğretmen görüşlerine yer veren çalışmalarla birlikte (Dalbudak & Özgenel, 2022; Helvacı & Aydoğan, 2011; Yıldırım, Akan & Yalçın, 2017) yönetici etkisini ve görüşlerini konu alan çalışmalarda (Koyuncu & Kazak, 2023; Özdemir, S. & Sezgin, 2002; Yıldırım & Ada, 2015; Yörük & Şahin, 2012; Yumuşak & Korkmaz, M., 2024; Yürek & Cömert, 2021) ulusal alan yazınında bulunmaktadır. Bu çalışmalar ve daha fazlası, okul etkililiği faktörleri başta olmak üzere etkililiğin sahadaki karşılığını belirlemeye yönelik üzerinde çalışılan kritik ve dinamik bir konu alanı olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

2.6.1. Okul Etkililiği Faktörleri

Okulun sahip olduğu vizyon, ortak değerler ve inançlar temelinde oluşturulan net hedeflere sahip olması ve bu hedefi tüm paydaşların kabul edip uygulamaya destek vermesi önemlidir. Neticede tüm paydaşlar tarafından benimsenen amaçlar, sistemde yer alan paydaşların hangi

yönde ve hangi amaca göre ilerlediklerini ve bu süreçteki rollerini belirlediği için iş birliği içinde çalışmaya imkân sağlayacak önemli bir rehber olarak kabul edilmektedir (Akay & Aypay, 2016, s. 454). Ayrıca belirlenen ve açık olarak paylaşılan hedefler, okulun kendi içinde tutarlı olmasına, okula rehberlik etmesine, paydaşların motivasyonlarının artmasına ve değerlendirme standartlarını belirlemesine de katkıda bulunmaktadır (Hoy & Miskel, s. 2015, s. 276, Scheerens, 2015, s. 16).

Hedeflerin okul düzeyinde uygun adımlarla takip edilebilmesi için okul içinde öğretimsel lider olması gerekmektedir. Okul etkililiğinin sağlanması için okul liderinin öğrenme ve öğretme ortamını dizayn etmesi (Akay & Aypay, 2016, s. 454), okulu geliştirecek bir vizyona ve güçlü iletişim becerilerine sahip (Akan, 2016, s. 1099; Balcı, A. 2014, s.124), görev paylaşımını en verimli şekilde yapabilen (Hallinger, 2018, s. 19), okul kültürünü geliştirerek öğrenmeyi ve mesleki gelişimi destekleyen ve ihtiyaçları ve beklentileri temel hareket noktası sayarak okulun kapasitesini geliştiren (Hallinger & Heck, 2011b, s.23; Hoy & Miskel, 2015, s. 284) ve olumlu bir okul iklimi oluşturan yöneticiler etkili okul liderleri olarak kabul edilmektedir (Baştepe, 2009, s. 79; Çalık, 2003b, s. 16; Yumuşak & Korkmaz, M., 2024, s. 589). Bu durumda etkili bir öğretimsel liderin, eğitim süreçlerinin her basamağında yer alması, yüksek beklentilere sahip olması, süreçler için kaynak oluşturabilmesi, tüm paydaşlarla etkili iletişim kurabilmesi, okuldaki herkes için rol-model olması gerekmektedir (Dalbudak & Özgenel, 2022, s. 2).

Etkili bir yöneticinin özellikle okulda olumlu bir okul iklimi oluşturması da etkililikte önemli bir diğer kriter olarak kabul edilmektedir. İnsanların örgüte ilişkin ortak algısı olarak tanımlanan okul iklimi (Ada & Akan, 2007, s. 360; Çobanoğlu & Badavan, 2017, s. 118), okul içindeki çalışanların arasındaki ilişkilerin seyri için önemlidir. Bununla birlikte liderlik anlayışı, örgütsel düzen, fiziksel yapı ve çevre ile ilişkiler gibi okula ait hem iç hem dış tüm özellikleri ihtiva eden okul iklimi, örgütteki herkesin tutum ve davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür (Çalık & Kurt, 2010, s. 169). Olumlu bir okul ikliminde güven, saygı, anlayış, sağlıklı bir iletişim ağı ve entelektüel bir öğrenme ortamının inşa edilmesi gerekmektedir (Akay & Aypay, 2016, s. 454; Çalık, Kurt & Çalık, 2016, s. 77). Böylelikle sürekliliği olan, başarının desteklendiği, yüksek beklentilerin açıkça ifade edildiği, olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulduğu, yöneticilerin öğretmenlerin gelişiminin önemsendiği, etkileşimin olduğu güvenli bir okul iklimi, etkililiğe olumlu olarak yansımaktadır (Ada &

Akan, 2007, s. 362; Brokoover, vd. 1978, s. 301; Korkmaz, M. & Ada, 2019, s. 47-48; Şenel & Buluç, 2016, s. 3).

Olumlu okul iklimi göstergelerinden biri olan ve etkililikte kritik öneme sahip öğretmenlerin mesleki gelişimi de üzerinde durulması gereken bir diğer etkililik faktörü olarak kabul edilmektedir. Özellikle öğretmenlerin güncel ve yeni gelişmeleri takip edebilecekleri eğitimlere katılmalarına imkân sağlanarak öğretmen niteliğinin artırılması gerekmektedir (Hallinger, 2018, s. 15; Hoy & Miskel, 2015, s. 284). Okulda öğretme ve öğrenmenin değerlendirilmesinden elde edilen geri bildirimlerin, öğretmenler için kapsamlı ve sürekli mesleki eğitimlerin tasarlanmasına yönelik kullanılması, eğitimlerin düzenlenmesi ve sonrasında bunların öğretim süreçlerine yansıtılmasını sağlayacak öğrenme ortamının oluşturulması önemlidir (Çobanoğlu & Badavan, 2017, s. 129; Purkey & Smith, 1983, s. 39). Bununla birlikte öğretmenlerin kazandıkları yeni bilgi ve becerilerin okuldaki süreçlere yansıtılabilmesi içinde okulda alt yapının oluşturulması gerekmektedir. Öğretmenlere ihtiyaç duydukları alanlarda güncel değişikliklere göre sunulan eğitim fırsatları ile öğrenci başarısının dolayısıyla etkililiğin artırması beklenmektedir (Hoy & Miskel, 2015, s. 285).

Okul etkililiğinde öne çıkan bir başka kriter ise öğretmenlerin öğrencilere yönelik yüksek beklentilere sahip olmasıdır. Başka bir anlatımla öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okulda eğitim gören tüm öğrencilerin öğrenebileceğine ve yüksek standartlara ulaşabileceğine inanması ve bu inancı açık bir şekilde dile getirmesi, öğrencileri haberdar etmesi beklenmektedir (Çobanoğlu & Badavan, 2017, s. 120; Dalbudak & Özgenel, 2022, s. 2). Bu noktada, yapılacak işlem basamaklarının okul bazında belirlenmesi, öğrencilerin karşılaşabileceği engellerin önceden kestirilmesi, bu engellere yönelik öğrenci özelinde yapılabileceklerin planlanması ve öğrenciye yönelik öğretmen beklentilerinin motivasyon amaçlı sık sık vurgulanması gerekmektedir (Akay & Aypay, 2016, s. 454; Baştepe, 2009, s. 78; Çubukçu & Girmen, 2006, s. 126). Öğrenci gelişiminin izlenmesi de etkililik için tamamlayıcı bir diğer unsur olarak tanımlanmaktadır (Balcı, A., 2014, s. 151). Tutarlı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılarak öğrencilerin gelişimlerinin izlenerek desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin belirlenmesi ve akademik ihtiyaçlara göre destek faaliyetlerinin yapılması beklentilerin gerçekleşmesi ve okul etkililiğinin sağlanması için önemli bir aşamadır (Akay & Aypay, 2016, s. 454; Balcı, A., 2014, s. 141). Kapsayıcı eğitim temelinde şekillendirilen bu destek faaliyetleri, okulların tüm farklılıkları içine alan yapısından kaynaklanan ve göz ardı edilmemesi gereken önemli bir noktayı oluşturmaktadır.

Kapsayıcı eğitim, gelir durumu, etnik kökeni, özel gereksinimleri, göçmenlik gibi sosyoekonomik statüsü ve fiziksel durumları nedeniyle dışlanmaya maruz kalan dezavantajlı çocuklara önerilen eğitim uygulamalarıdır (Kayabaşı Ketenoğlu, 2020, s. 27). İnsan hakları ve herkes için eşit eğitim yaklaşımı felsefesine dayanan kapsayıcı eğitim uygulamalarında amaç, dezavantajlı öğrencilerin nitelikli eğitim almalarına imkan oluşturularak eğitim hayatlarına devam edebilmelerini ve topluma kazandırılmalarının sağlanmasıdır (Amaç, 2021, s. 75; Kayabaşı Ketenoğlu, 2020, s. 27). Buna göre dezavantajlı öğrencilerin tercih ettikleri okullarda kendi akranları ile eğitim alarak okul hayatına katılım sağlamaları için eğitim politikalarının, programların, okulların fiziksel imkanlarının, öğretim uygulamalarının ve öğrenme yaşantılarının farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde güncellenmesi gerekmektedir (Amaç, 2021, s. 75; Ünal & Aladağ, 2020, s. 26). Ayrıca kapsayıcı eğitimde öğretmen yeterlilikleri de çok önemli bir yere sahiptir. Özellikle sınıf içindeki öğretimsel ve fiziksel düzenlemeler, sınıf içi kayıtların tutulması, aile ve okul yönetimiyle yürütülecek etkili iş birliği ile açık bir iletişimi sağlamada öğretmen yeterlilikleri önemli bir yer tutmaktadır (Kayabaşı Ketenoğlu, 2020, s. 28). Hatta sadece dezavantajlı öğrenciler için değil tüm öğrenciler için çeşitliliği destekleyen kapsayıcı eğitim anlayışına sahip bir öğretmenin sınıf uygulamalarını buna göre düzenlemesi ve sürece ailenin de dahil edilmesi hem daha iyi sonuçlara ulaşmak için hem de eğitim eşitliğinin her çocuk özelinde sağlanması için önemlidir (Zajda, 2020, s. 295). Özellikle kapsayıcı eğitim çerçevesinde öğretmenin okul etkinliklerini aileyle birlikte yürütebileceği şekilde tasarlaması, tüm farklılıkları kapsayacak projelerin, etkinliklerin planlanması ve gerekli donanımın arttırılması okul etkililiği için bir gereklilik olarak görülmektedir (Ünal & Aladağ, 2020, s. 39-40; Zelina, 2020, s. 103). Genel olarak bakıldığında da okul etkililiğini sağlamak için aile ile okul arasındaki olumlu iletişim önemli iken kapsayıcı eğitimden beklenen verimin alınabilmesi açısından da bu ilişkinin yönü kilit bir noktayı oluşturmaktadır.

Öğrenci gelişiminin izlenmesi sürecinde yer alan, aynı zamanda etkililik kriterleri arasında ayrı bir öneme sahip olan aile katılımının ve toplumsal desteğin sağlanması da ayrı bir gerekliliktir. Okul etkililiğinde sadece okul yöneticileri, öğretmenler ve personel değil aynı zamanda aileler, iş çevreleri, üniversiteler, yerel yönetimler ve okul çevresinde bulunanların da öğrencilerin eğitiminde sorumluluk üstlenmesi beklenmektedir (Akay & Aypay, 2016, s. 455). Süreç içerisinde bu paydaşlarla etkileşim kurulup düzenli toplantılar yapılarak

onlarında eğitim faaliyetlerine katılımları sağlanmalıdır (Dalbudak & Özgenel, 2022, s. 2; Hallinger, 2018, s. 9; Purkey & Smith, 1983, s. 39).

Okul, değişen ve karmaşık bir sosyal bağlamda, sınırlı kaynaklarla hedeflere ulaşmak için uğraş veren ve politika yapıcılar, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun tüm kesimini kapsayan, çok sayıda bileşeni içeren bir örgüttür. Bu bileşenlerin okulun işlevleri ve hedeflerine ilişkin beklentileri oldukça farklı ve çeşitli olabilir ki bu da etkililiği değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır. Bazı paydaşlar, akademik başarı gibi kısa vadeli sonuçlara daha fazla vurgu yapabilirken bazıları ise okulun topluma yaptığı katkılarla daha fazla ilgilenebilmektedir. Bazıları sosyal bütünleşme, sosyal hareketlilikle ilgilenirken bazı paydaşlar da kişisel gelişimle ilgili okul işlevlerine güçlü bir vurgu yapabilir (Schreens, 2015, s. 23). Bununla birlikte farklı işlevler veya hedefler için okullar farklı performans ve etkililiğe de sahip olabilmektedir. Örneğin, bazı okullar öğrencilerin kişisel gelişimine yardımcı olma konusunda başarılı olabilirken, bazıları da öğrencileri toplumun beklentilerine yönelik teknik becerilerle donatma konusunda başarılı olabilir. Bu nedenle, okulların işlevlerini yerine getirirken hangi amaç ve işlevleri hangi düzeylerde ne şeklide yerine getirmesi gerektiğini netleştirmek gerekmektedir (Cheng, 2023, s. 3-4).

2.7. Okul Etkililiğinin Çoklu Düzeyleri

Okul etkililiği ile ilgili çalışmalar yürüten Cheng (2003, 2019, 2020, 2023), okul etkililiğinin bireysel, kurumsal, toplumsal ve uluslararası düzeylerde farklı etki noktalarının olduğunu dile getirmektedir. Cheng'e göre (2023, s. 4-8), bireysel etkililikte, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerilerindeki çok yönlü gelişimin sağlanması amaçlanmaktadır. Bireysel etkililikte öğrencinin bireysel potansiyelini keşfetmesine imkân sağlayacak deneyimlerin sunulduğu faaliyetler ölçü olarak kabul edilirken; kurumsal etkililikte okulun öğretim kalitesi, öğrenci başarılarına yönelik yapılan faaliyetler, olumlu okul ikliminin varlığı, kaynakların etkili kullanımı ve çevre ile ilişkilerin geliştirilmesi gibi pek çok örgütsel faaliyetin varlığı gerekmektedir. Bunlarla birlikte öğrencilere toplumsal değerlerin kazandırılması, etik değerlerin öğretilmesi, öğrencilerin toplumun aktif bireyleri olarak yetiştirilmesi ve böylelikle toplumsal faydanın sağlanması da okul etkililiğinin toplumsal düzey göstergeleridir. Toplumsal düzeyde, okulun eğitimsel hedeflere ulaşmasının yanında toplumun her kesimiyle kurulan güçlü ilişki aracılığıyla toplumsal beklenti ve ihtiyaçlarına da cevap vermesi de ön plana çıkmaktadır (Hoşgörür & Taştan, 2012, s. 287). Okullardaki

etkililiğin uluslararası düzeyinde ise okulların sadece ulusal düzeyde değil uluslararası platformlarda da rekabet edebilecek yeteneklere sahip, farklı kültürler hakkında farkındalık kazanmış, küresel gündeme duyarlı birey yetiştirme yeteneğinden bahsedilmektedir (Cheng, 2023, s. 8).

Okulların bireysel, kurumsal, toplumsal ve uluslararası bileşenlerinin, etkililiğin farklı yönlerini desteklediği ve okul bileşenlerinin aynı zamanda etkililiğin de farklı bileşenlerini kapsayan geniş bir perspektife sahip olduğu söylenebilir (Cheng, 2023, s. 16). Okul etkililiği kriterlerinin ve düzeylerinin her biri eşit derecede önemlidir ve hedeflenen okul başarısını sağlamak için eş zamanlı olarak ele alınmalıdır. Çünkü öğretimsel parametrelerde tutarlı bir iyileşme görmek ve etkililiği sağlamak için uzun vadeli planlara, yeterli sayıda ve nitelikli personele, gerekli fiziksel donanıma, öğretmen desteğine, aile ve çevrenin sürece katılımına, motive edici bir lidere ve izleme ve destek planlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Smyth, 1993, s. 25). Bununla birlikte okulun teknolojik, ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel ve öğrenme olmak üzere altı temel işlevini gerçekleştirerek birey ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanma düzeyinin yükseltilmesi de etkililiği artırmaktadır (Ada & Akan, 2007, s. 345). Etkililiğin bu kadar önemli kriterleri ve düzeyleri kapsayan bir süreç olmasından dolayı okul süreçlerinin verimliliği ve öğrenci üzerindeki olumlu etkilerini değerlendirme bakımından etkililiğin önemli bir parametre olarak kabul edildiğini söylemek mümkün görünmektedir. Bununla birlikte okulun altı işlevi, etkililiğin hangi ihtiyaçlarda nasıl şekillendiğini, uygulamalarda ölçütün ne olacağını ve asıl çabanın hangi noktalara yönlendirilmesi gerektiğini anlamak için bir rehber görevi de görmektedir. Söz konusu işlevlerin yerine getirilmesi için harcanması gereken çaba ile etkililik arasındaki bu doğrusal ilişkinin bir gereği olarak okulun işlevlerinden bahsedilmesi yerinde olacaktır.

2.8. Okulun İşlevleri ve İşlevlerdeki Etkililik Kriterleri

2.8.1. Teknolojik İşlev

Yenilikçi teknolojilerdeki ilerleme, insan yaşamının farklı yönleri üzerinde yoğun bir etki oluşturmaktadır. Bu nedenle, okulların öğrencileri farklı seviyelerdeki teknolojik gelişmelere hazırlamada aktif bir rol oynaması gerekmektedir. Okulların teknolojik işlevlerinin bireysel düzeydeki etkisi, küreselleşme ve teknolojik yeniliklerden kaynaklanan zorlukları aşmada öğrencilerin teknolojik zekâlarının, okuryazarlıklarının ve ilgili

becerilerinin gelişimine katkı sunmaktır (Nigmatov & Nugumanova, 2015, s. 207). Bunun içinde okulların teknolojik bilgi ve becerilerin geliştirilmesi için yeterli donanıma ve uygulama yapma yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Okulun bu yeterliliğe sahip olması, teknolojik işlevin kurumsal düzeyde yerine getiren bir merkez olduğunu göstermektedir. Teknolojik gelişmelerin toplumun tamamını ilgilendiren bir konu olmasından dolayı okulların teknolojik işlevini toplumsal düzeyde yerine getirmesinin ölçüsü de yapay zekâ, büyük veri analitiği, bulut bilişim, mobil teknoloji gibi yenilikçi teknolojilerin üretilebilmesi için toplumun ihtiyaç duyduğu insan kaynağının yetiştirilmesini sağlamaktır (Cheng, 2023, s. 8). Toplumsal düzeyde teknolojik işlevini etkili bir şekilde yerine getiren bir okuldan aynı zamanda uluslararası düzeyde teknolojik rekabet edebilirliğe ulaşacak insan kaynağını yetiştirmesi beklenmektedir (Çalık & Sezgin, 2005, s. 61). Böylelikle yenilikçi fikir ve teknolojilerin geliştirilmesine katkı sağlayarak uluslararası düzeyde etkili bir okuldan bahsedilebilir.

2.8.2. Ekonomik İşlev

Okulların ekonomik işlevleri, toplumun ekonomik gelişimine ve ihtiyaçlarına çeşitli düzeylerde yaptıkları katkıları ifade etmektedir. Bireysel düzeyde okulların ekonomik işlevini yerine getirmesi, öğrencilerin ekonomik zekâ, bilgi ve becerilerini geliştirmelerine ve rekabetçi bir ekonomide hayatta kalmak için gerekli iş yeterliliğini kazandırmayı ve gelecekteki kariyerlerini planlamalarına yardımcı olabilmeyi ifade etmektedir (Cheng, 2003, s. 208; Cobb-Clark & Jha, 2016, s. 251). Bu bağlamda kurumsal etkililik düzeyinde okulun işlevi, çevrenin beklentilerini karşılamak için kaliteli eğitimler sunup nitelikli çıktılar temin etmesinin yanında okul çalışanları içinde bir iş yeri ve bir hizmet örgütü olarak hareket etmesidir (Hoşgörür & Taşdan, 2012, s. 290).

Toplum düzeyinde etkili bir okul, ekonomik sisteme kaliteli iş gücü sağlayarak, geleceğin müşterileri ve vatandaşları olarak kabul edilen öğrencilerin ekonomik davranışlarını değiştirmeyi ve şekillendirmeyi amaçlamaktadır (Cheng, 2023, s. 8). Ayrıca ekonominin insan gücü yapısının gelişimine ve istikrarına katkıda bulunarak toplumun ekonomik ihtiyaçlarına hizmet etmesi de beklenmektedir (Hoşgörür & Taşdan, 2012, s. 291). Bununla bağlantılı olarak da uluslararası düzeyde ekonomik işlevini yerine getiren bir okul, ekonomik küreselleşme, uluslararası rekabet, ekonomik iş birliği ve uluslararası ticarette ihtiyaç duyulan yüksek kaliteli iş gücünü sağlamalıdır (Cheng, 2023, s. 8).

2.8.3. Sosyal İşlev

Okulların sosyal işlevi, toplumun farklı düzeylerindeki bireylerin gelişimlerine, toplumsal ilişkiler ağındaki değişimlere ve sosyal ilişkilerin gelişmesine yönelik katkılarını ifade etmektedir (Hoşgörür & Taşdan, 2012, s. 291). Sosyal işlevini birey düzeyinde yerine getiren bir okuldan, öğrencilerin psikolojik, sosyal ve fiziksel olarak potansiyellerini mümkün olduğunca tam olarak geliştirmelerine yardımcı olması beklenmektedir. Öğrencilerin genel olarak sosyal zekâlarının, özel olarak da duygusal zekâlarının geliştirilmesi okul eğitiminde önemli ve gereklidir (Crooke, 2016, s. 49) ve etkili bir okuldan bunu gerçekleştirmesi beklenmektedir. Kurumsal düzeyde ise etkili okul, kendi iç işleyişinde farklı insan ilişkilerinden oluşan sosyal bir varlık, sosyal bir sistem veya sosyal bir ağ olarak tanımlanmaktadır. Bundan dolayı kurumsal düzeyde etkili bir okul, kendi işleyişinde yer alan tüm aktörler arasındaki sosyal ilişkinin kalitesini yüksek tutacak bir temele oturtmalıdır. Toplumsal düzeyde ise etkili okullar, yerel toplumun sosyal ihtiyaçlarına ve işlevlerine hizmet edecek şekilde toplumun çeşitli bileşenlerinin sosyal entegrasyonunu desteklemektedir. Ayrıca farklı geçmişlere sahip insanlara yönelik sosyal eşitliği güçlendirecek temelin oluşturulması da etkili okulun önemli sosyal işlevlerinden birisidir. Böylelikle okullar, sosyal değişim ve gelişime katkıda bulunarak (Cheng, 2023, s. 9) toplumun değişen zaman ihtiyaçlarına göre kültürel ve sosyolojik olarak ilerlemesine katkıda bulunmaktadır. Sosyal işlevde okulların, artan küresel bilinç nedeniyle, okulların öğrencileri uluslararası uyum, sosyal iş birliği, küresel insan ilişkileri ile ulusal, bölgesel, ırksal ve cinsiyete dayalı önyargılara karşı hazırlamada önemli bir rol oynaması beklenmektedir. Böylece okullar hem yerel toplum hem de uluslararası toplum için uzun vadede fayda sağlayabilir (Cheng, Cheung & Ng, 2016, s. 3).

2.8.4. Siyasi İşlev

Beklentilerdeki çeşitliliğin artması ve artan rekabet ortamı beraberinde kaynak ve güç mücadelesini getirmektedir. Bundan dolayı gün geçtikçe demokrasiyi korumak ve yaşatmak ve demokratik tutum ve davranışların tüm vatandaşlar arasında kazanılmasını sağlamak için en önemli araç olan okulların, siyasi işlevleri giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Siyasi işlev temelinde okulların, öğrencilerin ulusal ideoloji ekseninde olumlu vatandaşlık tutumu geliştirmesine ve vatandaşlık haklarını kullanma ve sorumluluklarını yerine getirme becerilerine sahip olmasına aracılık etmesi beklenmektedir (Buluç, 2015, s. 39). Kurumsal

düzeyde okulun siyasi işlevi ise öğrencileri sistematik olarak bir dizi siyasi norm, değer ve inançla sosyalleştirmek ve siyasi olayları eleştirel bir şekilde tartışma becerileri kazanmalarını sağlamaktır. Cheng'e göre (2023, s. 9), genellikle okulların öğretmenler, veliler ve öğrencilerden oluşan ve siyasi güç yapısının istikrarına katkıda bulunabilecek siyasi bir koalisyon haline geldiği ve bu yüzden ulusal düzeyde siyasi konjonktürü etkileyecek kurumsal kapasiteye sahip olduğu değerlendirilmektedir. Toplumsal düzeyde ise etkili bir okul, toplumun siyasi ihtiyaçlarına hizmet etmede, siyasi ideolojinin otoritesini meşrulaştırmada, siyasi yapının istikrarını korumasında, demokrasi bilincini ve hareketini teşvik etmede ve planlı siyasi gelişmeleri ve değişimleri kolaylaştırmada önemli bir rol oynamaktadır (Buluç, 2015, s. 40). Uluslararası bağlamda ise okullardan küresel ortak çıkarlara göre hareket eden, savaşa karşı barış hareketlerine ve yaşanan çatışmaların ortadan kaldırılmasına yönelik ortak bilince sahip bir anlayış oluşturması beklenmektedir (Cheng, 2023, s. 9).

2.8.5. Kültürel İşlev

Eğitimin, hızla değişen çevrenin getirdiği belirsizliklere karşı kültürel değerleri paylaşmak, öğretmek ve canlı tutmak gibi önemli görevleri bulunmaktadır. Kültürel işlevin gereğini bireysel düzeyde yerine getiren etkili bir okuldan, öğrencilerin kültürel bilgi birikimlerini ve becerilerini geliştirerek değer ve inançlarında tutarlılık kazanmalarına aracılık etmesi ve toplumun normları, değerleri ve inançları çerçevesinde hareket etmelerini sağlaması beklenmektedir (Taşdan & Hoşgörür, 2012, s. 287-288). Kurumsal düzeyde etkili bir okul, kültürün özümsenmesini ve bir sonraki nesle aktarımını sağlama, çeşitli bileşenler arasında kültürel entegrasyonu sağlayan bir köprü ve modası geçmiş gelenekleri temizleyerek kültürel canlanma yeri olarak kabul edilmektedir. Toplumsal düzeyde kültürel işlevi hayati öneme sahip olan okullar, toplumun normlarına ve beklentilerine uygun olarak toplumun önemli değerlerini ve eserlerini öğrencilere aktaran, farklı geçmişlerden gelen çeşitli alt kültürleri bütünleştiren ve mevcut kültürün güçlü yönlerini canlandıran birleştirici bir kültürel birim olarak hizmet etmektedir. Uluslararası düzeyde kültürel işlevini yerine getiren etkili bir okul ise kültürel çeşitlilikle ilgili farkındalık oluşturarak farklı ülke ve bölgelerdeki farklı normların, geleneklerin, değerlerin ve inançların kabul edilmesini teşvik etmektedir. Böylelikle okullar, farklı kültürlerin entegrasyonu yoluyla küresel kültürün gelişimine katkıda bulmaktadır (Cheng, 2023, s. 10).

2.8.6. Öğrenme İşlevi

Uzun yıllar boyunca genelde eğitim, özelde ise öğrenme, ekonomik, sosyal, politik ve kültürel değer ve hedeflere ulaşmanın bir aracı olarak görülmüştür. Bu doğru ama eksik kabulleniş, dünyadaki hızlı gelişmeler ve değişimlerle birlikte öğrenmenin başlı başına insan hayatının önemli bir değeri ve hedefi olduğu kabulüne doğru değişmiştir (Cheng, Cheung & Ng, 2016, s. 4). Bu anlayış değişimiyle birlikte okullar, öğrencilerin öğrenme kapasitelerini kullanmalarına, geliştirmelerine ve beceri kazanmalarına, nasıl öğreneceklerini öğrenmelerine ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürmelerine yardımcı olacak bir işlev kazanmışlardır. Bireysel düzeyde kazandıkları bu işlevle birlikte okullar, kurumsal düzeyde de sistematik öğrenme, öğretme ve bilgi yayma ve eğitimsel yenilikleri ve gelişmeleri sistematik olarak deneyimleme ve uygulama merkezi olarak hizmet veren kurumlar olmuştur. Toplumsal düzeyde ise okul, farklı eğitim ihtiyaçlarına hizmet eden, meslek yapılarının gelişimini kolaylaştıran, bilgiyi gelecek nesillere yayan ve öğrenen bir toplumun oluşumuna katkıda bulunmalıdır. Okullar, uluslararası platformda karşılıklı anlayışı teşvik eden ve küresel eğitimin ve uluslararası değişim ve iş birliğinin geliştirilmesine katkıda bulunma gibi uluslararası düzeyde önemli işlevlere sahiptir (Cheng, 2023, s. 11).

Cheng (2023, s. 12), okulun 6 işlevinin 4 farklı düzeyde oluşturduğu kombinasyondan 24 okul etkililiği kategorisinden oluşan bir tipoloji ortaya çıkarmıştır. Fakat bu çoklu tipolojide yer alan tüm bileşenlerde okulların başarılı olmasının zor olduğunu dile getirmektedir. Çünkü farklı okul türlerinin farklı fiziksel ve beşerî kapasiteye ve farklı ihtiyaçlara sahip olması mümkündür ve bundan dolayı her okul, farklı işlevlere ağrılık verebilmektedir. Bununla birlikte işlevleri yerine getirirken, bireysel ve kurumsal düzeydeki başarı göstergelerinde kısa zamanda daha etkili sonuçlar elde edilebilirken; toplumsal ve uluslararası düzeyde etkili sonuçlara ulaşmak uzun zaman almaktadır (Cheng, 2023, s. 16). Buna rağmen Cheng (2020, s. 103), okulların etkililiğinin sağlanmasında odak noktanın, çoklu düzeylerde çoklu etkililik işlevlerinin, işlevler ve düzeyler arasındaki ilişkileri içermesinin icap ettiği gerçeğini unutmamak gerektiğini vurgulamaktadır. Çoklu düzeylerde çoklu etkililik işlevlerinin arasındaki ilişkinin kısa bir özeti Tablo 1'de gösterilmektedir (Cheng, 2023, s. 6-7).

Tablo 1.

Çoklu Düzeylerde Çoklu İşlevlerde Yer Alan Okul Etkililiği Kriterleri

Okul Etkililik Düzeyleri	Teknolojik İşlev	Ekonomik İşlev	Sosyal İşlev	Politik İşlev	Kültürel İşlev	Öğrenme İşlevi
Bireysel Düzey	•Teknolojik yeterliği geliştirme •Teknoloji okuryazarlığı •Analitik düşünme	•Ekonomik zekanın geliştirilmesi •Kariyer planlaması •İş yetkinliği kazandırma	•Sosyal zekanın geliştirilmesi •Psikolojik gelişim •Duygusal zekanın geliştirilmesi	•Siyasi anlayış kazandırma •Politik ve sivil tutum ve becerilerinin kazandırılması	•Kültür anlayışının geliştirilmesi •Farklı kültürleri tanıtarak kültürleşmenin sağlanması	•Öğrenme fonksiyonlarının geliştirilmesi •Becerileri geliştirmek •Öğrenmeyi öğretmek
Kurumsal Düzey	•Teknoloji transferinin sağlanması •Kurumun teknolojik kabiliyetlerini geliştirmek	•Uygulayıcılar için okulun iş yeri olarak organize edilmesi	•Okulun sosyal varlık kazanması •İnsan ilişkilerinin kurulması •Okulun sosyal ağ olarak kabul edilmesi	•Okulun siyasi sosyalleşme aracı olarak kabul edilmesi •Siyasi söylemin kendine yer bulması	•Sosyalleşme, değerler, normlar ve inançlar için okulun bir merkez olarak kabul edilmesi •Kültürel yeniden canlandırma ve entegrasyon	•Yaşam boyu öğrenme merkezi •Öğrenme-öğretim için bir merkez •Bilgi transferi için yenilikçi bir kurum oluşturma
Toplumsal Düzey	•Toplumun teknoloji okuryazarlığı kapasitesinin geliştirilmesi •Yapay zeka, büyük veri ve daha pek çok yenilikçi teknoloji için toplumu hazırlama	•Nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi •Değişen ekonomik davranışları anlama •İnsan gücü yapısını planlama •Ekonomik büyümeye katkıda bulunma	•Sosyal bütünleşmenin sağlanması •İnsan kaynaklarının yetiştirilmesi •Sosyal gelişimdeki değişimi sağlama •Sosyal eşitlik ve adaletin sağlanması	•Siyaseti meşrulaştırma •Siyasi yapının yenilenmesi ve sürekliliğinin sağlanması •Siyasi gelişmeyi kolaylaştırıcı düzenlemeler ve reformlar yapma	•Kültürel sermayenin üretiminin sağlanması •Kültürü yenileme ve canlandırma •Kültürel sürekliliğin sağlanması	•Eğitimi bir ömür boyu geliştirme •Öğrenme için ekosistemler geliştirme •21. yüzyıl becerilerine uygun toplumun inşasını sağlama
Uluslararası Düzey	•Uluslararası mecrada yaygın teknolojik uygulamaları takip edebilme •Yenilikçi bilgi ve teknolojileri öğretme	•Uluslararası rekabete uyum sağlama •Uluslararası iş birliğini geliştirme •Ekonomik küreselleşmeye ayak uydurma	•Uluslararası sosyal iş birliği ağlarını geliştirme •Uluslararası değişimleri takip etme •Toplumlar arasındaki önyargıların kaldırılması	•Siyasi anlayışın küreselleşmeyi dikkate alması •Küresel siyasi ittifakların kurulması •Uluslararası çatışmaların ortadan kaldırılması	•Kültürel çeşitliliğin zenginliğinden yararlanma •Ülkeler arasında kültürel kabulün sağlanması	•Küresel öğretme eğilimlerini öğrenme •Uluslararası eğitim iş birliklerine dahil olma •Uluslararasılaşma •Uluslararası iş birliğini geliştirme

Her işlev her düzeyde etkili bir şekilde uygulanamayabilir fakat okulların etkililiğinin artırılmasına yönelik geliştirilen politikalarla farklı stratejilerin geliştirilerek etkililiğin tüm düzeylerde gerçekleştirilmesini sağlanmak için çaba harcanmalıdır (Cheng, 2020, s. 103-104). Ayrıca okul etkililiğinin çok yönlülüğü dikkate alındığında, politika ve yönetimin temel yönelimi, çoklu düzeylerde ve çok boyutlu olarak okul etkililiğini artırmayı hedeflemelidir. Bundan dolayı eğitim reformlarından, okulun işlevleri arasında, düzeyler arasında ve bunlarla etkililik arasında uyumun nasıl sağlanacağı, dört düzeyde de okul etkililiğinin sadece bir işlevinin değil altı işlevinin de nasıl geliştirileceği ve tüm bunların farklı beklentilere nasıl cevap vereceğine dair sorulara yanıt vermesi beklenmektedir. Ayrıca çoklu tipolojide okul etkililiğini artırma hedefine ulaşmak için önceliğin nasıl belirleneceği, uygulanabilir ve başarılabilir olmasını sağlamak için hangi parametrelere dikkat edileceğinin de reformlar aracılığıyla belirlenmesi gerekmektedir (Cheng & Yuen, 2017, s. 267).

2.9. Okul Etkililiği ile Eğitim Reformları Arasındaki İlişki

Küreselleşme, uluslararası rekabet, teknolojik yenilik ve ekonomik dönüşümle bağlantılı değişimler gibi çok sayıda olgu, eğitimde reform çalışmalarının artmasına yol açmıştır (Jensen & Ottesen, 2023, s. 86). Özellikle 1960'lardan itibaren okul etkililiğinin artan popülaritesi ve küreselleşmenin hız kazanmasıyla birlikte, reformların teorik kavramsallaştırması ile pratiğe geçirilmesinde, yaşanan karmaşıklığın çözüm yollarını aramak için çalışmalar artmıştır (Akan, 2016; Balcı, A., 2014; Brookover, vd., 1978; Edmonds, 1979, 1982; Hallinger & Heck, 2011a; Madden, vd. 1976; Karip & Köksal, 1996; Özdemir, S. & Sezgin, 2002; Purkey & Smith, 1983). Etkililik üzerine artan çalışmalara duyarsız kalamayan politika yapıcılar ise okulların çoklu işlevleri ve düzeylerindeki etkililiği artırmaya yönelik çalışmalara yönelmişlerdir (Karip & Köksal, 1996, s. 246-247). Ayrıca etkililik kriterleri ile başarı arasındaki olumlu ilişkiye vurgu yapan çalışmaların (Dalbudak & Özgenel, 2022; Fullan, 1998, 2006; Günal, 2014; Hopkins, 1998; Mujis, 2008; Schreens, 2015; Smyth, 1993) artmasıyla birlikte ülkeler için önemli bir gelişmişlik göstergesi olan uluslararası değerlendirme testlerindeki başarı sıralamasını yükseltme hedefi de reform çalışmalarına verilen önemi artırmaktadır.

Öğrenci başarısının artırılması, değişen ihtiyaçların karşılanması, eğitimde eşit fırsatların oluşturulmasına yönelik şartların sağlanması, okul ve toplum arasındaki bağın güçlendirilmesi ve etkin izleme ve değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi amacıyla

yapılan reform çalışmalarıyla etkililiği artırmak hedeflenmektedir (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012, s. 198-199). Bunlarla birlikte, politika yapıcıların okul etkililiği konusundaki farkındalığının artması, uluslararası karşılaştırmalar, okuldan beklenen uzun süreli ekonomik fayda ve eğitimin eşitliği sağlama misyonu gibi faktörlerle şekillenen ve bulunulan döneme özgü özellikler taşıyan eğitim reformları, etkililiği artırmada önemli hareket noktalarını oluşturmaktadır (Bellei, vd., 2020, s. 268-270).

Eğitim reformları, fark edilen sosyal ve eğitimsel sorunları düzeltmek amacıyla okulları değiştirmeye, iyileştirmeye, verimli hale getirmeye yönelik planlı çaba olarak tanımlanmaktadır (Viñao, 2001, s. 30). Bu planlı çabanın inşa edilmesi ve uygulanması sırasında meydana gelen siyasi ve sosyal değişimlerden ve kısıtlamalardan, hiyerarşiden, güç savaşlarından, toplumlar arasında yaşanan farklı değişimlerden, etkileşimlerden ve ekonomik hareketlilikten etkilenmektedir (Viñao, 2001, s. 44). Eğitim reformlarında belirleyici olan siyasi, ekonomik ve sosyolojik dalgalanmalar eğitimin doğasına, hedeflerine ve içeriğine yönelik farklı bakış açılarının gelişmesine neden olmaktadır (Cheng, 2023, s. 20). Bundan dolayı reformların etki gücü de farklı bir seyir izlemektedir. Cheng (2011, 2014, 2015, 2019, 2023), dünyanın geçirdiği siyasi, sosyal, ekonomik hareketliliğin eğitim reformlarında üç ana dalga oluşturduğunu dile getiren çalışmalar yürütmektedir. Bu çalışmalarda kategorize edilen dalgalanmalar ve içeriğindeki modeller etkililiği çok boyutlu değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır. Çevrede gelişen olaylardan, gelişmelerden ayrı düşünülmesi mümkün olmayan okulların etkililiğini daha iyi anlamak için her bir reform dalgasının içinde yer alan ve okul etkililiğini yönetmek, izlemek ve değerlendirmek için kullanılabilecek üç model kümesinin yer aldığı bir *Çoklu Okul Etkililiği Modeli* ortaya koymaktadır (Cheng, 2003, 2019, 2020, 2023).

2.10. Çoklu Okul Etkililiği Modeli

Küreselleşme, rekabet ve dönüşüm çağında, okulların farklı düzeylerde çok çeşitli açık veya örtük okul işlevlerine hizmet etmesi beklendiği gerçeğinden hareket eden Cheng (2023, s. 37), eğitim reformlarında okul etkililiğinin basitleştirilmiş bir anlayışa dayandırılmasının pek çok soruna yol açacağını ve eğitim reformlarını başarısızlığa uğratabileceğini ifade etmektedir (Cheng, 2023, s. 20). Çoklu okul etkililiği modeli ile teorik kavramsallaştırma ve pratik uygulama arasındaki karışıklığı çözmek, yanlış anlama ve anlaşılmaların önüne geçmek için bir model sunulmaktadır. Buna göre, üç eğitim reformu dalgası ve bunların

içinde yer alan her bir model kümesi, okullarda etkililiği yönetmek, izlemek ve değerlendirmek için kurgulanmıştır. Her model, okul etkililiğini yönetmek için kavramsal bir olasılığı temsil etmekte ve farklı bir dizi saha temelli etkililik göstergesine işaret etmektedir. Bundan dolayı model, okul bağlamlarının karmaşıklığına çözüm sunmak, farklı okul işlevlerinin takip edilmesine kolaylık sağlamak ve okul etkililiğini yönetmek ve izlemek için üç dalga boyunca farklı model kombinasyonları sunmakta, böylelikle etkililik faaliyetleri için bir rehber görevi görmektedir. Bu modelde yer alan model kümeleri ile modellerin okullardaki kullanım şekillerini, saha temelli etkililik göstergelerini ve etkililiğin izlenmesini ve değerlendirilmesini bir bütün olarak görmek amacıyla Tablo 2 hazırlanmıştır (Cheng, 2023, s. 22-23)

Tablo 2

Okul Etkililiğinin Çoklu Düzey Modelleri

	Okuldaki Kullanımı	Saha Temelli Etkililik Göstergesi	Değerlendirme ve İzleme Kriterleri
Okul İçi Etkililik-Birinci Dalga Modelleri			
Hedef Modeli	-Belirtilen kurumsal hedeflere ulaşılması ve yasal mevzuata uygunluk	-Hedefler katılımcı bir şekilde oluşturulduğunda -Hedefler herkes tarafından açık ve net olarak anlaşıldığında -Hedefler ölçülebilir olduğunda -Kaynakların hedeflere ulaşmak için uygun olduğunda	-Hedefler, standartlar listelenerek izlenebilmeli -Okul başarısının yüksek olması -Okula devamlılığın sağlanması
Süreç Modeli	-Okul içi süreçlerin net olması -Yönetimsel ve öğretimsel süreçlerin verimliliği	-Okul süreci ve eğitim çıktıları arasında net bir ilişki olduğunda	-Okul sürecinde liderliğin etkililiği, katılımın ve sosyal etkileşimlerin sağlanması, olumlu sınıf ikliminin varlığı, öğrenme faaliyetlerindeki çeşitliliğin sağlanması
Problem Yokluğu Modeli	-Okulda sorun ve sıkıntıların olmaması	-Üzerinde uzlaşılmış bir kalite kriteri bulunmadığında ancak iyileştirme stratejilerine ihtiyaç duyulduğunda	-Çatışmaların, işlev bozukluklarının, zorlukların, kusurların, zayıflıkların, sıkıntıların vb. olmaması
Okulların Ara Yüz Etkililiği-İkinci Dalga Modelleri			
Kaynak Modeli	-Okul için gerekli kaliteli kaynak ve girdilerin elde edilmesi	-Girdiler ve çıktılar arasında net bir ilişki olduğunda -Okul için kaliteli kaynaklar az olduğunda	-Kurumsal işleyiş için temin edilen kaynaklar, örneğin öğrenci alımının kalitesi, tesisler, mali destek, personel kalitesi, vb.
Memnuniyet Modeli	-Tüm paydaşların süreçten duyduğu memnuniyet	-Toplumun talepleri uyumlu olduğunda ve göz ardı edilemediğinde	-Eğitim yetkilileri, yönetim kurulu, yöneticiler, öğretmenler, veliler, öğrencilerin vb. memnuniyeti
Hesap Verebilirlik Modeli	-Kanıt gösterme -Kurumsal hesap verebilirlik -Okulun meşru konumunun ve itibarının sağlanması	-İç ve dış hesap verebilirlik için sistem baskısı -Okulların başarı amaçlarına ulaşma derecesinin değerlendirilmesi gerektiğinde	-Olumlu halkla ilişkiler, okulun imajı ve toplumdaki statüsü, resmi hesap verebilirlik kanıtları
Geleceğin Okul Etkililiği-Üçüncü Dalga Modelleri			
Üçleme Modeli	-Küreselleşme, yerelleşme ve bireyselleşmenin bütünleştirilmesi yoluyla yaşam boyu öğrenme ve sürdürülebilir kalkınma için fırsatlar	-Eğitimde küreselleşme, yerelleşme ve bireyselleşme ağları, -Üçlemenin teknolojiler ve öğrenme ekosistemleri ile mümkün ve uygulanabilir kılınması	-Öğrenciler, öğretmenler ve ilgililer için öğrenme ve ilgili ekosistemlerde küreselleşme, yerelleşme ve bireyselleşmenin boyutları
Bağlamsallaştırılmış Çoklu Zeka (CMI) Modeli	-Öğrencilerin CMI ve yaratıcılık gelişimini kolaylaştırmak	-Öğrencilerin gelecekteki gelişimleri ile CMI ve yaratıcılıkları arasında güçlü bir bağ olduğunda	-CMI ve yaratıcılığın geliştirilmesi için ortamın varlığı -Öğrencilerin ve öğretmenlerin CMI ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi
Sürekli Öğrenme Modeli	-Çevresel değişikliklere ve iç engellere uyum -Okulun farklı seviyelerinde sürekli iyileştirme ve geliştirme	-Okul yeni olduğunda veya değiştiğinde -Çevresel değişiklikler ve zorluklar göz ardı edilemediğinde	-Dış ihtiyaçların ve değişikliklerin farkındalığı, iç süreç izleme, program değerlendirme, gelişim planlama, personel gelişimi vb.

2.10.1. Birinci Dalga Modelleri

1980'lerde hız kazanan eğitim reformlarının ilk dalgası, standartların ve düzenlemelerin yoğun olduğu sistemik değişiklikleri içermektedir (Desimone, 2002, s. 433). Eğitim reformlarının bu ilk dalgasında öğrenme, öğretme ve yönetimdeki iç süreçleri iyileştirme ve önceden planlanmış amaçlara ve müfredat hedeflerine ulaşmak için eğitim kurumlarının iç etkinliğini artırma temel paradigmayı oluşturmaktadır (Beare, 2007, s. 33). Birinci dalga reformlarda okulun temel rolü, istikrarlı ve güçlü bir sanayi toplumunda öğrencilere planlanmış bilgi, beceri ve kültürel değerlerin aktarılmasını sağlamaktır. Öğrenmeyi de öğrencilerin toplumda hayatta kalabilmeleri için planlanmış bir dizi bilgi, beceri ile kültürel bilgi aktarımının yapıldığı bir süreç olarak gören birinci dalga modelleri, öğretmenin rolünü de aktarıcı ve öğretici olarak tanımlamaktadır (Teddlie & Stringfield, 2006, s. 30-31). Eğitim reformlarının bu ilk dalgasında, planlanan okul hedeflerine ulaşılması, iç süreçlerin iyileştirilmesi ve okulda sorunların olmamasının sağlanması yoluyla okul içi etkililiğin artırılmasına odaklanan ‘hedef modeli, süreç modeli ve problem yokluğu modeli’ yer almaktadır (Cheng, 2023, s. 24).

2.10.1.1. Hedef Modeli

Okullardaki örgütsel etkililik, örgütün belirlenen amaç ve hedeflere ne ölçüde ulaşabildiği ve bu süreçteki performansının ne kadar iyi olduğuyla ilgili bir olgudur. Hedef modeli, hedefe ulaşma sürecinde paydaşların ve yetkililerin görev ve rollerinin tanımlanarak belirlenen hedeflere ulaşma çabasını içermektedir (Mulyani, Meirawan & Rahmadani, 2020, s. 279-280). Bundan dolayı hedef modeli, okul etkililiğinin değerlendirilmesi ve izlenmesi için temel bir modeldir. Çünkü okul hedeflerine ulaşmanın her okul için temel gereklilik olduğu düşünülmektedir ki; buna göre de hedeflerine ulaşamayan okullar, etkisiz kabul edilebilmektedir (Scheerens, 2015, s. 12). Edmonds (1979, s. 19), okul etkililiğini ölçmek için hedeflerin açıkça belirtilmiş ve genel kabul görmüş standartlar olduğunu ve bir okulun elinde bulunan girdilerle amaçlanan hedeflere ulaşılabiliyorsa etkili olduğunu varsaymaktadır. Benzer bir kabulle bu modelde, okulun girdileri göz önünde bulundurularak çıktılar açık bir şekilde oluşturuluyorsa, ilgili tüm kesimler tarafından kabul görüyorsa ve diğer etkililik kriterleri mevcutsa etkilidir anlayışı hakimdir (Cheng, 2023, s. 24).

Hedef modelinde, okulun işlevlerini ve düzeyleri kapsayan, net ve ölçülebilir hedeflerin olması söz konusu olsa da (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995, s. 16) uygulamada

modelin kullanımı sınırlıdır. Çünkü okul etkililiğinin hedef göstergelerini genellikle öğrenme ve öğretme ortamının kalitesini ölçmek için kullanılan ortak sınavlardaki akademik başarılar, öğrencilerin okula devamı veya okul terk oranı gibi sınırlı parametrelerle değerlendirmek söz konusudur. Kapsayıcı, net ve ölçülebilir hedef tanımlarının yanı sıra hedeflerin tüm paydaşlar tarafından benimsenmiş olması da gerekmektedir. Fakat öğretmenler öğrencilerin karakter ve kişilik gelişimiyle ilgilenirken, ebeveynler öğrencilerin sınav başarılarıyla daha fazla ilgilenebilir. İşverenler nitelikli işgücünün yetiştirilmesi için gerekli tutum ve becerileri vurgularken, politika yapıcılar okulların siyasi istikrara, uluslararası rekabete ve ekonomik büyümeye katkısıyla daha fazla ilgilenebilir (Cheng, 2023, s. 24). Farklı okul paydaşlarının okul hedeflerine ilişkin farklı beklentilerinin olması, hedef birliğini dolayısıyla etkililiği zedelemesinin yanı sıra genellikle öğrencilerin okul/ortak sınavlardaki akademik başarılarının ölçüt alınması da etkililiği kısır döngüye sokmaktadır. Bunlara ek olarak öğretme ve öğrenmeden elde edilen diğer eğitim çıktılarının (ahlaki, sosyal, kişisel gelişim gibi) göz ardı edilmesi de sürecin etkililiğinin değerlendirilmesinde kısıt oluşturabilmektedir (Sammons, 2009, s. 125). Bu nedenle hedeflerin dört düzeyde (bireysel, kurumsal, toplumsal ve uluslararası) altı işlevle (teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve öğrenme işlevleri) ilgili okul hedefleri belirlemesi yani kapsamlı bir okul hedefi belirlemesi gerekmektedir (Cheng, 2023, s. 25).

2.10.1.2. Süreç Modeli

Okul sürecinin kalitesini genellikle çıktıların kalitesi ve okulun hedeflerine ulaşma düzeyi belirlemektedir. Bu nedenle süreç modeli, iç işleyişi sorunsuz ve sağlıklı olan bir okulun, etkili olduğunu varsaymaktadır. Bu modelde liderlik, iletişim kanalları, katılım, koordinasyon, uyum, planlama, karar verme, sosyal etkileşimler, okul iklimi, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve öğrenme stratejileri genellikle etkililiğin göstergeleri olarak kullanılmaktadır. Okul süreci genellikle yönetim süreci, öğretim süreci ve öğrenme sürecini içerdiğinden, göstergelerin seçimi bu süreçlere dayandırılabilir. Liderlik, karar verme, yönetim süreçlerinin kullanımı yönetim etkililiği göstergesi; öğretim stratejileri ve yöntemler, öğretim etkililiği göstergesi ve öğrenme tutumları, okul iklimi ve katılım ise öğrenme etkililiği göstergesi olarak sınıflandırılabilir (Cheng, 2023, s. 25). Gösterge setinin fazla olmasının bir handikap oluşturmaması için bu modelde, sürecin hedeflenen eğitim çıktılarıyla ilişkili ilerlemesi beklenmektedir.

Okul etkililiği kriterlerinden olan öğretimsel liderlik (Heck ve Hallinger, 2014; Jensen & Ottesen, 2023; Özdemir, S. & Sezgin, 2002; Yumuşak & Korkmaz, M., 2024) ve olumlu okul iklimine verilen önemden dolayı (Bodur & Argon, 2019; Brokoover, vd. 1978; Korkmaz, M. & Ada, 2019; Şenel & Buluç, 2016), süreç modelinin öne çıkan göstergeleri olarak kabul edilebilir. Okulların çoklu düzeylerde teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve öğrenme işlevlerini yerine getirmesi gerektiği varsayıldığında süreç modelinin kullanışlılığı, okulların bu işlevler ile okul süreçleri arasındaki ilişkiyi ne kadar kurabildiğine bağlıdır (Cheng, 2023, s. 25). Eğer yeterli ilişki kurulmuşsa, okul etkililiğinin düzeyi okul süreçlerinin özelliklerinden ölçülebilir. Bunun yanında modelin en büyük sınırlılığı da süreçlerin izlenerek yeterli verilerin toplanmasında yaşanmaktadır.

2.10.1.3. Problem Yokluğu Modeli

Okul etkililiği çalışmalarında yaşanan en büyük zorluk uygun kriterleri özellikle de başarı kriterlerini belirlemektir (Cheng, 2020, s. 88). Bundan dolayı zayıflıkları ve kusurları yani etkisizlik göstergelerini belirlemek, bir örgütün güçlü yanlarını yani etkililik göstergelerini belirlemekten çok daha kolay olduğu söylenebilir. Ayrıca, etkililik yerine etkisizliği değerlendirmeye yönelik bir yaklaşım, örgütsel etkililik yapısına ilişkin anlayışı genişletmeye de yardımcı olabilmektedir (Cameron, 1984, s. 246). Bu fikri temel alan problem yokluğu modeli, okul etkililiğini 'olumsuz' bir yönden tanımlayarak okulda etkisizlik karakteristiklerini ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu model, ilgili okul bileşenlerinin okul etkililiği kriterlerine kıyasla okul etkisizliği kriterlerinin belirlemesinin ve bu kriterler üzerine yoğunlaşmanın daha etkili sonuçlar elde edileceğini varsaymaktadır (Cheng, 2023, s. 26). Ayrıca, okul etkililiğinin iyileştirilmesine yönelik stratejiler, okul etkililiğinin aksine okul etkisizliğinin analiz edilmesiyle daha kesin bir şekilde belirlenebilmektedir (Scheerens, 2015, s. 16). Bundan dolayı model kapsamındaki etkisizlik göstergeleri, çatışmaları, sorunları, zorlukları, kusurları, zayıflıkları ve düşük performansı içerebilir. Bu nedenle, özellikle okul etkililiği ölçütlerinin çok net olmadığı ancak okulun iyileştirilmesi için stratejilere ihtiyaç duyulduğu durumlarda, problem noktalarına bakmak etkililiği sağlamak için yol haritası sunmaktadır (Scheerens, 2016, s. 253). Genel olarak okullarda, mükemmel okul performansından ziyade temel okul etkililiğinin önündeki engelleri aşmakla ilgilenen problem yokluğu modeli, bu tür okulların değerlendirilmesinde uygun olabilir. Bu model, özellikle kişisel ve kurumsal düzeylerde okul içi süreçlerdeki sorunlara ve aksaklıklara odaklandığı için toplum ve uluslararası düzeylerde okul işlevlerini

ve etkililiğini değerlendiremeyebilir. Bundan dolayı problem yokluğu modeli, etkililiğin tüm düzeylerinde ve her işlevinde gözlenmesi zor olarak değerlendirilmektedir. (Cheng, 2023, s. 26).

2.10.2. İkinci Dalga Modeller

Birinci dalga reformlar, sisteme herhangi bir kapasite eklemediği, paydaş beklentilerini karşılamadığı ve esas olarak yukarıdan aşağıya yaklaşımlara dayandığı için eleştirilmiş, sonuç olarak ikinci dalga reformlar başlatılmıştır. İkinci dalga reformlar, öncelikle okullar ve aileler arasındaki ilişkinin genişletilmesi ve derinleştirilmesi, özel öğrenci gruplarının ihtiyaçlarının karşılanması, öğretmen eğitiminin iyileştirilmesine odaklı başlamıştır. Ayrıca, öğretme etkililiklerinin artırılması ve öğretmenlerin rollerinin daha profesyonel hale getirilmesi için yeniden yapılandırılmasına yönelik çalışmalara da odaklanılmaktadır (Desimone, 2002, s. 433). Bununla birlikte ikinci dalga reformlarda, iç ve dış paydaşların ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim kalitesini artırma, hesap verebilirliği ve rekabetçiliği sağlama gibi daha odaklı ve çeşitli eğitim reformlarını içermektedir.

İkinci dalga reformları geniş bir ifadeyle, okulların ticari ve tüketici bir toplumda öğrenciler, veliler, işverenler ve diğer sosyal kesimler gibi kilit paydaşların ihtiyaçlarına yönelik eğitim hizmetlerinin sağlanması ve kalitenin beklentileri karşılaması konularını kapsamaktadır (Cheng, 2023, s. 27). Başka bir anlatımla ikinci dalga reformları, paydaşların memnuniyetini, kamuya karşı hesap verebilirliği ve okullar ve toplum arasındaki yüz yüze etkililiğini vurgulamaktadır. Bundan dolayı okul etkililiğinin izlenmesi ve yönetilmesine yönelik ikinci dalga reformlarda; kaliteli kaynak girdisi tedarik ederek, kilit bileşenlerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamak temel alınmaktadır. İkinci dalga modelleri, kurumsal hesap verebilirliği ve toplumdaki meşru konumu sağlayarak okulun ara yüz etkililiğine ulaşmayı vurgulayan ‘kaynak modeli, memnuniyet modeli ve hesap verebilirlik modeli’ yer almaktadır (Cheng, 2019, s. 14-15).

2.10.2.1. Kaynak Modeli

Okul paydaşlarının eğitimden beklentilerinin yüksek ve çeşitli olmasından dolayı, okulların işleyişi ve performansı üzerinde bir değişim baskısı oluşmaktadır (Çiftçi, vd. 2021, s. 719). Okulların çok sınırlı kaynaklarla hedeflerine ulaşması gerekir ki; böyle bir durumda

kaynaklar genellikle bir okulun etkililiği, başarısı ve hayatta kalması için çok önemli bir faktör haline gelmektedir (Şahin, 2013, s. 241).

Kaynak modeli, okulların etkili olabilmesi için kıt ve değerli kaynak girdisine ihtiyaç duyulduğunu varsaymaktadır. Bu nedenle, girdiler ve kaynakların elde edilmesi ve en verimli uygulamalara aktarılması, eğitimde etkililiğin önemli bir ölçütü olarak kabul edilmektedir (Scheerens, 2016, s. 13). Okula kabul edilen öğrencinin eğitim kalitesi, okulun sahip olduğu fiziksel imkanlar, kaynaklar ve okula gelen mali desteklerin çok seçenekli olması (merkez örgüt, veliler, mezunlar, STK'lardan sağlanması gibi), etkililiğin önemli göstergeleridir (Scheerens, 2016, s. 229). Bu model, girdiler ve çıktılar arasındaki bağlantılar açıksa ve hedeflere ulaşmak için okulun elindeki kaynaklar çok sınırlıysa kullanışlı kabul edilmektedir. Neticede sınırlı kaynaklarla hedeflere ulaşma çabası etkililiği sağlama açısından değerli kabul edilmektedir (Cheng, 2023, s. 26).

Kaynak modelinde girdi olarak yüksek kaliteli öğrenciler ve nitelikli öğretmenler, beraberinde yüksek akademik performansı getirmesinden dolayı okulların etkililiğinde önemli bir kaynak olarak varsayılmaktadır (Cheng, 2019, s. 15). Kaynak modeli, bireysel ve kurumsal düzeyde kaliteli girdi sağlaması açısından okul etkililiğinin sağlanmasında önemli kabul edilmektedir. Lakin modelin temelini oluşturan bu girdilere aşırı vurgu yapılması, okulun eğitim süreçlerine ve çıktılarındaki diğer çalışmalara yönelik dikkati azaltabileceği içinde eleştirilmektedir. Ayrıca kurum içindeki kaynakların yönetimine dayanan bu modelin, toplum ve uluslararası düzeylerdeki okul işlevlerine doğrudan katkısı sınırlı olabilmektedir (Cheng, 2023, s. 27). Ayrıca elde edilen kaynakların, okulun işlevlerine hizmet etmesi için verimli bir şekilde kullanılamaması durumunda, kaynakların boşa harcanması da söz konusu olabilmekte, bu da modelin etki alanını sınırlandırmaktadır.

2.10.2.2. Memnuniyet Modeli

Okul etkililiği her ne kadar literatürde belli göstergelere sahip olan bir kavram olsa da ilgili paydaşların beklentilerine bağlı olarak değişiklik gösterebilen göreceli bir kavram olabilmektedir. Beklenen okul hedefleri yüksek ve çeşitliyse, okulların bunlara ulaşması ve paydaşların ihtiyaçlarını karşılaması zor olacağı gibi okul hedefleri düşük ve basitse, okulların bu hedeflere ulaşması ve paydaşların beklentilerini karşılaması daha kolay olacak, böylece okullar etkili olarak algılanabilecektir (Cheng, 2023, s. 28). Fakat okulların etkili/etkisiz olduğuna dair yargıya varabilmek için hedef başarısının nesnel ölçütlerinin

belirlenmesi önemli olmakla birlikte zor ve tartışmalı bir konudur (Scheerens, 2015, s. 13). Bunun için bazı nesnel ölçütler yerine güçlü ve stratejik paydaşların memnuniyeti sıklıkla kritik unsur olarak kullanılmaktadır (Cheng & Cheung, 2004, s. 73; Özdemir, S., 2002, 254).

Kalite kavramı, örgütler için hizmet sunacağı kitlenin ihtiyaçlarının karşılanması ya da onların beklentilerine uygunluk derecesi olarak tanımlanabilmektedir (Özdemir, S. 2002, s. 254). Okullarda bu kitleyi, öğrenciler, öğretmenler, veliler, yöneticiler, politika yapıcılar, iş çevreleri ve toplum oluşturmaktadır. Bu model, bir okulun işleyişinin ve hayatta kalmasının bu paydaşların okula yönelik taleplerini karşılama durumuna göre duyulan memnuniyeti odak noktası olarak almaktadır. Dolayısıyla bu taleplerin karşılanması okul etkililiğinin temel ölçütüdür (Hampden-Thompson & Galindo, 2017, s. 258). Bu açıdan bakıldığında, eğitim kalitesine yönelik talepler, okul etkililiğinin izlenmesi ve değerlendirilmesinde paydaşların memnuniyetinin ölçütlerden biri olarak kullanımını güçlendirmektedir. Memnuniyet modeli, okulun hedefleriyle paydaş taleplerinin uyumlu ilerlemesini etkililik için gerekli sayan bir modeldir (Cheng, 2023, s. 28).

2.10.2.3. Hesap Verebilirlik Modeli

Okulların etkililiğinin sağlanmasında ve aynı zamanda bunun devamlılığında, hesap verebilirlik anlayışının oluşturulması önemli kabul edilmektedir. Okul içindeki paydaşların sahip olduğu yetki ve sorumlulukları kullanmalarına ilişkin olarak üst yönetime ve dış paydaşlara cevap verebilir olma, eleştiri ve istekleri dikkate alarak yeni kararlar alma ve bir başarısızlık ve eksiklik durumunda sorumluluk üstlenme olarak tanımlanan hesap verebilirlik okul için önemli bir olgudur (Göker & Gündüz, 2017, s. 84). Hesap verebilirlik okullardan hizmet alan öğrencilerin ve ebeveynlerinin, okullara ait verileri değerlendirerek okul seçme özgürlüğünü de ifade etmektedir. Başka bir anlatımla, öğrencilerin ulaşması beklenen standartları belirlemeyi, performanslarını ve öğrenme sonuçlarını bilimsel bir şekilde değerlendirmeyi ve elde edilen sonuçtan okul yönetimine sorumluluk yüklemeyi amaçlayan bir mekanizma olarak düşünülebilir (Kim, 2018, s. 81). Tercih edilmek isteyen okullar, başarı düzeylerini ve fiziksel donanımlarını üst seviyelere çıkarmayı amaçladığı için hesap verebilirlik, okulun kendini daha etkin hale getirmesine katkıda bulunmaktadır. Bu düşünce doğrultusunda, bu model, bir okulun tercih edilmesini arttıran faaliyetlerde bulunup başarılı olabiliyorsa etkili olduğunu öne sürmektedir. Etkililik göstergesi olarak da halkla ilişkilerin yönü, faaliyet tanıtımı, kamu imajı oluşturma, okulun itibarı ve toplumdaki statüsü

için yapılan faaliyetler ve başarılar kullanılmaktadır (Cheng, 2023, s. 28). Model, değişen ihtiyaç ve beklentilere göre okullar arasında başarılı veya başarısız olma durumlarının değerlendirilmesi gerektiğinde kullanışlı kabul edilmektedir (Kim, 2018, s. 82).

Kaynak modeli, memnuniyet modeli ve hesap verebilirlik modelini içeren ikinci dalga reformlar, okul etkililiğinin yönetilmesi ve incelenmesinde kendi içeriklerine özgü sınırlılıklara sahiptir. Genel olarak, bu modellere dayalı politika girişimlerinin ve değişikliklerin, öğrencilerin gelecek için gerekli olan donanımı sağlayacak öğrenme yaşantılarıyla doğrudan ilgisi kurulamayabilir. Başka bir ifadeyle ikinci dalga modellerin, öğrencilerin kendi inisiyatifleriyle öğrenmeye devam etmeleri ve çoklu yeterlilik geliştirmeleriyle açık ve yakın bir ilişkisi olmayabilir. Bu modeller genellikle pazar rekabeti, kaynak edinimi ve müşteri memnuniyeti üzerinde durduğundan, eğitimin temel değerlerinden ve orijinal anlamlarından sapma gösterebilmektedir (Cheng, 2023, s. 29). Kaldı ki, modellerin içerikleriyle ilintili olarak öğrencilerin eğitim ve öğreniminden ziyade okulun rekabet gücü, rağbet görmesi ve buna yönelik pazarlama çabası, eğitim reformunun ve uygulamalarının odak noktası haline gelmektedir. Paydaşların piyasadaki çeşitli ve kısa vadeli ihtiyaçlarına yapılan vurgu göz önüne alındığında, ikinci dalga girişimlerin ve araştırmaların, öğrencilerin ve toplumun geleceği için önemi ve etkileri sınırlı kabul edilmektedir (Cheng, 2019, s. 15-16).

2.10.3. Üçüncü Dalga Modeller

Yeni çağda genç nesillerin, yaşam boyu öğrenme ve çoklu gelişim biçimlerine sahip bir toplum oluşturabilmeleri için gelecekte karşılaşacağı zorlukların üstesinden gelebilmelerini sağlamak amacıyla dünya çapında birçok lider, araştırmacı, politika yapıcı ve eğitimci, öğrenme ve öğretmede bir paradigma değişikliğini savunmaktadır (Dağ & Bakır, 2022, s. 1409; Korkmaz, F., 2017, s. 170; Sever, vd., 2018, s. 1585). Öğrencilerin öğrenmelerinin gelecekle ilgisini artırmak için eğitimin amaçları, içeriği, uygulamaları ve yönetiminde köklü bir reform yapılmasının doğru bir adım olacağı düşünülmektedir (Arkadaş, vd. 2023, s. 1392).

Eğitim reformlarında küreselleşmenin ve uluslararası rekabetin güçlü etkileri hissedilmeye başlandığı 2000'li yıllarda gelişen ve eğitimin, öğrencilerin ve toplumun gelecekteki gelişimine uygunluğuna güçlü bir vurgu yapan üçüncü dalga reformlar, içerdiği yeni paradigmayla beraber etkililiğe farklı boyut kazandırmıştır (de Wit & Altbach, 2020, s. 29).

Buna göre, eğitim performansı, dönemin özelliklerine uygun olarak öğrencilerin geleceğinin sürdürülebilir olmasını sağlamak için genellikle dünya standartları ve küresel karşılaştırılabilirlik açısından incelenmekte ve ölçülmektedir (Martínez, vd., 2020, s. 20). Öğrencilerin başarı, performans ve öğrenme yetkinliklerine ilişkin PISA, PIRLS ve TIMSS gibi uluslararası araştırma ve izleme projeleri, eğitimin etkinliğini anlama ve kıyaslamaya yönelik önemli bir ölçüt olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Bolden & Tymms, 2020, s. 18).

Üçüncü dalga reformları, eğitimde birbiriyle ilişkilendirilmiş çoklu zekâ yaklaşımını, küreselleşmeyi, yerelleşmeyi ve bireyselleşmenin temel unsurlarını benimsemektedir (Cheng, 2019, s. 16). Buna göre, eğitimde yürütülen/yürütülecek reformlar, yeni amaçlar peşinde koşmakta, öğrencilerin çoklu zekaya göre eğitilmesini, sürdürülebilir kalkınma için 21. yüzyıl yetkinliklerini geliştirmeyi, yaşam boyu öğrenmeyi, küresel ağ oluşturmayı ve uluslararası bakış açısını yerleştirmeyi hedeflemekte ve eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) geniş çapta uygulanmasını teşvik etmektedir (Çiftçi, vd., 2021, 725). Bütün dönemler arasında yenilikçi pek çok kavramı ve anlayışı içinde barındıran üçüncü dalga reformları, okulların çevresi hızla değiştiği için okulların ve paydaşlarının yeniliklere nasıl uyum sağlayabileceklerini de sorgulayan bir yapı içermektedir. İçerdiği çoklu durumlardan dolayı üçüncü dalga reformları da diğer reform dalgaları gibi okul etkililiğinin yönetilmesi ve izlenmesini kolaylaştırması açısından 'üçleme modeli, bağlamsallaştırılmış çoklu zekâ (CMI) modeli ve sürekli öğrenme modeli' olarak üç temel modelde başlıklandırılmıştır (Cheng, 2023, s. 30).

2.10.3.1. Üçleme Modeli

Yeni yüzyılın başından bu yana, teknolojinin hızla gelişmesi ve küresel ağın genişlemesi beraberinde küreselleşmenin zorluklarını başarıyla aşacak birey yetiştirme yükümlüğünü getirmekte; bu durum da politika üretilmesi noktasında eğitimi çok önemli bir konuma taşımaktadır (Hamarat, 2019, s. 8). Küreselleşmenin etkilerinin yanı sıra, okul eğitiminde yerelleşme ve bireyselleşme süreçleri ve etkileri de önemli ve gerekli kabul edilmektedir. Çünkü eğitim reformunda eğitimin yerelleştirilmesi göz ardı edilirse, eğitimin yereldeki ihtiyaçları karşılamasında sıkıntı yaşanmasına (Li & Grieshaber, 2018, s. 1125); bireyselleştirilmesinin göz ardı edilmesinde ise öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanamamasına ve bu durumda bireylerin gelecek için potansiyellerini geliştirememesine neden oluşturabilir. Bu nedenle, küreselleşme, yerelleşme ve bireyselleşme süreçlerinin

tamamı, bütünleştirici bir süreç olarak devam eden eğitim reformlarında öne çıkmalıdır (Cheng, 2023, s. 31).

Eğitimin bireyselleştirilmesi, farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin motivasyonlarının, potansiyellerinin ve yaratıcılıklarının nasıl en üst düzeye çıkarılacağı sorusuyla ilgilenmektedir (Elmore, 2019, s. 333). Eğitim reformlarında öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için müfredatın esnek bir yapıya getirilmesi, etkinliklerin çeşitlendirilmesi, öğrenme hedeflerinin, yöntemlerin ve donanımların öğrenciye göre şekillendirilmesi eğitimin bireyselleştirilmesine yönelik önemli adımlardır (Özan & Sarıca, 2021, s. 148). Ayrıca bireyselleştirme, özel gereksinimleri ve farklı düzeylerde öğrenme kapasitelerine sahip olan öğrenciler içinde öğrenme fırsatlarını optimize etmeyi içermektedir (Elmore, 2019, s. 334).

Eğitimin yerelleştirilmesinde ise yerelin öncelikleri doğrultusunda öğrenme amaçlarının, içeriğinin ve sürecinin birbiriyle uyumlu olmasını içermektedir. Bu adımda fiziksel, finansal, kültürel, sosyal ve entelektüel varlıklar gibi yerel kaynakları, sistemin bütününde devreye sokarak iyileşme sağlamak amaçlanmaktadır (Han & Elçiçek, 2021, s. 29). Ayrıca öğrencilerin öğrenmesinin desteklenmesi için eğitim faaliyetlerinde ebeveyn katılımı başta olmak üzere, çevredeki paydaşların ve çeşitli sosyal aktörlerin (STK, iş sektörleri vb.) katılımıyla iş birliği içinde çalışılmasını sağlayarak (Kurt, 2006, s. 70), yerel toplumun gelecekteki ihtiyaçlarını ve çoklu gelişim beklentilerini karşılamak ön plana çıkmaktadır (Cheng, 2019, s. 17).

Eğitimin küreselleşmesi konusu ise kendi içinde iki önemli kavramı içermektedir. Birinci olarak, ülkenin tarihsel geçmişi, gelenekleri, kültürü ve önem verdiği değerleri sebebiyle çok sayıda ve çok yönlü etkiye sahip bir çevre faktörü olarak konumlandırılan bir kavramı içeriğinde barındıran yönüdür (Balyer, Türkdoğan & Özsoy, 2024, s. 209; Ceylan, O. vd. 2017, s. 57). İkinci olarak uluslararasılaşma kavramını içinde barındırmaktadır ki; bu yönü de küresel etkilere karşı bir ülkenin verdiği tepkilerde kendi değerlerini korumasını içermektedir (Metin, 2022, s. 5). Eğitimde küresel ağ oluşturulması, e-platformlar aracılığıyla uluslararası değişim programlarının ve projelerinin yapılması, uluslararası etkileşim için video konferanslar düzenlenmesi, öğrenme materyallerinin paylaşılması ve öğrenme içeriğinde küresel konularla birlikte ülkeye özgü değerlerin korunmasına yönelik faaliyetler uluslararasılaşma içinde ele alınabilmektedir (Paige & Mestenhauser, 1999, s. 503). Bu iki kavram için dikkat edilecek önemli nokta, küreselleşmenin uluslararasılaşmayı etkilemesinden dolayı birbirinden bağımsız ele alınmaması gerektiğidir (Ceylan, O. vd.

2017, s. 57). Bundan dolayı eğitimde küreselleşmenin sosyal, ekonomik, kültürel, politik etkilerinin ülkeye özgü gerçeklerle yoğurularak, iş birliği içinde, gerçeklikten kopmadan ele alınması önemli kabul edilmektedir (Paige & Mestenhauser, 1999, s. 509).

Eğitimde küreselleşme, yerelleşme ve bireyselleşme, yerel ve uluslararası ağlar, yenilikçi teknolojiler, öğrenme ekosistemleri ve diğer girişimlerin desteğiyle mümkün ve uygulanabilir olduğunda bu üçleme modelinin, öğrencilerin öğrenmeleri ve gelişimleri için sınırsız fırsatlar oluşturmada etkili olabileceği söylenebilir (Cheng, 2023, s. 32). Bu model, küresel ölçekte yapılacak yenilikçi düzenlemeler ve faaliyetlerle ulusal bağlamın uluslararasılaşma ölçeğinde yerelin ihtiyaçları göz önüne alınarak öğrenciler için öğrenme fırsatlarının nasıl en üst düzeye çıkarılacağını ortaya koymaktadır. Böylelikle çağın gereklerine uygun olarak bilginin ilerletilmesi ve bireysel, toplumsal ve uluslararası düzeylerde okulun etkililiğinin artırılması amaçlanmaktadır (Cheng, 2023, s. 32; Paige & Mestenhauser, 1999, s. 512).

2.10.3.2. Bağlamsallaştırılmış Zekâ Modeli-CMI

Eğitim, bireyin sadece akademik olarak değil farklı yetkinliklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi içinde önemlidir. İnsan doğasının çoklu ve karmaşık yönlerinin sınıflandırılarak okulun işlevlerinin şekillendirildiği düşünülürse, farklı zekâ yapılarının, eylem ve öğrenmede kullandıkları düşünme rasyonalitelerinin de farklı olması beklenmektedir (Ozan, Taşgın, Bay & Kaya, 2013, s. 302). Bu tür çoklu bağlamlarda, öğrenci ihtiyaçlarının hızlı ve doğru olarak belirlenmesi, bu doğrultuda uygun öğretim stratejilerinin kullanılması, faaliyetlerin düzenlenmesi ve farklı değerlendirmelerle öğrencilerin çok yönlü ele alınması gerekmektedir (Demirel, Tuncel, Demirhan & Demir, 2008, s. 16). Neticede zekâ, bir öğrencinin öğrenmesinin amaçlarını, doğasını, sürecini ve etkilerini derinden etkileyen ve bireysel farklılıklar içeren kapasiteyi oluşturmaktadır (Cheng, 2019, s. 18). Farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin öğrenmeleri ve bununla bağlantılı eylemlerdeki performans örüntüleri de farklı olabilmektedir. Bundan dolayı bağlamsallaştırılmış zekâ modeli (CMI), çağın gereklerine uygun ve yaratıcılık kabiliyetlerinin gelişmesi için yeni nesillerin ihtiyaç duyduğu çoklu bakış açılarının okullar aracılığıyla sunulması gerektiği üzerinde durmaktadır (Cheng, 2023, s. 33).

Cheng (2019, s. 16), CMI modelindeki zekâ türlerini aynı okulun işlevleri gibi teknolojik zekâ, ekonomik zekâ, sosyal zekâ, politik zekâ, kavramsal zekâ ve öğrenme zekâsı olarak

kategorize etmektedir. Buna göre model, bir alandaki zekâ gelişimi için, tüm düzeylerde okulun her bir işlevini içerecek şekilde geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Dünya çapında devam eden eğitim reformlarında öğrencilerin ufkunu genişletmeye, zekâ türlerini geliştirmeye ve yaratıcılıklarını teşvik etmeye yapılan vurgu göz önüne alındığında, bu modelin önemi ve kullanışlılığı giderek daha fazla dikkat çekmektedir (Cheng, 2023, s. 33-34).

2.10.3.3. Sürekli Öğrenme Modeli

Birinci dalganın süreç modeline göre, bir okul hızla değişen bir bağlamda etkili bir performans sergilemek ve okul hedeflerine ulaşmak istiyorsa, okul sürecinin kilit yönlerini sürekli olarak anlamalı, öğrenmeli ve geliştirmelidir (Cheng, 2019, s. 17). Üçüncü dalga reformlarından sürekli öğrenme modelinde yaşam boyu öğrenme, sürekli iyileştirme ve geliştirme ile öğrenen bir toplum oluşturma anlayışı mevcuttur. Okulların eğitimde birinci ve ikinci dalgadan üçüncü dalgaya doğru dönüşümü de sürekli öğrenme ve gelişim sürecinin bir sonucudur. Bu süreç sayesinde okullar, eğitimde bireyselleşme-yerelleşme-küreselleşme üçlemesini nasıl inşa edeceklerini öğrenebilir ve çoklu işlevleri karşılayan çoklu zekâ ihtiyaçlarını karşılamak için öğrencilerin yaşam boyu öğrenmelerini sağlayacak sınırsız fırsatlar oluşturabilirler (Cheng, 2023, s. 34).

Bir okulun etkililiğinin belirlenmesinde kilit soru, çevresel etkiler ve iç süreçte karşılaşılan sorunlarla nasıl başa çıkılacağıdır. Bu soruya cevap veren sürekli öğrenme modeli, bir okulun içinde ve dışında değişen şartlara nasıl daha iyi uyum sağlayacağı ve sürekli iyileştirme yaparak nasıl etkili olabileceğini öğrenebildiği takdirde etkili olduğunu varsaymaktadır (Cheng, 2023, s. 35). Bu model, bir dönüşüm çağında farklı düzeylerde teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve öğrenen okul işlevlerinin başarılması için etkili stratejiler ve katkılar yapma potansiyeline sahiptir.

Birinci, ikinci ve üçüncü dalga reformları ve içerdikleri modeller farklı zaman setlerine göre farklı ihtiyaçlar çerçevesinde okulun işlevselliğini ve etkililiğini artırmak için oluşturulmuş kategoriler olarak kabul edilmektedir. Genel olarak, dokuz modelin her birinin kendine özgü güçlü yanları ve sınırlılıkları vardır ve farklı modeller farklı durumlarda ve farklı zaman dilimlerinde faydalı olabilir. Bununla birlikte bu modeller, okul etkililiği düzeyleri üzerinde de farklı odaklara hitap edebilmektedir (Tablo 3). Burada önemli olan ise okulun kendi özelinde ihtiyaç ve beklentilerini değerlendirip eğitim kalitesini ele almak ve süreci

yönetmek için gerekli model/modelleri kapsamlı bir çerçeve sağlamak için kullanabilmektir (Cheng, 2003, s. 212).

Tablo 3

Okul Etkililiği Modelleri ve Etkililik Düzeyleri

Modeller	Okul Etkililiği Düzeyleri			
	Bireysel	Kurumsal	Toplumsal	Uluslararası
Birinci Dalga Modelleri				
Hedef Modeli	X*	X	X	X
Süreç Modeli	X	X		
Problemin Yokluğu Modeli	X	X		
İkinci Dalga Modelleri				
Kaynak Modeli	X	X		
Memnuniyet Modeli	X	X	X	X
Hesap Verebilirlik Modeli	X	X		
Üçüncü dalga Modeller				
Üçleme Modeli	X	X	X	X
CMI Modeli	X	X	X	
Sürekli Öğrenme Modeli	X	X	X	X

*X modelin olası odağını temsil etmektedir.

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu ve yöntemi ile ilişkilendirilebilecek; eğitim reformlarının seyrini ve okul etkililiğiyle ilişkisini, gerçekleştirilen reformların etkili okulu inşa sürecine katkısına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin farkındalıklarını, görüşlerini ve rollerini konu alan ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilecektir.

Günümüzde teknolojik, ekonomik ve toplumsal alanlarda görülen hızlı değişim, bilimsel çalışmaların da etki alanını genişletmektedir. Yapılan araştırmalar tüm örgütler için yeni bir yön çizmekte, bilginin ve teknolojinin ilerleme yolculuğunu etkilemektedir. Araştırma ve geliştirme çalışmalarının en yoğun olduğu eğitim sisteminde ise yeterlilikleri artırmak adına pek çok bilimsel çalışma yürütülmektedir. Bu çalışmalar ışığında, yaşanılan dönemin ihtiyaçlarına uygun kabiliyette insan yetiştirmek için okulların üstlendiği görevler sürekli güncellenmekte, okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin rolleri yeniden tanımlanmaktadır (Çalık, T., Sezgin & Çalık, C., 2019, s. 76). Bu güncellemeye temel oluşturmak içinde, eğitim politikalarını belirleyenler ve uygulayıcılar günümüz beklentilerine uygun daha iyi öğrenci çıktılarını desteklemek için eğitim sistemini iyileştirmeye yönelik reform çalışmalarına katılmaktadır (Wrigley, 2000, s. 23). Reform çalışmaları ise genellikle müfredatın ve öğrenci başarısının okul denetimleriyle değerlendirilmesi, okullar arasındaki rekabetin artırılması, finansmanda değişiklikler yapılması, alan bazlı yönetim ve mesleki standartların belirlenmesi ile birlikte uygulama sorumluluğunun da okullara verilmesi gibi çeşitli stratejileri içermektedir (Hopkins & Levin, 2000, s. 21; Thoonen, Sleegers, Oort & Peetsma, 2012, s. 441). Levin'e göre (2010, s. 739)

bir reform ne kadar başarılı olursa başarıya yönelik beklentiler de o oranda artmaktadır. Bu da her zamankinden daha fazla öğrenciyi, her zamankinden daha geniş bir beceri ve bilgi yelpazesinde, her zamankinden daha yüksek başarı düzeylerine çıkarma amacına ulaşarak eğitimin görevini yerine getirmesi için yeni reformların yapılması demektir (Levin, 2010, s. 740). Başka bir anlatımla, reform hareketleriyle elde edilen başarılar, politika yapıcılar başta olmak üzere toplumun tüm kademelerinde eğitimden beklentiyi artıracak yeni bir hareketi tetiklemektedir. Bu da hep daha iyiyi aramak için yeni ve sürekli adımlar atmayı gerektirmektedir (Thoonen, vd. 2012, s. 441).

Desimone (2002), kapsamlı okul reformların nasıl başarıyla uygulanacağına yönelik yaptığı ve Porter ve meslektaşlarının (1988) ortaya koyduğu Politika Nitelikleri Kuramına dayandırdığı çalışmada, reformların müfredat, öğretim, yönetim, mesleki gelişim ve veli katılımı gibi eğitimin tüm yönlerini etkileyen bir değişimi teşvik etmeyi amaçladığını dile getirmektedir. Bu çalışmaya göre bir reform çalışması ne kadar spesifik, tutarlı, yetkili, güçlü ve istikrarlı olursa, uygulamasının da o kadar güçlü ve başarılı olacağı iddia edilmektedir. Benzer bir bulguya Kurt ve meslektaşlarının (2017) yaptığı çalışmada da rastlanmaktadır. Özellikle 2005 yılından itibaren MEB tarafından yapılan reformların değerlendirilerek başarılı uygulamaların önündeki engellerin ortaya koyulmasını amaçlayan çalışmaya, Ankara ilinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 30 öğretmen katılmıştır. Fenomenoloji deseninde yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre, reformların gerekli olduğu fakat reformlarla ilgili yapılan bilgilendirmelerin yeterli düzeyde olmamasından dolayı amaçlanan yeniliklerin sınırlı düzeyde uygulanabildiği, sürekli bir değişim yaşandığı için adaptasyonda zorluk yaşandığı, motivasyonun az olduğu ve reformların birbirleriyle tutarlı olmayan kısımlarının olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç, Datnow (2000) ile Yakut-Özek (2021) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla da tutarlıdır. Bu çalışmaların (Datnow, 2000; Desimone, 2002; Kurt, vd. 2017; Porter, vd., 1988; Yakut-Özek, 2021) ortak vurgusu ise eğitim reformlarının etkililikten de önce başarılı bir yol izleyip amaçlarına ulaşabilmesi için politikanın bazı nitelikler (özgün, tutarlı, otoriteye sahip, güçlü ve istikrarlı) taşıması gerektiği gerçeğidir.

Eğitim reformlarının nitelikli olarak kurgulanması sadece eğitim sisteminin verimliliğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal değişimin ve toplumsal eşitliğin inşasında da belirleyici rol oynamaktadır (Ainscow, 2020, s. 7). Bu inşa sürecinin adil ve sürdürülebilir politikalarla yönetilmesi ise toplumun her kesimini kapsayan ve bireylerin kendi potansiyellerini ortaya çıkarabilecekleri bütüncül reform hareketiyle mümkündür (Ainscow,

Dyson, Goldrick & West, 2012, s. 199). Eden ve meslektaşları (2024) tarafından yapılan ve eğitim politikası, sosyal değişim ile eğitim sistemlerinde eşitlik ve erişim arasındaki dinamik ilişkiyi konu alan derleme makalesinde, eğitim reformlarının bu çok yönlü doğasını incelenmektedir. Buna göre, toplumsal, ekonomik, kültürel faktörleri içeren eğitim sisteminin sosyal yapıları, toplumsal normları, değerleri ve güç ilişkilerini şekillendiren, çok yönlü ve dinamik bir sistem olduğu vurgulanmaktadır. Bu yapısından dolayı politika yapıcılar, uygulayıcılar, ebeveynler ve toplumun dâhil edildiği paydaş katılımıyla reformların şekillendirilmesi, bu paydaşların uygulamadaki rollerinin ve sahada karşılaşılan zorluk ve engellerin neler olduğunun tartışılması gerektiği çalışmanın önerisi olarak sunulmaktadır. Bu araştırmaya benzer bir vurguya sahip olan Akgündüz (2023), Arslan-Cansever Arslan (2009), Borman, Hewes, Overman ve Brown (2003), Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Raporu (2017), Elgart (2017), Sammons (2009), Schereens (2016), Slavin (2007), Titrek, Delioğlan ve İpekli (2021), tarafından yapılan çalışmalarda da eğitim reformlarının geniş kapsamlı, katılımı yüksek ve koordineli bir süreç olarak yürütülmesine dair öneriler yer almaktadır. Farklı tarihsel zamanlarda yapılan bu çalışmalarda görüldüğü üzere reformlarda tüm paydaşlar düzeyinde katılımın sağlanması ve sürecin koordineli olarak yürütülmesinin gerekli olduğu değişmeyen ortak bir sonuç vurgusu olarak kabul edildiği söylenebilir.

Eğitim reformlarının hareket noktaları bulunulan dönemin ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda değişse de başarılı bir yol izleyerek beklenen sonuçları elde etme arzusu her dönemin ortak paydasını oluşturmaktadır. Özellikle reformların dönemsel seyrini sistematik taramalar yaparak araştıran literatür çalışmaları, reformlarla ilgili yapılan geçmiş araştırmaların ortak noktalarını sunarak pratik öneriler ışığında mevcut duruma genel bir bakış sağlamaktır. Aldridge ve McLure (2024) tarafından yapılan çalışma bu minvalde kıymetli sonuçlar sunmaktadır. Aldridge ve McLure eğitim değişikliklerinin uygulanmasını desteklemek ve önündeki engelleri azaltmak için neler yapılabileceğine dair politika yapıcılara ve okul yöneticilerine yönelik olarak yol gösterici nitelikte bir çalışma gerçekleştirmiştir. 2000 ve 2020 yılları arasında yayımlanan 191 çalışmayı analiz ettikleri literatür taraması deseninde yapılan çalışmada veriler, reforma hazır bir okul iklimi geliştirme, kapsamlı planlama, uygulamaya hazırlık ve kapasite geliştirme başlıklarında dört tema başlığı altında analiz edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre politika yapıcıların eğitim reformlarına karşı bakış açılarını değiştirmeleri ve reformları bir süreç olarak görmelerinin önemli kabul edilmektedir. Ayrıca politika yapıcıların toplumsal inançlarla,

ihtiyaçlarla ve beklentilerle uyumlu olarak zamansal yönelimleri dikkate alarak eğitimsel değişimleri planlamaları gerektiği de belirtilmektedir. Çalışmadaki başka bir sonuç vurgusu da reformun doğrusal olmadığı gerçeğinden hareketle sistemin farklı seviyelerindeki paydaşların katılımının sağlanarak iletişimin devamlılığı üzerindedir. Özellikle paydaşların ve okulun sahip olduğu şartların okul etkililiğini artırmak için nasıl kullanılabileceğine yönelik planlama yapılmasının fayda sağlayacağı görüşüne yer verilmektedir. Bununla birlikte çalışmada değişimi yönetme becerisine sahip liderlerin reformun başarısının anahtarı olarak kabulünden dolayı reformu yönetmek ve yönlendirmek için yönetim süreçlerini bilen ve etkili kullanan, kişilerarası iletişimi yapıcı olan, analitik düşünebile, okulun ihtiyaçlarını ve stratejik hedeflerini farkında, değişime açık okul liderliği kapasitesi oluşturulmasının önemli bir ihtiyaç olduğu da dile getirilmektedir. Olumlu bir okul iklimi geliştirmenin reform başarısını artıracağını dile getiren Aldridge ve McLure, her okulun sahip olduğu okul iklimine göre farklılaştırılmış desteğin değerli olduğu sonucu da çalışmanın başka bir sonuç vurgusunu oluşturmaktadır. 1970-2018 yılları arasındaki eğitim reformlarının analizini yapan Bromley, Nachtigal ve Kijima (2024), Saguin ve Ramesh (2020) ile Slavin (2007; 2008) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuç vurgularının yanı sıra reformların istikrarının sağlanması için ülke politikası olmasının ve okulların bütünsel olarak ele alınmasının önemi üzerinde durulmaktadır.

Eğitim bir toplumun kapasitesini geliştirmesi ve bireylerin potansiyelini ortaya çıkarması için kritik bir araç olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan eğitim, bir ülkenin hem kısa hem uzun vadeli planlarında temel unsurlardan birini oluşturmaktadır. Bundan dolayı ekonomik kalkınma, toplumsal ihtiyaçlar ve beklentiler, teknolojide ve bilgide yaşanan hızlı ilerlemeler, uluslararası ilişkilerin hız kazanması gibi etkenlerle birlikte eğitimde yapılan değişikliklerin güncellenebilir fakat kalıcı politikalar olarak şekillendirilmesi önemlidir (Akın & Şeker, 2021, s. 481). Bu konuyla ilgili olarak bir çalışma gerçekleştiren Yıldız ve Yıldız (2016), Ülkemizde yapılan sistem değişikliklerini ve eğitim politikalarını, MEB Şuralarında alınan kararlar ışığında betimsel analiz yoluyla irdelemiştir. Çalışmanın sonucunda, eğitim politikalarına yön vermesi için oluşturulan Milli Eğitim Şuralarında alınan kararların, tavsiye niteliğinde olması ve uygulamaya katkı sağlayacak politika unsurları olarak ele alınması noktasında önem verilememesi, reformların tam başarıya ulaşmasında en büyük engellerden biri olarak kabul edilmiştir. Bunun çözümü olarak da çalışmada, Türkiye'de Şura kararları da baz alınarak eğitim politikalarının, sadece uluslararası gelişmeler ışığında güncellenebilecek ve ülke ihtiyaçlarına cevap verebilecek

şekilde kurgulanarak kalıcı bir devlet politikası haline getirilmesinin başarılı sonuçlar elde etmek için önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Eğitim, ülkeler için uluslararası rekabet avantajı sağlamak için önemli bir strateji haline gelmiştir. Eğitimin kalitesini artırmaya yönelik yapılan reformlarda dünya çapında yeterliliklere sahip insan yetiştirme önemli bir düstur olarak kabul görmektedir (Akpınar & Aydın, 2007, s. 82). Özellikle karşılaştırmalı olarak yapılan çalışmalarda küreselleşmeye ve uluslararasılaşmaya yapılan vurgunun artmasıyla birlikte küresel ölçekteki reformlar, Ülkemizde de yapılanlar için önemli referanslar olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmalardan biri olan ve Akpınar ve Aydın (2007) tarafından yapılan çalışmada 2004'te Türkiye'de yapılan eğitim reformu ile Finlandiya, Japonya, Kore, Avustralya, Danimarka ve Norveç'te yapılan eğitim reformlarıyla karşılaştırmalı olarak analiz edilmektir. Çalışmada 2004 reformunun, örneklemdeki ülkelerin programları ile genel olarak uyumlu olduğu, dayandığı yapısalcı yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan tasarım, ekonomi ve teknolojiye duyarlı, esnek program anlayışına sahip ve öğretmenin süreçteki rolleri bakımından büyük benzerlikler taşıdığı vurgusu yer almaktadır. Bununla birlikte, yönetimde esneklik, reform sürecine öğretmen katılımının sağlanması, reform sürecindeki zaman yönetimi ile reform sonrası değerlendirme süreci konularında önemli farklılıklar olduğu dile getirilmiştir. Bu minvalde çalışma, reformlar için her ne kadar diğer ülkelerden esinlenilse bile Ülkemizin gerçekliğinin ve ihtiyaçlarının bir sentezinin oluşturularak dengeli bir yol izlenmesinin faydalı olacağına dikkat çekmektedir. İngiltere eğitim sistemiyle karşılaştırmalı bir analiz yaparak Türkiye için örnek uygulama ve reform yaklaşımları sunan ve Yaldız, Yıldırım ve Arslan (2020) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir vurgu bulunmaktadır.

Küresel eğilimlerin yansımalarını da taşıyan reform hareketlerinde ülkeler kendi iç dinamiklerini gözeterek uluslararası kurum ve kuruluşlarla (AB, OECD, BM, vb.) da pek çok iş birliği çalışmaları yürütmektedir. Bu iş birlikleri ile daha sürdürülebilir bir yenilik ve değişim ortamı sağlanması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda Türkiye'de, uluslararası kurum/kuruluşlarla birçok proje yürütmekte, izleme ve değerlendirme çalışmalarına katılmaktadır. Bu çalışmalar, eğitim reformlarında öğrenci niteliğini ve başarısını artırmak için destekleyici olarak görülmektedir. Özellikle son yıllarda daha fazla vurgulanan 21. yüzyıl yeterlilikleri, öğrencileri küresel gerekliliklere uygun donanımda yetiştirmek için reformların genel çerçevesini çizmede belirleyici olmaktadır. Konuyla ilgili çalışmalar gerçekleştiren Akcan, Doğan ve Ablak (2023), Altınpulluk ve Yıldırım (2021), Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016), Akyol Atış ve Aşkar, 2022, Cansoy (2018), Göçen, Eral ve

Bücük (2020), Hamarat (2019), Türel vd. (2023) gibi araştırmacılar çalışmalarında, gelişen dünyaya ayak uydurmak, teknoloji entegrasyonunu ve sürdürülebilir büyümeyi sağlamak ve kişisel yeterlilikleri artırmak için 21. yüzyıl becerilerini merkeze alarak teknoloji destekli ve esnek bir program inşasına daha fazla odaklanmak gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle MEB tarafından 2005 yılında yapılan reformlarda 'eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma' olarak dokuz temel beceri programda yerini almıştır (Akcan, vd. 2023, s. 336). Sonraki yıllarda beceri çeşitliliği küresel gereksinimlere göre güncellenerek genişletilmiştir. Ülkemizde son olarak yapılan 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde daha da belirginleşen bu yeterlilikler, 'Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi' adı altında 'yetkin ve erdemli ideal insan profilini' yetiştirebilmek üzere özgün bir yaklaşım ortaya koymaktadır (MEB, 2024a, s. 5).

21. yüzyıl becerilerini merkeze alan reform çalışmalarıyla birlikte Ülkemizde PISA, TIMMS, PIRLS gibi uluslararası izleme/değerlendirme testleri uygulanmaktadır. Bu testler ülkelerin eğitim politikalarındaki değişikliklere rehberlik etmek, beklentilere göre eğitim programlarının şekillenmesini sağlamak üzere eğitim çıktılarının izlenmesine ve değerlendirilmesine önemli katkılar sunmaktadır (Anagün, 2011, s. 85). PISA ve TIMSS uygulamalarının okullardaki etkisini yönetici görüşlerine göre değerlendiren Yahşi & Kırkıç (2020), 21 okul yöneticisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada, bu uygulamaların öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırdığı, kaygı oluşturmadığı ve okul iklimine de olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Turanlı ve meslektaşları (2017) ise PISA ve TIMMS sınavlarının anlaşılabilirliği ile ilgili bir betimsel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, yapılan güncellemeler sayesinde sınavların içeriklerinin uygulanan müfredatla paralel gittiği, özellikle TIMMS sınavının anlaşılır olma düzeyinin PISA'ya göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atar & Atar (2012) ise reform hareketinin getirdiği öğrenci merkezli öğrenme (örneğin sorgulayıcı fen öğretimi), sınıfların en son teknoloji ve bilgisayarlarla donatılması gibi bazı değişikliklerin öğrencilerin TIMSS 2007 fen başarıları üzerindeki etkilerini inceledikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenler ve okul müdürleriyle yapılan çalışmada, sınıfların teknolojik altyapısının, ailelerin sosyoekonomik statüsünün, öğretmen deneyiminin ve öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik sahip oldukları özgüven düzeyinin başarı üzerinde önemli etkisi olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte yapılan reformların bu sınavlardaki öğrenci başarısını artırmaya yönelik yapıldığı fakat sonuçlarının daha iyi gözlenebilmesi için zamana ihtiyaç olduğu dile

getirilmiştir. Ceylan, E. ve Berberoğlu (2007) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise 2005'te yenilenen müfredatın uluslararası sınavlar için güzel bir adım olduğu fakat bunun yeterli olmadığı dile getirilmiştir. Bu çalışmalara göre yapılan bu izleme/değerlendirme sınavlarının sonuçlarının eğitim programlarındaki içerik ve yöntem çalışmalarına doğrudan bir etkisi olduğu söylenebilir.

Küresel ilerlemeler, müfredatın, eğitim uygulamalarının, programların, izleme ve değerlendirme alanlarının uluslararası içerikle zenginleştirilmesi için ülkelerin reform yapma ihtiyacı hissetmesine neden olmaktadır (Ceylan, O. vd., 2017, s. 57). Eğitim sistemini dinamik tutan bu hareketlilikler, uluslararası iş birlikleri çerçevesinde ülkelerin ihtiyacına göre kurgulanarak eğitim programlarının yenilenmesine destek olmaktadır. Öğrencileri çok yönlü yetiştiren Bakalorya Programının reformları şekillendirmede önemli etkisi olduğunu dile getiren çalışmaların yanı sıra (Ateş, 2011; Özeke Kocabaş & Akkök, 2007; Türk & Ünsal, 2024) fen ve mühendislik alanlarında öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan STEM projesi de reformlara yön veren ve öğrenci başarısını artıran önemli bir çalışma olarak kabul eden çalışmalar (Ata Aktürk, vd., 2017; Karahan, vd, 2015; Sarican & Akgündüz, 2018; Uğraş, 2018) da bulunmaktadır. STEM projesinin yanı sıra Ülkemizde uluslararası iş birliği ile yürütülen ve eğitimde etkililiği sağlamaya yönelik uygun reformlara rehberlik etmesi beklenen SOSACT, E-Twinning, FCL, MVET, CEDEFOP gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin yoğun olarak kullanıldığı projelerle birlikte Sokrates ve COMENIUS Programları gibi pek çok programda, reform çalışmalarına yön veren önemli uluslararası çalışmalar olarak kabul edilmektedir. Bu programların/projelerin reformları şekillendirmede ve uluslararası geçerliliği olan kriterlerin sağlanmasında önemli olduğunu dile getiren ve Özer, M. (2023) tarafından yapılan çalışmada, OECD tarafından 2023 yılında yayımlanan 'Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye' raporuna dayanarak eğitim sisteminde son yıllarda gerçekleşen dönüşüm reformları değerlendirilmiştir. Çalışmada, uluslararası projelerin/programların Türkiye'deki eğitimde yenilik hareketlerinin oluşması, izlenmesi ve değerlendirilmesi için objektif kriterler sağlayarak yaşanan dönüşümün uluslararası alanda görünür olmasını sağlayan önemli araçlar olduğu dile getirilmektedir. Benzer vurguya sahip olan başka bir çalışmada Dağ ve Bakır (2022), Ülkemizde gerçekleştirilen eğitim reformları için uluslararası iş birliklerinin küresel ölçekli değişiklikler yapmak için bir fırsat olduğu üzerinde durmaktadır. Ceylan, O. ve meslektaşları (2017) tarafından yapılan ve eğitimin ulularararasılaştırılması ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurdukları çalışmada, uluslararası programlar aracılığıyla artan

iletişimin yenilikler için önemli olduğu, yapılan/yapılacak değişikliklerde ulusal değerlerin korunmasına dikkat edilerek teknoloji ve bilimsel yaklaşımın uluslararası düzeye entegrasyonunun sağlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Bu çalışmalarla birlikte pek çok çalışmada da (Çalık & Sezgin, 2005; Gömleksiz & Kılınç, 2012; Güçlü, 2003; Özdemir, S. M., 2011; Sağlam, vd., 2011; Yıldırım, 2012) ulusal değerlerin korunarak uluslararası gerekliliklere uygun eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, izlenmesi noktasında uluslararası ortaklıkların devamlılığının sağlanarak eğitimde etkililiğe katkıda bulunulacak adımların atılması gerektiği ortak vurgusu yer almaktadır.

Politika yapıcılar, sürekli iyileştirme ve geliştirme yaparak okul çapında kapasite oluşturmak için yapılan/yapılmak istenen reform çalışmalarının odak noktası en nihayetinde okul etkililiğini artırarak öğrenci başarısını sağlamaktır (Hallinger & Heck, 2011b, s. 4; Koh, Askell-Williams & Barr, 2023, s. 298). Bu amaçla politika yapıcılar tarafından gerçekleştirilen etkililiği ele alan uluslararası çalışmalar, yapılan iyileştirme ve yenilik çalışmalarından başarılı sonuçlar alındığı ifade edilmektedir. Bu çalışmalar daha çok okul etkililiğinin çeşitli faktörleriyle ilgili iyileştirmelerin öğrenci başarısına yaptığı katkı üzerine kurgulanmıştır. Ansorger (2021), Hallinger (2018), Hallinger & Heck (1998), Harris (2004), Harris & Jones (2022), Harris, Ismail & Jones (2023), Park & Datnow (2022), Purkey & Smith (1983), Silins (1994) tarafından yapılan çalışmalar, dönüşümcü ve dağıtılmış liderlik uygulamalarının başarıya yaptığı olumlu etkiyi doğrular nitelikte olan çalışmalardır. Bununla birlikte, Angelides & Ainscow (2000), Brookover, vd. (1978), Jarl, Andersson & Blossing (2021), Kovačević & Hallinger (2019), Wullschleger, Vörös, Rechsteiner, Rickenbacher & Maag Merki (2022) tarafından yapılan çalışmalar, okulun örgütsel koşullarının yani ikliminin, kapasite geliştirmeye yönelik çalışmaların, çoklu organizasyon kabiliyetinin, okulun sahip olduğu sosyal sermayenin öğrenci başarısına yaptığı katkıyı gösteren önemli çalışmalardır. Ayrıca Hallinger, Heck & Murphy (2014), Menzies, Oakes, Lane, vd. (2023), Mincu (2015), Redding ve Viano (2018), Rivkin, Hanushek & Kain (2005) ve Thoonen, vd. (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmen kalitesinin, öğretmen motivasyon faktörlerinin ve öğretmen gelişiminin sağlanmasına yönelik okulda yapılan uygulamaların öğrenci skorlarına olumlu yansıdığına dair önemli kanıtlar sunulmaktadır. Başka bir çalışma da Bellei ve meslektaşları (2020), önemli bir süreç çalışması gerçekleştirmişlerdir. 2002 ve 2003 yılları arasında etkili olduğu düşünülen 14 okulun, 10 yıllık bir süre içindeki gelişimini analiz ederek, okul etkililiğinin sürdürülebilirliğini sağlayan unsurları ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonucunda da eğitim

politikaları, programlar, okulun sahip olduğu dış çevre etkililiğin dış faktörlerini; okul yöneticilerinin liderlik rolü, okulun çalışma organizasyonu, okul kültürü ve okul iklimi gibi unsurlarında iç faktörler olduğunu, bunların içeriklerinin okula özgü değerlendirilmesinin önemi ve etkililiğinde bunların uyumlu birlikteliğinin doğal sonucu olduğunu ortaya koymuştur. Etkililiğin faktörlerini ifade eden bu çalışmalarda altı çizilmesi gereken başka bir vurgunun ortaya çıktığı söylenebilir. Buna göre, öğretmen, öğrenci, yönetici ve okulun fiziksel ve çevresel şartları göz önünde bulundurularak okulun koşullarına göre hareket edilmesinin de ayrıca vurgulandığı görülmektedir (Hallinger, Heck & Murphy, 2014, s. 35; Menzies, vd., 2023, s. 1078).

Okullardaki öğretme ve öğrenme süreçlerinde neyin etkili olabileceğine dair bağlamsal koşulların incelenmesi ve gerçekleştirilecek reformların, öğrencilerin başarı durumları, okulun iç dengeleri, dış çevresi ve okul kültürü gibi bağlam unsurlarının her okul düzeyinde farklılık göstermesi mümkün olmaktadır (Hopkins, 2005, s. 13). Konuyla ilgili olarak Hopkins (1990, 1998, 2005, 2022) yaptığı çalışmalarda öğrenci yeteneklerini israf etmemek için etkili okul uygulamalarında, öğrencinin yeteneklerini baz alarak öğrenme-öğretme sürecine odaklanmanın öğrenci başarısını artıracağını ve okulların da sahip olduğu bağlam özelliklerine göre şekillendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Elgart'ta yaptığı çalışmada (2017), Hopkins'in tespitini doğrular nitelikte bir düşünceden bahsetmektedir. Elgart'a göre, etkili okul uygulamalarının, standart ve hazır listeler olarak değil okulların özel ihtiyaçlarını hedef alan bir strateji olarak reçete edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü bazı okullar öğrenciden kaynaklı sorunlarla uğraşırken başka okulların disiplin ve sınıf yönetimi ile sorunlar yaşabilir. Bazıları düşük okuryazarlık veya sayısal bilgi oranlarıyla mücadele ederken; diğeri tüm iyileştirme çabalarının yerini alan değişime dirençli zorlu kültür sorunlarına sahip olabilir. Bu gibi durumlardan dolayı çalışmada, etkili okul uygulamalarında okulun iç ve dış koşulları ile birlikte gelişim kapasitesini dikkate almanın ve okulları bağlam, koşullar ve amaçlar üzerinden değerlendirmenin daha doğru olacağı dile getirilmektedir (Elgart, 2017, s. 56). Chapman ve Harris (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da etkili okul stratejilerinin okul özelinde olması gerektiği vurgulanmaktadır. Çalışma, okullar için daha fazla esneklik ve seçenek sunan programlara ve iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunun altını çizmektedir. Antrparantez, dış çevrenin yadsınamaz etkisinin yanında, okul içinde olumlu ilişkiler geliştirme, öğretme ve öğrenmeye odaklanma, ebeveynleri okula entegre etme, öğretmen ve okul yöneticilerinin sürekli mesleki gelişimlerini sağlamak için fırsatlar oluşturma, amaca yönelik etkili bir lider ve bilgi

açısından zengin bir ortam oluşturma gibi etkili okul faktörlerinin farklılaştırılarak okula özgü hale getirilmesinin önemine de vurgu yapılmaktadır (Chapman & Harris, 2004, 221-227).

Harris ve arkadaşlarının (2006), sekiz okulda vaka çalışması deseninde 5 yıl boyunca gerçekleştirdikleri ve Chapman & Harris (2004) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına paralel veriler elde ettikleri çalışmada, söz konusu okulların başarılı bir şekilde nasıl geliştiğini ve başarıyı nasıl artırdığını araştırmışlardır. Her okulun kendi özel gelişimsel ihtiyacına, bağlamına ve öğrenci yapısına uygun bir dizi strateji seçmesinin daha doğru olacağı sonucunu ortaya çıkaran bu çalışmada araştırmacılar, okula özgü oluşturulan stratejinin okullarda sürdürülebilir bir iyileştirmeyle sonuçlanma ihtimalinin daha yüksek olduğunu dile getirmişlerdir (Harris, vd. 2006, s. 416). Araştırmacılar bu çalışma da ayrıca, dış faktörlerinde bir okul için çok önemli olduğuna ve okulun gelişme ve gelişmeyi sürdürme yeteneğine yaptığı olumlu etkinin önemine de vurgu yapmıştır (Harris, vd. 2006, s. 419-420).

Okul etkililiğini artırma çabasında okul yöneticisinin liderliğinin ve öğretmenlerin performansının etkisini belirlemek için Mulyani ve meslektaşları (2020) tarafından yapılan çalışma, nicel yaklaşım kullanılarak öğretmen, yönetici ve öğrenciden oluşan toplam 2730 kişiye anket yönetimi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, yönetici liderliğinin ve yüksek öğretmen performansının etkililiğe olumlu katkısının olduğu, öğretmenlerin performanslarının geliştirilmesi için sürekli geliştirme faaliyetlerine katılmaları ve bunu sağlamanın da yönetici desteğiyle mümkün olabileceği vurgusuna ulaşılmıştır. Benzer vurguya sahip başka bir çalışmada da Lavonen (2020), Finlandiya eğitim sisteminin başarısında müfredatın uygulayıcısı olan öğretmenlerin birinci dereceden sorumluluğu olmasından dolayı öğretme yeterliliklerinin geliştirilmesi için eğitim programlarının oluşturulmasının ve bu programlara katılımın desteklenmesinin önemini dile getirmektedir.

Son yüzyılda yaşanan küresel dönüşüm, bilgi teknolojilerinin hızlı gelişimi ile birlikte toplumun beklentilerine cevap verme ihtiyacı ve uluslararası eğitim karşılaştırılmaları gibi nedenlerden dolayı (Altun & Bebek, 2016, s. 97), Ülkemizde de okul etkililiğine yönelik pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Alan yazınında, okul etkililiğinin faktörleri ile başarı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaların (Arslan, Satıcı & Kuru, 2006; Balcı, A., 2014; Baştepe, 2009; Çobanoğlu & Badavan, 2016; Çubukçu & Gürmen, 2006; Dalbudak & Özgenel, 2022; Günal, 2014; Gökçe & Bağçeli-Kahraman; Özdemir, S. & Sezgin, 2002;

Şişman, 2013) bir hayli fazla olduğu söylenebilir. Bu çalışmaların yanı sıra okul kültürü ve olumlu okul ikliminin etkililikle bağlantısını konu edinen çalışmalara da (Akan, 2016; Ayık & Ada, 2009; Şenel & Buluç, 2016) rastlanmaktadır. Ayrıca okul etkililiği ile ilgili öğretmen görüşlerine yer veren çalışmalarla birlikte (Helvacı & Aydoğan, 2011; Yıldırım, Akan & Yalçın, 2017) yöneticilerin sürece etkisini ve süreçle ilgili görüşlerini konu alan çalışmalarda (Boydak-Özan & Yıldırım, 2010; Koyuncu & Kazak, 2023; Uğurlu & Abdurezzak, 2016; Uğurlu, Doğan, Dağdelen & Çetinkaya, 2013; Yıldırım & Ada, 2015; Yörük & Şahin, 2012; Yürek & Cömert, 2021) ulusal alan yazınında bulunmaktadır. Bu çalışmalara bakarak, öğretimsel liderlik, çevre desteği, öğrenciler için net hedefler ve yüksek beklentiler, süreç izleme, sürekli personel gelişimi, ebeveyn katılımı ve desteği ile düzenli ve güvenli bir okul ikliminin sağlanması (Fullan, 1985, s. 402; 1998, s. 2) gibi etkili okul faktörlerinin ulusal alan yazınında ayrı ayrı ve farklı değişkenlerle ele alındığı (Akay & Aypay, 2016; Ayık & Ada, 2014; Çubukçu & Girmen, 2006; Gökçe & Kahraman, 2010; Şenel & Buluç, 2016; Yörük & Şahin, 2012) söylenebilir.

Polatcan ve Cansoy (2018)'un Türkiye'de okul etkililiğine ilişkin 2001 ile 2017 yılları arasında veri tabanlarında yayımlanan 28 ampirik araştırmayı inceledikleri araştırmada, etkili okul faktörleri ile hem bireysel (öğrenci başarısı, motivasyon gibi) hem de örgütsel değişkenlerin (fiziksel imkanlar, okul kültürü, iletişim gibi) anlamlı ve pozitif ilişkiler gösterdiği ve etkili bir okul için öğretmenleri mesleki olarak desteklemenin önemli olduğu vurgusunun incelenen çalışmalarda ortak payda olduğu saptanmıştır. Ayrıca, araştırmaya konu edilen çalışmalarda okul etkililiğinin sağlanması için; öğretmenlerin mesleki gelişimleri için imkân tanınması, okul ve çevre arasında çift yönlü iş birliğinin kurulması, okul personeli tarafından ortak amaç ve vizyonun paylaşılması, öğrenci başarısını sağlamaya yönelik fiziksel ortamın güçlendirilmesi ve olumlu bir okul kültürünün oluşturulması gibi faktörlerin de müşterek vurgu olduğu görülmüştür. Etkili okul faktörlerini araştıran bir diğer çalışmada ise Akay ve Aypay (2016), etkili okul deyince akla gelenin, öğrencinin temel derslerdeki başarısının değerlendirilmesi olmasına rağmen, aslında etkililiğin farklı unsurların özelliklerini içeren çok bileşenli bir yapı olduğu gerçeğini dile getirmişlerdir. Araştırmacılar çalışmada, etkili okul faktörlerini, 388 yönetici ve öğretmenin görüşlerine göre sınıflamıştır. Buna göre, öğrencilerden yüksek beklentiler, etkili bir eğitim liderliği, ebeveyn katılımı, personelin mesleki gelişimi, sürekli izleme ve değerlendirme, olumlu sınıf iklimi ve yüksek düzeyde sağlanan fiziksel yeterlilik etkili okulları oluşturan temel faktörler olarak sıralanmıştır. Bu faktörlerin yıllar içinde farklı zamanlarda gerçekleştirilen

çalışmalarda da (Balcı, A., 2014; Brookover, vd. 1978; Edmonds, 1979; Fullan, 1985; Gökçe & Bağçeli Kahraman, 2010; Harris, vd. 2006; Hallinger & Heck, 2011a; Karip & Köksal, 1996; Mortimore, 1993; Özdemir, S. & Sezgin, 2002; Purkey & Smith, 1983) benzer olarak ifade ediliyor olması etkililiğin faktörlerinden ziyade etkililiği sağlamak için politikalar oluşturulması, politikaların uygulanması, takibi ve değerlendirilmesinin üzerine yoğunlaşmak gerektiği gerçeğini ortaya koyduğu söylenebilir (Schereens, 2015, s. 10).

Kıran, Durukan, Aytaç ve Binici tarafından etkili okul özellikleri hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği fenomenoloji deseninde yapılan bir diğer çalışmada (2023), ortaokullarda görev yapan 16 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre; eğitim ve öğretim ortamının düzenli olması ve öğrenciyi merkeze alan iletişime açık, demokratik bir ortam, etkili okulları diğerlerinden ayıran temel faktörler olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte, etkili okulların güçlü okul-aile-çevre iş birliği ve etkili bir iletişime sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, nitelikli personelin varlığı ve gelişimi gibi faktörler de etkili okullar için önemli olarak değerlendirilmiştir. Altun ve Bebek (2016)'in devlet üniversitesinde görev yapan öğretim görevlilerinin okul geliştirme ve etkili okul paradigmalarının temel unsurlarıyla ilgili kanaatlerini incelediği araştırmada, okulun sahip olduğu fiziksel imkânlarının yeterliliği, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının yüksek olması, öğretmenlerin gelişimlerinin desteklenmesi ve öğrencilerin araştırmaya sevk edilerek öğrenci başarısının sağlanması okul etkililiğinin bileşenleri olarak sıralanmıştır. Çalışmada, devlet üniversitesinde görev yapan öğretim görevlilerinin özellikle okulun sahip olduğu fiziksel imkanların belirleyici olduğu ve öğretmen gelişiminin desteklenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada ayrıca, etkili okul paradigmasının öğretmen, öğrenci ve müdür gibi somut bileşenlere dayandığı vurgusu dikkat çekmektedir (Altun & Bebek, 2016, s. 105-106).

Eğitimde niteliğin artırılması amacıyla okullardaki değişimi ve yenilik hareketlerini içeren okul etkililiği, okulun tüm yönleriyle gelişmesini sağlamaya yönelik bir süreci ifade etmektedir (Reezigt & Creemers, 2005, s. 424). Sürecin makul ölçütler çerçevesinde, amaca uygun ilerleyebilmesini sağlayacak politikaları üreten, bu politikalarla uyumlu reform adımlarını atan politika yapıcılar, öğrenme çıktılarının optimizasyonunu sağlayacak (Scheerens & Demeuse, 2006, s. 382) okul ihtiyaçlarıyla ve çağın gerekleriyle paralel uygulama dostu planlamaları oluşturabilmeli ve okul etkililiği için uygun zemini hazırlamalıdır (Hopkins, 1990, s. 193). Uluslararası ve ulusal alan yazınında geniş bir yer bulan okul etkililiği konusu politika yapıcılar ile uygulayıcıların eylemleri başta olmak üzere

pek çok değişkenden etkilenen ve buna bağlı olarak da pek çok sorunu içinde barındıran bir konu olarak önemli bir araştırma alanını oluşturduğu söylenebilir. Eğitimde yenilenmeyi sağlamak ve sorunları çözerek etkililiği artırma çabası yeni reformlar olarak yansımaktadır. Fakat her ne kadar iyileştirme ve geliştirme adına atılan ve iyi niyet içeren her bir reform hareketi de etkililiği sağlamada başarılı olamayabilir (Jensen & Ottesen, 2023, s. 86-87; Slavin, 2008, s. 151). Zira tüm okulların ihtiyaçları farklıdır. Bundan dolayı, sorunların aynı yerde başlayıp aynı yerde bitmediği göz ardı edilmeyerek okul dinamiklerini daha derinlemesine anlamak ve önceki reformların neden başarısız olduğuyla ilgili ciddi bir değerlendirme yapmak gerekmektedir (Bryk, 2010, s. 29-30; Fidan & Balcı, A., 2017, s. 19). Özellikle okulların nabzını ölçmeye yönelik bir yaklaşımla uygulayıcıların gerçekten ne dediğine, onların bakış açılarına ve deneyimlerine daha güçlü bir şekilde odaklanmak yapılan/yapılacak reformlardan daha nitelikli sonuçlar alınmasına katkı sağlamada çok güçlü bir argüman olacağı söylenebilir (Koh, vd. 2023, s. 299).

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Eğitim reformlarının okul etkililiğine katkısını, yönetici ve öğretmen deneyimlerine göre inceleyen bu çalışmanın Yöntem bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analiziyle ilgili bilgilere yer verilecektir.

4.1. Araştırma Modeli

Amacı, eğitim reformlarının okul etkililiğine yaptığı katkıyı okul yöneticileri ve öğretmen deneyimlerine göre analiz etmek olan bu araştırma, fenomenoloji deseninde nitel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme/mülâkat ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç izleyen bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 72). Nitel araştırmada amaç, incelenen durumu araştırmacının bakış açısı yerine, katılımcıların bakış açısından anlamaktır. Başka bir anlatımla nitel araştırmalar, bireylerin deneyimleri ve gerçeklikleri hakkında araştırma sorusunun derinlemesine kavranmasını mümkün kılan kapsamlı sorular aracılığıyla deneyimlerin ve yaşamların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilecek, zengin ve betimleyici verilerin üretilmesini sağlayan bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Arastaman, Öztürk Fidan & Fidan, 2018, s. 42). Görüşme, anlatı, etnografik araştırma, durum çalışması, fenomenoloji (Creswell, 2013, s. 71) gibi birden fazla deseni içinde barındıran nitel araştırmalar, bireylerin bir duruma/soruna atfettikleri anlamlara değinen ve

araştırma problemlerinin derinlemesine irdelenmesini temel alan araştırmalardır (Creswell, 2013, s. 43). Bu araştırma, eğitim reformlarının okul etkililiğine etkisini öğretmen ve yöneticilerin görüşleri çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca daha etkili bir şekilde ulaşabilmek için nitel araştırma yaklaşımının ve içinde barındırdığı araştırma desenlerinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Nitel araştırma desenleri içinde yer alan fenomenoloji deseni, fark ettiğimiz fakat teferruatlı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara ilişkin derinlemesine bilgi toplayarak olguların tüm yönleriyle incelenmesini amaç edinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 72). Belirlenen olguyla ilgili kişilerin, araştırmanın problemine kaynaklık eden olgu, kavram veya durumla ilgili yaşadıkları deneyimlerin özüne inmeyi hedeflemektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 408). Fenomenoloji çalışmalarında, katılımcıların olguyu nasıl anladıklarına ve tanımladıklarına, nasıl betimlediklerine, olgu hakkında ne hissettiklerine odaklanılarak derinlemesine bir anlayışın ortaya çıkarılması amaçlanır. Bu odaklanma, insanların fenomenleri nasıl deneyimlediklerinin metodolojik, özenli ve derinlemesine resmedilmesi ve betimlenmesi üzerine yoğunlaşmaktadır (Patton, 2018, s. 104). Bundan dolayı fenomenoloji deseninde, olguyu doğrudan deneyimlemiş kişilerle derinlemesine ve sistemli görüşmeler yapılması oldukça önemlidir.

Yorumlayıcı Fenomenoloji (Hermeneutic Phenomenology) ve Geleneksel-Betimleyici Fenomenoloji (Transcendental Phenomenology) olarak iki farklı fenomenolojik yaklaşım bulunmaktadır. Yorumlayıcı fenomenoloji, insanın yaşamış olduğu deneyimlere yönelerek bu deneyimleri yorumlamaya odaklanmaktadır. Yorumlayıcı fenomenolojide araştırmacı, katılımcıların yaşama dair edindikleri tecrübelerdeki metinleri yorumlayarak ele aldığı fenomeni inceler ve böylelikle deneyimin doğasını oluşturan temel konuları tespit etmeye çalışır (Creswell, 2023, s. 81-82; Kıral, 2021, s. 93-94). Bunu yaparken de katılımcıların bu deneyiminde etkili olan faktörleri yaşamasında neyin, nasıl, ne şekilde etkili olduğunu ayrıntılarıyla sorgular. Yorumlayıcı fenomenolojinin araştırmacı tarafından tercih edilmesinin en büyük sebebi ise olguya ait deneyimlerin ayrıntılarını ortaya çıkararak görünüşte önemsiz olduğu düşünülen yönleri açığa çıkarıyor olmasıdır (Creswell, 2023, s. 82).

Geleneksel/Betimleyici fenomenoloji (Transcendental Phenomenology) de ise ‘kişinin sadece deneyimlediği gerçektir’ anlayışından yola çıkarak fenomeni deneyimleyen kişilerin yaşadıklarına odaklanılmaktadır. Burada araştırmacının da kendi önyargılarından sıyrılması çok önemlidir. Bunun içinde araştırmacı katılımcıyla görüşürken kendi

deneyimlerini/yorumlarını ‘parantez içine alarak’ fenomeni katılımcıyla birlikte yeniden keşfeder (Creswell, 2023, s. 82; Yalçın, 2022, s. 219). Başarılması güç olsa da araştırmacının kendi deneyimleriyle katılımcının deneyimlerini ayrıştırması, sonrasında alınan bilgilerin önemli ifade ve alıntılara indirgenmesi ve en nihayetinde temaların oluşturulması önem arz etmektedir. Böylelikle araştırmacının, fenomenle ilgili deneyimlerine yer verdiği kişilerin betimlemelerini birleştirerek fenomeni tam anlamıyla ifade eden öze ulaşması mümkün olacaktır (Creswell, 2023, s. 82).

Her iki fenomenoloji türü de temelinde yaşanmış deneyimlere dayanmakla birlikte izlenecek işlem basamakları da birbirine benzerdir. Aralarındaki en önemli fark ise araştırmacının fenomenle ilgili edinilen deneyim hakkında almak istediği bilginin ayrıntılarına duyduğu ihtiyaçtır. Zira, geleneksel/betimleyici fenomenoloji de fenomenle ilgili deneyimlerin nasıl olduğunu ortaya çıkarmak ve anlamak amaçlanırken, yorumlayıcı fenomenoloji de ise deneyimler üzerindeki tarihi, kültürel ve sosyal bağlamın etkisi göz önüne alınarak ayrıntıların açığa çıkarılması esastır (Kıral, 2021, s. 94). Betimleyici fenomenolojide elde edilen deneyimlerin araştırmacı yorumlarına kapalı olmasından dolayı daha sınırlı genellemeler yapılabilmektedir. Buna karşılık yorumlayıcı fenomenolojide katılımcıların ortak deneyimlerinden çıkarılan farklı anlamların kültürel, tarihi ve sosyal bağlamlar göz önüne alınarak yorumlanması gerektiği için araştırmacılar fenomenle ilgili daha kapsamlı anlamlara ulaşabilmektedir (Kıral, 2021, s.95).

Araştırmanın odak noktasını, reformların okul etkililiği ile ilgili ihtiyaçları ne derece karşıladığını en iyi şekilde gözlemleyen ve reformların doğrudan uygulayıcıları olan yönetici ve öğretmenlerin, okul etkililiğini sağlamak adına yapılan eğitim reformlarıyla ilgili gözlemleri ve sahadaki deneyimleri oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırmada, yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitim reformlarının gerçek hayat durumlarında ve uygulamalarda ne şekilde hayat bulduğuna, reformların sahaya nasıl yansıdığına ve etkililiğe katkısı olup olmadığına dair deneyimlerini resmetmelerini sağlayarak daha iyi anlaşılmasına imkân verecek olan betimleyici fenomenoloji yaklaşımı benimsenmiştir.

4.2. Çalışma Grubu

Fenomenolojik araştırmalarda veriler, fenomen ile ilgili deneyimi olan bireylerden elde edilmektedir. Bundan dolayı da araştırmanın problemini oluşturan olguya dair deneyimi olan bireylerin seçilmesi gerekmektedir (Creswell, 2023, s. 84). Örneklem seçimindeki ölçüt ise

örneklemin, fenomenle ilgili araştırma sorularına cevap verebilecek ‘yoğun ve zengin’ veri üretme imkânını artırma becerisine sahip olmasıdır (Patton, 2018, s. 238). Fenomenoloji deseninde tasarlanan bir araştırmanın katılımcılarını belirlemekle ilgili genel öneri, gönüllülerin araştırmanın fenomenine ilişkin deneyime sahip ve bunları aktarabilen bireylerden oluşturulması yönündedir (Patton, 2018, s. 244). Bu öneri temelinde çalışmanın amacına uygun olan katılımcıların dahil edilmesinin sağlanması için amaçlı örnekleme yönteminin araştırmada kullanımının uygun olduğu düşünülmüştür. Bununla birlikte fenomene yönelik deneyimi bulunan, bu deneyimi açıklama konusunda yeterli bilgi birikimine sahip yönetici ve öğretmenlere ulaşılmasının uygun olabileceği düşünülerek amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği tercih edilmiştir.

2024-2025 eğitim öğretim yılında Kastamonu ili Merkez ilçesinde 58 ilköğretim ve ortaöğretim okulu yer almakta olup, araştırma için odaklanılan olguyla ilgili deneyime sahip kişilere ulaşılması amaçlanmıştır. Bu nedenle katılımcıların belirlenmesinde eğitim reformlarıyla ilgili farkındalığa sahip, etkililik faktörlerinin uygulamadaki sonuçlarına vâkıf, reform çalışmalarıyla ilgili bilgi ve deneyime sahip ve mesleki kıdem yılı olarak en az beş yıl süreyle görev yapan yönetici ve öğretmenlerin araştırmaya dahil edilmesine dikkat edilmiştir.

Araştırmanın örneklem seçiminde belirlenen ölçütlerle birlikte araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay örnekleme tekniği (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 113) de tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında ölçüt örnekleme tekniğine eşlik eden kolay örnekleme tekniği ise okulların sosyoekonomik durumlarına göre herhangi bir değerlendirme yapılmayacağı için sadece zamandan tasarruf sağlamak amaçlı bir diğer örnekleme tekniği olarak kullanılmıştır. Bundan dolayı araştırmaya dahil edilen okullar Merkez ilçede yer alan ve ulaşımın kolay olduğu okullardan seçilmiştir.

Patton (2018, s. 244) fenomenolojik araştırmalarda, araştırmanın amacına uygun olarak fenomenle ilgili ulaşılmak istenen bilgiye, araştırmanın amacına ve bulguların ne şekilde kullanılacağına bağlı olarak katılımcı sayısının değişebileceğini ifade etmektedir. Bu bilgiye dayanarak araştırmanın örneklem sayısı, yeni katılımcılardan toplanan verilerin eski verilerden elde edilen bulguların tekrarı olmaya başladığı; başka bir ifadeyle, verilerin doygunluğa ulaştığı, yeni kod ve temaların ortaya çıkmadığı durumlar göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Bu minvalde araştırmanın çalışma grubunda, 22’si öğretmen,

18’i de okul yöneticisi olmak üzere toplamda 40 katılımcı yer almıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen ve yöneticilere ait bilgiler Tablo 4’ te sunulmuştur.

Tablo 4

Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer alan Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Erkek	26
	Kadın	14
Mesleki Kıdem	5-10 Yıl	2
	11-20 Yıl	20
	21-30 Yıl	16
	31 Yıl ve üzeri	2
Okul Türü	İlkokul	12
	Ortaokul	16
	Lise	12
Görev Türü	Öğretmen	22
	Müdür Yardımcısı	11
	Müdür	7
Eğitim Düzeyi	Lisans	25
	Yüksek Lisans	12
	Doktora	3

Araştırmanın çalışma gurubunu oluşturan katılımcıların %65 (26)’i erkek, %35 (14)’i kadındır. Katılımcıların yarıdan fazlası (%55/22 kişi) öğretmen, %45 (18)’i okul yöneticisi olup yöneticilerinde %61,11 (11)’i müdür yardımcısı, %38,88 (7)’i de müdür olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların yarısı 11-20 yıl mesleki kıdeme sahipken, ikinci olarak katılımcıların çoğunluğu (%40-16 kişi) 21 ile 30 yıl arasında mesleki kıdeme sahiptir. Araştırmanın fenomenine ilişkin deneyim ölçütü olduğu için 5 ile 10 yıl arasında kıdeme sahip 2 katılımcı varken 2 katılımcıda 31 yıl üzerinde görev yılına sahiptir. Katılımcıların %40 (16)’ı ortaokullarda, %30 (12)’u ilkokulda ve %30 (12)’u da liselerde görev yapmaktadır.

4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla okul yöneticileri ve öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-1) oluşturulmuştur. Soruların hazırlanması için öncelikle ilgili literatür taraması yapılmış, bu taramaya dayalı olarak kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan çerçeve temelinde araştırmacı tarafından bir soru havuzu hazırlanarak tez danışmanıyla birlikte araştırmanın amacına uygun bulunan sorular seçilmiş, sonrasında seçilen sorular dil ve anlatım bakımından incelenerek üzerinde düzenlemeler

yapılmıştır. Tez danışmanıyla birlikte gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra örneklem profiline uygun yönetici ve öğretmen ile tez izleme komitesi üyeleri başta olmak üzere alanda çalışmalar yapan akademisyenlerden oluşan uzmanların görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Böylece hem uygulamada yer alacak katılımcı profiline yakın uygulayıcıların hem de alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda soruların kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalar her ne kadar, doğal araştırma stratejilerini kullanabilme açısından (Akdemir, A.B. & Kılıç, 2021, s. 487) araştırmacıya esneklik sağlıyor olsa da uygulamada bir sürprizle karşılaşmamak ve özellikle araştırmacının deneyim kazanmasını sağlamak için gerçek uygulamadan önce simülasyon görüşme gerçekleştirilmiştir. Bunun için araştırmada hedeflenen katılımcı profiline uyan bir yönetici ve bir öğretmenle yapılan örnek görüşme ile soruların amaca uygunluk ve anlaşılırlık açısından değerlendirilmesi test edilmiştir. Simülasyon görüşme yapılan öğretmenin branşının Türkçe olması özellikle tercih edilmiş, böylelikle soruların dilbilgisi kurallarına uygunluğu ile açık ve anlaşılır ifade edilmesi açısından da değerlendirilmesi sağlanmış ve geri bildirimler çerçevesinde sorulara nihai şekli verilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılacak görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerinin yer aldığı giriş soruları yer almaktadır. Bu bölüm, katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, görev türleri, okul türü, branşı ve eğitim düzeyi bilgilerini içermektedir. Görüşme formunun ikinci bölümü ise katılımcıların fenomene yönelik deneyimleri, gözlemleri, duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Araştırmanın alt amaçları temelinde kurgulanan görüşme soruları formu, toplam 13 ana soru ve bu sorulara eşlik ederek konunun daha derinlemesine anlaşılmasını ve deneyimlerin açıklanmasını sağlayacak 14 sondaj sorudan oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan yarı yapılandırılmış sorular, yönetici ve öğretmenlerin eğitim reformlarının güncel ihtiyaçlara ne kadar yanıt verdiğine ve okul etkililiğini sağlamada ne kadar yeterli olduğuna dair değerlendirmelerini; reformların okullara nasıl yansıdığına ve okulların etkililiğine yaptığı katkının yönüne ilişkin deneyimlerini ifade edebilecekleri şekilde yapılandırılmıştır.

4.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında kullanılacak görüşme formuna son şekli verildikten sonraki aşamada öncelikle Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kurulundan gerekli izinlerin alınması için sistem üzerinden başvurular yapılmış kullanma izni alınmıştır (EK-2). Araştırmanın gerçekleştirileceği Kastamonu ili Merkez ilçede bulunan okullarda uygulamayı yapabilmek için Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğünden de uygulama izni başvurusu ayse.meb.gov.tr adresinden yapılmıştır. Alınan izin belgelerinin asılları araştırma yapılacak görüşmelerde talep edildiği takdirde katılımcılara ibraz edilmek üzere çıktı alınarak görüşmelere götürülmüştür.

Nitel araştırma olarak kurgulanan bu araştırmada, verilerin sağlıklı toplanabilmesi için görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yapılacak görüşmeler öncesi hem randevu almak için hem de yapılacak çalışmanın temel noktaları hakkında (amacı, görüşme yöntemi, süresi, alınan izinler, gizlilik vb.) bilgi vermek amacıyla katılımcılara telefonla ulaşılmış ve sonrasında randevu için belirlenen gün ve saatte görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Ayrıca telefonla yapılan ön görüşmede katılımcıya, araştırmanın gönüllülük esasına göre yapılacağı bilgisi verilmiş ve randevu gününde görüşme başlamadan önce buna dair yazılı izin alındıktan sonra görüşmelere başlanmıştır.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve düşüncelerini çekinmeden ifade edecekleri bir ortam sağlamak adına onların uygun gördüğü güvenli yerlerde yapılmış ve katılımcıların izinleri alınarak görüşmelerin telefonla kayıt altına alınması sağlanmıştır. Özellikle kayıt altına alınmasıyla ilgili olarak katılımcıların herhangi bir tedirginlik hissetmemeleri için konuyla ilgili gizlilik açıklaması yapılmış, kayıtlarda isim (kişi isimleri, okul isimleri) geçememesine özen gösterilmiş ve kayıtların sadece veri kaybını önlemek için alındığı ve yalnızca araştırmacı tarafından dinleneceğine dair açıklama yapılmıştır. Görüşme sonrasında ses kayıtlarının dökümü yapılmış ve katılımcılardan okul yöneticileri Y harfi ile öğretmenler ise Ö harfi ile kodlanmıştır. Bu harf kodlarına eşlik eden rakamlar ise gerçekleştirilen görüşmenin sırasını ifade etmektedir (Y8, Ö6 gibi).

Araştırmanın hazırlık sürecinde gösterilen hassasiyetle orantılı olarak veri toplama ve analiz etme sürecinde de dikkatli bir şekilde yürütülmüştür. Görüşmeler esnasında veri kaybı yaşanmaması, araştırmacının konuya odaklanıp katılımcıyla rahat göz teması kurabilmesi için katılımcının onayı alınarak görüşmeler telefonla kaydedilmiştir. Fakat bu noktada okul

yöneticilerinden Y14 ve Y15 kod numarasına sahip iki katılımcı ses kaydı alınmasına onay vermemiştir. Araştırmacı tarafından yazılı izinlerin ibraz edilmesine rağmen rahat edemeyeceklerini beyan ederek görüşmelerin yazıyla tutulmasını rica etmişlerdir. Bundan dolayı araştırmacı bu iki katılımcıyla yapılan görüşmeleri yazılı olarak tutmuş; bu sebeple de görüşme süreleri de uzun olmuştur. Araştırmaya katkı da bulunan katılımcıların demografik bilgileri ve yapılan görüşme sürelerine ilişkin verilerin bulunduğu tablolara aşağıda yer verilmiştir (Tablo 5 ve Tablo 6).

Tablo 5

Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer alan Yöneticilerin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim	Branş	Okul Türü	Görüşme Süresi
Y1	Kadın	11-20 yıl	*YL	Bilişim Teknolojileri	Lise	42 dakika 30 saniye
Y2	Erkek	21-30 yıl	Doktora	İngilizce	Ortaokul	67 dakika 37 saniye
Y3	Erkek	11-20 yıl	Lisans	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	25 dakika 7 saniye
Y4	Erkek	21-30 yıl	Lisans	Edebiyat	Lise	27 dakika 13 saniye
Y5	Erkek	11-20 yıl	Doktora	İngilizce	Lise	38 dakika 3 saniye
Y6	Erkek	31 yıl ve üzeri	YL	Türkçe	Ortaokul	38 dakika 4 saniye
Y7	Erkek	21-30 yıl	Lisans	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	26 dakika 34 saniye
Y8	Erkek	21-30 yıl	Lisans	Fizik	Lise	29 dakika 31 saniye
Y9	Erkek	21-30 yıl	Lisans	Sosyal bilgiler	Ortaokul	45 dakika 37 saniye
Y10	Erkek	31 yıl ve üzeri	Lisans	Sınıf öğretmeni	İlkokul	10 dakika 33 saniye
Y11	Erkek	11-20 yıl	YL	**DKAB	Ortaokul	40 dakika 48 saniye
Y12	Erkek	21-30 yıl	Lisans	İngilizce	Lise	25 dakika 13 saniye
Y13	Erkek	11-20 yıl	YL	Kimya	Lise	23 dakika 21 saniye
Y14	Erkek	21-30 yıl	Lisans	Sınıf öğretmeni	İlkokul	58 dakika 11 saniye
Y15	Erkek	11-20 yıl	YL	Güzel sanatlar	Ortaokul	46 dakika 39 saniye
Y16	Kadın	11-20 yıl	Lisans	Sınıf öğretmeni	İlkokul	25 dakika 11 saniye
Y17	Erkek	21-30 yıl	Lisans	Sınıf öğretmeni	İlkokul	21 dakika 14 saniye
Y18	Kadın	21-30 yıl	Lisans	Teknoloji Tasarım	Ortaokul	35 dakika 28 saniye

*Yüksek Lisans, **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Tablo 6

Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer alan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kod	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Eğitim	Okul Türü	Branş	Görüşme Süresi
Ö1	Erkek	11-20 yıl	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni	23 dakika 29 saniye
Ö2	Erkek	11-20 yıl	Lisans	Ortaokul	Fen bilgisi	29 dakika 2 saniye
Ö3	Kadın	21-30 yıl	Lisans	Ortaokul	Bilişim Teknolojileri	28 dakika 58 saniye
Ö4	Kadın	21-30 yıl	YL	İlkokul	Sınıf öğretmeni	21 dakika 2 saniye
Ö5	Erkek	21-30 yıl	YL	Lise	DKAB	37 dakika 41 saniye
Ö6	Erkek	21-30 yıl	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni	15 dakika 13 saniye
Ö7	Kadın	21-30 yıl	Lisans	Ortaokul	Matematik	47 dakika 4 saniye
Ö8	Erkek	11-20 yıl	Lisans	Ortaokul	İngilizce	24 dakika 17 saniye
Ö9	Kadın	5-10 yıl	YL	Lise	Coğrafya	38 dakika 2 saniye
Ö10	Erkek	11-20 yıl	YL	Lise	Matematik	28 dakika 44 saniye
Ö11	Erkek	11-20 yıl	YL	Ortaokul	Matematik	29 dakika 22 saniye
Ö12	Kadın	21-30 yıl	YL	Ortaokul	Türkçe	29 dakika 49 saniye
Ö13	Kadın	11-20 yıl	Lisans	Ortaokul	Matematik	26 dakika 16 saniye
Ö14	Kadın	5-10 yıl	Lisans	Ortaokul	İngilizce	31 dakika 13 saniye
Ö15	Erkek	11-20 yıl	YL	İlkokul	Sınıf öğretmeni	37 dakika 7 saniye
Ö16	Erkek	11-20 yıl	Lisans	Lise	DKAB	21 dakika 51 saniye
Ö17	Kadın	11-20 yıl	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni	27 dakika 22 saniye
Ö18	Kadın	11-20 yıl	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni	27 dakika 10 saniye
Ö19	Kadın	11-20 yıl	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni	65 dakika 7 saniye
Ö20	Kadın	11-20 yıl	Lisans	İlkokul	Sınıf öğretmeni	34 dakika 27 saniye
Ö21	Erkek	11-20 yıl	Doktora	Lise	Almanca	28 dakika 48 saniye
Ö22	Erkek	21-30 yıl	Lisans	Lise	Tarih	27 dakika 15 saniye

4.5. Verilerin Analizi

Bireylerin bir olgu ile ilgili yaygın ya da ortak deneyimlerini anlamanın önemli olduğu bir araştırmada kullanılması en uygun araştırma deseni olan fenomenoloji, deneyimlerin anlaşılması, uygulama ve politikaların geliştirilmesi ve olgunun özelliklerinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi açısından kayda değer bir öneme sahiptir (Creswell, 2023, s. 87). Bir olguyla ilgili deneyimler kazanmış ve bu olgunun kapsamlı bir tanımını yapabilen kişiler için ne anlama geldiğini belirleyen fenomenoloji, bireysel tanımlamalardan yola çıkarak daha genel anlamlar çıkarmak; başka bir deyişle deneyimin özlerini veya yapılarını türetmek için kullanılmaktadır (Creswell, 2023, s. 81; Moustakas, 1994, s. 15). Eğitim reformlarıyla ilgili öğretmen ve yöneticilerin deneyimlerini derinlemesine anlayarak etkililiğe katkısına dair görüşleri bütünleştirerek olgunun özünü ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden, içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, veri ile ilgili anlamlar oluşturmayı ve veri

setinde neyin ifade edildiğine dair açıklamalar geliştirmeyi hedefleyen bir analiz tekniğidir (Çelik, Başer Baykar & Kılıç Memur, 2020, s. 380). İçerik analiziyle katılımcının ifadesi analiz edilerek gerçekten ne deneyimlediğini ya da ima ettiğini doğrudan belirlemek mümkündür. Bunu yapabilmek içinde öncelikle neler olup bittiğini derinlemesine anlamaya yönelik kategoriler oluşturmak gerekmektedir (Maxwell, 2022, s. 107).

Maxwell (2022, s. 107) içerik analizinde organizasyonel, tanımlayıcı ve teorik olmak üzere üç çeşit veri sınıflandırma kategorisinden bahsetmektedir. Temel sınıflandırma kutucuklarının oluşturulduğu organizasyonel kategorilerde, konuyla ilgili kuramsal çerçevede yer alan konu başlıkları temelinde bir sınıflandırma yapılması söz konusudur. Tanımlayıcı kategoriler, betimseldir ve bundan dolayı da katılımcıların sahip olduğu kavram ve inançların açıklamalarını içerecek şekilde sınıflandırılarak verilerden daha gerçekçi sonuçlar üretilmesini sağlamaktadır. Teorik kategoriler ise katılımcının gerçekte ne söylediğine dayalı olarak oluşturulan sınıflandırmadan ziyade, geçmiş teorilere dayanan sınıflandırma yöntemidir. Bu sınıflandırma sisteminde özellikle tanımlayıcı kategoriler oluşturmak organizasyonel ve teorik kategorilere girmeyen düşünceleri yakalamada önemli kabul edilmektedir (Maxwell, 2022, s. 108). Hsieh ve Shannon (2005, s. 1278-1279) ise içerik analizini, geleneksel, yönlendirilmiş ve özetleyici olarak üç farklı kategoride sınıflandırmış ve bunların aynı anda kullanılmasının veri analizini güçlendirdiğini ifade etmiştir. Geleneksel içerik analizinde kodlar, doğrudan veriden elde edilmektedir. Buna karşılık yönlendirilmiş içerik analizinde başlangıç kodları literatüre dayalı olarak oluşturulup bunun sonucunda elde edilen kodlara göre analiz yapılırken, özetleyici içerik analizinde verilerin olabilecek en uygun kodlarla ifade edilebilmesi hedeflenmektedir (Demirel & Kurt, 2021, s. 67; Duygulu, 2022, s. 50). Veri analizini kolaylaştıran bu iki bakış açısının sunduğu değerli öneriler doğrultusunda bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan kavramsal çerçeveden çıkarılan başlangıç kodları kullanılarak temel organizasyonel kategorileri (yönlendirilmiş içerik analizi) ile analizin güçlendirilmesi açısından katılımcılardan elde edilen doğal verilerden oluşturulan tanımlayıcı kategorilerin (geleneksel içerik analizi) kullanılmasının daha doğru sonuçlar ortaya çıkaracağı düşünülmüştür.

İçerik analizinde temel olarak benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde birleştirilmesi ve bunların okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenerek yorumlanması işlemi yapılmaktadır. Bu ana hedef doğrultusunda içerik analizinin gerçekleştirilmesinde birkaç aşama izlenmektedir. Bu aşamalar arasında verilerin

kodlanması, temaların tespit edilmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 228). Verilerin kodlanması aşamasında, toplanan veriler tümevarımcı bir analize tabi tutulmuştur. Veriler araştırmacı tarafından satır satır okunarak araştırmanın amacı/alt amaçları çerçevesinde önemli boyutlar saptamaya çalışılmış, ortaya çıkan anlama göre araştırmacı belirli kodlar üretmiş ve doğrudan verilerden yola çıkarak kodlar oluşturmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 232). Özetle, tümevarımcı analizle kodlar doğrudan verilerden üretilmiş, bununla beraber araştırmanın alan yazınında yer alan kavramsal çerçevede bulunan etkililik modeli de bu kodlamaya temel pencereler oluşturarak yön vermiştir.

Kodların belirlenmesinden sonra verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayan temaların bulunması gerekmektedir. Temaların bulunması aşamasında, tematik kodlama yapmadan önce verileri düzenlemek ve birbiriyle ilişkili olan parçaları kategorize ederek aralarında anlamlı bir bütünlük sağlamak amacıyla temaların belirlenmesi önemlidir (Maxwell, 2022, s. 107). Temalar belirlenirken öncelikle ortaya çıkan temanın altında yer alan verilerin kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı yani temanın iç tutarlılığına dikkat etmek gerekmektedir. Bununla birlikte ortaya çıkan farklı temaların kendi aralarında da anlamlı bir bütün oluşturabilmesi kısacası dış tutarlığının da sağlanması önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 237). İç ve dış tutarlığı sağlamaya yönelik olarak bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından veri setleri titizlikle incelenmiş ve analizde önemli bir bilgi birikimi ve deneyimi olan tez danışmanına temaları göstererek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylelikle temaların yeterli düzeyde veri setini yansıtıp yansıtmadığı ve bu temalara göre verilerin etkili bir biçimde düzenlenip düzenlenmediği denetlenerek öneriler doğrultusunda ilerleme sağlanmıştır.

Veri analizinde üçüncü aşama olan verilerin kodları ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması aşamasında, araştırmacı tarafından kategoriler belirleyerek tematik kodlama ile oluşturulan sisteme göre veriler düzenlenmiş ve açık ve anlaşılır bir dil kullanılarak veriler yorum eklenmeden bir düzen içinde sunulmuştur. Son aşamada ise tanımlanan ve ortaya çıkarılan ve araştırmanın amacına uygun olan bulguların yorumlanması gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kapsamında da veri analizinin sistematik ilerlemesini sağlamak için araştırmacı tarafından bu dört aşama takip edilmiş ve en sonunda da araştırmanın verileri anlamlandırılarak neden sonuç ilişkileri kurulmuş ve araştırmanın önemine uygun önerilerde bulunulmuştur.

4.5.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda, bulguların kalitesini, niteliğini, doğruluk ve inanılırlık derecesini artırarak geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için pek çok strateji bulunmaktadır (Demirel & Kurt, 2021, s. 67). Nitel araştırmalarda araştırılan olgunun bireylere, şartlara, zamana ve çevreye göre devamlı değişebileceğinin, aynı çalışmanın aynı gruba farklı şartlarda uygulansa bile aynı sonuçların alınmasının zorluğu göz önünde bulundurularak stratejiler geliştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 259). Literatürde yer alan bu stratejiler araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak için önemli kabul edilmektedir. Guba ve Lincoln (1994, akt. Arastaman, vd. 2018, s. 48), yapılan araştırmanın güven duyulabilirliğini sağlamak için araştırmanın gerçekte neyi ölçmek istiyorsa onu yansıtmasını tanımlayan içsel geçerliğin, araştırma sonuçlarının genellenebilmesini ifade eden dışsal geçerliğin, belli bir zamansal döngüde yeniden uygulandığında benzer sonuçlar vermesini açıklayan güvenirliğin ve araştırmacının fenomene önyargısız, tarafsız ve mesafeli bir şekilde yaklaşmasını gösteren nesnelliğin gerekli olduğunu dile getirmektedir. Creswell (2023, s. 252-254) geçerliği ve güvenirliği sağlamak için uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, üçgenleme, akran incelemesi, katılımcı kontrolü, dış denetçiler, derinlemesine veri oluşturma, ayrıntılı betimleme, araştırmacının ön yargılarını paranteze alma gibi yöntemlerin önemli stratejiler olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, Lincoln ve Guba (1985, akt. Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 264) tarafından ortaya atılan inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik yöntemleri geçerlik ve güvenirlik stratejileri olarak nitel araştırmalarda çok fazla tercih edilmektedir. Bulguların doğru ve makul olmasını ifade eden geçerlik kavramının nitel araştırmalardaki karşılığı inandırıcılık ve aktarılabilirlik iken veri setlerindeki kararlılık anlamına gelen güvenirlik ise tutarlılık ve teyit edilebilirlik ile ele alınmaktadır (Creswell, 2023, s. 252-255).

4.5.1.1. Araştırmada Geçerlik

İnandırıcılık, araştırmanın gerçeği doğru bir şekilde temsil etme gücünü, araştırma sonuçlarının nesnel bir yaklaşımla ortaya koyulmasını ifade etmektedir. Araştırmanın inandırıcılığının artırılabilmesi için uygulama yapılacak okullar ziyaret edilerek katılımcılarla tanışma gerçekleştirilmiş, araştırmanın amacı, süreci, yöntemi hakkında bilgi verilmiş ve katılmak isteyenlerle randevular ayarlanmış, ayarlanamayanların da iletişim bilgileri alınarak görüşme takvimi oluşturulmuştur. Böylelikle esas uygulamadan önce hem

katılımcı ile araştırmacı arasında bir aşinalık oluşması sağlanmış hem de araştırma kapsamında *uzun süreli etkileşim* kurularak derinlemesine görüşmeler (Arastaman, vd. 2018, s. 52) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca görüşmelere başlamadan önce fenomen ve ilgili kavramlarla ilgili araştırmacının yapmış olduğu detaylı alan yazını taraması sayesinde görüşme boyunca katılımcıların söylemleri ile araştırma içeriği arasında bağlantıyı kaybetmemek için *derinlik odaklı veri toplanmaya* çalışılmıştır. Veriler elde edildikten sonra ses kayıtları yazıya dönüştürülmüş, elde edilen dokümanlar sahiplerine ayrı ayrı iletilerek *katılımcı teyidi* alınmıştır (Arastaman, vd. 2018, s. 57). Bunun yanında araştırma boyunca tez danışmanı ve tez izleme komitesi üyelerinin görüşleri çerçevesinde *uzman görüşü*ne uygun bir şekilde ilerletilmiştir. İnandırıcılığı artırmak için tüm bunlarla birlikte araştırma fenomeniyle ilgili farklı tecrübelere sahip olması için katılımcıların farklı okullardan, farklı branşlardan, çeşitli mesleki kıdem yıllarına sahip olmasına dikkat edilmiş; görüşme öncesinde alınan okula ve katılımcıya ait bilgi notları ile görüşmenin yapıldığı ortama, katılımcının jest ve mimiklerine dair görüşme sonrasında alınan notlar gibi *çoklu veri kaynakları kullanılması*na dikkate edilerek çeşitleme yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 265-269).

Aktarılabilirlik, nicel araştırmalardaki genellemenin nitel araştırmalardaki karşılığı olarak kabul edilmektedir. Aktarılabilirlik; daha önceden tamamlanmış bir çalışmanın bulgularının ve çıkarımlarının benzer çalışmalardaki bağlamlara ne derecede genellenebilir olduğuyla ilgilidir (Arastaman, vd. 2018, s. 59). Bu çalışmada, araştırmanın tüm süreçleriyle ilgili ayrıntılı betimlemeler yapılmış (Arastaman, vd. 2018, s. 59), araştırmada elde edilen verilerin yorum katılmadan, katılımcıların söylemlerinden doğrudan alıntı yapılarak ham veri olarak sunulmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte araştırmanın fenomenine ve onunla ilgili kavramlarına yönelik deneyime sahip katılımcıların seçilmesinin yanında farklı branşlara, eğitim düzeyine, görev yaptıkları okulların türünün farklı olmasına dikkat edilerek katılımcı çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s.270-271).

4.5.1.2. Araştırmada Güvenirlik

Tutarlık, nicel araştırmalardaki güvenirliğin nitel araştırmalardaki karşılığı olarak değerlendirilen tutarlıkta araştırmanın süreçlerinin birbiriyle örtüşecek şekilde yürütülmesini ve literatürden sonuç ve tartışmaya kadar her bir araştırma bölümünde tutarlı bir sürecin olduğunu göstermesini ifade etmektedir (Arastaman, vd., 2018, s. 60). Bu amaçla

araştırma denetimi ya da denetim izi tekniği ile araştırmanın tüm süreçlerinin, tez izleme komitesinde yer alan akademisyenlerin takibinde olması sağlanarak sürecin tutarlı yürümesine özen gösterilmiştir (Arastaman, vd, 2018, s. 61). Tez yazımında da kuramsal tasarım, veri toplama, bulguların yazımı ve sonuç süreci tutarlığın takibi açısından detaylı bir şekilde aktarılmasına dikkat edilmiştir.

Teyit edilebilirlik, araştırmacının öznel yargılarından, ön kabullerinden, varsayımlarından uzak bir değerlendirme yapmasını gerektirir. Bunun için araştırmacı topladığı ham verileri ulaştığı sonuçlarla sürekli karşılaştırarak teyit etmesi önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 272). Araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler, araştırmanın literatürü doğrultusunda tartılarak sıklıkla bulgularda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Başka bir anlatımla araştırmanın fenomenini yansıtacak şekilde önyargı, inanç, yanlılık gibi diğer unsurlardan arındırılarak yapılandırılmasına dikkat edilmiştir (Arastaman, vd. 2018, s. 61).

Nitel araştırmalarda çoğu zaman katılımcılarla birebir iletişime geçerek, alanda uzun süreli zaman harcayarak derin anlamlara ulaşma çabası söz konusu olduğu için yanlış veya hatalı çıkarımlardan kaçınmak için geçerliği ve güvenirliği sağlayacak çoklu kontrol yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Creswell, 2023, s. 245; Maxwell, 2022, s.121). Her ne kadar doğrudan insanı konu alan desenlerde doğrulama stratejileriyle elde edilen sonuçlar garantilenemese de yukarıda bahsi geçen inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik stratejilerinin içeriğinde yer alan tekniklerin çoklu kullanımı sağlanarak şüpheden arındırılmış çalışmalar üretmek mümkündür. Bu çalışma çerçevesinde de doğrulayıcı teknikler kullanılarak ve araştırmanın tüm basamaklarında doğru bilgiyi sunma konusunda araştırmacı tarafından gerekli önlemler alınarak araştırmanın geçerliği ve güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

4.5.2. Araştırmacının Rolü

Nitel araştırmalar, insanların içinde yaşadıkları gerçekliği birinci elden keşfetmeyi, gözlemlemeyi ve deneyimlemeyi sağlayan bir yöntemdir. Bundan dolayı nitel çalışmalarda araştırmacı, araştıracağı olguyu ve olguyla ilgili başka unsurları ve bunlar arasındaki ilişkiyi inceleyerek belirli bir grup insanın deneyimlerinin doğasını, kendi ön yargılarından, eğilimlerinden, sayıltılarından uzak bir şeklide anlamayı hedeflemektedir. Bundan dolayı araştırmacının çalışmayı yürütürken bazı hassasiyetlere sahip olması beklenmektedir.

Patton, (2018, s. 566) nitel çalışmalarda araştırmacının rolü olarak tanımladığı bu hassasiyetler için bir sıralama yapmamış olmakla birlikte, çalışmanın güvenirliği için araştırmacının dikkat etmesi gereken noktalar olduğunu ifade etmektedir. Buna göre çalışmada araştırmacı, çalışmanın konusuyla ilgili ön bilgiye sahip olarak, uzman gözetiminde hazırlanan veri toplama aracı rehberliğinde herhangi bir yoruma ve yönlendirmeye girmeden katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yaparak araştırmayı yürütmeye özen göstermiştir. Ayrıca, konuyla ilgili görüşler alınırken verileri doğru bir şekilde kayıt altına alma ve koruma sorumluluğu da yine araştırmacı tarafından üstlenilmiştir.

Araştırmada görüşme esnasında katılımcıların görüşlerini rahat ve açık bir şekilde dile getirebilmeleri için güvenli bir ortamın oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Araştırmacının, görüşme kayıtlarının sadece çalışma için kullanılacağı, üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı ve çalışmada da kişisel veriler korunarak görüşme dökümlerine yer verileceğinin taahhüdünde bulunması bu noktada önemlidir. Ayrıca, görüşme esnasında araştırmacının katılımcıları yönlendirecek söz ve hareketlerden kaçınması da görüşmenin güvenirliğini sağlamak için yapılan başka bir adımı oluşturmaktadır. Araştırmacının bu güveni, gizliliği ve ortamı sağlaması içinde görüşme tekniği konusunda deneyimli olması, araştırmanın güvenirliği için önemli başka bir noktayı oluşturmaktadır. Bu noktada çalışmayı yürüten araştırmacının daha önceki deneyimlerinde nitel çalışma yürütme deneyiminin yer alması önemlidir. Bununla birlikte çalışma boyunca başta tez danışmanı olmak üzere Tez İzleme Komitesinin de düzenli olarak süreci takip etmesi de sağlanmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları ve bu bulgulara dayanılarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Kastamonu ili Merkez ilçede bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerinin, Türkiye'de gerçekleştirilen reform girişimlerinin etkililiğine dönük deneyimlerine ilişkin elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçlarına göre kategorize edilerek beş ana başlık altında ele alınmıştır. Temalar, Cheng'in *Çoklu Okul Etkililiği Model*inde yer alan etkililik model sınıflaması baz alınarak biçimlendirilmiştir. Söz konusu beş tema aşağıda sıralanmıştır:

1. Eğitim reformlarının okul etkililiğine katkısının değerlendirilmesine yönelik bulgular
2. Eğitim reformlarının okullardaki ihtiyaçları belirleme ve bu ihtiyaçlara uygun reformlar üretmedeki etkililiğine yönelik bulgular
3. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, eğitim reformlarının etkileri/katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular
4. 21. yüzyıl becerilerine sahip insan kaynağının yetiştirilmesine yönelik yapılan reformların etkililiğine ilişkin bulgular
5. Eğitim reformlarının inşasındaki katılım, etkileşim ve bilgi paylaşımı süreçlerine yönelik bulgular

5.1. Eğitim Reformlarının Okul Etkililiğine Katkısının Değerlendirilmesine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi, eğitim reformlarının, okulların öğretimsel misyonuna değer veren, uygulanabilir ve sürekli iyileştirme sağlayacak bir sistemin varlığını sağlamada ne kadar etkili olduğunun değerlendirilmesine yöneliktir. Bu nedenle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, eğitim reformlarının etkililiğini genel olarak ne şekilde değerlendirdiklerine yönelik "*Okulun ihtiyaçlarını karşılama bağlamında MEB tarafından gerçekleştirilen reformlar hakkında genel olarak düşünceniz nedir? Reformları uygulamaya geçirecek olan planlamaları, eğitimde sürdürülebilir ve dengeli bir ilerleme sağlama açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Reformların okulların öğrenme, öğretme ve yönetim süreçlerine yönelik okul etkililiğini sağlama düzeyindeki gözlemleriniz ve deneyimleriniz nelerdir? Reformları sürdürülebilir bir okul etkililiği sağlama açısından nasıl değerlendirirsiniz?*" şeklinde dört soru yöneltilmiştir. Ayrıca ana soruların daha açık hale getirilmesi ve katılımcıların değerlendirmelerini daha anlaşılır ifade edebilmeleri için sondaj sorularla desteklenmiştir. Katılımcıların görüşleri içerik analizi ile incelendiğinde dört tema altında değerlendirmede bulundukları görülmektedir. Bu bağlamda, (i) hedef odaklılık, (ii) sürdürülebilirlik, (iii) süreç yönetimi ve (iv) sorunların çözümü olarak dört kategori oluşturularak kodlar bu kategoriler altında Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Eğitim Reformlarının Okul Etkililiğine Katkısının Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Hedef odaklılık	Açık, anlaşılır ifade	Etkili ifade ve benimsenme
		Bilgilendirici etkinliklerin eksikliği
	Hedef-çıktı uyumu	Hedeflere ulaşma başarısı
	Bütüncül yaklaşım	Reformların birbirini tamamlaması
		Birbiriyle tutarlı işleyiş
Sürdürülebilirlik	Değişim hızı	İstikrar/istikrarsızlık
		Düzen/düzensizlik
Süreç yönetimi	İç işleyişe etkisi	Öğretme sürecini düzenleme
		Öğrenme sürecini düzenleme
	Yetkilendirme	Yönetici etkililiği
		Yönetici ve öğretmen yeterliği
Sorunların çözümü	Çözüm odaklılık	Etkisizlik unsurları

5.1.1. Reformların Hedef Odaklı Olmasına İlişkin Değerlendirmelere Ait Bulgular

Eğitim reformlarının etkililiğe katkısının değerlendirilmesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin ortaya koyulması, birinci alt amacı oluşturmaktadır. Okulların öğretimsel misyonunu iyileştirmek, ihtiyaçlara göre dönüştürmek ve değişime ayak uydurmalarını sağlamak amacıyla yapılan/yapılması planlanan eğitim reformlarının uygulayıcılar tarafından nasıl değerlendirildiği önemlidir. Her bir reform hareketi, daha iyi öğretimsel sonuçlar elde etmeyi hedeflediği için net ifade edilmesi, tüm bileşenler tarafından doğru anlaşılması ve hedeflerin okul işleyişini bütüncül ele alması gerekmektedir (Desimone, 2002, s. 244). Bu minvalde katılımcılara yöneltilen sorulardan elde edilen verilere göre eğitim reformları genel olarak değerlendirildiğinde, sürecin *hedef odaklı* sürdürüldüğü görüşünün hâkim olduğu (n=23) görülmektedir. Reformların hedefe ulaşması için iyi anlaşılmasının ve benimsenmesinin yapıcı rolüne istinaden katılımcıların açık ve anlaşılır ifade, hedef ve çıktının uyumu ile reformların bütüncül olmasına yaptıkları vurgudan dolayı kategoriler bu başlıklar altında toplanmıştır.

5.1.1.1. Hedeflerin Açık, Anlaşılır ve Net İfade Edilmesine İlişkin Görüşler

Araştırmanın ilk temasında ele alınan genel değerlendirme kapsamında reform girişimlerinde yer alan hedeflerin, katılımcılar tarafından nasıl algılandığının anlaşılmasına yönelik düşünceleri ele alınmıştır. Okul yöneticilerinin (n=13) ve öğretmenlerin (n=14) büyük bir çoğunluğunun, mesleki yaşantıları boyunca karşılaştıkları reform hedeflerinin, uygulayıcılar tarafından açık ve anlaşılır şekilde kurgulandığını ifade ettikleri görülmektedir. Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin (n=5) ve öğretmenlerin (n=8) bir kısmının ise, hedeflerin açık ve anlaşılır ifade edilmediğini, bilgilendirmelerin kısıtlı ve reformlar arası geçiş sürecinin çok hızlı olduğunu dile getirdikleri belirlenmiştir.

Okul Yöneticilerinin Görüşleri:

Yapılan reformların hedeflerinin açık ve anlaşılır ifade edildiğini dile getiren Y2, "*...politikalar aslında titizlikle ele alınıyor, eylem planları yapılmış aşamaları belirtilmiş... Eksiksiz değil ama çoğu zaman eylem adımları da belli. Herkes tarafından açık ve net olarak uygulamaya konulabilecek reformlar.*" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer düşünceye sahip olan Y7 ise "*Reformlarla gelen yeniliklerden haberdar ediliyoruz. Bakanlık yenilik yaptığı zaman zaten bilgilendirmek için dokümanlar paylaşıyor. Okuduğunuz zaman*

hedefi, çıktıyı anlıyorsunuz" ifadesiyle reform içeriklerinin, hedef ve çıktılarının net ve anlaşılır ifade edildiğini dile getirmiştir.

Yöneticiler, özellikle kapsamlı değişimlerde işin mutfağında yer alan öğretmenlere yönelik, hedeflerin daha iyi aktarılmasını sağlamak için uzun süreli eğitimler yapılmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, planlanan değişikliklerin ayrıntılı ve somut bir şekilde aktarılması gerektiğini dile getiren Y3, "*…idarecilerde bunu uygulatmakla yükümlü ama görev ve pozisyonları bakımından, bence bu işin mutfağında olan sınıfa giren bilfiil öğrenci ile müfredatı uygulamakla yükümlü olan öğretmenlere daha kapsamlı eğitimler verilmeli, hedefler anlatılmalı… Genel bir çerçeve çizecek olursam yeterince bilgi sahibi olunmamasından dolayı reformlar uygulamada eksik kalıyor."* sözleriyle hedeflerin uygulayıcılar tarafından doğru anlaşılmasının uygulamadaki sıkıntıları çözebileceğine işaret etmiştir. Benzer deneyime sahip olan diğer yöneticiler, düşüncelerini aşağıdaki şekilde dile getirmiştir:

> Y5: … Neden uygulanmasın ama bir kere bunu uygulatacak olanın bunu bir kere iyi anlatması gerekir, uygulayacak olan da bunu kavrasın ki uygulasın. Düzgün bir şekilde kavraması gerekiyor, sahiplenmesi gerekiyor. Biz bence baştan burada sıkıntı yaşıyoruz. Yeterince anlatılamadığı için öğretmenler idareciler sahiplenemiyor. Benimsemiyor, benimsemediği şeyleri yapsa da görevi gereği yapıyor, belli prosedürlere uyuyor. Yani bir işi sadece yapmak yerine getirmek değil, özünü halletmek gerekiyor. Bunun içinde anlamak gerekiyor.
>
> Y6: … Siz ne yaparsanız yapın, reformu uygulayacak olan kitle bunu benimsememişse bunu uygulama şansınız ya da istenilen sonucu alma ihtimaliniz yok. Bu noktada eğer öğretmen sistemi benimserse ve bunu uygularsa sonuç elde edilir. Bunun için hedefleri sonuçları iyi anlatmak gerekir.
>
> Y11: Reformlar başarısız oluyor ki tekrara düşüyoruz. O zaman daha iyi ifade edilmesi, daha çok açıklanması gerekiyor. Yoksa benimsenmiyor. Bakanlığın yapmak zorunda olduğu adımlar var. O adım atılmazsa yapılan eksik kalır. Çok eksik kalır. Yani bireysel çaba olarak kalır.

Okul yöneticilerinin hedeflere ilişkin ortak vurgusu, hedeflerin açık, anlaşılır ve net ifade edilmesi gerektiği; ancak reformlar doğru anlaşıldığı zaman uygulayıcıların yenilikleri daha kolay benimsendiği yönünde olmuştur. Ayrıca yöneticiler, uygulayıcıların hedefleri doğru anlamasının uygulamayı da kolaylaştıran önemli bir nokta olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Her ne kadar yöneticilerin bir kısmı (n=4) reformların herkes tarafından aynı derecede benimsenmesinin ve uygulanmasının zor olduğunu dile getirse de bunun sağlanması için MEB'in reform girişimleri hakkında öncelikle öğretmenleri ve yöneticileri sonra da kamuoyunu, hedeflerden haberdar etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Y8 "*Tabi ki burada 1.000.000 kişilik bir camiadan bahsediyoruz. Bunların hepsini saatlerce günlerce bir yere toplayıp eğitim vermek zor, imkânlar ortada, Bakanlığın da haklı tarafları var. Bunlarda reformların doğru anlaşılmamasında etkili oluyor. Biraz daha basitleştirir, elle tutulur işin özü ne yapması gerekiyor tam olarak anlatılırsa, pratik, uygulamaya yönelik*

özetlenebilirse etkili reform işini oldukça kolaylaştıracaktır." Şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Y13 ise özellikle sadece okul içinde yer alan paydaşların değil aynı zamanda kamuoyunun da hedeflerden haberdar edilmesi gerektiğini "*Sadece okul değil çevreninde reformları anlaması gerekiyor, özellikle veliler anlamalı ki yardımcı olsunlar. En azından köstek olmasınlar*" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcılardan Y14 ise "*Uygulama da sıkıntı oluyor, yapılanlar güzel, her şey kâğıt üzerinde iyi zaten, bir sorun yok. Ama uygulama sıkıntı oluyor. Yukarıdakilerin yaptıkları öğretmenlere işlemiyor, öğretmenler direnç gösteriyor… İhtiyaçları karşılamak üzere yapılıyor reformlar ama pek de öyle olmuyor. Öğretmenler inanmıyor pek bir şey olacağına*." sözleriyle reformların özellikle öğretmenler tarafından benimsenmesinin önemine vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin Görüşleri:

Eğitim reformlarının açık ve anlaşılır ifade edildiğini dile getiren öğretmenlerden Ö2 "*Genel olarak değerlendirildiğinde reformların açık ve anlaşılır ifade edildiği görülüyor. Fakat fazla uzun oluyor. Normal mesai bunu kaldırmıyor. Daha somut, nokta atış anlatılsa daha akılda kalıcı olur"* sözleriyle reformların hedeflerinin açık, anlaşılır ifade edildiği fakat netlikle beraber somut ifade edilmesinin daha önemli olduğunu ifade etmiştir. Aynı düşünceleri paylaşan Ö20 ise "*Hedeflerin ifadesinde herhangi bir sorun yok. Açıklayıcı şekilde aktarılıyor, dokümanlara ulaşılabiliyor ama daha kısa ve net anlatılması pratiklik sağlayacaktır, uygulanması kolay olacaktır"* sözleriyle düşüncelerini dile getirmiştir.

Reform çalışmalarının açık ve anlaşılır ifade edildiğini dile getiren öğretmenlerin yanı sıra bunun tersinin olduğunu ifade eden Ö4 "*Reformlar yapılıyor, oluyor bitiyor, sonra bize uygulayın deniyor. Çok uzun, ağdalı ifadelerle çok da akıcı, anlaşılır olmuyor, mantığı kavranmıyor. Hatta sıkıcı olduğunu bile söyleyebiliriz dokümanların*" şeklinde reformların her şey bittikten sonra kendilerine sadece uygulansın diye gönderildiğini ve bunların da dili ağır olan dokümanlarla yapılmasından dolayı anlaşılması bir yana mantığının kavranmasının zor olduğunu dile getirmiştir. Özellikle her şey yapılıp bittikten sonra öğretmenlerden sadece uygulanmasının istenmesinden dolayı başlatılan yeniliklerin ruhunun, mantığının tam olarak anlaşılamaması durumu, öğretmenlerde reformlara karşı bir isteksizlik oluşmasına sebep olabilmektedir. Bu çıkarıma dayanak olarak Ö12'nin aşağıda yer verilen ifadeleri örnek olarak gösterilebilir.

> "Milli eğitimin en büyük hatası, asıl işin içinde olanlara danışıp onları bilgilendirmeden direkt işin içine atlaması. Haberdar edilmeden sonrasında uygulama aşamasında öğrenip yapmaya çalışıyoruz. Zaman kaybından başka bir şey değil. Mesela yeni model için Eylül başında bize bilgilendirme yapıldı, hemen işin içine atıldık. Öncesinde öğretmeni işin içine katmamak ve

> sonrasında da gerekli bilgilendirmeyi yapmamak… Yapılan reformlar, eğitimle direkt öğrenciyle muhatap olamayan kişilerin oturup yazıp çizmesiyle olan bir şey olmamalı. Yani öğretmeni işin içine katmadığı gibi öğretmen sadece uygulayıcı olarak görülüyor. Hadi öyle olsun o zamanda doğru bilgilendirme yapacaksın"

Bu değerlendirmeye göre reformların açık ve net ifade edilmesinin de ötesinde, reformlarla ilgili bilgilendirici etkinliklere ihtiyaç duyulduğu ve öğretmenin sürece dahil edilmesi gerektiği sonucunu çıkarmak mümkündür. Bu düşünceye paralel görüşlere sahip olan Ö15 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> Özellikle son yapılanlarla ilgili bize tanıtımlar yapıldı, her şey okullara gidilerek hızlı bir şekilde de olsa anlatıldı. Bakanlık müfettişleri, okul okul gezdiler, değişikliklerle ilgili uygulamaya dönük bilgi aldılar. Reformun anlatılmasıyla ilgili eğitim alan öğretmenler bize bunu anlatıyor. Ama onlarda olaya hâkim değil pek, hâkim olacak ki anlatacak. Hatta bir-iki kere değil belli periyotlarla özellikle sistem değişikliklerinde ne hedeflendiğinin ne elde edileceğinin eğitimi verilmeli. Eğitim böyle canlı bir şey. Yani sürekli kendini yenilemesi gerekiyor.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, reformların anlaşılmasının başarıyı da beraberinde getireceğini, çünkü doğru anlaşılan ve ortak paydada buluşulan yeniliklerin benimsenmesinin kolay olacağını ifade ettikleri görülmektedir. Reformların doğru anlaşılıp benimsenmemesinin başarı önündeki en büyük engel olduğunu dile getiren Ö11 "*Programın önündeki en büyük engel öğretmenlerin yeniliğe açık olup olmama, olayı benimseyip benimsememesi olarak söyleyebiliriz"* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Bu ifadeden ve diğer görüşlerden yola çıkarak hem öğretmenler hem de yöneticiler, reformların açık, anlaşılır, net ifade edilmesi gerektiğini, bunun yanında eğitimlerle öğretmenlerin sürecinin desteklenmesi gerektiği ve her şeyden önemlisi reformların en başından, uygulanmasına kadar geçen yapılandırma sürecinde birinci dereceden uygulayıcı olan öğretmenlerin ve yöneticilerin sürece dahil edilerek yenilikleri benimsemelerinin sağlanması (Datnow, 2000, s. 370) reformlardaki başarıyı artıracak önemli adımlardan olduğu söylenebilir.

5.1.1.2. Hedef-Çıktı Uyumunun Sağlanmasına Yönelik Katılımcı Görüşleri

Araştırma kapsamında, reformların sahadaki etkililiğinin değerlendirmesinde hedef odaklılıkla ilgili görüşlerini dile getirirken katılımcılardan bir kısmı (n=19) hedef-çıktı uyumunun önemli olduğuna ve hedefe ulaşmada başarı sağladığına dair görüş bildirmiştir. Özellikle hedef-çıktı uyumunun önemli olduğu ve sahadaki uygulamalarla elde edilecek çıktıların, reformlarla hedeflenen çıktılarla tutarlı olması gerektiğinin altını çizen katılımcılar, bu durumun reformun başarısını doğrudan etkilediğini ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte okulların fiziksel yeterliğinin hedeflere ulaşmada önemli bir etken olarak hedef-çıktı uyumunu doğrudan etkilediğini dile getiren katılımcılarda (n=11)

bulunmaktadır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (n=26), okulların fiziksel imkanlarının günden güne iyileştirildiğini fakat reformlarla hedeflenen iyileştirmelerin öğretmen nitelikleriyle ilgili olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Reformlarla yapılan yeniliklerde hedef-çıktı uyumunun okullarda sağlanmasına yönelik okul yöneticilerinin, okul içinde yer alan aktörlerin gayretli çalışmalar sergilediklerini dile getirdikleri görülmektedir. Fakat her ne kadar uygulayıcılar ellerinden geleni yapsa da okulların fiziksel kapasitenin, birey yeterliklerinin, ellerindeki donanımların eşit olmamasından dolayı her okulun hedeflenen çıktıya aynı şekilde ulaşmasının mümkün olmadığını da ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Y11, "*Reformlarla hedeflenenler güzel, baktığın zaman ne güzel diyorsun ama ürüne, çıktıya ulaşma noktasında sahayla gerçekçi değil, birbirini tamamlaması gerekiyor*" şeklinde düşüncelerini dile getirirken, Y17 "*... Hedefler net, güzel. İyi hoş söyleniyor ama açıkçası önemli olan çıktılar beklenene uyuyor mu, önemli olan bu...*" sözleriyle hedef-çıktı uyumuna dikkat çekmiştir.

Yöneticilerin, hedefe ve hedefle öğrenme ürünü olan çıktı arasında uyumun olmasına yaptıkları vurgudan başka önemli bir noktada, reformlarla yapılmak istenenle okulların sahip olduğu imkânlar arasında bir uyumun olması gerektiği üzerine olmuştur. Buna göre yöneticiler tarafından hedeflerin okulların sahip olduğu imkanları göz ardı ediyor olmasının büyük bir handikap oluşturduğu belirtilmiştir. Katılımcılardan Y3, "*Reformlar uygulanabilir neden uygulanmasın? Ama önce Bakanlığın sahadaki diğer bazı sorunları da çözmesi gerekiyor. Bence okullardaki öğretmen ihtiyacı, fiziksel imkanların iyileştirilmesi gerekiyor ki reformlarda başarılı olunsun*" şeklinde düşüncelerini dile getirerek durumu özetlemiştir. Bu düşünceye paralel başka katılımcıların görüşlerine yer vermek, konuyla ilgili fikir birliğini göstermek adına önemli görülmüştür:

> Y9: Çocuklar için gerek okulda gerekse evde eğitim hizmeti noktasında her türlü imkân şu an sunulmakta. Yeter ki kişi istesin talep etsin. Bu yeni reformlarda hedefe ulaşma noktasında eksikleri tamamlama anlayışı kenara itilmeden yapılanmış durumda Bakanlık. Bu başarı için önemli.
>
> Y13: … Reformlarla tabii modern eğitim anlayışıyla birlikte öğrencinin imkanları da gelişiyor, artıyor. Yeni yöntem teknikler bunlar sonuçta, öğrencinin ufkunu açan şeyler yeniliklerin öğrenciye olumlu katkısı oluyor tabii ki.
>
> Y15: Reformlar lisede saha gözetilerek yapılıyor. Anadolu, fen, proje meslek liseleri gibi seçenek çok. Bu iş ortaokulda yok yalnız. Lisede gayet iyi ortaokula da bu şekilde önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ortaokullara Bakanlık tarafından yapılan yardımlar az, gider fazla… Her okulun ihtiyaçları farklı, harcama kalemleri farklı. Çünkü biz bu konularla çok vakit kaybediyoruz. Hedefe ulaşmada eksiklerle uğraşıyoruz.

Katılımcıların bir kısmı (n=6) sahadaki imkanların her geçen gün iyileştirildiğini fakat yine de öğretmen yeterliliklerinde yaşanan farklılıktan dolayı hedeflerin bekleneni vermesinde sıkıntılar ve okullar arası farklılıklar yaşandığına dair izlenimlere sahip olduğunu dile getirmiştir. Bu konu ile ilgili Y2, "*Öğretmen bir kere kesinlikle ve kesinlikle en büyük aktör… Öğretmen istediği zaman kendi ekosistemi içinde istediği her şeyi başarabilir. Yani reformların başarılı olmasında en büyük aktördür.*" sözleriyle, Y6 ise "*Hedefe ulaşma noktasında yine öğretmenin rolü çok önemli. Yani öğretmen kendisini yetiştirmişse bütün reformları çocuğu aktarabiliyor. Ama öğrenmeyi istemeyen, kendisini geliştirmeyen öğretmenlerde var, olduğu gibi devam etmek isteyen. Onlar reformların başarısını etkiliyor tabi*" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Konuyla ilgili Y17'de "*Bu arada okullar donanım olarak iyi. Önemli olan donanımdan da ziyade onları kullanan öğrenci ve öğretmen. Bizim o kısmı güçlendirmemiz lazım.*" şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Hedeflerin sahadaki imkânları göz ardı etmemesi gerektiği vurgusunun içeriğinde, katılımcılar tarafından öğretmen kabiliyetlerinin önemli olduğunun altı çizilmiştir. Bu noktada, okul yöneticileri arasında, reformların başarısında öğretmenlerin en önemli aktör olduğu kabulünden hareketle, reformların en önemli ve birinci dereceden uygulayıcısı konumunda olan öğretmenlere büyük görev düştüğü ortak kanısının hâkim olduğu bulgulanmaktadır. Bu bağlamda katılımcı görüşlerinin, öğretmenlerin reformları doğru anlayıp benimseyerek ve bu reformlara göre kendini güncelleyerek, sahadaki ihtiyaçlara göre uygulamalar yapmasının gerektiği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu (n=16), reformların hedeflere ulaşma başarısının, her okul için farklı derecelerde gerçekleştiğini dile getirmiştir. Öğretmenler, hedeflere ulaşma başarısındaki bu değişkenliğin sebebini de okulun fiziksel ve altyapı kapasitesi, öğretmen yetenekleri, yöneticinin sürece liderlik etmesi gibi parametrelere bağladıkları tespit edilmiştir. Konuyla ilgili olarak Ö2, "*Genel olarak değerlendirildiğinde reformların sahada uygulanabilirlik açısından zayıf olduğunu düşünüyorum. Yani milli eğitimin bizim için söylediği ya da getirdiği yenilikler kâğıt üzerinde çok güzel görünürken, bu iş uygulamaya geldiği zaman sahanın ona pek uygun olmadığını düşünüyorum açıkçası*" şeklindeki ifadesi reformların sahadaki farklılaşmayı göz önüne almadan yapıldığını dile getirirken; Y18, "*Yani şimdi biz öğrencilerimize belli bir amaç doğrultusunda hedeflerimizi kazandırmaya çalışıyoruz. Eğer öğretmen etkin bir şekilde kazanımlarını verirse ve değerlendirmeyi zamanında yaparsa dönütünü alırsa ve okul idaresi de destek verirse sistem*

güzel gidiyor. Eksik kaldığımızda, bir ihtiyacımız olduğunda hep destekliyor açıkçası. Yani süreç sahayla orantılı gidiyor." cümleleriyle sürecin doğru yönetilmesiyle hedeflere ulaşmanın mümkün olacağını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, hedef-çıktı ilişkisinin başarılı yürütülmesi için yapılan reformların hazır bulunuşluğu dikkate alarak yapılması gerektiğine dair önerilerinin olduğu görülmektedir. "*Beceri temelli, öğrenci merkezli bir eğitim hedefleniyor. Güzel bir şey ama şu anda elimizdeki malzeme özellikle liselerde buna hazır değil. Yani öğrencinin bir altyapısı olacak ki bu işi yapılabilsin. Altyapı olmadan Bakanlığın uygulamaya geçtiğini söyleyebilirim. Öğrenci, özellikle öğretmen, yöntem değişikliklerine hazır olmadan bunların istenmesi sadece kamuoyunda ve başarı skorlarında reformları başarısız göstermekten başka bir işe yaramıyor*" sözleriyle reformların hedeflere ulaşma başarısına öğrenci ve öğretmenlerin hazır bulunuşluğu penceresinden bakan Ö5'in değerlendirmeleri de farklı bir bakış açısı sunması açısından önemlidir.

Katılımcı görüşlerine göre okulların fiziksel yeterliklerinin, donanımlarının, öğretmen ve yönetici yeterliklerinin, veli katılımının, çevre desteğinin sağlandığı bir eğitim-öğretim süreciyle bunların olmadığı ya da eksik olduğu bir sürecin aynı çıktıları vermeyeceği bulgulanmıştır. "*Reformların uygulanması için gerekli, uygun ve sağlıklı eğitim ortamı sağlanır, öğretmenler gerekli donanımı kazanır işi sahiplenirlerse çıktılar da çok daha farklı olacaktır. Sonuçta yapılan iş, amaç, hedefler farklı değil aslında; imkanlar, fırsatlar farklı. Farklılık olsa da sürecin sonunda herkes üzerine düşeni yaparsa öğrencilerimizin belli bir beceriye sahip olması mümkün olacaktır*" şeklinde durumun nasıl pozitife çevrilebileceğini dile getiren Ö11, eğitimdeki her çabanın mutlaka karşılığını bulacağını ifade etmektedir.

Katılımcıların görüşlerine göre, reformlarla hedeflenen çıktıya ulaşmak için eğitimin her bir unsurunun el birliğiyle üzerine düşeni yapması, fiziksel imkanların iyileştirilmesi ve her çocuğun eğitimden yararlanma hakkından faydalandırılması reformlarda başarı için çok önemlidir. Okullardaki başarı farklarının azaltılması amacıyla yapılan yeniliklerin saha gerçekliğinden kopuk, ihtiyaçları görmezden gelen bir yaklaşımla değil; fırsat ve imkanların her koşulda iyileştirildiği, uygulayıcıların kapasitesini geliştirecek bilgilendirme faaliyetlerinin düzenlendiği, alternatifli planlamaların yapıldığı bir anlayışla hareket edilmesinin (Önder & Güçlü, 2014, s. 126-127), başarılı reformlar için önemli olduğu söylenebilir.

5.1.1.3. Eğitim Reformlarında Bütüncül Yaklaşıma İlişkin Katılımcı Görüşleri

Reform girişimlerinin genel olarak değerlendirilmesi üzerine oluşturulmuş birinci temada, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin önemle üzerinde durdukları konu, reform sürecinin hedef odaklı yürütülmesi üzerine olmuştur. Bundan dolayı oluşan hedef odaklılık temasının içinde, okulun tüm unsurlarıyla ele alınması ve reformların bütüncül bir yapıya sahip olması gerektiği vurgusuna dayanarak bütüncül yaklaşım kategorisi oluşturulmuştur. Bu noktadan hareketle, katılımcıların eğitim reformlarında bütüncül yaklaşım kategorisinde özellikle vurguladıkları reformların birbirini tamamlaması (n=34) ve birbiriyle tutarlı bir işleyişe sahip olması (n=23) gerektiğine dair tekrarlı ifadeleri çerçevesinde iki kod oluşturulmuştur. Reformların birbirini tamamlayacak şekilde yapılmaması durumunda ise katılımcıların büyük bir kısmı (n=24), okullardaki tüm unsurlar göz önüne alınmadan belli alanlarda yapılan yenilik çalışmalarının yetersiz kaldığı, fayda sağlamaktan ziyade karışıklık oluşturduğu yönünde değerlendirmelerde bulunduğu görülmüştür.

Reform girişimlerinde atılan adımların birbirini tamamlaması, uygulamada kopuklukların yaşanmaması için önemli kabul edilmektedir (Porter, vd. 1988, s. 101). Katılımcılar, yapılan reformların özellikle öğretim süreçlerine yönelik yapıldığını (n=25), öğrenci disiplin yönetmeliğine (n=12) ve öğretmen ve yönetici şartlarının iyileştirilmesine (n=14) yönelik konuların eksik kaldığını sıklıkla dile getirmiştir. Öğretimin merkeze alınarak öğrenci merkezli uygulamaların çağın gereklerine ve duyulan ihtiyaca istinaden güncellenmesinin doğru olduğu fakat bunları yaparken de öğrenci disiplininin elden bırakıldığı, bununda okullarda başarılı fakat "*saygısız"* ve "*duyarsız"* öğrenci profiline sebep olduğu düşüncesinin hâkim olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Okul yöneticileri reformların eğitim-öğretimin sahadaki tüm şartların, ihtiyaçların, beklentilerin göz önüne alınarak bütüncül bir yaklaşımla yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Başka bir ifadeyle, sadece müfredatta yapılan bir yeniliğin sınıf içi süreçleri, izleme ve değerlendirme yöntemlerini, merkezi sınav yapısını da etkileyeceği unutulmadan hareket edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Konuyla ilgili yöneticilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Y7: Öğretimle eğitim yan yana yürüyen bir süreç biliyorsunuz. Özellikle eğitim konusunda elimizi çok zorlaştıran olaylar maalesef yaşanıyor. Bu olaylardan bazıları öğretmene karşı olan bu saygısızlık ya da şiddet ya da okula birilerinin gelip herhangi bir hususta baskı yapmaya

> çalışmaları gibi, bu süreçlerle de zaman zaman karşılaşıyoruz. Öğretmenin ya da okul idaresinin korunması yönünde bir reform bence gerekiyor. Ayrıca öğrencilerimizin eğitim sürecinde bu süreçte daha verimli olabilmesi için de ortaokullarda disiplin yönetmeliğinde de değişiklikler gerekiyor bence. Çünkü öğrencilerimizin kendine gelebilmesi için bazı cezaların maalesef yeterli gelmediğini düşünüyorum.
>
> Y13: Şöyle diyebiliriz, beceri temelli ve öğrenci merkezli eğitim sistemi var, güzel tabi… ama ben eğitim sisteminde biraz modern eğitim anlayışıyla bizdeki daimî esasi yapının bence entegre edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özellikle disiplinde çok sıkıntı yaşıyoruz. Öğrenci merkezli yapılırken disiplini elden bıraktık. Öğretimle uğraşırken eğitim zayıf kaldı.
>
> Y18: Disiplinle ilgili çok büyük sıkıntılarımız var. Ortaokullarda ne yazık ki herhangi bir disiplin cezası verilemiyor. Bu da çocuğa ve veliye güç veriyor. Bence öğretimin güncellenmesi bir yana en büyük düzenleme disiplin yönetmeliğinin düzenlenmesi üzerine olması gerekiyor ki öğretimde başarılı olsun.

Yöneticiler tarafından özellikle vurgulanan başka bir nokta ise birbiriyle tutarlı bir yenilik silsilesinin kurgulanmasına yöneliktir. Bu noktada konuyla ilgili katılımcı görüşlerinin, özellikle müfredat ve sistem düzenlemelerinde yapılan çalışmaların ilk olarak sınav içeriğine ve şekline yansımasından dolayı hem yönetici ve öğretmenlerde hem de velilerde endişeler oluşturması üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcılardan Y11, "*Son maarif modelini yaptılar iyi güzel… Ama bir önceki sisteme devam ediyorlar. Şimdi dokuzu biz mezun etmeden göremeyeceğiz sonucunu… Ama bu konuda şimdi tedirginlik var, sınav nasıl olacak. Hem dokuzların kendisi ve öğretmenlerinin hem okul müdürlerinin hem de velilerinin ikna edilebilmesi lazım… Biz şu anda beşinci sınıfta okuyan çocukları şöyle bir sınav öngörüyoruz, LGS sınavı olarak yani açık uçlu bir sınav öngörüyoruz gibi açıklama lazım. Değişiklikle birlikte açıklanmaması endişeyi artırıyor.*" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Konuyla ilgili olarak benzer şekilde yorum yapan örnek katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Y1: Modelle birlikte konular azaltıldı, konunun işlenmesi anlamında da farklılıklar var. Yöntemler de farklı. Bir de eski program var. Yani şimdi öğretmenlerimiz buna ayak uydurma konusunda hani zorluk çekiyorlar. İllaki çünkü eski sistemle bu birbirinden farklı. Öyle olunca sonuçlarını merak ediyoruz, eski müfredatta tamamen test yönelimliydi… Şimdi sosyal sorumluluk projeleri yapın denildi… Çünkü ilerde diplomanın yanında bu tip sosyal sorumluluk projelerinin de dahil edilmesi planlanıyor sanırım ve dolayısıyla üniversitelere alımda değişebilir o yüzden. Bir kademedeki değişim hepsini tetiklemeli. Bu modeli güçlendirir.
>
> Y3: … Mesela deneme sınavı yapılması yasaklanıyor. Tabii ki Bakanlığın takdiridir ya da yardımcı kaynak kitap aldırılmasına izin verilmiyor. Ama bir 8. sınıf öğrencisi LGS ye gireceği zaman da elindeki ders kitapları yeterli olmayabiliyor ve zeki olanlar için yeterli diyelim. Şimdi, 8. sınıfta tamamı test olacak bir sınava girecek. Öğrenci 4 yıl boyunca neden bir tane bile deneme sınavı çözmesin, kodlamayı bile öğrenemeyecek. Yani en azından buralarda biraz esneklik sağlanabilir. Yapılmak istenenle sınav eşleşmiyor.
>
> Y12: Çok kapsamlı bir müfredattan bahsediyoruz. Şu anda mesela beşinci sınıf öğrencilerimizin velileri bize geldiği zaman diyorlar ki "hocam biz yeni modele geçtik. Bizim çocuklarımız yeni müfredata göre eğitim öğretim alıyorlar. Benim çocuğum bu müfredata göre mi bir sınava girecek?" diyorlar haklı olarak. Dolayısıyla yeniliği burada bırakmamak gerekiyor. Sonucu da sebebine göre şu anki çocukların aldığı duruma göre düzenlemek gerekiyor diye düşünüyorum.

Politika yapıcıların yaptığı her bir reform hareketinin, okullarda karmaşaya neden olduğu göz önünde bulundurularak hareket edilmesi önemlidir (Beare, 2007, s. 27). Netice de her bir yenilik öğretmenlere, yöneticilere, öğrencilere, velilere yeni sorumluluklar yüklemektedir. Yapısında doğal bir karmaşa barındıran her bir reform çalışmaları, sistemde farklı uygulamalar devam ederken ve bunlar birbiriyle girift haldeyken kısıtlı bir alanında yapılıyor olması uygulayıcıları zor duruma soktuğu söylenebilir. Bu pencereden hareketle yöneticilerin reformların bütüncül ele alınması gerektiğine dair yaptıkları vurgu önemli görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Okullar, eğitim, öğretim, değerlendirme, yönetim, katılım gibi önemli birçok bileşeni içinde barındıran bir yapıdır (Datnow, 2000, s. 359). Bu unsurların hepsini dikkate alarak planlanması beklenen reform girişimlerinde, her bir unsurun nasıl ele alınacağı, reformdaki ağırlığının ne olacağı dikkatli ve planlı bir şekilde, bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu şekilde iyi çizilmiş bir tasarım, net beklenti ve hedeflere sahip reformların sonuçlarının da etkili, ölçeklenebilir ve sürdürülebilir olmasını sağlamaktadır. Bu minvalde araştırma kapsamında öğretmenlere reformların etkili olmasında önemli olan etmenlerle ilgili değerlendirmeleri sorulmuş ve yanıtlarında, reformların birbirini tamamlamasına ve tutarlı olmasına dair vurgunun yer aldığı görülmüştür. Son yıllarda yapılan reformların bütüncül bir yaklaşımla yapıldığını dile getiren öğretmenler (n=12) olduğu gibi parça parça, hatta zaman zaman birbiriyle çatışan reformlar yapıldığını dile getiren öğretmenlerde (n=18) bulunmaktadır.

Reform çalışmalarının, mesleğinin ilk yıllarına (mesleki kıdemi 16 yıl) kıyasla şimdi daha birbirini tamamlayan nitelikte ve tutarlı kurgulandığını dile getiren Ö17 "*Okul temelli planlama var. Yani bu her okul kendine göre yapacaklarını, kendi okuluna göre kendi çevresine göre planlayabilir. Eğer böyle olursa daha da çok uygulanabilir. Çünkü her okul kendi imkanlarına göre plan yapacak, şartlarına göre tutarlı bir yol izleyecek. Göreve başladığım zamana göre çok daha tutarlı reformlar. Esnek yapı kurgusu bile olumlu"* şeklinde sürecin eskiye nazaran daha tutarlı ilerlediğini dile getirmiştir. Ayrıca esnek uygulamaların okul farklılıklarına göre planlama yapılarak okulun imkân ve şartlarına, sosyoekonomik çevresine göre şekillendirilmesini sağlayacağı için daha uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte yapılan reform çalışmalarında eğitim-öğretim sisteminin bütüncül olarak değil de lokal olarak ele alındığını dile getiren Y15, "*Kervan yolda düzülür mantığı bu tamamen. Bize kimsenin bir şey sorduğu yok. Mutlaka bir grup*

öğretmenle bunlar yapılmıştır ama yani bize gelen bir şey olmadı. Okula gelmedi mesela. Bununla ilgili ihtiyaçlarımız, öğretmenlere genel anlamda sorulmadı. Şimdi iki ayrı sistemle eğitim veriliyor. Kimse ne oluyor bilmiyor bence. Müfredat değişiyor, sınavda ne olacağını kimse bilmiyor mesela" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö18 "*Planlama esnek tutulmuş ama sonuçta esnek tutulsa bile öğretmene planlamalarda sıkıntı oluyor. Çünkü ana planla kitaplar, eğitim süreci tutarsız. Türkçe kitaplarımız 2 tane var. Şubattan sonra onu kullanmamız gerekiyor. Onun içinde çocukların okumaya geçmesi gerekiyor. Ama deniyor ki acele ettirmeyin hazirana kadar çocuğun okumaya geçme süreci devam etsin. Aslında ikilemde kalınmış gibi geldi bana. Yani tutarlılık yok*" ifadesiyle Bakanlığın uygulamak istediği yeni sistemdeki tutarsızlıklara dikkat çekmiştir.

Eğitim reformlarında, öğretim süreçlerine ağırlık verilirken öğretmen ve yöneticilerin haklarının iyileştirilmesine yönelik reformların çok da istenilen iyileştirmeleri içermediğine dikkat çekilmiştir. Bu durumun, öğretmenlerin kendini Bakanlık nezdinde değersiz hissetmesine yol açtığı belirtilmiştir. Öğretmen ve yöneticilerin meslek haklarının iyileştirilmesinin, eğitimin başarısına olumlu yansıyacağını dile getiren Ö21, reformların bütüncül olarak ele alınmasıyla ilgili farklı bir pencere açan görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

> Eğitim reformları, eğitim camiasının beklenti ve görüşlerini yansıtmamaktadır. Örneğin yeni yayımlanan ÖMK öğretmenlerin beklentileri karşılamamaktadır. Bu kanun, birçok kişiyi mağdur edecektir. Eğitim reformlarının uygulayıcısı öğretmenlerdir ancak öğretmen niteliğinin artırılarak reformlar uygulanabilir. Bu nedenle de birinci öncelik öğretmen niteliklerinin ve meslek haklarının yükseltilmesi olmalıdır. Öğretmen kendini iyi hissederse, ait hissederse başarı olur. Reformlar yapılırken öğretmen ve yöneticiler unutulmamalıdır.

Katılımcılar, reform çalışmalarını genel olarak olumlu bulurken tek bir odakla hareket edilmesinin uygulamada sıkıntı oluşturduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Reform çalışmalarının doğan ihtiyaçları karşılamak için yapıldığını dile getiren katılımcılar, temel sorunun eğitim-öğretimin çok denklemli ve aktörlü bir yapıya sahip olduğu gerçeğinin politika yapıcılar tarafından göz ardı edilmesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte reformlarda gözetilen hedeflerin birbirini takip edecek şekilde, tüm unsurları içine alan bir yapıda kurgulanması, birbirini tamamlayan kararlarla tutarlı şekilde uygulanmasının daha net sonuçlara ulaşmak için önemli olduğu katılımcılar (n=22) tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca tüm paydaşların beklentilerine cevap verecek adımlar atmanın zor olduğu gerçeğine literatürde yer verilse de (Akgündüz, 2023, s. 205; Cheng, 2023, s. 24; Desimone, 2002, s. 240) katılımcılar (n=16), daha iyi yapılacak bir ihtiyaç belirleme

analiziyle reformların, okulu bütünsel olarak ele alacak şekilde yapılmasının mümkün olabileceğini belirtmişlerdir.

5.1.2. Reformların Sürdürülebilir Olmasına İlişkin Değerlendirmelere Ait Bulgular

Eğitim reformlarının sürdürülebilir olması, bir toplumun uzun vadeli gelişimini destekleyen önemli bir parametreyi oluşturmaktadır. Çünkü sürdürülebilir reform yapısı, okullarda istikrarın varlığını inşa ederken, istikrarsızlığın getireceği güvensizlik duygusunun da ortadan kalkmasına katkıda bulunmaktadır (Cuban, 1990, s. 7). Bunun yanında eğitim kalitesini artırmaya yönelik yapılan yenilik hareketlerinin, eğitimin modernizasyonu için önemli olduğunu kabul etmenin yanında, sistemin dinamiklerinde yapılan sık değişimler, sürdürülebilirliği olumsuz etkilemektedir. Bundan dolayı reformlarda başarılı sonuçlar elde edilmek isteniyorsa istikrarlı bir ortamın sağlanması ve yeniliklerin iyi planlanarak ortaya çıkarılması gerekmektedir (Bellie, vd. 2020, s. 271). Bu minvalde araştırma kapsamında yöneticilere yöneltilen ve okulların öğretimsel misyonunu iyileştirmeye yönelik yapılan reformların etkililiğine dair değerlendirmelerin alındığı sorularda tekrar eden vurgudan dolayı sürdürülebilirlik teması oluşturulmuştur. Katılımcılar, sürdürülebilir ve başarılı sonuçlar alınacak bir reformdan bahsederken de okullardaki değişikliklerin kısa zaman aralıklarıyla ve hızla gerçekleşmesine dair değerlendirmelerde bulundukları için sürdürülebilirlik temasının altında değişim hızı kategorisi ortaya çıkmış; görüşmelerde istikrar(sızlık) ve düzen(sizlik) kelimesine vurgu da fazla olduğu için iki kod oluşmuştur.

Okul yöneticilerindeki (n=11) ve öğretmenlerdeki (n=16) genel kanının, sürdürülebilirliğe ilişkin olarak reformların eğitimi modernize etmek için yapıldığı fakat değişimlerin sık zaman aralıklarıyla ve hızlı bir şekilde meydana geliyor olmasının reformların benimsenmesini zorlaştırdığı yönünde olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

> Y7: Benim meslekte 30. yılım. Sürekli bir şeyler değiştirildi. Yani ben eğitim kadar başka bir kurumda bu kadar yöntem, uygulama ya da süreç değiştirildiğini görmedim maalesef. Yani eğitimin üzerinde bu kadar değişiklik, hatta ürün ortaya çıkmadan yapılan farklı denemelerin çok da etkili olacağını düşünmüyorum. Sürdürülebilir bir şey çıkmıyor ortaya. Bir yapboz tahtasına döndürülmesinin aslında çocuklarımızı, geleceğimizi bir şekilde heba ettiği kanaatindeyim.

> Ö9: Farkındaysanız sürekli bir şeyler değiştiriliyor… Ya bir sistem oturmadı ve öğretmenler de idareciler de öğrenilmiş çaresizlik mi diyelim? Artık bunu aslında kabulleniyor insanlar, yapıyor mecbur. Ama şöyle bir sıkıntı var, öğretmen arkadaşlarımız sadece denildiği için yapıyor, sahiplenmiyor sürekli değiştiği için, sahiplenmeyince de sonuçta olumsuz oluyor, sonra da yeniden değişim. Sürdürülebilir olmuyor reformlar.

> Y12: Değişimin zorlukları yaşanıyor ve bunun yanında da istikrarın sağlanmasında sistemlerde sık gelişmeler meydana geliyor. Yani bir süreç oluşuyor. Mesela 3 sene 5 sene bunun üzerinde duruluyor, sonra yeni bir süreç daha çıkıyor. Yani programların uzun vadeli ve uygulanır olması lazım. 5 senedir program üzerinde çalışılıyor. 3-5 senede başka bir program üzerinde çalışıyor. Bunların sabit olması uygulanabilirliğini daha da arttırır. Bence başarısızlığın en önemli sebebi sürekli değişiyor olması.

Katılımcılar tarafından, eğitim sistemini daha verimli, kaliteli ve etkili kılmayı amaçlayan eğitim reformlarının belli bir prosedürde, belli bir zaman içinde uygulanarak alınan çıktıların hedeflere göre değerlendirilmesi eğitimde dengeli ve istikrarlı ilerleme için önemli görülmektedir. Bunun içinde reformların sürdürülebilir olmasına dikkat edilmesi ise kritik kabul edilmektedir. Bu noktadan hareketle, sürdürülebilirlik teması altında konuyla ilgi öğretmen ve yönetici görüşlerine göre oluşan kategori ve kodlara dönük bulgulara yer verilmesi uygun görülmektedir.

5.1.2.1. Eğitim Reformlarındaki Değişim Hızına İlişkin Görüşler

Eğitim reformlarında yaşanan hızlı değişimlerin, eğitim-öğretimdeki istikrarın sağlanmasına zarar verdiği, bununda uzun vadede okul etkililiğini zedelediğine dair çalışmaların (Cheng, 2023; Datnow, 2000; Desimone, 2002; Tan & Yang, 2019) var olduğu bir gerçektir. Bu çalışmalarda, bir reformun başarılı olması için politikaların uygulanma sürecinin sabırla işlenmesi, değişim hızının reform yapılan alana göre ayarlanması ve böylelikle istikrarın sağlanması gerektiğine dair genel vurgunun olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında da reformların sürdürülebilirliğiyle ilgili deneyimlerini dile getiren katılımcıların (n=32) defaten dile getirdiği en önemli nokta, reformlarda yaşanan değişimlerin kısa zaman aralıklarıyla ve hızla gerçekleşmesinden dolayı yeniliklere ayak uydurmanın zor olmasıdır. Hatta bazı katılımcıların reformlarla yapılan değişikliklerin özellikle öğretmelere ve idarecilere külfet olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte değişim hızının eğitimin dinamik yapısından kaynaklandığını ve normal bir süreç olduğunu ifade eden katılımcılarda (n=8) bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Eğitim reformlarında başarı sağlanması ve yeniliklerin okul etkililiğine katkı yapması için sürdürülebilirliğin sağlanması gereklidir. Bu gerekliliğe istinaden, okul yöneticilerinin reform yapılacak yenilik başlığına göre en azından sonuçların görülebileceği makul zaman aralığında bir değişim hızının sağlanması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Y3 "*Güncelleme yapılabilir ama temelli değişmeyeceğine inanmak istiyorum*

artık, çok yorucu adapte olmak" şeklinde dile getirirken; Y17 "*Ufak değişiklikler olur tabi, ama sistem değişikliğinde sıklık kötü oluyor diye düşünüyorum. Çünkü öğretmenlere artık yük oluyor bu değişimler*" sözleriyle özellikle sistem, müfredat gibi büyük çaplı değişikliklerin kısa zaman aralıklarıyla olmasının zorluğunu belirtmiştir.

Okul yöneticileri, eğitimde reformların başlatılması, uygulanması ve sonuçların görülerek eksiklerin tespit edilmesi ve buna uygun güncelleme çalışmalarının yapılmasının bir süreç olduğunu ve bu sürecin sabırla takip edilmesinin, istikrarı ve düzeni tesis edeceği için uzun vadeli yarar sağlayacağını dile getirmiştir. Bu minvalde Y1 "*Yenilik yapılınca beklenmeli, izlenmeli… Ama bu konuda maalesef çok da sabırlı değiliz. Süreç belki kendi içinde tutarlı ama sürekli değişim yapmaktan ne olduğunu göremiyoruz. Düzeni sağlamak için biraz süreci stabilize etmek lazım.*" şeklinde düşüncelerini dile getirirken; Y15 "*Yani bizim eğitim sistemimizde hep bir başa dönme nasıl diyeyim tutarlılıkla istikrar yok? Reformlar bir deneme yanılma, bir yapboz gibi."* sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir. Katılımcılardan Y5 sadece eğitim-öğretim sürecinin değil yöneticilere ve öğretmenlere yönelik yapılan reform çalışmalarının, eğitim-öğretim süreçlerine yapılan reformların sürdürülebilirliğini etkileyerek istikrarı bozduğunu ve okulun dinamiklerini değiştirdiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak benzer düşüncelere sahip katılımcılar (n=4) bulunmakla birlikte bunlar içinde ayrıntılı durum değerlendirmesi yaptığı için örnek görüş olarak Y5'in görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Y5: Mesela her yıl 4 yılda bir okullarda okul idarecilerinin değişmesi, bu reformların bir kere sürdürülebilirliği açısından en büyük engel. Örnek vereyim ben 4 yıldır bu okulda çalışıyorum. Bu okulda bir vizyon belirlemeye çalıştık müdür beyle birlikte, işte okulun hedeflerine yönelik, işte proje geliştirmek gibi sosyal etkinlikler gibi ya da okulun kültürünü benimseme gibi rollerimiz var. Öğrencileri tanıma da önemli faktörlerden bir tanesi öğrenci ve velileri tanımak. Şimdi dokuzuncu sınıftaki velileri, öğrencileri tanıyoruz, görev süremiz doldu. Bırakıp gideceğiz mesela, yer değişikliği yüzünden… Bunlar bazı şeylerin sürdürülebilirliği açısından bir engel oluyor… Bakanlığın, teknolojinin gelişmesiyle birlikte işte yeni bir EBYS sistemine geçildi. Bu geçişler tabi ki güzel kurumlar arasında daha etkili iletişim sağlayabiliyoruz. Ama bu gibi yenilikleri yaparken eskiyi bir anda unutup yenisine geçmek zor oluyor. Bir uygulamaya geçildiğinde daha uzun süreli pilot bir uygulama yapılsa daha doğru olur… Evet, bazı planlamalar politikalar güzel olabilir, iyi sonuçlar getireceği düşünebilir ama bunun bilimsel anlamda bir pilot çalışması, uygulaması yapılmadan hızlı değişiklikler olması, bir düzende yapılmaması okulların etkililiği açısından bir engel diye düşünüyorum.

Reformların birden karar alınarak yapılmasını doğru bulmayan yöneticilerin yanında eğitimin yaşayan bir sistem olmasından dolayı bu değişikliklerin yaşanmasını normal karşılayan yöneticilerde bulunmaktadır. Y9 "*Eğitim sabit bir şey değil ki, bilgi ve teknoloji her gün değişiyor. Eğitimde bundan etkilenen bir yapıya sahip. Değişikliklerin yapılması eğitimin rutini aslında… Zaman kaybetmemek için hızlı davranılabiliyor. Tabi sıkıntılar var*

ama Bakanlık dersine hiç çalışmadan da yapmıyor bence" şeklinde eğitim yapısının bu hızlı değişikliklere uygun olduğunu ve buna adapte olmak gerektiğini ifade ettiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşlerine istinaden reformların gerekli olduğu fakat uzun vadeli uygulamalardan daha fazla verim alınabileceğine dair bir inanç olduğu sonucunu çıkarmak mümkün görünmektedir. Bilhassa eğitimin toplumsal, ekonomik, kültürel ve küresel faktörleri içine alan büyük bir organizasyon olduğu düşünüldüğünde (Han, 2013, s. 8), reformların sürdürülebilirliğinin sağlanmasının eğitimde daha etkili sonuçlar alınmasını sağlayacağı söylenebilir. Bununla birlikte, reform sürecinin sürdürülebilir olması ve süreçten başarılı sonuçlar alınması için değişimlerin daha kontrollü yapılması sağlanarak istikrarlı bir eğitim-öğretim ortamının mümkün olduğu da ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Reformların sık zaman aralıklarıyla ve ön hazırlık yapılmadan hemen uygulamaya geçildiği yönünde görüş bildiren öğretmenlerin çoğunlukta (n=18) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin konuyla ilgili olarak, reformlarla ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu; fakat sürekli bir değişim döngüsü içinde olduklarını ve bunun çok zahmetli bir sürece dönmesinden dolayı bir karmaşa, bir düzensizlik oluştuğu ve en nihayetinde de sonuca bir türlü ulaşılamadığını ifade ettikleri görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Ö4, "*İşte bir süreklilik arz etse başarılı olacağız belki de… Bizim eğitim politikamız net belli olsa değişmese sürekli… Gerçekten biz bütün öğretmenler taşın altına elimizi, yüreğimizi koyduğumuzda bunlar çok güzel yerlere gelecek. Ama birazımız uygulayıp birazımız uygulamadığında ya da bu programların 5 yılda bir 10 yılda bir sürekli değiştiğinden maalesef sonuca ulaşamıyoruz. Bakan değişince her şey değişiyor. Ya yap-boz tahtasına dönüyor, düzen sağlanmıyor ve bunu veliye, öğrenciye anlatamıyorsun. Kaldı ki kendine anlatamıyorsun. O yüzden sıkıntımız burada başlıyor*" sözleriyle değişimdeki hızın uygulayıcılara ve öğrencilere olumsuz yansıdığını belirtmiştir. Bununla birlikte eğitim gibi sonuçlarının etkililiğini görmenin zaman alacağı bir sistemde, yaşanan değişimlerin birden ve kısa zaman aralıklarıyla yapılmasının faydadan çok zararı olduğunu, eğitimi istikrarsızlaştırdığını dile getiren öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö16: Sık bir şekilde reformların olması da faydalı olmuyor diye düşünüyorum. Mesela öğretmen her türlü hazırlığını yapıyor, elinde materyalleri hazır, ama ne oluyor yeni bir şey geliyor. Çok da farklı bir şey olmuyor. Mesela 11. sınıftaki konu 10. sınıfa alınıyor ya da adı değişiyor. Ama sonuçta öğretmenin yaptığı bütün çalışmalar boşa gidiyor. Bu da biraz öğretmeni yıldırmak bence. Öğrencilerimizde bir deneme tahtası gibi oluyor. Bence en kötü sistem bile sistemsizlikten iyidir. Ama düzen olsa belli bir sistem olsa devam etse bu sistemin eksiklikleri

olabilir, onu düzeltirsin. Öğrencilerimiz de sıkıntı yaşadı, öğretmenler de… Sık reform ya da sistemin değişmesinin faydalı olduğunu düşünmüyorum.

Ö19: Reformlarda biraz daha geniş bir hazırlık süreci, yorumlama, değerlendirme olmalı, yani geniş bir katılımla, daha sağlam bir çalışma, bir temel atma hakkımızdır diye düşünüyorum açıkçası. Her şeyin hızlı gelişmesi bile öğretmenler için muhtemelen öğrenciler içinde zor adapte olması. Hadi başlattı, evet yani ne deseler yapıyoruz zaten başka çaremiz yok. Ama yaptıklarının da mantığı yok. Mesela bu sene harflerin yazılışında A harfi mesela… A harfini önce bir hilal, sonra yukarıdan şeyi kemeri takılıyor, sonra g harfinin yazılışında falan tam daireler yok edilmiş. Hani ne gerek var merak ediyorum. Daha temel şeyler var yapılacak, yenilik harflerin yazımında olmuş…"

Öğretmenlerin genel olarak değişimlerin sıklığından ve aniden gelişmesinden rahatsızlık duyduğunu ifade edenler çoğunlukta olsa da bazı öğretmenlerin (n=4) bunun eğitimin doğasında olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak Ö1, "*Programlar her zaman geliştirilmeye her zaman açık zaten. Program muhakkak güncellenecek. Yani sahadan gelen dönütlere göre bakılacak. Tabii reformun içinde değiştirilmesi gereken değiştirilmesi gerekmeyen noktalar belirlenip bunlar zaten sürekli gelişim devam edecektir. Bunlar hep yapılıyor, değişimi seviyor eğitim. Öğretmenin her şeye adapte olması gerekiyor*" şeklinde düşüncelerini beyan etmiştir.

Katılımcı görüşlerine göre reformların daha sonuca ulaştığı görülmeden değiştirilmesi, siyasi ortamın eğitim sistemini doğrudan etkilemesi ve toplumun eğitimden beklentilerinin günden güne değişiyor olmasının sürdürülebilirliği olumsuz etkilediği, bununda reformların benimsenmesini zorlaştırdığı söylenebilir. Hâlbuki eğitimin sadece kendini değil, ekonomik, toplumsal, kültürel ve küresel ölçekte yer alan aktörleri de etkileyen yapısı düşünülürse; eğitimdeki bu hızlı değişim yolculuğunun diğer aktörlerde de bir istikrarsızlık oluşturduğu ifade edilebilir. Katılımcı görüşlerinden yola çıkarak sürdürülebilir bir kalkınma için eğitim reformlarının uzun vadeli olarak tasarlanması ve geliştirilmesi gerektiği, popüler yaklaşımlar yerine toplumun beklenti, ihtiyaç ve kültürüyle de eşleşen politikalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

5.1.3. Reformlardaki Süreç Yönetiminin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Eğitim reformları, politika yapıcılar başta olmak üzere birçok paydaşın ortak çabalarıyla şekillenen, farklı pek çok konu başlığından meydan gelen karmaşık bir süreçtir (Hopkins, 2022, s. 14). Bu sürecin etkili ve amacına uygun bir şekilde yönetilebilmesi için öncelikle iyi planlanması gerekmektedir. Özellikle okul içi süreçlerin etkili yönetilmesi, öğretim ve öğrenme etkililiği sağlanması açısından oldukça önemlidir (Cheng, 2023, s. 25). Bu tespitler paralelinde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin reform sürecinin değerlendirilmesine ilişkin söylemlerinde de benzer bir vurguya rastlanmaktadır. Buna göre

katılımcı görüşlerinde, reformların başlangıcından itibaren titiz bir çalışma yürütülmesi gerektiği, devamında da sürecin izlenmesinin ve değerlendirilmesinin etkili sonuçlara ulaşmak için önemli olduğu vurgusunun hâkim olduğu görülmektedir. Araştırmada, reform sürecinin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerde, reformların okul içi işleyişe yönelik etkisiyle ilgili değerlendirmelerin (n=28) yanı sıra, reformların uygulanmasına yönelik okullardaki öğretmen ve yöneticilere daha fazla yetkilendirmeye ihtiyaç olduğuna vurgu yapan katılımcıların (n=18) görüşlerine istinaden bu iki başlıkta iki kategori oluşturulmuştur. Bununla birlikte, katılımcı görüşlerinde yapılan analiz sonucunda, reformların okul içi işleyişe etkisi ile ilgili olarak öğretme sürecini düzenleme (n=12) ile öğrenme sürecini düzenleme (n=16) başlıklı iki kod belirlenmiş; okullardaki yetkilendirme kategorisine ait olarak da katılımcı ifadelerinden yönetici etkililiği (n=8) ve yönetici ve öğretmen yeterliği (n=10) olarak iki kod oluşturulmuştur.

5.1.3.1. Reformların Okulların İç İşleyişine Etkisine Yönelik Görüşler

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin büyük bir kısmı (n=35) reform çalışmalarının okul içi süreçleri doğrudan etkilediği için iyi yönetilmesi gerektiğini belirtmiştir. Belirlenen politikaların hayata geçirilmesi için okulların iç işleyişinde yer alan tüm unsurların örgütlenmesi, öğretmen ve öğrencilerin değişime hazırlanması ve gerekli bilgilendirmelerin yapılması gibi pek çok düzenlemenin planlanması gerekmektedir (Akay & Aypay, 2016, s. 456). Bu süreci sekteye uğratmamak içinde dikkatli davranılması, okulun ikliminin bozulmamasına özen gösterilmesi ve reformların okul unsurları tarafından desteklenmesi önemli kabul edilmektedir (Scheerens, 2015, s. 18). Bu bağlamda araştırmaya katılan okul yöneticileri (n=15) ve öğretmenler (n=20), reform sürecinin okulların iç işleyişinde karışıklık oluşturmayacak şekilde, iş birliği içinde, öğrenme ve öğretme süreçlerini destekleyici nitelikte olması gerektiğini vurgulamıştır. Fakat çoğu katılımcı tarafından kabul edilen bu gerçeğin aksine uygulamada her bir reform çalışmasının okullarda en azından bir süre karışıklık oluşturduğunu (n=15), reformların okullarda ne şekilde ilerlediğinin denetiminin, evrak takibi yapmaktan öteye geçmediğini (n=21) ve zaman zaman da yeni uygulamaların öğretim sürecinde nasıl yapılacağına dair bilgilendirmenin yetersiz olduğunu (n=18) dile getirmişlerdir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Okul yöneticileri, reform süreçlerinin okul içi uygulamaları doğrudan tesir ettiği ve bunun içinde yöneticiden öğretmene, öğrenciden velilere kadar büyük bir kitlenin etkilediğinin unutulmadan hareket edilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Sınıf yönetimi, öğretme yöntem ve teknikleri, izleme ve değerlendirme gibi önemli öğretim aşamalarını etkileyen reform çalışmalarının hassasiyetle yürütülerek, sürecin sekteye uğramamasının sağlanması gerekliliği vurgulanmıştır. Fakat reformlar ne kadar da olsa kâğıt üzerinde iyi planlansa da sahada beklendiği gibi ilerlemediğini, çünkü her okulda bulunan imkân ve şartların hemen olgunlaşmamasından ve eşit olmamasından dolayı reform çalışmalarının en azından bir süre karışıklığa sebep olduğunu, öğretmenlerin adaptasyonunda sıkıntılar yaşandığını, yöneticilere ekstra evrak yükü oluşturduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Örnek olması açısından konuyla ilgili olarak katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Y1: Bence burada okul idareleri çok önemli. Yani işte zaten bizim mevzuatta yönetmeliklerde yer alan ve yılın belli zamanlarında yaptığımız toplantılar var. Etkinlikler daha çok o zaman ortaya çıkıyor. Yani bu işte öğrenciler dersini yapmışlar, öğrenebilmişler mi ya da mesela velilerden bazen bize dönüt geliyor o zaman anlayabiliyoruz yeniliklerin etkililiğini… İşte bunlar okul idaresine çok bağlı. Eğer müdür bu planların yapılmasını takip ediyorsa, örgütlüyorsa ya da idare olarak öğretim takip ediliyorsa reform süreci takip ediliyor demektir.
>
> Y3: Reformlarda amaçlar belli, ne yapılacağı, süreç, öğrenme içerikleri bunlar bize geliyor. Öğretmenler de bunu uyguladı. Buraya kadar var ama takibi yok. Yani sadece müfettiş ya da denetici gelir şu evrakın var mı, bu var mı buralara bakılır. Bence bu tarz bir denetim anlayışı yerine yenilik mi yapıldı, tamam bunu uygulayacak okullar bununla ilgili müfettişler ya da yetkililer gelsin desinler. Gelince de bize rehberlikte bulunsunlar. Denetim var tabi, veriler isteniyor işte anket dolduruluyor. Şunu şuraya bunu buraya girin ama bu anlayışı değiştirmek gerekiyor. Yenilikler okul sürecinde nasıl yapılıyor, buna bakmak lazım ki eksikler görülsün, tamamlansın.
>
> Y8: Normalde bizim uyguladığımız yenilikler var tabi. Ama mesela bizim okulda bu son değişiklikler bir düzensizlik yaptı. Bununla uğraşmak yerine biz hala daha evrak üzerinden uğraşıyoruz. Şu olsun, bu tam olsun hep evrak. Gerçekten başarı üzerine gitmiyoruz. Yani bir hedefimiz var mesela çocuğun davranışını iyileştirme. Ama bundan ziyade evrakı tamamlamak, yani eksik evrak olmasın aman şu tamamlansın bu tamamlansın. Yani biz bir tanesini yapalım, tam yapalım demiyoruz hepsinden yapmaya çalışıyoruz ama o zaman hepsi başarısız oluyor. Odaklı gitmiyor yani sonuca bakmıyoruz. Yani sonucu değerlendirmiyoruz fazla. Her bir yenilik evrak demek oluyor, asıl yapılmak isteneni kaçırıyoruz.

Yöneticiler, reform sürecinin okul içindeki öğretme-öğrenme sürecinde de karışıklık oluşturduğunu, özellikle sistem değişikliklerinde öğretmenlerin bir anda adapte olmalarının mümkün olmamasından dolayı bir bocalama yaşadıklarını, bunu engellemek içinde süreç boyunca eğitimler verilmesi ve ara değerlendirmelerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bazı yöneticiler, üst üste yeniliklerin yapılmasının idareci ve öğretmenlerde bıkkınlığa yol açtığını ve bunun sonucunda da artık değişikliklerin önemsenmediğini de dile getirmiştir. Konuyla ilgili olarak Y6 "*Mesela bu yıl yeni modele geçildi. Beşinci sınıf matematik öğretmeni örneğin bu öğretmen geçen seneden farklı olarak yani bir önceki*

müfredattan farklı olarak bu sene neler yapacak? Bunu ben bilirsem idareci olarak kendi de bilirse ona göre hareket eder. İşte sürece yayılmadığı için iki sistemde devam ettiği için odaklı gitmiyor ne yazık ki" sözleriyle durumu ifade etmiştir. Bunun gibi benzer düşüncelere sahip diğer katılımcıların görüşlerine ise aşağıda yer verilmiştir:

> Y2: Yenilikler öğretmenin süreçlerini geliştirmesi lazım, bakın öğretim süreçleri diyoruz. Öğretim öğretmenin işi olduğuna göre yani öğretmen ne yapacak? Bu konuda da öğretmenin geliştirilmesine dönük bir şeyler yapılmalı, sadece eğitim fakülteleri değil, hâlihazırda görev başındaki öğretmenler için ne yapılacak? Onlara da biraz bakılmalı, seminerde verilen eğitimler yenilikleri anlamak için yeterli olmuyor.
>
> Y10: Yani bir-iki kalem işle uğraşmamız gerekirken 50 kalem işle uğraşıyoruz. Mesela her bakanlık birimi kendisine ait bir proje geliştiriyor. Yani diyor ki hepsi, bunu uygulayalım, bunu uygulayalım… Yani bu şekilde çok olduğu zaman da okullar da aynı şekilde önemsemiyor, günü kurtarır misali nasıl bu işin içinden çıkarsak o yolu gözetliyorlar, nitelik düşüyor ama sayı artıyor. Reformların benimsenmesi, sürecin oturması için bir şeyler yapmak lazım.
>
> Y17: Tabii epeyden beri yönetici olduğum için öğrenme öğretme süreçlerini sadece bir yönetici olarak değerlendirebilirim. Bizim okulumuz başarılı bir okul. Yani iyi nitelikli liselere yerleştiriyoruz öğrencilerimizi. Bunda yapılan değişikliklerin etkisi var ama her yapılan değişiklik okul başarısı getiriyor sonucunu çıkarabilir miyiz sonuçlara bakarak, gerçekten içi dolu mu? Onu bir düşünmek lazım.

Okul yöneticileri, reformların başından sonuna kadar süreçlerinin tanımlanabilir, belirgin, ölçülebilir olmasına rağmen uygulamada okullardaki lokal sorunlardan dolayı hedeflendiği gibi yürütülemediğini, özellikle öğretme ve öğrenme süreçlerini besleyen bir yaklaşımla yapılsa bile her bir reform hareketinin kendi içinde ekstra iş yükü getirdiğini, süreç izlemesinin de sadece evrak tamamlama üzerine kurulduğu için işin niteliğinin çok da önemli olmadığını dile getirdikleri görülmektedir. Bu minvalde, reform süreçlerinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesi ve öğrenme-öğretme sürecinde karışıklık oluşturmaması için bir geçiş döneminin planlanması, izleme ve değerlendirmelerin evrak üzerinden değil de daha çok süreç odaklı ve performansa dayalı çağdaş yöntemlerle yürütülmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Araştırmaya katılan öğretmen görüşlerinin, Bakanlığın reform süreçlerinde planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarıyla ilgili kurgusunun başarılı olmasının yanında okullarda uygulanmasına yönelik bakış açısının daha çok evrak ve nicel veriler üzerinde yoğunlaştığını ifade ettikleri görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler, Bakanlığın nitelikten çok yapılanların nicel verilere dökülerek aktarılması üzerine yoğunlaştığını, reformların okulların iç işleyişindeki ve öğretme-öğrenme sürecini düzenlemedeki etkililiğinin ne olduğuna dair kaygılarının olmadığını düşünmektedirler. Konuyla ilgili olarak Ö4 "*Bakanlığın öğrenciyi, ülkenin geleceğini düşündüğü yok, sahada ne olup bittiğini*

bakanlığın çok fazla umursadığını düşünmüyorum ben. Yani bunu dert ettiklerini düşünmüyorum açıkçası. Biraz sahadan uzak Bakanlık. Bir Allah'ın kulu bana nasıl insan yetiştirdin diye sormadı 25-30 senedir. Ben Bakanlık müfettişlerine de aynı şeyi söyledim, siz evraklara bakıyorsunuz. Evraklarımız tamsa iyi öğretmen olduğumuzu söylüyorsunuz. Ama hiç kimse bana sen bu öğrenciye ne kattın ne verdin, nasıl bir çıktı oluşturdun, hangi değeri verdin diye sormuyor. Reformlar yapılıyor ama süreçten ziyade verilere bakılıyor, yani çıktı üzerinde duruluyor. Dolayısıyla böyle bir dert olduğunu açıkçası düşünmüyorum." şeklinde değerlendirmede bulunmuştur.

Bakanlığın reformların etkililiğinin öğrenme ve öğretme süreçlerine sağladığı yarardan ziyade sayısal veriye dönüştürülebilir başarı kriteri üzerinde yoğunlaştığını ifade eden Ö20 "*Maalesef reformlar deneme-yanılma yoluyla gidiyor. Öncelikle yenilikleri özellikle sistemle ilgili olanları bize aktarmakta çok büyük zorluk çektiler ki başarılı olamadılar. Öğrencinin insani niteliklerini kimse sormuyor, hep başarı üzerinden işte hangi liseye yerleşti, hangi üniversite oldu, hep derdimiz bu. Yani reformlarda hep bu başarıya yönelik. Evrak işine çok fazla boğdular bizi. Yani bizim işimiz öğretmek biz kâtip değiliz. Biz öğretmeniz yani… O kadar çok evrak yükümüz var ki bu evrak yükünden bir kurtarsalar.*" sözleriyle durumu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bir kısmı, reform sürecinde iyileştirme yapılması için etkili bir izleme sisteminin olması gerektiğini ifade etmişler ve Bakanlığın yapılan/yapılacak yeniliklerin uygulama sürecini takip ettiğini dile getirmişlerdir. Bu nokta da öğretmenlerin yeniliklerin gereklerini yerine getirmede gönülsüz olduklarını, bu durumunda sürecin akışını bozduğunu belirten Ö1, "*Bizim öğretmenlerimiz de şey de var biraz eleştirmek gerekirse hazır bulma olayı var. Her şeyi hazır olarak alma isteği var. Bundan dolayı eğer somut bir şey verilmiyorsa her yenilik kötü oluyor. Bak şunu şurada uygularsan işte bu değeri uygulamış olacaksın, bu değeri burada kullanmış olacaksın işte burada bu eylemi kullanmış olacaksın denmesi gerekiyor. Yoksa her yenilik kötü… Artık her şey çok net geliyor. Tabi ki aksayan sahadan uzak gerçekler var ama öğretmenlerde bir çaba yok."* ifadeleriyle aslında Bakanlığın süreci takip ettiğini, belirgin bir işleyiş olduğunu, ölçülebilir sonuçlar elde edilebildiğini fakat öğretmenlerin değişime adapte olması için daha somut hazırlıklara ihtiyaç duyulduğunu dile getirmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde reformların okullardaki süreç takibinin yapıldığı, reformlarda yer alan ölçülebilir hedeflere ilişkin öğretmen ve yöneticilerden dönütler alındığı, kontrol süreçlerinin işletildiği söylenebilir. Fakat okullardaki tüm izleme ve

değerlendirme sürecinin yönetici ve öğretmenleri evraka boğduğu, bundan kaynaklı olarak öğretim süreçlerine herhangi bir katkı sağlaması bir yana aksamasına neden olduğu, başlatılan yeniliklerin iş yükünü artırdığı için okullarda karışıklık oluşturduğu dile getirilmiştir. Bu görüşler göz önüne alınarak yapılacak yenilikler için öğretmen ve yöneticilere eğitimden öte rehberlik edilmesinin, dijital dokümanlar aracılığıyla evrak işlerinin azaltılmasının yerinde olacağı, reform adımlarının daha somut ele alınarak öğretmenlere daha yol gösterici olmanın öğretme süreçlerine olumlu yansıyacağı için uygun çalışmaların yapılmasının yerinde atılacak adımlar olacağı söylenebilir.

5.1.3.2. Okullarda Reformların Uygulanmasında Yetkilendirmeye Yönelik Görüşler

Okullarda eğitim reformlarının uygulanmasında ve sürecin izlenmesinde okul yöneticileri ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu görevleri yerine getirme noktasında öğretmen ve yöneticilerin okul bileşenleri üzerinde otorite sağlaması gereklidir. Okullarda yönetimin geliştirilmesi, yöneticilerin ve öğretmenlerin güçlendirilmesi ve yetkilerinin en az sorumlulukları kadar artması, reformların uygulanabilirliği açısından önemli kabul edilmektedir (Karip & Köksal, 1996, s. 249). Ayrıca, yöneticilerin okul genelinde, öğretmenlerin ise özellikle sınıf içerisinde yetkilendirilmesi, reform sürecinin etkili ve dengeli yürütülmesini kolaylaştırdığı da yapılan çalışmalarda ifade edilmektedir (Karip & Köksal, 1996, s. 249; Mulyani, vd. 2020, s. 280).

Yetkilendirmenin temelinde iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, örgütsel işleyişin etkin olması için otoriteyi, kontrolü ve sorumluluğu güçlendiren yönetime bakan yaklaşım; ikincisi de örgüt içinde görev alanların becerilerini geliştirmelerini sağlayarak bunların iş ortamında sergilenmesi için ortam oluşturacak, destekleyici ve güçlendirici yaklaşımdır (Koçak, Turan & Aydoğdu, 2012, s. 121). Yetkilendirme kavramında bahsi geçen tanımlamalarla katılımcıların görüşlerinde hem kontrolü sağlama sorumluluğu hem de uygulayıcıların güçlendirilmesi vurgusu yer aldığı için kategori başlığında ‘yetkilendirme’ kavramının kullanılması uygun görülmüştür.

Okullarda hem okul yöneticilerinin hem öğretmenlerin bürokratik kısıtlara takılmadan potansiyellerini ortaya koyarak hareket etmelerini sağlayarak problem çözme kabiliyetlerini artırmak reformların başarısı için önemli kabul edilmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, okul yöneticilerinin okullardaki işleyişi

dengeli bir şekilde yürütmesi, bürokratik engellere takılmadan görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi için yetkilerinin genişletilmesi; öğretmenlerinde mesleki saygınlığının ve sınıftaki otoritesinin artırılması gerektiğiyle ilgili düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılar görüşlerini ifade ederken, yönetici etkililiği ile yönetici ve öğretmen yeterliğine vurgu yaptıkları içinde kategoriye ait iki kod oluşturulmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Okullarda etkililiğin gerçekleştirilmesi amacıyla yapılan reformların okullarda sorunsuz bir şekilde uygulanması için önemli bir araç olarak kabul edilen yetki kullanımı, yöneticilerin yenilikleri uygulama, otoriteyi güçlendirme ve kontrolü sağlamak için gerekli olduğu kabul edilmektedir. Araştırma kapsamında eğitim reformlarının okullarda uygulanması hususunda yetki kullanımının önemine vurgu yapan okul yöneticilerinin görüşlerinde yetkilerinin artırılması ve yönetici etkililiğinin sağlaması gerektiğine dair vurgu yer aldığı görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Y5, "*Öğretmenlerde, yöneticilerde değersiz görülüyor hem maddi anlamda hem manevi anlamda yani. Sorumluluk arttığı kadar yetkinin de artması lazım. Okul müdürlerine daha çok yetki verilip okula daha iyi dokunuşlar yapmasına, etkili olmasına müsaade edilmesi lazım. Okullarda yeniliklerin uygulanma noktasında özellikle. Bu anlamda da okul müdürlerini geliştirmek lazım.*" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcılardan Y17 ise "*Sorumluluk yükleniyor devamlı ama yetki o şekilde artmıyor. Okul müdürleri sadece raporlamakla görevli sanki. Uygulamalara müdahale edemiyoruz, edebilsek okul içi sıkıntılar daha büyümeden çözülür*" sözleriyle okul yöneticilerinin yetkilerinin artmasının, uygulamadaki sıkıntıları çözmede önemli bir güç olacağını dile getirmiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin, okul süreçlerini rahat, okulun ihtiyaçlarına göre yönetebilmek problemlere hemen müdahale ederek büyümesini engellemek için yetkilerinin artırılmasına ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Konuyla ilgili görüşlerini dile getiren yöneticilerin değerlendirmelerine aşağıda yer verilmiştir:

> Y1: Reformların, yeniliklerin sonuçlarını doğal olarak bunları raporluyoruz. Hatta işte denetimler olduğu zaman da gösteriyoruz, diyoruz hani bu şekilde bu şekilde yapıldı diye. Etkililiği dediğim gibi ama biz ölçemiyoruz. Yani biz sadece aradaki işleri iş ve işlemleri yapıyoruz.
>
> Y2: Öncelikle bir kere bir okulu okul yapan okul müdürü. Ben bunu hem akademik anlamda yaptığımız çalışmalarda görüyorum hem de bireysel olarak etrafımıza baktığımızda çalıştığım okullardaki okul müdürlerinin nasıl bir okulda etkili olduğunu nasıl bir liderlik yaptığını açık bir şekilde görüyorum. Yani bu okulların başarısını da etkiliyor reformların gelişimini de etkiliyor. O yüzden etkili ve yetkili müdür gerekiyor.

> Y12: Reformların tüm öğretmenler, idareciler tarafından kabullenilip bu yönde ilerlenmesi lazım. Artı biz de kuralları uygulama açısından hemen esnekliğe gidiliyor. Yani biz de yaptırım müessesesi güzel çalışmıyor. Yani bazı kurallar koyuluyor ama uygulamakta zorluk çekiliyor. Bunların yaptırımları okul içinde yöneticiler eliyle vesaire olsa daha iyi şekilde şey yapılır.
>
> Y16: Ya ben öğretmenin daha güçlendirilmesi, idarecinin daha da güçlendirilmesi ve etkili olması taraftarıyım. Yani okullardaki öğrenci potansiyelinde yaptırım sisteminin daha güçlü bir şekilde olması lazım. İşte reformların uygulanmasıyla ilgili daha radikal kararlar alınması lazım.

Araştırmaya katılan yöneticiler, reformların okullarda uygulanmasında, sürecin izlenmesi ve denetiminde ve okul bazlı ihtiyaçlara göre şekillendirilmesinde yöneticilere verilen yetkinin önemli olduğunu ve daha etkili olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların söylemlerinden yola çıkarak, reform uygulamalarının okul bazlı olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi noktasında verilecek denetim yetkisinin, uygulamadaki aksaklıkların daha hızlı çözülmesi, düzeltmelerin yapılması ve ihtiyaçlara göre kararların hızlı alınmasını sağlayacağı için daha efektif olacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Okullarda öğretmen ve okul yöneticilerinin yeterliliğinin artırılması da yetki alanlarının genişletilmesi açısından önemli görülmektedir. Özellikle okul yöneticilerinin liderlik donanımlarını artırmaları ve yönetim becerilerini geliştirebilmeleri, sorunların çözümü için yaratıcı yollar üretebilmeleri ve daha güçlü liderlik sergileyebilmeleri için uygun ortamlar oluşturulması gerekmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin sınıf süreçlerini daha etkili yönetebilmeleri ve okul yönetimine katkı sağlayabilmeleri içinde eksiklerini tamamlayabilecekleri ortamlar sunulmalıdır. Konuyla ilgili olarak Y2'nin söylemi dikkat çekici bir örnek oluşturmaktadır: "*Reformların başarılı olması açısından bir kere biz iyi bir okul müdürü yetiştirmeliyiz. Okuldaki her şeyin başı okul müdürü, o yeterliyse okul başarılı demektir. Bu anlamda okul müdürü yetiştirmeye ve atamalarına daha bir önem vermeliyiz."* Bu bağlamla ilintili olan diğer katılımcı görüşlerine ise aşağıda yer verilmiştir:

> Y2: Reformları etkili buluyorum. Yalnız burada da şöyle bir sıkıntı oluyor. Eleştirel anlamda söyleyeyim, şimdi reform girişimlerinin hedefleri tam net olmasa bile birçok kişinin anlayabileceği tarzda ortaya koyuluyor, yani yapılandırılmış bir reform paketi… Yalnız hep söylüyorum: Bunu yapıp ortaya koymakta sorun yok. Biz uygulamada ne yapıyoruz ona bakmak lazım. Biz böyle yetişmedik, aileler buna hazır değil, öğrenciler hazır değil, öğretmenler hazır değil, idareciler, hiç kimse hazır değil… Okul idaresinin işini azaltarak ihtiyaç mukabilinde seminerlere katılması sağlanmalı, öğretmenler içinde geçerli…
>
> Y3: Şöyle bir sıkıntı var, bu reformları yürütücü olan idareciden ziyade öğretmenler var. Bunlara ben yeterince inilmediği kanaatindeyim. Biz idareciler hatta branşlar falan bir gün toplanıyor farklı yerlerde seminer veriliyor ama ben bunun yeterli olmadığını düşünüyorum. Özellikle köklü bir değişiklikte daha detaylı eğitimler verilmeli. Çünkü sonuçta bu işin mutfağında öğretmen var. Daha çok geliştirmeli.
>
> Y5: Bakıldığında Bakanlığımız bunu görüyor, öğretmenleri geliştirmesi gerektiğini ya da okullara iyi öğretmen seçmesi gerektiğini görüyor. Ama biz sadece yeni başlayacak olanlarla kalmamalıyız. Okullardaki mevcut öğretmenleri de geliştirmek ve yenilemek gerekiyor sınıf yönetimi için. Hatta bazen baktığımız zaman diyoruz ki bu öğretmen nasıl öğretmenlik yapıyor? Yani bunu dememek lazım. Çünkü fırsat ve imkân eşitliği açısından o çocuğu düşünün. O

> öğretmene düşen çocuğun kaderi yani iyi bir eğitim öğretim alamamak olmamalı bu anlamda. Her çocuğa eşit fırsatlar vermek için reformlar yapılıyor. Bundan dolayı mutlaka öğretmenlerimizi yeniliklere ayak uyduracakları şekilde geliştirmeliyiz.
>
> Y17: Burada tabii ki önemli olan öğretmenin yetenekleri. Şimdi öğretmen eski usule devam ederse bunun ne yazık ki bir yararı olmuyor. Ama öğretmen yeniliğe açık, her öğrenciye uygun etkinlikler düzenleyecek kafa yapısına sahipse söylenen reformları benimsiyorsa bunların yapılması daha kolay. Öğretmen kapıyı kapattığında içeriye müdahale zor ne yazık ki yılda 2 defa denetim yapılabiliyor, onun dışında zaten müdahalemiz olamıyor. Öğretmenlerin buna inanması ve bu yeterliliklere sahip olması önemli. Yeni öğretmenlerin bu şekilde yetiştirildiğini görüyorum. Özellikle öğretmen yetiştirmede bunlara daha çok dikkat edilmesi gerekiyor, yeniliklere uyması gerekiyor ki reform süreçleri etkili olsun.

Okul yöneticileri reformların politika yapıcılar tarafından ihtiyaçlara ve dönemin yönelimlerine yanıt verecek şekilde kurgulandığını fakat sahadaki gerçeklikte yönetici ve öğretmenler başta olmak üzere sürecin okullarda uygulanmasında sıkıntılar yaşandığını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşlerine göre reformların okullarda etkili bir şekilde uygulanması isteniyorsa bazı esnekliklerin sağlanmasının ve özellikle okul yönetimlerinin yetkilerinin artırılmasının gerektiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte okul yöneticilerinin, reformların uygulanmasında görev yaptıkları okulların sahip olduğu dinamiklere göre süreci yönetme yetkisi ile birlikte öğretmenlerinde sınıf yönetiminde daha etkili olmaları ve reform gereklerini daha iyi uygulayabilmeleri için yetkinliklerini geliştirebilecekleri ortamların oluşturulması gerektiği ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Okul uygulamalarında yetki denilince daha çok yöneticilere ait bir kavram hissiyatı oluşsa da öğretmenlerinde okul uygulamalarında kendi görevlerinin sorumluluğunu alabilmeleri, sınıf problemlerini çözebilmeleri, kendi yeterliklerini farkında olarak yeniliklere paralel olarak kabiliyetlerini geliştirmeleri için yetkilendirilmeleri gerekmektedir. Özellikle okulların etkililiğinin artırılması amacıyla yapılan reform çalışmalarının uygulanmasında ve yeniliklerin sınıf süreçlerine taşınmasında çok önemli bir bileşen olan öğretmenlerinde yetki kullanımının artırılması önemlidir. Araştırmaya katılan öğretmenlere, okullarda yeniliklerin uygulanması konusunda aldıkları kararların okul yönetimi tarafından desteklenmesi, okul kararlarına katılımlarının sağlanması, becerilerini geliştirecekleri desteğin verilmesi ve bunlara uygun ortamların hazırlanması noktasında yetkilendirmeye vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Son yıllarda yapılan düzenlemelerle sınıflarda öğretmenlerin daha esnek davranabildiklerini belirten Ö4, "*Özellikle son yapılan müfredat düzenlemesi çok iyi oldu. Sınıfta farklı farklı öğrenciler var. Biraz önce dediğim gibi hocam aynı etkinliği 30 kişiye uygulayamazsın aynı matematik sorusunu ya bir tanesi toplamayı bilmezken diğeri problem çözüyorsa sen sürekli toplama öğretip problem çözdün, öğrenciyi bekletemezsin hocam. Kaç*

gün bekleteceksin? O yüzden öğretmenin ihtiyaçlara göre uygulamalarında özgür bırakılması iyi oldu, gerekiyordu çünkü" sözleriyle özellikle öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uygulamalarda esneklik sağlanması ve öğretmenin sınıf uygulamalarında özgür bırakılması gerektiği üzerinde durmuştur. Öğretmenlerin yetkilendirilmesinin okul yöneticisiyle doğrudan bağlantılı olduğunu dile getiren Ö2 "*Reformların kâğıt üzerinde görünen kısım oldukça verimli ya oldukça faydalı ve çağa uygun ufak tefek sıkıntılar olsa da… Ama tabii bundan 10 sene öncesiyle 15 sene öncesiyle kıyaslıyorsak kesinlikle çok pozitif yönde adımlar atıldı yetki kullanmayla ilgili. Öğretmenler sınıf uygulamalarında daha rahatlar, eğitimler düzenleniyor öğretmenler için ve okul süreçlerinde aktifler. Daha çok katılım da bulunuyoruz artık. Bunda müdürün direkt etkisi var bence. Sonuçta okul yöneticisi o. Müdürler fırsat verirse öğretmenler daha katılımcı olabiliyor sonuçta. Bu yüzden okul müdürlerinin yönetici özellikleri önemli… Müdürlere liderlik eğitimleri verilebilir bu noktada.*" şeklinde öğretmenlerin sınıflarda yetki kullanımında sıkıntı yaşamadıklarını, kendilerini geliştirme fırsatlarının olduğunu ve bunun okul yöneticisi tarafından desteklendiğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (n=7), sınıf uygulamalarında her ne kadar kontrol ve değerlendirme sorumluluğu taşısa da okul süreçlerinde yöneticinin liderliğine ve yetki kullanımına ihtiyaç olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö16 "*Sınıfta biz patron olsak da okulda yetki müdür de tabi. Burada müdürün yetki kullanımına nasıl baktığı, yetki devri yapıp yapmadığı önemli. Sonuçta öğretmenin okuldaki huzurunu doğrudan etkileyen biri okul müdürü*" sözleriyle yetkilendirme konusunda okul yöneticiliğinin kilit bir görevde olduğunu ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin yetki kullanımındaki sorumluluğunu dile getiren Ö8 ise konuya ilişkin olarak "*Sürekli bir işte yönetmelik değişikliği oluyor ama okul müdürleri artık kesinlikle inisiyatif almıyorlar. Dolayısıyla yönetim süreçlerinde olsun okulun diğer problemlerinde olsun okul müdürü yetkili ama gerçek bir yetki olduğunu düşünmüyorum. Ama öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmene yetki konusunda olumlu etkilerinin olduğunu söyleyebilirim*" şeklindeki değerlendirmesiyle yöneticilerin inisiyatif almadıklarını ama eskiye göre öğretmenlerin sınıf süreçlerinde daha rahat olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=6) kendi becerilerini geliştirme ve okullarında yeteneklerini uygulama şansı bulduğunu dile getirerek yeterliklerini artırmaya gayret ettiklerini ve bunun artık bir zorunluluk olduğunu ifade etmiş, Ö10 "*reformların başarısında en başta öğretmen lazım. Yani kendini öğrenmeye kapatmamış teknolojiyle ve çağa ayak uyduran öğretmen*

lazım. Öğretmenlere yeniliklerle paralel olarak eğitimler verilmeli. Bakanlık birçok eğitim düzenliyor bunun için, okulumuzda destekliyor zaten" şeklinde okullardaki yeniliklerin uygulanabilmesi için öğretmen becerilerinin artırılması gerektiğini dile getirmiştir.

Katılımcılar, okullardaki uygulamalarda kontrolü sağlama ve sorumluluk alma noktasında problemlere hızla çözüm üretmek için yöneticilerin daha fazla yetki kullanım alanı sağlanmasının ve hem öğretmenlerin hem yöneticilerin beceri ve yeterliklerini geliştirebilecekleri fırsatlar sunulmasının önemi üzerinde durmaktadır. Bununla birlikte özellikle öğretmenler, yeni değişiklerle birlikte eskiye nazaran sınıf uygulamalarında daha esnek davranabildikleri, sınıflarında özerklik kazandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin üzerinde durduğu başka bir nokta ise kendilerinin sınıflarında kazandıkları esnekliğin tersine okul yöneticilerinin inisiyatif alamadıkları için okulda yaşanan problemlerin çözümünde etkin rol alamadıkları için yetkilerinin artırılması ve güçlendirilmesi gerektiği ve liderlik becerilerini artırmaları için yönetici eğitimlerine tabi olmaları gerektiğidir. Bu ifadelerden yola çıkarak, reformlarla getirilen yeniliklerin uygulanması noktasında öğretmenlerin bir nebze olsun sınıf otoriteleri güçlendirilse de buna ek olarak yöneticilerin sorumlulukları oranında yetkilerinin artırılmasının daha etkili sonuçlar doğuracağı ve okul özelinde ortaya çıkan sorunların çözümünde daha efektif olacağı sonucu çıkarılabilir.

5.1.4. Okullardaki Sorunların Çözümüne İlişkin Reformların Etkililiğine Yönelik Bulgular

Okulların etkililiğinin artırılmasına yönelik stratejiler geliştirirken okulun içinde bulunduğu şartlar özelinde hareket etmek önemli kabul edilmektedir (Cuban, 1990, s. 7). Okullardaki çatışmalar, sorunlar, zorluklar, kusurlar ve zayıflıkların belirlenerek, bunlarla başa çıkmak için alternatif çıkış yolları geliştirilmesini sağlamak etkililik için kritik öneme sahiptir. Genel olarak birçok okulun yüksek başarılar elde etme amacından önce temel okul etkililiğinin önündeki engelleri aşmaya yönelik stratejiler geliştirmesi; bunun içinde mevcut politikaların okullara bu esnekliği sağlayacak şekilde kurgulanması gerekmektedir (Cheng, 2023, s. 26). Buradan yola çıkarak araştırma kapsamında katılımcılara okullarında en fazla karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara nasıl yaklaştıkları sorulmuş; reform çalışmalarının bunların çözümüne ilişkin sunduğu alternatiflerin etkililiği hakkındaki deneyimlerini açıklamaları istenmiştir. Katılımcıların genel olarak problemlere çözüm üretme noktasında çözüm odaklı

yaklaştıklarını belirtmelerinden dolayı çözüm odaklılık kategorisi belirlenmiştir. Katılımcıların kendi okulları başta olmak üzere genel olarak okullarda, disiplin problemleriyle ilgili otorite boşluğu (n=22), aile katılımındaki zayıflık (n=27) ve öğrenci yeteneklerine göre öğretimin çeşitlendirilememesi (n=15) sorunlarının, okulların etkililiğini artırmak için yapılan reformların başarısı önündeki engeller olarak belirtilmiştir. Tüm bu engeller, bir başlık altında toplanarak etkisizlik unsurları kodu oluşturulmuştur.

5.1.4.1. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Çözüm Odaklı Yaklaşım Noktasında Reformların Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Eğitim reformlarının, eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılandırılmasının yanında okul içi süreçlerdeki sorunlara ve aksaklıklara da çözüm üretmesi gerekmektedir (Karaca, 2021, s. 465). Okulların etkililiği için sorunlardan arındırılmış bir okul ortamı sağlama, sorunları gidermek ve yenilenmek için zamana uygun değişiklikler yapma (Karaca, 2021, s. 465) olarak tanımlanan reformlar, eğitim gibi dinamik bir alanda ihtiyaç olarak kabul edilmektedir (Elmore, 2019, s. 329). Okulların sorunlardan arındırılması, sorunların çözülmesi ve reformlardan başarılı sonuçlar elde edilmesi için etkisizlik unsurlarının belirlenerek çözümüne ilişkin çalışmalar yapılmasının hedefe giden yolda kolaylaştırıcı bir yol olarak ifade edilmektedir (Cheng, 2023, s. 27). Buna göre katılımcılara okullarında var olan sorunlara nasıl yaklaştıkları, bu sorunlara çözüm üretmede reformların etkisinin ne olduğu ve okullarındaki etkisizlik unsurları sorulmuştur. Katılımcılar, reformlarla getirilen yeniliklerde başarılı sonuçlar elde etme noktasında, okullarda var olan sorunlardan dolayı sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okullarındaki başarıya ket vuran etkisizlik unsurları olarak okul yöneticilerinin (n=12) çoğu, okullardaki disiplinsiz davranışların başarılı sonuçlar almakta en büyük engel olduğunu dile getirirken öğretmenlerin bir kısmı (n=10) da aynı görüşü paylaştıklarını belirtmişlerdir. Disiplinsizlik vurgusunu ise aile katılımının az olması ve öğretimin çeşitlendirilmemesi konuları oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Okullarda yaşanan problemlerin doğru bir şekilde ele alınarak karşılaşılan güçlüklerin belirli bir stratejiyle çözümünü içeren bir süreçtir (Çalık, Sezgin & Çalık, 2019, s. 6). Okul yöneticilerinin problem sürecini iyi yönetmesi, sorunun içeriğini iyi anlaması, sorun kronikleşmeden probleme çözüm odaklı yaklaşması gerekmektedir. Okulların bileşenlerinin çok çeşitli olmasından kaynaklı olarak yaşanan sorunlarda da çeşitlilik görülmektedir.

Bunların çözümü için etkili yaklaşımlara ihtiyaç duyulmakta, çözüme tam olarak kavuşturulması gerekmektedir. Aksi takdirde sorunun kronikleşerek kalıcı hale gelmesine bu da alışmaya sebep olmaktadır (Fırat, Akıncı, Oral & Akıncı, E., 2023, s. 1138). Bu bağlamda konuyla ilgili olarak katılımcılardan Y1 yaptığı genel değerlendirmede, "*Mesela bağımlılıkla mücadele alanında bize planlar geliyor mesela ondan sonra o planları rehberlik öğretmenleri uyguluyor. Ondan sonra şimdi bizim böyle bir sıkıntımız yok bu okulda ama farklı tip okullarda farklı tip sorunlar olabilir. Hani bunlar bunun gibi soruna yönelik planlar acaba ne kadar yerine getirilebiliyor? Eğer bunlar etkili oluyorsa bu planlar etkili oluyorsa o zaman bunlarda bir azalma, düşme ya da farklı bir etki olması lazım*." sözleriyle etkili çözümler üretmek gerektiğini ifade ederek, çözüm üretilmesi halinde daha iyi sonuçlar bekleneceğini dile getirmiştir.

Katılımcıların özellikle okullarda öğrenci disiplin yönetmeliğinde yaşanan boşluk başta olmak üzere ailenin eğitim süreçlerine katılımının zayıf olması ve öğrenci kabiliyetlerine göre zenginleştirilmiş öğretim yöntemlerinin uygulanmaması konularına vurgu yaptığı görülmektedir. Yöneticilerin, yapılan reformlarla öğretimde çok iyi yol alındığını fakat özellikle devamsızlık, sınıf geçme/kalma ve disiplin konularında çok fazla esnek davranıldığı için davranış değişikliği sağlama noktasında sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak yönetici görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Y12: Reformlar iyi sonuçlar veriyor ama sınıf geçme kalma sistemiyle ilgili daha radikal kararlar alınması lazım. Bunlar esnek devam ediyor ve çocuklar bunlardan faydalanıyor, işte geçme kalmada devam/devamsızlık ile ilgili. 30 güne yaklaşan bir öğrenci mesela imkânı var, bunu sonuna kadar kullanılıyor. Bunların kaldırılması lazım. Ölçme, eleme sisteminin daha radikal ve seçiciliği sağlayacak şekilde yapılması lazım.
>
> Y15: Özellikle disiplin ortaokullarda büyük sorun. Caydırıcı cezaların olmaması elini kolunu bağlıyor yönetimin. İstediğiniz kadar yenilik iyileştirme yapın, kök sorunlar çözülmedikçe sorunlar devam eder.

Okul yöneticileri disiplin ve okula devam/devamsızlık gibi konulardan sonra eğitim öğretim sürecinde ailenin daha fazla katılımcı olmasını beklediklerini, ailelerin özellikle çocuğun takibi açısından önemli olduğunu, çocuğun gelişiminin okul-aile iş birliği ile mümkün olabileceğini fakat ailelerin katılımının az olduğunu ifade etmiştir.

> Y6: Eski veli yok. Son yıllarda aileler o kadar koruyucu oldular ki, yani okulun karşısındaki evden çocuk servisle geliyor. Yani gerçekten çocuklar kendi başlarına bir markete gitme bir sinemaya gitme, bir kütüphaneye gitme becerisinden yoksun. Çocuk iyi, çok iyi, çok zeki olabilir ama onun yanında diğer şeyleri de olmalı. Topluma adapte edecek davranışlara da yeteneklere de sahip olmalı. Reformlarla biz bunu sağlamaya çalışıyoruz ama aile olması gereken yerde bizde destek olmuyor.
>
> Y7: Bizim özellikle ortaokul çağındaki çocukların velilerinin, ailelerinin ihtiyacı isteği, akademik başarı ama yapılan yenilikler farklı yönleri geliştirmeye çalışılıyor. Ama aile iyi bir

> meslek sahibi olsun istiyor ve bunu da sadece okul yapsın istiyor, desteği yok. O yüzden yeniliklerin çok da verimli olacağını zannetmiyorum.
>
> Y9: Tabi buradaki bizim eğitim noktasına baktığımızda en önemli kısım işte aile, okul, öğrenci sac ayağı bunlar. Bunların destekleri, çok önemli. Bunu çok destekliyor zaten program ama tabii zorlukları var mı? Var, ailelere ulaşmak, veliden destek almak gerekiyor kısmen de olsa alınıyor. Ama yeterli mi, değil bana göre.
>
> Y14: Çocuklar çok bencil büyüyor. Bunda ailenin de katkısı büyük çünkü ağam paşam diye büyütüyor çocuğunu. Okulda da öyle sanıyor. Biz öğretsek de dışarıda unutuyor. Hep birlikte hareket önemli. Zaten başarsaydık bu kadar değişiklik olmazdı, yerine yenisine ihtiyaç duyulmazdı. Yeterli tabi ama uygulama da sorun var. O da toplumsal bir düzelmeyle olur anca. Okul yalnız kalmamalı bu konuda.

Araştırma kapsamında reformların okullardaki sorunları çözme odağından ziyade olanı değiştirme ya da geliştirme boyutunda gerçekleştiğini dile getiren yöneticiler, reformlarda öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözetildiğini fakat öğretmen yeterliliği, öğrenci isteksizliği, velilerin akademik başarı beklentisi gibi farklı sebeplerden dolayı uygulamada istenen verimin alınamadığını ve dolayısıyla reformlarda istenen sonuçlara ulaşılamadığını belirtmişlerdir.

> Y4: Öncelikle çocukların istedikleri bir mesleğe yönelik alabilecekleri kısa bir eğitimle hayata katılabilmelerine dair o fırsatı vermek daha mantıklı olur gibi geliyor bana. Öğrenci yeteneklerine göre yönlendirmemek en büyük sorun. Tabi burada aile beklentisi hep masa başı iyi bir iş üzerine. Bunu da aşmak, veliyi ikna etmek gerekiyor. Reformlar buna yönelik olmalı.
>
> Y11: Maalesef bizim eğitim sistemimizin içerisinde farklılaştırılmış yöntemler genellikle çok iyi çalışmıyor. Bütün sorunumuzun da kaynağı bu aslında. Yani biz balığa uçmayı öğretmeye çalışıyoruz işte ondan sonra kuşa da yüzmeyi öğretmeye çalışıyoruz. Bizim iyi bir planlamayla acilen çocukların yetenekleri üzerine ayrıştırmaya gitmemiz gerekiyor. Yani atıyorum fen lisesindeki fiziği meslek lisesindeki çocuğa okutmamamız gerekiyor. Yani burada durumu farklılaştırmamız gerekiyor diye düşünüyorum. Bana sorarsanız okulların en büyük sorunu, yönetmedeki, koordinasyondaki eksiklerimiz ve öğretmenlerin buna uygun eğitim almamış olmaları diyebilirim.

Araştırmaya katılan yöneticiler reformların çok yönlü olduğunu ve uygulandığı takdirde başarılı sonuçlar elde edileceğini bunun yanında okullara özgü sorunların çözümüne elverişli hale getirilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu noktada politika yapıcıların müfredat, eğitim sistemi, sınav sistemi gibi eğitim-öğretimle ilgili konularda yaptığı yenilik hareketlerinin yerinde olduğunu, okulların etkililiğini artıracağını fakat okul bazlı sorunlara çözüm üretecek esnekliğe sahip olmadığı müddetçe istenen başarının sağlanamayacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Bununla birlikte okullarda yaşanan sorunların iyi analiz edilmesi ve bunların çözümüne yönelik stratejiler geliştirilmesine yönelik adımların atılmasının gerektiği de söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Okullarda yaşanan sorunların çözümüne odaklanarak hareket edilmesinin önemine vurgu yapan öğretmenlerin bir kısmı, yapılan reformların bu sorunların derinleşmesinde önemli bir

ekten olduğunu ifade etmiştir. Özellikle disiplin noktasında disiplin yönetmeliğinin eskisinden daha seyreltilmiş bir içeriğe sahip olduğunu dile getiren Ö13 "*Mesleğe başladığım zamanki gibi değil, okullarda çok büyük bir disiplin problemi var. Başladığım ilk yıllarda çocuk öğretmeni görünce kendine çeki düzen verirdi, şimdi yanından öğretmen mi geçiyor, başka biri mi, umurunda değil. Birbirlerine karşı da çok acımasızlar. En büyük problem disiplin yönetmeliğinin hafifliği, yaptırımı olmaması. Ve ne yazık ki reformlar buna göre yapılmıyor*" sözleriyle okullardaki en büyük etkisizlik unsurunun disiplinsizlik olduğunu dile getirmiştir. Disiplin konusunda yaşanan boşluktan dolayı öğretmenin saygınlığının da zedelendiğini ifade eden Ö14 "*Bir öğretmen olarak bence en önemli konu öğretmene verilen değer maalesef günümüzde çok kötü seviyede. Yani kendi öğrencilik dönem dönemlerimizle bugünleri karşılaştırdığımız zaman çok ciddi bir problem yaşadığımızı söyleyebilirim. Biz çocukların hayatına dokunmaya çalışıyoruz ama çocukları bakış açısıyla bizim onların hayatına dokunabilecek kadar önemli insanlar olduğumuzu düşünmüyorlar. Bunda okulların herhangi bir yaptırıma sahip olmadığını bilmelerinin etkisi çok büyük. Çoğu sorun bundan kaynaklanıyor. Tabi ceza yağdıralım demiyorum ama bir otoritesi olmalı okulun, bizlerin"* şeklinde okul otoritesinin kazandırılması için okul süreçlerinin disipline edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Okullarda yaşanan diğer bir sorun da okul süreçlerine aile katılımının sağlanmasında yaşanan zorluk olarak ifade edilmiştir. Her ne kadar son yıllarda okul süreçlerine aile katılımıyla ilgili pek çok yenilik yapılmış olsa da öğretmenlerin bu konuda yapılan reform çalışmalarının yeterli olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Okullardaki pek çok soruna kaynaklık eden sınırlı aile katılımına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö1: Mesela bu noktada biz çocuklarla yaptığımız etkileşimlerde ya da sınıf içi etkileşimlerde farklı noktalara gelebiliyoruz ya da onlarla farklı bir dünya oluşturabiliyoruz. Ama sonuçta bizim elimizden çıkıp tekrar ailenin eline geçtiği zaman o farklı dünya tekrardan değişmeye başlıyor. Yani bunu kırmamız gerekiyor ama onu da dediğim gibi yani ailelerin bir noktada bilinçlendirilmesi gerekiyor yine.
>
> Ö12: Yani bu yapılan reformlar sadece öğretmen çerçevesinde yapılıyor. Öğretmen şunu yapmalı, öğretmen bunu yapmalı. Tamam çok güzel. Biz bunları yapıyoruz ama çocuk sadece bizim yanımızda iken buna maruz kalıyor. Bizden çıktıktan sonra buna tekrar maruz kalmadığı için maruz bırakılmadığı için geri geldiğinde çocuk bunları çoktan unutmuş oluyor. Çünkü evde gördüğü şey ya da sokakta gördüğü şey o olmuyor.
>
> Ö18: Bilinç velilerimiz var, gönül isterdi ki herkes öyle olsa ama her veli öyle olmuyor işte. Olumsuz aile yapısında olan çocuklarımız için biz daha çok ilgi göstermeye çalışıyoruz ki onlar iyi öğrensin, iyi yola gitsinler diye. Aslında velilere yönelik de çok reform yapılıyor. Toplumsal ilerleme için aile eğitimleri, veli akademileri yapılıyor. Veli akademisi adı altında velilere seminerler düzenlendi. Aslında veli ilgilense, okulda seminerler yapılabiliyor. Rehber

> öğretmenlerimiz ekstra konu anlatımları yani seminerler yapıyor ama dediğim gibi velinin de ilgili olması gerekiyor.

Öğretmenler aile katılımının sağlanmasına yönelik birçok etkinlik düzenlendiğini fakat bu nokta da ailelerin katılımının sınırlı kaldığını ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte aile katılımını sağlamaya yönelik reformların olduğu gerçeğinin yanında öğrencilerin farklı yeteneklerine göre içerik zenginleştirilmesine dair yenilikler yapıldığı fakat bunun uygulanmasının öğretmen yeteneklerine takıldığının ifade edildiği belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak Ö2 ve Ö21 görüşlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

> Ö2: Ben reformların başarılı olmasındaki en büyük engelin, bunu aktaracak olan kişinin yani öğretmenlerin reform konularıyla ilgili yeterince eğitilmesi gerekiyor. Öğretmenlerimiz belki bu yaş gruplarıyla ilgili de olabilir, yani çok tecrübeli, çok değerli öğretmenlerimiz var. Fakat çağı yakalamakta zorlanıyorlar. Ve bu öğretmenlere meslek içinde bu eğitim yeterli düzeyde verilememiş belli ki ve çağın biraz gerisinde kalmışlar. Birinci adım olarak aslında bu eğitimi verecek olan insanları da geliştirmemiz gerekiyor. Öğretmen farklılıkları belirleyecek en önemli kişi. Uygun eğitimi aldığı takdirde öğrenci yeteneklerini fark ederek yönlendirme yapabilir.
>
> Ö21: Eğer öğretmen isterse tabii yönergelerde aslında etkinlikler yer alıyor. Öğretmense uygulaması gerekiyor sadece. Tabii bunun için de öğretmen yeterliliklerini de buna uygun olması ve öğretmenin istemesi gerekiyor.

Öğrenci becerilerinin ortaya çıkarılması için öğretmenlerin öğrencileri izlemesinin ve yönlendirmesinin yanında velilerin çocukları için toplumsal saygınlığı olan mesleklere yönelmelerini istemeleri de okullardaki başka bir sorunu oluşturmaktadır. Bu konuda Ö5 "*Sadece biz akademik başarıyı başarı zannediyoruz. Halbuki çocuğun sanatsal kabiliyeti var. Çocuğun sportif faaliyete gidecek aileler sporcu olacak çocuğa diyor ki fen bölümüne gitsin. Bu çocuk işte üniversiteye gitsin. Halbuki sporda desteklense o çocuk çok daha başarılı olacak. Sanatta, müzikte desteklense ya da bir başka alanda başarılı olacak. Dolayısıyla birey yeteneği odaklı yani kabiliyet odaklı, bunları ortaya çıkaracak şekilde bakanlık planlama yapmalı. Maalesef reformlar bunu desteklese de okulda öyle değil*" şeklinde çocuğu keşfetme noktasında reformlar yapılsa da okullarda uygulamanın önünde engeller olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların görüşlerinden, okullardaki sorunların çözümüne yönelik her ne kadar çalışmalar yürütülse de çeşitli sebeplerden dolayı uygulamadaki gerçeğin farklı olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür. Okul reformlarının birçok konuya değindiğini söyleyen katılımcılar, reformların sınırlı kaldığı en önemli noktanın ise disiplin süreçleri konusu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktadan hareketle katılımcıların büyük çoğunluğunun disiplin konusunda reformlar yapılarak okul otoritesinin güçlendirilmesinin elzem olduğu, okullardaki birçok sorunun çözümü için disiplin yönetmeliklerinin hem okul süreçlerini

etkili bir şekilde yönetmek hem de öğrenciyi korumak adına gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

5.2. Eğitim Reformlarının Okullardaki İhtiyaçları Belirleme ve Bu İhtiyaçlara Uygun Reformlar Üretmedeki Etkililiğine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, eğitim reformlarının okul etkililiği düzeylerinin (bireysel-kurumsal-toplum-uluslararası) ihtiyaçlarını belirlemede ve bu ihtiyaçlara uygun reformlar üretmede ne kadar etkili olduğunun keşfedilmesine yöneliktir. Bu doğrultuda katılımcıların reformların okulların ihtiyaçlarını belirlemede ve bunlara uygun reformlar üretmede ne kadar etkili olduğuna dair görüşleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri, (i) ihtiyaçları karşılama kabiliyeti, (ii) kaynak sağlama, (iii) paydaş memnuniyeti ve (iv) hesap verebilirlik temalarına ayrılmış ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo8

Eğitim Reformlarının Okullardaki İhtiyaçları Belirleme ve Bu İhtiyaçlara Uygun Reformlar Üretmedeki Etkililiğine Yönelik Sonuçlar

Tema	Kategori	Kodlar
İhtiyaçları karşılama potansiyeli	Paydaş beklentilerini karşılama	Reformların paydaş beklentilerine cevap vermesi
		Beklentideki çeşitlilik
	Geleceği yordama	Mesleğe yönlendirmede plansızlık
	Nitelikli insan yetiştirme	Ahlaki açıdan insan yetiştirme
		Küresel eğilimleri göz önünde bulundurma
Kaynak sağlama	Yeterli kaynak girdisi	Okul bazlı planlama
	Kaynakların okullarda etkili kullanımı	Maddi ve insan kaynağının kullanımı
Paydaş memnuniyeti	Okul-aile-toplum memnuniyeti	Beklenti-memnuniyet ilişkisi
Hesap verebilirlik	Etkililiğe yönelik dönüt verme	Uygulamaya yönelik dönüt verme
		Sonuca ilişkin dönüt verme

5.2.1. Reformların İhtiyaçları Karşılama Potansiyeline Yönelik Bulgular

Eğitim reformları, toplumsal, ekonomik, ulusal ve uluslararası beklenti ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikli insan yetiştirmeye yönelik yenilikleri içeren çok boyutlu bir yapı içermektedir. Reformların nitelikli insan yetiştirmede etkili olabilmesi ve hedeflenen sonuçlara ulaşabilmesi için öncelikle yapılması gereken işlem ise ihtiyaç analizidir. İhtiyaç analizi ile eğitim paydaşlarının mevcut durumundan yola çıkılarak, sorunların tanımlanması,

ihtiyaç ve beklentilerin belirlenmesi ve sonrasında bunlara uygun politika geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Saguin & Ramesh, 2020, s. 164). İhtiyaç analizinde, reformların gelecekteki ihtiyaçları ve eğilimleri tahmin ederek etkili bir planlama yapmak ve bunu yaparken de hem günümüzde hem de gelecekteki paydaş beklentilerini karşılayacak şekilde her türlü bileşeni dikkate almak gerekmektedir (Bellei, vd., 2020, s. 269). Bu bağlamda araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, reformların ihtiyaçları karşılama düzeyinde ne kadar etkili olduğuna görüşlerini ifade ederken; nitelikli insan yetiştirme ihtiyacını karşılamada reformların etkililiği, reformların geleceği yordama gücü ve paydaş beklentilerini karşılama başlıklarında toplandığı için bu kategoride üç kod belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Araştırmaya katılan yöneticilerin büyük bir çoğunluğu (n=11), reformların ihtiyaçları karşılama potansiyelini değerlendirdikleri soruda, reformların yenilik getirdiğini, okul süreçlerinde iyileştirici etkisinin olduğu, fakat ihtiyaçların doğru analiz edilip değerlendirilmediği yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak Y2 "*Yani ihtiyaç analizine dönük bir eğitim süreci yok. Mesela örnek veriyorum, şimdi çocuk Word'de yazı yazmayı bilmiyor. Şimdi kodlama eğitimi yapıyoruz. Yani dur, bu çocuk daha Word'le dilekçe yazamıyor. Yani hani bir şey bir kere mantıklı bir karar içinde gitmeli. Ama ihtiyaç analizine dönük bir şey yok yani. Biraz aldığınız eğitimin gerçek yaşamla bir ilişkisi olması lazım. Şu andaki edebiyat müfredatında dilekçe yazmak yok yani. Mezun öğrencilerimiz geliyor, bir şey için başvuru da bulunacak dilekçe yazıyor. Adımı soyadımı yazmama gerek var mı diyor. Daha söylenecek bir şey yok"* şeklinde durumu açıklamıştır. Y5 ise konuyla ilgili olarak "*Maalesef eğitim sistemimiz ihtiyaçları belirlemede çok zayıf… İşte liseyi bitiren bir öğrenci hiçbir yeteneğe sahip olmadan mezun oluyor. Meslek lisesi tercih edenlerin oranları çok düşük… Toplumsal ihtiyaçlara, ülkenin ihtiyaçlarına cevap verecek düzenlemeler lazım."* sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir. Reformların ihtiyaçları karşılama noktasında genel değerlendirmelerde bulunan okul yöneticileri, sürecin en önemli noktası ve başlangıcı olan ihtiyaç analizinde Bakanlığın gerçekçi davranmadığı yönünde değerlendirmelerde bulundukları görülmektedir.

Son yıllarda politika yapıcıların sahaya daha fazla kulak verdiğini ve reformları yaparken ihtiyaçları ve değerlendirmeleri dikkate aldığını ifade eden yöneticilerde (n=7) mevcuttur. Örnek olarak Y9 "*Okulun eğitim öğretim hedeflerini gerçekleştirmek için bakanlığın yaptığı reformlar ihtiyaçları dikkate alarak yapılıyor. Artık öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi gerekiyor, becerilerini geliştirmeleri el beyin koordinasyonunu sağlamaları*

gerektiğini düşünüyorum ve Bakanlığımız bu yönde ciddi bir adım attı. Bu çok memnuniyet verici. Şu an reformların içini doldurmaya her adımda çalışılıyor. Gerek işte etkinlikler gerek internet ortamındaki platformlarda öğretmenimizin elini güçlendirecek materyaller yayınlanmaya çalışılıyor. Önceden işte sürekli kitap, farklı kaynak kitaplar ve bu kaynak kitapların çözümü üzerinde maliyet gerektiren bir süreç varken şimdi herkesin ulaşabileceği her sosyoekonomik seviyedeki öğrencinin ulaşabileceği, yapabileceği aktiviteler yapılıyor. Çocukların gelişimi ön planda tutuluyor, aileye maliyet azaltılıyor." sözleriyle reformların pek çok alandaki eksikleri doldurmaya yönelik yapıldığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin görüşleri:

Eğitim reformlarındaki ihtiyaçları karşılama kabiliyeti ile ilgili öğretmen görüşlerinin de okul yöneticileriyle benzer şekilde olumsuz olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=16), reformların ihtiyaçlar iyi analiz edilmeden yapıldığını, analiz edilse bile ortalama bir yaklaşımla ihtiyaçların ele alınarak reformların kurgulandığı, okulların sosyoekonomik şartları başta olmak üzere bireysel, bölgesel, toplumsal beklentilerin dikkate alınmadan yapıldığını ifade ettikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerin genel değerlendirmelerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö8: Millî Eğitim Bakanlığı ihtiyaç analizi yaptığını söylüyor ama yok öyle bir ihtiyaç analizi. Bununla alakalı çalışmalar net bir şekilde yapılmamış. Özellikle okulların, öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmıyor.
>
> Ö17: İhtiyaç analizi yapılarak hazırlanan bir program olmadığı çok net bir şekilde belli. Bizim ihtiyaçları karşılayacak bir program yapma da çok ciddi sıkıntılarımız olduğunu görüyoruz. Millî Eğitim Bakanlığı ihtiyaç analizi yapıldığını söylüyor ama hiç kimseyle paylaşılmadı sonuçlar ne sendikalar ne üniversiteler ne işte bağımsız denetçiler… Hiçbiriyle paylaşılmayan bir ihtiyaç analizinden bahsediyoruz ki eğitim programının temelinde olan bir şey aslında ihtiyaç analizi, ihtiyaç analizi olmadıktan sonra diğer aşamalara geçmenin bir anlamı kalmıyor.
>
> Ö19: Toplumun ihtiyaçlarını belirlememiz gerekiyor, ihtiyaç analizini yapmamız gerekiyor. Daha sonra işte biz bunu nasıl uygularız, bununla alakalı diğer paydaşlardan nasıl destek almak gerekiyor, hangi yöntemi uygularsak daha iyi. Ondan sonra bunun değerlendirmesini kimi yapacak, nasıl değerlendireceğiz. Uluslararası sınavlarda istediğimiz başarıyı elde edemiyoruz ve bu şekilde giderse zaten ilerlemesi de çok mümkün görünmüyor. Yani sadece hedef belirlemekle olmuyor, her bir aşamayı analiz etmeliyiz. Hedefimiz var ama o hedefe yönelik yöntemlerimiz doğru değil.

Öğretmenlerin reformların sahaya sunulmadan önce ihtiyaçları karşılayacak şekilde içeriğinin ihtiyaç analizi yapılarak hazırlanması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Reformların ihtiyaçları karşılama noktasında eksiklerinin olmasıyla birlikte her bir yeniliğin daha iyiye ulaşmak için yapıldığını ifade eden öğretmenlerinde (n=6), ihtiyaç analizinin

Bakanlık tarafından yapıldığını, konuyla ilgili görüş bildirdiklerini ve buna paralel yenilikler yapıldığı gibi yapılmayanlarında olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

5.2.1.1. Reformların Paydaş Beklentilerini Karşılamasına Yönelik Görüşler

Eğitimde yapılacak her bir yenilik, iyileştirme ve değişim hareketinin çok ince düşünülerek kurgulanması gerekmektedir. Çünkü eğitim sistemi bireysel, toplumsal, kültürel, politik ve uluslararası pek çok unsuru içinde barındıran çok bileşenli bir yapıya sahiptir (Cheng, 2023, s. 100). Bundan dolayı eğitim reformları, bu çok bileşenli yapının ihtiyaçlarına ve beklentilerine yanıt verecek şekilde özenli, etkili ve uyumlu bir içerikte hazırlanmalıdır. Bu çerçevede araştırma kapsamında eğitim reformlarının ihtiyaçlara cevap verme potansiyelinin değerlendirilmesine dönük katılımcı görüşlerinde vurgunun, paydaş beklentilerini karşılama üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların bir kısmı (n=22), reformların paydaş beklentilerine yanıt verecek şekilde kurgulandığını ifade ettiği, bir kısmının da (n=18) bu beklentilere karşılık vermekten uzak olduğunu dile getirdiği saptanmıştır. Bu iki farklı düşünceye sahip olan katılımcıların (n=17) paydaş tanımlamalarının da aile, toplum, ülke gibi çok genel kavramlar kullanılarak ifade edildiği görülmektedir. Tüm bunlarla birlikte katılımcıların bir kısmının da (n=5) paydaş olarak sadece toplumu işaret ederek soruya yanıt verdikleri belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Eğitim reformlarında her bir paydaşın beklentilerinin ve ihtiyaçlarının göz önünde bulunduracak şekilde çalışmalar yapılması, dengeli bir ilerleme sağlamak açısından gerekli görülmektedir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan okul yöneticilerine reformların paydaş beklentilerini karşılamasına yönelik değerlendirmeleri sorulmuştur. Reformların paydaş beklentilerine yanıt verdiğini ifade eden yönetici görüşlerine örnek olarak Y4 "*Kesinlikle reformların öğrencilerin kalitesine, öğretim süreçlerinin kalitesine etkisi tartışılmaz. Teknolojik olarak biz kesinlikle çok üst düzeydeyiz. Epey bir Avrupa ülkesi gezdim. Yani bizde olan teknolojik altyapıyı ben hiçbir yerde görmedim. İmkanlarımız ailelerin, çocukların, öğretmenlerin beklentisini karşılayacak şekilde. Toplumsal olarak değerler bakımından öğrenciler çok kötü durumda ama son içerikle Bakanlık bu konuda düzenleme yaptı*" sözleriyle birçok alanda ilerleme kaydedildiğini, sıkıntılı görülen konularda da çalışmaların yapıldığını dile getirmiştir. Konuyla ilgili olarak diğer katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Y3: Farklı farklı programları incelendiğimizde tüm herkesin beklentilerini karşılayacak şekilde hepsi programda yer alıyor. Sadece zaman bizim bunları gerçekleştirip gerçekleştiremediğimizi gösterecek bize. Eğer yenilikleri okullarda uygulayabilirsek bu noktada başarı sağlayabilirsek elde edilen sonuçlar bu beklentilerin karşılandığını gösterecek bize mutlu edecek diye düşünüyorum.

> Y11: Şimdi reformlar bireysel ihtiyacını karşılıyor mu diye soruyorsanız eğitim ihtiyacını karşılıyor, toplumsal derseniz değerler eğitimine ihtiyacımız var onu da son düzenlemelerde görüyoruz. Devlet desen, devlet çok farklı bir bakış açısıyla bakıyor. Çünkü geleceği görüyor. Gelecekle ilgili öngörüleri var. Geçmişle ilgili yanlışları var, bunu düzeltmeye çalışıyor diyelim. İhtiyaçlar derken devletin ihtiyaçları ise devlet zaten ihtiyaçlarını gerçekleştirmek üzere müfredatı yapıyor. Bunu güncelliyor ama bu öğrencinin ve velinin ihtiyaçlarını karşılıyor mu diye sorarsanız biraz önce dediğim gibi velinin kaygılarını da alabilecek bir sistem kurabilirseniz o zaman ihtiyaçlara cevap verir diyebiliriz.

Eğitim reformlarının paydaş beklentilerini tam olarak karşılamadığını belirten katılımcılardan Y17, "*Milli Eğitim reformları tabii ki ihtiyaçları karşılamak için yapıyor. Ama ben şu ana kadar bunun gerçekten olduğunu görmedim. 20 yıldan fazladır öğretmenlik yapıyorum ve bunun da yarısı yönetici olarak geçti. Ama benim gördüğüm yapılan reformlarda ne kadar düzgün yapılıyorsa da yolunda ilerliyorsa da beklentilerden uzak olduğu için sıkıntı var demektir. Zaten sıkıntının da bu kopuklukla ilgili olduğunu görebiliyoruz.*" sözleriyle düşüncesini dile getirmiştir. Reformların beklentileri karşılamadığını ifade eden diğer katılımcıların ifadelerine de aşağıda yer verilmiştir:

> Y2: Benim beklentilerim çok. Öğretmenin beklentilerinin olması etkili okulun önemli bir göstergesi. Öğretmenin öğrenciden beklentileri yüksek, ailelerinde yüksek. Devlet zaten kendi beklentisine göre koyuyor kuralları. Ama bence karşılamıyor, çünkü öğrenci öğrendiklerini uygulamıyor, ezberliyor unutuyor.

> Y7: Senin isteğinle toplumun beklentisiyle Bakanlığın beklentisi birbiriyle örtüşmedi. Düşünüyorum, yeniliklerle ilgili çok farkındalık oluşmadı. İşin aslı sınav süreci devam ettiği müddetçe yapılan reformların çok da etkili olacağını düşünmüyorum. Çünkü velinin okula göndermedeki gayesi gelecekte iyi bir liseyi kazansın, üniversiteyi kazansın. Ailelerde sınav kaygısı ön planda. Hani sınav kaygısı olduğu için öncelikle reformların da bu kaygıyı azaltma sürecine destek olması lazım ya da sınav kaygısının ortaokullarda ortadan kaldırılması lazım ki bu reformlar amacına ulaşabilsin.

> Y16: Herkesin farklı beklentileri var tabi ki eğitimden özellikle ailelerin. Genelde çocuğunun iyi bir mesleğe sahip olmasını, para kazanmasını istiyorlar… Tabii ki çok nitelikli öğrenciler yetişiyor. Çok başarılı öğrencilerimiz var ama başarısız olanlar ve arada kaynayıp gidenlerde az değil onlara yönelik bir şeyler yapılması gerektiğine inanıyorum. Özellikle meslek edindirme ile ilgili sıkıntıların giderilmesi lazım. Dediğim gibi herkes üniversite okuyacak diye bir şey yok. Ortaokuldan itibaren çocuk çeşitli mesleklere yönlendirilip yapılabilir.

> Y18: Resmin küçük parçasını görmekle büyük parçasına yukarıdan bakmak aynı şey değil. Bugün kendim aynı zamanda veliyim. Veli olarak baktığım zaman benim çocuğumu yüksek ekonomik seviyeye ulaştıracak bir mesleğe nasıl ulaştırır olarak bakıyorum. Okul müdürü olarak baktığım zaman iyi bir vatandaş, iyi bir insan, iyi bir evlat, iyi bir eş nasıl olur, nasıl yapabilirim ona bakıyoruz. Devletlerin de politikasına baktığınız zaman devlet aynı zamanda kendisini devam ettirecek bir vatandaş, köklerine bağlı, nerden geldiğini bilen, gelecekle ilgili hayal kurabilen, geçmişte gerçekleştirdiği hayallere nasıl ulaşacağını bilen bir vatandaş profili yetiştirmek istiyor. Yani şimdi bu üç tane şeyi yan yana getirdiğiniz zaman çatışıyor tabii.

Reformların beklentileri karşılamadığını söyleyen katılımcılar, özellikle ailelerin beklentisinin iyi bir üniversite ve sonrasında iyi bir meslek edinmeleri üzerine

yoğunlaşırken; veliler arasında yapılan yeniliklerin çıktılarından ziyade yapılacak merkezi sınavların ne olacağı sorusunun hâkim olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca yöneticilerin çoğunun (n=12), toplumsal olarak çocukların gün geçtikçe ahlaki değerlerden daha da uzaklaştıklarını, her ne kadar reformlarda değerler konusunda önemli uygulamalar yapılsa da sosyal medya ve ailenin etkisiyle çocukların daha bireysel yetiştiği ve değerler konusunda başarı sağlanamadığını ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Eğitim reformlarının beklentileri karşılamasına yönelik etkililiğini değerlendiren öğretmenlerin birçoğu (n=18), öğrencilerinin özellikle insani ve ahlaki değerlere sahip, iyi bir insan olmalarına dair bir beklentiye sahip olduğunu dile getirirken bir kısmı da (n=5) iyi bir mesleğe sahip olmalarına yönelik beklentilere sahip olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili düşüncelerini ifade eden öğretmenler, toplumun her kesiminin eğitimden farklı beklentilere sahip olduğunu fakat reformlar, bu beklentileri karşılamaya yönelik yapılsa da sahadaki çevresel, ailesel, ekonomik etkenler gibi unsurların olumsuz etkisinden dolayı karşılamadığını söylemenin daha doğru olacağını ifade ettikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö6: Bizim beklentimiz nitelikte insanlar yetiştirmek istiyoruz. Bu şekilde öğrencilerimiz olsun diyerekten ama uygulama aşamasında belirli bir süreçten sonra bunu görmeye başlamak istiyoruz. Beklentilerin gerçekçi olması da lazım.
>
> Ö14: Şimdi bu reform adı altında bir sürü değişiklikler yapıldı ve bu değişikliklerin toplumsal beklentiyi net bir şekilde karşılanmadığını söyleyebilirim, yani burada toplumun beklentisiyle devletin beklentisi arasında bazen farklılıklar olabiliyor. Hatta özellikle son 10 yıl içerisinde bayağı bir farklılıklar oluştu. Şimdi burada ihtiyaç duyduğumuz nitelikli insanı belirleyebilecek ölçütlerimiz de yok. Şimdi 21. Yüzyıl becerileri diyoruz, bu 21. Yüzyıl becerilerini biz ne oranda kazandırıyoruz işte, hangi programa, neye entegre etmişiz? Bununla alakalı net bir çalışma zaten söz konusu değil. Hazırlanan reformlar toplumsal beklenti karşılayabileceğini düşünmüyorum. Lakin şunu da söylemem gerekiyor, yani nitelikte insan kaynağına yönelik hareketlerin olduğunu da inkâr etmemek lazım. Yani hani bizim işte yaratıcı girişimci öğrenciye ihtiyacımız var. Bununla alakalı çalışmalar yapılıyor. Beklenti daha çok akademik başarı üzerine.
>
> Ö 21: MEB'in bence akademik yönden öğrencileri geleceğe hazırlamak gibi bir planı yok. Son yıllarda ortaya çıkan seçmeli derslere bakıldığında öğrencilerin daha çok dinine, değerlerine ve kültürüne bağlı bireyler yetiştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Toplumun ve ailelerin beklentisi bu yönde ise reformlar başarılıdır diyebilirim.
>
> Ö22: Herkesin eğitimden beklentisi büyük ve bu hiç gerçekçi değil. Her veli çocuğu doktor, mühendis olsun istiyor da bak bakalım o çocuk buna yatkın mı, istiyor mu? Bana komik geliyor, daha doğrusu hiç gerçekçi değil.

Öğretmenlerin toplumun, ailelerin, devletin beklentilerinin aksine öğrencilerle birebir temas halinde olmalarından dolayı beklentilerin çok yüksek olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ö2 "*Yapılan yenilikler gerçekten buna uygun bir şekilde yapıyor muyuz? Bakanlığın bizden beklentisi bizim çocuklardan beklentilerimiz tam olarak bunu karşılayabiliyor mu? Burası*

biraz tartışma konusu maalesef. Çünkü belli temel şeylerde problem olduğunu henüz anlayamadık. Biz daha başka yerlerde arıyoruz şu an sorunu ama aslında sorun çok temelde. Yani en basit örneklendirmem gerekirse çocukların maalesef büyük bir kısmına biz kitap okuma alışkanlığı bile kazandıramıyoruz. Bu çocuk kendi dilinde okuduğu cümleyi anlayamıyor. Kendi dilinde okuduğunu anlayamayan bir öğrenciden çok da fazla bir beklentiye girmek zaten mantıklı değil. Daha temele inmemiz gerekiyor bunlarda başarı sağlayabilmek adına" şeklinde beklentilerin karşılanmasından ziyade okullardaki sorunların temeline eğilerek reformlar yön veren beklentilerin, tüm paydaşlar tarafından daha gerçekçi bir temele oturtularak şekillendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Eğitim reformlarının paydaş beklentilerine yanıt verecek şekilde kurgulanmasına yönelik katılımcı görüşlerinden yola çıkarak, okullardaki öğrenci profilinin düşünülerek ve ihtiyaçlar doğru bir şekilde analiz edilip belirlenerek gerçekçi bir yaklaşımla beklentilerin belirlenmesinin, reformların başarılı sayılması için önemli olduğu söylenebilir. Beklentilerdeki çeşitliliğin, eğitimin bileşenlerinin çeşitliliğinden kaynaklandığı gerçeğinden hareketle eğitim reformlarının hepsini ortak payda da buluşturarak planlandığı fakat buna rağmen her birinin beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verecek bir planlamanın zor olduğunu söylemek de mümkündür. Reformların öncelikli olarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve hedeflerine; sonrasında da toplumsal, ekonomik, ulusal ve uluslararası beklentilerine yanıt verecek şekilde okulların bulunduğu yerel ve bölgesel gerçeklikten kopmadan planlanarak esnek bir yapıda şekillendirilmesi daha gerçekçi hedefler konmasına ve bu hedeflere ulaşılmasına imkân sağlayacağı söylenebilir.

5.2.1.2. Reformların Geleceği Yordama Gücünün Etkililiğine Yönelik Görüşler

Eğitim reformlarının geleceği yordama kabiliyeti pek çok değişkenin etkisini dikkate almayı gerektirdiği için zor bir süreç olarak görülmektedir. Ülkenin politik ve ekonomik istikrarı başta olmak üzere küresel ölçekteki gelişmelerde reformların gelecek için çizdiği resmi değiştirebilir. Ayrıca teknolojik ilerlemeler, sosyal hareketlilik, dijitalleşme gibi birçok etkende, reformların uzun vadede başarılı sonuçlar alınmasını zorlaştırabilmektedir (Vinao, 2001, s. 30-31). Bu zorlukları ekarte etmek için politika yapıcıların, eğitimin geleceğini yapılandırırken geçmişin deneyimlerini, geleceğin ihtiyaçlarını tasavvur ederek hareket etmesi gerekmektedir. Bu gerekliliğin göz önüne alınarak yapıldığı düşünülen eğitim

reformlarının, geleceğin ihtiyaçlarını tahmin ederek yapılandırılmasına ilişkin çabaların okullardaki uygulayıcılara nasıl yansıdığının ortaya koyulması amacıyla araştırma kapsamında katılımcılara, reformların geleceği yordama gücünü nasıl değerlendirdikleri sorulmuş ve görüşlerinin eğitimin öğrencilere meslek kazandırma konusunda başarılı olduğuna dair genel bir görüşün hâkim olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber, reformların geleceği yordama kabiliyetinin düşük olduğunu dile getiren katılımcılar, özellikle meslek edindirmede başarılı olunduğu lakin yeteneklerine uygun bir mesleğe yönlendirmede okulların çok zayıf kaldığını ve plansız bir yaklaşım sergilenmesinden dolayı öğrencilerin bir işe yerleşmede zorluk yaşadığını ve en fazla yaşanan eğitim çıktısının da buradaki başarısızlık olduğunu ve tüm bunların da yordama kabiliyetinin zayıflığıyla açıklanabileceğini ifade ettikleri görülmektedir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Araştırma kapsamında okul yöneticileri, eğitim reformlarının gelecekte ihtiyaç duyulan insanı yetiştireceğine dair inancı taşımalarına rağmen mesleki açıdan insan kaynağı yetiştirmede bir plansızlık olduğunu dile getirmişlerdir. Yöneticilerden Y2 "*Üniversite okumak güzel tabi, ama sonucunda bir yarar sağlarsa… Mutlaka insan eğitimine, olgunlaşmasına katkısı var ama reformlarda daha çok bireysel yeteneklerin toplumsal ve ekonomik yarara dönüşmesi üzerine yapılıyor. Her aile çocuğu beyaz yakalı, bol kazançlı bir iş yapsın istiyor. Aslında meslek liseleri cazip hale getirilse, aileler ikna olsa şu an en lazım olan ara eleman. Reformların yordama gücü diyorsunuz ama temelde yatan kabuller yıkılmadığı sürece gelecekteki ihtiyaçlar kabul edilmediği sürece reformlar etkili olmaz*" sözleriyle reformların geleceği yordama gücünün ötesinde temelde yatan gerçek sorunlardan bahsetmenin daha doğru olacağını ifade etmiştir. Konuyla ilgili olarak örnek katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Y1: Şimdi mesleki ortaokullar açıldı. Bu mesleki ortaokulların açılması bence çok faydalı bir şey. Yani çocuk daha küçükten mesleği öğrenerek o işte ustalaşacak. Geleceği inşa açısından da önemli. Yani gelecekteki ihtiyaçlar çeşitli. Çünkü bazı alanlar, bilimler, bölümlerde mesela avukatlık çok fazla mezunu var. Evet, mesela öğretmenlik yeni bir sürü bekleyen öğretmen var ama yer yok yani atanabilecekleri bir alan kalmadı. O zaman yeni mezunların ya da yeni meslek seçecek öğrencilerin ona göre tercih yapması gerekir. Bu 12 yıllık süreç aslında öğrenci için çok önemli ve hani bunun çeşitlenmesi de aslında sekizden belki yediden başlamalı. Daha önceden başlamalı. Hatta gelecekte lazım olan meslek çeşitliliğine uygun olarak öğrenci yönlendirilmeli.
>
> Y3: Ben geleceği yordadığını düşünmüyorum açıkçası. Nasıl desem bir sistem var Türkiye'de ne yapılırsa yapılsın bir şekilde değişmiyor gibi değiştirilmiş gibi yansıtılıyor. Tabii ki illa ki değişen noktalar vardır ama genele baktığımızda gelecekteki şeyin çok yordadığını düşünmüyorum. Yüzlerce gereksiz üniversite mezunu var, bitirmiş, işsiz kalmış öğrenciler. Yordasaydı gereksiz açılmış bölümler olmazdı. Sonuçta oranımız belli, işsiz oranımız belli. Yani bunu doğrular veriler, planlamada programlamada da hatalar yapılıyor. Türkiye'deki sorunların

> bence çok planlanmadan programlanmadan kaynaklı. Gerçi bu son dönemde yapılıyor soruluyor, görüşler alınıyor da ne kadar dikkate alındı bilemiyorum.
>
> Y15: Eğitim reformları gerçekten gelecekteki ihtiyaçları tahmin edebilseydi herhalde şimdiki gibi üniversiteli işsiz ordusuyla karşı karşıya kalmazdık. Bu plansızlık sonucu bence. Daha fazla ara eleman gerekiyor. Bu yüzden de meslek liselerinin daha cazip hale getirilmesi gerekiyor. Bizim en büyük sıkıntımız bence iş dünyasının bu ara eleman ihtiyacını karşılayan bir eğitim sistemimizin olmaması.

Okul yöneticileri, süreci genel olarak değerlendirdiklerinde eğitim çıktılarının en fazla meslek edindirme konusunda zayıf olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Özellikle her ilde hatta neredeyse her ilçe de üniversite olmasının ihtiyaç kabilinde insan yetiştirmek amacından uzaklaşılmasına sebep olduğunu, aslında en fazla ihtiyaç duyulan nitelikli ara eleman ihtiyacının sistem tarafından karşılanmadığını ifade etmişlerdir. Reformların bireyi yetenekleri doğrultusunda yönlendirecek bir sistemle, ulusal ihtiyaçlar yordanarak planlanması ve uygulanması gerektiğini de ifade ettikleri görülmektedir. Bu nokta da mesleki yönlendirmenin daha küçük yaşlarda yapılması (n=10), meslek okullarının daha cazip hale getirilmesi (n=8) ve ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesi (n=6) sağlanacak şekilde reformların yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Öğretmenler reformların geleceği yordama kabiliyetini değerlendirirken, yöneticilerde olduğu gibi mesleki yönlendirmeye vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlere göre reformlar içerik olarak, yakın gelecekte ihtiyaç duyulacak insan profilini çok detaylı ve güzel resmetmekte ve buna uygun güncellemeler yapılmakta fakat bu çalışmaların toplumdaki kabullerden farklı olduğunu ve sorunun da bu durumdan kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Ö11, "*Yani şöyle bir şe var önceki program öncelikle 21. Yüzyıl becerileri sadece yazıyordu. Şimdiki programımızda beceriye dönüşmesi için ayrıntılı yer aldı. Böylelikle hem günümüzde hem de sonrasında öğrenciler elde edeceği bilgi birikimini beceriye dönüştürme konusunda daha rahat edeceklerdir. Güzel anlatılmış gelecekteki insan figürü ama okullarda bu kazandırılacak mı, toplum buna uygun mu onu göreceğiz"* şeklinde ifade ederek, reform çalışmalarının geleceğe yönelik insan yetiştirme amacını belirlediğini fakat bunun uygulanmasının daha başka unsurlara da bağlı olmasından dolayı yapılıp yapılmayacağı konusundaki endişelerini ifade etmiştir. Bununla birlikte özellikle okul çevresinin ve ailelerin meslek okullarına karşı sahip oldukları olumsuz bakış açısının değiştirilmesine yönelik çalışmaların yürütülmesi gerektiğini ifade eden öğretmenlerden Ö9 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: "*Yordama gücü çok düşük maalesef. Yani hep öğrencilerle yaptığımız sohbetlerle de söylüyorum, kendinizi geliştirmeye bakın,*

yeteneklerinizi farkına varın. Ona göre hayatınıza bir yön çizin diye. Çünkü kendinizi geliştirmediğimiz sürece üniversiteye gittiğinizde kimse size kaç net yaptığınızı sormayacak, mezun olunca kimse sizin elinizden tutup işe sokmayacak. Ona göre yeteneğinize göre bir meslek belirlemeleri gerektiğini söylüyoruz. Çünkü çoğu çocuk üniversiteden çıkınca ne yapacağını bilmiyor. Okulların görevi bir yere kadar."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müfredat ve öğretme-öğrenme yöntemleri açısından geleceğe dair hedefler koyup düzenlemeler yapıldığını ifade etse de öğretmenlerin bir kısmı (n=8), reformların ne söylediğinden öte okulların imkanlarının yeterliğinin ön olana çıktığını ifade ederken bir kısmı da (n=6) geleceği kestirecek planlamaların sık değişmesinin dezavantaj sağladığı konusu üzerinde durduğu görülmektedir. Konuyla ilgili ayrıntılı değerlendirmede bulunan öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö15: Ya bence çok korkunç bir gerçek var hocam. Yani diyorum ya iyi niyetle yapılıyor ama olmuyor. Şu an insanlar kodlamalar yapıyor, programlar yapıyor ama biz sadece bunları kitaplarda yazılı yapıp ölçüyoruz, tahtaya yazıyoruz. Bu bile olmadığını, gidemediğini gösteriyor. Yani bu dersler uygulamalı yapılması lazım. Çocukların bir ürün ortaya çıkarması lazım ama biz hala bilişim teknolojilerinde yazılı yapıyoruz. Ben hep şey diyorum zaten bu ülke ancak bütün okullar bilsem olursa ilerler. Şimdi oraya baktığında çocuk kod yazıyor, kodlarla bir şeyler yapıyor. Bir nesneyi 270 derece döndürebilir ama okulda bunu çocuğa yaptıramıyoruz. Yapma şansı yok, yani öyle bir alanı yok. Donanım da lazım bunun için tabii. E tabii yani donanım bir şekilde oluşturuluyor hocam. Yani bir mesela bir bilgisayarı 30 kişi kullanabilir, onu da hallettik diyelim ama olmuyor, kısıtlı kalıyor.
>
> Ö18: Şimdi ihtiyaçlar aslında bu kadar kısa sürede değişebilen şeyler olmamalı. Yani ülkenin 50 yıllık 100 yıllık planları zaten hâlihazırda mutlaka vardır. Bunların temelde nasıl işlenmesi gerektiği de bakıldığında belli olması gerekir. Hani ülkenin gelecek planları her 3 yılda 5 yılda bir değişiyor olamaz. O yüzden milli eğitimde de aslında bizim bundan vazgeçmemiz lazım. 3 yılda 5 yılda bir şeyleri devamlı değiştirmekten vazgeçmemiz gerekir.

Katılımcıların geleceği yordamayla ilgili yorumlarında daha çok plansızlık vurgusunun yer aldığı, mevcuttaki üniversite mezunlarının işe yerleşme oranlarının düşük olmasının bunun en çarpıcı sonucu olduğu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu değerlendirmelere göre reform planlamalarının örgün eğitimdeki mesleki yönlendirmeye ağırlık verecek şekilde kurgulanmasının uzun vadede yararlı olacağı yorumu yapılabilir. Eğitim reformlarının geleceği yordama gücünün bir göstergesi olarak eğitim içeriklerinde güncellemelerin yapıldığı fakat bu düzenlemelerin okulun donanımıyla, çocuğun yeteneğiyle ve ailelerin talebiyle alakalı olmasından dolayı, doğru uygulanamadığı katılımcıların değerlendirmelerinde görülmektedir. Bu değerlendirmeden yola çıkılarak, ileriye dönük olarak eğitim sisteminde mesleki yönlendirmenin daha erken yaşlarda başlamasının, okul donanımlarının güçlendirilmesinin, ailelerin bu konuda bilgilendirilmesinin daha efektif sonuçlar elde etmeyi sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca, eğitim reformlarının geleceği yordama kabiliyetinin artırılması için hem ulusal hem de küresel dinamikleri göz önünde

bulundurarak sağlıklı bir planlamayla şekillendirilmesi ve bunu yaparken de multidisipliner bir yaklaşımla hareket edilmesinin önemli olduğu sonucu çıkarılabilir.

5.2.1.3. Reformların Nitelikli İnsan Yetiştirme Kabiliyetine İlişkin Görüşler

Öğrencilerin bilişsel, mesleki, sosyal, ekonomik ve kültürel gelişimlerini sağlamak eğitimin en önemli hedefleri arasında bulunmaktadır. Eğitim reformları da öğrencilerin, 21. yüzyıl becerilerine sahip, gerçek hayat problemleriyle baş edebilecek, mesleki yeterliliğe haiz, toplumsal ve küresel uyumu yakalayabileceği şekilde, sistemden çıkmalarına odaklı yapılmaktadır (Korkmaz, F., 2017, s. 169-170). Reformlarla nitelikli insan kaynağı yetiştirme noktasında çeşitli değişiklikler yapılarak, öğrencilerin rekabet edebilirliğini artıracak becerilerle donatılmasını sağlayarak iş gücü piyasası ile uyumlu beceriler kazandırmak amaçlanmaktadır. Bununla birlikte, reformlarla öğrencilerin bireysel farklılıkları gözetilerek çeşitlendirilmiş yöntemlerle eleştirel ve analitik düşünme ile yaratıcılıklarını geliştirecek düzenlemeler yapılmaya odaklanılmıştır. Bu bağlamda katılımcılara reformların nitelikli insan kaynağı yetiştirme noktasında etkililiği sorulmuş katılımcıların bir kısmı (n=19) nitelikli insan yetiştirme noktasında eğitim reformlarını yeterli bulurken bir kısmı da (n=11) yeterli olmadığını dile getirdiği belirlenmiştir. Katılımcıların, nitelikli insan yetiştirmeye yönelik görüşlerinin ise mesleki yeterlik ile küresel eğilimlerle uyumlu insan yetiştirme kodları altında toplandığı görülmüştür.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Eğitim reformlarıyla çağın gerekleriyle uyumlu donanımlara sahip, toplumun nitelikli insan ihtiyacını karşılayacak ve kendini, yeteneklerini, sınırlılıklarını farkında olan birey yetiştirecek şekilde sistemi düzenlemek amaçlanmaktadır. Reformların içerikleri bu amaçla hazırlansa da saha da elverişli şartlar oluşmadığı için yeniliklerden öngörüldüğü şekilde sonuç almak zorlaşabilir. Araştırma kapsamında da katılımcılara reformların nitelikli insan yetiştirmedeki etkililiği sorulmuş ve farklı değerlendirmeler yapıldığı görülmüştür. Eğitimde yapılan yenilikler sayesinde nitelikli insan yetiştirildiğini dile getiren Y14, "*Uygulanırsa reformlar nitelikli insanı karşılar. Kopma olmazsa, sürdürülebilir olursa sonuç alınır. Yenilikler iyi mesela ama içeriğinin uygulanması gerekiyor. Toplumun daha çok işini düzgün yapan nitelikli ara elemana ihtiyacı var, zanaat sahiplerine. Bunları karşılayacak adımları da atıyorlar ama zamana ihtiyaç var*" sözleriyle reformların nitelikli insan yetiştirilmesi için yapıldığını fakat bu yeniliklerin sonuçlarının görülmesi için zamana ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir.

Reformların nitelikli insan yetiştirmek üzere planlandığını ama okullardaki teknolojik altyapının ve insan kaynağının amaca uygun değerlendirilmediğini ifade eden yöneticilerde bulunmaktadır. Bununla birlikte özellikle mesleki yönlendirmenin erken yaşlarda başlayarak yapılması ve mesleki eğitime gereken önemin verilerek daha nitelikli çıktılar sunulması gerektiğini ifade eden yönetici görüşleri aşağıda yer almaktadır:

> Y5: Çok akademik odaklı olmasına rağmen öğrenciler, hem mesleki anlamda bir yeterlilik sahibi olmadan mezun olmuş oluyor hem de beklediğimiz kültürel ve akademik anlamda yeterli donanıma sahip olmadan mezun olmuş oluyor. Eski kalitenin düştüğü bize gelen öğrencilerden de anlaşılıyor. Çok donanımsız, işte kitap okumayan belli bir düşünce kapasitesine, eleştirel düşünceye sahip olmayan bireyler olarak üniversiteye geldi yönünde eleştiriler geliyor. Maalesef liseye ortaokuldan gelen öğrencilerinde çok donanımsız geldiğini, yüksek notlar verildiğini ortaokulda öğrencilerin o yüzden lisede akademik başarısının çok düşük olduğu eleştirisine geliyor. Okul öncesinden başlamak üzere gerçekten çok ciddi tedbirler almamız gerekiyor. Yoksa bu anlamda toplumsal yansıması, yapılan değişikliklerin, uygulamaların, politikaların yansıması o anlamda kötü.
>
> Y7: Burada bence büyük problemler olduğunu düşünüyorum. Mesela her yerde mesleki ve teknik liseler var. Ben bunların yeterince değerlendirmediklerini yeterince kullanılmadıklarını düşünüyorum. Türkiye'de bir ara eleman sıkıntısı var. Çalışanlarda kalifiye değil, bu meslek liseleri o zaman neden varlar? Hiçbir yere yerleşemeyenler gidiyor, gereken önemde verilmeyince nitelikli insan olarak da yetişmiyorlar"
>
> Y10: Bakanlığın belirlemiş olduğu milli eğitimin hedeflerini amaçlarına uygun olarak geliştirmeye çalışıyoruz. Hem hayata hazırlıyoruz hem de bir üst öğrenim kurumuna hazırlıyoruz. Çünkü biz diploma vermiyoruz. Artık bizden sonra çocuk liseye devam etmek mecburiyetinde. Her türlü donanıma sahip mi yetiştiriyoruz hem ahlaki hem insani hem vatandaş bilinci vermeye yetiştirmeye çalışıyoruz ama maalesef değil.

Okul yöneticilerinin görüşleri, nitelikli insan olarak her açıdan iyi yetişmiş insan kaynağının okullar aracılığıyla yetiştirilmesi gerektiği ve bunun da yapılan değişikliklerde yapılandırıldığı üzerinde yoğunlaşmıştır. Toplumun ve politikanın okullardan beklediği yegâne şey, işini iyi yapan, ahlaklı, insancıl özelliklere sahip, vatanına milletine değer veren uyumlu insanı yetiştirmek kabulünün yönetici görüşlerinde de hâkim olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Toplumların insan yetiştirme felsefesi, çağın ihtiyaçları doğrultusunda değişiklik gösterebilir. Bu değişikliğe ayak uydurmak üzere yapılan yeniliklerden de toplumun gerçekleriyle, ihtiyaçlarıyla, beklentileriyle tutarlı olması beklenmektedir. Son yıllarda yapılan düzenlemelerde bu beklentilerle tutarlı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerinde bu görüş doğrultusunda değerlendirmeler yaptıkları görülmekle birlikte sıkıntının sahadaki imkanların her okul için eşit olmamasından kaynaklı olarak reformlarla amaçlanan sonuçlara ulaşmakta sıkıntılar yaşandığını ifade ettikleri görülmektedir. Yapılan düzenlemeleri olumlu olarak değerlendiren Ö12, "*Program bunu destekliyor ama inşallah faydalı olur çıktıları. Temaları herkes özümseyebilirse olayın doğasını fark edebilirlerse mutlaka nitelik artacaktır. Değerlerine sahip, yüzyıl becerilerine*

sahip güzel bir gençlik gelecektir, öğrenci profili nitelikli olacaktır diye ümit ediyoruz" şeklinde, yapılan reformların nitelikli insan yetiştireceğini ümit ettiğini ifade ettiği görülmektedir. Benzer şekilde Ö14, "*Eskiye göre biraz daha iyi program, kalifiye insan yetiştirme açısından daha iyi olacak. Ama bir yandan da hani o bazı yenilikler işte teknolojik yeniliklere göre de az önce dediğim gibi eğer donanım olursa çocuk kendini geliştirir. Tabii ki reformlar nitelik açısından destekleyecek şekilde yapılıyor.*" ifadesiyle reformlardan dolayı değil de okullardaki donanım yetersizliğinden dolayı yeniliklerin uygulanmasının sekteye uğrayacağını ifade etmiştir.

Eğitimde yapılan yeniliklerde küresel gelişmelerinde etkisi olduğu bir gerçektir. Reformlarla yakalanmaya çalışılan bu gelişmelere ayak uydurmak içinde yapılan reform çalışmaları için tüm okul bileşenlerinin nitelikli insan yetiştirmeye uygun planlı ve tutarlı hareket etmesi gerekmektedir. Bu nokta da araştırmaya katılan öğretmenlerin hâkim eğitim anlayışının akademik başarı ile sınırlandırıldığı ve bundan dolayı yeteneklerin izlenmediği gerçeğinden hareketle reformların nitelikli insan kaynağını yetiştirmek üzere planlanmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö9: Nitelikli insan kaynağı sağlama noktasında okullar bu yolun sadece sınavdan geçtiğini düşünen velilerden dolayı ve öğrenci anlayışından dolayı yeniliklerle amaçlandığı gibi işlemiyor ne yazık ki. Çocuk, sekizinci sınıftan itibaren bir meslek lisesine yönlense ya da hani bununla ilgili başka çalışmalar yürütülse çocuk belki daha hani toplumsal beklentiyi karşılayacak, kendi beklentilerini karşılayacak yeteneklerini değerlendirecek ama buna biraz toplumsal sistem izin vermiyor şu an.
>
> Ö17: Bence nitelikli insan herkese göre değişiyor. Yani yetişen insanların hepsi nitelikli değil. Eğer bir öğrencinin yeteneklerine göre bir eğitim olsaydı nitelikli olurdu. Mesela Türkçe matematiği temel düzeyde biliyor, sevmiyor ama yine de 12 yıl zorunlu tutuyoruz. Eğer böyle olmasaydı o çocuk ilköğretimden sonra bir yere yönlendirilseydi meslek liselerine yönlendirilseydi en azından bir sanatı olurdu, elinde bir işi olurdu ama şimdi herkes lise mezunu liseyi geçtim herkes üniversite mezunu üniversite mezunlarının hepsi çalışıyor mu? Çalışmıyor. Amaç sadece üniversite mezunu lise mezunu yetiştirmek olmamalı. Eğer onların yeteneklerine göre eğitim olsaydı daha çok nitelikli insan yetişirdi.
>
> Ö19: Üstün yetenekli öğrencilerimiz var, sporcu ve sanatçı çocuklarımız da var. Biz bunları mesela tamamen şu an toplumun içerisinde yok olmalarını izlemek üzere takip ettiğimiz bir eğitim sistemimiz var. Temel eğitimin sonrasında öğrencinin yeteneğine göre spor ya da yaptığı sanata ya da yeteneği üzerine değerlendirme olayına bir türlü geçemedik. Geçemiyoruz da hatta sistem ne kadar yeteneklerine göre yönlendirmeden bahsetse de akademik başarı hep ön planda. Bu sistemden çıkamadığımız sürece olmayacak. Yani olacak da bundan sonraki süreç için bakacağız. Çünkü gerçekten nitelikli insan yetiştirmeye çalışıyorsak, nitelikli sporcu, sanatçı, bilim adamı yetiştirmeye çalışıyorsak sistemin hedeflerini bizim okullarda evde aileyle destek olmamız gerekiyor diye düşünüyorum.

Öğretmenlerin konuyla ilgili değerlendirmeleri göz önünde bulundurularak, reformların bu konuda yeterli teorik ve yasal çerçeveyi çizdiği fakat toplumun ve okulların akademik başarı odağından çıkarak öğrencinin gerçek kapasitesine ulaşmasının desteklenmesi gerektiği üzerinde durdukları görülmektedir. Eskiye nazaran politika yapıcıların reformları beceri

temelli oluşturduğu, okullarda öğretmenlerin buna destek verecek çalışmalar yürütmesinin gerekliliği ve bilhassa ailelerinde sınav odağından uzaklaşarak erken yaşlarda çocuklarının yeteneklerine göre yönlendirilmesine müsaade etmeleri gerektiği de öğretmen görüşlerinde yer almaktadır.

Netice itibariyle, katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak, ulusal politikaların küresel eğilimlerde göz önünde bulundurularak yapılan/yapılacak olan düzenlemelerin günümüz dünyasının gerekliliklerileyle orantılı gittiği tespitinde bulunulabilir. Katılımcı görüşleri baz alınarak, nitelikli insan yetiştirme ile ilgili yapılan yeniliklere ek olarak akademik bilginin uygulamaya dönüştürüleceği donanımların okullarda oluşturulması, öğrencinin detaylı takibinin yapılması, sınavla gelecek başarı anlayışının yapılacak düzenlemelerle değiştirilmesinin yerinde olacağı sonucu çıkarılabilir. Okul sisteminden çıkan bir öğrencinin beklenen niteliklere sahip olması için eğitim sisteminin içinde bir denge sağlanması ve iyileştirme süreçlerine odaklanılmasının da önemli olduğunu söylemek mümkündür.

5.2.2. Okul Etkililiğini Artıracak Reformlar için Kaynak Sağlanmasına Yönelik Bulgular

Eğitim reformlarının başarılı olabilmesi için politika yapıcılar tarafından yeterli kaynak sunulması kritik öneme sahiptir. Okul etkililiğini artırmak için yapılan reform girişimleri müfredat ve pedagojinin yanında reform süreçlerini destekleyecek fiziksel kaynakların ve insan kaynağının etkin yönetimiyle mümkün olabilmektedir. Eğitim reformlarının kısa süreli olmaması, istikrarlı bir şekilde devam ederek uzun vadede kalıcı yarar sağlamasını mümkün kılmak için de kaynakların sağlanması, harcamaların planlanması ve uygun bir şekilde dağıtılması önemlidir (Altunay, 2017, s. 690). Bu öneme istinaden araştırma kapsamında katılımcılara yöneltilen sorularla reformların uygulanmasında kaynak sağlanması hususunda ne düşündükleri sorulmuş ve iki kod elde edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin, yeterli kaynak sağlanması ve bu kaynakların okullarda etkili kullanılması odağında iki ana kategoride toplandığı görülmektedir.

5.2.2.1. Reformların Uygulanması için Yeterli Kaynak Sağlanmasına İlişkin Görüşler

Okulun sahip olduğu altyapı olanakları, fiziksel donanımlar, ders materyalleri, teknoloji altyapısı ve donanımlı insan kaynağı reformların uygulanmasında ve başarı sağlanmasında önemli bir belirleyicidir. Reformların tam olarak uygulanmasında okulların ihtiyaçlarını karşılayacak maddi imkanların politika yapıcılar tarafından okul özelinde sağlanması gerekmektedir. Bu minvalde araştırmaya katılan katılımcılardan okullara verilen kaynakların yeterliliğine yönelik görüşleri sorulmuş, katılımcıların da birçoğu (n=31), görev yaptıkları okullardaki maddi olanakların yeterli olduğunu ifade etmiştir. Okullarda yeterli kaynak girdisinin sağlanması için okul bazlı planlama yapıldığını belirten okul yöneticileri ve öğretmenler bu durumun okullardaki eksiklerin tamamlanması açısından okul yönetimine pratiklik sağlandığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Okulların, harcama verimliliğinin artırılması ve maddi ihtiyaçların hızlıca çözülerek, eğitim-öğretim süreçlerinin etkililiğine odaklanmayı sağlaması açısından kaynak tahsisinin doğrudan okullara yapılması okul yöneticilerini rahatlatan bir uygulama olmuştur. Okulların büyüklüğü ve ihtiyaçları baz alınarak belirlenen bir bütçeyle okulun ihtiyaçlarının karşılanması ve sıkıntılarını daha kolay çözümleyebilmesinin mümkün olmasının okullarda kolaylık sağladığını ifade eden yöneticiler, her ne kadar ayrılan kaynaklar yeterli olmasa da ihtiyaçları karşılama noktasında pratik olduğu ve zaman kazandırdığını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Y12 de "*Şimdi bizim kurum açısından konuşursak biz donanımı tam olan bir kurumuz. Yani bu açıdan mesela bizim bir sıkıntımız yok. Geçen yıllarda okul başına bir bütçe veriyorlar bizde ona göre harcıyoruz. Bu uygulama iyi oldu, diğer türlü bir sürü uğraşıyorduk, yeterli olarak kaynak veriliyor*" sözleriyle kaynak sağlanmasında sorun olmadığını ifade etmiştir. Konuyla ilgili Y14 ise "*Okullara mali kaynağın aktarımıyla ilgili sıkıntılar vardı. Kaynakların direkt okullara verilmesi daha pratik. İhtiyaçlar için MEM e gidip boş geldiğimi bilirim. O yüzden bu iyi oldu. Bunun gibi reformlar iyi yönetici için. Çünkü okulun ihtiyaçlarını karşılayınca eğitim-öğretim kolay yürüyor*" şeklinde okullara verilen kaynakların pratik olduğunu ve zaman kazandırdığını ifade etmiştir.

Okullara verilen kaynakların yeterli olduğunu dile getiren katılımcılar çoğunlukta olsa da tersini ifade eden katılımcılarda (n=7) bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak durumu net bir şekilde ifade eden Y8, "*Okulların hayat olması isteniyorsa o zaman kapasitenin sağlanması*

lazım. Tabii yani her okulun mesela bir spor salonu yok, müzik odası yok, resim odası yok ve bunları uygulayarak yapabilecekleri bir alanları yok. Bu şekilde donanımı o zaman sağlayacaklar" sözleriyle görev yaptığı okuldaki imkanların kısıtlı olduğunu dile getirmiştir. Okullar arasında imkân bakımından farklılıklar olduğunu ve bununda kaynakların okullara eşit olarak dağıtılmamasından kaynaklandığını ifade eden Y3 ise, "*Tabii ki her okulun donanımı farklı. Mesela buradan önce bir yatılı bölge ortaokulundaydım bizim müzik, resim sınıfımız, görsel sanatlar, teknoloji tasarım sınıfımız da vardı. Ama şimdi bu okulda teknoloji tasarım için 2 tane atölyemiz var fakat bir müzik sınıfı ya da bir resim için ayrı bir şey yok. Dersler sınıfta işleniyor… Bilgisayar dersi sınıfta işleniyor, okulların imkanları farklılık gösterebiliyor. Yani bazı okulların imkânı yeterliyken bazıları yetersiz olabiliyor, kaynaklar önceliğe göre dağıtılıyor ama dediğim gibi kısmi olarak yeterli diyebilirim."* şeklinde okulların arasında farklılıklar olduğunu dile getirmiştir.

Yeterli kaynak sağlanmasına yönelik farklı bir görüş dile getiren Y13 "*MEB bu konuda büyük bir atılım yaptı ve birçok Avrupa ülkesinde bile bu uygulamalar yok. İşin özü teknoloji var, bütün imkanlar var. Biz öğretmenler bununla ilgili eğitim aldık. Daha önce öğretmenlere, öğrencilere tabletler dağıtıldı ama bu yarım kaldı. Devam ettirilmediği değil ama üzerine konulmadı. Teknoloji gelişme dediğimiz şey durağan bir şey değil. Sürekli üzerine koymak gerekiyor. Akıllı tahtalar sınıflarda kullanılıyor ama geliştirilmedi*." ifadesiyle özellikle teknolojinin durağan olmamasından dolayı devamlı güncellenmesi ve işin takip edilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Benzer şekilde Y15 "*Akıllı tahtalar geride kaldı artık tamam, teknoloji için önemliydi ama artık grafik, kodlama, bilişim atölyelerine ağırlık verilmeli. Çocuklar buna çok müsait. Desteğin artırılması gerekiyor. Donanım az bizim okulumuzda bilgisayar laboratuvarındaki bilgisayarlar çok eski yenilenmesi için ödenek lazım. Yazılımcı yetiştirilmek isteniyor ama bunun için altyapı hala çok zayıf. Daha fazla yazılımcı istiyorsak daha fazla para lazım.*" ifadesiyle son reformlarda öne çıkan teknoloji odaklı nitelikli insan yetiştirme hedefiyle tutarlı olarak altyapıların yenilenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Okulların donanımı, hizmet giderleri ve eksiklerinin tamamlanması için okullara kaynak sağlanmasıyla ilgili yapılan çalışmaların özellikle okul yöneticilerini rahatlatan bir uygulama olduğunu dile getiren öğretmenler işin daha çok eğitim-öğretim etkililiğine yaptığı katkıyı değerlendirdikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenler, kaynak sağlanmasıyla birlikte okulların altyapı ve donanımlarının sağlanması ve fiziksel imkanlarının

iyileştirilmesi sağlanarak eğitim-öğretimin daha verimli ve etkili sürdürülmesinde kolaylık sağlayacağını düşünmektedir. Örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö15: Ben sınıf öğretmeni olarak bakayım. Biz ihtiyaçlarımızı sınıf öğretmenleri olarak müdüre iletir olduk. Müdür de bunu milli eğitime iletiyordu ve burada hem bir zaman sıkıntısı oluyordu. Aynı zamanda kâğıt israfı oluyordu, çünkü biz isteklerimizi kağıtla müdür beye müdür bey MEM'e aktarıyordu. Ama artık ilkokulların bütçeleri var. Yani bakanlık direkt öğrenci sayısına göre bir bütçe oluşturuyor. Bu bütçeyide kullanma hakkınız oluyor. Mesela biz bunu okulumuzda kullandık. Bizim otomatik kapımız var. Okulda bunu yaptırma şansımız normalde yoktu. Milli eğitim önceliği buna vermezdi ama okulun bütçesi olunca bizim ihtiyacımız buydu ve biz bunu bu şekilde karşılamış olduk. İlkokullar için bu bütçenin ayrı bir şekilde gelmesi bizim için iyi oldu.
>
> Ö20: Sınıflarında zaten akıl tahtalar var. Akıllı tahtaları etkin kullanıyoruz zaten. Teknolojik altyapı gayet iyi durumda. Öğrencinin gelişimini destekleyen donanımlara okulumuz sahip. Atölyelerimiz var, çok amaçlı salonumuz var. Kaynaklar bildiğim kadarıyla okula aktarılıyor, biz ihtiyacımızı müdür beye söylüyoruz, o sağlıyor. Bence okula kaynak tahsisi pratik oldu, hızlı oldu, imkanlar güzel.

Yeterli kaynak sağlandığı takdirde okulda resim, müzik, bilgisayar, fen bilimleri gibi pek çok disiplinde ayrı uygulama sınıfları kurularak öğrencilerin çok yönlü gelişmesine de katkı sağlayacağını dile getiren öğretmenler bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

> Ö18: Fiziksel olarak donanımların artırılması gerekiyor okullarda öncelikle. Okullarımızda teknolojik internet ağı olsun, imkân olsun gayet güzel yani okulumuz merkezi bir okul. Hani böyle sınıflar konusunda, ısınmasında, temizliğinde de sıkıntı yok, imkanlarımız çok güzel. Sadece eksiğimiz ayrı atölye, laboratuvar yapacak yerimiz yok. Çok amaçlı salonumuz hala bitmedi mesela. Halbuki okulumuz yeni ve gelişime açık bir okul olduğu için çok inşaat yapılıyor. Tam düzgün bir planlama yapılmamış. Burası nüfusu artan bir yer ve okula lazım olan şeyler belli. İlkokuluz ama maalesef spor salonu yok. Kış olduğu için Beden Eğitimi derslerimizi tamamen sınıflarda yapmak zorunda kalıyoruz. Öğrencileri yeteneklerine göre izlemeli diyorlar bu imkanlar yokken nasıl yapacağız bunu.
>
> Ö22: Okulumuzun fiziksel donanımı az olması bizim bu imkana sahip diğer okulların öğrencilerine göre öğrencilerimizin aynı kazanımlara sahip olmasını engelleyebiliyor. Okulların imkanlarının eşitlenmesi gerekiyor, kaynak ona göre aktarılmalı. En azından okul bazlı o olamıyorsa en azından il bazlı ele alınması gerekiyor.

Öğretmenlerin bir kısmı, özellikle öğrencilerin çok yönlü gelişiminin sağlanması, yeteneklerinin keşfedilmesi, ona göre yönlendirilmesi noktasında sıkıntı yaşadıklarını dile getirirken; imkanları iyi olan okullarda eğitim gören çocuklara göre bu imkanlardan mahrum olan okullarda bulunan öğrencilerin dezavantajlı bir konuma düştüklerini ve bunun önüne geçmek için yeterli olanakları olmayan okullara daha fazla kaynak aktarılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin beceri temelli öğrenme programına geçilmesiyle birlikte etkinlikler için okullara kaynak sağlanması gerektiğini de ifade ettikleri görülmektedir. Konuyla ilgili öğretmenlerin görüş ve önerilerine aşağıda yer verilmiştir.

> Ö2: Baktığım zaman öğrenme çıktılarına uygulayabileceğim aslında pek çok şey var ama okul bunu yapmama çok müsait değil. Yani altyapı olarak malzeme olarak elimde bulunan kaynaklar olarak çok müsait değil ve biz bu kaynakları cebimizden de karşılayamadığımız için bazı şeyleri özellikle basitleştirilmiş şeyleri öğrencilerden öğrencilerin kendilerinin karşılamasını

> bekliyoruz. Maddi külfet oluşturacak bir şey istemiyoruz, işte basit olarak pet şişe, kalem, karton gibi. Fen bilimleri için önemli bazı şeyleri göstermek gerek. Sorumluluk sahibi çocuk getiriyor ama biri getirmiyor, o bile sorun bize. Bakanlık öğrenme çıktılarında istediği etkinlikleri okullarda yaptırmamız için bize ayrı bir kaynak tahsis etse, okul bunları alsa, öğrenciler arasındaki eşitliği de sağlarız böylelikle.
>
> Ö13: Sınıf etkinliklerine kaynak yok. Kesinlikle bu durumda çocuğa yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirememe sebep oluyor. Onun yerine zaten kitaplarda ve programda şu deney yapılmalı, şu uygulama yapılmalı şeklinde bunlar not alınmış. Bu malzemelerin ne olduğu belli, bunların okula direkt tedariki sağlansa ve biz çocuklardan bunları talep etmeden direkt hadi bakalım malzemelerimiz burada alıyoruz, başlıyoruz diyebilsek çok daha pozitif bir duruma evirilebilir.

Katılımcıların görüşleri temelinde, okulların sahip olduğu imkânların geliştirilerek bu yönde iyileştirme yapıldığı takdirde, okulların çağın gereklerine uygun insan yetiştirme idealine hizmet etmesi beklenmektedir. Bu minvalde, reform süreçlerini destekleyecek maddi olanakların iyileştirilmesi, insan kaynağının da bunları kullanabilecek vasıflarda yetiştirilmesi sağlanarak reformlarla yapılmak istenen iyileştirmelere boyut atlatacak bir adım atılabileceği ifade edilebilir. Katılımcı görüşlerine göre hâlihazırda yapılan yatırımların artırılması, teknoloji destekli materyallerin güncellenmesi ve bunları kullanacak yeterliliğe sahip insan kaynağının yetiştirilmesi eğitim reformlarının etkililiğinin artmasına ve daha sürdürülebilir bir eğitim hizmeti sunulmasına katkı sağlayacak önemli parametreler olarak söylenebilir.

5.2.2.2. Reformların Uygulanması için Kaynakların Okullarda Etkili Kullanımına İlişkin Görüşler

Okulların bir kısmının yeterli eğitim-öğretim donanımına sahip olduğu bir kısmının ise bu şanstan mahrum kaldığını dile getiren pek çok çalışma (Altunay, 2017; Balkar, vd. 2018; Önder & Güçlü, 2015; Özdoğan-Özbal, 2017) bulunmaktadır. Yeterli donanımdan ve fiziki altyapıdan yoksun olan okulların, kırsal bölgelerde olduğu gibi şehir merkezlerinde de bulunduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte yeterli imkanlara sahip olduğu halde bilgi eksikliği, değişime karşı direnç gösterme gibi sebeplerden dolayı bunları kullanmayan öğretmenlerinde eğitim-öğretim sürecinin etkililiğini sekteye uğrattığına dair çalışmalarda bulunmaktadır (Önder & Güçlü, 2015; İrez & Han, 2011, s.252). Bu araştırma kapsamında da katılımcıların yapılan çalışmaların sonuçlarına benzer değerlendirmelerde bulundukları görülmektedir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Okullarda finansal kaynakların doğru ve dengeli dağıtılması ve bu kaynakların eğitim-öğretimin etkililiğini artırmaya yönelik kullanımında okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Kaynakların okullarda amacına uygun bir şekilde kullanılmasının sağlanması için gerekli koordinasyonu yapmak, takip etmek ve gerektiğinde müdahale de bulunmak okul yöneticilerinin görevleri arasında yer almaktadır. Bu noktadan hareketle araştırma kapsamında yöneticilere kaynakların etkili kullanımına ilişkin görüşleri sorulmuş ve okullarındaki durumu değerlendirmeleri istenmiştir.

Maddi ve insan kaynağını etkili kullanma konusunda yöneticilerin bir kısmının, okullarda gerekli olanakların MEB tarafından sağlandığını fakat bazı öğretmenlerin ders materyallerini kullanmamakta ısrar ettiğini dile getirdikleri görülmüştür. Okullarda kaynak yetersizliğinden ziyade imkânları değerlendirme noktasında sıkıntı yaşandığını dile getiren Y4 "*İmkân çok kullanmak isteyene de öğretmenlerin bir kısmı ellerindeki imkânı çok da kullanmıyorlar. Kendi işini kolaylaştırdığı için akıllı tahtadan bir şeyler izletiyor. MEB'in ürettiği bir sürü materyal, kaynak, uygulamalar var. Öğretmenlerin bir kısmı severek kullansa da bir kısmı da hala kendi bildiği şekilde geleneksel yöntemlerle ders işlemeyi tercih ediyor. Yani imkân aslında kullanan için çok, altyapı var. Bakanlık destek veriyor. Şu anda teknolojik olarak çok bir sıkıntı yok*" sözleriyle sorunun öğretmenlerin eldeki imkânları kullanmamasından kaynaklandığını dile getirerek öğretmenlerin yenilikler konusunda istekli olduğu takdirde istenilen başarıyı elde edecek imkanların sunulduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak Y17 ise "*Teknolojik ve donanım olarak tabii ki birçok imkana sahip okullarımız. Hatta birkaç yurt dışı gezim olmuştu; birisi Almanya birisi de İspanya'ydı. Buralarda bizim okullarımızdan çok daha geri donanıma sahip okullar olduğunu gördüm. Bunlar başarısız okullar değil bu arada iyi okullar ama donanım olarak bizim ülkemizdeki okulların yanından bile geçemezler. Önemli olan donanımdan da ziyade onları kullanan öğrenci ve öğretmen. Bizim o kısmı güçlendirmemiz lazım."* şeklinde Y4'ün düşüncelerine paralel açıklamalarda bulunmuştur.

Öğretmenlerin görüşleri:

Eğitim-öğretim süreçlerinde kaynakların etkin kullanımına ilişkin yapılan reform çalışmalarının bir sonucu olarak öğretmen yeterliklerinin de artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Okulların teknolojik altyapılarına, dijital kaynaklara, ders materyallerine aktarılan kaynakların yanında bunları ders esnasında etkili bir şekilde kullanacak olan öğretmenlere yönelik de birçok geliştirme eğitimleri sunulmaktadır. Araştırma kapsamında bu kaynakların okullarda amacına uygun bir şekilde kullanılmasına ilişkin öğretmenlere

görüşleri sorulmuş ve yöneticilerin değerlendirmelerine yakın yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Öğretmenler okullara sağlanan kaynakların etkili kullanımına ilişkin her öğretmenin yeniliklere aynı yaklaşmadığını ifade ederek elde bulunan kaynakların aktif kullanılmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmının alıştıkları yöntemlerden vaz geçmek istemedikleri için kaynakları etkin bir şekilde kullanmadığı, özellikle mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin bunları kullanmak istemedikleri, bazı öğretmenlerin de değişikliklerle ilgili verilen eğitimleri yeterli bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö3: Çocuklarda yaparak yaşayarak öğrenmeyi destekleyen bir model uyguluyoruz şu anda. Okullardaki gerekli altyapılar buna uygun hale getirilmeye devam ediliyor. Ama dediğim gibi daha çok kaynak lazım. Ben bir fen bilimleri öğretmeni olarak özellikle yaparak yaşayarak öğrenmeye en uygun derslerden biri benim dersim. Buna uygun eğitimlerde verdiler ama bence yeterli değil.
>
> Ö6: Yeni bir sisteme geçildi, Haziran'da hizmet içi eğitim gibi tanıtımı yapıldı. Sonra da başlandı biliyorsunuz. Evet, işte seminerler online olduğu için burada şeyi söyleyeyim, çok dinlemedik yani. Öyle bir etkileşimli gibi olmuyor, mümkün değil. Bir de tabi yeterli değildi zaten. Bir kereyle olmaz. Siz sistemi değiştiriyorsanız öğretmenleri de yıl boyunca eğiteceksiniz, somutlaştıracaksınız ki öğretmen sınıfında uygulasın.
>
> Ö11: Yapılan yenilikler için öğretmen yeterliliklerinin tam olduğunu düşünmüyorum. Öğrencilerin seviyesine uygun, kaynakları kullanma bakımından. Akademik de olabilir bilişsel düzeyde olarak söyleyebiliriz veya sosyal becerileri de düşündüğümüz zaman onda da öğretmenlerimizi yetiştirmek gerekiyor. Özellikle mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler aynı usul devam ediyor. Öğretmen değişime zorlanmalı, öğretme süreçlerinde yenilikleri kullanmalı. Yoksa problem yaşayacağımızı düşünüyorum.

Katılımcıların görüşlerinde de ifade ettiği gibi okullardaki fiziksel yeterliliklerin tam olmasının yanında onu kullanacak insan kaynağının da donanımının artırılması önemlidir. Teknoloji ve ders materyallerinin öğretmelerin elinde değer kazanacağı ve okul etkililiğini artırmaya katkı sunacağı düşünülerek bunları kullanma yeterliliğinin öğretmelere kazandırılması için eğitimler düzenlenmesi gerekmektedir (Cobb-Clark & Jha, 2016, s. 254). Bakanlık tarafından sunulan kaynakların, etkin kullanımıyla öğrenmenin kalıcılığı sağlanarak öğrenciler arasındaki fırsat ve imkân eşitliğinin temin edilmesi ve öğrenci başarısına katkı sunması beklenmektedir. Bundan dolayı yapılan/yapılacak olan reformların fiziksel donanımı sağlanmasıyla birlikte insan kaynağına da aynı derecede yatırım yapılması gerekmektedir. Böylelikle reformların okulların etkililiğini artırmasının daha mümkün olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

5.2.3. Okul Etkililiğini Artıracak Reformlarla Paydaş Memnuniyetinin Sağlanmasına Yönelik Bulgular

Okul etkililiği, okul bileşenlerinin beklentilerine bağlı olarak değişiklik gösteren önemli bir olgudur. Beklenen okul hedefleri yüksek ve çeşitliyse, okulların bunlara ulaşması ve ihtiyaçları karşılaması da o oranda zorlayıcı olacaktır. Beklenen okul hedefleri düşük ve basitse, okulların bu hedeflere ulaşması ve paydaşların beklentilerini karşılaması daha kolay olacak, böylece okullar daha kolay etkili olarak algılanabilecektir. Bu nedenle, okul etkililiğini değerlendirmek için güçlü bir gösterge olarak paydaş memnuniyeti kritik unsur olarak kullanılmaktadır. Buna göre öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin, yöneticilerin, çevre aktörlerin veya mezunların vb. memnuniyeti etkililik için önemli bir göstergedir. Eğitim reformlarının planlanmasında da paydaşların memnuniyeti göz önünde bulundurulmaktadır (Cheng, 2023, s. 27-28). Bu bağlamda araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan katılımcılara, reformlardan duyulan paydaş memnuniyetini değerlendirmeleri istenmiş ve değerlendirmelerinin okul içi paydaşların memnuniyeti ve okul dışı aktörlerin memnuniyeti olarak iki kod altında toplandığı görülmüştür.

5.2.3.1. Okul-Aile-Toplum Bileşenlerinin Reformlardan Duyduğu Memnuniyetle İlgili Görüşler

Okulun işleyişinin ve sürdürülebilirliğinin sağlamasının stratejik bileşenleri olarak kabul edilen okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin okul eylemlerine yön veren reformlardan duyduğu memnuniyet okul etkililiği için önemlidir. Esas olarak okul içi paydaşların taleplerine yanıt veren reform çalışmaları her paydaş tarafından daha kolay benimsenirken; tersi durumda tepkisel sonuçlara bile sebep olabilir. Dolayısıyla reformlar planlanırken, bu taleplerin karşılanmasına, beklentilere cevap vermesine dikkat edilerek şekillendirilmesi önemli kabul edilmektedir (Cheng, 2023, s. 28). Araştırma kapsamında da katılımcılara reformların, paydaş memnuniyetinin ne düzeyde sağladığına dair tespitleri sorulmuş, bunun sonucunda katılımcıların görüşlerinin beklenti-memnuniyet ilişkisi başlığı altında toplandığı belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların bir kısmı (n=28) yeniliklerin beklentilere yanıt vermesinden dolayı paydaşların sonuçlardan memnun olduğunu gözlemlediklerini dile getirirken bir kısmı da (n=12) beklenti-memnuniyet düzeyinin düşük olduğunu ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Okul etkililiğini artırmaya yönelik yapılan reform çalışmalarının okul-aile ve toplum tarafından çoğunlukla memnuniyet verici karşılandığını, bununla birlikte paydaşların her birinin farklı beklentilere sahip olmasından dolayı farklı memnuniyet düzeyleri olduğunu ifade eden yöneticilerden Y5 "*Öğretmenlere soruyorum, yeniliklerle ilgili düşünceleriniz nelerdir, nasıl gidiyor? Hani bir okulda idareci olarak onlardan görüş alıyorum arada. Mesela matematik öğretmeni çok memnun, hocam diyor, gereksiz şeyler çıkarılmış çok güzel diyor. Etkinlikler yapıyorum diyor ama bir tarih öğretmeni diyor ki hocam etkinlikler çok fazla boğuluyorum, yetiştiremiyorum diyor. Şimdi farklı farklı dönüşler var.*" sözleriyle öğretmenler arasındaki memnuniyetin farklı derecelerde olduğunu ifade etmiştir. Y10 ise reformlarla getirilen yeniliklerin okul ve veliler arasında bir süre karışıklık oluşturduğunu, fakat alışılınca paydaşların da memnuniyet duyduğunu "*Memnuniyet verici uygulamalar var. Özellikle son yapılan model çalışması geçmişten geleceğe bir köprü vazifesi görecek. Uygulayabilmek açısından sahada memnunuz, özellikle arkadaşlar birinci sınıftan başlayanlar memnun. Bu manada biz okul olarak kurum olarak daha şanslıyız, çünkü velilerde uyum sağlamaya çalışıyorlar*" sözleriyle ifade etmiştir.

Paydaş memnuniyetinin beklentilerle orantılı olarak değiştiğini, özellikle reformlarda ön plana çıkan, öğrenciyi çok yönlü geliştirme hedefiyle velilerdeki sınav kaygısının çatıştığını ifade eden katılımcılarda (n=9) bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak değerlendirmelerde bulunan yönetici görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Y7: Bu yeni içerik çalışması için arkadaşlar sürekli etkinlik, sürekli etkinlik diyorlar. Konuların, verilmesi gereken amaçların, beklentilerin çok karşılanmadığını, sürekli çocuklarla etkinlik yapıldığı için konuların yetiştiremediğine dair geri dönüşler alıyoruz. Çok da memnun değiller açıkçası. Velilerde öyle, sınav ne olacak diyorlar. Yine sınava bağlanıyor her şey.
>
> Y18: Yönetici, öğretmen eğitimini aldıktan sonra yeniliklere alışıyor. Öğrenciler için zaten çok sorun olmuyor ama velilerin beklentisi sınavda iyi puan alması olduğu için herhangi bir değişiklikte ilk sorduğu sınav ne olacak. Sık değişimden dolayı adapte olmakta zorlandıkları içinde pek memnun olmuyorlar yeniliklere. Sınav kaygısını ortadan kaldırmak için sınava çözüm bulmak gerekiyor.

Eğitim reformları okulların tüm paydaşlarını etkileyen önemli bir süreci ifade etmektedir. Yapılan yenilik hareketlerinden öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri ve veliler etkilendiği gibi okul dışında yer alan sosyal ve ekonomik çevre de etkilemektedir. Özellikle eğitim çıktılarının toplumun beklentilerine cevap verecek nitelikte olması tüm paydaşlarında memnuniyetini artıran önemli bir unsurdur (Titrek, Delioğlan & İpekli, 2021, s. 589). Eğitim reformlarının, toplumsal ve ekonomik göstergeleri üst sıralara taşıyarak memnuniyeti sağlaması beklenmektedir. Araştırma kapsamında da yöneticilerin görüşleri, okul içinde ve

dışında yer alan tüm aktörlerin, okullarda yaşanan yeniliklerden ve bunların sonuçlarından etkilendiği yönündedir. Konuyla ilgili olarak Y5 "*Sanayideki usta meslek lisesinden çıkan öğrenciden memnun değil. Gittiğimizde 'hocam ya işte çocuk liseden mezun oluyor, daha para üstü vermeyi bilmiyor' gibi eleştirileri çok sık duyuyoruz toplumda. Lise mezunu deyince insan daha çok şey bekliyor, sonuçta okulunu okumuş diyorlar"* şeklinde düşüncelerini ifade ederken; Y8 "*Şimdi sanayideki usta bilgili yani çekirdekten yetişmiş, temelden eğitilmiş, ama kanun bu işi mühendise yaptıracaksın diyor. Mecburen imza attırmak için mühendise iş yazıyoruz ama işi mühendis değil usta yapıyor. Neden çünkü teorikle mezun olmuş, gerçek iş nasıl yapılır bilmiyor. Yani iş dünyasının beklentisini karşılamıyor çıkan öğrenci. Burada öğretme konusunda bir eksikliğimiz açıkça var, bunlar sahada öğrenilecek işler yani"* sözleriyle okulun uygulamaya dönük eğitim vermediğini ve mezunların da gerçek hayatta *alaylı* olarak yetişen bir *ustadan* daha az beceriye sahip olarak sistemden çıktığını dile getirerek, okul çıktılarının değere dönüşme ve ekonomik katkı sunma başarısının beklenenin altında gerçekleştiğini ifade etmiştir.

Beklenti-memnuniyet ilişkisiyle ilgili olarak değerlendirmelerini, ahlaki ve değer boyutuna vurgu yaparak açıklayan yöneticiler (n=10) arasında Y11, toplumun okullardan öncelikli beklentisinin insani ve ahlaki değerlere sahip insan yetiştirmek olduğunu ve bunu sağlamak için yapılan düzenlemelerin toplum tarafından da memnuniyetle karşılandığını ifade eden görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> "İşin öğretim ayağını artık bütün dünyada okul dışı ortamlarda da alabilecek düzeye geldik, çünkü teknoloji bize burada çok büyük fırsatlar sundu. Aslında bizim öğretime odaklanıp da eğitimde kaçırdıklarımızın son düzenlemelerle yapılıyor olması memnuniyet verici her kesim için. Neden? Doktorların içerisinde bulunduğu bir yeni doğan çetesinden bahsediyoruz şu anda yani biz öğretmişiz ama yetiştirememişiz. Hackerlerin olduğu bir dolandırıcılık sitesinden bahsediyoruz. Yani biz bu insanları ODTÜ'de okutmuşuz, Boğaziçi'nde okutmuşuz ama biz onu eğitememişiz, öğretmişiz. Dolayısıyla bugün artık sadece bilgi olarak donanımlı birey insanın başına bela olabiliyor. Çünkü iyi davranışlarla ahlakla bezenmemiş. Yani diyorsun ki keşke cahil olsaydı da yani bu kadar suça bulaşmasaydı bu kadar profesyonel yapmasaydı bu işi diyecek duruma geliyorsunuz. Bugünün dünyasında asıl problem bu olmuş, bugünün insanını vicdanlı hale getirebilecek, onu bizim ahlak dediğimiz, dünyanın ortak değerler dediği şeyleri o bireye verebilecek bir model geliştirmemiz gerekiyor. Bence toplumun beklentisi bu yönde."

Okul yöneticileri genel olarak yapılan yeniliklerin öğretmen ve veliler tarafından olumlu karşılandığını ifade etse de bazı noktalarda hala belli aksaklıkların olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durumun okulların çok bileşenli yapısıyla ve beklentilerin çeşitliliğiyle bağlantı olduğu söylenebilir. Beklenti-memnuniyet ilişkisi çerçevesinde iyi bir ilerleme kaydedildiğini fakat özellikle toplumsal ve ekonomik çıktıların beklentinin altında olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bu değerlendirmeden yola çıkarak okullardan mezun olan öğrencilerin mesleki donanımlarının gerçek hayatta aranan yeterliliklere uymadığı,

toplumsal beklentinin ahlaki hassasiyetlere ve ekonomik beklentinin de mesleki yeterliliğe ihtiyaç duyduğu çıkarımında bulunulabilir. Bu beklentilerin karşılanmasına yönelik her ne kadar yenilikler yapılıyor olsa da özellikle gerçek hayatla okulların arasındaki bağın güçlendirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının yerinde olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Okul, aile ve toplumun beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yapılan reform çalışmaları, farklı paydaşlarda farklı memnuniyet dereceleri oluşturmaktadır. Öğretmenler hem reform uygulayıcıları ve süreç izleyicileri hem de sistemin başarılı olmasındaki en büyük aktör olarak reform çalışmalarında önemli görevler almakta; süreçten duydukları memnuniyette reformlar için bir ölçüt sayılmaktadır (Cheng, 2023, s. 28). Reformlardan duyulan memnuniyet noktasında öğretmenlerin, yapılan yeniliklerin öğrencilerin çok yönlü yetiştirilmesine katkı sağladığı fakat sistemin sınav odaklı olmasından dolayı özellikle ailelerin reformlardan beklentisinin iyi bir okula yerleşmesi olduğu için memnuniyetlerinin akademik başarının düzeyine göre şekillendiğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerin açıklamalarına ve önerilerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö5: Eğitim, eğitmek, eğmek üzerine bir kavram. Kişide istendik davranışlar oluşturma süreci olarak tanımlanıyor. Eğitim, Milli Eğitim Temel Kanuna bakıyorsun işte ülkesinin milletini seven, üstün ahlaklı insan yetiştirmek diyor. Ama şimdi üstün ahlaklı çocuk yetiştiremiyoruz. Yani sebep ne? Çünkü çocukları koşturuyoruz. Rekabet içerisinde çocukları üniversite sınavına sokmaya çalışıyoruz. Çocukların kabiliyetlerini asla ön plana getirmiyor. Nice kabiliyeti çocuklarımız bu da mahvediyoruz aslında. Yani sadece bir üniversite sınavı için ve ailelerin de memnuniyetleri bununla bağlantılı ne yazık ki… Çocuğun ahlakı ne olmuş ne yapıyor bir insan olarak hiç umursamıyorlar.
>
> Ö15: Yani aslında okulların amacı nitelikli insanlar yetiştirmek ama maalesef işte sınav odaklı olması ne olursa olsun enerjimizi o tarafa vermemizi sağlıyor. Her şey iyi niyetli yapılıyor. Derslere baktığınızda programlara baktığımızda kazanımlara baktığınızda aslında çok güzel ürünlerin ortaya çıkması gerekiyor, yani biz öğretmenler olarak memnunuz. Şimdi bu kazanımları çocuk almış gibi görünüyor ama aslında birçoğunu almıyor. Yani okul toplumun istediği şeyi çıkaramıyor bence. Yani herkes doktor, mühendis, öğretmen olsun istiyoruz yani veliler en azından akademik olarak istiyor. Ben şunu anlıyorum, bir yer var gördüğü, benim çocuğum orada olmasın diyor. Yani orada olmamanın tek kaçış yolu da bu okumak. O yüzden de sınav odaklı yani insanlar çok fazla, ahlaka yeteneğe bakmıyorlar, başarı biraz sınav üzerinden değerlendiriliyor.
>
> Ö17: Bu müfredatın amacı, topluma faydalı, kendisine faydalı, değerlerine bağlı bir birey yetiştirmek ve sınavlardan uzak bir birey yetiştirmek çünkü sistemi iyice ne yaptılar sadeleştirdiler, gelecekte sınav kalkacakmış çocuklar oyunla öğrenecekmiş, her şey oyun olacakmış, böyle söylediler. Tabi ki Atatürk ilke ve inkılaplarına, değerlerine bağlı, özüne dönmüş, aile değerlerine bağlı birey yetiştirmek tamam, bende buna inanıyorum ama bu sürdürülebilir mi? Bunu düşünmüyorlar, çünkü bizim sistemimizde hep sınav sistemi var değil mi? Ben bu çocuğu oyunla yetiştirdim, oyunla öğrettim, hiç test yapmadım, ondan sonra sınava hazırlamadım. Sonra bu çocuk ne olacak? Sınava girecek her şeye rağmen. Aile bundan memnun olmuyor tabi ki.

Öğretmenlerin, sınav odaklı bir sistemde yapılan reformların memnuniyet düzeyinin de sınavlarda elde edilen başarıyla orantılı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ailelerin ve

okulun memnuniyetinin sınav başarısıyla doğru orantılı olmasının yanında toplumsal memnuniyetin ise daha çok ahlaklı, vatansever, sorumluluk sahibi bireylerle ölçüldüğünü ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili düşüncesini paylaşan Ö13 "*Sınav odağında ilerleyen bir sürecimiz var, aileler her değişiklikte direkt sınav ne olacak diye soruyorlar. Toplum ise düzeni bozmayacak insanlar yetiştirmesini bekliyor okullardan. Biz ise hem ahlaklı, karakterli hem de toplumda yaşamını sürdürmeye yarayan becerilere sahip hem de bir mesleği yürütecek bilince ve yeteneklere sahip insan yetiştirmek istiyoruz. Reformlarla sağlanmaya çalışılıyor, memnuniyet eskiye nazaran daha yüksek*." şeklinde durumu ifade etmiştir. Ö9 ise toplumun ve ailenin memnuniyeti açısından konuyu ele alarak, okulların memnuniyeti sağlamaya dönük yaptığı reformların toplumsal, ekonomik ve aileye olumlu yansıdığını aşağıdaki sözleriyle ifade etmiştir.

> "Günümüzde yapılan en güzel reform bence MESEM sisteminin getirilmesi oldu. Ara eleman dediğimiz bir kadro var bildiğiniz gibi üniversite mezunu olmayan ama teknik işlerden anlayan bir kadro, usta yani. Çünkü biz çocukları çok uzun süre boyunca eğitemedik. Biz hep üniversiteye yönelik bir üniversite mezunu mesleğe sahip olması gereken çocuklar yetiştirmeye çalıştık. Bu durumda bizim gerçekten ihtiyacımız olan o ara eleman sayısı karşılanamaz oldu. Bu sistemde öğrenci liseye başlıyor ama ikinci sınıftan itibaren bir yandan da bir ustanın yanına çırak olarak girip mesleği öğreniyor. Devlette asgari ücretin yanlış hatırlamıyorsam üçte biri kadar maaşını da veriyor çocuğun sigortasını da… Çocuk işi öğrenmiş oluyor hem de yani üniversite okuyamayacak çapta öğrencilerimiz var, bu çocuklarımız geleceğini de garanti altına almış oluyor. Bu da hem toplumsal hem ekonomik yönden ülkeyi rahatlatır hem de aile çocuğunun para kazandığını görünce mutlu olur."

Eğitim reformlarının doğrudan etkilediği paydaşlar hiç şüphesiz ki öğretmen ve öğrencilerdir. Araştırma kapsamında da katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak; özellikle yapılan yeniliklerin ailenin kaygılarını giderecek şekilde düşünülmesi ve ailelere iyi anlatılması, öğretmenlerin branşlarının özellikleri göz önünde bulundurularak esnek yenilikler yapılması ve öğrencilerin gerçek hayatla bağlantı kuracakları öğrendiklerini uygulayabilecekleri ortamların hazırlanması gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte, toplumun inşası ve geleceğin şekillendirilmesi amacıyla yapılan kapsamlı değişikliklerin ilk muhatabı olan öğretmen ve öğrenciler başta olmak üzere tüm paydaşların, reformların toplumu geleceğe taşınacağına, öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkı sağlayacağına ve onlara mesleki yeterlilik kazandıracağına inanması gerektiği tespiti de yapılabilir. Böyle bir uyumun sağlanmasıyla reformlarla elde edilmek istenen sonuçlara ulaşmanın kolaylaşacağı söylenebilir.

5.2.4. Reformların Okulların Hesap Verebilirliğine Yönelik Katkısına İlişkin Katılımcı Görüşlerine Dair Bulgular

Okulların eğitim kalitesini artırmak, eğitim kaynaklarının etkin kullanılarak öğrenci başarısında iyileşme ve ilerleme sağlamak amacıyla yapılan reformların tüm paydaşlar tarafından izlenebilmesi için hesap verebilirlik sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Reform sürecinin şeffaf ve adil bir şekilde ilerleyip ilerlemediği izlenerek etkililiğine dair dönüt alınmasını sağlayan hesap verebilirlik süreci, okullarda yürütülen yenilik çalışmalarının öğrenci başarısına yansımasını, kaynak dağılımının verimliliğini ve okul süreçlerine geniş katılımı sağlaması açısından önemli bir yönetim unsuru olarak kabul edilmektedir (Gündüz & Göker, 2017, s. 86). Çalışma kapsamında katılımcılara, reformlarla ilgili okul içi paydaşlardan dönüt alma ve bu dönütleri Bakanlığa bildirme sürecinin etkili bir süreç yönetimi ile ilerletilip ilerletilmediğine dair görüşleri sorulmuş ve katılımcıların tamamı sürecin denetimlerde de görülecek şekilde son derece şeffaf yürütüldüğünü ve bunların Bakanlığa bildirildiğini ifade etmiştir. Katılımcılar, kamuoyuna karşı da (yerel yönetim, veliler, STK'lar gibi) süreçlerinin son derece açık bir şekilde yürütüldüğünü ve özellikle öğrenme sonuçlarına dair bilgilerin paydaşlarla paylaşıldığını belirtmiştir. Bununla birlikte özellikle Bakanlığa verilen bilgilerle ilgili olarak Bakanlıktan herhangi bir dönüt gelmediğini, Bakanlığın değerlendirmelerinin ne yönde olduğuna ilişkin bilgilerinin olmadığını da dile getirmişlerdir. Katılımcıların hesap verebilirlik teması altında toplanan görüşlerinin, sürecin etkililiğine yönelik dönüt verme kategorisi altında gruplandığı görülmektedir.

5.2.4.1. Reformların Okulların Hesap Verebilirliğine Katkısına Yönelik Görüşler

Hesap verebilirlik, eğitim kurumunun hem kendi içerisinde hem de diğer paydaşlarına karşı yürütülmesi gereken önemli bir yönetim unsurudur. Özellikle eğitim çıktılarının paylaşılmasına dönük olarak etkin bir hesap verebilirliğin gerçekleşmesi için okulların buna istekli olması ve yeterli yasal düzenlemelerin yapılması önemlidir (Gündüz & Göker, 2017, s. 89). Çalışma kapsamında hesap verebilirlik temasıyla ilgili sorulara katılımcıların eğitim sonuçlarının kamuoyuyla paylaşılmasına, okulun ilgili kanun ve yönetmelikler çerçevesinde yenilikleri yürütmesine ve süreçle uyumlu hareket edilmesine vurgu yaptıkları; ödül-ceza sistemine ise vurgu yapmadıkları görülmüştür. Katılımcıların hesap verebilirlik sürecini,

okullarda yapılması gereken iş/işlemlerde istekli davrandıkları, sürecin talep edildiği şekilde yürütüldüğü ve reformların etkililiğine dair istenen bilgilerin Bakanlığa verildiği hususlarında ele aldıkları belirlenmiştir. Katılımcıların konuyla ilgili söylemlerinin ise uygulamaya yönelik dönüt verme ve sonuca ilişkin dönüt verme kodlarında toplandığı da saptanmıştır. Bu minvalde katılımcılar hem uygulamaya hem de sonuca yönelik hesap verebilirlik unsurunun okullarda çok net olduğunu fakat bu sürecin tek taraflı olarak kaldığını, Bakanlığın okullara herhangi bir dönüt vermediğini dile getirdiği görülmektedir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Okul içi süreçlerin, öğrenci başarılarının, görev dağılımlarının şeffaf yürütülmesi için okullarda kurulan hesap verebilirlik mekanizması sayesinde okul performansının izlenmesi ve değerlendirilmesi mümkün olmaktadır. Bakanlık kanalıyla okulların yönetim, eğitim ve öğretim performanslarının kamuoyuyla paylaşılmasını sağlayan hesap verebilirlik sistemleri ile okullarda insan ve maddi kaynağın etkin kullanımı da sağlanmaktadır. Bu minvalde bu sürecin okullarda doğru ve şeffaf bir şekilde yürütülmesinden sorumlu olan okul yönetimleri, okullarının işleyişini daha adil ve daha etkili bir şekilde sürekli gelişmeye açık hale getirmektedir. Araştırma kapsamında da okul yöneticileri iç işleyişleri ile ilgili olarak gereken ve talep edilen konularda okullarının süreçleriyle ilgili raporlamaları, bildirimleri yaptıklarını, özellikle okuldaki eğitim-öğretimle ilgili süreçlerin Bakanlık ve MEM dışında velilerle de paylaştıklarını belirtmişlerdir. Bilgi paylaşımında okulların gayet düzgün bir bilgi iletimi sistemi olduğunu ifade eden Y7, "*Bakanlık veya İl MEM olsun bizden her türlü bilgiyi talep ediyorlar, bizde iletiyoruz. Veliler özellikle nitelikli liselere yerleştirme konusundaki sayılarla ilgili bilgi istiyor. Gayet açık bir şekilde paylaşıyoruz bizde*" şeklinde sürecin herkese açık bir şekilde ilerlediğini belirtmiştir.

Hesap verebilirlik mekanizmasının okullarda olması gereken akışta devam ettiğini lakin özellikle Bakanlığa bildirilen değerlendirmelerin sonuçlarıyla ilgili dönütlerin okullara verilmediğini ifade eden okul yöneticileri (n=9), bu durumun okulların ve yapılan uygulamaların değerlendirilmesine yönelik hiçbir bilgiye sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. Konuya yönelik örnek katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Y2: Yani aslında bu önceden daha az da şimdi daha fazla bence önceden yani tepeden inme uygulamalar daha fazlaydı. Şimdi hiç olmazsa Bakanlık bir görüş alıyor, bir değerlendirme yaptırıyor. Buna göre bir şeyleri değiştirmeye yapmaya çalışıyorlar yani. Tabanla üstün birbirinden haberdar olması gerek ve iş birliği içerisinde olması gerekir. Yani biz bunu beğendik uygulamayı böyle yapın derlerse o zaman taban ya bunu yapar ya yaptık gibi gösterir öyle değil mi? Yani öyle olunca da geçerliliği ya da etkililiği kalmaz. Mesela evet getirdiler değerler eğitimi vesaire ama uygulanabiliyor mu? Yoksa sadece kâğıt üstünde mi kalıyor? Biz bunu nereden

anlayacağız? Dönütlerden, toplumun değerlendirmesinden. Bunları Bakanlığın okullara da bildirmesi lazım.

Y4: Çok da o şekilde olmuyor. Yani bilgilendirme, sonra görüşleri alma, sonra işte ihtiyaç analizi falan. Yani ilk aşamalarda biraz yapılıyor. Belli aşamalarda da yani çok da öğretmenlerin isteği doğrultusunda olduğunu ben çok zannetmiyorum. Bizden dönüt isteniyor süreçle ilgili. Yani onların da görüşlerinin hepsi dikkate alınıyor mu, alınmıyor mu? Ondan emin değilim. O kadar da çok da zannetmiyorum.

Y7: Sürecinde çok takip edildiğini açıkçası düşünmüyorum. Sadece dijital platformlarda toplantılarda durumu değerlendirip bildiriyoruz. Paydaşlara da bilgi veriliyor, işte yerleştirme sonuçlarımızla ilgili. Ama sonra ne oluyor bize bilgi veren yok. İyi miyiz, doğru muyuz, rehberlik yapılmıyor. Tek taraflı bir şeffaflık var.

Okullarda öğrenciler başta olmak üzere, öğretmenlerin, yöneticilerin, okul çevresinin beklentilerine cevap verecek nitelikte yapılan reformların hem uygulama sürecine hem de sürecin değerlendirilmesine yönelik yapılacak hesap verebilirlikle okulların yüksek kalitede hizmet sunma, güçlü bir örgüt kültürü geliştirme kabiliyetinin artmasına katkı sağlamaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bu katkıyı farkında olduklarını dile getirmelerinin yanında Bakanlığın okullardan giden bilgileri, yeniliklerin sonuçlarını, yazılan raporları dikkate almadığına dair bir inanç olduğu saptanmıştır. Bu inancın altında yatan sebebi ve Bakanlığın okullardan istediği hesap verebilirlik mekanizmasını kendi içinde çalıştırmadığına görüşlerini paylaşan Y18, "*Biz yılsonu seminerlerinde öğretmenlerimizden değerlendirmeleri alıyoruz. Merkeze bildiriyoruz ama sonuç ne oluyor o konuyla ilgili çok bir fikrim yok. Yani daha doğrusu bize yansıyan bir şey yok. O yüzden bilgim yok her şey yine Millî Eğitim Bakanlığının bildiği şekilde ilerliyor. Sahadaki değerlendirme onların nazarında ne şekilde algılanıyor inanın bilmiyorum*" şeklinde tek taraflı bir hesap verebilirlik olduğunu ifade etmiştir.

Okullardaki süreçlerin etkililiğine ilişkin değerlendirmelerini Bakanlığa ilettiklerini fakat gerçek düşüncelerin yansıtılmadığı ve işleyişle ilgili aksaklıkların *duyulmak istenen* şekliyle bildirildiğini ifade eden Y5, aşağıdaki sözleriyle durumu açıklamıştır.

"Her şey kâğıt üzerinde kalıyor. Örneğin en basit örnek size her 5 yılda bir stratejik plan yapıyoruz. Yani oraya yazdıklarımız orada kalıyor. Değerlendirme raporu istiyorlar bizden, raporlar yazılıyor. Okullar dikkatli hazırlasa da dikkate alınıp değerlendirildiğini düşünmüyorum. Aynı şekilde paydaşlardan toplanan verileri de süreç sonu değerlendirmesini de yapıyoruz, kaynak girdisi-çıktısını söylüyoruz ama bence dikkate alınmıyor. Önceden yapılmış reformlara baktığımızda okullardaki işte okul geliştirme çalışmalarına, toplam kaliteye baktığımız zaman hepsinde aynısı olmuş. Hepsi bir süre denenmiş uygulanmış, sonra raporlar yazılmış ama sonra rafa kalkmış. Milli Eğitim Dergisi araştırma yapın dedi öğretmenlere, dergide yayınlayacağız dedi. Şimdi orada herkes diyor ki ya kötü bir şey çıkarsa bizim zaten kabul olmaz, yapmayalım. Şimdi Bakanlık zaten eleştirilere açık değil. Şimdi öğretmenler kendi arasında olumsuz konuşuyor ama birisinin yanında ya da Bakanlığa görüş bildirirken olumsuz bir şey söyleyemiyor. Yine aynı şekilde okul yöneticisi olumsuz bir şey söyleyemiyor. Maalesef eleştirilere açık değiliz, o anlamda da süreç değerlendirmelerinin yansız objektif olduğunu, sistemin hesap verebilirliğe uygun olduğunu düşünmüyorum."

Yöneticiler, hesap verebilirliğin, okul bazlı olarak yapıldığı, Bakanlığın taleplerine uygun bir şekilde gerekli bildirimlerin ve raporlamaların şeffaf yürütüldüğünü fakat Bakanlığın aynı hassasiyeti göstermediğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ve yöneticilerin süreçlerin etkili yürütülmesine ilişkin yaptıkları değerlendirirken eleştiriden kaçındıklarını ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Bu iki durum, okullarda hesap verebilirlik sürecinin etkin bir şekilde yürütülemediğini göstermek açısından önemlidir. Çünkü istenen raporlamaların, değerlendirmelerin eleştiriden kaçınılarak yapılması sonucu aksayan tarafların politika yapıcılara düzgün bir şekilde iletilemediği sonucu çıkmaktadır. Katılımcılardan Y7'nin "*Yukarıya yanlış bilgilendirme yapıldığını da düşünüyorum, çünkü Bakanlık eleştiri kabul etmiyor. Her şey iyi gidiyor, süreç çok güzel işliyor işte şöyle ürünler ortaya çıktı filan diye böyle biraz kandırmaca biraz reklam, biraz işte ne bileyim sahneye oynamak gibi sürecin devam ettiğini düşünüyorum. Çok da takip edildiği kanaatinde değilim. Bizden istiyorlar bilgi bizde istendiği gibi iletiyoruz o kadar"* ifadeleri bu duruma örnek olması açısından önemlidir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Eğitim reformlarının başarısı için gerekli bir yönetim unsuru olan hesap verebilirlik, öğretim süreçlerinin izlenmesi açısından önemli bir araçtır. Öğretmenlerin sorumluluğu kapsamında olan öğretim süreçlerinin sağlıklı geri bildirim yapmasını sağlayan hesap verebilirlik, öğretmene hesap sorma aracı olarak değil, sürecin iyi analiz edilip geliştirilmesi üzerine kurgulanarak reformlara katkı sunacak bir mekanizma görevi görmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı (n=9) hesap verebilirliğin, okullarda dahil oldukları her bir sürecin şeffaf bir şekilde yürütülmesi için bir rehber olarak gördükleri fakat okullarının yaptığı bildirimlerin bakanlıktaki yansımasıyla ilgili herhangi bir bilgi paylaşılmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Ö11, "*Yeniliklerle ilgili eksikliklerin, fazlalıkların, olumlu-olumsuz yönlerin tam dikkate alınmadığını hissediyorum. Çünkü yapılan yanlışlar devam ediyor*" şeklinde uygulamalara ilişkin değerlendirmelerin istendiği, sistemle ilgili görüş alındığını fakat bazı hataların tekrar etmesinden dolayı dikkate alınmadığını düşündüğünü ifade etmiştir.

Araştırma katılan öğretmenlerden Ö12, "*Bizden şu anda uygulama noktasında görüş isteniyor ve zorunlu tutuluyor. Öncesinde öğretmene sorulmadı, önerisi alınmadı ama belki hiçbir durumda öğretmenin önerisine başvurulmamış ama şu an karşılaşılan zorluklar, sıkıntılar noktasında bizden görüş bildirmemizi istiyor. Kullanılır, ona göre şekillendirilir diye düşünüyorum ama şimdiye kadar bu görüşleri ne yaptıklarına dair bir şeyle*

karşılaşmadım. 2004'te o zaman ilçede çalışıyordum. İlden bir müfettiş görevlendirilmişti, köy okullarımızı gezip öğretmenlere alanlarında nelerle karşılaşıyorsunuz, neye ihtiyacınız var diye sorulmuştu. En azından her bölgedeki her yerdekine ulaşıp onların değerlendirmelerini aldılar ama sonrasında ne oldu bilmiyorum, dönüt yok, yıllar sonra yine aynı" şeklindeki açıklamalarıyla sürecin yıllar önce de sonuçsuz bırakıldığını şimdi de yine aynı devam ettiğini, Bakanlığın dönüt verme gibi kaygısının olmadığını ifade etmiştir. Bu görüşe destek olarak Ö17, "*Bizim eleştirilerimizi daha çok dikkate almalılar. Yani olumlu da olabilir bu olumsuz da olabilir. Ona göre biz onlara bir dönüt vermeliyiz. Onlarda (Bakanlık) ona göre tekrar bize geri bildirim vermeli. Bu şekilde ilerlemeli"* sözleriyle uygulama ve sonuçlarla ilgili karşılıklı bilgi akışının sağlanması gerektiğini dile getirmiştir.

Hesap verebilirlikle ilgili olarak farklı bir bakış açısı sunan, bu sürecin denetim yapılarak sürdürülmesiyle gerçek sonuçların ortaya çıkacağını dile getiren Ö4, "*Hesap verebilirlik adına denetimler doğru yapılmalı. Yapılırken de yanlı davranılmamalı yani bizi denetleyecek insanlar öğretici olmalı, rehber olmalı. Sadece raporlamayla olmaz, herkes duyulmak isteneni yazıyor. Biz öğretmenlerin bütün süreçleri zaten ortada. Tek taraftan olmamalı denetim, veliyle görüşülmeli, öğrenci izlenilmeli, görüşülmeli. Layıkıyla yapalım istiyorsak değerlendirmeleri, bu yapılmalı, yoksa kapıyı kapattıktan sonra ben başka bir şey yaparım, senin ruhun duymaz. Şeffaf olması gerekiyor, gerçekten çalışana hakkı verilmeli, takdir edilmeli gerçekten. Hesap verebilirlik deyince olumsuz bir kavram gibi, sanki ceza verilecek gibi. Ama işin içinde ödülde var, çalışana vereceksin"* ifadeleriyle hesap verebilirliğin raporlama ve değerlendirme anketleriyle kısıtlı olmaması gerektiğini, her paydaşın sürece dahil edilerek öğretim sürecinin ve öğretmenin etkililiği hakkında bilgi alınarak değerlendirilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticiler ve öğretmenler, hesap verebilirlik noktasında okulların süreçlerinin çok şeffaf ilerletildiğini, kamuoyunun gerçekleri öğrenebildiğini fakat Bakanlığın istediği değerlendirmelerde başta öğretmenler olmak üzere gerçek düşüncelerini dile getirmekten çekindiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine dayanarak, reformların uygulama basamaklarına yönelik üst yönetime yanıt verme kapasitesinin okullarda tam olduğu, öğretim süreçlerinden kaynak dağılımına ve kullanımına kadar birçok süreç için gelebilecek eleştirilere ve taleplere cevap verme yeterliğine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Görüşlerdeki en önemli vurgunun ise hesap verebilirliğin asttan üste doğru, olması gerektiği gibi ilerlemesine rağmen, üstlerden okullara yönelik, süreçle ilgili bir bildirim gelmemesinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu vurgudan yola çıkarak da

Bakanlığın hesap verebilirliği sadece okuldan gelen geri bildirimlerle sağladığı, fakat okullara rehber olması açısından reform süreçleriyle ilgili bir dönüt verme ihtiyacı hissetmediği söylenebilir. Konuyla ilgili bir öneri olarak ise Bakanlığın en azından İl Milli Eğitim Müdürlükleri (MEM) aracılığıyla okullarda aksayan yönlerin belirlenip gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi için bir okul rehberlik sisteminin kurulmasının, sürecin daha tamamlayıcı olmasını sağlayacağı söylenebilir. Bununla birlikte tüm toplumsal sistemlerde olduğu gibi eğitim sistemi içinde önemli bir yönetim unsuru olarak kabul edilen hesap verebilir yapının, okullarda da doğru bir şekilde uygulanması, okulların kendi denetim mekanizmasını ve işleyişinin etkililiğini denetleyebilmesi açısından önemli olarak değerlendirilmektedir.

5.3. Eğitim Reformlarının Etkilerine Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi, okul etkililik türlerine (teknolojik-ekonomik-sosyal-politik-kültürel-öğrenme etkililiği) göre eğitim reformlarının sürece etkilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yöneliktir. Bu minvalde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim reformlarının etkililik türlerine göre sahadaki etkilerinin/katkılarının ne düzeyde olduğuna dair deneyimleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri (i) kapsayıcılığı sağlama (ii) toplumsal etki (iii) bireysel gelişim ve (iv) teknolojik yeterlik temalarına ayrılmış ve Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Eğitim Reformlarının Etkilerine Yönelik Görüşlere İlişkin Sonuçlar

Tema	Kategori	Kodlar
Kapsayıcılığı sağlama	Farklılıkların yönetimi	Altyapı yetersizliği
		Öğrencilerde empati geliştirme
	Özel gereksinimli bireylere yönelik imkânlar	Nitelikli öğretmen
		Fiziksel altyapının düzenlenmesi
		Özel destek sınıfları
Toplumsal etki	Toplumsallaşma	Normların benimsenmesi
	Toplumsal değerlere uyum	Değerleri benimseme
Bireysel gelişim	Bireysel özelliklere göre çeşitlendirilmiş uygulamalar	Çok yönlü gelişime katkı sağlama
		Okulların fiziksel donanımının uygunluğu
Teknolojik yeterlik	Donanımsal yeterlik	Dijital araçların güncellenmesi
	Öğretmen yeterliği	Değişime direnç

5.3.1. Reformların Kapsayıcılığı Sağlamaya Yönelik Katkısına İlişkin Bulgular

Eğitim ihtiyaçlarının eşitlikçi bir anlayışla sürdürülmesi, eğitimin erişilebilir olması, koşullar ne olursa olsun eğitim hakkından kimsenin mahrum kalmaması ve herkesin kaliteli eğitim hizmetlerine erişebilmesi için kapsayıcı eğitime özel bir önem verilmektedir. Kapsayıcı eğitim, tüm bireylerin koşullar ne olursa olsun eğitim hakkından yararlanması anlamına gelen fırsat ve imkân eşitliği temelinde şekillendirilen bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Ünal & Aladağ, 2020, s. 26). Ülkemizde özellikle son yıllarda yapılan reformlarda ön plana çıkan ve uygulama noktasında da tüm paydaşların hassas davrandığı kapsayıcı eğitim yaklaşımı, bilhassa özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyacının karşılanmasına yoğunlaşan bir anlayışla uygulanmaktadır. Bu minvalde araştırma kapsamında katılımcılardan reformların kapsayıcılığına ilişkin değerlendirmelerde bulunmaları istenmiş; katılımcıların kapsayıcı eğitim uygulamalarının okullarda titizlikle yürütüldüğünü ifade etmelerinin yanında bazı yetersizliklerin olmasından dolayı hedeflenen verimin alınamadığına yönelik görüş bildirdikleri görülmüştür. Katılımcıların bir kısmı (n=27) kapsayıcı eğitimle ilgili farklılıkların yönetiminin etkililiğine vurgu yaparken bir kısmı da (n=31) özel gereksinimli bireylere yönelik okullarda bulunan imkanlara dair yorumlarda bulunmuştur. Bundan dolayı reformların kapsayıcılığı sağlama etkililiğine yönelik temaya ait iki kategori oluşturulmuştur. Bununla birlikte katılımcıların kapsayıcı eğitime ilişkin genel değerlendirmelerine aşağıda yer verilmiştir.

> Y1: Hocam şimdi şöyle aslında bir okul içerisinde zaten her birey birbirinden farklı ama daha farklı öğrencilerimiz var. Yabancı uyruklular mesela, onlar da tamamen normal bizim öğrencimiz gibiler. O yüzden biz herhangi bir sorun yaşamıyoruz onlarla ilgili ya da mesela özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerimiz oluyor. Yine bunlarla ilgili özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle ilgili işte toplantılar yapıyoruz. Onların işte sınıfla kaynaştırılması, işte sınavlarını nasıl yapalım, diğer öğrencilerle araları iyi olsun vesaire diye… Biz de onları zaten yakından takip ediyoruz bu konuda bir sorun yok.

> Ö2: Milli Eğitim içerisinde özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan ya da bireyselleştirilmiş eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için yeterli önlem ve tedarikin yapıldığını düşünüyorum. Bu çocukları eğitebilecek düzeyde öğretmenler yetiştirilmiş durumda. Her okulun tabi ki fiziksel imkanları buna pek el vermeyebilir ama orada öğretmen veli iş birliğiyle özellikle bu çocukları topluma kazandırmak, daha doğrusu bu çocukların toplum içinde rahat yaşamasını sağlayabilmek adına güzel eğitimler veriliyor.

> Ö9: Özel olarak özellikle okullarda bu anlamda kapsayıcı eğitimle ilgili politikalar son yıllarda gerçekten çok önemli. Mesela her okulun bir destek, eğitim odası olması işte özel eğitim öğretmenlerinin görev alması bu anlamda bir farkındalık oluşturuyor ve bu öğrencilerin gelişimi açısından çok önemli bir etki yapıyor.

Ülkemizde yapılan reformların her bireyin eğitim ihtiyaçları göz önüne alınarak yapılıyor olması eğitimde imkân ve fırsat eşitliği açısından son derece önemli bir adım olarak görülmektedir. Her ne kadar tüm okulların sahip olduğu imkanlar eşit olmasa da okulların

kapsayıcı eğitimle ilgili yapılan yeniliklerle uyumlu bir şekilde, imkanları dahilinde hareket ediyor olması da çok değerli bulunmaktadır. Katılımcıların çoğu da (n=26) kapsayıcı eğitimle ilgili reformları etkili bulduğunu dile getirirken; bir kısmı da (n=14) bu konuda bazı düzenlemelerin yapılarak daha çok yol alınması gerektiğini ifade etmiştir.

5.3.1.1. Farklılıkların Yönetimine Yönelik Reformlarda Yer Alan Uygulamalarla İlgili Görüşler

Eğitim reformları, eğitim sisteminin tüm düzeylerinde imkân ve fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik atılan adımları içermektedir. Özellikle altyapı imkânlarının ve donanımların iyileştirilmesi, nitelikli insan kaynağının sağlanması ve okulların ihtiyaç duyduğu yeterli kaynağın aktarılmasına yönelik yapılan okul etkililiğini artıran reformlar, her bir bireyin eğitim hakkından faydalanması adına önemli düzenlemeler içermektedir (Amaç, 2021, s. 88). Her bireyin nitelikli eğitime ulaşabilmesinin yasal bir hak olduğu kabul edilerek, bireyler arası farklılıkların öğrenme ortamına zenginlik katan doğal bir olgu olduğunu ve bunun iyi yönetilmesi gerektiği gerçeğinden hareketle (Amaç, 2021, s. 87) farklılıkların zenginlik olarak okullara yansıması için önemli bir çaba sarf edilmektedir. Bu bağlamda çalışma kapsamında katılımcılara kapsayıcı eğitime ilişkin görüşleri sorulduğunda söylemlerinde farklılıkların yönetimi konusuna özel bir vurgu yaptıkları belirlenmiş ve bu kategoride konuyla ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Politika yapıcılar, her bireyin eğitim hakkında yararlanmasına yönelik tedbirler almak, yasal düzenlemeleri yapmak, eşit fırsatlar sunmakla mükelleftir. Özellikle özel gereksinimli, kırsal da yaşayan, maddi yetersizliği olan, göçmen statüsünde bulunan dezavantajlı öğrenciler için altyapı çalışmaları, fiziksel donanımların sağlanması, nitelikli uzman öğretmen istihdamı gibi pek çok iyileştirme ve geliştirme faaliyeti gerçekleştirmek gerekmektedir. Bu nokta da sadece fiziksel ve altyapı eksikliklerinin giderilmesi değil, görüntü, kimlik, dil, din, ırk, zihinsel yetenekler gibi farklılıklara sahip öğrencilerin okullarda herhangi bir ayrımcılığa maruz kalmadan eğitim almasına yönelik eğitim içerikleri ve uygulamaları da yapılması önemlidir.

Araştırmanın içeriğinde yer alan kapsayıcı eğitim yaklaşımına ilişkin değerlendirmeleri sorulan katılımcıların birçoğunun (n=10) konuyla ilgili yapılan yenilikleri, olumlu bulduklarını dile getirdikleri saptanmıştır. Konuyla ilgili genel bir değerlendirme yapan Y10

"*Kapsayıcı eğitim alanında çalışmalarımız var. Okulumuzda laboratuvarlar var, destek eğitim sınıflarımız var. Çok fazla öğrencimiz var. Öğretmenlerimiz bu konuda iyiler. Evet, yani bizim okulumuz zaten o manasıyla bir adım öne çıkıyor. 37 kaynaştırma öğrencisi var. Yüzde beşlik bir dilim öğrenci bütünlüğü içerisinde. 85 saat ders veren 2 tane bağımsız öğretmen çalışıyor sadece bu alanda. Göçmen öğrenci de bizde fazla. Onları entegre etme noktasında sıkıntı yaşanmıyor, Türkçeyi çok güzel kullanıyor, konuşuyorlar. O yönüyle bir sıkıntımız olmuyor, güzel işliyor yenilikler*" ifadeleriyle sürecin olumlu yürütüldüğüne dair bilgi vermiştir. Sürecin olumlu yönlerine vurgu yapan diğer diğer yöneticilerin örnek görüşlerine ise aşağıda yer verilmiştir:

> Y3: Kapsayıcı eğitimle ilgili iki defa seminere gittim. Hizmet içi eğitimde, Bakanlık bize iyice anlattı, farklılıkların yönetimiyle ilgili hatta etkinliklerle. Ben kendi okulum adına bununla ilgili bir problem göremiyorum. Bizde 6-7 yakın yabancı uyruklu öğrencimiz var. Hepsiyle de ilgileniyoruz. Ötekileştirmeden 20-30'a yakın kaynaştırma öğrencimiz var ZEP'li öğrencilerimiz var. Özel eğitim sınıfımız var, özel öğrencilerimiz var. Benim şimdiye kadar çalıştığım okullarda çocukların farklılıklarına göre hiç ayrım olduğunu görmedim, aynı haklara sahip, ötekileştirmeden onlara aynı eğitim ortamı sağlanıyor. Birbirlerine de uyum sağlamaları için de öğretmenlerimiz ders içinde çocuklara anlatıyorlar zaten. Diğer öğrenciler neyse hepsi bizim evladımız.
>
> Y16: Toplumun tabii ki çok büyük farklılıkları var kendi içinde. Okullarda bu farklılıkların fazla olduğu yerler. Dediğim gibi ilkokul kademesi olduğumuz için zaten çocuklarımıza bu farklılıklarını gözeterek, yeteneklerini anlamaya çalışarak yaklaşıyoruz.
>
> Y17: Bireysel olarak her çocuk özel, bizim sistemimiz bunu yönetmede çok fazla yol aldı. Göçmen çocuklar, özel gereksinimliler, özel yeteneği olan çocuklar derken farklı öğrencilere etkili rehberlik uygulaması yapılıyor, Bakanlığın attığı adımlar bunu destekliyor.

Kapsayıcı eğitimle birlikte farklılıkların iyi yönetilmesi üzerine sahada yapılan uygulamaları olumlu olarak değerlendiren görüşün aksine, farklılıkların sahada istenildiği gibi yürütülemediğini dile getiren görüşlerde mevcuttur. Y4, "*Yani bu eğitimle ilgili öğretmenlerin çok bilgisi, becerisi de yok. Aslında çok da onlara yönelik farklı bir eğitim verilmiyor. Yani bu destek eğitim odaları falan Milli Eğitim düşünüyor diyor ki işte farklı materyaller kullanılsın eğitimlerinde. Fakat onlara hitap eden materyalimiz yok ki her ders için. Öğretmende çok uğraşmıyor aslında. Öğretmenlerin çoğu farklılıkları olan çocuklara kime nasıl hitap edeceğini, hangi materyali kullanarak neyi öğreteceklerini çok da bilemeyebilirler. Bunu madem böyle devlet toplu bir program halinde yapmalı. Çünkü her okulda durum farklı farklı. Mesela bizde göçmen öğrenci yok, ama başka merkez okulda fazla gibi"* şeklinde okullardaki farklılıkların aynı şekilde olmadığını, bundan dolayı uygulamalarında aynı olamayacağını ifade ederken; farklılıklar gözetilerek yapılan uygulamaların okulun fiziksel yapısı, öğretmen yeterlikleri ve öğrenci profili ile doğrudan bağlantı olarak farklılık göstereceğini ve bundan dolayı bu konudaki başarının okul bazlı ele

alınması gerektiği için okulu bireysel bir plan program dahilinde değerlendirmenin daha doğru olacağını belirtmiştir.

Eğitimde farklılıkların yönetimine ilişkin reformların etkili olduğunu ifade eden fakat her ne kadar müfredatta yer alsa da çocukların zaman zaman birbirine acımasız davrandığını, çocuklarda tam olarak davranış değişikliği sağlamanın zor olduğunu ifade eden Y18," *Müfredatın içeriğinde farklılıklarla ilgili konu olduğunu zaten görüyoruz. Burada önemli olan çocuğun bunu sindirebilmesi. Öğretmenlerimiz uğraşıyorlar ama öğrenciler ne yazık ki farklılıkları öğretsek de bedensel farklılıklarımızı öğretsek de birbirlerine karşı bu konuda çok acımasızlar dalga geçebiliyorlar, isim takabiliyorlar. Birbirine karşı saygıyı, sevgiyi, empati kurmayı öğretiyoruz ama ne yazık ki öğrenci teneffüste bunları hiç duymamış gibi davranabiliyor*" sözleriyle okulunda gözlemlediği durumu ifade etmiştir. Konuyla ilgili olarak başka katılımcılarında (n=6) benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen görüşleri:

Okullarda farklı geçmişlere, deneyimlere, becerilere sahip pek çok öğrenci eğitim almakta; bu süre içerisinde de bireyin farklılıklarına göre akranlarıyla ayrışmadan eğitim-öğretim hakkını kullanmasının sağlanması gerekmektedir. Farklılıkların doğru bir şekilde yönetilmesiyle alakalı birçok yenilik yapılmakta; öğretmenlerinde bu süreci nasıl yöneteceğine dair yetiştirilmesi gerekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerinde bu konuyla ilgili çalışmalar yapıldığını dile getirdikleri, birtakım sıkıntılar yaşansa da yapılan yeniliklerin yerinde ve gerekli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Ö7, "*Mesela bizim okulda bildiğim kadarıyla göçmen çocuklara Türkçe dersi verilmiyor. Hadi bir nebze şimdi sorun olmuyor artık çünkü çocuklar burada doğdu. Daha önce göçmen çocuklar, aileleri Türkçe bilmiyordu bu da öğretmenin gayretine kalıyordu. Kaynaştırmalar var, onlar da yine öğretmenlerin ders planlarına göre destek eğitim sınıflarında ders alıyorlar yani. Gözlemlediğim kadarıyla faydalı oluyor. Onlarla zaten birebir çalışmak daha güzel yani daha iyi verim alınabiliyor. Bir yandan da onların kaynaştırma olmaları da sınıf içinde okul ortamında çalışmalarına devam etmeleri de önemli sosyallik açısından. Çünkü hayata atılacaklar. Bütün öğrenciler arasında birbirine uyum sağlamalarına ortam hazırlanmış oluyor*" şeklinde yapılan çalışmaların okullarda verimli bir şekilde uygulandığını ve özellikle öğrencilerin birbirini kabul etmelerini sağlaması açısından sürecin eğitici olduğunu ifade etmiştir.

Eğitimde yapılan değişikliklerin yenilik, iyileştirme ve geliştirme amacıyla yapıldığı düşünülürse, öğrenciler arasındaki farklılıklarında desteklenmesi, eksikliklerinin tamamlanması beklenmektedir. Özellikle öğrenciler arasındaki farklılıkların bir çatışmaya, akran zorbalığına, gruplaşmaya dönmemesi için yapılan çalışmaların okullara yansımasının olumlu olduğunu ve öğretmenler tarafından sürece pozitif yansıdığını Ö1, "*Yapılandırmacı yaklaşmak, değerleri vermek, şu an zenginleştirme ve destekleme eğitimleri yapılıyor. Şimdi eskiden biz değerlendirmeyi tekdüze yapıyorduk, şimdi öğrenciye çok yönlü bakıyoruz. İhtiyacı olanlara ek eğitim planları önde olanlara fazladan etkinlikler yapıyoruz. Birbirlerine saygı duymalarını sağlayacak toplu etkinlikler yapıyoruz. Yorucu tabi ki çünkü sınıflar kalabalık. Onlara farklı görevler veriyorum. Geçenlerde öğrenme güçlüğü olan bir öğrencime resim yapar mısın benim için dedim çok sevindi. Kalabalık sınıflara çözüm buldukları zaman daha da iyi olacak. Göçmen öğrencimde var mesela, ilk geldiklerinde dil bilmedikleri için sıkıntılıydı ama şimdi dil sorunu çözüldü, sorun yok"* sözleriyle dile getirmiştir. Konuyla ilgili benzer düşünceleri paylaşan Ö17, "*Son yapılan modeli etkili görüyorum, bireysel farklılıkları destekliyor. Bunlar önceki de destekliyordu. Şimdi de daha da çok zenginleştirmişler içeriği. Hep oyun odaklı değerler odaklı çocuğa oyunla öğretme gibi. Tabi bu biraz vakit alıyor. Farklılıklarına, ihtiyaçlarına göre esnek davranabiliyorsun, bence verimli şu anda*." şeklinde sürecin pozitif olarak işlediğini ifade etmiştir.

Farklılıklara göre öğrencilerin eğitim ve öğretimden eşit şekilde faydalanmasına yönelik yapılan yeniliklerin ihtiyaçlara uygun olduğunu fakat okullardaki kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluğunu dile getiren bir diğer katılımcı Ö11, "*Programlara baktığımızda farklılıkları gözeten bir program değildi. Sınıfta kaynaştırma öğrencilerimiz olsa da farkındalık yaratmıyordu. Ancak öğretmen inisiyatif alacak, ona göre bir plan yapacaktı. Ama bu yeni programda biri destekleme, biri zenginleştirme olarak iki ayrı program var. Farklı soru tarzları ile farklı etkinliklerle öğrenciler ihtiyacına göre desteklenebiliyor. Yabancı uyruklu öğrenciler için düşündüğümüzde onu biraz daha kapsayıcı eğitim kapsamında… Ama onlar biraz daha ister istemez program dışında gözüküyor. Yani onlara özel bir program yapılmıyor. Benim okulumda öğrenci nüfusunun neredeyse yarısı yabancı uyruklu. Bu süre içerisinde baktığımız zaman 5-6 yıl önceki durumla şimdi arasında bir farklılık var. Onlar gerek bizim kültürümüze uydular. Gerek Türkçe öğrendiler, onlara yönelik de bir sıkıntı yok*." şeklindeki sözleriyle yapılmak istenenin hedefe ulaşması için sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini; böyle bir düzenleme olduğu takdirde, planlanan etkinliklerin sınıflarda kolay ve verimli bir şekilde uygulanmasının mümkün olacağını ifade

etmiştir. Benzer şekilde Ö3 ise, "*Özellikle birkaç senedir uygulanıyor bu ZEP'li ve BEP'li öğrenciler için. Yerinde ve gerekli bir uygulama sadece geride olan öğrenci değil, bir tık da ileride olan öğrencilere de bir şey katmak için yapılan bir çalışma. Tabii ki faydası var ama bunun ders saatleri içerisinde olması gerekiyor. Bu da çok kısıtlı bir zaman veriyor, ilerlemiyor. Yapılabildiği kadarıyla yine de hiç yoktan iyidir.*" cümleleriyle okullardaki farklı öğrencilerin eğitimlerinde uygulanan programların sınıf mevcutlarından dolayı sıkıntılı olduğunu ve yapılan yeniliğin akademik başarıya değil, öğrencilerin farklılıklarını kabul ederek sosyal yönden gelişmelerinin sağlanmasına hizmet ediyor olmasının bile sevindirici olduğunu ifade etmiştir.

Okullardaki ders yoğunluğunun farklı öğrenci ihtiyaçlarına göre planlama yapmanın uygulamanın önündeki en büyük engel olduğunu dile getiren Ö14, "*Mesela son yıllarda destek eğitim odası, çoklu zekaya göre planlama falan geldi. Güzel ama yeterli değil diye düşünüyorum. Mesela göçmen çocuklara Türkçe eğitim veriliyor bazı okullarda ama her okulda değil. Bu bir tık daha yeterli olabilir. Fakat, burada bir gerçek var: Öğretmenlerin yoğunluğundan dolayı, ders programlarının yoğunluğundan dolayı çok zor yürüyor. Öğretmenin gayreti önemli"* sözleriyle sahadaki uygulama zorluğundan bahsetmiştir. Bununla birlikte öğrenci özelliklerine göre planlanmış bir programdan bahsedilse de branş bazında uygulama zorluğu yaşayan öğretmenlerden Ö8, "*Yani çok bu konuda başarısızız diyemem. Özellikle hani farklı becerilere yönelik etkinliklerin olduğunu görebiliyoruz ama işte bu beceriler bizim aslında gerçekten gerçekleştirmemiz gereken beceriler mi? Hadi evet diyelim ki bunlar evet bize (İngilizce öğretmenliği) gerçekten lazım ama işte biz oraya doğru hareket edemiyoruz sınıflarda. Yani biz, bizden istenilen davranış becerilerine yönelik öğrenci yetiştiremiyoruz. Sadece işte deli gibi test çözen akademik başarısı yüksek olan öğrenciler yetiştiriyoruz. Öyle olmayan farklı özelliklere sahip öğrencileri değerlendiremiyoruz. İngilizce kitabımızı ele alalım, aktivitelerin hepsi kontrollü aktiviteler. Yani okuma, yazma, oyun var bunun yaratıcılıkla hiçbir alakası yok. Kâğıt üzerinde bu kapsayıcı işte farklı becerileri olan farklı ilgileri olan çocuklara yönelik hareketler var, sosyal anlamda birbirini kabul etmeleri için ayrıca etkinlikler yapıyoruz. Ama yine de bizim bu programda, bu sınıf şartlarında, 40 kişilik sınıflarda gerçekleştirmem neredeyse mümkün değil*." şeklinde yaşanılan zorluğa dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (n=8) öğrencilerin farklılıklarını kabul etme, buna saygı gösterme, birbiriyle uyum içinde çalışma gibi becerilerini kazanmalarına yönelik okullarda birçok etkinlik yapılsa da bu öğrenmelerin davranış değişikliğine dönüşmediğini de ifade eden öğretmenlerde mevcuttur. Bu konuya

değinen öğretmenlerden biri olan Ö6, "*Sınıfta öğretiyoruz tabi ki, ama teneffüste bile çocukların birbiriyle dalga geçtiğini, gruplaştıklarını ve akranlarına zorbalık yaptığını görüyoruz. Bundan dolayı umutsuzluğa kapılsak da ısrarla öğretmeye devam ediyoruz. İçlerinden üçüne beşine etkimiz olduktan sonra biz görevimize devam ederiz*" ifadesiyle yapılmak istenene inandığını, her ne kadar tüm öğrencilerde kalıcı davranış değişikliği amacına ulaşılamasa da kazanım sağlayan öğrencilerin olmasını, ümit verici olarak değerlendirmiştir.

Farklılıkların yönetimine ilişkin katılımcı görüşlerine göre, reformlarla yapılan yeniliklerde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alındığı, uygulamada da sürecin etkili bir şekilde ilerletilmeye çalışıldığı söylenebilir. Okullarda farklılıkların zenginlik olduğu ve bunun okullarda karmaşaya sebebiyet vermesinin önüne geçmek için hem okul yöneticilerinin hem öğretmenlerin dikkatli davrandıkları fakat buna rağmen öğrencilerin öğrendiklerini dersle sınırlı tutup sosyal ilişkilerine yansıtmadıkları görülmektedir. Konunun önemi göz önünde bulundurulduğunda okullarda farklılıklara ilişkin daha fazla etkinlik düzenlenmesinin, öğrencilerin öğrenmelerini gerçek yaşama taşımalarını sağlayacak görevler verilmesinin etkililiği artıracağı iddia edilebilir.

5.3.1.2. Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sağlanan İmkanların Etkililiğine Yönelik Yapılan Reformlara İlişkin Görüşler

Eğitim reformlarında yer alan kapsayıcı eğitime yönelik çalışmalarda ön plana çıkan bir diğer önemli unsurunu, özel gereksinimli bireylere yönelik sağlanan eğitim imkanlarının ve fırsatlarının iyileştirilmesine dair yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarla birlikte özel gereksinimli bireylerin ana akım okullarda akranlarıyla birlikte eğitim almalarını sağlamak yolunda önemli adımlar atılmıştır (Çağlar Karaca & Kurt, 2023, s. 36). Bu minvalde, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden yola çıkarak okullarda fiziksel altyapıların özel gereksinimlere göre düzenlenmesi için yapılan çalışmaların yanı sıra özel eğitim sınıfları, bireyselleştirilmiş eğitim programları ve öğretmen niteliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar da yürütülmektedir. Her ne kadar yapılan politikalarla özel gereksinimli bireylere yönelik iyileştirme çalışmaları artırılmış olsa da yapılan bu çalışmaların her okulda etkili bir şekilde yürütülüp yürütülmediğinin belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda katılımcılara konuyla ilgili değerlendirmeleri sorulmuş ve görüşlerinin nitelikli öğretmen, fiziksel imkanlar ve özel destek sınıfları kodlarında toplandığı görülmüştür.

Konuyla ilgili olarak katılımcıların genel değerlendirmelerine göre, yapılan reformlar katılımcıların tamamı tarafından olumlu karşıladıkları görülmüştür Örnek katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Y5: Son yıllarda gerçekten çok önemli şeyler yapılıyor. Mesela bir destek eğitim odası olması işte özel eğitim öğretmenlerinin görev alması bu anlamda bir farkındalık oluşturuyor ve bu öğrencilerin gelişimi açısından çok önemli bir etki yapıyor. Toplumda şu anda saygı görüyorlar, daha çok yer edinebiliyorlar. Baktığımız zaman her kurum buna göre politikasını geliştiriyor, işte devlet kurumları da dahil olmak üzere özel kurumlarda dahil. İşte özel gereksinimi olan bir bireyi işe alabiliyor ya da kadro açalım diyor. Bu alanda yapılan reformların topluma yansıması çok olumlu.
>
> Ö13: Dezavantajlı çocuklarımız var, onlarla yapın onlarla ilgili bu bütünleştirmeye kaynaştırma eğitimleri değerli buluyorum. Faydalı olduğunu da düşünüyorum.
>
> Y10: Bizim okulumuzu düşünürsek hiçbir problem çekmiyor çocuklar. Yani arkadaşları da onları benimsiyor, bir problem olacak bir durum ayrımcılık yok yani. Bu konuda devletin bir eksiği yok bence yani fazlası bile var.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Eğitim politikalarının çağdaş ihtiyaçlara göre güncellenerek her birey için uygun şartların oluşturulması gerekmektedir. Eğitim reformları aracılığıyla yapılan bu modernizasyon çalışmaları, bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları önceleyerek bunlara yanıt verecek düzenlemelerin yapılmasıyla, yaşıtlarıyla birlikte sınıflarda eğitim alabileceğine dayanan bir anlayışla dizayn edilmektedir. Bununla birlikte okul yöneticileri ve öğretmenlerin süreci etkili bir şekilde yürütebilmesi için gerekli bilgi ve yeteneklerle donatılmasını da içeren yenilikleri içermektedir (Özan & Dolunay Sarıca, 2021, s. 148). Bu nokta da araştırma kapsamında yer alan okul yöneticilerinden, özel gereksinimli bireylerin eğitim-öğretim hakkından tam olarak yararlanmasına yönelik yapılan reformları değerlendirmeleri istenmiştir. Yöneticilerin büyük çoğunluğu (n=14), yapılan çalışmaları olumlu bulsalar da özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin ailelerin iznine tabi olması bireyselleştirilmiş eğitim planlarının sekteye uğratan bir durum oluşturduğunu ifade eden katılımcılar (n=7) bunun bireylerin eğitim-öğretimi için önemli bir kısıt oluşturduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak katılımcılardan Y15 "*Engelli öğrencilerimiz için özel planlar yapılıyor. Bu planları öğretmenler kendileri yapıyorlar. Ama yine velinin izni gerekiyor. Velinin izni yoksa ne yazık ki öğrenciye herhangi bir şey yapılamıyor"* sözleriyle kapsayıcı eğitimin veli iznine bağlı olmasından dolayı uygulamada yaşanan önemli bir sıkıntıdan bahsetmiştir. Bununla birlikte genel değerlendirmelerin olumlu olduğunu gösteren ifadelerin yanı sıra sahanın gerçekleriyle uyumlu olmadığını düşünen katılımcılarda (n=8) bulunmaktadır. Konuyla ilgili genel değerlendirmelere aşağıda yer verilmiştir:

> Y11: Bizim okulumuzda hem zihinsel engelliler için özel alt sınıfımız hem de otistik öğrenciler için özel alt sınıfımız var. Bu bundan 10-15 sene önce hayal bile edilmeyen bir şeydi. Sıradan

bir ortaokulun içerisinde bir sınıf, o mahallede o çevrede bulunan özel alt grup öğrencilerine özel bir eğitim veriyorsunuz. Okullarda şu anda destek eğitim sınıfı var. Bu öğrencinin talebi velinin talebiyle açılabilen özel eğitimlerin yapılabildiği bir durum. Bunun için öğretmene ücret ödüyor. Okulun öğretmeni gönüllü olmazsa dışarıdan isteyebiliyorsunuz. Burada tanı koymayla ilgili problemimiz var. Bakanlık iyi güzel istiyor ama uygulamada bu durum sıkıntı oluyor. Şimdi özel eğitim öğrencisinin velisinin söylediği genelde esas kabul ediliyor. Doktorlar, rehberlik araştırma merkezlerinde, işte özel eğitim kurullarında bu tanıyı koyuyor ama uygulama için veli izni esas.

Y18: Saha şartları uyumlu değil. Yani daha doğrusu her okul aynı şartlara sahip değil. Böyle olunca özel çocuklar için yapılacak şeyler uygulanamıyor. Mesela bunu yapacak bu konuyu bilen öğretmen bulmak zor, öğretmenin istemesi zor. Tamam, belli bir ücret ödeniyor ama gönüllülük esas. Yani açıkçası bizim okulda işler biraz zor ilerliyor.

Özel gereksinimli bireylere yönelik yapılan yeniliklerin sahada uygulanmasıyla ilgili katılımcıların çoğu (n=10) eğitimleri etkili bir şekilde yürütmenin önündeki en büyük engel olarak nitelikli öğretmen eksikliğini göstermiştir. Konuyla ilgili olarak Y16 "*Milli Eğitim dezavantajlı gruplara özellikle destek veren reformlar yapıyor. Sahada uygulamak tabii ki biraz yönetim ve öğretmenin becerisine kalmış bir şey. En büyük zorluklardan biri öğretmenlerin bu eğitimleri verebilecek donanıma sahip olması. Dışarıdan isteyince norm fazlası öğretmenlerden gönderiyorlar. Artık biraz öğrencinin şansına mı diyelim, gelen öğretmenle yürütülüyor*" cümleleriyle öğretmen niteliklerinin ön plana çıktığını vurgulamıştır. Benzer görüşlere sahip olan Y17 ise "*Özel öğrencilerin eğitimiyle ilgili destek odalarımızda eğitim veriliyor ama öğretmenlerin çok bilgisi yok, sonuçta bunun eğitimini almamışlar. Aslında süreç bir yere kadar ilerliyor sonra tıkanıyor bundan dolayı. Çok da onlara yönelik farklı bir eğitim verilmiyor*" sözleriyle sürecin öğretmen eksikliğinde tıkandığını ifade etmiştir.

Özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili olarak katılımcılar okulların fiziksel altyapısının uygunluğuyla ilgili de yorumlarda bulunmuştur. Katılımcıların büyük bir kısmı (n=16) okulların özel gereksinimli çocuklar için uygun hale getirildiğini, küçük de olsa destek eğitim odaları açtıklarını; bu konuda Bakanlığın çok ısrarcı olduğunu ifade etmiştir. Fakat buradaki en büyük sıkıntının sınıf mevcutlarının fazla olmasından kaynaklandığını ve özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların kalabalık sınıflarda çok sıkıntı çektiğini dile getiren katılımcılar mevcuttur. Konuyla ilgili olarak Y7, "*Dezavantajlı çocuklarımız var ama bunun faydasının arttırılabilmesi için de önerilerimiz olacak. Özellikle sınıftaki öğrenci sayılarının biraz daha azaltılması özellikle ideal 25-30 seviyesine indirilmesi çok değerli. Çünkü bu çocuklar 40-45 kişilik sınıflarda çok heba oluyorlar. Göz ardı edilebiliyorlar. O yüzden en önemli şey fiziki ortam. Özellikle sınıftaki öğrencilerin azaltılması biraz daha makul seviyeye indirilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum ki kendi okulumda sınıftaki öğrenci sayıları bayağı kalabalık. Yine biz onları elimizden geldiğince önemsiyoruz. Kaynaştırmaya,*

tümleştirmeye ya da bireysel eğitime yöneltmeye çalışıyoruz. Bu şekilde kazanmaya çalışıyoruz ama tabi daha etkili olabilmesi için de sınıf mevcudunun özellikle azaltılması lazım." sözleriyle yaşanan sıkıntıya dikkat çekmiştir. Bununla birlikte hemen her okulda açılan özel destek sınıflarının etkin kullanıldığını ve işlevsel olarak kullanılması içinde öğretmenlerin ve özel gereksinimli çocukların velilerinin yönetim tarafından teşvik edildiğini de ifade etmişlerdir. Y13 "*Özel alt grup öğrencilere yönelik özel eğitimler verilecek destek eğitim sınıfları açılıyor, Bakanlık açmakta zorunlu hale getirdi. Okullarda şu anda her okulda destek eğitim sınıfı var. Öğretmenlere ayrıca bir ücretlendirme yapıldı. Velilere de durum izah ediliyor ki çocukların eğitimine izin versinler*" ifadesiyle durumu örneklemektedir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Eğitim-öğretim sürecinde en fazla görev alan hem öğrenci hem veli hem de okul dışı bileşenlerle yoğun etkileşimde olan öğretmenlerin, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde de etkin rol oynadıkları bilinmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimiyle ilgili son yıllarda yapılan yenilikler öğretmenin sorumluluklarını artırmış olsa da bazı iyileştirmeleri de beraberinde getirmiştir. Özel gereksinimli bireylerin eğitimine ilişkin yeterliklerini artırmak amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi, okullarda özel sınıfların açılması, velilere yönelik eğitimler düzenlenmesi, okul rehberlik biriminin sürece destek vermesi gibi düzenlemeler yapılmış olsa da sürecin zor kısmının öğretmenlerin üzerinde olduğu bir gerçektir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin, öncelikle dile getirdiği nokta, yapılan reformların son derece gerekli ve yerinde olmasıyla birlikte altyapı hazırlanmadan yapılmasının uygulamada aksaklıklar yaşanmasına sebep olduğunu belirttikleri görülmüştür. Özellikle, özel gereksinimli bireylere yönelik ders planlamalarının sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı sınıflarda karmaşa oluşturduğunu, destek odalarındaki eğitimlerde de farklı zorluklar yaşandığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler, sınıflarda özel gereksinimli çocukların sosyalleşmesinin sağlanabildiğini fakat öğretim kısmında güçlüklerin yaşanmasından dolayı hedeflenen başarıya ulaşmada sıkıntılar yaşandığını dile getirerek, bunun aşılması için öncelikle sınıf mevcutlarının düşürülmesi, özel eğitim öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin sürece daha aktif katılmasının gerekliliğinde bahsetmişlerdir. Bu minvalde görüş belirten öğretmenlerden bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö3: Öğrencileri destekleyen etkinlikler yapılıyor. Yani şöyle, okulların içerisindeki öğrencilerin kaynaştırma şeklindeki öğrencilerin desteklenmesi daha çok sosyal anlamda oluyor, akademik anlamda değil. Çünkü ya sınıflar çok kalabalık olduğu için yani zaten sınıfta öğretmen çok vakit

bulamadığı için ders sırasında ilgilenmeyebiliyor, kaynaştırma öğrencisine ekstradan vakit ayırabilmesi pratikte çok mümkün olan bir şey değil.

Ö7: Özel ihtiyacı olan ya da işte bireyselleştirilmiş eğitim gereken çocukları eğitime tabi tutuyoruz ama biz onu çok adam gibi uygulayabiliyor muyuz derseniz bence uygulayamıyoruz. Çünkü benim sınıf 35 kişiyken onların içinde 2 tane öyle öğrenci varsa ben o öğrenciye gereken zamanı zaten ayıramıyorum. Tek yapabildiğimiz o çocuğa işte soru sorarken sınavda daha onun düzeyine uygun sorular sormak. Önceden de vardı bu çocuklar ya da şöyle eğitim öğretim zorunlu olmadığı için zaten yetersiz oldukları için okula gelmiyorlardı. Zaten başka şekillerde istihdam oluyordu bu çocuklar ama şimdi tabii ki zorunlu olduğu için bu çocuk da okulda oluyor. Sınıfın içerisinde arkadaşlarıyla aynı şekilde devam ediyor. Bu ilerleyen yıllarda rencide olacak duruma doğru geliyor. Çünkü sınıfta kağıtlarını dağıttığımız zaman ona ayrı bir kâğıt verdiğimizde garip karşılıyor çocuklar ona niye farklı soru çözdürüyorsunuz falan diye. O yüzden mesela ben rencide olmaması için ona da aynı kâğıdı verip çözdürüp daha sonra arkadaşlarının bilmediği, duymadığı bir zamanda sınava alıyorum mesela. İyi bir eğitim olarak mezun oluyorlar mı? Aslında olmuyorlar. Sadece bu düzen içerisinde yuvarlanıp o da mezun olmuş oluyor.

Ö12: Sistemsel olarak reform olarak her şey tamam güzel, uygun ama uygulama noktasında mümkün değil. Bence bir tarafta onlar kalıyor yani ihmal ediliyor. Özel öğrenciyle diğer öğrencilerin aynı alanda olmasının çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü sınıflarda biraz ihmal ediliyor. Yani biz uygulayıcı olarak yapılamıyor, olmuyor, zaman yetmiyor. Diğerleri var onunla ilgilendiğin zaman diğer tarafı nasıl idare edeceksin? Yani şu ortamda o zor, onlar kendi ihtiyaçlarına göre eğitim görmeliler. Başka türlü topluma katmak lazım. Prosedürel olarak işliyor her şey, biraz şey görünüşte olsun, yaptık oldu, bu mantıktalar ama reelde öyle bir şey söz konusu olmuyor ne yazık ki.

Öğretmenler, özellikle sınıf mevcudu ve eğitim-öğretime ayrılan zamanın kısıtlı olmasından dolayı yaşadıkları sıkıntıyı dile getirmelerinin yanında ailelerin de sürece katkı sağlamasının önemine vurgu yapmışlardır. Özellikle okullarda yürütülen özel eğitim kapsamındaki destek eğitimlerinde küçükte olsa yol alındığını fakat bir sonraki hafta çocuğun evde gerekli pekiştirmeleri yapmadığı için unuttuğunu ifade eden Ö11 "*Onların aslında şöyle de imkanları var, okulda onlarla bireysel çalışabiliyoruz. Aile talep ederse elimizden geldiğince öğretiyoruz. Ama en fazla bir-iki saat çalışabiliyoruz. Bizim yanımızda yapıyor falan ama bir sonraki hafta yok kalmamış. Burada aile devreye giriyor, ailenin kesinlikle bilinçli olması ve süreci desteklemesi gerekiyor. Ama ben ilerleme çok göremedim matematik açısından. Çok yetersiz kalıyorlar. Zorlanıyoruz yani onlar da zorlanıyorlar. Aslına bakarsanız rencide de oluyorlar yaşları büyüdükçe kendileri de farkına varıyorlar*." şeklinde aileye de süreç içerisinde çok iş düştüğünü dile getirmiştir. Ailenin özel gereksinimli bireylerin eğitiminde çok önemli olduğunu ifade eden öğretmenlerden Ö6 ve Ö15 ise konuyu, çocukların özel gereksinim tanısı almaları açısından değinmiştir. Buna göre, ailelerin okullarda destek eğitimi alan çocuklarının evde takiplerini yapmadıkları gibi bazı velilerin çocuklarının tanı almasını bile istemediklerini, veli izni olmadan da çocukları destek eğitiminden yararlandıramadıklarını bununda sınıf yönetimini zorlaştırdığını dile getirmiştir. Bu önemli görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

> Ö6: Mesela özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin velilerine illa bu okula gidecek denmiyor artık. Mahallesindeki okula gidiyor, bu da veliye kolay ve masrafsız geliyor. Aslında başka özel eğitim veren okullara gitse belki daha faydalı olacak ama göndermiyor. Tanı almasını da istemiyor. Fakat sınıfta işte bir özel öğrenci sınıfta olduğu zaman bütün hepsini engelliyor. En azından belli okullarda toplasalar, okul bazlı planlama yapsa daha iyi olur.
>
> Ö15: Bu öğrenciler için bir şeyler yapılıyor, kabul ediyoruz da uygulamada durum çok farklı. Biz bunu yukarıya anlatamıyoruz. Bunlar birbirinden bağımsız şekilde özel çocuklar, yani kimisinde anlama kabiliyeti yok, kimisi otizmli kimisi öğrenme güçlüğü yaşıyor. Rehberlik ve Araştırma Merkezi ayrı ilgileniyor bu çocuklarla. Bir de aile var işin içinde. Aile izin verirse özel eğitin veriliyor bu çocuklara burada velinin kabulü önemli ama biz veliyi aşamadıktan sonra o çocuk özel olmuyor. Yani şimdi veli kabul etmediğinde biz ikinci adıma geçemediğimiz için bu hep bir problem olarak biz de devam ediyor, programın ne olduğunun hiçbir önemi kalmıyor. Bir de işin öğretmen boyutu var. Öğretmenleri inanılmaz zorluyor çünkü sen işinin dışında hiç bilmediğin bir şey daha yapmaya çalışıyorsun. Benim sınıfımda yok da yan sınıfımızda vardı. Çocuk ağır otizm teşhisi almış, dersini her türlü işleyemiyordu. Etrafındaki diğer çocukların ders dinleme şansı yok. İşin kötüsü bunu öğretmenin çözme şansı da yok. Ama işte kapsayıcı eğitim işin içine girince yapacak hiçbir şey yok.

Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin eğitimlerinin, çoğu okulda sınıf ya da branş öğretmenleri tarafından yapıldığı, bu durumunda destek eğitimlerinde istenen başarının sağlanmadığını ifade eden Ö8, "*Yani yapılan reformlar içerisinde özel ihtiyacı olan bireylere yönelik planlamaların olduğunu net bir şekilde görebiliyoruz. İşte ne kadar ders ayrılmalı işte ne kadar okulda kalmalı ne kadar kalmamalı ne kadar özel eğitime devam edecek. Bunları net bir şekilde görebiliyoruz ama yine de orada verilecek olan eğitim tamamen öğretmenin insafına kalmış. Burada detaylı bir öğretmen eğitimi gerekiyor ya da bu konudaki özel eğitim öğretmenleri tarafından planların yapılıp öğrenci bazında uygulanması gerekiyor*" şeklinde özel eğitim öğretmenlerinin yürütmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer düşüncelere sahip olan Ö20 ise "*Bu işi ehli yapmalı. Bence bu öğrencilerin destek eğitimlerin, eğitim almış öğretmenler tarafından, özel eğitim öğretmenleri tarafından yapılması lazım. Mesela bizde ki destek eğitimi öğretmenimizin bir tanesi matematik öğretmeni, öğretmen fazlalığını eritmek amacıyla dağıtılan öğretmenler var. Mesela zihinsel engelliler öğretmeni mezunu var, bu konuda gerçekten eğitim almış öğretmenler tarafından yapılması düşüncesindeyim. Çünkü zaten özel öğrenciler özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin durumu zor, birde bu eğitimi almamış bir öğretmene verirsen sadece çocukla baş başa vakit geçirmesini sağlamış olacaksın. Gerekli olan eğitimi ya da faydalı olan eğitimi yine verememiş olacaksın*" sözleriyle alanın mezun öğretmenlerinin istihdam edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Özel gereksinimli bireylere yönelik okulda verilen eğitimlerin yeterli olmadığını ifade eden Ö12, özel eğitim kurumlarıyla entegre olarak yürütüldüğünü fakat bu durumunda verimli olmadığını şu sözlerle ifade etmiştir:

> "Bakanlık okullarla entegre olarak özel eğitim kurumlarında 2 saatlik eğitim almasını istiyor. Fakat oradaki eğitimin işte haftada 2 saat çocuğun özel eğitimi için bir şey ifade etmiyor. Birde eğitimle alakası olmayan insanlar bu işe girdiği için bir etkisi yok. Bakanlık gayet güzel para veriyor onlara, o zaman daha işlevsel hale getirmeli. İçeriği konusunda da özel bir denetim olduğunu düşünmüyorum. Bakanlık devlet okullarındaki öğrencilere de iyi destekler veriyor, destek eğitim odalarında ayrı eğitim alabiliyorlar. Aileler de bunu istiyor aslında fakat özel eğitim kurumuyla paralel gitmek gerekiyor ama o da kolay olmuyor. Bir taraftan diğer öğrencilerle kaynaşmaları için okullarda olması çok önemli ama bu çocukları diğerleriyle aynı değerlendirmeye tabi tutmaları yanlış. Yani onlar ayrı bir kategoride değerlendirmeliler ve biraz daha zaman ayırmalılar. Özel eğitim sınıflarının da çok fazla yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü mesela bir otizmli öğrenciyle efendim down sendromlu bir öğrenciyi aynı sınıfa koyabiliyor. Ayrıca aile eğitimleri de önemli. Çok kişinin bu çocukların eğitiminde görevi var."

Özel gereksinimli çocukların, okullardaki eğitimlerinin gayet verimli geçtiğini ifade eden öğretmenlerde bulunmaktadır. Bu görüşe sahip olan öğretmenlerin ortak noktalarının ise branşlarının sınıf öğretmenliği olmasının yanında, yan alanlarının özel eğitim olması (n=5) ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmaması dikkat çekicidir. Örnek bir görüş olması açısından Ö18'in görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

> Ö18: Benim yan alanım özel eğitim, ayrıca süreci rehber öğretmenimizle iş birliği içerisinde yürütüyoruz, çalışma yapıyoruz. Ama ailenin etkisi de var tabi ama biz okulda ne kadar çocuğumuzu toparlayabilirsek evi dünyası sonuçta. Ev okul arasında özellikle ders çalışmasında, tekrar etmesinde kopukluk olursa eğer bir de öğrencinin de ilgisi yoksa derse karşı biraz zorlanıyoruz açıkçası. Ama son yıllarda özel gereksinimli çocukların eğitimine katkı sağlamak için yapılan reformlar gayet iyi. Benim iki tane öğrencim var: Biri otizmli öğrencim, bir tane dil konuşma bozukluğu olan öğrencim var. Yani onlar için de biz kaynaştırma raporu kapsamında BEP planları hazırlıyoruz. Bu planları uygulayabiliyoruz, sınıfım kalabalık değil 22 kişi. Bu konuda ilerleme de sağlıyoruz. Yani sınıf içerisinde etkili oluyor bence.

Öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuklar için yapılan yeniliklerin gerek sınıf mevcutlarının kalabalık olması gerek öğretmenlerin konuyla ilgili yeterliğinin düşük olması gerekse zaman kısıtı gibi nedenlerden dolayı hedeflenen başarıya ulaşılamadığını ifade etmelerine karşın; süreçten memnun olan ve verim alındığını ifade eden öğretmenlerin sınıf mevcutlarının uygun olduğu, özel eğitimle ilgili yan branşa sahip oldukları ve çoğunun sınıf öğretmeni olmasının, dikkat çekici bir bulgu olduğu söylenebilir. Bu durumun, sınıf öğretmenlerinin çocuklarla uzun süre bir arada olmasından dolayı, sınıf kurallarının uygulanmasını sağlama, sınıfı daha iyi tanıma, çocukların gelişimlerini tam zamanlı takip etme ve aileyi daha yakından tanıma fırsatı bulma gibi avantajlara sahip olmalarından kaynaklanma ihtimali bulunmaktadır.

Özel eğitim kapsamında her ne kadar sahada eksikler bulunsa da genel değerlendirmeye bakıldığında, yapılan çalışmaların olumlu yansımalarının da yadsınamayacak kadar fazla olduğu söylenebilir. Katılımcıların görüşlerine göre bundan 10-15 yıl öncesine kadar çok kısa sayılacak bir zaman zarfında, özel gereksinimli çocukların kendi ikametlerine yakın devlet okullarında eğitim alması mümkün görünmezken şu anda her okulda yaygınlaştırılmaya çalışılan bu iyileştirme, özellikle özel çocukların aileleri için çok büyük

bir kolaylık olarak değerlendirilebilir. Yapılan bu değişikliklerin yanında, ilerleyen süreçte okulların fiziksel donanımlarının iyileştirilmesine ve özel eğitim öğretmen açığının kapatılmasına yönelik güçlendirme adımlarının atılmasının da politika yapıcılar tarafından değerlendirilebileceği öngörüsünden bahsetmek mümkündür.

5.3.2. Reformların Toplumsal Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşlerine Dair Bulgular

Bireylerin içinde bulunduğu toplumsal dinamiklere uyum sağlama çabasında eğitimin son derece önemli bir işlevi bulunmaktadır. Geniş bir faaliyet yelpazesini kapsayan eğitimin toplumsal işlevinde, öğrenme amaçlarının, içeriğinin ve sürecinin yerel bağlama uygun olmasını sağlayacak adımlar atılması ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini desteklemek için toplumun sahip olduğu fiziksel, finansal, kültürel, sosyal ve entelektüel varlıklar gibi yerel kaynakların kullanılarak öğrenme yaşantılarının oluşturulması da eğitimin toplumsal işlevinin içeriğini oluşturmaktadır. Ayrıca müfredatın ve öğrenci öğrenmelerinin toplumun gelecekteki ihtiyaçlarını ve çoklu gelişim biçimlerini karşılamakta eğitimin toplumsal işlevleri arasındadır. Böylece öğrencilerin toplumsal gerçekliği doğru bir şekilde öğrenmelerine olanak sağlanması hedeflenmektedir (Cheng, 2023, s. 31). Bu minvalde araştırma kapsamında katılımcılara eğitim reformlarının toplumsal etkisine yönelik sorular yöneltilmiş, alınan yanıtlarda iki kategorinin ön plana çıktığı görülmüştür. Toplumsallaşma ve toplumsal değerlere uyum kategorilerinin altında toplanan katılımcı görüşlerinin, toplumsallaşma kategorisinde normların benimsenmesi kodu; toplumsal değerlere uyum kategorisinde ise değerleri benimseme kodunun oluştuğu görülmektedir.

5.3.2.1. Reformların Toplumsallaşmayı Sağlamaya Yönelik Etkisine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Eğitimde yapılan reform çalışmalarının toplumdaki karşılığı ve bunların toplumsal gelişmelere etkisi önemlidir. Öğrencilerin yaşadıkları topluma ilişkin öğrenmelerini güçlendirmek ve toplumun normları hakkındaki bilgilerini genişleterek öğrencilerin yaşadıkları topluma uyumunu sağlamak eğitimin amaçları arasındadır (Vatandaş, 2011, s. 62). Politika yapıcılar eğitimi, bireyin toplumsal rollerini öğrenmesini, sosyalleşmesini, toplumun ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayacak şekilde yetiştirilmesini sağlayan,

toplumsal refahın ve barışın anahtarı olarak görmektedir (Özdemir, S., 2011, s. 90). Bu düşünceyle oluşturulan reformlarla ilgili olarak katılımcı görüşlerinde, bireyin belli bir toplumsal çevreye hazırlanmasına yönelik okulların etkililiği vurgusunun yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların, öğrencilerin toplumsal çevreye hazırlanması tanımının karşılığı olarak toplumsallaşma kelimesinin görüşlerin içeriğini karşılayacağı düşünülerek kategori başlığı toplumsallaşma olarak kavramlaştırılmış ve görüşler bu kategori altında gruplandırılmıştır.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Okulların çocukları topluma hazırlama misyonu çerçevesinde, son yıllarda yaşanan değişimlerle çocukların, hatta ailelerin değişime uyum sağlamasında okulların sorumluluğunun daha fazla arttığını ve yaşanan değişimlerin toplumsal bakış açısına da yansıdığını söylemek mümkündür. Toplumun aktif bir üyesi olan bireyin eğitimle, toplumun olaylara, olgulara bakış açısını anlaması, toplumun normlarını bilerek yetişmesi amaçlanmaktadır. Neticede bir ülke kendi bireylerini eğitimle nasıl şekillendirirse ortaya çıkacak toplumsal yapıda ona göre biçim alacaktır (Altınok, 2020, s. 157). Bu açıdan eğitimin topluma yön verdiği gerçeğinden hareketle, yapılacak her bir topluma uyum çalışması ile toplumsal ihtiyaç ve beklentilerin en iyi şekilde karşılanması sağlanarak, bireyin toplumun genel kurallarını, ahlakını, hassasiyetlerini doğru anlaması ve benimsemesi amaçlanmaktadır. Okul yöneticileri, öğrencilerin toplumsallaşmalarına yönelik yapılan reformların okullarda olumlu karşılandığını fakat etkililiğinin tartışmaya açık olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

> Y6: Toplumsal olarak değiştik, aile olarak değiştik, okullar olarak değiştik, müfredat olarak değiştik bunun bir şekilde. Çağa ayak uyduran ama gelenek ve göreneklerini kaybetmemiş bir toplum ve aile var. İşte değerlerine sahip çıkan bir kitle olması gerekiyordu ama biz kaybettik. Evet, hiçbir şey eskisi gibi değil. Bu belki de toplumsal değişmenin dünyanın değişmesinin sonucu olarak ortaya çıkıyor. Tabi çağa ayak uydurmak önemli ama kendi özümüzden uzaklaşmadan çocukları topluma hazırlamalıyız.
>
> Y9: Çocuklar çok iyi, çok zeki olabilir ama onun yanında diğer şeyleri de olmalı. Çok koruyarak büyütüyoruz çocukları, çok bireysel kalıyorlar, gerçek hayata adapte edecek davranışlara, yeteneklere sahip olmadan büyüyorlar. Eğitim sistemi bunu sağlayamıyor ne yazık ki.
>
> Y12: Eğitimin içinde gelişiyor hayat ama eğitim okulla kalıyor. Her şey değişti, teknoloji değişti, öğretmen değişti, öğrenci değişti, veli değişti. Toplumsal bakış açımız değişti, ahlak değişti. Demokrasi haklarımız değişti ama bunlara herkes uyum sağlayamadı özellikle aile. Ve hani birçok şeyi de Türkiye doğru yapıyor reformlarla. Ama paydaşlar hep yükü bize atıyor, eğitime atıyor hep eğitim… Bir yere kadar hazırlıyor topluma ama toplum, kendileri gereken çabayı göstermiyorlar diye düşünüyorum. Biz toplumsal kuralları öğretiyoruz ama çocuk dışarıda bunun hiç öyle olmadığını görüyor. Çelişki oluşuyor ama çocuk hep okulda öğrendiğini değil çevresindeki davranış kalıplarını alıyor.
>
> Y15: Bence okullarımız özellikle ortaokullar akademik başarıya yoğunlaşmış durumdalar. Bunu biraz daha ölçülü hale getirerek gerçek hayatta gereken el becerilerini geliştirecek ya da işte

> zihinsel becerilere yönelik çalışmalara destek olacak şekilde olmalı diye düşünüyorum. Reformlarla yapılmak isteniyor işte beceri temelli eğitim falan ama çok köprü olduğunu da düşünmüyorum şu anda. Bizim zamanımızda mesela ortaokulda bizim atölyelerimiz vardı. O günün şartlarında işte ne bileyim alet yapabiliyorduk, basit ilerde olsa bir şeyler yapıyorduk, iş birliği vardı, sosyalleşiyorduk. Yani ortaokulda bu el becerileri geliştiriliyordu. Kültürümüz öğretiliyordu, buna bağlılıkta öğretiliyordu. Şimdi müfredatta var ama çocuk uygulamıyor.
>
> Y18: Toplumsal değerleri kazanma, kendi köklerine bağlanma nihayetinde insanı farklı kılan, içinde yetiştiği toplumdur. Doğduğu, toplumun kodlarını taşır insan yani onun için bayram sabahının bir anlamı vardır mesela. Yani aynı insan, aynı ele ayağa sahip göze sahip bakışa sahip saça sahip insan İngiltere'de doğduğu zaman böyle olmuyor. Yani hem kendi kültür ve medeniyet kodlarını taşıması gerekir hem de ortak değerler dediğimiz insanlıkla ilgili ahlak dediğimiz şeyi bezenmemiz gerekiyor. Topluma hazır hale getirmemiz gerekiyor geleceğimizi. Yani bunu da öğretimle birlikte götürmemiz gerekiyor. Dolayısıyla şu anki eğitim modelinden umutluyum ama gerçek hayata taşınması konusunda çekincelerim var.

Toplumsal yapıyı şekillendiren unsurlardan biri olan eğitim, reformlar aracılığıyla ihtiyaç ve beklentilere göre sürekli şekillendirilerek güncellenmektedir. Öğrencilerin topluma hazır hale gelmesini, toplumsal rolleri öğrenmesini, toplumun sahip olduğu normları benimseyerek kendini ait hissetmesini sağlayacak eğitimlerin okullarda verildiği sonucunu yöneticilerin görüşlerinden çıkarmak mümkün görünmektedir. Bu görüşlerden çıkarılacak bir diğer önemli sonuç ise okullarda verilen teorik eğitimden ziyade öğrencilerin öğrendiklerini özümseyip davranışa dönüştürmesinde başarılı olunamamasına dair yöneticilerin ortak kaygısı olduğudur. Yöneticiler, okulda ve okul dışında çocuklarda gözlemlediklerine göre toplumsallaşmaya yönelik öğrenmelerin davranışa dönüştürülmesinde başarılı olunamamasından dolayı ileride toplumsal olarak büyük sıkıntılar yaşanacağını düşünmektedir. Bu nokta da toplumsal normların öğreniminin gerçek yaşama aktarılması, okul öğrenmelerinin okul dışında gerçek hayata yansımasını sağlayacak, bireysel etkinliklerden çok toplumda etkin iletişim kurabilecekleri iş birliğine uygun etkinler planlanması, bu konuda okulların yalnız bırakılmayarak toplumsal bir harekete dönüştürülmesi ve gereken konularda gerektiği kadar yasal yaptırımlarla bunların desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Değişen toplumsal yaşamla birlikte eğitimde de yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu, yapılması planlanan değişikliklerin de toplumsal ihtiyaçlara ve beklentilere uygun şekilde kurgulanması gerektiği görülmektedir (Altınok, 2020, s. 158). Bunun için de toplumsal gerçekleri, kuralları, normları ve ahlakı iyi analiz ederek toplum içinde kendine yer açacak yaşam becerilerine sahip birey yetiştirmek üzere reform çalışmaları yapılmaktadır. Bu bilgiler ışığında çalışma kapsamında öğretmenlere, reformların öğrencilerin toplumsallaşmasına sunduğu katkı ile ilgili görüşleri sorulmuş ve öğretmenlerin yapılan

yeniliklerin bunu destekleyen çalışmalar içerdiğini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerden Ö1, "*Bariz bir şekilde eskiden bilgi temelliydi. Özellikle son yıllarda bizde artık beceri temelli geçtik. Ama öğrenci hala bilgi kısmında. Örnek vereyim, sınıfa girdiğimde elime yerden bir çöpe alsam tüm öğrencilere sorsam bunu ne yapmalıyım diye hepsi diyor ki çöpe atmalıyız. Yani bilgi olarak bunu biliyor ama beceride uygulamada biz de bunlar yok, çünkü çocuk okul dışında çevresinde yola atıldığını görüyor. Eski değerlerimiz yok, hassasiyetlerimiz yok millet olarak. Tekrardan geri getirmeliyiz bunları. Uygulamalı olmalı, zorlamalıyız gerekirse.*" şeklinde okulda bu bilincin verildiğini, toplumsal hassasiyetlere dikkat edildiği fakat toplumda bunun bir karşılığının zaman geçtikçe azaldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö14, okullarda çocuklara toplumsal normları, ahlaki değerleri öğrettiklerini ifade ederek davranışa dönüştürme noktasında da okulların gerçek hayat durumları sunduğunu fakat toplumun bunu yaşantı olarak desteklemediğini dile getirmiştir. Düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: "*Çocuklara toplumsal kuralları, ahlakı hayata yayarak anlatmaya çalışıyoruz. Hani defterlerini kural yazdırır gibi yapmıyoruz ama bunun toplumca düzeltmemiz lazım. Okul tabii ki çocuğun toplumsallaşmasının sac ayaklarından biri ama tek sorumlusu değil ya da tek yapabilecek düzeltebilecek tek ortam burası değil. Genel bir kötüleşme mi diyeyim bozulma mı… Genele yayarak toparlayıp, düzeltmemiz lazım. Onu nasıl yaparız bilmiyorum. Belki işte kural koyucular daha iyi biliyorlardır ama tek yer burası değil.*

Öğrencilerin toplumsallaşması noktasında en büyük görevin okullara düştüğünü vurgulayan öğretmenlerin çoğu (n=23), okulların üzerine düşen sorumluluğu da yerine getirdiğini belirtmiştir. Bu görüşü paylaşan öğretmenlerin okuldan sonraki hatta okuldan önceki eğitimin ailede başladığını vurgulayarak ailenin de bu konuda çok büyük bir sorumluluğu olduğunu, aileden sonra da toplumsal çevrenin öğrencinin toplumun genel ahlakına, normlarına, düzenine uygun yetişmesindeki sorumluluğu paylaştığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerin örnek görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

> Ö16: Aslında yeniliklerle değerlere, toplumsal kurallara çok önem verildiği ön planda şu anda zaten. Ama maalesef toplumda bozulmalar var. Onu düzeltmek gerekiyor yoksa okuldan öğrendiği ile çevresindeki farklılığı çocuk görüyor. Küçüklerle ilgilenen ilkokullar daha iyi bu nokta da ama çocuk büyüdükçe lise de farklı oluyor. İlkokulda çok masum temiz, saflar öğreniyorlar ama lise de çocuk hiç öğrenmemiş gibi davranabiliyor. Ne yazık ki toplum okulu desteklemiyor.
>
> Ö19: Mesela grup çalışması yapamıyoruz çünkü okul içi zaman zaten müfredatla etkinlikle geçiyor, ödev veriyoruz grup çalışması yapsınlar diye, çocukların buluşacağı ortam yok. Ne oluyor tabi öğrenci iyice bireyselleşiyor. Bir işbirlikçi çalışma yöntemini kullanamıyoruz doğru düzgün. Çocuk ne yapıyor hocam bireysel kalıyor, bireysel kala kala kala kala ne oluyor?

> Topluma çok hazır bir çocuk ne yazık ki getiremiyoruz. Bundan başka ailede artık çekirdek aile, kimseyle görüşmüyor. Çevreyle de akrabayla da kadının çalışmışlığı, adamın işsiz oluşuyla da her şeyle bağlantılı bu durum. Şöyle baktığımda topluma faydalı, hayat çok hazır bir çocuk az yetişiyor.
>
> Ö22: Öğrenciler birbirini çok kolay incitebiliyor. Ahlak yapısının ise çok deforme olduğunu düşünüyorum. Çocuk okulda öğrendiğini sosyal ortamında göremiyor bundan dolayı. Bu bir toplumsal boşluk var. Keşke okul öğrenmeleriyle kalsa diyoruz, etkileşimde bulununca olumsuzu alıyor daha çok. Bu sadece şimdiki çocuklarda değil, onların ailelerinde de var. Ailelerin bu konuda okullara destek olması gerektiğini düşünüyorum.

Öğretmenlerin çocuğun toplumsallaşmasını ağırlıklı olarak aile-okul ve toplum üçgeninde ve ahlaki değer ve normlar çerçevesinde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerden farklı olarak çocukların toplumsallaşmalarının önündeki en büyük engelin, sınav odaklı eğitim sistemi olduğunu dile getiren Ö9, "*Maalesef biz çocukların kişisel gelişimlerini çok geride bırakıyoruz. Üniversiteye giden çocuk yarışıyor, ileride anne ya da baba olduğunda kendi çocuğuna da aynı hırslarla yükleniyor. Bu sefer maalesef ki sağlıksız birçok toplum oluşuyor. Çünkü çocuk okuldaki etkileşimi dersler başka her şeyi gereksiz görüyor. Bizim yaptığımız tek şey öğretim biz öğretim yapıyoruz. Bir kitapta yazılanları çocuklara aktarıyoruz. Biz çok iyi test çözdürüyoruz, çok iyi puanları aldırıyoruz. Ama çocuk topluma uyum sağlıyor mu, toplumun değerlerine sahip mi, normları, kuralları öğretebilmiş miyiz… Çevredeki, ülkedeki sorunlara bakınca başarılı olmadığımızı düşünüyorum"* şeklindeki açıklamalarıyla okulların öğretim ve sınav odağında çocuk yetiştirdiğini, toplumsal etkileşimi az olduğu için sonrasında uyum sağlama, değerlerini benimseme de zorluk yaşayabileceğini belirtmiştir. Öğretimin ağırlıklı olmasına vurgu yapan başka bir öğretmende "*Yani son düzenlemelerle öğretim kısmındaki öğrencilerin omuzlarındaki yükü hafifletmeye çalışmışlar. Bu konu itirazım yok ama biraz fazla boşaltılmışlar yani gereksiz olanları aslında çıkarmamışlar. Gerekli olanları azaltmışlar. Bir de eğitim kısmı güzel yapılmış ama yine akademik başarıya bağlanıyor her şey. Dediğiniz konuyla (toplumsallaşma) ilgili yenilik var ama yine teorik. Çocuğa öğretiyoruz toplumsal kuralları ama çevre başka telden çalıyor, ailenin beklentisi ise iyi bir üniversite. Çocuk hepten karışıyor. Yani biz yine bir şekilde o toplumsal kısmı kendimiz tamamlamak zorunda kalıyoruz (Ö20)."* sözleriyle yapılan reformlarda toplumsal değerlerin özümsenmesine yönelik içerik olduğunu fakat akademik kaygılar ve sınav gerçeğinden dolayı hem çocuk hem aile tarafından bunun geri bırakıldığı ifade edilmiştir.

Toplumsal değerlerin ve normların, okullarda öğretilmesi, bunların yaşantı haline dönüştürülecek etkinliklerle kalıcı hale getirilmesi noktasında hem yöneticiler hem öğretmenler okulların yalnız bırakıldığını ifade etmiştir. Katılımcılara göre okullar çocuğun,

öğretimsel yetkinliğini geliştirerek toplumda yer edinmesini sağlamakla birlikte, içinde yaşadığı toplumun değer yargıları ve ahlaki ölçütleri ile toplumdaki rolleri ve ilişkileri öğreterek bireyin onları içselleştirmesini ve çağa uygun bir şekilde güncellenmesini sağlayacak yeterlikte yetişmesine aracılık etmektedir. Okulların rolü olarak belirtilen bu özelliklerin, uygulamada farklılık gösterdiği değerlendirmesinden hareketle aslında katılımcıların neredeyse tamamının okullardan beklentilerinin bu yönde olduğu belirlenmiştir. Bu noktadan hareketle, yapılan reformların çocukların akademik başarılarının yanında yaşadıkları topluma uyum sağlayıcı, toplumu benimseyici ve toplumsallaşarak içinde yer edindiği toplumu geliştirici bir kurguyla yapılması ve sadece okulun değil eğitimin tüm bileşenlerinin bu konuya duyarlı olmasının önemli olduğu söylenebilir.

5.3.2.2. Öğrencilerin Toplumsal Değerlere Uyum Sağlamasında Reformların Etkililiğine Yönelik Görüşler

Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması, ahlaki ve kültürel değerleri kazanması ve bunları yaşantısında uygulayarak toplumsal birlikteliğin temin edilmesinde okulların önemli bir rolü bulunmaktadır. Okullar toplumun değerlerini öğrencilere kazandırarak neyi yapabileceklerini ya da neyi yapamayacaklarını öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Bireylerin toplumdaki rollerini ve sorumluluklarını yerine getirirken toplumun temel dinamiklerine göre şekillenmesini ve bireyin toplumdaki sosyal, ekonomik, politik yerini öğrenmesini sağlayan okullar, toplumsal yapıya da yön vermekte, bireyi buna göre yetkinleştirmektedir. Okulların toplumsal dönüşümü besleyen ve kuvvetlendiren bu yapısından dolayı reformlarla ihtiyaç ve beklentilere göre yenilik çalışmaları yapılmakta; içerik, yöntem ve değerlendirme aşamaları güncellenmektedir. Yapılan bu reformların sahadaki başarısı ise okulların şartlarına göre değişiklik göstermektedir. Okulun öğrenci profili, okulun çevresindeki aktörlerin sahip oldukları toplumsal rollerinden doğan sorumlulukları yerine getirme durumu, öğretmenlerin yetenekleri ve politika yapıcıların sürece etkisi gibi önemli unsurlara göre toplumsal işleve ilişkin yapılan reformların başarısında önemli değişiklikler yaşanabilmektedir. Bu minvalde araştırma kapsamında katılımcılara, yapılan reformların çocukların toplumsal yapıya uyum sağlama kabiliyetlerini şekillendirmedeki etkisi sorulmuştur. Buna göre katılımcılar, gerekli reform çalışmalarının yapıldığını, okullarda toplumsal değerleri kazandırmaya yönelik daha fazla sosyal etkinlik düzenlendiğini, gerçek hayatla uyumu artıran beceri temelli yöntemlerin kullanılmasına dikkat edildiğini dile getirmiştir. Katılımcıların verdiği cevapların ise değerlere uyum

vurgusu odaklı ilerlediği belirlendiği için değerlere uyum sağlanmasında reformların etkililiği kategorisi altında toplanması uygun görülmüştür. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (n=23), okulların toplumsal değerleri öğrencilerine sadece teorik olarak değil bu değerlerin uygun görsellerle desteklenerek aktarıldığını fakat okul dışında bu değerlere uygun yaşantı kazandırılamadığını gözlemlediklerini dile getirmişlerdir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Eğitim reformları ile bireylerin topluma uyumunu sağlama hem bireyin hem toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak değişmektedir. Zira, günümüzde değişen insan ve toplum ihtiyaçları, eğitim sistemlerini de bu değişime zorlamaktadır. Değişim gerçeğine paralel olarak eğitim, hem toplumun düzenini koruyup devam ettiren hem de reformlar aracılığıyla değişmeyi ve yenilikleri teşvik edici bir işlevi gerçekleştirmektedir. Araştırma kapsamında da yöneticilere bu iki durumun okullarda ne şekilde gerçekleştiğine ve toplumun özünü koruyarak gerekli yeniliklerin yapılmasını amaçlayan reformların okullardaki etkisine dair değerlendirmeleri sorulmuştur. Yöneticiler başka konularda olduğu gibi toplumsal değerlerin öğrenciye öğretilmesi konusunda da reform çalışmaları yapıldığını, fakat bunun öğrenciler üzerindeki etkisinin hedeflendiği kadar olmadığını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Y1: Mesela değerler eğitimi getirdiler ama uygulanabiliyor mu? Yoksa sadece kâğıt üstünde mi kalıyor? Biz bunu nereden anlayacağız. Çocuklar mezun olunca toplumdaki hareketlerinden anlayacağız işe yarayıp yaramadığını ve işe yaramasını istiyorsak toplumda şiddetin vesaire azalmasını istiyorsak bu değerlerin çocuklara kazandırılması gerekiyor öyle ya da böyle. Ve bunu nasıl yapılacağını dediğim gibi iyi planlamak gerekiyor. Yani derslerin içerisinde hocam müfredatı işleyecek ne zaman adaleti anlatacak?
>
> Y3: Özellikle ahlak eğitiminde okuldaki eğitimle çok olacak gibi de gelmiyor bana. Yani toplumsal ahlakımız biraz bozuk olursa bu öğrenciye bir şekilde yansıyor. Ben şimdi öğrenciye biz okulda ne diyoruz? Mesela hırsızlık yapmayın, ne bileyim yalan söylemeyin, işte kimsenin hakkını yemeyin. Biz bunları söylerken çocuk dışarıda sürekli işte birilerinin diğerlerinin hakkını yiyerek yükseldiğini, yalan söyleyerek saf dışı bırakıp onun yerine geçtiğini, falan gördüğünde okulda söylenilen her şey o çocuğun zihninde aslında boş bir muhabbetten öteye gitmiyor… Yani okulda en başarılı öğrenci olsa ne olur bunun hiçbir karşılığı yok toplumda işte kazandığı anca sınava, toplumdaki etkisi yok, bilgisinin, becerisinin, bir karşılığı yok. Teorik olarak iyiler ama nitelik gittikçe düşüyor.
>
> Y14: Değerler eğitimi çok önem verilen bir konu, ama okuldaki eğitimle de çok olacak gibi de gelmiyor bana. Yani toplumsal ahlakımız biraz bozuk olursa bu öğrenciye bir şekilde yansıyor. Çocuk okuldan çıkınca normal hayatta öyle olmadığını görüyor, o yüzden bir işe yaramıyor okulda öğrendikleri. Çünkü dışarısı bunu desteklemiyor.
>
> Y16: Yani toplumsal bir ahlaki çöküntü olursa bir yerlerde o zaman ne anlatırsanız anlatın, bir masaldan ibaret gibi kalıyor çocuğun kafasında. Ne güzel konuşuyorsunuz der gibi bakıyor işte aman yalan söylemeyin, ahlaklı olun, efendi olun, tamam iyi güzel de dışarıda yürümüyor işler böyle yürümüyor diye bakıyor çocuk. Eğer örnek olacak hadise gelirse çocuklar zaten kendilerini ona göre ayarlarlar. Çocukları şekillendirmede okula destek olunması, yani toplumunda okula destek olması gerekiyor. Sanırım toplumun bir kere kendine çeki düzen vermesi gerekiyor. Yoksa okulda söylemekle olacak bir şey değil bu.

Yöneticilerin görüşlerinde ortak vurgunun, toplumsal değerlerin öğretiminde bir sıkıntı olmadığı, asıl sorunun okulun bu konuda yalnız kalması ve okul dışı aktörlerin çocukta çelişki oluşturduğu, hatta toplumun kendi değerlerine sahip çıkmayacak şekilde evrildiği yönünde olduğu söylenebilir. Vurgulanan bu gerçek karşısında okulların toplumsal yaşamı düzenlemek için çok daha üstün bir çabayla toplumu kendi öz değerlerine döndürmesi, toplumsal göstergelere göre gelecekteki eğilimleri ve yönelimleri tahmin ederek bireyi sürekli düzenlemesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Toplumun sosyal yapısının hem belirleyicisi hem koruyucusu hem de güçlendiricisi olan eğitim sistemi, öğrencilerin sosyal uyumunun sağlanmasında en güçlü aktördür. Ulusal ve uluslararası gelişmelerle birlikte bireyin sosyal rollerini ve sorumluluklarını öğrendiği okullar, toplumsal değerlerin aktarılmasında da önemli bir sorumluluğa sahiptir. Bu önemli görev çerçevesinde politika yapıcılar, toplumsal değerlerin özüne sadık kalarak ihtiyaçlar çerçevesinde eğitim programlarını yenileyerek öğrencilerin bu değerlere uyumlu olarak sistemden çıkmalarına imkân sağlayacak çalışmalar yürütmektedirler. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlere yapılan reform çalışmalarının toplumsal etkisi üzerine değerlendirmeleri sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri analiz edildiğinde de yapılan reformların toplumsal değerlere, ahlaka ve kültüre vurgu yaparak hazırlandığı fakat okullarda verilen çabaya rağmen çocukların bu değerleri gerçek yaşamlarına yansıtmalarında sıkıntı yaşandığını belirttikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö5: Biz çocuğu iyi bir okula yerleştirince başarılı sayıyoruz kendimizi, evrakları tam olan öğrencisi başarılı olan öğretmen iyi öğretmen. Bir sürü tıp, bir sürü mühendis, öğretmen çıkarınca iyi okul, iyi aile, iyi birey oluyor. Ama insan niteliğiyle ilgili hiçbir şey sorulmuyor, hiçbir hesapta verilmiyor. Yani toplumsal bir problemde şunun tartışılması lazım. Bu çocuğun ailesi kimdi, öğretmenleri kimdi? Bu çocuğun yetişmesinde kim sorumluysa hesap sorulmuyor açıkçası. Doktor çetesi mesela, dolandırıcılar, gümrükten uyuşturucu mal geçirtenler… Hepsi bu sistemin parçası ve gün geçtikçe suçun vasfı, etkisi de değişiyor. O zaman biz yaptığımız reformlarla ahlaklı, değerlerine sahip birey yetiştiremiyoruz, bu çok açık.
>
> Ö9: Sürekli soru çözmek zorunda çocuklar. Biz onu geçemiyoruz çünkü gerçekten bazı şeyler ailede başlıyor ki eğitim ailede başlıyor zaten. Bu süreçte de sürekli evde akademik başarı bekleniyor. Mesela annesi diyor ki 30 almış, bu çok büyük bir kayıp diyor. O öğrenci de ne yapsın önemli olan notlar, iyi bir üniversite demek ki diğer şeyler önemli değil diyor. Toplumsal değerler çok çok kıymetli hepsini vermeye çalışıyoruz. Yere çöp attığı zaman çocuğu uyarıyoruz ama evde sen ders çalış ben senin çöpünü de toplarım diyen bir aile olduğu sürece ya da çalış sen hiçbir şey yapma, hiçbir insanla konuşma, senin işin değil, sen okuluna git gel sadece diyen bir aile var. Bu bizi yıkan bir konu o anlamda. Dediğim gibi aile aile, aile yani.
>
> Ö18: Aslında derslerimizin içeriğinde değerler eğitimi var, saygı, sevgi, hoşgörü gibi kavramlar var. Derslerimizde bunları da vermeye çalışıyoruz. Açıkçası biz öğrencimize bu kavramların ne olduğunu hayatta nasıl davranışa dökmesi gerektiğini iyi bir şekilde kazandırıyoruz, örnek de

> oluyoruz kendi adımıza. Ama tabii bunu yaparken de veli rolü çok önemli. Bilinç velilerimiz var ama öyle olmayanda çok fazla maalesef. En küçük yapı taşı aile olunca ve o bozulunca da toplumda da bozulma oluyor… Ne yapılabilir derseniz, çocukların daha küçük yaşlarda okul eğitimine başlaması zorunlu hale getirilebilir, hatta okul öncesi velilerinin de zorunlu eğitimlere katılması sağlanabilir.
>
> Ö21: Biz çocuklara toplum içerisinde hem ahlaki olarak hem de toplum değerleri açısından biz bu değerler eğitimini hep veriyorduk. Zaten çocukların yardımseverliği, iş birliğiyle çalışma ya da dürüstlük, vatanseverlik gibi değerleri biz zaten veriyorduk. Toplumsal değerleri, milli ve kültürel değerleri hepsi resmi olarak müfredatımızda var. Biraz sanki aileleri ve toplumu düzenlemek lazım. Biz zaten okulda elimizden geleni yapıyoruz ama çocuklar bizde zaten belli bir süreç içerisindeler. Yani bizden çıktıktan sonra dışarıda yaptıkları ettikleri ve aile nasıl yetiştiriyor bunlar önemli sorun. Topluma uyum sağlayacak şekilde kuralları, sınıfta arkadaşlar arasındaki bireysel ilişki kurallarını öğretiyoruz, okulda kontrol altındalar ama buradan çıkınca… Bence toplumda iyileştirilmeli, değerlerimiz birlikteliğimizi tesis edecek şekilde yeniden yapılandırılmalı. Yoksa sadece okullarla ne kadar olumlu bir dönüt alırız bilmiyorum.

Öğrencilerin toplumsal değerlere uyum sağlaması yönünden okullarda yapılan etkinliklerin yeterli gelmediğini dile getiren öğretmenlerin konuyla ilgili olarak yapılması gereken öncelikli çalışmanın ailelere yönelik olması gerektiği görüşünün öğretmenler arasında hâkim olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü, okullardan önce çocuğun temel değerleri öğrenmesinde sorumluluğun aileden başladığını ifade ettikleri ve değerlerin öğrenilmesinde ve benimsenmesinde sorumluluğun aileden sonra okullara ve toplum bileşenlerine ait olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu üç önemli bileşenin de dahil olacağı eşzamanlı organize edilecek bir toplumsal farkındalık eğitiminin yapılmasının yanında okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilerek daha küçük yaşlar içinde uygulanmasının ve özellikle küçük yaş grubunun velilerinin de eğitimlere tabi tutulmasının sorunlara bir nebze çözüm bulacağını da dile getirmişlerdir.

Eğitim aracılığıyla öğrencilerin toplumsal normlar ve değerlere ilişkin farkındalıklarının ve öğrenme yaşantılarının artırılması ve toplum hakkındaki bilgilerinin en üst düzeye çıkarılması için reformların kapsamının genişletildiği söylenebilir. Gerçekleştirilen reformlarda özel bir vurguya sahip olan değerler eğitiminin müfredatta yer aldığı ve okullarda önemle üzerinde durulan bir konu olduğu katılımcı görüşlerinde yer almıştır. Katılımcıların görüşleri baz alınarak, toplumun sürekliliğini sağlayarak kültürel ve ahlaki değerlerin öğrencilere benimsetilmesi ve böylece toplumun geleceğinin güvence altına alınması için reformların etkili bir şekilde oluşturulduğu, lakin bu öğrenmelerin toplumdaki gerçekle çelişmesinden dolayı kalıcı davranış değişikliğinin gerçekleşmediğini ve bu durumun önemli bir endişe kaynağı oluşturduğu söylenebilir. Kaldı ki, katılımcıların görüşlerinden öğrencilerin öğrenmede bir sorun yaşamadıklarını ama okul dışı dünyanın okul öğrenmelerini desteklemediğini, bundan dolayı da öğrendiklerinin boşa düştüğü sonucunu çıkarmak mümkündür. Bu noktada, toplumsal ilerlemeyi sağlayacak genç

nesillerin toplumumuzun kök değerlerini öğrenmesi, ahlaki ve kültürel değerleri özümsemesi için topyekûn bir bilinçlenme çalışmasının yapılmasının güzel sonuçlar için önemli bir adım olacağı söylenebilir.

5.3.3. Reformların Öğrencilerin Bireysel Gelişimini Sağlamaya Yönelik Katkılarına İlişkin Bulgular

Eğitim, bireyin kendi potansiyelini keşfetmesinde, geliştirmesinde ve bunu en verimli olacak şekilde kullanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Birey aldığı eğitimle kendine özgü yeteneklerini, ilgi alanlarını, güçlü ve zayıf yönlerini farkına vararak benliğini inşa etmektedir (Hoşgörür & Taştan, 2012, s. 292). Eğitim sistemleri de bireyin kendini keşfetmesini sağlamak için uygun öğrenme-öğretme süreçleri kurgulayarak zaman içinde gelişen ihtiyaç ve beklentilere göre reformlarla kendini yenilemektedir. Eğitim reformları, bireyin bilişsel, fiziksel ve duyuşsal alanlarda çok yönlü gelişimini sağlayarak bireylerin toplumda daha etkin, daha özgüvenli ve gerçek potansiyelini gerçekleştiren başarılı bireyler olmalarına katkı sağlamaktadır. Özellikle son yıllarda farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin motivasyonlarını, potansiyellerini ve yaratıcılıklarını en üst düzeye çıkarmak için okullarda çok fazla düzenleme yapılmış, okullar öğrencilerin bireysel yeteneklerine, toplumsal ihtiyaç ve beklentilere göre güncellenmiştir.

Okullarda farklı potansiyele sahip birçok öğrencinin kendini gerçekleştirmesini sağlamak amacıyla reformlarla bir standart sağlanmaya çalışılsa da okulların imkanları, sosyal çevre, aile gibi pek çok unsur bu durumu etkilemektedir. Bu bağlamda çalışma kapsamında katılımcılara, öğrencilerin bireysel gelişim ihtiyaçlarının karşılamasına yönelik yapılan reformların sahadaki gerçekliği ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların tamamına yakınının (n=36) yapılan yeniliklerin bireysel gelişimi desteklediğini, reformlar aracılığıyla farklılıklara göre çeşitlendirilmiş uygulamalar oluşturulduğunu dile getirdiği görülmüştür. Reformların bireysel gelişimde farklılıkları destekleyen bir yaklaşımla yapılmadığını dile getiren dört katılımcı ise konuyla ilgili olarak benzer argümanlar sunmuştur. Konuyla ilgili olarak Y6 "*Şöyle söyleyeyim, yani biz her biri farklı olan işte her sene yaklaşık 180-200 öğrenciyi sisteme dahil ediyoruz. Okul olarak söylüyorum, bu öğrencilerin tamamını aynı tip yetiştirmeye çalışıyoruz. Çünkü bakanlık bir müfredat ortaya koyuyor. Bununla ilgili ders kitaplarını, içeriklerini, vesairesini yayınlıyor ve bizden de bugün bunu çocuğa kavratmamızı istiyor 4 yıl boyunca. Aynı içerikle farklılıklar nasıl ortaya çıkar, ancak*

yöntemle. O da öğretmenin yeterliliğiyle ilgili" sözleriyle reformların çok da esnekliğe izin vermediğini, farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğretmenle ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

Bireysel gelişim temasında katılımcı görüşlerinde ortaya çıkan vurgu göz önünde bulundurularak görüşlerin, reformların farklılıklara göre çeşitlendirilmiş uygulamalara yönelik olmasından dolayı tek bir kategori oluşturulmuş; bu kategorinin altında da katılımcıların görüşlerinin, reformların çok yönlü gelişime katkı sağlamasına (n=27) ve uygulamada okulların fiziksel donanımının uygunluğuna (n=21) ilişkin değerlendirmeler içermesinden dolayı iki kod oluşturulmuştur.

5.3.3.1. Öğrencilerin Bireysel Özelliklerine Göre Çeşitlendirilmiş Uygulamalar Oluşturulmasında Reformların Etkililiğine Yönelik Görüşler

Öğrencilerin zekâ kapasitelerine, ilgi ve yeteneklerine göre bireysel gelişimlerini destekleyecek eğitim planlamasının yapılması, eğitimden en verimli ve etkili şekilde verim alınmasını sağlamaktadır (Cheng, 2023, s. 32). Öğrenme hedeflerinde, müfredatta, öğretim yöntemlerinde ve izleme-değerlendirme süreçlerinde yapılan değişikliklerle, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okullarında yer alan öğrenci profiline göre esnek uygulamalar geliştirmesine olanak tanıyacak şekilde, planların kurgulanması gerekmektedir. Son yıllarda yapılan yeniliklerle öğrenciye özgü becerilerin geliştirilmesine imkân sağlayacak uygulamaların arttığı, beceri temelli eğitim programına uygun etkinliklerle öğrencilerin ilgi ve becerisine göre esnek öğretim planlamalarının yapılabildiği görülmektedir. Bu noktada araştırma kapsamında katılımcılara, öğrencilerin bireysel yeteneklerini ve ilgilerini besleyecek reform çalışmalarının nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Katılımcıların görüşlerinin, her bir öğrencinin kıymetli olduğu kabulünden hareketle yapılan reform çalışmalarının, bireysel özelliklere göre çeşitlendirilmiş ve zenginleştirilmiş içerik oluşturulmasına uygun yapıldığı vurgusunda toplandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, bireysel gelişimi destekleyen bu çalışmaların olmasına karşın okullardaki gerçeklerin buna pek fırsat vermediği yönündeki söylemlerde, katılımcı görüşlerinin ortak vurgusunu oluşturmaktadır.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Bireyin kendi potansiyelini, ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını keşfetmesini ve bu potansiyeli de en etkili ve yararlı olacak şekilde kullanmasını sağlayacak bir eğitim anlayışı geliştirilmesi önemlidir. Bunu sağlayacak eğitim içeriklerinin, her öğrencinin ilgi alanlarına, güçlü

yönlerine ve kabiliyetlerine uygun olarak oluşturulmasını sağlayacak düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Okullarda bireyi geliştirmeye yönelik her bir adım için politika yapıcılar reform çalışmaları yürüterek okullarda yaygınlaşması ve her çocuk için uygulanması için okulları teşvik etmekte, uygulama sırasında çıkan zorlukları aşmak içinde yeni çözümler bulmaktadır. Bu kapsamda çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlere yapılan yeniliklerin bu söylemleri ne derece desteklediği sorularak bireyin özelliklerine göre planlanacak beceri temelli programın okullarda tam anlamıyla uygulanması hakkındaki değerlendirmeleri sorulmuştur. Burada katılımcıların ortak vurgusunun bireysel ilgileri ve becerileri desteklemeye yönelik yapılan ve öğrenciyi merkeze alan reformların, kâğıt üzerinde var olmasından ziyade okullarda birey yararının gözetilerek uygulanmasının daha önemli olduğu vurgusunun yer aldığı görülmüştür. Konuyla ilgili olarak katılımcıların genel değerlendirmelerinin yer aldığı görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

> Y1: Benim ilk mesleğe başladığım zamanlardan itibaren bayağı bir ilerleme kaydedildi. Laboratuvarlar çoklu becerileri geliştirebilecek atölyelere dönüştürüldü. Mesela içinde müzik aletlerinin, bilişim laboratuvarının da olduğu ekstra bu şekilde bazı okullara laboratuvarlar kurdular ve bu laboratuvarların sağlıklı işletilebilmesi için o okullardaki öğretmenleri de topladılar hizmet içi eğitim verdiler. Yani bunların sonucunda ne oldu? Bu işte Teknofest'e katılım vesaire gibi bunlar artmaya başladı.
>
> Y3: Bakanlık bireyselliğe özel önem veriyor. Son yapılan düzenlemeyle beceri temelli eğitim anlayışı benimsendi. Elimizden geldiğince bireysel gelişimlerine katkı sağlayacak zenginlikte eğitim sunmaya çalışıyoruz.
>
> Y12: Aslında bireysel gelişim açısından bakanlığımızın çalışmaları çok yerinde ve düzgün ama bunun sahada düzgün uygulanması gerekiyor. Yani bireysel yeteneklere özel önem var. Öğrencinin mesleki açıdan bir yatkınlığı varsa meslek liseleri açılmış meslek liselerine gönderilsin diye, ortaokullar bazında falan sürekli çalışma yapılıyor. Biz de yapıyoruz. Meslek liselerine ziyarete gidiyoruz. Okulumuzda kurslar açıyoruz, vesaire gibi yani aslında bireysel yetenekleri geliştirici etkinlikleri bakanlığımız değerlendiriyor. Yani o konuda bir sıkıntı yok.
>
> Y13: Modern eğitim anlayışında zaten öğrencilerin bireysel farklılıkları önemli ve bireysel ilgileri başarılı oldukları ilgi alanlarına göre öğrencilerin desteklenmesi de öğrencilerin hem bilimsel hem de kişisel gelişimi açısından önemli. Millî Eğitim Bakanlığı da baktığımız zaman her türlü imkânı bakanlık olarak sunuyor, destekliyor. Bu konuda da bizim okulumuzun iyi bir noktada olduğunu düşünüyorum.

Katılımcıların, bireysel yeteneklere göre çeşitlendirilmiş eğitim uygulamaları sunma noktasında genel değerlendirmelerinin olumlu olduğu, reformların bireyin çok yönlü gelişimine katkı sağladığını dile getirdikleri görülmüştür. Çeşitlendirilmiş içerik çalışmalarının okullarda ihtiyaçlara göre daha esnek uygulamalara fırsat verdiğini dile getiren Y3 *"... Mesela bizim okulumuzda 5. sınıflarda dil ağırlıklı eğitim veriliyor. Çocuk dört yıl boyunca İngilizce ağırlıklı okuyacak. Bunun dışında çocukların yeteneklerine göre atölyelerimiz, eğitim odalarımız var, kurslar da açıyoruz. Gayet faydalı..."* şeklinde

uygulamaları etkili bulduğunu ifade etmiştir. Benzer düşünceleri paylaşan Y18 "*Reformların özellikle son yıllarda içerikleri çeşitlendiği için güzel. Farklı yetenekteki öğrencilerimize farklı uygulamaların yapılıyor olması güzel. Öğretmenler de buna ayak uydurabiliyorlar.*" cümleleriyle bu görüşü destekleyen bir diğer katılımcıdır.

Katılımcıların görüşlerine göre bireylerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına göre daha etkili yollar geliştirmek üzere yapılan eğitim reformlarıyla öğrenme hedefleri, yöntemleri ve ilerleme izlemlerinde esneklik sağlanarak oluşturulan uygulamaların güçlü ve etkili olduğu söylenebilir. Fakat katılımcıların uygulamada okulun fiziksel imkanlarının önemli olduğu ve çoğu okulun bu çeşitliliği sağlamaya elverişli olmadığını ifade ettikleri de görülmektedir. Bu durumu açıkça ifade eden Y9 "*Reformlara saygı duyuyoruz. Her zaman güzel fikirlere açığız ama fikirle beraber fiziksel destek lazım çoğu okul için. Bunlar yapıldığı zaman bunlar sağlandığında diğer kısımları yapmak için okul, öğretmen, öğrenci var zaten*" sözleriyle fiziksel yeterliliğin sağlanmasıyla çeşitlendirilmiş eğitim imkanlarının da sağlanacağını dile getirmiştir. Bu görüşe paralel olan başka görüşlerde de okulların çeşitlendirilmiş eğitim uygulamasında çok amaçlı salonlara, müzik, resim, beden eğitimi gibi uygulamalı dersler için atölyelere, çalışma salonlarına ve laboratuvarlara ihtiyaç olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Konuyla ilgili görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

> Y4: Yani ilgi alanlarına göre mesela bizde spor salonu var. Burada basket kursumuzda oluyor. Dersten sonra yaz kursları da oluyor spor için bizde problem yok ama bilgisayar dersi için problemimiz var. Bir müzik dersi sınıfa neden mahkûm olsun? Önceki görev yaptığım yatılı bölge okulumda piyano vardı. Mesela önceki okulda birkaç tane gitar bağlama, müzik sadece müzik için sıraları ona göre özel yapılmıştı. Yaşam becerileri atölyemiz vardı. Önceki okulum kırsal bölgede olmasına rağmen imkanları Kastamonu Merkezdeki çoğu okuldan daha iyiydi. Bir de Temel Eğitim Genel Müdürlüğü YİBO'lara ödenek gönderdiği için bu işlerle ilgili sıkıntımız yoktu. Bütün bunlar ödenekle ilgili tabi. Okullarda sanatsal yönde bir zafiyetimiz var. Eksik yönlerimizden birisi bu ilgi alanlarına dönük bir eğitim ortamı kısmen var, yani bulunduğu okula göre değişebilir. Çoğu okulda resim, müzik sınıfları yok.
>
> Y7: Yani var aslında çeşitliliği sağlayacak imkanlar ama daha da arttırılmalı diye düşünüyorum. Özellikle çocuklarımızın el becerileri işte ne bileyim bir şey söküp takma bir makineyi kullanma gibi kendi ihtiyacını karşılayabilecek ürünler geliştirme gibi konularda biraz daha desteklenmeli. Okullarda özellikle atölyeler kurulmalı. Özellikle teknoloji atölyeleri, tasarım atölyeleri daha da geliştirilmelidir diye düşünüyorum. Şu anda okullarımız o konuda çok yeterli değil.
>
> Y15: Reformlar lisede bu çeşitlilik gözetilerek yapılıyor. Anadolu, fen, proje, meslek liseleri gibi seçenek çok. Bu iş ortaokulda yok yalnız. Güzel sanatlar ortaokullarda açılmalı. Resim, müzik, fen bilimleri laboratuvarı, bilişim sınıflarının açılması gerekiyor. Ortaokullar, çeşitlendirme ilgi ve ihtiyaçların karşılanması açısından önemli. Atölyelerin olması öğrencinin ufkunu genişletiyor. Lisede gayet iyi ortaokula da bu şekilde önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ortaokullara Bakanlık tarafından yapılan yardımlar az fakat gider fazla yıllık ortalama yapılan bütçeler okul bazlı olmalı. Her okulun ihtiyaçları farklı, çünkü öğrenciler farklı.

Okulların bireysel ilgi ve yeteneklere göre yürüttüğü çalışmaların okulun imkanlarıyla orantılı olduğunu ifade eden katılımcılarla birlikte okullarda çocukların bireysel gelişimlerine katkı sunacak çalışmaların yürütülmediğini ifade eden katılımcılarda bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak Y14, "*Yani öğrencilerin farklılıklarıyla ilgili öğretmenlerin çok tabii bilgisi, becerisi yok. Aslında çok da yeteneklere yönelik farklı bir eğitim verilmiyor. Milli Eğitim düşünüyor diyor ki işte farklı materyaller kullanılsın, işte farklı şekillerde kiminin şekil hafızası var, kimisi işte görseli var diyor. Zekâ tiplerine hitap eden materyalimiz yok ki her ders için. Yani bu da belki okulun eksikliği de olabilir. Öğretmenlerin de çoğu kime nasıl hitap edip hangi materyali kullanarak neyi öğreneceklerini çok da bilemeyebilirler. O zaman bunu madem böyle devlet toplu bir program halinde yapmalı. Aslında Dene-Yap atölyeleri var ama her öğrenci gidemiyor ona da"* sözleriyle okul uygulamalarında öğrenci farklılıklarına pek de dikkat edilmediğini dile getirmiştir. Bu iki farklı görüşe istinaden, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirilmesine yönelik yapılan reformların başarısında öğretmen nitelikleri ve fiziksel imkânlar gibi okul imkanlarının öne çıktığını ve bunların belirleyici olduğu yorumunu yapmak mümkündür.

Konuya başka bir açıdan yaklaşan Y11 ise "*Her birey yaratılıştan farklı özelliklere sahip. Yani bazısı çok iyi futbol oynuyor bazısı işte çok iyi bir fizik deneyi yapabiliyor. Bazı öğrenciler çok iyi resim yapabiliyor. Bunların hepsini doyuracak bir yöntem üretemiyoruz çünkü süreci bir bütün olarak yönetmiyoruz. Yani ilkokuldan çocuğun okula başlayış serüveninden itibaren baktığınız zaman o çocukla ilgili çok verimli bir dosya tutma alışkanlığımız yok. Yani işte portfolyo denebilir, böyle bir alışkanlığımız yok. Eğitimde devamlılığımız yok. Çocuk ilkokulu bitirdin mi? Tamam ilkokul defterini kapatalım. Hadi ortaokul da bir daha bir defter açalım. Hâlbuki bunları bilse bir üst kademe çocuğun yeteneklerini ele alabilir, ona göre planlama yapabilir, öğretmen kendini hazırlayabilir."* sözleriyle sürecin yönetilmesindeki sıkıntılara ve önceki dönemlerde uygulanan fakat sonradan kaldırılan öğrenci portfolyo uygulamasının önemine vurgu yapmıştır.

Yöneticilerin değerlendirmelerinden yola çıkarak, politika yapıcılar tarafından bireysel özelliklerin ön plana çıkarıldığı uygulamaların çoğalması sağlanırken bir yandan da okul donanımlarının ve öğretmen yeterliklerinin de geliştirilmesine yönelik önlemlerin alınması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bununla birlikte öğrencilerin alt kademeden bir üst kademeye geçtiğinde bireysel özelliklerinin daha kapsamlı değerlendirilmesini sağlayarak, öğrencinin becerilerine ve yeteneklerine ilişkin bilgi sağlayan portfolyo dosyası

uygulamasına geri dönülmesi halinde öğrencinin tanınması ve öğretim planlarının ona göre yapılması sağlanarak sürecin verimli hale getirilebileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Okullarda öğrencilerle en fazla iletişime sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerin kabiliyetleri doğrultusunda yönlendirilmesinde, sahip olduğu yeteneklerle uyumlu bir şekilde modern dünyanın ihtiyaçlarına uygun yetişmesinde çok büyük bir payı bulunmaktadır. Öğrencinin sahip olduğu potansiyeli farkına varması için öğretmenin öğrenciyi izlemesi, ders içinde ve dışında farklı etkinliklerle desteklemesi gerekmektedir. Bunun için öğretmenin rehber olduğu öğrenci merkezli anlayış temelinde bireyin yeteneklerine özgü planlanan sınıf uygulamalarının daha esnek, öğrenci odaklı ve katılım sağlama üzerine kurgulanması önemlidir. Politika yapıcılar tarafından reformlarda yer verilen bu anlayışın, okullarda uygulanmasında ise belirleyici olan birtakım değişkenler bulunmaktadır. Örneğin; öğrencinin yeteneklerine uygun keşfedici uygulamaların yapılması için öncelikle öğretmen yeteneklerinin buna yatkın, öğrenciye olan olumlu bir yaklaşıma sahip olması ve öğrencilerle kurduğu ilişkinin pozitif yönlü inşa edilmesi öne çıkan değişkenlerdendir. Bununla birlikte, okulların fiziksel donanımları ve sahip olduğu çevreninde aynı bilince sahip olması beklenmektedir. Bu noktada araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel yetenek ve ilgilerine yönelik yetiştirilmesi için yapılan reformlarla ilgili değerlendirmeleri sorulmuş ve reform hazırlama noktasında herhangi bir sıkıntı olmadığını, okullarda uygulanmasında da sınıf mevcudu ve zaman planlaması açısından sıkıntılar yaşansa da öğrenciye göre uygulamalar yapılabildiğini ifade eden katılımcılar bulunmaktadır. Konuyla ilgili değerlendirmelere aşağıda yer verilmiştir:

> Ö1: Normalde müfredat ağırdı. Yani yıllardır mesela matematik… Bütün sınıf öğretmenleri hep şunu derdi, matematiği yetiştiremiyoruz, matematiği yetiştiremiyoruz. Şimdi ilkokulda sadeleştirdiler, iyi oldu. Ayriyeten okul temelli planlama dediğimiz bir kısım geldi. Şöyle bir avantaj oldu, mesela gezi düzenliyordum. Gezi düzenlediğim zaman o gün bir yere gittiğim zaman benim kazandırmam gereken kazanımların hepsi gidiyordu, ama anlatmam da gerekiyordu. Şimdi okul temelli planlamayla örnek veriyorum; Türkçede 16 saat hayat bilgisinde 6 saat, matematikte 8 saat olarak toplamda 30 saat bunu yayarak öğrenciye göre etkinlikleri çeşitlendirerek, okula göre kazanımı veriyorum. Artık daha çok çocukta beceriye yönelme var.
>
> Ö4: Mesleğimin 21. yılındayım, 21 yıldır da sınıfta aynı programı uygulamam. Aynı program dediğim şu, Ayşe ile Fatma Ahmet ile Erol bir değil ki yani biri ileride ise ona ayrı etkinlikler hazırlarım, konuyu anlatırım. En alttan başlayarak üst seviyeye kadar çıkarım ama Ayşe ile Fatma'nın ödevini aynı yapmam neden dersen şimdi birinci sınıfa Ayşe okuyarak geliyor, diğeri okumadan geliyor. Şimdi okuyarak gelen öğrenciyle okumadan gelen öğrenciye aynı ödevi veremem, vermemeliyim. Daha üst seviyede problem çözen bir öğrenci diyelim, diğerleri ona yetişene kadar sen bekle kenarda diyemem. Onu merak uyandıracak etkinlikler hazırlamalısın, planını ayrı yapmalısın. Ben bu şekilde çalışıyorum. Ayrıca ben ilk önce veliyi de aydınlatırım ki yanlış anlaşılma olmasın, neyi niçin, nasıl yaptığımı bilecek ailede. Her bir öğrenci farklı aynı şeyi uygulayamayız.

Ö9: Şimdiye kadar yapılanların içerisinde son yapılan düzenleme en işlevsel, en öğrencilere yönelik, öğrenciyi en fazla işin içerisine kattığımız model, öğrenciler de bundan memnunlar. Evet, bazen grup ödevleri falan üzerlerine bir baskı gibi gelse de onlar da merkeze alındıklarının, önemli olduklarını farkındalar. Çocuğun bir yeteneklerini ortaya çıkaracak anlayış, çocuğun bireysel yetenekleri ön planda. İşte sporcu, sanatçı, resim, matematik ne yetenekleri varsa ona uygun, özel çalışmalar yapılması gerektiğini düşünüyorum. Bu ülkenin içerisinde çok değerli çocuklar var ve birileri onların başarısını görmediği için çocukların kaybolmasına gerçekten ben göz yummak istemiyorum. Çocukların değerlendirilebilmesi için branşlaşması gerekiyor okulların. Yurt dışında var bu. Mesela çocuk sporcu mu olacak, fiziği, kimyayı ona göre alıyor yani o kadar çeşitlendirilmiştir. O kadar eğitim seçeneği var ki çocuk hiçbir şekilde kendini sistemin içerisinde kaybolmuş hissetmiyor. Ama bizde çocuk her şeyi herkes gibi alınca sistemin içerisinde kendini konumlandıramıyor, kayboluyor.

Ö18: Genelde ben sınıf öğretmeni olarak çocuklarla çok vakit geçirdiğim için gözlemleme şansım oluyor. Ben mesela görsel sanatlar ve müzik dersi çok önem veren bir öğretmenim. Çocukların bu yeteneklerini ön plana çıkarmayı seviyorum, kendini keşfetsin istiyorum. Bunu yapmak zor değil aslında eğer öğretmen etkin bir şekilde dersini yapıyor ise ders programı buna müsait, bence öğrencinin yetenekleri, ilgisi keşfedilir, ortaya çıkar.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=12) yapılan reformların bireysel özellikleri ortaya çıkarmaya ortam oluşturduğunu ifade ederken, bir kısmının da (n=19) okullarda bunu uygulayacak fırsatlarının ve imkanlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Sınıf mevcudunun kalabalık olması, ders bazlı değişiklik gösterse de müfredatın yoğun olması ve öğretmenin bu konuda yetkin olmaması gibi nedenlerden dolayı öğrencinin yeteneklerini ve ilgisini karşılayacak fırsatlar bulamadıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö12: Her ne kadar yetenekleri ortaya çıkarmak için yapılsa da reformlar etkili olduğunu düşünmüyorum. Uygulayabilmek için bir kere öğrenci sayısının az olması lazım, programın yoğun olmaması lazım. Yani hangi öğrencinin hangi yeteneğine göre plan yapmak mümkün değil uygulama bazında. Sadece ne oluyor işte değerlendirebiliyoruz ama yönlendirilemiyor. Bunu Avrupa yapıyor, mesela mesleki alana yönlendiriyor, işte birtakım testler sonucunda. Ama bizde öyle değil bizde yönlendirmekte zaten zor. Gerçi hani bir öğrenciyi, bak şu alanlarda iyisin, o tarafa yönel, mesleğe yönel dediğimizde bu seferde veli ile karşı karşıya geliniyor. Çünkü yeterince bilinçli değil. Yani bizim şu anki şartlarda zor gibi görünüyor.

Ö15: Ben çok bir şey değiştiğini düşünmüyorum. Yani çocukların yeteneklerini ya biz tabi gözlem yoluyla yani biz de bu konuda çok profesyonel değiliz. Bir çocuğun hani resim yeteneği, müzik yeteneğini, spor yeteneği elbette görebiliyoruz ama şimdikine de bakıyorum bir önce uygulanana da bakıyorum, bir şey değişmemiş yine öğretmene kalmış bir şey. Programla alakalı çok bir şey yok aslında, programın çocuğun yeteneğini ortaya çıkardığını düşünmüyorum, öğretmen çıkaracak.

Ö16: Maalesef yapıldığını düşünmüyorum. Yani şimdi mesela Avrupa'yı Batı'ya bakıyorsunuz. Öğrenci belli bir yaştan sonra yönlendiriliyor. Yani iyi bir sıkı takipten sonra öğretmenlerin değerlendirmelerinden sonra kapasitesine göre, yeteneğine göre öğrenci ne yapılıyor, yönlendiriliyor işte kimisi diyelim ki çıraklık eğitimine yönlendiriliyor, kimisi başka alanlara yönlendiriyor, işte müzik alanına yönlendiriyor. Bizde öyle değil maalesef. Bizde bütün anneler, babalar, çocuklarının doktor olmasını istiyor, hâkim, savcı olmasını istiyor. İyi de öğrenci, belki sanatçı ruhlu, ama onu kim belirliyor? Burada maalesef belirleyen bir sistem yok. Yani reformlar yapılırken bunlara özellikle dikkat edilmiyor. Önceden işte öğretmen yönlendiriyordu, portfolyosuna yazıyordu, kâğıt üstünde de olsa öğretmen orada yazıyordu işte akademik anlamda başarılı olur veyahut da işte mesleki liselere gitmesi lazım diye o da kaldırıldı. Yani şu anda maalesef bu reformlardan öyle bir öğrencinin yönlendirileceği bir durum söz konusu değil.

Ö22: Öğrenci farklılıklarımız tabii ki fazla. Bir sınıfta bile çok farklı yetenekleri olan öğrencilerimiz var. Çoklu zekâ kuramı bunun için zaten ortaya atıldı öğrencinin yeteneklerine

göre yönlendirme zaten rehberlik hizmetleri sunuyor ama etkili mi diye sorarsanız bu konuda sıkıntılarımız olduğu aşikâr. Her ne kadar öğretmen çeşitlendirmeye çalışsa da ders içeriğini bu öğretmenin inisiyatifinde kalabiliyor başka bir dersin öğretmeni anlatıp çıkıyor dersini, uğraşmak istemiyor, çünkü ona çaba harcama olarak geri dönecek. Bu durum ise derslerin başarı düzeyleri arasında farklılık olmasına sebep oluyor özellikle ortaöğretimde.

Okulun imkanlarının da öğrencinin yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyecek şekilde olması gerektiğini ifade eden Ö19, "*Bireysel gelişimlerini takip açısından beceri temelli, okul bazlı gibi yenilikler var. Çocuğu gözlemleyebileceğimiz bir alanımız yok. Bahçe dışında çocukların alanı yok. Evet, son yapılan değişikliklerle çocuğun keşfedilmesi gerekiyor ama bireysel farklılıkları gözlemleyebileceğimiz bir resim, müzik odası yok, laboratuvar yok. Sınıf içerisinde gözlemleyebildiğimiz kadarıyla bakıyoruz. Ama onda da sıkıntı var, mesela atıyorum, görsel zekasını ortaya çıkartabilecek bir resim yapıyor ama ben ilkokul öğretmeni olarak o profesyonellikte gözlemleyemiyoruz ya da spor anlamında bu çocuğun fiziksel gelişimi iyi, müthiş motor gelişimine sahip diyemiyorum. Bunu gözlemleyeceğimiz saham yok resmini gözlemleyemiyoruz, bir de o donanıma da sahip değilim. En fazla belki BİLSEM müzik sınavına, resim sınavına sokabilirim. İş öğretmende bitiyor ama müfredat yönünden de bunu gerçekten ortaya çıkartabilecek bir eğitim planımız yok bizim"* şeklinde okul imkanlarıyla birlikte öğretmenlerin bunu ortaya koyma kabiliyetlerinin de düşük olduğunu dile getirmiştir.

Okullarda öğrencilerin bireysel yeteneklerini ve ilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik yapılan uygulamaların yeterli olmadığını ifade eden öğretmenlerden Ö3, durumun öğrenci boyutuna değinmiştir. Ö3, "*Yani şöyle bir herkesi eğitimde değerlendirmek zorunda olmamız hata. Ortaöğretime herkesi oraya almaya çalışmamız da zaten doğru bir şey değil bence. Çünkü vasatın altındaki öğrenci geliyor, iyi olabilme ihtimali olan bir potansiyeli olabilen öğrenciyi de engelliyor, sistemi de engelliyor. Nitelikli olmayan öğrenciler var, bu gerçeği kabul edip herkesten böyle bir beklentiye girmemiz zaten bence doğru değil. Böyle olmayan öğrenciler var, onları da başka yeteneklerini de değerlendirip o şekilde yönlendirmek gerekiyor. Bunun içinde ilk sekiz sene öğrenciyi tanımak gerekiyor. Lise yönlendirme için çok geç*" şeklinde durumun zorunlu eğitimden dolayı güçleştiği, öğrenciyi tanımak ve yönlendirmek için liseyi beklememek gerektiğini ve zorunlu eğitimin ilk sekizle sınırlı kalması gerektiğini ifade etmiştir. Yeteneklerine göre yönlendirmenin öğretmenle aileyi de karşı karşıya getirebileceğini ifade eden Ö6 ise "*Aile, çocuğum üniversite bitirsin gözüyle baktığı için yönlendirmemizden rahatsız bile oluyor. Bazı meslekler değerli illa benim çocuğum doktor olsun, öğretmen olsun, değerli meslek sahibi olsun denildiği için hep üniversiteye doğru yönlendirme var. Keşke reformlarda denildiği gibi ilgilerin belirlesek*

aileyle birlikte çalışarak, her meslekten yeteneklere göre yapılsa toplumda huzurlu olacak, üniversitelerde yığılma olmayacak" cümleleriyle okulların öğrenciyi yönlendirse bile aileyi aşmanın pek mümkün olmadığını dile getirmiştir.

Katılımcıların görüşlerine göre öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için reformların içerik iyileştirmesinden ziyade okulların donanımlarının güçlendirilmesi gerektiği görüşünün hâkim olduğu söylenebilir. Her ne kadar son yıllarda donanım ve altyapı çalışmalarına hız verilse de okul ve öğrenci sayılarında her yıl yaşanan artış ve bunun yanında teknolojik gelişmelerde yaşanan hızlı değişim konuyla ilgili daha fazla altyapı çalışmasına ihtiyaç duyulduğunu gözler önüne sermektedir. Öğrenciler için öğrenme fırsatlarını optimize etmeye yönelik yapılan reform girişimlerinin gayet yerinde ve başarılı uygulamalar olduğunu fakat aynı çabanın okulların şartlarının iyileştirilmesine yönelik de gösterilmesi gerektiği iddia edilebilir.

5.3.4. Reformların Okulların Teknolojik Dönüşümüne Etkisine Yönelik Bulgular

Eğitimde teknolojinin gittikçe artan şekilde kullanılıyor olması, teknolojik gelişme hızının yakalanması için yeniliklerin yapılması gerekliliğini doğurmuştur. Uluslararası konjonktürde de küresel ağ oluşturma eğilimi ve uluslararası iş birliği geliştirmeye olanak tanıyan teknolojik ilerlemeler, bilgi ve iletişim teknolojilerinin geniş çapta uygulanmasını teşvik ederek, eğitimdeki uygulamaları kolaylaştırmaktadır. Bununla birlikte eğitimde dijitalleşme hem içerik dizaynında hem de öğretim ve öğrenme alışkanlıklarını değiştirmede de etkili olmaktadır (Cheng, 2023, s. 30). Öğrencilerin bilgiye ulaşmasını kolaylaştırmak, farklı yeteneklere ve ilgilere göre yapılan çeşitlendirilmiş içerik, yöntem ve değerlendirme yaklaşımları sunmak için teknolojiyle eğitimin entegre edilmesini sağlamak amacıyla geliştirilen politikalar büyük önem taşımaktadır. Bu öneme istinaden araştırma kapsamında katılımcılara, reformların okulların teknolojik dönüşümü sağlamasındaki etkisi ile ilgili görüşleri sorulmuştur.

Reformlar aracılığıyla eğitimdeki teknolojik dönüşümün desteklenmesine ve bunların okullara yansımasına yönelik görüşleri sorulan okul yöneticilerinin (n=12) ve öğretmenlerin (n=18) büyük çoğunluğunun yapılan reformların, okullardaki teknolojik dönüşümü sağlamada başarılı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Okulların teknolojik dönüşümünü özellikle donanımsal olarak değerlendiren yöneticiler ve öğretmenler makine-teçhizatın

yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, teknolojik dönüşümün gerçekleşmesini sağlayacak reformların yapıldığını fakat etkililiğinin tartışılır olduğunu dile getiren yöneticiler (n=15) ve öğretmenlerde (n=13) bulunmaktadır. Yeterli fakat etkili olmadığını düşünen yöneticilerin (n=7) ve öğretmenlerin (n=9) bir kısmının buna sebep olarak beyan ettiği görüşleri, bazı branş öğretmenlerinin teknolojiyi kullanmada yetersiz oldukları üzerinde yoğunlaşırken öğretmenlerin konuyla ilgili yeterliklerinin olduğunu ifade eden yönetici ve öğretmen görüşleri de bulunmaktadır. Bu bağlamda, katılımcı görüşlerinin yoğunlaştığı donanım ve öğretmen yeterliliği başlıklarında iki kategori oluşturulmuş; yine katılımcı görüşlerine dayanarak donanım kategorisinin altında dijital araçların güncellenmesi kodu ve öğretmen yeterliği başlığı altında da değişime direnç kodunun oluştuğu görülmüştür.

5.3.4.1. Reformların, Okulların Teknolojik Dönüşümündeki Donanım Yeterliğinin Sağlanmasındaki Rolüne Dair Görüşler

Politika yapıcıların, reformlar aracılığıyla okulların teknolojik dönüşümlerini sağlamaya yönelik pek çok çalışma yaptığı bir söylenebilir. Teknolojik altyapının kurulması, makine-ekipmanın sağlanması ve bunların amaca uygun kullanılması açısından öğretmenlerin eğitilmesi gibi önemli işlem basamakları gerektiren bir süreç olan teknolojik dönüşüm, dünden bugüne hızla ilerlemese de okulların ihtiyacının karşılanması için önemli bir çaba harcandığı görülmektedir. Yapılan reformlarla her ne kadar bu süreç hızlandırılmaya çalışılsa da teknolojik altyapı ve gerekli donanımını sağlamak sürecin en zor kısmını oluşturmaktadır. Konuyla ilgili olarak katılımcılara okullarındaki teknolojik dönüşüm çalışmalarına yönelik değerlendirmeleri sorulmuş, katılımcıların çoğunun (n=35) hemen hemen her okulda teknolojik donanımın ve gerekli altyapının olduğunu ifade ettikleri görülmüş; bununla beraber başladığı gibi kaldığını ifade eden katılımcılarla birlikte güncellemelerin olduğunu fakat dijitalleşme hızına bakarak bunun pek yeterli olmadığını ve bu yüzden olanın da kullanılabilmesi konusunda sıkıntılar yaşandığını belirttikleri tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Eğitimde dijitalleşme, okul etkililiğini artıracak başka çalışmaların başarısını da etkileyeceği için politika yapıcıların, okullardaki altyapı ve donanım eksiklerinin tamamlanmasına yönelik girişimlerde bulunmasını gerektirmiştir. Türkiye'de özellikle FATİH Projesi ile

başlayan eğitimde dijitalleşme hareketliliği, yıllar içinde MEB'in iletişim, izleme ve değerlendirme gibi pek çok alanda dijital ağlar kurarak genişlettiği bir dizi reformu takip etmiştir. Yapılan bu çalışmalar ülke çapında pek çok okula ulaştırılmış, altyapılar kurulmuş ve okulların gerekli donanımları tamamlanmaya çalışılmıştır. Fakat teknolojideki ilerleme hızı düşünüldüğünde yapılan bu yeniliklerin, değişim hızıyla orantılı yürütülmesinin önemli olduğu açıkça görülmektedir. Bu noktada katılımcılara teknolojik donanım alanında yapılan çalışmaların etkililiğine yönelik görüşleri sorulmuştur. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun (n=12) okullardaki teknolojik altyapı ve donanım sağlamada yapılan yeniliklerin olumlu olduğunu dile getirdiği belirlenmiştir. Konuyla ilgili görüşlerini dile getiren yöneticilerden Y3, "*Yani imkân aslında kullanan için var, Bakanlık destek veriyor. Şu anda teknolojik olarak çok bir sıkıntı yok gibi yani dersler için. Öğrencinin kullanacağı dijital testler var konu anlatımları var, video çözümleri var, dijital bir sürü kaynak var. Kaynak çok aslında, altyapı da iyi. Kaynakları kullanmalı öğrenci tabi*" sözleriyle okullarda teknolojinin kullanılmasının ve yaşanan ilerlemenin çok olumlu olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir görüşle konuya yaklaşan Y5 ise, "*Özellikle Bakanlığın, teknolojinin gelişmesiyle birlikte yeni bir EBYS, EBA, ÖBA gibi elektronik bilgi sistemlerine geçilmesi, öğrencilere dijital kaynak sunması gibi şeyler çok yerinde oldu. Bu geçişler tabi ki güzel, kurumlar arasında da daha etkili iletişim sağlayabiliyoruz. Öğretmen içerik anlatımını bu kaynaklarla zenginleştirebiliyor"* cümleleriyle yapılan teknolojik girişimlerin faydalı olduğunu dile getirmiştir.

Teknolojik altyapı ve donanımların sağlanmasına yönelik okul yöneticilerinden Y13 "*Teknolojik gelişme dediğimiz şey durağan bir şey değil. Sürekli üzerine koymak gerekiyor. Sürekli güncelleme yapmak lazım, üzerine koyup devam ettiremezsiniz bir noktada kalıyor. Mesela akıllı tahtaları sınıflarda kullanılıyoruz, etkileşimi artırmak için kullanılıyor ama güncellenmesi yapılmıyor. Bu noktada devam ettirilmedi*" sözleriyle teknolojinin günbegün değiştiği için bu hıza yetişilmesi gerektiğini ifade ederken; Y18 ise "*Akıllı tahtalar geride kaldı artık. Tamam, teknoloji için önemliydi ama artık grafik tasarım, kodlama, bilişim atölyelerine ağırlık verilmeli. Çocuklar buna çok müsait, destek verilmeli, desteğin artırılması gerekiyor. Donanım az bizim okulumuzda, bilgisayar laboratuvarındaki bilgisayarlar çok eski yenilenmesi için ödenek lazım. Yazılımcı yetiştirilmek isteniyor. Ama bunun için altyapı hala çok zayıf. Daha fazla yazılımcı istiyorsak daha fazla yatırım lazım"* cümleleriyle donanımdan ziyade donanımların farklılaşan ihtiyaçlara yanıt verecek şekilde yenilenmesi ve mevcutların da güncellenmesi gerektiği üzerinde durmuştur.

Konuyla ilgili olarak donanımların güncellenmesinin yanında ders içeriklerinin hatta bilişim ve teknoloji derslerinin saatlerinin de artırılması gerektiğini dile getiren Y1 "*Reformlar güzel yani bize bildirilen güzel tabi… Fakat söylenen ve istenenlerin bazı reformlarla birbirini tamamlaması lazım. Bilişim teknolojileri alanı yani birkaç yılda bir içeriği değişen adı değişen bir alan, bir de seçmeli ders. Yani nasıl diyeyim aslında gelecek ve teknoloji üzerine yapay zekâ üzerine kurulu görünüyor. Buna çok önem veriliyor, projelerle destekleniyor. Hatta sınıflara işte akıllı tahtalar kondu yani ama alan olarak önü kapalı bir alan. Nasıl diyelim? Şimdi bizim yeterli sayıda dersimiz yok. Benim liselerde bir saat dersim var. Geçtiğimiz senelerde 2 saatti, bir saat seçmeliye düşürüldü. Arada ismi değişti. Şimdi ihtiyaçla ders sayısı, içeriği uymuyor, öyle olunca bu alanı daraltıyor aslında"* sözleriyle teknoloji okuryazarlığı becerisi kazandırma hedefinden uzak bir uygulama yapıldığı, donanım olsa da ders sayısının ve çeşitliliğinin bunu desteklemediğini ifade ettiği görülmektedir.

Öğretmen görüşleri:

Teknolojik gelişmelere adapte olmak ve yapılan yeniliklerinde başarılı olmasını sağlamak amacıyla teknolojiye yapılan yatırımlar, eğitimdeki etkililiği artıran önemli bir faktördür. Bu alanda yapılan yatırımların yeterli seviyeye ulaşması, ulusal ihtiyaçlara cevap vermek açısından da gereklidir. Politika yapıcıların bu gereklilikleri dikkate alarak okullarda teknolojik altyapıyı ve donanımı güçlendirme çalışmalarına hız verdiği görülmektedir. Okullardaki donanımın çağın gereklerine ve ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzenlenmesi sınıf yönetimi süreçlerinde de öğretmene kolaylık sağlamaktadır. Eğitimde yaşanan teknolojik dönüşüm, öncelikle öğrenci merkezli öğrenme süreçlerini destekleyen bir yapı sunduğu için öğretmenlerin derslerinde öğrenci farklılıklarına göre çeşitlendirilmiş ve zenginleştirilmiş yöntemler uygulamasına da yardımcı olmaktadır. Bu noktada araştırma kapsamında öğretmenlere, her okulun imkanlarının elverdiği ölçüde teknolojinin sunduğu çeşitliliğin ve pratikliğin okullardaki uygulamalara etkisi ve okullara gerekli donanımının sağlanmasına yönelik değerlendirmeleri sorulmuştur. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerin ilk ifade ettikleri nokta, sınıflarında akıllı tahta ve iyi bir internet altyapısı bulunduğu olmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı (n=9) yeterli donanıma sahip olmadıklarını ifade ederken bir kısmı da (n=13) yeterli donanımın bulunduğunu, fakat bazı okullarda donanımın olmasına karşın güncel olmadığını (n=4) dile getirdikleri görülmüştür.

Okullardaki teknolojik donanımın yeterliği ile ilgili değerlendirmelerde bulunan öğretmenler, okullarındaki sınıfların hepsinde akıllı tahta ve hızlı ir internet altyapısı

bulunduğunu, okullarında bir tane bilgisayar laboratuvarının yer aldığını belirtmişlerdir. Yapılan reformların yeterli olduğunu ve okullarda gerekli donanımlara sahip olduğunu dile getiren öğretmenlerden Ö1, "*Artık öğrenciyi teknolojinin dışında bırakamıyoruz, dijital bir çağda yaşıyoruz. Şimdi tüm sınıflarda akıllı tahta var, internet var, okulumuz gayet iyi. Öğrenci akıllı tahtadan bir etkinlik olunca daha çok katılmak istiyor. Normal tahtaya yazayım matematikten bir soru 30 kişilik sınıfta 10 kişi parmak kaldırıyor ama dijital olarak bu soruyu tahtaya sunduğum anda 30'u birden ben gelmek istiyorum. Çünkü çocuk o ekrana dokunmak istiyor, ilgisini çekiyor. Çocukların öğrenme düzeyine göre çeşitlendirebiliyorsunuz. Bizimde işimizi kolaylaştırıyor.*" şeklinde sınıflarda yeterli donanımın olduğunu ve teknolojinin kullanılmasının öğrencinin dikkatini çektiği için ders işlemeyi de kolaylaştırdığını ifade ettiği görülmüştür. Bu konuda yapılan yeniliklerin özellikle son yıllarda hız kazandığını ifade eden Ö5 ise, "*Okulun teknolojik ve diğer ihtiyaçlarla ilgili herhangi bir sıkıntısı şu anda görünmüyor. Hatta bir Avrupa Birliği projesinde İtalya'daki okulları görmüştük. Onlardan daha iyi olduğumuzu söyleyebilirim. Herhangi bir şekilde fiziki, teknolojik ihtiyacımız yok. Bütün sınıflarda akıllı tahtalarımız mevcut, internet bağlantımız gayet iyi, sınıflarda herhangi bir donanım problemimiz, hatta yazılım problemimiz de yok. MEB'in yeni çalışmaları gayet iyi. Hem öğrencinin hem öğretmenin kaynağa ulaşması açısından da çok iyi materyaller ulaştırdılar. Özellikle son 2 yıl çok iyi diyebilirim*." şeklinde gözlemlerini dile getirmiştir. Konuyla ilgili diğer öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö3: Teknolojik gelişmelerin eğitime etkisi çok fazla. Tabi her şeyi bir kenara bırakıp sadece teknolojinin varlığından bir şey bekliyoruz. Hayır, tek başına olduğunda bir şey beklenmez, bunu etkili kullandığımız zaman o güzel bir sonuç elde edebiliriz. Yapay zeka da olsun, dijitalleşme de olsun, bunlar müthiş bir veri kaynağı oluyor. İstediğin gibi ulaşabiliyorsun, her öğrenciye özelleştirme şansın var. Her öğrenci istediği zaman istediği gibi erişebiliyor. Tabi ki öğretmen yerine geçemez. Onu da eğitim içerisine entegre ettiğimiz ve etkili bir şekilde kullandığımız zaman faydalı oluyor. Okulların donanımı buna da müsait, derslerde büyük yardımcı.
>
> Ö9: Birçok eğitim sistemine bakıyorum, coğrafya dersinde ne yapıyorlar diye. Çok fazla bilgisayar programı var. Mesela sınıflarda buna ulaşabiliyorum. Açıyorum programı öğrenciler diğer Avrupa ülkelerindeki çocuklar gibi görüyor, işaretleme yapıyoruz. Her seviyedeki öğrenciler neye hangi bilgilere ihtiyacı varsa alıp yaptırabiliyorsunuz. Bunlar gerekli çünkü yarın başka bir ülkeye gittiğinde bizim çocuğumuzda oradaki çocuk gibi bunları deneyimlemiş oldun. Evet, fazla dijitalleşmeyi savunamayız ama takip etmeliyiz. Coğrafya Bilgi Sistemi kullanımı bizim için önemli, bütün dünya kullanıyor bunları şu an… 3 boyutlu haritalar, 3 boyutlu haritalar üzerinden hesaplamalar. Bunları şu anda öğrencilere vermeye çalışsam karışık gelebilirdi ama şu anda kolayca hallediyoruz. Bu imkanların olması programın içerisinde bunların olması bizi çok rahatlatıyor.
>
> Ö10: Bizim okullarımızda teknolojiye dair her imkân var. Bence uluslararası düzeyde kullandığımız programlar var. Ben İtalya'ya bir izleme araştırması için gitmiştim. Velhasıl var orada da mesela GeoGebra kullanıyordu. Öğretmen derslerini bununla işliyordu. Bizde mutlaka kullanıyoruz, uyguluyoruz. Bizim bunlara uygun donanımız var mı? Var, akıllı tatlılarımız falan var ve çok da yeterli. Bizim sadece öğrenciyi teşvik etmemiz lazım biraz.

> Ö14: Yani tabii ki işimizi kolaylaştırıyor, kâğıt yükünü, israfını azaltıyor yani bütün her şey sistemde kayıtlı olması tabii ki işimizi kolaylaştırıyor. Akıllı tahtalar artık olmazsa olmaz sanki akıllı tahta olmazsa ders işleyemeyecek gibi olduk. Çünkü görsel işitsel olarak çocukların önünde her şey olması tabii ki de işimizi kolaylaştırıyorlar. Uluslararası bağlamda da mesela biz eTwinning projesi yapıyoruz, yurt dışından ortaklarımız var onlarla ortak bir etkinlik düzenleyebiliyoruz aynı anda yapabiliyoruz mesela işte çocukların yüzlerini göstermeyecek şekilde. Küresel bir dünyada yaşıyoruz ve başka ülkelerde başka insanlar da var diyebilecekleri etkinlikleri teknoloji sayesinde yapabiliyoruz. Okullar bu imkanlara sahip.

Okullarda bulunan teknoloji altyapısını ve donanımlarını yeterli bulan öğretmenlerle birlikte özellikle donanım açısından okulların hala çok yetersiz olduğunu ifade eden öğretmenlerde bulunmaktadır. Konuyla ilgili düşüncelerini ifade eden Ö20, "*Yaparak yaşayarak öğrenmeye daha çok ağırlık vermek için teknoloji güzel bir seçenek. Ama bunun için de tabii sınıf ortamlarının hazırlanması, donanım açısından eksiklerin tamamlanması gerekiyordu. Ne yazık ki donanım açısından çok zayıfız. Biliyorsunuz işte akıllı tahtalar falan var ama internet altyapısı yeterli değil, güçlendirilmesine yönelik bayağı bir çalışmalar da yürütüldüğü söyleniyor ama ben bir videoyu açarken yaklaşık 5-6 dakika videonun dolmasını bekliyorum. O süreç içerisinde çocuklara farklı şeyler anlatmaya çalışıyorum*" sözleriyle akıllı tahta ve bilgi sistemleri konusundan ziyade altyapının güçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde düşüncelerini dile getiren öğretmenlerden Ö1 ise "*Bunlar kesinlikle pozitif adımlar. Özellikle FATİH projesinin ilk ortaya çıktığı dönemde çağı yakalayan bir hareketti. Fakat maalesef ortaya çıktıktan sonra bugüne kadar olan süreçte gerekli güncellemeler henüz yapılabilmiş değil. Yani eğer bir önlem alınmazsa çağın gerisinde kalma gibi bir durum söz konusu olabilir. Çünkü okuldaki teknolojik altyapı ve teknolojik aletler maalesef günümüz standartlarına göre oldukça düşük. Özellikle daha küçük nüfuslu ilçe ve köylerde diyebilirim yeterli düzeyde değil maalesef"* şeklinde görüşlerini ifade ederken Ö13, "*Yapılan kısımlarda var olmayan kısımlarda var. Sonuçta hani ekonomik şartlar, çevresel sosyal şartların hepsi etkiliyor bunları. Ama burada yapılan reformlarda bazen bunlara dikkat etmediklerini görüyorum. Mesela daha çok dijital eğitim konusunda şehir merkezinde bilgisayarı, tableti olan çocuklar varken köy okullarında bunlar yok. Mesela biz EBA'dan ödev veriyoruz, bize EBA'yı kullanın diyorlar. Biz okulda da ekran açıyoruz, eğitimler yapıyoruz ama ödevlendirin işte görevler verin söylendiğinde buna her çocuk ulaşamıyor, evde imkânı olmayabiliyor. Bu tarz sıkıntılar yaşıyoruz*" sözleriyle okullarda donanım olsa bile her çocuğun evinde bu altyapıya sahip olamayabileceğine dikkat çektiği görülmektedir.

Öğretmenler, okullardaki teknolojik dönüşüm kapsamında atılan adımları değerlendirirken değindikleri bir diğer önemli hususta, teknolojinin amaca uygun kullanımına dair

öğrencilerin bilinçlendirilmesi konusudur. Teknolojinin sınıflarda yer almasıyla birlikte akıllı tahtaların ders amacıyla kullanılması konusunda her ne kadar öğretmenler tarafından öğrencilere bilgi verilse de yine de istismara açık bir konu olduğunu belirttikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

> Ö5: Şimdi Bakanlık öğrenci üniversiteye hazırlama konusunda yani materyal konusunda o kadar güzel sistemleri var ki bir öğrenci dershaneye bile gitmeden tüm materyallere ulaşıp soru çözebiliyor, konu anlatım bulabiliyor. Fakat ikilemde kalıyoruz. Yani bu teknoloji okullarda bize faydalı mı diye. Mesela çocuklar akıllı tahta da oyunu açmışlar, oyun oynuyorlar. Şimdi teknolojiyi biz nasıl kullanacağımıza dair eğitim vermeyince elimizde teknolojinin olması bir işe yaramıyor açıkçası.
>
> Ö7: Tabii ki olumlu kullanıldığı sürece çok güzel etkisi olduğunu düşünüyorum. Biz eski bir öğretmen olarak teknolojinin içerisinde değildik. Zamanla bizde hani bunun içerisine girdik. Şimdi çocuklar teknolojinin içinde doğdukları için çok rahat kullanıyorlar. Her şeyi iyi amaçlı da kötü amaçlı da kullanabiliyorlar. Fakat son zamanlarda dikkatimi çeken bir şey var. Bu konuyu ben anlamadım diyor sonra da diyor ki -meşhur bir Tonguç var- oradan dinleyeceğim falan diyor mesela. Yani onun başına geçtiği zaman dinlediğinde öğrendiğini zannediyor ama bir çocuk bir konuyu okulda dinleyecek bence öğretmeninden sınıfla birlikte etkileşim halinde ondan sonra işte kalem elinde beyin kalem birlikte yaza çize öğrenecek. Gerçek öğrenmek budur. Mesela akıllı tahtadan soru açılıp orada çözülüyor, çocuk sadece izliyor. Bence böyle öğrenme olmaz olmuyor yani yaparak yaşayarak dediğimiz olayın gerçekleşmesi lazım. Bu konuda tedbir alınması çocuğa her şeyin yerinin anlatılması lazım. Her şey var ama doğru kullanabilen için diye düşünüyorum.

Teknolojinin okullarda amacına uygun kullanımıyla ilgili öğrencilerin bilinçlendirilmesi, eğitim-öğretimde öğretmenin, okulun ve okul öğrenmelerinin öneminin ifade edilmesi, öğrencinin okul dışı imkanları göz önünde bulundurularak ödevlendirmenin yapılması gibi konuların, öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin konuyla ilgili yaptığı değerlendirmelerde ön plana çıkan başka önemli bir mevzu ise reformlarda yer alan dijitalleşme vurgusunun okullardaki ders saatlerine ve ders çeşitliliğine yansımamasıdır. Öğretmenlerden Ö8, "*Okul donanımı iyi, yeterli, altyapı da aynı şekilde. Burada genel olarak baktığımız zaman, teknolojik okuryazarlık seviyemiz çok düşük okullarda. Bunu yükseltecek ders çeşitliliği yok, saat az. Mesela, beşinci sınıflarda 2 saat bilişim teknolojileri dersi var. Yani burada çocuk bilgisayar parçalarını tanıyacak, onunla alakalı kodlama eğitimi falan. Yani bunlar hayal gibi bir şey yani mümkün değil bu kadar az saatte. Bunları hele ilerlettiğinizde, sadece basit 2 saatlik bilişim dersinde temeli verip sonra veri işleme, yapay zekâ, sistem mühendisliği onlara falan ulaşması çok zor. Yani burada yenilikler yapıldı mı? Evet, yenilikler yapıldı işte bir sürü yarışmalar yapılıyor, ama bu yapılan yeniliklerin çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Artı şuna da karşıyım: Herkeste bunlarla ilgilenmek mecburiyetinde değil. Özellikle velilerde, daha doğrusu toplumda çok büyük bir yönelim var. Bu sadece okulla, kursla olabilecek bir şey değil. Yani isteyen, yeteneği olan çocuğun sürekli bununla ilgili eğitim alması lazım. Okulda yapılan da net bir şekilde yeterli değil*" şeklinde reformlarla yapılmak istenenle okullardaki ders saati ve çeşitliliğinin tutarlı

olmamasının çok büyük bir handikap oluşturduğunu ifade etmiştir. Özellikle yakın bir gelecekte bu alanda yetişmiş insan gücünü sağlama noktasında da okullarda verilen bu kısıtlı eğitimle ilerleme kaydedilmesinin zorluğu üzerinde de durmuştur.

5.3.4.2. Okulların Teknolojik Dönüşümünde Öğretmen Yeterliğine İlişkin Görüşler

Okulların teknolojik dönüşümünde altyapı ve donanım sağlamanın yanında bunları dersleriyle uyumlu bir şekilde kullanacak yeterliğe sahip öğretmenlere de ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin teknolojik araçları pedagojik bir yaklaşımla kullanabilme yeterliğine sahip olabilmesi ve teknoloji okuryazarlığı kazanabilmeleri için öğretmenlere yönelik beceri eğitimlerinin verilmesi gerekmektedir. Araştırma kapsamında katılımcıların teknolojik dönüşümle ilgili değerlendirmeleri alınırken öğretmenlerin teknolojiyi kullanma yeterliğine özel vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Bu minvalde katılımcıların görüşlerinin, öğretmenin teknolojiye hâkim bir şekilde öğrencilerinin farklılıklarını gözeterek derslerinde kullanmasında, öğretmenin dijital araçları kullanma becerisine sahip olmasının önemi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Özellikle öğretmenin teknolojiye yatkınlığına ve teknolojiyi öğrenme motivasyonuna sahip olmasının önemli olduğu dile getirilirken; bu dönüşüme direnç gösteren öğretmenlerinde bulunduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Teknolojik dönüşümle ilgili olarak okul yöneticileri, öğretim yöntemlerinin etkisini teknolojiyle güçlendirmek, öğrencilerin bireysel ilgilerine yönelik eğitim yöntemlerini çeşitlendirmek ve interaktif öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmen yeterliğinin önemine vurgu yapmıştır. Okullarda öğretmenlere zaman zaman eğitimler verildiğini ve öğretmenlerin böylelikle dijital araçları kullanmada zorluk yaşamadığını dile getiren okul yöneticilerinden Y16, "*Okulların teknolojik donanımları gayet başarılı. Akıllı tahta zaten artık her sınıfta var ve öğretmenlerimiz de gerçekten bunları çok güzel bir şekilde kullanabiliyor. Kodlama falan daha fazla değinilmeli… Bir de ilk kademede çok fazla o konu üzerinde bir çalışma yapılmıyor. Ama şu bir gerçek ki, her okulda bilgisayar laboratuvarları olmalı. Artık biz teknolojiden bağımsız hareket edemeyeceğimiz gerçeğini kabul ettik. Bu gerçeğe uygun bir şekilde güncellemeler hızlandırılmalı, öğretmen ayak uydurur nasıl olsa*" ifadesiyle teknoloji entegrasyonunun artırılması gerektiğini, öğretmenlerin buna adapte

olabileceğini dile getirmiştir. Bunun yanında tersi söylemlerde bulunan yöneticilerde bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak Y2 *"Fiziksel imkânlarımız yeterli teknolojik altyapımızda falan kusur yok. Bizim eksiğimiz yetişmiş insan gücümüz, en başta da öğretmenimiz yok. Şimdi kesinlikle kimse bahane bulmasın. Yok, ben bir şeye ulaşamıyorum, teknolojik altyapı yok, bilgisayarım yok, akıllı tahtam yok. Hiçbir bahanesi yok. Ne öğretmenin ne öğrencinin… Varsa sıkıntı şahsi olarak öğretmenin kendisin de araması lazım"* cümleleriyle en büyük sorunun teknoloji kullanımında yeterliği olan öğretmen olmamasından kaynaklı yaşandığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde edindikleri alışkanlıklardan vazgeçmekte direnç gösterdiğini ifade eden okul yöneticileri, bu gerçeği değiştirmek için öğretmenlere daha fazla destek verilmesi gerektiğini hatta teşvik mekanizmalarının kullanılmasının yararlı olacağını ifade ettikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak Y5 "*Yurt dışı ziyaretlerimde gördüm ki donanım olarak bizim ülkemizdeki okulların yanından bile geçemezler. Biz çok iyi durumdayız. Almanya'da adamlar hala tepegöz kullanıyor… Ama önemli olan donanımdan da ziyade onları kullanan öğretmen. Bizim o kısmı güçlendirmemiz lazım. Yapılan yenilikler bunları destekliyor ama öğretmenin istemesi lazım. Bazı öğretmenlerin direndiğini gözlemliyoruz. Ama ne yazık ki öğretmenin kendi tercihi*" ve Y13 "*Öğrenciler teknoloji de gerçekten çok yetenekli. Çocuklar bizi üçe beşe katlayacak şekilde teknolojiye hakimler. Biz öğretmenler ve yöneticiler olarak donanımızı artırarak onların hızına yetişmemiz gerekiyor. Bunu istemeyen öğretmen oluyor ama tabi tercih diyebiliyoruz. Daha ileri seviye eğitimler için öğretmenlerin bu konuda eğitim alması ve uygulama pratikleri öğrenmesi gerekiyor"* cümleleriyle konunun öğretmenin teknoloji okuryazarlığı becerisi kazanması ve dijital araçları kullanma yeterliğine sahip olması hatta sınıfta yapacağı uygulamaların tamamen öğretmenin kendi inisiyatifinde olmasından dolayı da zorla bir şey yapılamayacağını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Eğitim-öğretim süreçlerinde teknolojinin artan etkisiyle beraber öğretmenlerinde bu teknolojiyi kullanacak yeterlikleri kazanması ve teknolojik dönüşüm sürecine adapte olması gerekmektedir. Özellikle son yıllarda eğitimdeki teknolojik dönüşümün tamamlanmasına yönelik okulların altyapı ve donanım ihtiyaçları büyük bir oranda karşılanmış, ders materyalleri çeşitlendirilmiş ve çeşitli konularda bilgi yönetim sistemleri kurulmuştur. Okullardaki bu dönüşümle birlikte öğretmenlerden de bu altyapıyı amaca uygun ve etkin bir şekilde kullanma becerisi geliştirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan

öğretmenlere konuyla ilgili değerlendirmeleri sorulmuş; öğretmenlerin teknolojiyi kullanma becerisi geliştirmelerinin zorunlu olduğunu fark ederek kendilerini geliştirecek eğitimlere katıldıklarını, fakat okullarında ya da zümrelerinde yaşanan değişime direnerek geleneksel uygulamaların konfor alanını terk etmek istemeyen öğretmenlerinde bulunduğunu dile getirdikleri görülmüştür.

Öğretmenler, eğitim-öğretim sürecindeki teknolojik değişimlere temkinli yaklaştıklarını, bir süre direnç oluşabildiğini ve bunun normal olduğunu ifade ederken sürecin devamında hala değişimi kabul etmeyen öğretmenlerinde bulunduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö3: Evet, altyapı olarak belki de dünyada tektir ülkemiz diyebilirim. Bu kadar ülke çapında böyle bir ağa sahip olan başka ülke var mıdır? Ben bilmiyorum, daha önce görmedim. Varsa üniversitelerde vardır dünyada, onlarda kendilerine özel olarak geliştiriyorlar, geliştirdikleri platformları kullanıyorlar. Belki içeriğini geliştirmesi lazım, ilk başladığı zamanla şu anki arasında çok farklı bayağı yol alındı. Ama en büyük sıkıntı öğretmenler, yani çoğu nasıl kullanacağını bilmiyor, bilmekte istemiyor. Bir sürü uğraşması lazım çünkü. Tahta geliyor öğretmen tahta kullanmayı bilmiyor, EBA'yı bilmiyor mesela. Burada Bakanlığında suçu var, zorlayacak, eğitimler verecek öğretene kadar. EBA'nın nasıl kullanılabileceğini öğret öğretmene o da öğrencilerine güzel bir şekilde anlatsan.
>
> Ö4: Öğretmen kendini yenilemeli, bunlara hâkim olmalı. Ben bunu anlamam, bilmem dememeli, çocukların geleceği için direnç göstermemeli. Ben 43 yaşındayım, sürekli öğrenmek için çabalıyorum çünkü yetmem lazım, ben dert ediniyorum bir konuyu anlatamadığımda… 30 kişinin yirmisi anladı, yetmiyor hepsinin anlaması lazım. Okul Bakanlık her imkânı sunuyor, o yüzden de bunları yakalamalıyız işte EBA'yı da akıllı tahtaları da okuldaki bilgisayarları da kullanmalıyız. Kullandığım için bir sürü eğitim platformları var. Gerçekten de güzel hazırlıyorlar. Yani bu zamanın çocuğuna bir şeyi düz anlattığında mutlu olmuyor, tahtada bir oyun haline getirdiğinde bir sistem açtığında kendi dokunduğunda kendi bulduğunda mutlu oluyor.
>
> Ö15: Yani şimdi öğretmen yaş ortalaması kaç bilmiyorum ama kendi okulumdan pay biçiyorum. Bundan 10 yıl önce fotokopi çekmek bile bizim için çok zordu öğretmenlerimiz için ama şu an sanki teknolojiyi kullanabiliyor gibi geliyor bana. Daha doğrusu mecburiyetler biraz daha öğretmenleri de bu yöne yönelmelerine sebep oldu. Artık veliler de bilinçli. O yüzden artık öğretmenler mecburen kendilerini geliştiriyorlar, teknolojiyi öğreniyorlar.
>
> Ö20: Teknolojik dönüşüm, bir süre bir adaptasyon, bir zorluk yaşanmasına sebep olabilir ama sonra alışılıyor. Zorluk yaşayan da genelde zaten farklı yöntem ve teknikleri kullanmak istemeyen öğretmenlerdir. Değişime direnç bizim camiada fazla ne yazık ki. Çünkü iş çıktığını düşünüyorlar.

Teknolojik dönüşümün okullarda hız kazanmasıyla birlikte yenilik çalışmalarının, hem okulların teknolojik donanımının ve altyapının kurulmasına hem de öğretmenlerin mesleki yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik yapıldığı görülmektedir. Başka bir anlatımla, yapılan bu çalışmaların amacına ulaşması için gerekli altyapı çalışmalarıyla eşzamanlı olarak uygulayacak insan kaynağının da yetiştirilmesi gerekmektedir (Kayıp & Kartal, 2021, s. 4817). Katılımcıların ortak vurgusunun da bu yönde olduğu yapılan analizde ortaya çıkarılmıştır. Buna göre iyi niyetle yapıldığına şüphe olmayan teknolojik dönüşüm çalışmalarının hedeflenen sonuçları elde etmesi için okul sisteminin bir bütün olarak

dönüştürülmesi gerektiği sonucunu çıkarmak mümkündür. Ayrıca teknolojik yeterliğe sahip okullar için gerekli altyapı ve donanım ihtiyaçları karşılandıktan sonra sürecin iyi bir planlama, sürekli bir takip, süreç boyunca muhataplara yönelik eğitimler ve belirli aralıklarla yapılacak değerlendirmelerle yönetilerek gerekli düzeltmelerin yapılmasının hedeflenen başarıya ulaşmayı sağlayacağı söylenebilir.

5.4. Eğitim Reformlarının 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip İnsan Kaynağını Yetiştirmede Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi, 21. yüzyıl becerilerine sahip insan kaynağının yetiştirilmesini sağlamak açısından eğitim reformlarının, okul etkililiğini tüm düzeylerde sağlama kabiliyetine ilişkin durumun değerlendirmesine yönelik görüşleri kapsamaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların, eğitim reformlarının 21. yüzyıl becerilerine sahip insan kaynağı yetiştirmedeki etkililiği ile bu becerilerinin değerlendirilmesinde zenginleştirilmiş değerlendirme yöntemlerine dair deneyimleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri (i) 21. yüzyıl becerileri ve (ii) zenginleştirilmiş değerlendirme yöntemleri temalarına ayrılmış ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo10

Eğitim Reformlarının 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip İnsan Kaynağını Yetiştirmede Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Tema	Kategori	Kodlar
21. yüzyıl becerileri	Beceri temelli öğretim programı	Zaman kaygısı
		Sınıf mevcudu
	Küreselleşme	Uluslararasılaşma
Zenginleştirilmiş değerlendirme yöntemleri	Süreç değerlendirmesi	Öğrenme-öğretme süreci
		Değerlendirmede öğretmen yetkinliği
	Çoklu düzeylerde çeşitlendirilmiş izleme ve değerlendirme yöntemleri	Uluslararası sınavların etkisi
		Zaman etkeni
		Sınıf yönetiminin etkililiği

5.4.1. Reformların 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Katkısına İlişkin Bulgular

Değişen teknolojiyle beraber insanın ihtiyaçları ve ilgi alanları da değişmiş, yeni beceriler geliştirmek için çok boyutlu ve zenginleştirilmiş bir eğitime ihtiyaç duymuştur. Bu çok boyutlu eğitimin, bireyin sosyal ve duygusal olarak çok yönlü beceriler geliştirmesini sağlamasının yanında eleştirel ve yaratıcı düşünme, bir problemi çok boyutlu çözme yeterliği kazanma, dijital okuryazarlık, anadilde ve yabancı dilde etkili iletişim kurma gibi

yeterlilikleri kazandırması da önemli hale gelmiştir. Çok yönlü becerilere sahip insan yetiştirme talebine yanıt vermek içinde politika yapıcılar eğitimde çeşitli yenilikler ve değişiklikler yapma yoluna gitmiştir. Eğitimde reformlarla yapılan bu yeniliklerin temel akademik bilgilerle birlikte iş birliği, grup çalışması, liderlik, etkili iletişim ve teknolojiyi etkili kullanma gibi yetenekleri geliştirmesi beklenmektedir (Çiftçi, Sağlam & Yayla, 2021, s. 719). Bununla beraber 21. yüzyıl yetkinliklerini kazandırmak, dünyada yaşanan küresel değişime ayak uydurmak ve uluslararası gelişmelerden geri kalmamak için yeniden şekillenen ihtiyaçlarla orantılı olarak hem öğretmenlerin güncel eğilimlere göre kendini yenilemesini hem de öğrencilerin değişen koşullara göre yetişmelerini sağlamak da yine eğitimden beklenen önemli çıktılar olarak kabul edilmektedir (Çiftçi, Sağlam & Yayla, 2021, s. 725). Bu bağlamda okullarda yürütülen programların içeriklerinden başlayarak yöntem ve değerlendirme gibi tüm basamaklarına yayılan 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik beceri temelli öğretim uygulamaları ve reformlarda küresel değişimin etkisi, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre analiz edilmiştir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğu (n=34) beceri ekseninde programların yapıldığını fakat beceri temelli öğretim uygulamalarının yapılmasında içeriğin yoğun olmasından kaynaklı olarak beklendiği kadar etkili bir yol izlenemediğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Özellikle öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=12) beceri temelli öğretim yöntemlerinin, sınıfların kalabalık olmasından dolayı uygulanmasının zor olduğunu ve çok fazla zaman alan etkinliklerin yapılması istendiğinden müfredatın yetiştirilememe korkusu taşımalarından dolayı çok da uygulanamadığını belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların hepsi küreselleşme ile değişen ihtiyaçlara ve becerilere yönelik reformların yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda katılımcıların açıklamalarına istinaden 21. yüzyıl becerileri teması altında beceri temelli öğretim programı ve küreselleşme başlıklarında iki kategori oluşturulmuş, görüşler bu başlıklar altında oluşan üç kod içinde irdelenmiştir.

21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik yapılan reformların etkililiğinin genel bir değerlendirilmesini yapan katılımcıların bir kısmı (n=22), Bakanlığın bu konuyla ilgili yaptığı güncellemelerin olumlu sonuçlar oluşturacağına inandığını ifade ederken; bir kısmı (n=18) yapılan çalışmalar olduğunu fakat ders içeriklerinde yer alıyor olsa bile davranışa dönüşmesinde sıkıntılar olduğunu belirttikleri görülmektedir. Yöneticilerden Y5 "*Planlamaların içeriğine baktığımız zaman her şeyin 21. yüzyıl yeterliliklerine yönelik olduğunu görüyoruz. Öğrencilerde 21. yüzyıl yeterliliklerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik adımlar atıldığını, Bakanlığın buna yönelik çalışmalarının olduğunu görüyoruz.*

Okullara baktığımız zaman okulların dijitalleşmesi için FATİH projesi mesela, akıllı tahta olması önemli bir proje… TÜBİTAK yarışmaları, TEKNOFEST yarışmaları gibi. Bunlar öğrencilerin üst düzey becerilerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi yine teknolojiyi etkili kullanma gibi becerilerini üst seviyeye çeken yaklaşımlar. Sadece eğitim öğretimin yanı sıra çocukları bu anlamda bu becerilerle donatmak için bu etkinliklerin yapılıyor olması çok güzel." şeklinde yapılan yeniliklerle uygulamanın birbirini tamamladığını ifade ederken; Ö10 "*Öğretme düzeyi anlamında bir kere öğretmenlerin hizmetçi eğitim yolunda bu becerilere uygun yetiştirilmesi lazım. Bu becerileri öğretmen öğretecek sonuçta, gideceği yolu bilmesi lazım. Öğretmene hedef koymamız lazım… 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması için önden bunların yapılması gerekiyor*" şeklinde, 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması isteniyorsa ilk önce öğretmenlerin bu beceri setlerine uygun eğitime tabi tutulmaları, sonrasında da sınıfta nasıl öğreteceğine dair uygulamalı eğitimlerden geçmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Okullarda 21. yüzyıl temelinde gerçekleştirilen eğitimlerle ilgili farklı bir bakış açısı sunan Y15, "*21. yüzyıl becerilerini öğrencilerde ne yazık ki çok göremiyoruz. Maalesef toplumsal değerlerden uzaklaşma var, eğitim eksikliği var. Ortaokul ve liselerde rehberlik artmalı ki toplumsal değerler, erdemler verilmeli. Öğretmen bu konuda özgür olmalı, yerinde anlatabilmeli. Okulun her tarafına yazmakla ne yazık ki olmuyor. Öğrenci okumadan dümdüz geçiyor, hiç haberi bile olmuyor, dikkatini çekmiyor. Toplum olarak da bu konuda bilinçli olunmalı, aileler tarafından okul öğrenmeleri desteklenmeli*" sözleriyle 21. yüzyıl becerilerinin ve değerlerin okulla sınırlı kalmaması gerektiğini, bu becerilerle ilgili çocuklara daha fazla yaşantı sağlanmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte beceri eğitimlerinin kâğıt üzerinde kaldığını ifade eden Ö13, "*Kâğıt üzerinde çok güzel yani erdemli, adaletli, düşünebilen insan yetiştirmek, eleştirel bakabilen empati kuran insan yetiştirmek kadar kıymetli bir şey yok yani. Çünkü insanın diğer varlıktan ayıran şey akıl, analiz yapmayı, eleştirmeyi, soruşturmayı yeni şeyler öğrenmeyi gerektiriyor. Ama çocuklarda o merakı da uyandıramıyoruz, zaten düşünsün de istemiyoruz. Yani öğrencilerimiz hiçbir şey yapmasınlar, sormasınlar, sadece buradan mezun olsunlar, diplomaları alsınlar içeriğin ne olduğunun bir önemi yok"* şeklindeki ifadesiyle yapılan programların aslında çocuklarda düşünme becerisi geliştirmesinin istenmediğini düşündüğünü ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin genel değerlendirmelerinin yanı sıra söylemlerinde yer alan beceri temelli öğretim programı ve küreselleşme kavramlarına

yönelik vurgunun içeriğinde nelerin yer aldığı ve bunların okullarda uygulanmasında katılımcıların deneyimlerinin ve değerlendirmelerinin ne yönde olduğu analiz edilmiş ve alt başlıklarda bu bulgulara yer verilmiştir.

5.4.1.1. Reformların Beceri Temelli Öğretim Programına Etkisine İlişkin Görüşler

Öğrencilerin eğitim-öğretimde daha aktif olduğu ve becerilerini geliştirmeye yönelik esnek program yapısının kurgulandığı beceri temelli öğretim programıyla, öğrencilerin farklılıklarını ön plana çıkaracak ve besleyecek bilgi ve alana özgü beceriler edinmesi hedeflenmektedir (MEB, 2024a). Buradan hareketle, hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmak için reformlarla yapılan yeniliklerin okullarda uygulanma noktasında neler deneyimledikleri, öğretmen ve yöneticilere sorulmuştur. Katılımcıların büyük bir kısmı (n=24) beceri temelli öğretim programının güzel kurgulandığını; fakat uygulama noktası olan okullarda süre planlaması, müfredat yoğunluğu ve sınıf mevcutlarının elverişli sayıda olmamasından dolayı uygulamakta zorluk yaşandığını belirttikleri görülmüştür.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

21. yüzyıl becerileri temelinde yapılandırılan beceri temelli öğretim programının oluşturulmasına dair yöneticilerin büyük çoğunluğunun (n=10) yapılan reformları olumlu bulduğu, hatta uzun zamandır yapılan çoğu uygulamanın aslında okullarda uygulandığını sadece son yapılan düzenlemelerle bunların isimlendirildiğini dile getirdiği belirlenmiştir. Konu hakkındaki gözlemlerini Y1 "*Yani milli eğitimin doğasında var yenilik. Çağın gerekleri değiştikçe öğrenci ihtiyaçları değiştikçe biz de ona göre müfredatları, programları değiştirmeliyiz. Geçilen bu beceri temelli eğitim aslında daha önceden de vardı ve biz üniversitedeyken bize de anlatılmıştı. Öğrencinin aktif olarak katılması, uygulayarak öğrenmesi, proje temelli öğrenmesi vesaire ama şimdi ne oldu? Bunu artık Milli Eğitim diyor ki siz bunu müfredat olarak uygulayacaksınız diyor. Çünkü öğretmene bıraktığı zaman bu işin işleyip işlemediğini anlayamadılar*" şeklinde açıklarken benzer bir düşünceye sahip olan Y16 ise, "*Özellikle erdemler eğitimi vurgusu ve öğrencinin beceri temelli öğreniyor oluşu güzel. Ama dediğim gibi zaten ilkokullar uyguluyordu çoğunu. Sadece bir şekle, isme bürünmüş oldu"* şeklinde aslında uygulamada beceri temelli eğitimin olduğunu fakat uygulanmasıyla ilgili kısım öğretmene bırakılıyorken şimdi isimlendirilerek zorunlu hale getirildiğini ifade etmiştir. Benzer düşünceleri paylaşan Y9 "*Kesinlikle öncelikle öğrenmeyi*

öğretme yapılıyor şu an. Bir Japon atasözü var ya 'Bana her gün balık verme balık tutmayı öğret' diye şu anki sistem yani beceri geliştirme, bilgiye ulaşma bir şeyleri yapma, ortaya koyma, yaparken düşünme gibi şu an uygulanan bu. Dolayısıyla bu yol bizim arzuladığımız yoldu zaten. Ben bunun ben çok faydalı olacağını düşünüyorum" cümleleriyle düşüncelerini dile getirmiştir.

Beceri temelli öğretim programının uygulanmasına yönelik atılan adımların etkili olup olmadığının izlenmesi gerektiğini dile getiren katılımcılardan Y1 "*Diyor ki Bakanlık, beceri temelli olacak, öğrenme çıktısı olacak bunları bu şekilde bu şekilde yapacaksınız. Bunları anlatmak için de yine öğretmenleri topladılar. Başlangıç eğitimlerini verdiler. Uygulama planlarını hazırladılar. Yani aslında Bakanlık çalışıyor, bir şeyler yapmaya çalışıyor. Ama hani nasıl diyeyim bunları öğretmenin ne kadar yapıp ne kadar yapmadığını da takip edip ölçmesi lazım. Yani ne kadar işe yarıyor acaba diye izlenmesi gerekiyor."* ifadeleriyle reformların beceri temelli öğretim programlarını destekleyecek şekilde Bakanlık tarafından kurgulandığını fakat sınıfta uygulanması boyutunda izlem yapılması ve etkililiğinin belirlenmesi gerektiğinin önemli olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Bununla birlikte beceri temelli öğretim programlarının etkili olmadığını ifade eden katılımcıların (n=8) görüşlerinde özellikle zamanın yetersizliğine ve yetiştirilmesi gereken çok içerik olduğuna vurgu bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak yöneticilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Y4: Buna benzer çalışmalar daha önceden de yapıldı da bir kısmı çok uygulanabilir yöntemler olmadı. Öğretmenler yine kendi bildiklerini okudular işin aslı. Yani öğrenciye rehberlik et, öğrenci işte bilgiye kendisi ulaşsın tarzındaki yaklaşımlar çokta tutmadı gibi sanki. Çünkü öğrenci hiç bilmediği bir konuda fikir üretemez, yürütemez. Çok o kadar da zannedildiği kadar yani öğrenciler işte ipucunu verelim bunlar bu ipucunda yola çıkarak sorunu görsünler, onun karşılığında çözümü bulsunlar falan. Bunlar biraz çok karşılığı olmayan şeyler gibi, bir kere zaman bile yetmez. Yani bugün iyi dediğimiz öğrenciler bile kendi kendinize bir şey yapın denildiğinde işin içinden çıkamayabiliyor. Öğretmen anlatmasın, rehberlik etsin, öğrenci kendi kendine öğrensin sistemi çok da olacak bir şey değil gibi geliyor bana.
>
> Y17: Yeni müfredat biraz daha ağırlıklı olarak beceri temelli ve etkinlik çok fazla. Hatta bazen velilerin bundan şikâyet ettiğini de duyuyoruz. Sekizinci sınıfta çocuğumuz sınava girecek bunlar sürekli etkinlik yapıyor, beşinci sınıftan başlayarak böyle devam ederse bunun sonu ne olur diye soruyorlar. Gerçekten biz de bunu merak ediyoruz. Sekizinci sınıfta nasıl bir sınav uygulanacağı hala muamma... Bunun için de tabii ki endişe var. Sınav olmasa ve yapılan projelere göre etkinliklere göre çocuğun yaptığı, katıldığı projelere göre sosyal projelere göre bir değerlendirme yapılacaksa amenna ama yine eski usul sınav yapılacaksa sıkıntı. Çünkü çocukların şu anki sınavları da açık uçlu. Yıllar öncesindeki gibi yapılıyor. Burası biraz karışık. O yüzden tutarlı olmadığını da düşünüyorum.

Öğrencilerin her birinin ilgi ve yeteneklerine göre öğretimi düzenlemek, yöntemleri belirlemek ve değerlendirmeyi yapmak etkililik açısından önem arz etse de okullarda ders zamanının sınırlı olması ve sınıf mevdunun kalabalıklığı gibi zorluklardan dolayı hedefe ulaşmada sıkıntı yaşandığı söylenebilir. Konuyla ilgili olarak Y11 "*Genel itibariyle biz tek*

yönlü, öğretmenin anlattığı, öğrencinin dinlediği eğitim modelini kabul ederiz. Çünkü böylesi kolayımıza gider, neden? Çünkü sınıftaki mevcutlarımız çok fazla. Yani belli bölgelerde çok büyük yığılmalar var. Öteki tarafta ise neredeyse öğrenciyi bulamama durumu var. Öğrenciye gösterip yaptırma veya işte üst basamakları analizi sentezi çıkabilmeniz için sizin mutlaka öğrenciyi işin içerisinde tutmanız gerekiyor. Bunu yapmak içinde sınıf mevcudunu belli bir sayıda sınırlamanız gerekiyor. Şimdi sınıfın mevcudu 40 kişiyken siz öğrenciye yönelik etkinlikleri yaptıramıyorsunuz. Bunu yeteri kadar kontrol edemiyorsunuz. Rehberlik edemiyorsunuz. Bu açıdan sınıfların, okulların tekrar bir gözden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani eğitim faaliyetlerine tabii ki çok olumlu yansımaları var yeni reformların, beceri temelli programın. Çok güzel projeler üretiliyor. Hatta şu anki eğitim modelinin içeriğinin daha insani olduğunu da düşünüyorum. Yani bireyin kendisinin öğrendiği, kendisinin mesafe kat ettiği bir öğretim yöntemi olduğunu düşünüyorum" cümleleriyle düşüncelerini ifade etmiştir. Bununla birlikte becerileri geliştirmeye yönelik yapılan her bir etkinliğin sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı tam manasıyla uygulanmadığını dile getiren Y4, "*Beceri temelinde planlanan yeni düzenlemelerle bu konuda sadeleştirilmeye gidildiği söyleniyor. Öğretmenlerin bazıları ise etkinliklerin ders saatine yetmediğini söylüyor. Çünkü bu modelde öğrenciyi daha çok merkeze alıyoruz. Öğrenciye daha çok söz hakkı veriyoruz. Onları daha çok eleştirel düşünmeye, sorgulamaya itiyoruz. Bunlar hep zaman alacak uygulamalar. İnşallah önümüzdeki yıllarda program üzerinde yapılan geliştirmelerle düzeltilebilir*" şeklinde beceri uygulamalarının uzun sürelere ihtiyaç duyan etkinlikler içermesi ve sınıf mevcutların buna elverişli bir ortam sunamamasından dolayı uygulanmasının zor olduğunu ifade ettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin görüşleri:

21. yüzyıl becerileri başta olmak üzere bireyin çok yönlü gelişmesini temel alan beceri temelli öğretim programının sınıftaki uygulayıcısı olarak öğretmenler, yapılan reform çalışmalarının öğrenci becerilerinin çok yönlü gelişmesine katkı sağlamaya yönelik dizayn edildiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen görüşlerinin, beceri temelli öğretim uygulamalarında yaşadıkları en büyük sorunun sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı öğrencilerin tümüne yeterli zaman ayıramama üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö8: Kâğıt üzerinde evet beceri temelli uygulamalar var ama aslında hayır, çünkü mesela ne olması gerekiyor işte öğrencilerin yaratıcı olması gerekiyor, dil becerilerinde ana diline mümkün olduğu kadar yakın yabancı bir dil konuşması gerekiyor. Evet kâğıt üzerinde bu böyle. Ama 40

kişilik sınıflarda bu mümkün değil. Mesela dil dersinde konuşma aktiviteleri var ben 40 kişiyi nasıl konuşturayım? Bunları gerçekleştirmemiz çok mümkün değil ama kâğıt üzerinde baktığımızda evet işte bizim müfredatımız 21. Yüzyıl becerilerine yönelik olan bir müfredat işte öğrenci merkezli, işte öğrencinin bireysel farklılıklarına dikkat eden ve beceri temelli ama aslında bunu sınıf içerisinde uygulamak bu kadar kolay değil.

Ö15: Yani iyi niyet var ama uygulama kısmında maalesef sıkıntılar var. Yani havada kalıyor, ayakları yere basmıyor. 21. yüzyıl becerileri müfredatın içinde yer alıyor, beceri temelli uygulamada yani ona vakit ayırmak çok zor. Sınıflar kalabalık, velilerin tek umurunda olan akademik başarı. Öyle olunca da öğretmen olarak tercih etmek zorunda kalıyoruz. Bazı değerleri unutuyoruz, yani sorumlulukları bile ikinci plana atıp boş ver oğlum bu dersi önemsiz bile diyebiliyoruz bile. Bunu yapabiliyoruz.

Ö21: bu konudaki reformların gerçekçi ve uygulanabilir olmadığını düşünüyorum. Eğitim birinci önceliği okul sayısının artırılması veya diğer bir ifadeyle sınıflardaki öğrenci sayıların azaltılması olmalıdır. Beceri temelli bir eğitimden bahsediyorsanız bu yöntem ve teknikleri kalabalık sınıflarda uygulayamazsanız. Örneğin, okulumuzda bazı sınıflarda öğrenci sayıları 34'ün üzerindedir. Bir öğrenciye bir dakika süre bile düşmemektedir. Sınıf sayılarının kalabalık olması öğretmenleri çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanımı yerine geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmaya itiyor. Bu durumda beceriye dayalı bir öğretim amaçlanırken bilgiye dayalı bir öğretim süreci gerçekleşiyor. Örneğin çocuğumun gittiği okulda sınıfta bulunan öğrenci sayısı 38, bu okulda 30-35 arası değişiyor. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda eğitim reformundan daha çok okula ihtiyaç var. Sınıf mevcudu düşürülmediği müddetçe en iyi yöntemden bile sonuç alınamayacağı açıktır.

Öğretmenlerin bir kısmının, kalabalık sınıflarda beceri temelli uygulamaların istenen sonuçlara ulaşamayacağını, yapılacak en önemli reformun öncelikle okul sayılarının artırılarak sınıf mevcutlarının düşürülmesinin gerekliliği üzerinde durdukları görülmektedir. Bu görüşlerin yanı sıra özellikle ilkokul kademsinde yapılan yenilikle birlikte müfredatı sadeleştirilmesi ve okul temelli program yapma esnekliğinden dolayı sınıf öğretmenlerinin beceri temelli yaklaşımı daha rahat uyguladıklarına dair değerlendirme de mevcuttur. Konuyla ilgili olarak Ö1 "*Yeni müfredatla bu beceriler tekrardan ortaya çıkmaya başladı. Müfredat sadeleştirildi ilkokulda. Önceden çocukla okulda bir etkinlik, performans görevi falan yapıyorduk mesela, müfredatı yetiştiremediğimizden dolayı biz bunu eve gönderiyorduk ve bunu hep aileler yapıyordu. Şimdi okul temelli planlamayla ben bunları artık sınıfta yaptırabileceğim. Birbirini tamamladı yapılanlar. Zamanım var artık buna, kaybetmem gereken bir kazanım da yok. Çocukların bu şekilde kendine özgü yönleri de artacak."* şeklinde yapılan reformların birbirini tamamlaması gerektiğinin altını çizmiştir.

Beceri temelli öğretim programının uygulanması konusunda ders çeşitlendirmesinin yetersiz olduğunu dile getiren Ö21 "*Beceri temelli program deyince sadece ders içi etkinlikler algılanıyor ki kalabalıkta yapılması zor. Bence beceri temelli deyince ders çeşitliliği de olmalı ve öğrenci ilgisine, becerisine göre seçmeli bunlardan. Örneğin, Anadolu liselerinde bu konularla ilgili okutulabilecek "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım", "Astronomi ve Uzay Bilimleri" ve "Girişimcilik" gibi dersler var. Ancak bu dersler seçmeli statüsünde ve her okulda yok. Seçmeli bizde zorunlu seçmeli… Bir de bu derslerin saatleri de düşüktür. Kaldı*

ki genelde sayısal ders öğretmenlerine verilir. Bu öğretmenlerde bu derslerde kendi branşlarını işlerler. Bu nedenle öğrencilerin okullarda bir beceri kazanması mümkün değildir. Becerilerin geliştirilmesine yönelik MEB'de uygulamada bir şey göremiyorum" ifadeleriyle beceri temelli uygulamaların sınıflarda uygulanmasının zorluğu yanında ders çeşitliliğinin sağlanmasına yönelikte değişiklikler yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Beceri temelli programın uygulanmasının önünde başka bir engelde öğretmenlerin ders içeriklerini yetiştiremeyeceğine dair duydukları zaman kaygısıdır. Öğretmenlerden Ö12, "*Şimdi aslında bütün derslerle uyumlu olduğu düşünülüyor. Ama Türkçe gibi dil derslerinde beceri temelli programı nasıl uygulayacaksın. Dil bilgisi bir tarafta bırakılıp da okuma, yazma, konuşma üzerine gidilemez. Hepsini gözlemleyelim diyoruz bu seferde zaman kısıtlı, program belli, sınıflar kalabalık. 2004 yılında öğrenci merkezli diye ortaya atılmıştı, işte öğretmen yönlendirici çocuk bulacak öyle bir şey yok olmuyor. Yani düşüncede söylemde bu var ama ne yazık ki öyle bir şey olmuyor, okuldaki durum öyle ilerlemiyor"* şeklinde zamandan dolayı sıkıntı yaşadıklarını ifade ederken, Ö17 ise "*Bütün derslerde var 21. yüzyıl becerileri. Resimden tut müziğine, matematiğine kadar Türkçesine kadar disiplinler arası bir yaklaşım sergileniyor. Analitik düşünme sadece matematikte değil, diğer derslerde de onları gösteriyoruz. Mesela gruplara ayırarak çocuklar kendi aralarında iş birliği yaparak öğrenmeleri için ortam sağlıyoruz. Ama burada en büyük sıkıntı süre. Kazanımlar var bir taraftan bir taraftan sınıf kalabalık. Yapmaya çalışıyoruz ama zor oluyor"* şeklinde ifade ederek okullardaki gerçeklerin programla uyumlu olmadığının altını çizmiştir.

Öğrencilere teorik bilgiler yerine beceri kazandırmaya yönelik yapılan beceri temelli eğitim programı, 21. yüzyıl yeterliklerinin kazandırılması için beceri ve değerlerin okul ortamında uygulanarak öğrenciye kazandırılasına yönelik oluşturulmuştur. Bahsi geçen becerilerin teorik bilgilerle sınırlı kalmayıp etkinlikler, projeler, uygulamalar şeklinde faaliyete dönüştürülerek kalıcılığının sağlanması hedeflenmiştir. Bu hedefin reformlarla desteklendiği ve okullarda uygulanmasına yönelik çalışmaların yapıldığını dile getiren katılımcıların, beceri temelli çalışmalar gerçekleştirmenin okuldaki kalabalık sınıflarla ve kısıtlı bir zaman zarfında pek mümkün olmadığını, uygulamanın sınırlı kaldığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu değerlendirmelerden yola çıkarak 21. yüzyıl yeterlikleri başta olmak üzere birçok teorik bilginin gerçek yaşamla entegre edilmesinde önemli bir yeri olan beceri temelli uygulamalar için öncelikle sınıf mevcutlarının azaltılmasına yönelik adımlar atılmasının yerinde olacağı söylenebilir. Bununla birlikte özellikle ilkokul kademesinde yenilenen müfredatta yapılan içerik sadeleştirmesinin tüm kademelerde daha belirgin bir şekilde yapılması sağlanarak

öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında yaşadıkları zaman baskısının azaltılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

5.4.1.2.Reformların Küreselleşme Bağlamında Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

Bireyi ilgi, yetenek ve ihtiyaçları bağlamında bireysel, toplumsal, ekonomik, politik ve uluslararası düzeylerde yetiştirmeyi hedefleyen eğitim sisteminde, küreselleşmeyle paralel bir şekilde yenilik çalışmaları ve güncellemeler yapılmaktadır. Uluslararası eğilimlere ayak uydurmak ve bireyin küresel ölçekte rekabet edebilirliğini artırmak amacıyla yapılan reformlar, eğitimin sadece bir alanında değil, müfredattan, merkezi sınavlara, yöntemden uygulamalara kadar sistemin tüm alanlarında yapılarak küresel uyumun ve adaptasyonun sağlanması amaçlanmaktadır. Bu minvalde reformların küreselleşme bağlamında okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğine ilişkin yapılan analizde, katılımcı görüşlerinin bir kısmının (n=23), reformların küresel ihtiyaçlara yanıt verir nitelikte olduğu, fakat kâğıt üstünde olanın sınıf içinde karşılık bulamadığını yani davranışa dönüşmediğini ifade ettiği görülmüştür. Bununla birlikte, küreselleşmeyle gelen fakat toplumun kendi gerçekliği ile örtüşmeyen değerler içeren reformların, politika yapıcılar tarafından kendi kültürümüze, ihtiyacımıza ve sistemimize göre şekillendirerek gündeme alması gerektiğine vurgu yapan katılımcılar (n=17) da bulunmaktadır. Başka bir anlatımla katılımcıların, küreselleşmeye reaksiyon gösterirken ulusal değerlerin göz önünde bulundurularak hareket edilmesinin (Balyer, Türkdoğan & Özsoy, 2024, s. 208) daha doğru olacağını dile getirdiği görülmektedir. Alan yazınında uluslararasılaşma olarak tanımlanan bu durum (Balyer, vd., 2024; Ceylan, O. vd. 2017) çalışma kapsamında katılımcılar tarafından bu kavramla anılmamış olsa da katılımcıların tanımlarının, uluslararasılaşmayı işaret etmesinden dolayı kod olarak bu kavram kullanılmıştır.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Eğitim reformları, küreselleşme ile bağlantılı olarak yenilikçi düzenlemeler ve faaliyetlerle öğrenciler için öğrenme fırsatlarının en üst düzeye çıkarılmasını hedeflemektedir. Bunun için küresel ağ oluşturma, e-platformlar aracılığıyla uluslararası bilgi paylaşımı, uluslararası eğitim ve değişim programları, çeşitli öğrenme projelerinde uluslararası ortaklık, öğrenciler arasında uluslararası etkileşim için dijital çözümlerin kullanılması gibi birçok etkinliği içeren düzenlemeler yapılmaktadır (Cheng, 2023, s. 31). Bu etkinlikler sayesinde dünya ile

entegre bir şekilde ilerleyerek bireylerin rekabet edebilirliğinin artırılması, küresel ölçekte eğitim-öğretim hareketliliğinin sağlanarak fırsat ve imkân eşitliğinin tesis edilmesi mümkün olmaktadır. Bu minvalde okul yöneticilerine reformların küreselleşmeyle gelen ihtiyaç ve beklentilere yönelik katkıları hakkında değerlendirmeleri sorulmuştur. Okul yöneticilerinin tamamı küreselleşmeyle gelen ihtiyaç ve beklentilere yönelik atılan adımların eğitime faydalı yansımaları olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilgili olarak yönetici görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

> Y7: Yani tabii mutlaka çocuklarımız şimdi teknoloji çağındalar. Hem algıları daha açık hem de yetenekleri bizden de daha fazla yetenekliler. Tabi dünya böyle bir çağa gidiyor biliyoruz. Özellikle işte yapay zekâ işte ne bileyim, mobil teknolojiler bunlar artık günümüzün olmazsa olmazları arasına girdi. Çocuklarımızın da bu konuda eğitim görmesini destekliyoruz. Bakanlıkta buna yönelik çalışmalar yürütüyor.

> Y9: Bakanlığımız aslında yıllardır okullarda bilgi ve teknoloji sınıfları kurdu, internet altyapısını sağladı. Hatta fiber altyapı var, milli eğitimin okullarında. Bütün sınıflarda akıl tahtalar var, kullandığında wi-fi bağlantıları ile internet kesilmiyor. Ondan sonra özellikle bu ortaöğretim düzeyinde çocuklar yazılım çalışıyorlar. Onları da her yıl gerek TEKNOFEST gerek benzer ulusal çaplı etkinliklerde sergileme, yarışma, gösterme fırsatları buluyorlar. Yani bunları izledikçe açıkçası heyecanlanıyoruz sonuçlarının daha da güzel olacağını düşünüyoruz. Sadece biraz daha zamana ihtiyaç var. Hayretle bakmak kısmından işin içerisinde olma, değer üretme kısmına geçtik çok şükür.

> Y13: Bu reformlar bir ihtiyaçtan ötürü meydana geliyor zaten. 21. yüzyılla birlikte küreselleşmenin de etkisiyle bu reformlar zorunlu hale geldi. Çünkü dediğimiz gibi değişme gelişme her zaman var. Yetkinlikler çerçevesinden bahsediyorum, ihtiyaçlara göre şekillendirildi reformlar bize de eğitimde verildi bunlar. Çocukları buna göre yetiştirmeliyiz ki okul bittiği zaman yerini bulabilsin. Mesela ahlak, saygı, empati, erdem gibi birçok değerle birlikte küreselleşmeyle birlikte öğrencinin sahip olması gereken becerilerde arttı. Bakanlık bu işi güzel yürütüyor.

Reformların küreselleşmeyi destekleyen yapısının olumlu yansımalarını dile getiren yöneticilerin ortak vurgusunda, teknoloji, yazılım ve değer kavramlarının yer aldığı görülmektedir. Küreselleşmenin teknolojik çağa ayak uydurmakla anılmasında, teknolojik gelişmelerin ve bilginin hızla değişen yapısının günlük hayatta daha çok hissedilmesi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte değerlerin kazanımına yapılan vurgununda, toplumsal değerlerden uzaklaşmadan, özünü koruyarak, küreselleşmenin pozitif etkisinin reformlara yansıtılmasının uygun görülmesinden kaynaklı olduğu yorumu yapılabilir. Yöneticilerin küreselleşmenin ekonomik, finansal ve yönetimsel taraflarına vurgu yapmadığı da bu temanın başka bir alt bulgusunu oluşturmaktadır. Bu değerlendirmelerin yanı sıra, küreselleşme olgusunun okullardaki uygulamalarda hissedildiği fakat buna uygun çalışmaların yapılmasında sıkıntılar yaşandığını ifade eden katılımcılar (n=11) da bulunmaktadır.

> Y6: Eksik bir altyapının üstüne bir şey çıkamazsınız. Yani şu anda Bakanlığın projeleri var. Yani tüm bakanlıklarda Türkiye'nin bir seferberliği var proje noktasında işte TEKNOFEST olsun TÜBİTAK olsun, diğer projeler olsun. Küreselleşmeyle birlikte bu konulardaki etkinlikler

artıyor. Bunlara katılım sağlamak gerçekten eleştirel düşünmeyi, yaratıcı fikir ortaya çıkartma noktasında harika. Harika öğrencilerimiz var ama hani gönül istiyor ki hepsi olsun ama yok yani. Biz biraz okul sonunda ulaşılması gereken hedefi çocuklara veremiyoruz. Niye? Çünkü işte üniversite mezunu olup da işsiz olanlar var. Dolayısıyla çocuk ben okuyup da ne yapacağım psikolojisine bürünüyor. Dolayısıyla biraz da morali bozuluyor, hevesi kırılıyor, işsiz kalırsam diye de bir umutsuzluk var. Çünkü nüfus arttı. Pastadan alınacak pay küçüldü. Gelecekten özellikle iş noktasında umutsuz bir öğrenci kesimi var.

Y12: Artık ülkeler bir bütün gibiler neredeyse… Her bir değişiklik birbirini etkiliyor. Ülke olarak reformlar bunu takip ediyor. İşte teknolojiyle ilgili konulara daha fazla yer veriliyor, projeler yapılıyor, öğrenciler çok yönlü yetiştirilmeye çalışılıyor. Fakat her okul ve içindekiler buna müsait değil. Öğrenci, öğretmen hepsi yarı ayrı… Bu uygulamaların etkisi şartlar aynı olmadığı için bilinemez ne yazık ki. Ama görünen çoğunluğun bu bakış açısından uzak olduğu.

Y16: Yine kâğıt üzerinde güzel her şey ama okullarda aynı başarıyı sağlayacak şekilde uygulamak zor. İnsanla çalışılan her şeyde değişkenlik olur, eğitim bunun en fazla olduğu yer. Çünkü şartları eşitlemeniz mümkün değil. Sadece aradaki farkı azami dereceye çekebilirsiniz o kadar. Değerleri bile veremiyoruz kaldı ki küresel ölçekte bilgiye ulaşma, teknolojiyi etkin kullanma, ekonomik bir şey üretme gibi şeyleri hiç veremeyiz.

Yöneticilerin özellikle okullardaki imkân ve şartların eşit olmamasından dolayı, teknoloji, bilgi, finans, ticaret ve değerler gibi pek çok faktörün ülkeler arasında serbestçe dolaşımı olarak tanımlanan küreselleşme unsurlarına ilişkin davranış kazandırmaktan ziyade okulların imkân ve fırsatlarının aynı olmamasından kaynaklı yaşanan sıkıntılardan bahsetmişlerdir. Bununla birlikte küreselleşme, 21. yüzyıl becerileri gibi revaçta, popüler olan şeylerden ziyade asıl gündem olarak çocuklarda artan meslek edinme, iş bulma kaygısının konuşulmasının yerinde olacağını ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri küreselleşme olgusunun içeriğinin eğitim reformlarına yön veren önemli bir aktör olduğunu fakat genel olarak değerlendirildiğinde sırf küresel eğilimlere göre toplumun gerçekliğinden ve özünden uzak reform çalışmalarının işin ruhuna ters olduğunu dile getirmişlerdir.

Küresel gelişmelere ülkenin kendi saygın yapısına uygun gerçeklikle yanıt vermesi durumu olarak tanımlanan uluslararasılaşma, yöneticilerin kavram olarak kullanmadan düşüncelerini tanımladıkları bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöneticilerin büyük bir kısmı (n=12) küresel konjonktürün eğilimleri ne olursa olsun kendi öz değerlerini ve bütünlüğü sağlayan bileşenlerini başlangıç noktası sayarak hareket edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Y7: Ülkemizdeki yeniliklerde diğer toplumlara uyacağız diye ne bileyim kendi kültürümüzde olmayan bir şeyleri de dayatma yoluna gitmelerini desteklemiyorum. Öncelikle biz kendi kültürümüzü, kendi geleneğimizi, örfümüzü, adetimizi ya da çocuklarımızın bizim devam ettirmemiz gereken şeyleri, bizi biz yapan değerleri öncelikle koruyup, ondan sonra bu tür küresel gelişmeleri ülkemizde uygulanmasını, bizim istediğimiz, ihtiyacımız olan şeylerin yapılmasını destekliyorum. Ama her şeyi de tutup işte AB bunu istiyor, şu şunu şöyle yapıyor şeklinde toplumumuza yansıtıp bizim toplumumuzda olmayan değerlerinde içimize girmesine karşıyım. Yani, eğer bize gerçekten faydalı bir şeyler verebileceklerse ki mesela projeler buna güzel bir örnek olur; bunda en faydalı şey öğrenci değişimleri olduğunu gördüm. En azından Avrupa'ya gittiler, oradaki kuralları oradaki yaşayışı gördüler. Çocuk farklı bir kültür öğreniyor.

O yönden katkıları oluyor ama her şeyde tutup oradan getirip uygulamayı da çok da doğru bulmuyorum yani.

Y11: Doğduğu, yetiştiği toplumun kodlarını taşır insan yani bizim için bayram sabahının bir anlamı vardır mesela. Yani aynı insan, aynı ele ayağa sahip göze sahip bakışa sahip saça sahip insan İngiltere'de doğduğu zaman böyle olmuyor. Yani hem kendi kültür ve medeniyet kodlarını taşıması gerekir hem de insani ortak değerler dediğimiz ahlak, insan olma bilinci dediğimiz şeyi davranışlarımıza bezememiz gerekiyor. Bunu da öğretimle birlikte götürmemiz gerekiyor. Ben dolayısıyla şu anki eğitim modelinden umutluyum ama her yeniliği de kendi değerlerimizle yoğurmak gerekiyor.

Y13: Farkındaysanız bizim Türk toplum yapımıza uymuyor dışarıdan alınan bir model. Bize uymadığı için zaten sıkıntılar yaşanıyor. Tamamen şu an sistemimiz bizim Türk toplum yapımızı da kapsayacak uygun bir şekilde, bize has, bize özgü bir eğitim sistemi meydana getirilmeye çalışıldı mesela. Bu en büyük reformlardan biri eğitim sisteminde diyebiliriz şu an için.

Eğitim reformlarının şekillenmesinde belirleyici unsurlardan biri olan küresel eğilimler, ülkenin gerçekliğinden kopmadan, ülkenin değerlerini geliştirerek toplumsal ihtiyaçlar ve beklentiler göz önünde bulundurulması beklenmektedir. Bu yaklaşımla planlanan eğitim reformlarının sahadaki uygulayıcıları olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin değerlendirmelerinin de bu şekillendirmedeki katkısı da önemlidir. Bu önemli noktalar dikkate alınarak yapılan küresel nitelikteki değişikliklerin okullarda başarıya ulaşması için okul bazında da yapılacak düzenlemelerle birlikte planlanması gerekmektedir. Araştırma kapsamında görüşlerini ifade eden yöneticilerin değerlendirmelerinden, okullarda başarılı uygulamaların olabilmesi için sınıf mevcutlarının azaltılması, okul donanımlarının yeterli düzeye getirilmesi, öğretmen yeterliklerinin küresel ölçekte iyileştirilmesi gibi düzenlemelerin yapılması gerektiği sonucu çıkarılabilir. Bununla birlikte yöneticilerin uluslararasılaşma olgusuna yaptıkları vurguya istinaden de yeniliklerin küresel eğilimler göz önünde bulundurularak yapılmasına ek olarak sahip olunan medeniyetinde kodlarını taşıması gerektiği söylenebilir. Yönetici değerlendirmelerinden son olarak, her ne kadar reformların küresel eğitim trendleri ve uygulayıcı görüşleri ile toplumsal ihtiyaç ve beklentiler dikkate alınarak yapılsa da imkân ve fırsatlar eşitlenemediği için uygulamada başarılı sonuçlar elde etme oranının değişkenlik göstereceği sonucunu da çıkarmak mümkündür.

Öğretmenlerin görüşleri:

Okulları küresel gelişmelere göre modernize ederek uluslararası standartlarla uyumlu hale getirmek için yapılan yenilik çalışmalarının en aktif uygulayıcısı olan öğretmenlerin, çalışma kapsamında küreselleşme kavramını daha çok teknoloji odağında ve 21. yüzyıl becerileri kapsamında ele aldıkları görülmektedir. Bununla birlikte yöneticilerden farklı olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=14) küreselleşmeyi fayda-zarar olarak ikiye ayırarak tanımladığı da dikkat çekmektedir. Araştırmaya katılan ve fayda-zarar bağlamında

küreselleşmeyi açıklayan öğretmenlerden Ö2, "*Burada şöyle bir ayrım yapmak gerekir, bunları pozitif kullanmak ve negatif kullanmak diye iki başlık altında incelemek gerekir. Bence elimizdeki bu teknoloji pozitif kullanıldığında aslında her açıdan hem bize hem öğrencilere, hatta velilere çok ciddi faydalar sağlayabilir. Artık bilgiye ulaşmak çok kolay, ama doğru bilgiye ulaşmak git gide zorlaşıyor. İşin negatif kısmı da aslında biraz burada başlıyor. Çünkü artık bu globalleşen dünyada küresel nimetlerden en fazla da teknolojiden yaralanmalı ama sunduğu her bilgiye de inanmamalı. Dolayısıyla bunların iyi bir gözetim altında uygulanması gerekiyor. Burada okul devreye giriyor bunu nasıl kullanılacağına dair okulların bu konuda yönlendirici olması gerekiyor"* şeklinde ifade ederken doğru bilgiye ulaşmanın önemi belirtirken; Ö10 ise, "*Küresel iş birlikleri çok önemli ve bunlar çok yaralı oluyor. Kültür alışverişinde bulunabiliyorsunuz. Kendi değerlerinizi, kültürel öğelerinizi tanıtabiliyor, onlarınkini de öğrenebiliyorsunuz. Zararı da var tabi işin özünü korumak lazım, kapılıp gitmemek gerekiyor*." şeklideki sözleriyle hem küreselleşmenin olağan bir durum olduğuna hem de kültür alışverişinde bulunurken uluslararasılaşmanın önemine dikkat çekmiştir.

Küreselleşmenin içeriğinde yer alan teknolojik, ekonomik, kültürel ve politik unsurların uluslararası paylaşımda olmasına istinaden araştırmaya katılan öğretmenlerin de bu unsurlara vurgu yaparak eğitiminde bunlara ayak uydurması gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu şekilde görüşlerini dile getiren öğretmenlerinde yöneticilerle benzer şekilde uluslararasılaşmaya vurgu yaptıkları görülmüştür. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

> Ö7: Uluslararası çalışmalara göre hareket edilmesi gerekiyor. Yani öngörümüzün olması lazım. Dünyanın nereye gittiğine dair… Yani biz en iyi öğrencilerimizi tıp fakültesine gönderdiğimiz zaman başarı zannediyoruz, çok mühendis olunca çok okumuş sanıyoruz. Halbuki dünya nereye gidiyor, küresel yönelim neye bunlara bakmak lazım. Buraya yönelik çalışmalar yapmamız gerekiyor. Yaşam mühendisliği alanlarına çocuklarımızı yönlendirmemize gerekiyor, dünya ne iş yapıyor, nasıl yapıyor, yapay zekâ artık işin içerisine girdi her alanın içerisine girdi. Bu nerede son bulur, bunlara bakmak lazım.
>
> Ö11: Bilişim çağının yapay zekanın bu kadar ön planda olduğu zamanı düşünerek küresel eğilimlerin evet olumlu tarafına bakmak lazım. Bu açıdan yeni bir programın küresel ölçekteki yeterliklerine uygun yapıldı ama uygulanabilecek mi bakalım. Kendi amacını kaybetmeden çocuklarımızın özüne sahip çıkarak yenilikleri aynı potada eritmek lazım. Dediğim gibi bu becerilere ulaşmak zaman alacak. Çünkü bunu uygulayacak öğretmen az. Öğretmeden öğrenmesi lazım, öğretmenlerimizin bu becerilere, yetkinliğe sahip olması gerekiyor ki bu eğitimler verilsin, derslerinde süreci bu şekilde yönetebilsinler.
>
> Ö16: Çağın şartlarına ayak uydurmamız gerekiyor. Hatta ayak uydurmaktan ziyade bence öne geçmemiz lazım. Hani Atatürk'ün söylediği 'Muasır medeniyetler seviyesine çıkmalıyız' hatta üstüne… Küreselleşmeyi çağı yakalamak için kullanmalıyız. Önceden alimlerimiz nasıl başarmışsa bizimde başarmamız lazım. Dijitalleşme önemli ama dijitalleşmenin işte zararları da var, kaybolmamamız lazım. Değerlerimizle birlikte yer almalıyız uluslararası platformda ve

> bunu kendimize uygun bir şekilde dönüştürmeliyiz. Evet, küresel gelişmelerin eğitimde de kullanılması lazım ama o dengenin tutturulması da gerekiyor.

Öğretmenlerin bir kısmı (n=5), küreselleşmeyi toplumun bütünlüğüne ve kültürü asimile etmesine dair endişe taşıdığını, bunu aşmanın en güzel yolunun da küresel değişimlerin toplumla uyumlu hale getirilmesinden geçtiğini ifade ettiği görülmüştür. Bu görüşlerden farklı olarak Ö14 ise "*Ben küreselleşmeyle birlikte hız kazanan bu ilerlemelerden endişeliyim aslında bu yapay zekâ konusunda falan… Bana biraz insanları tembelliğe sürüklüyor gibi geliyor. Çünkü sorduğun herhangi bir soruya hazır bir şekilde, araştırmadan ulaşabiliyorsun. Benim bir şeyi adım adım araştırmama gerek yok, kütüphaneye gitmeme, onu bile geçtim Google'a bile sormaya gerek yok. Tabii ki kolaylaştırıyor birçok şeyi. Ama çok hızlı hayatımıza girdi gibi oldu. Açıkçası ben bundan yani o hıza yetişememekten korkuyorum. Çünkü çocuklar daha çabuk adapte oluyorlar biz birden çok geri kalmış gibi olduk. Çocuklar bir ürün çıkarmak için zaten zor çalışıyorlardı şimdi hiçbir şey yapmalarına gerek yok. Bir şey üzerine yorum yapma kabiliyetleri de çok zorlamayla oluyordu. Küreselleşmenin en önemli unsuru olan teknolojinin kullanılması tabii ki hayatı kolaylaştıran birçok yönü var ama çocukları kötü etkilemesinden ya da işte kolaya kaçmaya sebep olmasından korkuyorum"* şeklinde konuyla ilgili endişelerini dile getirmiştir.

Eğitim reformları ile küreselleşmenin etkisiyle değişen koşullara bireylerin ayak uydurabilmesi için uluslararası gelişmelere entegre bir eğitim sistemi kurmak ve bunu devam ettirmek amaçlanmaktadır (Arkadaş, vd. 2023, s. 1392). Bu amaca uygun olarak yapılan planlamalar ve uygulamalarda, toplumların ekonomik, teknolojik, kültürel sermayelerinin ve sahip oldukları bilgi ve değerlerinin serbest dolaşımının bir sonucu olarak sistemlerin birbirine uyum göstermesi beklenmektedir. Bu uyum aşamasında ise toplumlar küresel eğilimlere ayak uydururken kendi iç işleyişinde yer alan tüm sistemlerin özüne uygun reaksiyon göstermesi önemlidir. Bu bağlamda çalışmada küreselleşmeyle ilgili değerlendirmelerde bulunan yönetici ve öğretmenlerin aslında küresel değişimin önemli olduğuna fakat toplumun benliğini/özünü, ihtiyaçlarını, imkanlarını ve gerçeklerini unutmadan hareket etmenin çok daha değerli olduğuna vurgu yaptıkları görülmektedir. Buradan hareketle katılımcıların küreselleşmeden ziyade uluslararasılaşmaya daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılabilir.

5.4.2. Reformların Zenginleştirilmiş Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Katkısına İlişkin Bulgular

Eğitim sistemini daha güncel, etkili ve verimli hale getirmek için yapılan pek çok yenilik çalışması, öğrencinin kendini keşfetmesine ve ilerlemesine yönelik bilgi edinme ve beceri geliştirme düzeyinde gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Son yıllarda yapılan reformlardaki genel yaklaşımın, okulların bireysel, toplumsal, ekonomik, kültürel, siyasal ve uluslararası işlevlerini gerçekleştirmesi için öğrencinin çok yönlü gelişimini sağlayarak etkililiğini artırma amacı taşıdığı söylenebilir. Buradan yola çıkarak beceri temelli öğretim programları aracılığıyla bu işlevlere ve amaçlara ulaşmaya çalışan eğitim sisteminde, değerlendirme süreci de ihtiyaçlara uygun olarak sonuç değerlendirmesi anlayışından süreç değerlendirmesi anlayışına evrilerek, zenginleştirilmiş ve çoklu yöntemlerle gerçekleştirilmesi yönünde düzenlenmiştir.

Araştırma kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenlere öğrencilerin bireysel becerilerini ve yeteneklerini ortaya çıkaran ve geliştirip potansiyellerine ulaştırmayı amaçlayan değişikliklerle ilgili görüşleri sorulmuş ve süreç değerlendirmesi ile çoklu düzeylerde çeşitlendirilmiş izleme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımına yönelik söylemlerinin ağırlıklı olduğu belirlenmiş, bundan dolayı bu iki başlık altında kategorilendirilmiştir. Süreç değerlendirmesi kategorisi, katılımcıların görüşlerine göre iki ana başlıkta şekillenmiş; öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmede öğretmen yetkinliği olarak katılımcı görüşleri iki kodda toplanmıştır. Bununla birlikte çoklu düzeylerde çeşitlendirilmiş izleme ve değerlendirme yöntemleri kategorisiyle ilgili katılımcı görüşlerinin ise uluslararası sınavların etkisi, zaman etkeni ve sınıf yönetiminin etkililiği başlığında toplandığı belirlenmiştir.

5.4.2.1. Reformların Süreç Odaklı Değerlendirmeye Katkısına İlişkin Görüşler

Eğitim uygulamalarının iyileştirilmesi ve daha verimli hale getirilmesi için yapılan çalışmalarda etkili bir okul geliştirmek için tüm aşamalarının dikkate alınması gerekmektedir (Dağ & Bakır, 2022, s. 1410). Bu değişikliklerden etkilenen tüm süreçler içerisinde izleme ve değerlendirme süreçlerinin reformların etkililiğini ölçmek ve gerekli revizyonları yapmak için ayrı bir öneme sahiptir. Son yıllarda yapılan beceri temelli eğitim programı, çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğretim anlayışlarının bir sonucu olarak izleme ve

değerlendirme süreçlerinde de geleneksel yöntemlerden zenginleştirilmiş değerlendirme yöntemlerine doğru bir geçiş yaşanmıştır. Böylelikle öğrenme-öğretme süreç etkililiği ile reformların sahada uygulanma sürecinin değerlendirilmesi daha modern yöntemlerle ve doğrudan etkililiğe yönelik olarak yapılan süreç değerlendirmesine evrilmiştir. Araştırma kapsamında da reformların süreç odaklı değerlendirmeye katkısına yönelik katılımcılara görüşleri sorulmuş ve katılımcıların süreç odaklı değerlendirme anlayışının süreç içinde daha pozitif etkileri olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun (n=26) önceden hazırlanan talimatlar çerçevesinde bir ölçüt baz alınarak oluşturulan ve sadece kazanım bazlı ölçüm yapan sonuç odaklı değerlendirme yapan sınavların (Ektem, Erben Keçici & Pilten, 2016, s. 662), günümüzün beceri temelli programlarında uygulanmasının amaca hizmet etmemesinden dolayı süreç odaklı değerlendirmeye geçilmesini son derece doğru bulduklarını ifade ettiği görülmüştür.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Süreç odaklı değerlendirme, değişikliklerin öğrenciler üzerindeki etkisini süreç boyunca gözlemleyerek gelişimlerini, davranış değişikliklerini ve ne düzeyden nereye geldiğini önemseyen çağdaş bir değerlendirme modelidir (Candan, Tuncer & Karataş, 2015, s. 310). Özellikle bireyi çok yönlü yetiştirmenin önem kazandığı son yıllarda, sonucun değerlendirildiği geleneksel değerlendirme yöntemleri yerine süreç odaklı değerlendirme yöntemleri tercih edilerek reformların etkililiğinin ölçülmesi hedeflenmektedir. Araştırma kapsamında süreç odaklı değerlendirmenin genel bir değerlendirmesini yapan Y5 "*Değişim değerlendirme yöntemlerini de kapsıyor. Okullarda da öğrenmeler süreç içinde sürekli takip ediliyor, bunlar Bakanlığa ara raporlar halinde sunuluyor. Eskisi gibi değil artık*" sözleriyle değerlendirme yaklaşımlarının yeniden şekillendirildiğini ve sonuçtan süreç odaklı bir değerlendirme anlayışına geçildiğini ifade etmiştir. Benzer görüşleri paylaşan Y14 "*Süreç değerlendirmesi her durum için daha mantıklı tabi, sonuçta belli aralıklarla yapılan izlemler nerede eksik kaldığınızı gösterir. Tabi sonuçları dikkate alırsanız*" şeklindeki ifadeleriyle süreç değerlendirmesinin olumlu olduğunu, fakat değerlendirme sonuçlarının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir.

Süreç değerlendirmesiyle ilgili görüşlerini ifade ederken yöneticilerin iki konuya özellikle vurgu yaptığı belirlenmiştir. Bunlardan birincisini reformların öğrenme-öğretme sürecindeki değerlendirme yaklaşımına etkisi; ikincisini de süreç değerlendirmesinde öğretmen yetkinliği ile ilgili yaptıkları değerlendirmeler oluşturmaktadır. Her ikisinde de okul yöneticilerinin genel bakış açısı olumlu olmakla birlikte öğrenme-öğretme sürecinin

etkililiğine dair yapılan süreç değerlendirmesinin öğretmenlerle olan ilişkisinden dolayı bazı farklılıklar yaşandığına dair izlenime sahip olduğu görülmüştür.

Eğitim reformlarının okulda yürütülen öğrenme-öğretme süreçlerini önceki yıllarda olduğu gibi yazılı ve sözlü sınav gibi klasik ölçme araçlarıyla ölçme anlayışından, farklılaştırılmış yöntemlerle tüm sürecin değerlendirildiği anlayışa geçilmesinin olumlu olduğunu belirten yöneticilerden Y2 düşüncelerini *"... Önceden iki sınavla not vererek öğrenciye puan veriyorduk, şimdi yazılı ve sözlü sınavların yanında dönem boyunca konuşma ve dinleme sınavları yapıyoruz. Sonra, bazı ödevlendirmelerle projeler hazırlatıyoruz öğrencilere. Bu uygulama iyi oldu çünkü döneme yayılan değerlendirme hızlı dönüt sağlıyor bizlere"* sözleriyle açıklayarak, süreç değerlendirmesinin öğrenme-öğretme sürecindeki işleyiş hakkında öğretmenlere dönüt vermesinin olumlu olduğunu ifade etmiştir.

Eğitim-öğretimde süreç değerlendirmesi her ne kadar yöneticiler tarafından olumlu bir gelişme olarak yorumlansa da konuyla ilgili farklı bir bakış açısıyla gözlemlerini açıklayan Y8, "*Her bir adım yenilenirken değerlendirmenin de yenilenmesi gerekiyor ama bizim sadece eğitim-öğretimdeki ders bazlı değerlendirmemiz yok ki, bizim bir de merkezi sınavlarımız var. Okullarda süreç değerlendirilse bile merkezi sınavlarda sonuç ölçülüyor*" ifadesiyle konuyu merkezi sınavlar çerçevesinde değerlendirmiş, eğitim-öğretimde süreç değerlendirmesi yapılsa da merkezi sınav anlayışı değiştirilmediği sürece farklı bir senaryo beklemenin anlamsız olduğunu dile getirmiştir. Merkezi sınavların reformlardaki süreç değerlendirmesiyle çelişen bir uygulama olduğunu ifade eden yöneticilerin sayısı (n=13) azımsanmayacak şekilde fazladır. Bu yöneticilerden biri olan Y15, "*Olumlu değişiklik olarak görüyorum tabii süreç değerlendirmesini... Fakat çocuğun sonunda testle gireceği bir sınav var. Buna göre de ayarlanacağını düşünüyorum ben yeniliklerin. Yani şu anki mevcut beşinci sınıflarda değişen müfredatla bunların sekizinci sınıfta gireceği LGS sınavının da eşit oranda aynı oranda değişikliğe uğrayacağını da düşünüyorum. Dolayısıyla klasik cevaplarında belki LGS sınavında olacağını düşünüyorum. Yani olması gerektiğini düşünüyorum. Bu aynı şekilde liselerde de var. Üniversitelerde de aynı şekilde bir değişiklik ile sınav sistemi belki değişecek*" şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Benzer şekilde düşüncelerini ifade eden Y17, "*Olumlu gelişmeler var, değerlendirmeye yönelik de var. Ama merkezi sınavlarda var ve okul değerlendirme yöntemlerine göre farklı bir şekilde yapılıyor. Çelişme oluyor burada zaten. Şu an Bakanlık okullarda deneme istemiyor, sınavlar klasik ve uygulamalı oldu ki bu güzel ama sonunda bir üst kademe için merkezi sınava sokuyoruz. Tamam, okullarda ölçme çeşitlendirildi iyi, güzel de öğrenci, öğretmen ve en önemlisi veliler*

merkezi sınavları önemsiyor, merkezileri nereye koyacağız bu denklemde" şeklindeki ifadesiyle Bakanlığın, merkezi sınavların okullardaki süreç değerlendirmesini anlamsız kıldığını ifade etmiştir.

Süreç değerlendirmesiyle ilgili katılımcı görüşlerinde ön plana çıkan başka bir önemli bulgu ise, reformlarla desteklenen süreç odaklı değerlendirmenin derslerde uygulanmasında öğretmen etkeninin de önemli olduğuna yöneliktir. Yöneticilerden Y2, "*Temel olarak bu politikaların eğitim fakültelerinde başlaması lazım. Ben öyle yetişmedim ki ben öyle birisini nasıl yetiştireyim. Yapılandırmacı yaklaşımına gibi ne tür aktivite yapılır? Süreç değerlendirme sonucunda ne yapılır, değerlendirme nasıl olur diye öğretmen bilmiyor ki öğrenciye nasıl aktarsın? Bu herkes için geçerli maalesef. Yani şöyle söyleyeyim, teknoloji ne olursa olsun öğretmen bir kere kesinlikle ve kesinlikle en büyük aktör yani öğretmen istediği zaman sınıf içinde o kendi ekosistemi içinde istediği her şeyi başarabilir, çeşitli yöntemlerle öğretebilir, rehberlik edebilir, değerlendirebilir.*" şeklindeki ifadesiyle düşüncelerini açıklamış ve öğretmenin her süreçte olduğu gibi değerlendirmede de yeteneklerinin etkili bir şekilde kullanması gerektiğini belirtmiştir. Y7 ise "*Tamam da öğretmenler buna, süreç değerlendirmesine hazır değil. Yani mesela öğretmenin eline bir doküman sunması lazım Bakanlığın… Mesela demesi lazım ki arkadaş dönem boyunca farklı yöntemlerle izleme yapacaksın, yaptıklarının sonuçlarını da göz önünde bulundurarak ders planını hazırla, biz (bakanlık) bir bakalım, ne durumda sınıfın? Şu anda süreç değerlendirmek çok önemli. Ama herkes bir telden çalıyor."* şeklinde Bakanlığın süreçle ilgili net olmadığını, öğretmene dönüt verilmediğini, öğretmenlerin hazır bulunuşlukları da olmayınca değerlendirme sürecinin netliğini kaybettiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecini çoklu becerilere göre değerlendirmesi ve bunun süreç boyunca belli aşamalarla gerçekleştirmesi önemli kabul edilmektedir. Bu değerlendirme hem süreçteki eksiklikleri belirlemek hem de öğrencinin gelişim çizgisini izleyebilmek için gereklidir. Özellikle 21. yüzyıl becerilerinin kazanımına ve bireylerin çoklu düzeydeki ihtiyaçlarına yanıt verecek eğitim içeriklerinin düzenlenmesine paralel olarak izleme ve değerlendirme yaklaşımı da güncellenmiş ve yapılan reformlarla okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Değişen değerlendirme yaklaşımının okul etkililiğini artırmaya yönelik yapılan reformlarla da desteklenmesiyle birlikte uygulamaya süreç odaklı değerlendirmenin ne şekilde yansıdığını öğretmenlerin değerlendirmesi istenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinde de yöneticilerle benzer kodlar oluştuğu belirlenmiştir. Buna

göre öğretmenler süreç odaklı değerlendirmenin eğitim-öğretim sürecinde yaşanan değişime paralel olarak değişmesinin normal olduğunu, öğrenme-öğretme sürecinin dönem boyunca izlenmesinin bireyin gelişiminin izlenmesi açısından yaralı olacağını dile getirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte gerçek bir süreç değerlendirmesinin yapılması için öğretmen becerilerinin de geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Süreç odaklı değerlendirmeyle ilgili genel bir değerlendirme yapan Ö1, "*Öğrenciyi çok yönlü değerlendirmek için süreç değerlendirmesi gerekliydi. Zaten yapılandırmacı yaklaşımda da bu değerlendirme vardı, son düzenlemeyle birlikte herkesin yapması istendi. Şimdi eskiden biz değerlendirmeyi tek düzeyde yapıyorduk, iki yazılı ile sınıfın geneline yazılı kâğıdı veriyorduk. Şimdi dönem içinde bir araştırma yapmasını istiyorum, bir şiir yazmasını istiyorum, çok yönlü olarak süreç boyunca takip ediyorum öğrenciyi. Öte yandan zorunlu olmasına rağmen 'Ben 35 yıllık öğretmenim, değiştirmeye gerek yok, değiştirilecek ne var diyor' mesela. Böylelikle her şeyde olduğu gibi ikilik ortaya çıkıyor*" şeklinde var olan fakat herkes tarafından uygulanmayan bir uygulamanın son yapılan düzenlemeyle yaygınlaştırıldığını hatta zorunlu hale getirildiğini, buna rağmen uygulamayacak öğretmenler olduğunu ifade etmiştir.

Süreç değerlendirme mantığının okullarda uygulandığını fakat Bakanlığın öğrenme-öğretme sürecine değil sonuca baktığını ifade eden Ö7, "*Yani biz 12 yıl bir insanla uğraşıyoruz. Oradan aldığınız çocuğu nasıl mezun ettiğimize dair elimizde hiçbir veri yok. Sadece öğrencinin üniversite sınavındaki başarısına göre ölçüyoruz. Bakanlık işte bize diyor ki sportif etkinlikler, kültür etkinliklerini puanla çocuğun diyor sonra merkezi sınava alıyor ve bitiyor. Hani faaliyetlere göre yönlendirme yapılacaktı"* sözleriyle sürecin okullarda Bakanlığın istediği şekilde yapılsa bile sonunda yapılan merkezi sınavla son buluyor olmasının tutarsız bir uygulama olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerden Ö8 ise "*Şimdi burada öncelikle değişiklik yapılmasının bir amacı olması gerekiyor. Şimdi öğretim süreci değiştirilmiş ise değerlendirmenin değiştirilmesi mantıklı. Şimdi bizim eğitim sistemimiz dünya ile rekabet edebilen becerilerle donatılmış insanlar yetiştirmeyi amaçlıyor ama sistem öyle değil. Biz çocukları donanımlı yetiştirsek bile aynı sınava sokup sıralıyoruz. Okul boyunca da süreçle alakalı değerlendirmelerimiz hiç doğru değil. Öğretmenlerin süreç değerlendirmesine yönelik becerilerinin de desteklenmesi lazım"* şeklinde reformlarla yapılan yeniliklerin öğretmenler tarafından uygulanmasında sıkıntılar yaşandığını ve öğretmen yeteneklerinin bu şekilde bir ölçme yapılması için uygun olmadığını ifade etmiştir.

Öğrencileri becerileri ve bilgi kazanımı yönünden değerlendirmek için proje temelli öğrenme yönteminin çok verimli ve süreci izlemek adına da son derece elverişli bir yöntem

olduğunu ifade eden Ö9, "*Öğrencileri çoklu değerlendirmenin en güzel yolu projeler. Projelerde çocuğun hem ilgi alanları çıkıyor ortaya hem de öğrendiklerini izleme fırsatı veriyor öğretmene. Bu açıdan en etkili yöntem proje görevi vermek. Ama bunun da öğretmene yükü fazla oluyor, öğretmen süreci sürekli takip etmeli, gerektiği yerde müdahale etmeli. Tabi bunlar sadece okul başarı puanı olarak yansıyor, sonra çocuk merkezi sınavla bir yere yerleşiyor*" ifadesiyle proje görevlerinin öğrenciyi değerlendirmek için güzel bir alan sağladığını fakat bunun da öğretmenleri yorduğu için tercih edilmediğini dile getirmiştir.

Süreç odaklı değerlendirme de öğrenci performanslarının eğitim-öğretim dönemi boyunca değerlendirilmesi sağlanarak öğrencinin gelişimine ve ilerlemesine dair bilgi toplamak amaçlanmaktadır. Bu değerlendirme yaklaşımı ile öğrencinin dönem boyunca gösterdiği çabası, sürece katılımı ve düşünme becerilerindeki değişim göz önünde bulundurularak geri bildirim sağlanmasına ve gerekli düzenlemelerin erken müdahaleyle yapılmasına imkân tanınmış olur. Özellikle son yıllarda yapılan yeniliklere eşlik eden süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı her ne kadar öğrenme-öğretme süreçleri için çok fonksiyonel olsa da süreci yürütmek farklı beceriler gerektirir. Bu nokta da katılımcı görüşlerinden elde edilen sonucu göre, süreç odaklı değerlendirmede öğretmenlerin süreç becerilerini geliştirmesi gerektiği söylenebilir.

5.4.2.2. Reformların Çoklu Düzeylerde Çeşitlendirilmiş İzleme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasındaki Etkililiğine İlişkin Görüşler

Öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, dili etkin kullanma, iş birliği yapma, farklı alanlarda okuryazarlık becerilerinin gelişmesini sağlama gibi pek çok yeteneğini geliştirmeye yönelik yapılan yenilik çalışmalarında izleme ve değerlendirme sürecinin de farklı bir yeri bulunmaktadır. Bundan dolayı, öğrencilerin çoklu yeteneklerinin farklı değerlendirme yöntemleri kullanılarak ölçülmesi amacıyla çeşitlendirilmiş izleme ve değerlendirme yöntemlerinin yer aldığı reform çalışmaları yapılmaktadır. Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının yanında beceriye ve uygulamaya yönelik öğrencinin gelişiminin takip edilmesi için yapılandırılan modern yöntemlerin kullanılması bu reformlarla teşvik edilmektedir. Böylece öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin hedeflenen kazanımların neresinde olduğunun tespiti yapılarak (Şad & Göktaş,

2013, s. 82) düzeltmeler ve iyileştirmeler için hızlı aksiyon alınabilmektedir. Bununla birlikte toplumlar arasında bir gelişmişlik göstergesi olarak kabul edilen (Rapoport, 2008, s. 226) ve özellikle öğrencilerin okuduğunu anlama, düşünme ve problem çözme gibi becerilerini ölçümleyen uluslararası izleme ve değerlendirme sınavlarının varlığı da toplumlarda izleme ve değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ihtiyacı doğurmuştur. Bu bağlamda araştırma kapsamında izleme ve değerlendirmelerin çeşitlendirilmesiyle ilgili olarak katılımcılara değerlendirmeleri sorulmuş ve yapılan bu yeniliklerin gerekli ve öğrencilerin çok yönlü takibi için önemli olduğuna dair görüş bildirdikleri görülmüştür. Özellikle öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=15) müfredatta ve yöntemlerde yaşanan beceri temelli öğrenme programının etkisinin değerlendirmede de olması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri de belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Yöneticiler tarafından reformlarla yapılan öğrenme-öğretme sürecine yönelik çeşitlendirmenin ve esnek uygulamaların bir yansıması olarak değerlendirilen, çeşitlendirilmiş izleme ve değerlendirme yaklaşımının, reformlarda bir bütünlük sağlaması açısından kendi içinde tutarlı bir adım olduğu ifade edilmiştir. Yöneticilerin bir kısmı (n=8) uluslararası izleme ve değerlendirme sınavlarındaki ülke başarı skorlarının yükselmesi için reformların yapıldığını ve değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesinin de bu açıdan önemli olduğuna dair görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte farklı ölçme yöntemlerinin sınıflarda uygulanmasının çok zaman aldığını (n=13) ve sınıf yönetiminin bu noktada zorlaştığını (n=11) da ifade etmişlerdir. Bundan dolayı çeşitlendirilmiş izleme ve değerlendirme yaklaşımının üç kod şeklinde ele alınmasının daha doğru olacağı düşünülmüştür.

Okul yöneticilerinin, çeşitlendirilmiş izleme ve değerlendirme yaklaşımının genel olarak olması gereken bir adım olarak değerlendirdikleri görülmüştür. "*Reformlarla özellikle içerikler çeşitlendi. Farklı yetenekte ki öğrencilerimize farklı uygulamaların yapılıyor olması, proje görevi, grup çalışması, dil becerisi gibi farklı değerlendirmelerle öğrencinin performansının ölçülmesi güzel, bir kere yazılı olması güzel*" şeklinde düşüncesini açıklayan Y4 gibi genel değerlendirme olarak olumlu görüş bildiren Y11 ise "*Değerlendirme hep süreç içinde olması gereken bir unsurdu. Aslında yıllar önce portfolyo için bu öğretmenler tarafından yapılıyordu ama şimdi tekrar bir düzene oturdu. Yenilikleri destekleyecek değerlendirme yollarının olması olumlu*" sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

Ölçme ve değerlendirmenin süreç boyunca ve çeşitlendirilmiş yöntemlerle yapılmasına yönelik yapılan değişikliklerin, uluslararası sınavlardaki başarı skorlarının yükseltilmesine yönelik yapıldığını dile getiren yöneticilerden Y3, "*Uluslararası sınavlarda başarı düzeyimiz düşük çıktı, onun için Bakanlık hemen bir çabaya girişti. Güzel etkinlikler oldu, oluyor da. Bizdeki değerlendirmeleri de öğretimi de bunlara göre şekillendirdi. Ne kadar ilerideyiz çok ilerleyebilecek mi bilmiyorum ama çok da fazla bir mesafe kat edemedik herhalde ama yani bu öyle 3-5 yılda olacak bir şey değil*" şeklinde düşüncelerini ifade ederek iç politikayla çeşitlendirilen sürece aynı zamanda uluslararası sınavlarında katkısı olduğuna dair bir izlenime sahip olduğunu dile getirmiştir. İzleme ve değerlendirme yöntemlerinin modernizasyonunda etkisi bulunan uluslararası sınavların iç politikadaki sonuç odaklı uygulamalarla uyumlu olmadığını ifade eden Y11 "*Uluslararası sınavların sorularıyla bizim YKS sorularımızın uzaktan yakından alakası yok yani o yüzden çok daha iyi bir eğitim almamıza rağmen bilgi açısından söylüyorum PISA'da başarısız oluyoruz. Mesela Finlandiya bizden çok daha seyrek bir eğitim modeli uygulamasına rağmen hep birde ikide üçte yani. Dolayısıyla bizim bunu artık öngörüyor olabilmemiz lazım. Yani eğitim sistemini koyduk mu ortaya? Sonucu değiştirme iradesini arkasından hemen ortaya koymamız lazım. Ama Bakanlık özellikle 5'ler ve 9'lar için deneme sınavı yapmayacaksınız, açık uçlu soru soracaksınız diye hizmet içi eğitimler düzenledi. Bunun sonucunda da işte artık 4-3 sene sonra şöyle bir sınav öngörüyoruz, denmesi lazım ki kamuoyu buna ikna olsun. Çünkü hep sonuç odaklıyız, okullarda çeşitli değerlendirmeler yapın demekle olmuyor, süreci değerli hale getirmemiz lazım*" sözleriyle bu alanda yapılan yeniliklerin sonuçları için zamana ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Konuya farklı bir şekilde yaklaşan Y1, "*Evet, okulda öğretmenlerimiz farklı yöntemler kullanarak değerlendirmelerini yapıyorlar. Uluslararası içinde bize şu öğrencileri, şu saatte online olarak sınava sokacaksınız diyorlar. Ölçme-değerlendirme merkezine götürüyoruz bizde. Ama işte veriyi nasıl hangi grupları seçerek yapıyorlar onu biz bilmiyoruz. Bize söylüyorlar, bizde uygulayıcı olduğumuz için bize direkt öğrencinin adı geliyor. Bizde o şekilde bunları uyguluyoruz ama değerlendirmeleri Bakanlık yapıyor, sonuçları herkesle öğreniyoruz. Okul bazlı değerlendirme sonucu gelmiyor*" ifadesiyle özellikle uluslararası sınavların uygulanma süreci ve sonuçlarıyla ilgili olarak okul yöneticilerine herhangi açıklama gelmediğini, sürecin tam olarak bilinmediğini, sonuçlara yönelik bir dönüt verilmediğini fakat okullarda yapılan bu sınavlar aracılığıyla çoklu değerlendirme yöntemlerinin uygulandığını ifade etmiştir.

Çeşitlendirilmiş izleme ve değerlendirme yaklaşımıyla ilgili olarak en büyük handikabın, uygulamaların zaman alması olduğunu ifade eden yöneticilerden Y7, "*Öğretmenler buna ayak uydurabiliyorlar ama tabii bu da ayrıca bir efor, zaman istiyor. Bu eforu göstermek istemeyen öğretmenlerimiz de oluyor. Ama yeni öğretmenler, genç öğretmenler bunlara daha hevesli. Güzel şeyler yapan öğretmenlerimiz çok fazla. Ama sınıfta bunu alan öğrenci sayısı kısıtlı. Zaten iyi okullara giden öğrenci sayısından da bu anlaşılabiliyor*" sözleriyle düşüncelerini dile getirirken Y13, "*Öğretmenler için biraz daha yük olabilecek belki işte edebiyat dersinde konuşma sınavı işte okuma anlama şeklinde farklı sınavlar bunlar için zaman sorunu var. Sınıflar kalabalık, nasıl yetiştirecek öğretmen"* şeklinde değerlendirme yöntemlerinin çeşitliliğinin değil nasıl uygulanıp ölçmenin zamanında bitirebileceği sorusu üzerinde durduğu görülmektedir.

Ölçme yöntemlerinin zenginleştirilmesi ile ilgili olarak okul yöneticilerinin üzerinde durduğu başka bir konu da uygulamada yaşanan zorluklar üzerine olduğudur. Yöneticiler, her öğrenci için çeşitlendirilmiş değerlendirme yöntemlerinin iyi planlanması gerektiğini, bununla birlikte sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı uygulamada güçlük yaşandığını dile getirmiştir. Konuyla ilgili olarak Y9 "*Öğretmenlerin gördüğünüz kadarıyla bir de sınıf içerisinde konuşma dinleme sınavı yaparken. Şimdi dinleme sınavını öğretmen 30-40 kişilik sınıfta o kadar kişinin önünde yapıyor. Konuşma sınavında aynı şekilde iki öğrenciyi çıkartıyor. Oraya iki tane soru soruyor. Sınıftaki öğrenciler bu arada pür dikkat onları dinlemiyor. Kendi aralarında gürültü yapıyor, konuşuyor falan da çocuğun da dikkati dağılıyor. Aslında öğrencinin de hep söyledikleri bu dinleme sınavında da konuşma sınavında da yani sınıftan bağımsız bir yere alıp götüremediği sürece çok da sağlıklı olmuyor. Edebiyat, İngilizce gibi dil derslerinde özellikle. Yani buna bir çözüm getirilebilir mi bilmiyorum. Yani sahadaki uygulamasında böyle aksaklıklar oluyor."* şeklinde düşüncelerini ifade ederek ders süresinin çoklu değerlendirme yöntemlerini uygulamak için yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Eğitim süreçlerinde öğrenci gelişimini daha kapsamlı ve detaylı analiz etmek için değerlendirme yöntemlerinin çeşitliliğinin sağlanması önemlidir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinin farklı aşamalarındaki ilerlemelerini değerlendirebilmek için farklı ölçme araçlarının bir arada kullanılması, öğrencilerin çok yönlü becerilerinin süreç içindeki gelişiminin değerlendirilmesi açısından öğretmene önemli bir veri sunmaktadır. Öğrencinin gelişim performansı, katılımı, becerileri, ilgileri, öğrenme tarzı ile ilgili birçok konuda bilgi

sağlayan çoklu düzeylerde çeşitlendirilmiş değerlendirme yöntemleri ile ders bazlı geri bildirimler alınarak öğretmenin hem süreci şekillendirmesine hem de öğrenci öğrenmelerinin düzeltilmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlere çeşitlendirilmiş izleme ve değerlendirme yöntemlerinin sınıf süreçlerine etkisi sorulmuş öğretmenlerin bir kısmı (n=9), bu değerlendirme yaklaşımının kullanılmasında uluslararası sınavlardaki başarıyla ilgili olduğunu ifade ederken bir kısmı da uygulanmasının sürenin kısıtlı olmasına ve sınıf yönetiminin zorlaşmasına vurgu yapmıştır. Öğretmenlerden Ö8, genel bir değerlendirme yaparak, düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: *Her ne kadar reformla çeşitlendirilmiş bir ölçme sisteminde bahsedilse de okullarda henüz bir şey değişmedi. Çünkü tamamen test üzerinden gidiyoruz hala. Ama Bakanlık diyor ki çok yönlü değerlendir. Bunu yapacak, kendini yoracak öğretmen az, becerisi yeterli olmayabilir de o da başka bir sıkıntı. Yani bu reformlar kesinlikle doğru olan aşamalar ama uygulanma açısından çok ciddi sıkıntılarımız var"* sözleriyle reformlarla çeşitlendirilmiş değerlendirme yöntemleri kullanılsın isteniyorsa da öğretmenlerin ya uğraşmak istemedikleri için ya da becerilerinin kısıtlı olmasından dolayı uymadığını dile getirmiştir.

Eğitimde yapılan reformların çıkış noktalarından biri sayılan uluslararası eğitim sistemlerindeki gelişmeler, değerlendirme yöntemlerimizi de etkilemektedir. PISA, TIMMS, PIRLS gibi uluslararası izleme ve değerlendirme sınavlarının ülkeler için bir gelişmişlik göstergesi sayıldığı düşünülürse politika yapıcılara eğitim reformlarına yön vermede rehber olduğu söylenebilir. Her ne kadar ülkemizde de uygulansa da uluslararası sınav süreçlerinin tam olarak bilinmediği ve öğrencileri neye göre seçtiklerine dair bir bilgilerinin olmadığını dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Ö3 "*O sınavlar nasıl uygulanıyor, kime uygulanıyor? Ben şu ana kadar kendi çalıştığım okulda bunun için uygulanan bir şey görmedim. Hani nasıl seçiliyor, hangi öğrenciye uygulanıyor, nasıl şey yapılıyor? Bilmiyorum. Ama değerlendirmek için tarafsız bir gözün değerlendiriyor olması güzel. Diğer taraftan projeler çok iyi. Onlara dahil olunca hem öğretmen hem öğrenci açısından geliştirici özelliği çok fazla ama çok zaman isteyen, çok emek isteyen projeler ama çoklu değerlendirme yapmak için inanılmaz yararlı oluyor."* sözleriyle uluslararası değerlendirmelerin her ne kadar sürecini bilmese de öğrenci sürecine katkı sağladığını ve uluslararası projelerle de öğrencilerin becerilerine göre değerlendirilmesini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö7 ise uluslararası sınavların öğrenciyi okuduğunu anlama, yorumlama, çıkarımda bulunma gibi üst düzey bilişsel yeteneklerinin izlenmesi ve değerlendirmesini sağladığını dile getirerek "*Her şey okuduğunu anlamakla başlıyor zaten.*

Eğer okuduğunu anlamazsa amacını ulaşamıyor. Bu tarz sınavlarda da bunlar ön plana çıkıyor zaten. Bu sınavlardaki başarımızı artırmak için ulusal sınavları da açık uçlu sınava çevirdiler. Çocuk artık bilgiyi işte test sınavında mesela görerek fark edebiliyordu, şıklardan eleyebiliyordu. Şimdi onları gözünün önünde görmediği zaman en azından yorum yapacak daha kendini zorlayacak diye düşünüyorum. Yani bu açıdan okumaya da çok teşvik edilmeleri lazım çocukların." şeklinde düşüncelerini ifade etmiş ve uluslararası sınavların ulusal sınavları etkilediğini, bundan dolayı da yeni yapılan reformlarla birlikte öğrencilerin üst düzey bilişsel kazanımlarını ölçmek için açık uçlu sınavların yapıldığını dile getirmiştir.

Çeşitlendirilmiş izleme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında zamanın kısıtlı olması da öğretmenler için bir handikap oluşturduğu belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak Ö11, "*Öğrencilerin farklı becerilerinin geliştirilmesi ve ona göre bir değerlendirme sistemi kurgulanmasının gerçekten olumlu olduğunu düşünüyorum. Açık uçlu sınavlar iyi oldu örneğin, çocukların sonuca nasıl ulaştığını görüyoruz. Ayrıca projelerinde hem öğrencilerin hem öğretmenlerin becerilerini arttığını net bir şekilde söyleyebiliriz. Ama işte bunlara vakit ayırma konusunda ciddi sıkıntılar yaşıyoruz. Hem öğretmenin hem çocuğun ders dışında vakit ayırması gerekiyor özellikle. Bir de velilerde istemiyor, akademik başarısı yüksek olsun istiyor bunlar zaman kaybı gibi geliyor"* şeklinde öğrencilerin farklı beceri alanlarının çeşitlendirilmiş değerlendirme yöntemleri kullanılarak ölçülmesindeki zorluklardan biri olduğu söylenebilir. Proje temelli öğretim yönteminin çok pratik olmamasının yanında öğrenciyi ayrıntılı değerlendirmek için çok uygun bir yöntem olduğunu fakat süreç yönetiminin çok zor olduğunu ve sınıf yönetimini zorlaştırdığını ifade eden Ö13, "*Dönem içinde ana sınavlar dışında pek çok sınav yapıyoruz, testler, konu ara değerlendirmeleri, akıllı tahtadan etkinlikler… Ama en etkilisi projeler… Çok faydalı oluyor çocukları gözlemlemek için, süreç değerlendirmesi içinde uygun ve öğrenciyi aynı anda birçok becerisini gözlemleyebiliyorsun. Ama sınıfta sükûneti sağlamak çok zor. Biriyle ilgilensen diğeri başlıyor kaynatmaya. Yorucu oluyor öğretmen için"* sözleriyle sürecin yararından fakat bir o kadar da zor olduğundan bahsetmiştir.

Çeşitlendirilmiş izleme ve değerlendirme yöntemleri her ne kadar öğrencinin farklı becerilerindeki ilerlemeyi görmek için önemli kabul edilse de uygulamada zamana ihtiyaç olması ve uygularken sınıf yönetiminin zorlaşması gibi etkenleri içinde barındırmaktadır. Bu durum değerlendirme yöntemlerinin etkin bir şekilde uygulanmasını zorlaştırdığı gibi başka stratejiler geliştirilmesine yönelik öğretmenlerde isteksizlik oluşmasına sebep olabilir.

5.5. Eğitim Reformlarının İnşasındaki Katılım Sağlama, Bilgi Paylaşımı ve Öncelikli Reform Konularına Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, eğitim reformlarının, okulun iç ve dış paydaşları arasında hem yatay hem de dikey seviyelerde katılım, etkileşim ve bilgi paylaşımı süreçlerine katkılarına ilişkin, öğretmen ve yöneticilerinin değerlendirmelerine yönelik görüşleri kapsamaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların, eğitim reformlarının inşasındaki katılım, etkileşim ve bilgi paylaşımı süreçleri ile reformlarda ele alınması gereken öncelikli konulara yönelik düşünceleri analiz edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların görüşleri eğitim reformlarında (i) paydaşlarda çeşitlilik ve katılım ve (ii) eğitimde reform için öncelikli konular temalarına ayrılmış ve Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo11

Eğitim Reformlarının İnşasındaki Katılım Sağlama, Bilgi Paylaşımı ve Öncelikli Reform Konularına Yönelik Sonuçlar

Tema	Kategori	Kodlar
Paydaşlarda çeşitlilik ve katılım	Paydaş çeşitliliğinin sağlanması	Paydaşlarda çeşitlilik
	Paydaşların sürece katılımının sağlanması	Reform geliştirme sürecine paydaş katılımı
	Uluslararası kurum/kuruluşların sürece katkısı	Uluslararası sınav ve projelerin etkisi
Eğitimde reform için öncelikli konular	Zorunlu eğitim	Sürenin gözden geçirilmesi
		Sorunların çözülmesi
	Mesleki eğitime yönlendirme	Erken yaşlarda yönlendirme
	Öğretmen/yönetici eğitimi	Hizmet içi eğitim
	Disiplin yönetmeliği	Güçlendirme

5.5.1. Reform Sürecinde Paydaşlarda Çeşitlilik ve Katılım Sağlanmasına Yönelik Bulgular

Toplumların refahını sağlamaya yönelik atılan her yenilik hareketi, kalkınma hedeflerine ulaşılması için önemlidir. Toplumu saran, katılımcı, açık, bilgi paylaşımında cömert ve süreçlerde şeffaf bir anlayışla, risklere karşı yapılan planlamalar, reformların başarısında önemli unsurları oluşturmaktadır. Özellikle toplumsal ihtiyaç ve beklentileri karşılaması beklenen eğitim gibi kritik kurumlarda sürecin mümkün olan en fazla katılımla yürütülmesi hedeflerin doğru planlanması, amaca ulaşılması ve sonrasında ortaya çıkacak aksaklıkları önlemek açısından önemli kabul edilmektedir (Hopkins, Stringfield, Harris, vd. 2014, s. 259). Eğitim sistemi gibi çok geniş bir yelpazeye hitap eden organizasyonlarda yenilikler inşa edilirken politika yapıcılara, okul yöneticileri ve öğretmenler başta olmak üzere

öğrenciler, veliler, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler, iş dünyası, uluslararası kuruluşlar gibi önemli unsurların eşlik etmesi ve reform sürecine katılımlarının sağlanması, reformların sürdürülebilirliği açısından gerekli görülmektedir (Scheerens & Demeuse, 2005, s. 378). Ayrıca, her kesimin ihtiyaçlarının, beklentilerinin ve sürece katkı sağlayacak kabiliyetlerinin iyi anlaşılması, reformların daha kapsayıcı olmasını ve okul etkililiğinin artırılmasını sağlamaktadır.

Eğitimde yapılan reform girişimlerinin güçlü bir temele oturması için paydaş çeşitliliğinin ve katılımının sağlanmasına yönelik girişimlerin artırılması ve her bir önerinin ve ihtiyacın dikkate alınması ile ilgili olarak politika yapıcıların tavrı en önemli belirleyicidir. Bu noktada katılımcılar, politika yapıcıların reformların inşasında katılımı sağlama ve süreçle ilgili bilgi paylaşımında bulunmaya yönelik genel tavrını olumlu bulanlar (n=14) olduğu gibi büyük çoğunluğunun (n=26) süreçten memnun olmadığına yönelik değerlendirmelerde bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte, paydaş çeşitliliğinin ve katılımının sağlanmasına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri, paydaş çeşitliliğinin sağlaması, paydaşların sürece katılımının sağlanması ve uluslararası kurum/kuruluşların sürece katkısı olarak üç kategoride toplanmıştır. Paydaş çeşitliliğinin sağlanması kategorisinde katılımcıların görüşleri paydaşlarda çeşitlilik başlığında yer alırken; paydaşların sürece katılımının sağlanması kategorisinde ise reform geliştirme sürecine paydaş katılımı ve uluslararası kurum/kuruluşların sürece katkısı ve uluslararası kurum/kuruluşların sürece katkısı kategorisi altında da uluslararası oluşumların etki düzeyi olmak üzere katılımcı görüşlerinin üç kodda toplandığı görülmüştür.

5.5.1.1. Reform Sürecinde Paydaş Çeşitliliğinin Sağlanmasına İlişkin Görüşler

Eğitim reformlarının belirlenmiş ihtiyaçlara uygun olarak planlanması, uygulanması ve sonuçlandırılması için her kesimi temsilen paydaşların sürece dahil olması noktasında politika yapıcıların teşvik edici olmaları önemli kabul edilmektedir. Bu paydaşların çeşitliliğinin sağlanması, hiçbir kurum/kuruluşun göz ardı edilmemesi süreçte oluşabilecek risklerin, aksaklıkların, itirazların ve muhalif oluşumların en baştan engellenmesi için önemli bir başlangıcı oluşturmaktadır (Başdemir, 2014, s. 118). Bu bağlamda araştırma kapsamında katılımcılara paydaş çeşitliliğinin sağlanmasına yönelik girişimleri nasıl değerlendirdiklerine ilişkin soru yöneltildiğinde genel kanının (n=25) çeşitliliğin sağlandığı

yönünde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte katılımcı görüşleri analiz edildiğinde, paydaş çeşitliliği ile ilgili değerlendirmelerinin okul unsurları ve toplumsal aktörler kavramlarıyla sınırlandırdıkları saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Reformlarda, ihtiyaç analizi yapmak ve elde edilen sonuçlara göre yöntemlerin belirlenmesine ilişkin bir yol haritasının çizilerek hedefe ilerlemek ve en nihayetinde amaca ulaşmak ve tüm bu süreçleri paydaşlarla birlikte oluşturmak ön plana çıkmaktadır. Son yıllarda katılımı kısıtlı, tepeden aşağıya doğru inen ve katı kurallar içeren düzenlemelerden, geniş katılım, çok seslilik, esnek program gibi daha insancıl anlayışa uyan reform çalışmalarıyla daha sistemli bir yaklaşıma geçilmiştir (Scheerens & Demeuse, 2005, s. 380). Bunun içinde gittikçe daha fazla sayıda aktör, yalnızca emirleri yerine getirmek için değil aynı zamanda amaç ve araçları tanımlamak için de bir araya gelerek eğitime yön vermektedir. Bu noktada paydaş çeşitliliği ne kadar sağlanırsa reformların yapılabilirlik ve sürdürülebilirliği o oranda artacaktır. Bu minvalde, reformlarda paydaş çeşitliliğinin sağlanmasına ilişkin okul yöneticilerine görüşleri sorulduğunda çoğunluğun (n=11), politika yapıcıların eğitim reformlarında paydaş çeşitliliğine önem verdiği tespitinde bulunduğu görülmüştür. Özellikle okul içi aktörlerin (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) temsilcilerinin yer aldığını; aynı zamanda okul dışında yer alan toplumsal unsurlarında katılımına dikkat edildiğini dile getirmişlerdir. Fakat, katılımın sağlanmasının yanında görüşlerin dikkate alınma noktasında da şüphelerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak örnek görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

> Y5: Paydaş katılımında artık son zamanlarda biliyorsunuz çok önemseniyor. Hemen hemen her kurum ve kuruluş temsil ediliyor toplantılarda. Teknolojinin sağladığı kolaylıkla her yerden ulaşılabiliyor herkese. Veli anketleri sayesinde paydaşlara daha hızlı ulaşılabiliyor, sivil toplum kuruluşlarına ulaşılıp, onların görüşleri alınabiliyor ama bu görüşlerin ne derece uygulandığına baktığımız zaman bu anlamda eleştiri yapılabilir. Yani fikir alıyoruz, topluyoruz ama her şey kâğıt üzerinde kalıyor maalesef.
>
> Y7: Yani okul, hayatın kendisi zaten. İlla ki okulun paydaşları olacak reformların yapılmasında. En büyük paydaşlar, meslek grupları, velilerimiz, sivil toplum örgütleri, bunların da bu reformların oluşturulmasında katkı sunmalarını değerli buluyorum. İllaki onların da bu süreçte olmaları gerekiyor diye düşünüyorum. Özellikle sivil toplum kuruluşları işte ne bileyim meslek örgütlerinin onların da bu sürece dahil edilmesinin faydalı olacağını düşünüyorum. Ne kadar çok katılım olursa reformlar üzerinde de o kadar az tartışma olur.
>
> Y12: Evet, paydaşlar noktasında planlamada Bakanlık hepsini koymuş, yani her kuruma rolü üzerinden yapılması gerekenleri projede var. Tabi buradaki bizim eğitim noktasına baktığımızda en önemli kısım işte aile, okul, öğrenci bunlar sac ayağı eğitim reformlarının… Bunun dışında tabii ki STK'lar işte yerel yönetimler falan var, bunların katkısı önemli.

Okul yöneticilerinin paydaş çeşitliliği sağlanması hususunda hem fikir olduğu ve okul içi paydaşların yanı sıra özellikle yerel yönetimlerin ve sivil toplum kuruluşlarının reform sürecinde katılımcı olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Reform sürecinde paydaş çeşitliliği ne kadar geniş çaplı sağlanırsa yeniliklerinde toplumsal destek almasının o kadar kolay olacağına dair düşüncelerini dile getiren yöneticilerin bir kısmının (n=8) görüşlerinden yola çıkarak, paydaş katılımındaki çeşitliliğin reformların hesap verebilirliğini ve şeffaflığını artıracağı için toplumda çatışma değil iş birliği geliştirme hissiyatı uyandıracağı söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Paydaş çeşitliliği, reformların daha hızlı kabul görmesini, sürecin herkese açık bir şekilde yürütülmesini ve sorunların tespit edilerek doğru çözümler oluşturulmasını sağlamaktadır. Eğitim reformlarında sürece çeşitli alanlardan katkı sağlayabilecek paydaşların belirlenmesi ve karar alma konusunda her kesimden oluşuma söz hakkı verilerek eşit alan açılması sorunların çözümünde kolaylık sunmaktadır (Kara, 2020, s. 1652). Araştırma kapsamında da öğretmenlerin değerlendirmeleri de reformlar üzerinde katılım çeşitliliğinin olmasının pozitif etki sağlayacağı yönünde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=15), hepsinde olmasa da artan şekilde yapılan reform çalışmalarında politika yapıcıların paydaş çeşitliliğini sağlamaya özen gösterdiği, toplumun hemen hemen tüm kesimlerini kapsayan çalışmalar yürüttüğü konusunda hemfikir olmakla beraber, paydaşların ihtiyaçlarını ve beklentilerini dikkate aldığı noktasında şüphelerinin olduğunu dile getirdikleri belirlenmiştir. Konuyla ilgili düşüncelerini dile getiren öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö10: Paydaş çeşitliliği çok önemli, özellikle ailenin ve yerel yönetimlerin katılımının sağlanması gerekir. Çünkü çocuğun ihtiyaçlarını en iyi aile, yerelin ihtiyaçlarını da en iyi yerel yönetimler bildiği için mutlaka süreçte yer alması gerekir. Bir de düşüncelerine, ihtiyaçlarına kulak verilmesi…
>
> Ö14: Gençlik Spor, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı gibi bakanlıklarda paydaşlarımız arasında. Aslında koordineli hareket etmeliler. Bence bütün bakanlıklar bu işe önem vermeli. Yani şu bir gerçek, siz iyi insan yetiştiremiyorsanız, dünyayı okuyabilen çağdaş insan yetiştiremiyorsanız ülkenizde geri kalacak. Dolayısıyla bütün herkes aileden öğretmene, yerel yönetimden merkez yönetimine kadar her kesimin dahil olması gerekiyor. Çünkü eğitim şakaya gelmez, insanımızı yetiştirirseniz bütün alanlarınız iyi olacaktır.
>
> Ö16: Kesinlikle eğitim öğretimle uzaktan yakından bilgisi olan her kesimden bireyin/kurumun/kuruluş temsilcilerinin sürece dahil edilmesinin güzel sonuçlar alınması için gerekli bence. Düzenli bir katılım olması, birçok şeyin aynı anda konuşulmasına, tartışılmasına ve sonucunda uygun kararlar alınmasını sağlar. Zaten biri varken biri yoksa olmuyor zaten. Hani eksik oluyor bir şeyler.

Reformların bir ihtiyaca yanıt olacak nitelikte kurgulanması, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında, toplumun alakalı tüm kesimlerinin katkı sağlaması, reform meşruiyetini sağlamak için gerekli kabul edilmektedir (Sarıer & Uysal, 2020, s. 952). Yapılan reform çalışmalarına katkı sağlaması gereken aktörlerin sürece dahil edilmesiyle olası tartışmaların, eleştirilerin, çekişmelerin önüne geçilmesi hedeflenmektedir. Son yıllarda yapılan ve özellikle eğitim sisteminin müfredat, sistem, yöntem ve değerlendirme gibi temel konuları içeren çalışmalarda azami derecede paydaş çeşitliliğinin sağlanmasına özen gösterildiğini düşünen öğretmenlerle birlikte bunun tersi izlenimlere sahip öğretmenlerinde yer aldığı belirlenmiştir. Örnek olarak öğretmenlerden Ö8, "*Öncelikle paydaş çeşitliliğinin sağlandığını çok fazla düşünmüyorum. Yani hemen bu paydaşların içerisinde kimler olduğunu net bir şekilde söyleyebiliriz. Yani toplumun her kesimini temsil edecek yeterlikteki insanların olması gerekiyor. Yani mesela sadece yetkili sendika değil, bütün eğitim sendikalarının olması gerekiyor işte öğretmenler, idareciler, ondan sonra işte veliler, yöneticiler gibi kapsam geçerliliğinin çok yoğun olması gerekiyor. Özellikle reform dediğimiz oluşumun gerçekleştirebilmesi için paydaş çeşidinin mümkün olduğu kadar kalabalık olması gerekiyor. Yukarıdan aşağı herkesi sayabilirim burada. Çünkü herkesin bir yükümlülüğü var eğitimde. Yani herkesi mutlaka payı olması gerektiğini düşünüyorum"* şeklinde çeşitliliğin önemini vurgularken Ö21, "*Bakanlık sadece son düzenlemede herkese açık bir görüş toplama süreci yaptı, onun dışında hep üst yönetimin, işte öğretmen ve yönetici temsilcilerinin ve diğer bakanlıların yetkilileriyle kendi arasında karar alıp uygulatıyor. Çevremde hiç katılan duymadım. Bence belirli kişi ve kuruluş temsilcileri gidiyor karar alıyor uygulanıyor. Ben paydaş çeşitliliği olduğunu düşünmüyorum. Öyle bir dertleri de yok bence"* diyerek düşüncelerini ifade etmiştir.

Paydaş çeşitliliği ile daha demokratik bir ortamda hayata geçirilecek reform çalışmalarının, daha etkili olmasına ve sürecin sağlıklı yürümesine katkı sağlamaktadır. Bu katkıyla beraber, reformların uygulanmasında da önemli bir güç birliği sağlayan ve politika yapıcılar tarafından son yıllarda daha da önemsenen paydaş çeşitliliğini sağlama çabası, araştırmaya katılan yöneticiler ve öğretmenler tarafından da olumlu karşılanan bir olgu olarak belirtilmiştir. Bu noktadan hareketle, reformlarla ortaya çıkan yeniliklerin amaca hizmet etme başarısının artırılması, her kesimin ihtiyaç ve beklentilerine yanıt verilmesi, yeni süreçlerin tartışmalarla yıpratılmasının önüne geçilmesi, kapsayıcı bir anlayışla sürece destek olacak unsurların aktif hale getirilmesi için politika yapıcıların son yıllardaki reform

girişimlerinde paydaş çeşitliliği sağlamaya yönelik çabalarının arttığı ve bu çabanın katılımcılar tarafından olumlu karşılandığı söylenebilir.

5.5.1.2. Reformlarda Paydaşların Sürece Katılımının Sağlanmasına İlişkin Görüşler

Eğitim reformlarının daha etkili, daha kapsayıcı, daha adil olması için sürecin paydaşlarla yürütülmesi önemli kabul edilmektedir. Politika yapıcıların özellikle reformun muhataplarını sürece dahil etmesi, yeniliklerin benimsenmesini, istikrarlı sürdürülmesini ve hedeflenen çıktılarla sonuçlanmasını sağlayarak yüksek başarı elde edilmesini kolaylaştırmaktadır (Desimone, 2002, s. 456). Bu yargıdan yola çıkarak araştırma kapsamında da paydaş katılımıyla ilgili okul yöneticilerine ve öğretmenlere görüşleri sorulmuş, paydaş katılımının önemli olduğuna ve her düzeyde bu katılımın sağlanmasına gayret edilmesi gerektiğine dair genel bir kanı olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların görüşlerindeki ifadeler dikkate alınarak reform geliştirme sürecine paydaş katılımı başlığında bir kod oluşturulmuş ve görüşler bu başlık altında kategorize edilmiştir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Okul yöneticileri, reform çalışmalarında paydaş çeşitliliğinin sağlanmasına yönelik olumlu görüş bildirmelerinin yanı sıra paydaş katılımına da dikkat edildiğini ifade etmişlerdir. Yöneticiler her ne kadar son yıllarda yapılan reform çalışmalarında politika yapıcıların daha çok reformlar uygulanmaya başladıktan sonraki uygulama aşamasında ve bir de süreç sonunda görüşlerine başvurduklarını dile getirmişler ve aslında en başında görüşlerinin alınması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte yöneticiler, alınan bu dönütlerinde dikkate alınmadığına dair gözlemlerini ifade etmişlerdir. Başka bir anlatımla, reformların politika yapıcılar tarafından karar verilip okullarda uygulandığı, söz konusu düzenlemelerin sonrasında görüşlerine başvurulduğunu ve bunlarında dikkate alınmayarak politika yapıcıların sürekli düzenleme yapma ihtiyacı hissettiklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak Y9, "*Yenilikler bize geliyor sadece, nasıl yapılıyor bize sorulmuyor. İş işten geçince de bu seferde süreç nasıl ilerliyor diye soruyorlar. Bu noktada da Bakanlığa sunduğunuz güzel bir politika önerisi yerini bulmayabiliyor ya da onu hiç göremeyebiliyorsunuz. Halbuki birçok öğretmen, birçok veli aynı önerilere değinmiş olabiliyor. Ama maalesef Bakanlıkta bu işlerde bir grup insanın dediği yapılıyor. Yani diyor ki, ben söyler ben çalarım diyor*" şeklinde durumu ifade etmiştir. Benzer kanıya sahip olan Y16, "*Yani reformların*

yapılmasında uygulayıcıları en başından sürece dahil etmek lazım aslında. Çünkü uygulayıcının içinde olmadığı bir reform çok başarılı olmuyor. Şöyle birisi getiriyor, şunu şunu öğreteceksin diyor, bunu uygulayacaksın diyor ama bu uygulayıcı olarak benim kavrayabildiğim kadar oluyor. Anlayabildiğim özümseyebildiğim kadar oluyor. Programı yapmadan önce benim fikirlerimi alsa, bende uygulayıcı olarak katkı sağlayabilsem çok daha verimli, etkili olur. Yani bu noktada hep bir dayatma var" sözleriyle politika yapıcıların, yeniliklerin dizaynında en başından itibaren uygulayıcıları dahil etmesi gerektiğini, fakat bunun aksine reformları uygulayıcılara dayattığı yönünde görüş belirtmiştir.

Politika yapıcıların eğitim reformlarında ilk olarak okul içi paydaşların ihtiyaç ve beklentilerini daha sonra reformların anlaşılması, benimsenmesi, ilerlemesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için okul dışı paydaşlara söz hakkı verilmesi gerektiği yönünde görüş belirten Y10, "*Özellikle şöyle söyleyeyim, akademisyenler reform hazırlıklarında daha aktif, onlar hazırlıyor ama akademisyenler okulun içindeki işleri, işi bilmiyor, kendi okudukları zaman gibi yorumluyorlar. Dolayısıyla kendileri iyi bir şey yaptıklarını düşünüyorlar ama uygulayıcı olarak bizlerin fikirlerini almadıkları için de çok da başarılı olmuyor diye düşünüyorum. Diğer paydaşlarda olsun tabi ki zenginlik katar ama öncelik bizlerde olmalı"* şeklinde önceliğin okullardaki uygulayıcılarda olması gerektiğine dair görüşlerini ifade etmiştir.

Y14 ise reform sürecinin en başında dikkate alınmadıklarını ifade ederken, süreç sonu değerlendirmelerinin de bin bir zahmetle alındığını, bu noktada en azından bu dönütlerin değerlendirilmesinde donanımlı bilimsel bir kurul oluşturularak yapılan yanlışların tekrarlanmasının önüne geçilmesinin daha akıllıca olduğunu "*Evet o anlamda paydaş katılımı çok değerli ama bunları değerlendirecek, anketleri değerlendirecek, bunları bir süzgeçten geçirecek Bakanlıkta bilimsel bir kurum oluşturulmalı. Yani bir yapı oluşturulmalı. Baktığımız zaman her yıl yüzlerce binlerce bilimsel çalışma yapılıyor, işte tezler üretiliyor, makaleler yapılıyor. Hatta yurt dışında çok önemli dergilerde yayımlanan makaleler var. Ama bunları acaba Bakanlık kaç tanesini açıp okuyor ya da bakanlıktaki yetkililer politika geliştirirken yeni reformlar yaparken bunların kaç tanesini değerlendirip dikkate alıyor. Bence çok göz önünde bulundurmuyor diye düşünüyorum. Yani o yüzden paylaş katılımı yaparken her alandan insana hem üniversiteden hem içeriden öğrenciden veliden sivil toplum kuruluşlarından, hepsinden tabii ki toplanmalı ama nihayetinde*

toplanan bu veriler güzel bir süzgeçten geçirilecek Bakanlığın içinde bilimsel bir yapı oluşturulmalı." sözleriyle dile getirmiştir.

Eğitim reformlarında etkili ve kritik bir faktör olan paydaş katılımında öncelikli olarak öğretmen, öğrenci, veli, yöneticinin devamında da yerel yönetimler, STK'lar, eğitim uzmanları, politika yapıcılar gibi pek çok önemli unsurun yer alması önemlidir. Özellikle son yıllarda yapılan reform çalışmalarında bu paydaşlar daha aktif olsa da görüşlerinin politika yapıcılar tarafından dikkate alınması da reform sürecinin sıhhati açısından mühim görünmektedir. Okul yöneticilerinin şikâyet ettiği noktanın temelini oluşturan bu durum, araştırma kapsamındaki değerlendirmelerinde yer almış ve yöneticilerin okul süreçlerindeki en kilit uygulayıcılardan biri olmalarına rağmen görüşlerinin çok dikkate alınmamasından rahatsızlık duyduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Yöneticilerin söylemlerinden politika yapıcıların bu görüşleri dikkate alması ve yönetici ve öğretmenlerin reform süreçlerinde daha aktif katılımı sağlanarak görüşlerinin alınması ve bunlarla ilgili dönüt verilmesinin süreci çok daha değerli ve başarılı bir seviyeye taşıyacağı sonucu çıkarılabilir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Reformlara paydaş katılımının sağlanmasına yönelik araştırmaya katılan öğretmenlerde okul yöneticileriyle benzer değerlendirmelerde bulunmuştur. Her paydaşın sorunların çözümüne kendi perspektifinden bir çözüm getireceğinden hareketle, katılımın geniş bir alana yayılması ve bunun etkili şekilde yönetilmesi reformların başarısını doğrudan etkileyecek bir unsurdur. Araştırmaya katılan öğretmenlerinde bu çıkarımları doğrular nitelikte izlenimlere sahip olduğu görülmektedir. Paydaş katılımının önemine ve paydaşların sahip olduğu farklılıklara saygı duyularak çıkan seslere saygılı davranmak gerektiğini dile getiren Ö9, "*Reformlara katılım yüksek. Öncelikle sahadan birilerinin reformlarda söz sahibi olması gerekiyor. Planlamaları yaparken sahadan katılımcının çok olması gerekiyor ve bizim o seslere saygı duymamız gerekiyor diye düşünüyorum."* sözleriyle çeşitliliğin sağlanması ve bu çeşitliliğe kulak verilmesi gerektiğinin altını çizmiştir. Paydaş katılımının önemli olduğuna ve katılımcıların görüşlerinin dikkate alınması ve öğretmenlerin süreçte her yönden daha aktif olmaları gerektiğini söyleyen Ö11 ise "*Program hazırlanırken üniversitelerden hocalar, profesörler katılıyor ama bunun masa başında hazırlanan bir programdan ziyade sahada yapılacaklar ve saha gerçekleri olarak ele alınarak öğretmenlerin daha etkin olması gerekir, onların görüşlerinin alınması gerekir. Yeniliklerin pilot uygulamasının fazlasıyla olması gerekir. Pilot çalışmanın sonucunda öğretmenlere ve bizlerin oluşturdukları komisyonlara söz hakkı verilmesi ve dönütleri dinlemesi gerekiyor.*

Çünkü alanda biz anlatıyoruz, biz yapıyoruz. Bunu yaparken öğretmenin belki eksik becerileri orada daha gün yüzüne çıkacaktır veya öğrenci ne istiyor, günümüz eğitimi ne istiyor? İhtiyaç belirleme noktasında dahil olmamız gerekiyor. Bunu akademik olarak üst gruplarla değerlendirilmesinden daha etkili olacaktır" şeklinde sürece yönelik düşüncelerini dile getirmiştir.

Reform çalışmalarında öğretmenlerin önemli bir yeri olduğunu, sürece çok geniş kapsamlı olmasa da öğretmen temsilcilerinin de katıldığını ifade eden öğretmenlerin, bu katılımının sadece şekilsel olduğunu, süreçle ilgili görüş istendiğinde özenilerek hazırlandığını fakat Bakanlığın bunu dikkate almadığını dile getirdikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö13: Reformlarla ilgili düzenlemelerin sürekli yapıldığını biliyoruz. Üniversiteden hocalar, veli, öğrenci, öğretmen bu aşamaların olduğunu biliyoruz ve süreçte normalde varız evet ama çok ciddiye alınıyor muyuz bu konuda çok olumlu düşünemeyeceğim, çok da ciddiye alındığımızı düşünmüyorum. Bir önceki sistem değişikliğindeki uygulama güzeldi. Bizi eğitime aldılar sonra pilot okullarda değerlendirme yaptılar, deneme yaptırdılar. Sonra bizden sonuçlarını istediler, dikkate de aldılar, cevap verdiler. Ama son yapılan model çalışmasında bunları yaşamadık, direkt bizi eğitim aldılar, sonra pilot uygulama yapılmadı. Biz de direkt sınıfta uygulamaya geçtik. Şimdi değerlendirme istiyorlar ama yaparken sorulmadı ki şimdi değerlendirsem ne önemi olur.
>
> Ö21: Paydaş görüşlerinin dikkate alınmadığını düşünüyorum. En basitinden Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) daha önceki bakan döneminde çıkarılmadan önce paydaş görüşlerini internet sitesi üzerinden topladılar. Bende dünyadaki öğretmenlik kariyer basamaklarını uygulayan ülkelerden örnekler vererek 6 sayfalık bir metin hazırlayarak gönderdim ancak MEB benim de dahil olmak üzere eğitim sendikalarının önerilerini göz ardı ederek kendi istediği bir meslek kanununu hayata geçirdi. Bunu en somut örneği tüm eğitim sendikaları ÖMK'nın bir yönünü eleştirmesidir. Ama sonuç değişmedi, düzenleme yapılmadı.

Öğretmen ve yöneticilerin konuyla ilgili görüşlerden çıkarılacak ortak sonuca göre yapılan düzenlemelerde paydaş katılımının sağlanmasına yönelik iyileştirmeler olsa da paydaş görüşlerinin dikkate alınmasında aynı hassasiyetin gösterilmediğini söylemek zor olmayacaktır. Eğitimin kalitesini artırmaya yönelik yapılan reformlarda, toplumun eğitimle ilgili her kesiminin söz sahibi olması ve görüşlerini rahatça dile getirebileceği ortamlar oluşturulmasının yanında görüş ve ihtiyaçlarının yetkililer tarafından dikkate alınmasının da sürecin paydaşlar tarafından benimsenmesini sağlayarak başarılı yürütülmesinde önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

5.5.1.3. Uluslararası Kurum/Kuruluşların Reform Sürecine Katkısı

Eğitim reformları, ulusal ihtiyaç ve beklentilere göre yapılarak toplumsal gelişmeyi, ekonomik kalkınmayı, teknolojik ve bilimsel ilerlemeyi sağlamak amacının ötesinde uluslararası ihtiyaç ve beklentilere göre eğitim sistemini modernize etmek ve küresel

eğilimlere göre sistemi yapılandırmak amacı taşımaktadır (Rizvi & Lingard, 2016, s. 37). İç dinamiklerle şekillendirilen eğitim politikaları uluslararası etkileşimlerle birlikte farklı bir boyut kazanarak bireyi hem ulusal hem küresel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde yetiştirmeyi, böylelikle toplumlar arası fırsat eşitliğini sağlamayı ve sürdürülebilir kalkınmayı hedeflemektedir. Uluslararası toplumlarda da bu hedefe ulaşmak için önemli bir araç olan eğitim sistemlerinin, toplumların gelişme hedeflerine ulaşabilmesine büyük katkısı olmakla birlikte toplumların ihtiyaçları ve yönelimleri, gerçekleştirilen yenilikler içinde itici güç oluşturmaktadır (Paige & Mestenhauser, 1999, s. 501). Özellikle UNESCO, OECD, AB, Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşların yürüttüğü pek çok proje (eTwinning, STEM, Future Lab, vb.) ve izleme-değerlendirme sınavları (PISA, TIMMS, PIRL vb.) ile uluslararası kurum/kuruluşlar, ülkelerin eğitim politikalarını yenilemeye yönelik stratejiler geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Okullarda uygulanan pek çok uluslararası proje ve izleme-değerlendirme sınavlarının sonuçları ülkeler arasında bir gelişmişlik göstergesi sayılmasından dolayı reformlara yön veren önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamdan yola çıkarak araştırma kapsamında katılımcılara, uluslararası sınav ve projelerin okullardaki etkililiğe katkısına yönelik görüşleri sorulmuş; katılımcıların büyük çoğunluğunun (n=24) bu tür organizasyonların eğitimde gelişmeyi sağlamada önemli bir etken olduğu yönünde gözlemlerini dile getirdiği belirlenmiştir. Etkisine dair çekimser kalan (n=4) katılımcılar olduğu gibi katkısı olmadığını ve bilhassa yapılan değerlendirme sınavlarıyla ilgili herhangi bir dönüt almadıklarını ifade eden katılımcılarında (n=12) bulunduğu saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Politika yapıcılar eğitim sistemlerinin başarısını artırmaya yönelik yenilik hareketleri yaparken önemli referans noktalarından birini de uluslararası kuruluşların yaklaşımları oluşturmaktadır. Ülkemizde de uygulanan izleme ve değerlendirme sınavlarında başarıyı yükseltmek, proje kültürünün gelişmesi sağlanarak öğrencilere farklı yaşantılar kazandırmak, küresel gelişmelerle entegre ilerleme sağlamak için bu kuruluşlarla iş birliği yapılmakta, stratejiler geliştirilmektedir. Bu iş birliğinin neticesinde okullarda yapılan uygulamaların okul yöneticileri tarafından nasıl değerlendirildiğini görmek amacıyla araştırma kapsamında görüşleri alınmış; yöneticilerin çoğunluğunun bu iş birliğinden doğan uygulamaların olumlu sonuçlandığını ifade ettikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak Y1 "*Biliyorsunuz işte PISA sınavlarında en son 53. sırada mıydık neydi. Okuma becerisi işte fen okuryazarlığı matematik, dil okur yazarlığı falan ölçülüyor sınavlarda ama başarı*

sıralamalarımız tabi istenilen düzeyde henüz değil. Ama bunlarla ilgili sıralamamız daha yukarı çıksın diye bir şeyler yapılıyor. O etkililiği sağlamak için yapılıyor. Projeler iyi oluyor, çocuklar ve öğretmenler için. Onları yararlı buluyorum" şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Uluslararası uygulamaların olumlu olduğunu ifade eden Y3 ise düşüncelerini "*Geçen sene bizim okulumuzda il milli eğitimin akredite olduğu bir projeyle hem öğretmenlerimiz hatta 7 kişilik bir öğrenci grubumuz katıldı. Çocuklar gayet memnundu. Sadece bir turistik gezi olmadı. Bakın burada görüşlerim olumlu genel olarak. Öğrenciler fotoğraf çekme, gezip eğlenme değil, orada çeşitli öğrencilerle tanışma fırsatı buldu, orada derslere girdiler öğretmenlerimiz için de iyi oldu… Ama bence ilk başta özellikle öğrencilerin Erasmus ile farklı bir ülke görmesi, bir hafta boyunca orada derslere katılması, oyunlar oynamışlar beden eğitimi derslerine katılmışlar, çok farklı bir deneyim oldu onlar için, farklı uygulamaları gördüler. Öğrenciler çok memnundu, geri dönüşleri çok olumluydu. Ben bunların olumlu olduğunu düşünüyorum"* şeklinde iş birliğinde doğan proje kültüründen yaralanan öğrencilerin, öğretmenlerin memnun olduklarını dile getirmiştir.

Uluslararası kuruluşların politika yapıcılar için önemli bir referans noktası olduğunu fakat yapılan değişikliklerin istenilen sonuca ulaşsa da hala etkili olmadığını dile getiren Y15 ise "*Uluslararası kuruluşlar mesela politika geliştirmek için önemli. Yapılan çalışmalarda hedef amaç güzel. Okulumuz eTwinning projesi uyguladı, çocuklar için güzel oluyor. Fakat problem şu, biz bir yerde eğitimde ipin ucunu kaçırdık. Program olur gelen kişi üzerine katkı yapar, sürekli değişim çok verimli gelmiyor bana. Üzerine koymak, çağa adapte etmek gerekiyor. Sürekli bozup yapınca olmadığını görüyoruz. Hala PISA da falan üstlere çıkamadık. Uluslararası kuruluşlar buna destek oluyor aslında*" şeklinde uluslararası uygulamaların sunduğu katkıyı dile getirirken, küresel ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte reformlar yapılmadığını, yapılsaydı uluslararası sınavlarda daha üst sıralara çıkılabileceğini ifade etmiştir. Uluslararası sınavlarda hedeflenen başarı düzeyine ulaşılamamasını ülkemizde fırsat eşitliğinin olmamasına bağlayan Y2 ise, "*Şimdi bir kere PISA ile ilgili yapılan çalışmalar da tek bir ortak noktası dışında hiçbir ortak noktası yok, o da fırsat eşitliği. Yani bu başarı gösteren ülkeleri kastediyorum. Diyorlar ki Finlandiya'da ödev yok içinde var adamın, öyle görmüş. Çalışıyor ödev verilmese de… Bir öğrencinin haftada ödev için harcadığı süre 2-4 saat Finlandiya'da. Eğitimde fırsat eşitliği olunca her şey yerli yerine oturuyor. Bunun dışında öğretmenler projelere katılıyor bende önceki okulumda STEM e katılmıştım. Güzel oluyor. İnsan başka hayatlar olduğunu görüyor"* şeklindeki sözleriyle uluslararası çalışmaların öğrenci ve öğretmenler için güzel uygulamalar olduğunu

fakat hedeflenen başarıya ulaşmak için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamanın öncelikli olduğunu ifade etmiştir.

Uluslararası kurum/kuruluşlar tarafından desteklenen projelere katılımın öğrenci için çok önemli bir deneyim sunduğunu dile getiren yöneticilerin (n=10) yanı sıra uygulamaların sayısal veriden başka bir işe yaramadığını, öğretmenlere yükten başka bir şey getirmediğini dile getiren yöneticilerde (n=8) bulunmaktadır. Ayrıca, özellikle okullarda bu tip projelerin gönüllülük esasına göre yapılmasından dolayı hep aynı öğretmenlere sorumluluk vermek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu zorunluluk halinin ise motivasyonu kırdığını ifade eden Y18 "*Bu sınavlar tabii ki önemli. Biz bunlarda ne yazık ki gerideyiz. Sınavlara neye göre seçiliyor öğrenciler, onu da açıkçası bilmiyorum. Projeler çok önemli, çok verimli ama sadece sayısal veri olarak bakılıyor. Ne yazık ki Milli Eğitim şu kadar sayıda sizin okulunuzdan proje bekliyoruz diye emrivaki yapıyor. Ama onu yapacak öğretmen bulmak lazım, bulunsa bile öğretmenin bunun için vakit bulması gerekiyor. Bu da eğitim öğretimin sıkıntıya girmesi demek. Deniyor ki proje yapın ama bunu okul saati dışında yapmayın. E bu öğretmen içeriği mi versin, okul sınavı mı yapsın, hangi birini yapsın da projeleri yapsın. O yüzden de bunu her öğretmenimize yaptıramıyoruz"* şeklinde düşüncelerini ifade ederken, Y7 ise "*Yani bu tür projeleri tabi destekliyoruz. En azından bu öğrenci değişim programlarıyla Avrupa'ya gitme, işte orada yaşam tarzını görme, orayı deneyimleme fırsatı bulabiliyorlar. Ama şu da var okullara yukarıdan emirle ya da PISA yapılmış işte TIMSS'e katılın ya da işte mutlaka her okul eTwinning yapacak diye yukarıdan baskılayarak da bu işler pek yürümüyor. Biraz gönüllülük önemli… Çocuklarımıza olumlu bir geri dönüşü olsun bunların. O yüzden, özendirilmeli ya da işte ödüllendirilmeli bir şekilde bunlar bir ödülle bu işlere katılmalı, yoksa baskı ile ya da işte ne bileyim yukarıdan şu kadar proje yapacaksınız, bu kadar sayı olacak şeklinde okullar, idareler bu konuda zorlanmamalı diye düşünüyorum. Bu projeler hayata geçse bile çok çok verimli olduğunu da düşünmüyorum çünkü zorlamayla yapılıyor. Ama teşvikle yaparlarsa tabi ki istenilen gerçekleşir diye düşünüyorum*" sözleriyle projelerin gönüllükle yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Eğitim politikalarının şekillendirilmesinde önemli bir rehber olan uluslararası sınav ve proje uygulamalarının etkisi, okulların içinde bulunduğu şartlara göre değişiklik gösterebilir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sürece bakış açısı, öğrenci kabiliyetleri, öğrencilerin sınav ve projelerdeki motivasyonu gibi etkenler uluslararası sınav ve projelerin etkililiğinin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Eğitim reformları için bir veri kaynağı olan bu uygulamalara, okullarda daha geniş katılım sağlanması için beceri artıracak eğitimlerin

düzenlenmesi, görev paylaşımının etkili ve verimli bir şekilde yapılması ve sürece dair genel bilinçlendirme çalışmaların yürütülmesi gibi çalışmalarla okul içi süreçler düzenlenerek uluslararası projelerden azami derecede yararlanılabileceği gibi yapılan sınavlardaki başarı skorlarının iyileştirilmesi de sağlanabilir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Ülke bazındaki gerçekler, ihtiyaçlar ve beklentiler değişkenlik gösterirken; toplumsal, ekonomik, kültürel, politik unsurların serbest dolaşımını ifade eden küreselleşmeyle birlikte tüm toplumları etkileyen ortak unsurlardan dolayı uluslararası bakış açısı da ülkelerin sistemlerini etkilemektedir. Etkilenen sistemlerin başında gelen eğitim sistemi ise bireyin ihtiyaç ve ilgileri doğrultusunda eğitim fırsatları sunarken uluslararası eğilimlere göre de şekillenerek bireyi küresel fırsatlara da hazırlamaktadır. Uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından ülkelerin eğitim sistemlerini küresel ölçeğe göre değerlendirmelerini sağlayacak izleme ve değerlendirme sınavlarının yanı sıra öğrenci değişim programlarıyla öğrencilerin kültür ve eğitim hareketliliği projelerine destek vermektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlere bu sınav ve projelerin okullara sağladığı katkı sorulmuş; öğretmenlerin aşağıdaki değerlendirmelerde bulunduğu görülmüştür:

> Ö2: Atılan pek çok adım özellikle son yıllara baktığımız zaman hep küresel nitelikler vurgulanarak yapılıyor. Uluslararası sınavlarda öğrenci başarısını artırmak için önemli adımlar atılıyor, son yapılan açık uçlu sınav mantığını falan ben buna dayandırıyorum. Diyoruz işte bu yaptığımız yenilikler aslında uluslararası başarı sağlayabilmeleri amacıyla yapılıyor.
>
> Ö6: Reformlara çok etkisi oluyor mu bilemiyorum. Sanmıyorum da öyle bir şey olduğunu uluslararası projeler daha çok böyle renk katmak için yapılan, eğitimde farklı bir etkinlik olsun diye yapılan, okulları dahil eden unsurlar, daha çok öğrenci hareketliliğine maddi kaynak sağlamak amaçlı yapılıyor bence. Yani okul için değil de proje veren açısından iyi tabi.
>
> Ö7: Tabii ki yetenekli çocukların buralarda görevli olmaları güzel, okulumuzda yapanlar var. Amacına uygun yapılıyor mu ama? Bazen göstermelik diye de düşünüyorum. Yani amacına uygun değil de yapılması isteniyor, yapılıyor gibi. Her öğrenciyi kapsamıyor bu da sınıflarda çocuklar arasında sıkıntı oluyor. Kapsayıcı olmadığı içinde etkililiğe katkısı da çok sınırlı oluyor.
>
> Ö18: Uluslararası projeleri doğru buluyorum ama birçoğunu proje çöplüğü olarak nitelendiriyorum. Sırf yapmış olmak için yapmak, öğretmenin sırf bir belgeyi alması için yapılan anlamında. Çocuklar alet edilmemeli. Somut güzel projelerde zaten varım zaten yapıyorum ama sırf işte şunu yapın, resim çekin atın, sırf proje yapmak için birbirlerine basamak olmak da öğrencileri basamak yapmak da istemiyorum bir öğretmen olarak. Ben çocuğumun yüreğinde, velimin yüreğinde yer etmek istiyorum. Çocuk demeli ki biz böyle bir proje yapmıştık. Şunu şu amaca ulaşmıştık desin, projeden bilgi sahibi olmalı çocuk. Bu olmamışsa benim için amacına ulaşmamıştır. Sırf okul belge alsın diye kalite etiketi alsın diye yapılmaz.
>
> Ö22: Uluslararası projeleri yararlı buluyorum öğrenci ve öğretmen adına fakat o kadar yoğun bir tempomuz var ki… Proje ayrı bir mesai istiyor, gün içinde yoğun programla bir taraftan öğrenciyle uğraşırken bir yandan resmi işler derken halimiz kalmıyor, O yüzden her öğretmen istemiyor yapmayı.

Öğretmenler yapılan projelerin yararlı yönleri olduğu gibi anlamsız taraflarının olduğunu dile getirmişlerdir. Görüş bildiren öğretmenlerin üzerinde durduğu nokta ise proje

yapmalarına ilişkin yukarıdan aldıkları baskı ve bundan dolayı duyulan zorunluluğa istinaden yapılan projelerin sağladığı faydanın tartışmalı olduğu üzerine olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin, projelerin öğretmene ve öğrenciye sağladığı yarardan ziyade yapılmasındaki zorluğa daha fazla değindikleri görülmektedir. Bu durumun öğretmenin okuldaki yoğun ders programına ve kalabalık sınıflarda yaptıkları eğitimin yoruculuğuyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Uluslararası sınavlarla ilgili de görüşleri sorulan öğretmenlerden Ö5 "*Bakanlık bizi onlarla yarıştırıyor ama mesela bu tabi çok ayıp bir şey ama bir ülkede çocuk kendi dilinde okuduğunu anlayamıyorsa, bir kelimeyi bilmiyorsa sorun nerede? Çocuk en temel meseleyi bilmiyor. Dolayısıyla burada Bakanlığın öncelikle kendine çeki düzen vermesi gerekiyor. Çocuk okuduğunu anlamıyor, eTwinning projesi yapmaya çalışıyoruz, Bakaloryaya katılıyoruz. Her millet kendi elindeki malzemesine göre bir program geliştirmeli bence. Yani biz Finlandiya ile Türkiye'yi kıyaslıyoruz. Ya nüfusu o kadar az ki, imkanları da o kadar çok ki. Siz orayla burayı kıyaslıyorsunuz. Aynı ülke içinde şehirleri bile kıyaslayamazsınız, şehirle köyü de… Her ülke kendi eğitimini, kendi sistemine göre insanın doğasına göre yeniden planlamalı. Yani biz başkasının gömleğini giymemeliyiz. Burada sorgulamamız gereken ülkelerle yarış halinde olmamız değil çünkü o zaman olmuyor. Sonuç üniversite mezunu çok ama içerik yok maalesef"* şeklinde eğitim sisteminin kendi dilinde okuduğunu anlamada zorluk yaşanması gibi çok derin ve temel bir sorun varken uluslararası sınavlara göre reformların yapılmaya çalışılmasının anlamlı olmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerden bir kısmı uluslararası sınavların ne şekilde, nasıl yapıldığını, öğrenci seçiminin neye göre belirlendiği hakkında bir fikri olmadığı ama projelerde kendi katılmasa da okullarında uluslararası projeler yapıldığını farkında oldukları görülmüştür. Konuyla ilgili Ö3, "*Uluslararası sınavlar nasıl uygulanıyor, kime uygulanıyor? Ben şu ana kadar kendi çalıştığım okulda bunun için uygulanan bir şey görmedim. Nasıl seçiliyor, hangi öğrenciye uygulanıyor, nasıl şey yapılıyor? Onunla ilgili çok bir bilgim yok. Diğer projeler konusunda da değerli projeler tabi ki… Onlara dahil olunca hem öğretmen hem öğrenci açısından geliştirici özelliği çok fazla ama çok zaman isteyen, çok emek isteyen projeler ve ders zamanında yapabileceğin şeyler değil. Ona okuldan sonra ekstra bir zaman ayırman gerektiği için öğretmen üzerinde sıkıntı oluşturuyor. O yüzden de az katılım oluyor çünkü çok emek istiyor kesinlikle ama o tür projelere katılınca öğrenci de öğretmende bayağı bir kendini geliştiriyor. Bir de tabi şey var sınıfın tamamı yaralanmıyor, 3-4 kişi faydalanıyor bu da öğrenciler arasında kıskançlık oluşturuyor*." sözleriyle özellikle uluslararası projelerin

öğretmene çok yük getirdiğini, sürecin çok emek istediğini ve kısıtlı sayıda öğrenciyle yapıldığı için sınıf barışına zarar verdiğini ifade etmiştir.

Uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından yapılan sınav ve projeler, eğitim sisteminde yapılan reformların etkililiğini ve gelişme yönünü izlemek ve uluslararası karşılaştırmalar yapmak için önemli bir araç olsa da eğitim sistemiyle ilgili gerçek sorunlarından uzaklaşmaya sebep olabilmektedir. Türkiye gibi öğrenci nüfusu fazla, okullar arası imkân ve fırsatları eşit olmayan ülkelerdeki temel sorunların çözümünün öncelikli olarak ele alınması, bu sorunların düzeltilmesine yönelik atılan adımlara yanıt alınması, sonrasında kıyaslama sınavlarında başarıyı yükseltecek güncellemelerin yapılması gerekmektedir. Araştırma kapsamında da konuyla ilgili görüşlerini belirten katılımcıların bu tip sınav ve projelere dahil olmanın güzel olduğunu ifade etmelerinin yanında temel sorunların çözümünden sonra uluslararası sınavlardaki başarıyı yükseltmeye yönelik düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu değerlendirmeye istinaden, okullardaki fiziksel donanım ve altyapı farklılıkları, öğrenci profilindeki çeşitlilik, öğretmen yeterliklerinin farklılaşması, ekonomik şartlar, demografik değişiklikler gibi eğitimi doğrudan etkileyen sorunların ülke gerçeklerine göre çözülerek iyileşme sağlanması gerektiği, sonra uluslararası uygulamalara dahil olarak eğitim sistemini küresel eğilimlere göre geliştirmesinin daha gerçekçi olacağı söylenebilir.

5.5.2. Eğitim Reformları için Öncelikli Konuların Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Bir ülkenin teknolojik, ekonomik, toplumsal, kültürel, ulusal ve uluslararası gelişmişliğini sağlamaya yönelik yenilikler içerecek ve bireyin temel ihtiyaç ve gereksinimlerine göre eğitimin kendini güncellemesine olanak tanıyacak şekilde eğitim reformları kurgulaması gerekmektedir (Gömleksiz & Kılınç, 2012, s. 399). Eğitim reformları aracılığıyla da nitelikli insan gücü yetiştirilmesi için çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde iyileştirmeler yapılarak fırsat ve imkân eşitliğinin artırılması; böylelikle uluslararası platformda bireyin rekabet gücünü artıracak donanıma sahip olmasını sağlayacak stratejiler geliştirmek amaçlamaktadır (Paige & Mestenhauser, 1999, s. 507). Eğitimin etki alanı düşünüldüğünde hem hedef kitlenin geniş olması hem birçok toplumsal ve ekonomik kurum/kuruluşu doğrudan etkilemesi hem de işlevlerinin çok çeşitli olmasından dolayı geliştirilen bu

stratejiler, her şeyden önce bireysel ve ulusal ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte önceliklendirilmekte, sonrasında uluslararası eğilimlere göre şekillendirilmektedir.

Eğitim reformları, eğitim sistemindeki ihtiyaçların karşılanarak iyileştirilmesi, eksikliklerin tamamlanması, küresel gelişmelere ayak uydurulması kısacası okul etkililiğinin artırılması amacıyla yapılmaktadır. Eğitim sisteminde öncelikli olması gereken konular her dönem farklılık gösterse de öğrencilerin çağdaş ve sürdürülebilir eğitim alma hakkı temelinde günümüz şartlarına uygun, bireyi çok yönlü destekleyen, ekonomik yönden kendi ayakları üzerinde duracak yeterliğe getiren, toplumsal değerlere ve ahlaka sahip birey yetiştirme amacına hizmet edecek şekilde günümüz ve gelecek ihtiyaçlarına uygun yenilikler yapılması için reformlara ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma kapsamında da katılımcılara reform yapılması gereken öncelikli konular sorulmuş ve katılımcı görüşlerinin ağırlıklı olarak dört başlık altında toplanmasından dolayı dört kod oluşturulmuştur. Katılımcılar öncelikli olarak zorunlu eğitim süresi (n=32), mesleki eğitime yönlendirme (n=26), öğretmen/yönetici eğitimi (n=16) ve disiplin yönetmeliği (n=28) konularında reforma ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Bu kısımda katılımcıların görüşlerine göre oluşturulan kodların incelenmesi yapılacaktır.

5.5.2.1. Zorunlu Eğitim Uygulamasına İlişkin Değerlendirmeler

Türkiye'de zorunlu eğitimle ilgili birçok düzenleme yapılmış; her bir düzenlemeyle birlikte de içerik, uygulamalar, okul çeşitliliği, kademeler arası geçiş, okula başlama yaşı, merkezi sınav yapısı gibi pek çok konuda da değişikliğe gidilmiştir. Son olarak 2012 yılında yapılan değişiklikle beraber 4+4+4 sistemi uygulanmaya başlanmış, böylelikle ilk, orta ve lise kademeleri oluşturularak zorunlu eğitim yılı 12 olmuştur. Zorunlu eğitimin 12 yıl olarak tanımlanmasıyla birlikte çocukların okula başlama yaşı da aşağıya çekilmiş, eğitim süresinin uzatılmasıyla beraber özellikle kız çocukları, özel gereksinimli bireyler, göçmen çocuklar gibi dezavantajlı bireyler için fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması hedeflenmiştir (Coşkun, 2020). Bunun yanında zorunlu eğitim sistemi, okula gitmek istemeyen, bir zanaat öğrenmek isteyen çocuklara okul dışı seçenek sunulmadığı ve okul türü ne olursa olsun her çocuğu aynı sınavla değerlendirerek meslek seçimine zorlanması (Kayıp & Kartal, 2021, s. 4810) gibi sıkıntılarda barındırmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmen ve yöneticilere reform yapılması gereken öncelikli konular hakkındaki görüşleri sorulduğunda katılımcıların büyük çoğunluğunun (n=32) öncelikli olarak zorunlu eğitimin süresinin düzenlenmesine vurgu

yaptığı görülmüştür. Katılımcıların bir kısmı da (n=8) ayrıca, zorunlu eğitimin kademelerinin 5+3… olarak düzenlenmesi gerektiğine de vurgu yaptığı belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Zorunlu eğitimin süresiyle ilgili okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun (n=15) değişikliğe gidilmesinin yerinde olacağına dair görüş belirttikleri görülmektedir. Buna neden olarak katılımcıların bir kısmı (n=8) okula gitmek istemeyen çocuğun hem sınıfta hem okulda huzuru bozduğu, uyum sağlamaya direnç gösterdiği, okumakla ilgili bir isteği, amacı olmayan bir öğrencinin sistemde zorla tutulmasından dolayı disiplin problemleriyle uğraşmak zorunda kaldıklarını dile getirirken; bir kısmı da (n=7) üniversite hedefi olmayan ve bir meslek lisesinden mezun olmayan bir çocuğun, 12 yıllık zorunlu eğitimin sonunda herhangi bir mesleki yeterliğe sahip olmaması ve 'ağaç yaşken eğilir' mantığıyla sonrasında öğrenmesinin de çok zor olmasından dolayı süre de değişiklik yapılmasının şart olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilgili yöneticilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

> Y4: Yani biliyorsunuz 4+4'e geçilmeden önce 8 yıllık eğitim vardı. Ondan önceki başka bir uygulamaydı, 5 + 3 şeklindeydi. Zorunlu eğitim 12 yıla çıkarıldı. Yani bence ilk olarak ele alınması gereken konu 12 yıllık eğitimi zorunlu olmaktan çıkarmak bence, öncelikle başlanacak yer olabilir. Bence 12 yıllık eğitimden başlamak lazım gibi.
>
> Y8: Yani 12 yıllık zorunlu eğitimden başlanmalı. Hani herkes 12 yıl devam etmese de olur dediğimiz öğrencimiz oluyor. 13-12 yıllık eğitime de gerek bence de yok. Hocam ya fazla yani şu olabilir mesela ben yani lise mezunu lise mezunu olan her çocuk başarılı oldu diyemeyiz yani. Şimdi düşündüğümüz zaman Anadolu Lisesi türünden mezun olduğu zaman çocuk üniversite de okumak istemiyorsa elinde hiçbir şey yok elinde, bir belgesi yok, bir beceri kazanmamış, çalışma hayatına 18 yaşından sonra nasıl uyum sağlayacak. O yüzden temel eğitimin bir süresi olmalı, sonra çocuk kabiliyetine göre yönlendirilmeli.
>
> Y11: Akademik başarı için sonuçta her öğrencinin bireysel farklılığı var ve her öğrenci belli bir temel eğitimi aldıktan sonra akademik olarak devam etmek zorunda olmamalı. Öncelik zorunlu eğitimin düzenlenmesinde olmalı. İstemeyen çocuk okul içinde, sınıf içinde, öğretmen içinde sorun oluyor. Arkadaşına sıkıntı oluşturuyor. Hadi diyelim üniversiteye gitti orada da sıkıntı. Ben buradaki üniversiteden arkadaşlardan duyuyoruz, çocuk temel matematik bilmiyor, çarpma bilmiyor diyor. Yani etkili ve kısa temel bir eğitim sonrası yönlendirme olmalı.
>
> Y14: Şimdi ilköğretimde 8 yıllıktan 4+4+4'e geçilince öğrenciler açısından iyi oldu. 1 ile 8. Sınıflar aynı okulda olmuyor yani. Zorunlu eğitim 12 yıllığa çıkınca ama sanayiye de kimse gitmiyor. İhtiyaç var ama zorunlu eğitim bunu biraz sıkıntıya sokuyor. Reformlar yapılıyor ama her şey düşünülüyor mu bilmiyorum.
>
> Y18: 12 yıllık zorunlu eğitim olmalı mı derseniz, bence zorunlu eğitim birçok sıkıntıyı da beraberinde getiriyor. 4 + 4 diye ayrılması güzel. Bunu olumlu karşılıyorum. İlkokul çocuğuyla ortaokul çocuğunun aynı okulda olmaması çok mantıklı oldu. Ama dediğim gibi 12 yıl zorunlu olmalı mı? Sistemde zorunlu bir şekilde istemeyen çocuğu da tutmalı mıyız? Bence tutmamalıyız. Çünkü bunun sıkıntılarını öğretmenler, yöneticiler olarak bizler yaşıyoruz. Sınıfta en büyük disiplin sorunları, okulda kalmak istemeyen çocuklardan kaynaklanıyor. Bu da okula gelmek, başarılı olmak isteyen çocuklarında engellenmesine sebep oluyor. Bence çocuk belli bir yaştan sonra bu ortaokulun sonunda olabilir, ortaokulda dahil olabilir, mesleğe yönlendirilmeli.

Okul yöneticilerinin zorunlu eğitimde deneyimlediklerine ve okullarındaki gözlemlerine göre, en büyük sıkıntının, öğrenme, gelişme, uyum sağlama, bir beceri kazanma gibi bir

kaygısı olmayan ve okula gitmek istemeyen bir öğrencinin zorunlu olarak sistemde tutulmasının, bu kaygılara sahip diğer öğrencileri de olumsuz etkilemesi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte her çocuğa belli bir yaşa kadar temel düzeyde zorunlu eğitim verilmesinin hem daha verimli hem de daha etkili olacağı, sonrasında da çocuğun yetenekleri belirlenerek yeteneklerine uygun eğitim alanlarına yönlendirilmesinin bireysel, toplumsal, ekonomik düzeylere daha olumlu yansıyacağı (Kayıp & Kartal, 2021, s. 4810-4811) iddia edilebilir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Zorunlu eğitim, devletin eğitim hakkını güvence altına almasına yönelik düzenlemeleri içeren toplumun her kesiminden insanın temel akademik bilgiler başta olmak üzere toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasal becerilerinin geliştirilmesini sağlamayı amaçlayan bir süreci içermektedir (Coşkun, 2020, s. 127). Öğrenci, öğretmen, aile gibi pek çok unsuru içine alan süreçle ilgili memnuniyet verici gelişmeler olduğu gibi uygulamayla ilgili tartışmalarda hala devam etmektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlere öncelikli reform konularıyla ilgili görüşleri sorulduğunda ağırlıklı olarak tekrarlanan zorunlu eğitim uygulamasının yeniden gözden geçirilmesiyle ilgili çalışmalar yapılması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle süresiyle ilgili olarak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (n=17) değişikliğe gidilmesinin yerinde olacağına dair görüş belirttikleri görülmektedir. Buna neden olarak katılımcıların bir kısmı (n=6) okula gitmek istemeyen çocuğun hem sınıfta hem okulda huzuru bozduğu, okula gitmek istemediği için sınıfta ders anlatımına müsaade etmediği gibi dersle alakalı olan öğrenciye de sıkıntı oluşturduğunu, okumakla ilgili bir isteği, amacı olmayan bir öğrencinin sistemde zorla tutulmasından dolayı disiplin problemleriyle uğraşmak zorunda kaldıklarını dile getirirken; bir kısmı da (n=11) üniversite hedefi olmayan ve bir meslek lisesinden mezun olmayan bir çocuğun, 12 yıllık zorunlu eğitimin sonunda herhangi bir mesleki yeterliğe sahip olmaması ve ‘ağaç yaşken eğilir’ mantığıyla sonrasında öğrenmesinin de çok zor olmasından dolayı süre de değişiklik yapılmasının şart olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö7: okuldaki ve sınıftaki birçok sorunu ben eğitim öğretimin zorunlu olmasına bağlıyorum. Önceden istekli olanlar ortaokula gelirdi. İstekli olduğu için de verim daha iyiydi, liseye geçerdi, orada da daha istekli geldiği için verimli olurdu. Kalma sistemi vardı, çocuk kalır tekrar ederdi ya da işte eğitim öğretim hayatı biterdi. Eğitim öğretim zorunlu diye çocuk 12 sene sistemde kalıyor, kimseye de huzur vermiyor. Sanırım onunla ilgili de bazı şeyler yapılıyor. Şu anda bazı meslek lisesi ortaokula kayacak. Anladığım kadarıyla mantıklı, en azından çocuk daha çabuk meslek edinmek için hayata atılmak için başlayacak. Boşuna da düz lise okuyup vakit kaybetmeyecek. Çünkü 18 yaşında liseden mezun olunca ne yapacağını bilemeden kalıyor ortada bu sefer de. O yüzden çok olumlu karşılıyorum yaygınlaşır diye ümit ediyorum. Özellikle bizim matematik dersinde isteksiz öğrenciye bir şey öğretmemiz gerçekten çok zor oluyor.

> Ö13: Öncelikle zorunlu eğitimle ilgili düzenleme yapılması lazım. Zorunlu eğitime geçince amacı olmayan gerçekten ileriye dönük liseye gitmek istemeyen öğrenciler bu sefer zorunlu olarak okula geldiği için boş geçirdiklerini düşünüyorum. Sonuçta okulda da faydalı olamıyor, çocuk derslerle de ilgilenmiyor. Çünkü öyle bir hedefi yok. Öyle bir isteği yok ilgisi bu şekilde değil. Böyle çocuklar için temel eğitim zorunlu olacak sonra ortaokul dönemi içinde ilgisine yönelik alanların açılması gerektiğini düşünüyorum. Zorunlu eğitimin sekizinci sınıfa değil de daha alt kademede bırakılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü o yaştaki çocuğu yönlendirmemiz zor oluyor. Bu şekilde liseye geçtiklerinde de yani biz bir şekilde mezun ediyoruz. Mezun edildiğinde de lisede de kaliteli öğrenci olmuyor, oradaki hocalara da isteyen öğrencilere de dert oluyor. Sonra mezun oluyor bir şekilde zaten sınıfta kalma yok. 12 yılı tamamlıyor ama lisede sıkıntı yaşıyor tabi.
>
> Ö21: Eğitim öğretimin 12 yıl zorunlu olması, herkesin okulda olması bizi çok zorluyor. Ders anlatırken çünkü bir taraftan birilerine anlatmaya çalışırken, dinlemeyen birilerini de susturmak için uğraşıyoruz. Sonra mesela bu çocuk isteksiz geliyor, dolayısıyla da yapamıyor, başaramıyor, başarılı olamıyor. Öyle olunca da ortalama düşüyor. Mesela sınıf ortalaması bununla ilgili de mesela biz karşılaştırılabiliyoruz neden gerideyiz diye, işte yani bunlar da etkili oluyor. Bence çocukların, eğitimin zorunlu olmasından kaynaklı olarak istemeyeninde okula gelmesi okuldaki ortamı da olumsuz etkiliyor.

Zorunlu eğitimle ilgili farklı bir görüş bildiren Ö10, her çocuğun sürece dahil edilmesi ile birlikte müfredatın da sadeleştirildiğini ifade ederek düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: "*Kesinlikle şu anda müfredat değişikliğinin bence en büyük sebebi yeni çağa ayak uydurma diyoruz ya bu gerçek değil. Şimdi çocukları zorunlu olarak okulda tutuyoruz. Siz şimdi her çocuğu okula getirirseniz mecburen bir müfredat değişikliği yapmak zorundasınız. Yani bizim 2004 yıl öncesinde gördüğümüz matematikle bugün en son yeni müfredat bir arasında belki 3 kat fark vardır. Konuların sadeleştirilmesi anlamında ileriye gitme değil, konu eksikliği anlamında geriye gitme. Yani farklı düzeylerdeki öğrencilerin sisteme dahil edilmesiyle müfredatından mecburen belirli bir orta seviye ya da vasatta demek istemiyorum ama… Her toplantıda şimdi ilk soru hep matematikte başarı niye düşük? Bizim matematikler de şöyle deriz, başarı düşük değil, olması gerektiği seviyede her öğrenci matematik bilmiyor zaten, bilemez."* Ö10, her düzeyde çocuğa ortalama bir müfredat uygulanması sağlanarak başarının artırılması hedefinin gerçekçi olmadığını, özellikle matematik gibi özel bir ilgi ve yetenek isteyen dersler için bu ortalama müfredatında başarıyı yükseltmeye yetmediğini ifade ederek, temel bir eğitim verildikten sonra çocuğun becerisine göre yönlendirmeyle daha verimli sonuçlar alınabileceğini ifade etmiştir.

Zorunlu eğitim uygulaması, ülkenin okuryazarlık oranını yükseltmek, özel gereksinimli olma, cinsiyet gibi çeşitli sebeplerden dolayı eğitim hakkından mahrum kalmanın önüne geçerek temel bilgi ve yeteneklerin kazanımını ve ortak kültür ve değerlerin, ulusal aitlik hissinin her bireyde yerleşmesini sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Özellikle toplumun eğitim seviyesini yükselterek, toplumsal düzenin korunmasının sağlamak, nitelikli insan gücü yetiştirmek, toplumsal kültürü ve ahlakı bireylerde yerleştirmek (Altınok, 2021, s. 463-464) gibi eğitimin toplumsal işlevine hizmet etmektedir. Bütün bu olumlu özelliklerinin

yanında uygulamada yaşanan sıkıntıların göz ardı edilememesi de gerekmektedir. Araştırma kapsamındaki görüşlerden yola çıkarak, okullarda öğretmen ve yöneticilerin yaşadığı sorunlara yönelik iyileştirilmeler yapılması açısından zorunlu eğitimin yeniden gözden geçirilmesi ve sahadaki gerçeklikten kopmadan eğitim seçeneklerinin artırılmasına yönelik adımların atılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin zorunlu eğitimin tekrar gözden geçirilmesi talebinden, herkes eğitim almasın sonucunun çıkarılması düşünülemeyeceği gibi sistemde yer alan ve belirli hedefleri bulunan çocuklarında eğitim hakkının diğer türlü sekteye uğratılması da düşünülmemelidir. Bu noktada her çocuğun çıkarı doğrultusunda yetkililerin yeniden zorunlu eğitim süresini ve içeriğini güncelleme iradesi göstermesinin uygun olacağı ifade edilebilir.

5.5.2.2. Mesleki Eğitime Yönlendirmeye İlişkin Değerlendirmeler

Sürdürülebilir ekonomik kalkınma ve toplumsal ilerlemenin kilit unsuru olan nitelikli insanın yetiştirilmesi ve iş gücüne katılması için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterlikler okullarda edinilmektedir. Bunun için eğitimin yapısı ve niteliği, ihtiyaç duyulacak kabiliyetlere göre bireyi şekillendirmekte ve iş hayatının talep ettiği nitelikte insan kaynağını ortaya çıkarmaktadır (Canbal, Kerkez, Suna, Numanoğlu & Özer, 2020, s. 3). Dolayısıyla eğitim sistemleri, mesleki beceri ve donanıma sahip nitelikli insan kaynağı talebine cevap vermek için bireyin hızla değişen şartlara uyumunu artıran reformlarla, mesleki eğitimi güncellemeye ve bireyleri niteliklerine uygun olarak mesleki eğitime yönlendirmeye yönelik önemli çalışmalar yapmaktadır. Yapılan reformlarla her ne kadar mesleki ve teknik eğitim alanı güçlendirilmeye çalışılsa da ihtiyaçlara cevap verecek kabiliyetteki yenilik çalışmaları gelen taleplere göre sürekli güncellenmektedir. Bu çalışmaların okullardaki uygulamalara yansımasının ne kadar olduğu tartışmaya açık olmakla birlikte daha temel konularda sıkıntıların olduğunu bu araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinden anlamak mümkündür. Buna göre katılımcıların reform yapılması gereken konularla ilgili olarak sorulan soruya verdikleri cevaplarda mesleki eğitimle ilgili yapılan çalışmalar olmakla birlikte asıl sorunun öğrencilerin mesleki eğitime yönlendirme yaşıyla ilgili olduğuna dair vurgunun ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda yapılan analizde, katılımcıların çoğunun (n=26) reformlarda öncelik verilmesi gereken konulardan biri olarak, bireylerin mesleki eğitime erken yaşlarda yönlendirilmesinin gerekliliğine dair görüş bildirdikleri görülmüştür.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Araştırma kapsamında yöneticilerin mesleki eğitimle ilgili düzenleme yapılması gerektiği vurgusunun yanında ortaöğretimde çeşitliliğin artmasına yönelik yapılan iyileştirmeler, yöneticiler tarafından olumlu karşılanırken mesleki eğitime yönlendirmenin daha erken yaşta başlaması gerektiğine dair talepleri dikkat çekmektedir. "*Şimdi mesleki ortaokullar açıldı. Bu mesleki ortaokulların açılması bence çok faydalı bir şey ülke için, özellikle ilerisi için… Yani çocuk daha küçüklükten mesleği öğrenerek o işte ustalaşacak*" cümleleriyle durumu açıklayan Y1 gibi okul yöneticilerinin önemli bir kısmı (n=11), öğrencileri mesleki eğitime yönlendirmenin uzun vadede ülkenin yararına olacağını ifade etmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin, mesleki eğitimde her ne kadar teorik ağırlıklı müfredattan uygulamaya dönük bir müfredata geçilmiş olsa da mesleki eğitimin daha çok, yerinde öğrenmeyi destekleyecek şekilde organize edilmesinin daha etkili olacağını dile getirdikleri görülmektedir. Konuyla ilgili olarak yöneticilerin bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Y3: Mesleğe yönlendirilmeli bence ve meslek alanında geliştirmeli çocuklar. Bakanlık da bunu fark etti zaten ve mesleki eğitim merkezlerini geliştirmeye yönelik adımlar yapılıyor. Bu çalışmaların daha da artırılması lazım. İlkokuldan başlayarak izlenmeli çocuklar.
>
> Y4: Meslek eğitimine biraz ağırlık verip zorunlu bir şekilde değil de insanların işte istedikleri bir mesleğe yönelik alabilecekleri temel ve uygulamalı bir eğitimle de üretim hayatına katılabilmeleri sağlanabilir. Onlara o fırsatı vermek daha mantıklı olur gibi geliyor bana. Yani bir insanı işte 18-19 yaşına kadar yoklamasını alıp sırada oturtmaya çalışmak çok da insani de değil aslında.
>
> Y6: Yeni meslek seçecek öğrencilerin ona göre tercih yapması gerekir. En azından 10. Sınıfta bunun farkına varmaları 12'de üniversite tercihini buna göre yapmaları gerekir ve bu 12 yıllık süreç aslında öğrenci için çok önemli ve bunun çeşitlenmesi de aslında 8'den belki 7'den başlamalı, yani daha önceden başlamalı mesleki ortaokullarda bu yönden bence çok önemli. Hatta bazı Demirören grubunun mu vardı böyle? Teknoloji eğitimleri alanında onlarda mesleki anadolu lisesi açtılar. Koç Grubunun Meslek Lisesi Memleket Meselesi diye. Bunların çoğaltılması gerekir yani çocukların becerilerinin ne yöne kaydığının daha önce ayrıştırılması lazım. Çünkü 12. sınıfta şimdi bir öğrenci normal Anadolu Lisesi okuyor ve bitiriyorsa ve mesleki yönde de bir seçimi yoksa o zaman 18 yaşında ortada kalıyor. Bizim ara elemana, nitelikli insana ihtiyacımız var.
>
> Y13: Öğrencinin üniversiteye gidip akademik bir başarı hedefi yoksa boşa düşüyor. Normal liseden mezun olan çocukların birçoğu normal hayatını idame ettirecek para kazanacağı bir beceriye sahip değiller. Kalifiye yetişmemiş bir eleman, yani elinde bir belgesi olmayan. Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin bir işi yapacak kapasitesinin olduğunu düşünmüyorum yani. Mezun olana kadar kazanılmamış bir mesleki, yaşamsal beceri o saatten sonra çok zor kazanılıyor, bir iş ahlakını öğrenmeleri mümkün olmuyor. O yüzden daha erken başlanması lazım.
>
> Y15: Erken yaşta yönlendirmek şart. Şu anda sadece sekizinci sınıftan sonra açık mesleki eğitim merkezine tercih edip oraya gidiyor. Biliyorsunuzdur, bir gün teorik eğitim 4 gün çalışma şeklinde mesleki eğitim merkezleri var. Buralarda eğitim alan öğrenciler de ileride tabi ki bir iş bulma ümidiyle gidiyor ama ne kadar başarılı oluyorlar bilemiyorum. Aslında buradan çıkan öğrencinin iş garantisi olsa, daha cazip hale getirilse, rağbet artar. Genel olarak ara eleman sıkıntısı olduğunu düşünüyorum, reformların buna ağrılık vermesi gerekiyor. Çünkü mesleki olarak yetiştirilemediğini düşünüyorum ben öğrencilerin.

Okul yöneticilerinin değerlendirmelerinden yola çıkarak özellikle son yıllarda yaşanan nitelikli ara eleman sıkıntısının meslek liselerine yönlendirmelerin azalmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte Bakanlığın son yıllarda yaptığı mesleki eğitimi güçlendirme çalışmalarının önemli olduğunu fakat yeterli olmadığı söyleminden yola çıkarak da ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde çalışmaların hızla devam etmesinin elzem olduğu sonucu çıkarılabilir. Mesleki eğitim becerisinde öğrencilerin bireysel kapasitelerini ortaya koyacakları şekilde hem teorik eğitimle sağlanacak başarıyı hem de uygulamalı eğitim ile mesleki beceri ve ahlakı kazandırmaya odaklı bir programın birlikte ele alınmasının yerinde bir karar olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Nitelikli iş gücü talebinin karşılanmasına yönelik donanımlı bireyler yetiştirmek esasına dayalı mesleki ve teknik eğitimin, değişen teknolojik ve ekonomik şartlara, gelen taleplere ve ihtiyaçlara göre sürekli yenilenmesi gerekmektedir. Bu çalışmalar sayesinde mesleki ve teknik eğitimin cazibesinin artırılarak öğrencilerin mesleki eğitime yönelmeleri ve temelden bir mesleği yapabilecek kabiliyette yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır. Okullarda mesleki eğitim ortaöğretimle birlikte başlamakta, son yıllarda yapılan düzenlemeyle mesleki eğitime başlama kademesi ortaokullar düzeyine düşürülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, yapılan bu düzenlemenin gerekli olduğunu ve yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte çocuğun küçük yaşlardan itibaren yeteneklerine uygun bir alana yönelmesinin hem birey için hem de ülkenin kalkınma hedeflerine ulaşması için çok verimli sonuçlar elde edilmesini sağlayacağını dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

> Ö6: Yani bence ilkokuldan çıkınca çocuğun durumuna göre bir yere yönlendirilmesi gerekiyor. Yeteneğine göre bir alana, mesleğe… Yani bütün herkesin üniversite okumasına gerek yok. Mesleğe erken yaşta yönelmesi daha iyi, çünkü ara eleman bulamıyoruz. Yani bazı gençler zorunlu eğitimden dolayı okullarda zaman öldürüyor gibi geliyor. Yeteneğine göre bir okula yönlendirilmesi onun için daha iyi. Daha mutlu olacaktır. Ailelerde çocuğum üniversite okusun istiyor ama herkes de o kapasite olmayabilir. İşsiz bir diplomalı olacağına ara eleman olsun mesleğini yapsın. Yeteneklerine göre mesleki okullara yönlendirilsin, bunun ortaokulda olması gerekiyor. Lisede geç kalıyor.
>
> Ö10: Her ilde bir fen lisesi her ilde yine seçili okullar olabilir ama bence en önemli bizim kanayan yaramız meslek liseleri diye düşünüyorum. Çocukları meslek liselerine kesinlikle yani motive etmeli çocukları. Mühendislik için ek puanı oradan verelim biz. Ne bileyim yani öğretmenlik içinde oradan verelim. Oraları biraz daha gözde hale getirelim. Çocuklar erken yaşta gitmeli, lise bence çok geç. Şimdi işte ortaokulda yapılmaya başlandı, inşallah cazip hale getirirler. Ben olsam bunlarla ilgili çalışmalar yapardım.
>
> Ö21: Son yıllarda mesleki liselerin çeşitlendirildiği görülüyor. Spor, sağlık vs. Bu liselerden mezun olacak öğrencilerin istihdamına yönelik adımlar atılmalı. Örneğin, otellerin turizm ve otelcilik lisesi, yüksekokulu veya fakültesi mezunlarına iş verme zorunluluğu bulunmamaktadır.

> Bu tür işletmelere zorunluluk getirilerek bu gibi meslek liselerinin önü açılabilir. Küçük yaşlarda başlanmalı, ek puanlar verilmeli. İş garantisi olduğunu bilince de güzel olur.

Öğretmenlerin görüşlerinde geçen 'cazip hale getirme' söyleminin, mesleki eğitimin prestijini artırmaya yönelik yapılan çalışmalarla uyumlu olduğu söylenebilir. Toplumdaki olumsuz algıyı kırmaya çalışan yeni reform çalışmalarının, mesleki eğitimin kalitesini artırarak tercih edilme oranının yükseltilmesi amaçlanmaktadır. Özellikle yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte robotik, yapay zekâ, büyük veri işleme, endüstriyel tasarım, yazılım geliştirme gibi alanlarda iş gücü ihtiyacının olması, öğrencilere kendi gelecek tasarımlarında meslek eğitiminin önemli bir basamak olduğunun doğru bir şeklide okullarda anlatılarak yönlendirme çalışmalarının yapılması mesleki eğitimin, daha fazla talep edilmesine katkı da bulunacağı düşünülmektedir.

5.5.2.3. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yetkinliklerinin Artırılmasına Yönelik Reformların Yapılmasına İlişkin Değerlendirmeler

Eğitim-öğretimdeki rollerinin önemine atfen öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sahip oldukları pedagojik eğitim, mesleki beceri, ahlaki ve etik değerler, toplumsal ve kültürel hassasiyetler, mesleğine olan bakış açısı, eğitim-öğretim süreçlerinin başarısında önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte sahip oldukları bireysel ve mesleki beceri ve yeteneklerine karşı hissetmiş oldukları öz yeterlik ve olumlu benlik algısı da okul performanslarını etkilemektedir (Kurt, 2012, s. 196). Bu yeterlik algısının sürekliliğini sağlamak içinde değişen bilgi ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmeleri için kapasitelerini artırıcı faaliyet ve eğitimlere ihtiyaç duyulduğu açık olmakla birlikte Bakanlığın bu konuda imkanlar sağlaması ve süreci desteklemesi önemlidir. Yapılacak bu destekleme eğitimleri ile öğretmen ve yöneticilerin mesleki uygulamalarındaki yeterlik algısı, okuldaki eğitim-öğretim performanslarının artmasına katkıda bulunacaktır (Kurt, 2012, s. 198). Eğitim reformlarında da öncelik verilen konular arasında yer alan öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitimi, çalışmaya katılanlar tarafından da dile getirilen bir konu olmuştur. Katılımcıların bir kısmının (n=16), öğretmen ve yöneticilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almalarına yönelik reformlara ihtiyaç olduğuna yönelik düşüncelerini ifade ettikleri görüşmüştür.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Eğitim reformlarının ihtiyaç mukabilinde yenilik ve geliştirme kapsamında planlı ilerlediği günümüzde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeniliklere kanalize olmalarını sağlamak için eğitimlere ihtiyaç duyduğunu vurgulayan okul yöneticileri, bunun bir zorunluluk

olduğunu ifade etmiştir. Özellikle bilgi ve teknolojide yaşanan hızlı değişimlerle birlikte eğitim sisteminin sürekli güncellenmesinin bir gereği olarak politika yapıcıların planladıkları reform çalışmalarında öğretmen ve yöneticilerin eğitimine ayrı parantez açmak gerektiğini belirten yöneticiler, bunun reformların başarısını doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili olarak yönetici görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

> Y1: Evet nesil değişiyor ve nesil değiştiğinin herkes farkında. Yani işte X-Y derken Z kuşağı şimdi çok farklı bir profilden bahsediyoruz yani ama Z kuşağını eğitenlerde başka bir kuşak… Yani öğretmenlerin de buna ayak uydurabilmesi lazım. Çünkü her şey öğrenciye göre yapılıyor, inşa ediliyor yenilikler. Artık buna ayak uydurmak için reformlarla öğretmen ve yönetici eğitimleri de olmalı.
>
> Y7: Yani öğretmen olarak idareci olarak hani bu yeni reformlarla yapılan yeniliklere göre yetiştirme konusunda çok da yeterli gelmediğimizi de düşünüyorum. Öncelikle eğitim fakültelerinin özellikle öğretmenlikte şu an aktif olarak çalışan arkadaşlarımızın da bu konuda farkındalık oluşturulması gerektiğini, onların da bu konuda çok geniş kapsamlı eğitimlere tabi tutulmasını, çocukların ne yönde yetiştireceklerini gerçekten örnekleme yoluyla bilgilendirmeleri gerektiğinde düşünüyorum. Çok da bu 21. yüzyıl eğitim modeline, çocuklarımızı çok iyi hazırladığımızı da düşünmüyorum. Umuyorum ki bakanlıkta bu konuda bir tedbir alacaktır, onu da geliştirmeye çalışacaktır.
>
> Y10: Yapılan reformlar teknoloji odaklı oluyor artık ve öğrenciler bu konuda gerçekten çok yetenekli. Sadece bu yeteneklerini iyiye sevk etmemiz gerekiyor. Çocuklar bizi üçe beşe katlayacak şekilde teknolojiye hakimler. Bununla ilgili reformlar biz öğretmenler ve yöneticileri de kapsamalı ki donanımınızı artırarak onların hızına yetişelim. Daha ileri seviye eğitimler için öğretmenlerin bu konuda eğitim alması ve öğrencilere uygulayacakları atölyelerin kurulması gerekiyor. Bu yönde düzenlemeler yapılarak öğretmenlerin öğrenmesi teşvik edilmeli.

Eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin bir gereği olarak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de sahip oldukları becerileri yenileme ve geliştirme ihtiyacı hissetmeleri önemli bir öz değerlendirme olarak kabul edilebilir. Okul yöneticileri, reformların birinci elden en önemli uygulayıcıları olarak özellikle öğretmenlerin yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Mesleğe yeni başlayacak öğretmenler de dahil olmak üzere sistemde yapılan her bir değişiklikle beraber mesleğini sürdüren öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesinin önemli olduğu ve bu yönde yapılacak eğitimler ve uygulamaların reformların başarısını artıracak yegâne unsur olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Öğretmenlerin görüşleri:

Eğitim sisteminde yaşanan değişikliklerin, öğretmen ve yöneticilerin mesleki becerilerinde de değişiklik yapma ihtiyacı oluşturduğunu ifade eden öğretmenlerin, son yıllarda yaşanan teknolojik dönüşümle birlikte hizmet içi eğitimlerin bir zorunluluk olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Eğitim sisteminin etkililiğini doğrudan etkileyen öğretmenlerin ve yöneticilerin becerileri ve yeterliklerinin sürekli olarak yenilenmesi ve geliştirilmesi için destek eğitimlerinin düzenlenmesi, branşlar arasında deneyim paylaşımlarının yapılması ve

sistem içinde iş birliği ağının kurulması gerekmektedir. Bunların politika yapıcılar tarafından yine reform çerçevesinde gerçekleştirilmesi keyfiyetin önüne geçmesi açısından önemlidir. Katılımcılar tarafından reform yapılması gerekli görülen bir diğer alanın da öğretmen ve yöneticilerin mesleki yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik adımlar atılmasına dair görüş bildirdikleri görülmüştür.

Öğretmenlere yapılan yeniliklerle birlikte eğitimler verildiği, bunun zaten günümüzde bir zorunluluk olduğunu dile getiren Ö18 "*Yani biz öğretmen olarak takip etmeye çalışıyoruz yani açıkçası bu yenilikler için zaten kendimizi geliştirmek zorundayız. Bakanlık zaten bu değişikliklerle ilgili seminerlere tabi tutuyor. Zümre arkadaşlarımızla değerlendiriyoruz, fikir alışverişi yapıyoruz."* şeklinde Bakanlığın yeniliklerle paralel olarak öğretmen eğitimine de yer verdiğini ve seminerlerde de gerekli eğitimlere dahil olduklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö20'de "*Yapılan değişikliklerle birlikte bizi de eğitimlere alıyorlar. Burada bence sorun yenilik yapıldıktan sonra nu eğitimlerin veriliyor olması, önceden verilmesi daha iyi olur bence… Kendi aramızda da değerlendirme imkânı buluyoruz*." şeklinde eğitimlerin yapıldığını ifade ederken aynı zamanda eğitimlerin zamanlaması ile ilgili eleştiride de bulunmuştur.

Yenilik çalışmalarına uyum sağlamak, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek için yapılan hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin yoğun ders programlarından dolayı zorlandıklarını ve ekstra vakit ayırmak gerektiğini, seminer döneminde derslere başlamadan yapılan eğitimlerin daha verimli olduğunu ifade eden Ö13, "*Uygulamalara katılmak zaten ekstra bir vakit alıyor. Tamam, katılalım edelim ama bunları yaparken bizden çok farklı şekilde eğitimler istiyorlar ya da uygulamalar istiyorlar. Uygulamaları yaparken de bizim ekstra evde ekstra çalışmamız gerekiyor. Zaten okulda sürekli yoğun bir çalışma hayatı var, bunları da eve getirdiğimiz zaman kendimize vakit kalmıyor ve bu da bizi olumsuz yönde etkiliyor. Öğrenmemiz gerekenlere odaklanamıyoruz"* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Öğretmenlerin reform uygulamalarında ilk uygulayıcı olmasından dolayı eğitimlere de katılmak zorunda olduklarını fakat yöneticilerin onlar kadar eğitimlere katılmadıklarını dile getirdikleri belirlenmiştir. Konuyla ilgili olarak Ö9 "*Öğretmenleri sınıf uygulamasını yaptıkları için eğitimlere, kurslara zorlayabiliyorlar ama yöneticilerinde ihtiyacı var aslında. Onlarda tabii ki alıyorlar ama bizim kadar değil. Onların da yöneticilik becerilerine yönelik zorunlu eğitimlere katılması gerekiyor."* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

5.5.2.4. Disiplin Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına İlişkin Değerlendirmeler

Eğitim sisteminde öğrencinin haklarının korunması, okul düzeninin sağlanması, şiddet ve zorbalığın okulda meşru olmaması, eğitim-öğretim süreci içinde kurallar çerçevesinin belli olması, öğretmen-öğrenci-okul yönetimi arasındaki ilişkilerin sınırlarının belirlenmesi için oluşturulan disiplin yönetmeliği, katılımcılar tarafından reforma konu edilmesi gereken önemli konular arasında gösterilmiştir. Müfredattan yönteme, izleme ve değerlendirme sisteminden öğretmen yeterliğine kadar birçok konuda yapılan reform çalışmalarının yanında, okullarda çıkması olası sorunların önüne geçmek, öğrencilerin birbirlerine saygı duymalarını sağlamak için disiplin kurallarının okullarda güçlendirilmesi gerekmektedir (Canoğulları, Ünlü & Şaşmaz, 2021, s. 97). Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin de okul disiplinini sağlamak adına okullardaki disiplin yönetmeliklerinin yenilenmesi gerektiğini ifade ederek, düzenleme ve güçlendirme çalışmalarının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin görüşleri:

Okul yöneticileri, özellikle son yıllarda okullarda artan hatta okul dışına da taşınan kavga, sataşma, küfretme, öğretmene veya müdüre saygısızlık gibi olumsuz öğrenci davranışlarının (Özer, D. Ö. & Üstün, 2022), okul süreçlerini zorlaştırdığını ifade ederek, özellikle ortaokullarda disiplinsizlik durumlarında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin sadece sözlü uyarıda bulunabildiklerini, bununda yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmen ve yöneticinin elinde herhangi bir yaptırım olmamasından dolayı okuldaki pek çok sorunun çözülemediği, öğrencilerin çok fazla *vurdumduymaz* ve *pervasız* hareket ettiklerini de dile getirdikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin konuyla ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Y5: Özellikle disiplin ortaokullarda büyük sorun. Caydırıcı cezaların olmaması elini kolunu bağlıyor yönetimin. Öğretmen disipline etme hakları verilmeli, uyarma yaptı diye şikâyet edilmesin. Öğretmen uyarılması bu kadar kolay olmamalı, öğretmeni korumuyor mevcut kanunlar. Herkes istediği gibi şikâyet hakkını kullanabiliyor ama öğretmenin kendini aklaması çok zor oluyor. Bence öğretmenin ilk önce disiplin etme hakları verilmeli. Tabi bu öğretmen assın kessin değil öğrencinin hakkını, öğretmenin otoritesini korumak için ihtiyaç duyulan bir düzenleme olmalı.
>
> Y12: Öğrenciler artık daha pervasız hareket ediyor okullarda, çünkü bir şey olmayacağını biliyor. Bu yüzden her şeyin disiplinle başladığını düşünüyorum. Yani baktığınızda çalışkan, başarılı insanların bir hayat disiplinine uyuduklarını görüyoruz. Buradan başlanması gerektiğini düşünüyorum. O açıdan disiplin daha önemli olduğunu dile getirdim.
>
> Y16: Reformlarda bence öncelik verilmesi gereken konu okul disiplin kuralları. Öğrenciler, disiplin kurallarıyla ilgili boşluktan çok fazla yararlanıyorlar. Özellikle üst kademelerde. Kalma yok, devamsızlıktan kalma yok, dersten kalma yok. Böyle de olunca çocuk okulu çok ciddiye

> almıyor. Zaten hedefi olan çocuklar bunlara dikkat ediyor. Ama onun dışındakiler etmiyordu zaten hala da etmiyorlar.
>
> Y18: Öğretmenlerin haklarına yönelik düzenlemeler bir de disiplinle ilgili çok büyük sıkıntılarımız var. Ortaokullarda ne yazık ki herhangi bir disiplin cezası verilemiyor. Bu da çocuğa ve veliye güç veriyor. Burada ne yazık ki bir sıkıntımız var. Bence en büyük düzenleme öncelikle disiplin yönetmeliğinin düzenlenmesi.

Okullardaki disiplin yönetmeliği sadece sorunları çözmeye yönelik değil aynı zamanda öğrencileri korumak, haklarını güvence altına almak, okul ortamını sorunlardan arındırmak için önemli bir yere sahiptir. Okul müdürlerinin okuldaki bu düzeni korumak için öğrencilerin kuralları tanımasını sağlamak, davranışları üzerindeki kontörlü sağlamak için disiplin yönetmeliklerinin güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu değerlendirmelerden yola çıkarak, öğrenciler üzerinde disiplin yönetmeliğinin yaptırım gücünün hissedilmesiyle daha kontrollü ve düzenli bir okul ortamının sağlanacağı, disiplin kurallarının caydırıcı bir etkisinin öğrenciler tarafından hissedilmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşleri:

Disiplin kuralları, okullarda düzenin sağlanması, öğrenci haklarının korunması ve öğrencilerin ortak yaşam kurallarına adaptasyonunu sağlayarak okul dışındaki toplumsal ve yasal kurallara uyumunu da artıran kurallar bütünüdür. Okullardaki sosyal yaşamı düzenleyen disiplin kuralları ile öğrencilerin ölçülü bir davranış kalıbı geliştirmesi sağlanarak okullardaki eğitim-öğretim ortamının düzeninin korunması amaçlanmaktadır. Okullar için bu denli önemli olan disiplin kuralları, öğretmen görüşlerinde de altı çizilen bir unsur olmuştur. Çalışma kapsamında öğretmenlerin, disiplin kurallarının okullar için olmazsa olmaz bir öneme sahip olduğuna dair söylemlerde bulundukları görülmektedir. Öğretmenlerden Ö22, "*Reformlarda özellikle lise çağındaki çocuklar için disiplin kurallarının biraz daha etkinleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çocuk okulda kural öğrenmezse dışarıda hiç öğrenemiyor. Bunla ilgili çalışmalar yapılabilir."* cümleleriyle okullarda disiplin kurallarının güncellenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö18 ise "*Disiplin ailede, okulda da okul öncesinde başlar. Bugün en azından bir dinleme becerisi bir okul kuralı öğrenme olmalı ilkokula gelen çocukta"* şeklinde disipline olmanın anaokulunda başlayacağını ifade etmiştir.

Okullarda disiplin kurallarının ortaokulda çok yüzeysel olduğunu, öğrencinin de bunu bilerek hareket ettiğini dile getiren Ö16, "*Ortaokullarda ceza yok, sadece uyarı ve kınama… Öğrenci herhangi bir karşılık olmayacağını bilerek hareket edince, yanlışı da düzeltemiyoruz. İlk önce ortaokullardan başlamalı düzenleme. Çünkü çocuğu küçük yaşta*

hizaya sokamayınca lise de hiç zapt edemiyorsunuz." diyerek disiplin yönetmeliğinin güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Disiplin yönetmeliğinin düzenlenmesi, hem özgürlükleri ve okul kurallarını belirleyerek öğrenciyi korumak hem de okullarda uzlaşı ortamı sağlanarak öğretmen ve yöneticilerin okul süreçlerini etkili yönetmesini kolaylaştırmak için disiplin kurallarına ihtiyaç olduğu aşikardır. Özellikle öğretmen ve yönetici otoritelerinin öğrenciler tarafından tanınması için disiplin yönetmeliğinin yenilenmesi ve okul kurallarının gücünün öğrenciler tarafından hissedilmesinin özgürlük ihlali olarak değil özgürlük güvencesi olarak kabul edilebilmesi gerektiği söylenebilir. Saygısız ve izin almadan konuşmaktan kılık-kıyafet düzeninin sağlanmasına, eşyalara zarar vermekten ders düzenini bozmaya ve arkadaşlarına sözlü veya fiziksel zarar vermeye kadar birçok disiplinsiz davranışın bir sonucu olduğunu okullardan başlayarak öğretilmesi, toplumsal kurallara uyum sağlamayı da (Özer, D. Ö. & Üstün, 2022, s. 746) mümkün kılacağı için disiplin düzenlemesi önemli kabul edilmektedir.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, eğitim reformlarının okul etkililiği modelindeki güncel gereksinimleri ne düzeyde karşıladığını, okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmanın bu bölümünde ise nitel bulgulara göre ulaşılan sonuçlara yer verilerek, ilgili alan yazını çerçevesinde tartışılmıştır. Bu kapsamda eğitim reformlarının okul etkililiğine katkısına, okullardaki ihtiyacı karşılama düzeylerine, okul etkililik türlerine etkisine, 21. yüzyıl becerilerine sahip insan kaynağı yetiştirmeye ilişkin katkılarına ve eğitim reformlarının inşasındaki katılım, etkileşim ve bilgi paylaşımına ait sonuçlar, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin deneyimlerine göre ayrı ayrı ele alınmıştır.

6.1. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular alan yazınında yer alan araştırmalarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Araştırmada bütünlüğün sağlanması amacıyla bulgular ve yorumlar bölümünde yer alan alt başlıkların her biri için ayrı bir tartışma başlığı oluşturulmuştur.

6.1.1. Eğitim Reformlarının Okul Etkililiğine Katkısının Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamında okul yöneticilerine ve öğretmenlere reformların okulların öğretimsel misyonuna değer veren, uygulanabilir ve sürekli iyileştirme sağlayacak bir sistemin varlığını sağlamada ne kadar etkili olduğuna dair deneyimleri hakkında sorular sorulmuştur.

Katılımcıların reformların genel itibariyle yerinde ve gerekli olduğunu dile getirdikleri fakat uygulamada farklı konu alanlarında sıkıntılar yaşandığını ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcı görüşleri, reformların hedef odaklı olması, sürdürülebilirliği, reformlarda süreç yönetimi ve reformların okullardaki sorunlara çözüm üretmesi başlıklarında kategorize edilmesinden dolayı tartışma da bu dört alt kategoride ele alınmıştır.

6.1.1.1. Reformların Hedef Odaklı Olması ile İlgili Değerlendirmelere İlişkin Tartışma

Eğitim reformlarının etkililiğine dair değerlendirmelerde bulunması istenen okul yöneticileri ve öğretmenlerinin, reformların koyduğu hedeflerin açık, anlaşılır ve net ifade edilmesine, hedef ve çıktı arasında uyum olması gerektiğine ve okulun tüm unsurlarını ve eğitim sistemini bütünsel olarak ele alacak şekilde kurgulanması gerektiğine dair ortak bir görüş sundukları görülmektedir. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bu bulgu ile hedeflerin açık, anlaşılır ve net ifadesinin uygulayıcılar tarafından benimsenmesini kolaylaştırdığını ifade eden Cheng (2020, 2023, 2024), Datnow (2000), Desimone (2002), Kurt, vd. (2017), Porter, vd. (1988), Yurdakal (2024), Zajda (2020) tarafından yapılan çalışmaların sonucuyla örtüşmektedir.

Eğitim reformlarının uzun süreli bir çabayı içerdiğini dile getiren katılımcıların, hedef odaklı çalışmaların amaçtan sapmayı engellediği gibi yol haritasını belirlemede de önemli bir güç olduğunu dile getirirken, hedeflerin doğru anlaşılmaması ve uygulayıcıların yeterince bilgilendirilmemesi durumunda da reformdan başarı beklemenin gerçekçi bir tavır olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Çalışmanın bu bulgusunu, Kurt ve meslektaşlarının yapmış olduğu çalışmada doğrulamaktadır. Kurt ve meslektaşlarının çalışmasına (2017, s. 254) göre, reformlar hakkında gerçekçi bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin, ortaya çıkan belirsizliklerden dolayı harekete geçmede isteksizlik oluşturduğu, etkili olmadığı ve eylem beklenirken öğretmenleri eylemsizliğe yönlendirdiği sonucuna ulaştığı görülmektedir.

Çalışmada, özellikle yöneticilerin, reformların uygulanmasında öğretmenleri kilit unsur olarak tanımladıkları; bunun içinde özellikle öğretmenlerin reformların uygulanmaya başlamadan önce beceri geliştirme eğitimlerine alınması gerektiği, süreç boyunca da izleme toplantılarının yapılmasının reformların başarısını sağlamada etkili olacağı yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Vanderlinde ve Braak (2010) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç yer almaktadır. Bu çalışmaya göre yapılan yeniliklerde öğretmenlerin,

sürecin lokomotifi olduğu ve bundan dolayı öğretmen süreçle ilgili olarak ne kadar bilgi sahibiyse ne kadar konuya hakimse ve becerilerini bu yönde geliştirdiyse uygulamada da başarı sağlamanın o oranda mümkün olduğu dile getirilmiştir. Akpınar ve Aydın (2007, s. 87) tarafından yapılan çalışmada da eğitim reformlarının öncelikle yönetici ve öğretmenler tarafında iyi anlaşılmasının önemli olduğu vurgusu yer alırken; Zajda (2020, s. 297), küreselleşmenin eğitim reformları üzerindeki ilişkisini incelediği çalışmasında, reformlardaki hedef ifadeleri ne kadar muğlaksa uygulamanın o kadar başarısız olacağını ifade etmiştir. Bu çalışmalardan yola çıkarak, reformların uygulanmasında başarılı sonuçlara ulaşmak hedefleniyorsa, politika yapıcıların reform sürecinde uygulayıcı eğitimlerine özel önem vermesi gerektiği söylenebilir. Konuyla ilgili olarak öğretmenlerinde dile getirdiği gibi reformlar hakkında açık ve anlaşılır bilgi verilmesi; hazırlanan materyallerin somut ve özet bir anlatıma sahip olmasının da reformların doğru bir şekilde uygulanmasında önemli olduğu sonucu çıkarılabilir.

Araştırmada öğretmenlerin değindiği önemli bir noktada, öğretmenlerin reformların hazırlık ve tasarım süreçlerinde değil de uygulamaya geçilmeden hemen önce dahil edilmesinden dolayı yaşanan adaptasyon zorluğu konusu olmuştur. Öğretmenler, politika yapıcıların öğretmenleri, 'ne denirse yapan ve değişime hızla adapte olmak zorunda olan uygulayıcılar' olarak gördüğünü, uygulama sürecinde sürece dahil edildikleri için yapılmak istenen yeniliklerin özünü anlamada sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, reformların başlamasıyla eş zamanlı olarak yapılan bilgilendirmelerin adaptasyonu zorlaştırdığını, özellikle sistem değişikliği gibi çok kritik değişikliklerde en azından reformlar başlamadan makul bir süre önce öğretmen eğitimlerinin yapılması gerektiği konularına değinmişlerdir. Datnow çalışmasında (2000, s. 370), öğretmenlerin sürece olabilecek en erken aşamada dahil edilmesinin reformların benimsenmesinde önemli olduğunu ifade etmektedir. Reform sürecinin başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli olan bu katılım, aynı zamanda reform süresince sorunların tespit edilmesinde ve okul bazlı sorunların çözülmesinde etkili bir unsur olduğu da çalışmada yer almaktadır. Öğretmenlerin süreçte güçlendirilmeleri için eğitimlerin süreç boyunca devam etmesinin yeniliklerin sürdürülebilirliğini sağlamak açısından da önemli olduğu vurgusu da yine bu iki çalışma arasında eşleşen başka bir bulguyu oluşturmaktadır. Çalık, Koşar, Kılınç ve Er (2013) tarafından yapılan ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarıyla değişime direnç gösterme davranışı arasındaki ilişkiyi irdeledikleri çalışmada, değişim planlaması yapılırken, öğretmenlerin beceri ve yeterliklerini dikkate almanın ve değişim stratejisi belirlerken öğretmenleri sürece dahil etmenin

değişimin benimsenmesi açısından olumlu etkiler yapabileceğini ifade etmişlerdir. Kelchtermans (2005) tarafından yapılan çalışmada da reform gündeminin ve yapılacak faaliyetlerin, öğretmenlerin etkili eğitime dair inançlarını besleyecek şekilde, ihtiyaçlar başta olmak üzere öğretmenlerin beceri, yetenek ve duyguları dikkate alınarak organize edilmesiyle reformların daha etkili sonuçlara ulaştığı da bulgulanmıştır. Buna göre katılımcılar, dayatılan ve öğretmenin duygu ve düşüncelerinin önemsenmediği reformların, koşulları iyileştirme ve değiştirme gücünün zayıf olduğu dile getirilmiştir.

Türkiye'de eğitim reformlarının, hiyerarşik bir düzende MEB tarafından yapılması ve yürütülmesinin, katılımcılar tarafından gerçeklikten uzak reformların kaynağı olarak yorumlanmaktadır. Katılımcılar bu durumun, okulların özelliklerini dikkate almadan, öğretmen ve yöneticilerin kısıtlı katılımıyla belirlenen eğitim reformlarının okulun bileşenleri üzerinde olumsuz bir etki oluşturmasına sebep olduğunu dile getirmekle beraber ilgili alan yazınında da bu görüşü destekler nitelikte çalışmaların (Başdemir, 2014, s. 101; Han, 2013, s. 60; Sarıer & Uysal, 2020, s. 951) yer aldığı görülmektedir. Can ve Bayramoğlu (2016), öğretmenlerin yenilik süreçlerine daha fazla katılım göstermesinin okul süreçlerinin etkililiğinin artırılmasına olumlu katkısı olduğunu ifade etmektedir. Vanderlinde ve van Braab (2010, s. 312) çalışmasında, bu olumlu katkının sağlanması için uygulayıcılar ile politika yapıcılar arasındaki iş birliğinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Cheng (2023, s. 24) çalışmasında yer alan *Hedef Modelinde,* okul etkililiğinin önemli bir göstergesi olarak kabul ettiği yönetici ve öğretmenlerin reform süreçlerine katılımının önemli olduğu, bir okulun etkili olduğunun söylenebilmesi için reformların hedeflerinin okullarda uygulanabilir, tüm bileşenler tarafından kabul edilebilir, net ve açık ifade edilebilir olması gerektiğini ifade etmiştir. Tüm bu görüşler, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşleriyle tutarlılık göstermektedir.

Çalışmada okul sürecinin kalitesinin genellikle çıktıların kalitesiyle ve okulun hedeflere ulaşma derecesiyle orantılı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Katılımcılar, iç işleyişi sorunsuz, hedef odaklı ve sağlıklı bir işleyişi olan bir okulun etkili olduğunu varsaymaktadırlar. Cheng (2020, s. 90), yönetim süreci, öğretim süreci ve öğrenme süreci hedeflerinin birbiriyle uyumlu olması ve bu hedeflerle de eğitim çıktıları arasında net bir ilişki kurulması gerektiğine işaret eden *Süreç Modeline* dikkat çekmektedir. Süreç modeline göre hedef-çıktı arasındaki uyumun yönetim süreci (liderlik, karara katılım vb.), öğretim süreci (öğretim yeterliği, öğretim yöntemleri), öğrenme süreci (öğrenme tutumları, eğitime katılım oranı) gibi okul süreçleriyle net bir şekilde uyumlu olması halinde okul etkililiğini

artıracağını ifade etmektedir. Bu noktada araştırma kapsamında da katılımcıların, okul bazındaki imkân ve yeterliklerin reform başarısında belirleyici olduğu, özellikle okulların fiziksel ve altyapı problemlerinin uygulamada kısıtlılık oluşturduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Konuyla ilgili olarak yöneticiler öğretim ve öğrenme süreçlerinde öğretmen yeterlikleri ve fiziksel imkanlarda var olan eksikliklere vurgu yaparken, öğretmenlerin ise daha çok yönetim süreçlerine katılımı ve fiziksel yeterliklerdeki sıkıntıları dile getirdikleri görülmüştür. Çiftçi, Sağlam & Yayla (2021, s. 719), Desimone (2002, s. 440), Han (2013, s. 60) ve Tuytens ve Devos (2009, s. 927) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da okullarda yapılan değişikliklerin başarısında öğrenme-öğretme sürecindeki eğitim çıktılarının kalitesinin önemli olduğuna, dolayısıyla bu durumun öğretmenlere ayrı bir sorumluluk yüklediğine dair benzer bir vurgunun yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin reform başarısında yöneticilerin süreci yönetme becerisine ve okulun imkanlarının yetersizliğine dair yaptıkları yorumlar, Çobanoğlu ve Badavan (2016, s. 115), Boydak Özan ve Özdemir (2010), Day, Gu ve Sammons (2016), Hoşgörür (2015, s. 2031) 'ün yaptığı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Buna göre, okullardaki yeniliklerin etkililiğinin sağlanmasında ve eğitim çıktılarının kalitesinde belirleyici olarak yönetici faktörüne (Hallinger, 2018; Heck & Hallinger, 2014; Özdemir, S. & Sezgin, 2002) dikkat çekildiği görülmektedir. Bu çalışmaların ortak özelliği, her ne kadar ana bileşen olarak okul yöneticilerini ve öğretmenleri ayrı ayrı ele alarak değişiklikler üzerindeki etkisini araştırsa da çalışma içeriklerinde iki önemli bileşeninde reform başarısını sağlamada etkili olduğu gerçeğini ifade etmesidir. Bu noktadan hareketle çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin her ne kadar süreç yönetimiyle ilgili başarı sorumluluğunu karşılıklı olarak birbirine yüklese de yapılan çalışmalarda (Akpınar & Aydın, 2007; Bryk, 2010; Koh, vd. 2023) iki bileşenin uyumlu birlikteliğinin, yeniliklerin başarılı bir şekilde uygulanmasında önemli olduğu sonucu çıkarılmaktadır.

Eğitim reformlarının, okul süreçlerini ve bileşenlerini bütüncül bir şekilde ele almasına yönelik katılımcı görüşlerinde, reform çalışmalarının olumlu adımlar atmak amacıyla yapıldığı fakat eğitim sisteminin çok bileşenli bir yapıya sahip olmasından dolayı reformların tüm yapıyı içine alacak şekilde kurgulanması gerektiği vurgusu yer almaktadır. Katılımcılar, yapılan yeniliklerde sınıf içi süreçlerden müfredata, öğretmen yetkinliklerinin geliştirilmesinden ölçme değerlendirmeye, merkezi sınav yapısından disiplin yönetmeliğine kadar pek çok konuda ayrı ayrı yapılan reformların öğrenci ve veliler başta olmak üzere tüm paydaşlarda kaygı oluşturduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Porter ve meslektaşlarının

yaptığı çalışmada da (1988, s. 101), benzer bir vurgunun yer aldığı görülmektedir. Buna göre eğitim reformlarının tüm eğitim başlıklarını kapsayacak şekilde dizayn edilmesinin uygulama da zorluğa sebep olmasını da engelleyeceği ifade edilmektedir. Bu vurgu Akgündüz (2023), Beare (2007), Desimone (2002), Datnow (2000), Kurt, vd. (2017), Yavuz (2021) ve Zajda (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da yer almaktadır.

6.1.1.2. Reformların Sürdürülebilir Olması ile İlgili Değerlendirmelere İlişkin Tartışma

Çalışma kapsamında hem öğretmenler hem de yöneticilerin görüşlerindeki ortak vurgu, bir sistem oturmadan, en azından sonucu görülmeden değişiklikler yapıldığı ve bu hızlı değişimler arasında öğretmen, öğrenci ve yöneticiler başta olmak üzere velilerinde değişime adapte olmakta zorlandıkları üzerine olmuştur. Öğretmenler ve yöneticiler, bazı zamanlarda çocukların başladıkları sistemden mezun olamadıklarını, başladıkları sistemin merkezi sınavına giremeden değişiklik yaşandığını; bu durumun da kaygıya ve öfkeye neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum reformlarda yaşanan değişimin kısa zaman aralıklarıyla yapılması ve geçişlerinde hızla olmasına çarpıcı bir örnek oluşturmaktadır. Ayrıca bu gibi hızlı sistem değişikliklerinin yöneticiler ve öğretmenlere külfet olduğunu da vurguladıkları belirlenmiştir. Çünkü getirilen her bir sistem değişiminin yeni bir hazırlık gerektirdiği, belli bir süre olmadan geçildiği takdirde de içerik, kitap ve ders materyallerinin güncellenmesinin hem maddi hem manevi bir yük olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcıların bu değerlendirmeleri Porter ve meslektaşlarının *Politika Nitelikleri Kuramında* (1988, s. 104) belirttikleri gibi reformlardaki değişim hızının yüksek olmasının, istikrarsız bir okul ortamı oluşturacağını, bununda uygulayıcılarda motivasyon eksikliğine sebep olmasından dolayı okul içi etkililiği olumsuz etkileyeceği ifadesiyle örtüşmektedir. Çalışma ayrıca reformların anlaşılması, uygulanması ve sonuçları için belli bir sürenin gerekliliğinden dolayı reformların değişim hızının da uygulamadaki başarıyı etkileyeceğini ortaya koymuştur (Porter, vd., 1988, s. 104). Bu sonuçta, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşleriyle paralel bir çerçeve çizmektedir.

Katılımcılar eğitimin dinamik yapısından dolayı değişimin normal olduğunu fakat bunun dengeli ve planlı bir geçişle değişimin olağan döngüsünde gerçekleşmesini desteklerini ifade ettikleri görülmektedir. Gerekli güncelleme ve iyileştirmelerin yapıldığı bir değişimin dışında yaşanan sistem değişiklikleri gibi çok yönlü ve çok bileşenli değişikliklerin okullarda

ancak kaos oluşturduğunu da dile getirmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, Bellie ve meslektaşlarının (2020, s. 282), Desimone (2002, s. 455)'un, Koh ve meslektaşlarının (2023, s. 299), Köybaşı ve Uğurlu (2016, s. 369)'nun ve Kurt ve meslektaşlarının (2017, s. 254) gerçekleştirdiği çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Cheng'in *Süreç Modelinde* de benzer bir tanımlama yer alırken reformların sürdürülebilir olmasının, okullarda yerleşik bir okul kültürü oluşmasını da sağladığı, bundan dolayı da okul içi süreçlerin planlanmasının daha kolay olabileceği ve okulların kurumsal hareket edilebileceğini ifade etmektedir (Cheng, 2020, s. 91; 2023, s. 26). Okul içinde yaşanan değişimlerin sürekliliği, reformların benimsenmesini zorlaştırdığı gibi kopukluğa, önceliklerin sürekli değişmesine ve sonuç olarak motivasyon eksikliğine yol açabilmektedir. Ayrıca reformların istikrarlı hale gelmesi ve tam olarak uygulanması için gerekli zamanın tanındığı tasarımlar, hemen sonuç alınmak istenen dolayısıyla istikrarsızlık ve güvensizlik hissi oluşturan uygulamalara kıyasla daha uzun ömürlü ve daha kalıcı olma eğilimindedir (Cuban, 1990, s. 7). Bununla birlikte başarının inşası zaman içinde gerçekleştiği için politika ortamının dengesini koruması da önemlidir. Bundan dolayı reformlarda başarı amaçlanıyorsa politika yapıcıların, eğitim sistemini istikrarlı hale getirmesi gerekmektedir (Bellie, vd. 2020, 271; Desimone, 2002, s. 457; Tan & Yang, 2019, s. 206). Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde de bu çalışmalardaki gibi bir vurgu yer almaktadır. Katılımcılar, değişim hızının hissettirdiği istikrarsızlık ve belirsizlik hissinin, motivasyonu ve adaptasyonu zorlaştırdığını ve politika yapıcılara karşı güvensizlik hissi oluşturduğunu, sistemin bir 'yap-boz tahtasına' döndüğünü ifade ettikleri görülmektedir. Bu sonuca dayanarak, çalışmadaki katılımcı görüşleri ile alan yazınındaki çalışmaların sonuçlarının eşleştiği söylenebilir.

6.1.1.3. Reformlardaki Süreç Yönetiminin Değerlendirilmesine İlişkin Tartışma

Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenler, iyi düşünülmüş ve ayrıntılı yapılmış bir planlamanın uygulamayı ve devamındaki izleme ve değerlendirme süreçlerini de kolaylaştıracağını dile getirmişlerdir. Çalık, Sezgin ve Çalık (2019, s. 50-52) ve Hopkins ve Macgilchrist (1998, s. 410-411) tarafından yapılan farklı çalışmalarda da planlama aşamasını, okulun yaptıklarını ve yapması gerekenleri daha amaçlı ve tutarlı bir şekilde organize etmesini kolaylaştıran ve reform sürecinin verimini artıran bir unsur olarak

tanımlamıştır. Araştırmacılar, okulların etkililiğini artırmaya yönelik yapılan reform çalışmalarından azami verim alınması isteniyorsa, planlamanın; başarının sağlanması için nelere ihtiyaç duyulacağı, nasıl destekleneceği, öğretim stratejilerinin neler olduğu, çalışma planları, personel gelişim programları, zaman çizelgesi, bütçe, rol ve sorumluluklar gibi unsurları içerecek şekilde ayrıntılı ve gerçekçi bir şekilde yapılmasının önemli olduğunu ve sonraki süreçleri de kolaylaştıracağını vurgulamışlardır.

Katılımcılar, yapılacak reform çalışmalarının okulun iç işleyişinde kaos oluşturmaktan uzak bir şekilde yapılması gerektiğini fakat ne yazık ki yapılan her bir değişikliğin okullarda bir sürede olsa karmaşaya sebep olduğunu, bu durumunda politika yapıcıların okulları yetersiz bilgilendirmesinden kaynaklandığını ifade ettikleri görülmektedir. Reform çalışmalarında uygulayıcıların bilgilendirilmesinin önemine dikkat çeken bu görüşlerle Vanderlinde ve van Braab tarafından yapılan çalışmanın sonuçları örtüşmektedir. Araştırmacıların gerçekleştirdiği bu çalışma (2010, s. 310), uygulayıcıların uygulamada zorluk çekmemesi, sürecin sekteye uğramaması, izleme ve değerlendirmenin doğru yapılması için süreç boyunca bilgilendirme eğitimlerinin yapılmasının, somut materyallerle desteklenmesinin önemi üzerinde durmuştur.

Araştırmada süreç yönetimiyle ilgili olarak katılımcıların üzerinde durduğu bir diğer konuda süreç içinde evrak yükünün çok fazla olması ve nitelikten çok sayısal verinin başarı kriteri olarak alınması konusu olmuştur. Katılımcılar, her bir yenilik çalışmasının yöneticilere ve öğretmenlere evrak yükü çıkardığını, yapılan denetimlerde değişikliğin etkililiğinin, nitelikten çok sayısal verilerle ölçüldüğünü ve bunun da amaçtan sapmalara sadece *yapalım da bitsin* mantığıyla yapılmaya başlanmasına ve bunun çok rahatsız edici olduğuna vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın bu bulgusu Altınok'un eğitim kurumlarındaki denetim sürecine ilişkin yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Altınok çalışmasında (2020, s. 170-171), okullarda denetimin kontrol amaçlı yapıldığına, denetimde esas olanın hata aramak değil, süreci takip etmek ve uygulayıcılara rehberlik ederek süreci geliştirmek olduğuna ve evrak, dosya, defter gibi biçimsel materyallerden ziyade sürecin işlevine yönelik yapılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Benzer bir vurgunun Gündüz ve Balyer (2011) ile Köybaşı, Uğurlu ve Demir (2017)'in yapmış olduğu çalışmalarda da yer aldığı görülmektedir.

Süreç yönetimiyle ilgili katılımcıların bir diğer vurgusu ise süreçteki yetkilendirme unsuru olmuştur. Yöneticiler, yetkiyi okullardaki yenilikleri uygularken otoriteyi güçlendirmek ve kontrolü sağlamak için gerekli bulurken; öğretmenlerde okul yöneticilerinin yetkisinin

uygulamadaki sorunların hızlı çözülmesini sağlamak için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Yöneticiler reformların uygulanmasındaki görevlerinin sadece raporlama olduğunu, sınıfta öğretmenin ne yaptığına karışamadıkları için her öğretmenin aynı şekilde uygulama yapıp yapmadığına ilişkin fikirlerinin olmadığını bu yüzden de uygulamada farklılıklar yaşanabildiğini dile getirmiştir. Ayrıca yetkilendirmenin yöneticilerin okul içi süreçleri daha etkili yönetilebilmesi için yönetim becerilerinin geliştirilerek güçlü liderlik sergilemelerine de imkân sağlayacağını belirtmişlerdir. Yöneticilerin bu vurgusu Durdağı ve Akan (2007, s. 352)'ın etkili okul unsurlarını irdelediği çalışmadaki vurguyla uyuşmaktadır. Çalışmada okulların etkili bir şekilde süreci yönetebilmesi için okul müdürünün liderlik vasıflarının güçlendirilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır. Reformların uygulanmasında okul yöneticilerinin, güçlü bir liderlik sergilemesi için yetkilerin artırılması gerektiği vurgusu Hallinger ve Heck (2011a) ile Heck ve Reid (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da yer almaktadır. Önder ve Güçlü (2014, s. 127)'nün gerçekleştirdiği okullar arası başarı farklarının azaltılmasına yönelik çözümler sunan araştırmasında, sınıf içi uygulama farklarının azaltılması için okul yöneticilerinin süreçleri izleme ve değerlendirme yetkisinin olması, yöneticilere liderlik becerilerini artıracakları farklı alanlara yönelik eğitimler sunulması gerektiğinin altını çizmiştir. Saguin ve Ramesh (2020, s. 164), tarafından yapılan çalışmada da reform gibi zorlu bir süreçte yönetim yetkinliklerine ve yetkisine sahip okul yöneticilerinin varlığının hayat kurtarıcı olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin ise yöneticilerin uygulama standardı sağlama, okul kararlarına katılma, becerilerini geliştirecekleri ortamları oluşturma, öğretmen liderliğini desteklemeleri noktasında yetkilerinin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Thoonen ve meslektaşlarının (2012, s. 452-453), okul etkililiğinde liderliğin etkilerini araştırdıkları boylamsal çalışmada, okuldaki yeniliklerin başarılı bir şekilde sınıflarda uygulanmasında, okul yöneticilerinin destekleyici olmaları gerektiği ve dönüşümcü liderlik becerilerinin geliştirilmesi içinde yöneticilerin yetkilerinin artırılmasının olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır; hatta çalışmada sınıf içi süreçlerin verimli yönetilmesi için öğretmenlerinde yetkilendirilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Bununla birlikte Kurt, Duyar ve Çalık (2012, s. 82-83) tarafından yapılan çalışmada da dönüşümcü liderlik vasıflarını taşıyan bir yöneticinin, okul içinde güven ortamı oluşturarak öğretmene hareket kabiliyeti sunacağı, okul kararlarına katılımını sağlayarak öz yeterlik algısını destekleyecek ortamlar oluşturacağını bununda okullardaki uygulamaların etkililiğini artıracağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki çalışmanın sonuçlarıyla araştırmanın sonuçlarının örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin başka bir vurgusu da özellikle reformları uygulama noktasında aynı okul içinde öğretmenler arasında farklılıklar yaşandığını, yenilikleri uygulayan öğretmenlerin uygulamayanlarla aynı kefeye konmaması gerektiğini, bunun sağlanması içinde yöneticilerin öğretmenlerin sınıf süreçlerini takip etmeleri gerektiği üzerine olmuştur. Kurt (2012, s. 217) tarafından öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları üzerine yapılan çalışmada, öğretmenlerin bireysel performansının yanında okuldaki öğretmenlerin hepsinin öğrenci başarısında etkili olduğu gerçeğinden hareketle kolektif yeterliğin okul yöneticileri tarafından sağlanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Kurt tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla bu araştırmanın benzer bir bulgusu da öğretmen yetkilendirmesi hususudur. Bu çalışmada öğretmenler, reform süreçlerinde sınıf yönetimlerinde kontrolü sağlama ve sorumluluk alma noktasında yetkilerinin az olduğunu, öğrencinin gözünde güçlü bir öğretmen imajına ihtiyaç duyduklarını dile getirdikleri görülmektedir. Kurt ayrıca çalışmasında, öğretmenlerin sınıf ve okul yönetimi süreçlerinde kendilerini ilgilendiren, uzmanlık alanlarındaki konularla ilgili karara katılmasının okul içi uygulamalarda birlik sağlayacağını, sınıf içi süreçlerde de öğrenci sorunlarının hızlı bir şekilde çözülmesi içinde öğretmenlerin yetkilendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kurt'un çalışmasındaki bu bulgu ile bu araştırmada elde edilen bulgunun da örtüştüğü görülmektedir.

6.1.1.4. Okullardaki Sorunların Çözümüne İlişkin Reformların Etkililiğine Yönelik Tartışma

Bu araştırmada katılımcılara okullarında etkililiğin önünde engel olarak gördükleri sorunlar sorulmuş, katılımcıların ortak vurgusunun, otorite boşluğu, aile katılımının düşük düzeyde olması ve öğretimin çeşitlendirilmesinde yaşanan zorluklarla ilgili konularda toplandığı görülmüştür. Katılımcılar ayrıca, okulların içinde farklılıklar barındıran komplike bir yapı olduğunu bundan dolayı da her okulun sorun yapısının da farklı olacağını ve okulların sorunlarının çözümü için gerekli olan unsurların, okulların etkililiğine dair önemli ip uçları barındırdığını dile getirdikleri bulgulanmıştır. Çalık, Sezgin & Çalık (2019, s. 10-11) tarafından yapılan çalışmada da bu bulguyla tutarlı olarak, farklı özelliklere sahip birçok öğretmen, yönetici, öğrenci, personel, velinin buluşma noktası olan okullarda, zaman zaman çatışma, sorun, kusur ve zayıflıkların yaşanması normal olmakla birlikte bunların çözümüne ilişkin etkin yollar bulunmadığı takdirde varlığının tehlikeye gireceğini ifade ettikleri görülmektedir. Başka bir çalışmada Cheng (2003, s. 203), okulların iç dengesinin sağlanması için sorunların çözümünün çok önemli olduğunu, hatta okul etkililiğini doğrudan etkileyen

bir unsur olduğunu dile getirmiştir. *Sorunların Yokluğu Modeli* olarak adlandırdığı bu modele göre, bir eğitim kurumunda sorun, sıkıntı, eksiklik, zayıflık, zorluk ve işlev bozukluklarının çok küçük olması hatta olmaması durumunda, bu kurumun yüksek eğitim kalitesinde, etkili bir okul olduğu düşünülmelidir. Buna göre okul süreçlerindeki operasyonel kusur ve zayıflıklar okul etkililiği unsurlarıyla doğrudan ilişkilidir ve okuldaki etkisizlik unsurları (yani sorunlar ve kusurlar) belirlenirse otomatikman etkililik unsurlarının ortaya çıkacağını ifade etmektedir. Cheng çalışmalarında (2003, 2020, 2023,2024) ayrıca, okul etkisizliğine sebep olan sorunların okulları bireysel ve kurumsal düzeylerde etkilediğini ve çözüm bulunamaması durumunda okulun işlevlerini yerine getirmesine de engel teşkil ettiğini belirtmektedir. Benzer bir vurgu Cameron (1984), Datnow (2002), Murphy (2020), Scheerens (2015) ve Scheerens ve Demeuse (2005) tarafından yapılan çalışmalarda da bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmalardaki sonuçlar ile araştırmaya dahil olan katılımcı görüşlerinin paralel olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada katılımcıların, okulda yaşanan sorunların çözümüne ilişkin yönetici ve öğretmelerin yaklaşımlarının belirleyici olduğu, reformların okullarda yaşanan otorite boşluğu, disiplin zafiyeti, aile katılımındaki eksiklik gibi temel sorunlara çözüm getirmekten uzak olduğu, okul bazlı olarak sorunların yapısının/şiddetinin değişmesinden dolayı çözümler için okullara esnek planlama yapma özgürlüğü verilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Konuyla ilgili olarak özellikle öğretmenler, ilk olarak problemin kaynağını tespit etmek için diyalog yolunun açık olması önceliğiyle disiplin yönetmeliğinin güçlendirilmesi ve öğrencilere dönük yaptırımların olması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgu, Fırat ve meslektaşlarının (2023, s. 1153-1154) okullarda problem çözme stratejilerinin değerlendirilmesine yönelik yapmış olduğu çalışmanın sonuç bulgusuyla eşleşmektedir. Benzer şekilde Canoğulları, Ünlü ve Şaşmaz (2021, s. 110-114) tarafından okullardaki problemlerin çözümüne ilişkin yaptıkları çalışmada da okulların sorunlarının çözülmesinde okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesinin ve disiplin yönetmeliğinin güçlendirilerek kullanışlı hale getirilmesi gerektiğinin altı çizilmektedir.

Öğretmenler en büyük etkisizlik unsurunun, disiplinsizlik olduğunu ifade etmişlerdir. Öncelikle okul yöneticilerine ve öğretmenlerine olmak üzere okul personeline, arkadaşlarına ve okul dışındaki çeşitli paydaşlara karşı olması gereken bir davranış çerçevesi çizmenin okulların bireysel, kurumsal ve toplumsal düzeylerdeki görevi olduğunu dile getiren Cheng (2003, s. 2024; 2020, s. 92; 2023, s. 26), okullardaki disiplinsizliğinde bunun önündeki en büyük engel olduğunu ifade etmiştir. Neticede okullar, çocuklara toplumsal davranışların,

ahlakın, kültürün aktarıldığı yerler olmasından dolayı, disiplini sağlanan bir okul ortamının bu öğrenmeleri destekleyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Özer ve Üstün (2022, s. 757)'ün yapmış olduğu çalışmanın sonucunda da özellikle ilköğretim ikinci kademedeki disiplin yönetmeliğinin güçlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verildiği görülmektedir.

Okul süreçlerine aile katılımının sağlanması da okulların başarısını artırmada önemli bir etkendir. Araştırmada yönetici ve öğretmenler, okul süreçlerinde ailenin katılımının sınırlı olmasının gerekliliği, çocuğun fiziksel, bilişsel, duyuşsal gelişiminin sağlanmasında okulun tek sorumlu gibi algılanmasının yanlış olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Aslında ilgili alan yazınına bakıldığında katılımcıların bu söyleminin pek çok araştırmada da doğrulandığını görmek mümkündür. Sarıer ve Uysal (2020)'ın ortaöğretim kurumlarında, okul paydaşlarının yönetime katılımıyla ilgili gerçekleştirdikleri çalışmada, ailelerin sürece katılımının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunun; bundan dolayı süreçte aile katılımına imkân veren bir yönetim anlayışı benimsenmesinin ve bunu teşvik eden reformların olması gerektiğinin altı çizilmiştir. Başka bir çalışmada Kara (2020), Türk eğitim sisteminin sorunlarını, paydaş görüşleri doğrultusunda incelemiş ve araştırmanın sonucunda eğitim sisteminde yaşanan sık değişimler, müdahaleler, fiziksel altyapı eksikliği gibi sorunlarla birlikte en çok dile getirilen sorunlar arasında aile katılımındaki zayıflık vurgusunun ön plana çıktığını ifade etmiştir. Bu çalışmalarla birlikte, gerçekleştirilen bu araştırmada da aile katılımındaki zayıflık, ailelerdeki bilgi eksikliği, eğitime verilen önem düzeyinin düşük olması, ailelerin çalışma hayatı, geçim sıkıntısı, öğrenci hakkında olumsuz bir şey duyma endişesi gibi nedenlere bağlandığı görülmektedir. Bu noktada, çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, Bakanlığın, ailelerin okulla olumlu bağlar kurabilmesi için uygun zamanlarda ortak etkinlikler düzenlenmesi, ailelerdeki iletişimde yapıcı ve olumlayıcı bir dil kullanma, yine ailenin uygunluğuna göre aile ziyaretleri yapılması ve ailelere yönelik eğitimler düzenlenmesi gibi pek çok alternatifin hazırlanmasına dönük okullara destek veren yenilikler yapması gerektiğini dile getirdikleri görülmektedir. OECD'nin Türkiye'de Erişim ve Kalite için Eğitim Reformlarının Değerlendirilmesi-2023 Raporunda, Türkiye'de son yıllarda yapılan yeniliklerden ailelerin haberdar olmasına yönelik aile eğitimlerine ağırlık verildiği, aileler için rehber kitaplar hazırlandığı ifade edilmiştir. Yapılan bu yenilikler sevindirici olmakla birlikte ailelerin katılımının sağlanması için birebir etkinlikler, sosyal faaliyetler düzenlenmesinin daha efektif olacağı söylenebilir (Ainscow, 2020, s. 11-12; Ardakoç, 2020, s. 80-83; Datnow, 2000; Saguin & Ramesh, 2020).

Okulların etkisizlik unsurlarından biri olarak katılımcılar tarafından dile getirilen bir diğer faktörde, öğrenci yeteneklerine göre çeşitlendirilmiş öğretim yöntemlerinin kullanımında okullarda yaşanan sorunlardır. Bu konuyla ilgili olarak yöneticiler, öğretmen niteliklerinin belirleyici olduğunu ifade ederken; öğretmenler tarafından dile getirilen nokta ise öğrenci yeteneklerinin ne olduğunun önemli olmadığı çünkü ailelerin çocuklarının doktor, mühendis, öğretmen gibi meslekler seçmeye zorladıkları, bundan dolayı öğretmenlerinde öğrencileri, yeteneklerinden ve ilgilerinden çok toplumsal kabul görmüş meslek seçimlerine yönlendirmek durumunda kaldıkları konusu olmuştur. Cheng (2003, s. 205; 2020, s. 101), okulların öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirme, ilgi alanlarına göre seçenekler sunma işlevinin yanında toplumsal, ekonomik ve uluslararası eğilimlere göre de bireyi şekillendirmekle görevli kurumlar olduğunu dile getirmektedir. Memduhoğlu (2011, s. 47) 'da okulların öğrenci farklılıklarına göre eğitim kabiliyetlerini incelemiş ve son yıllarda buna uygun reformlar/iyileştirmeler yapılsa da öğretmenlerin bakış açısının belirleyici olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu çalışmaların sonuç bulgularının da katılımcıların görüşleriyle paralel olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

6.1.2. Eğitim Reformlarının Okul Etkililiği Düzeylerinin (Bireysel-Kurumsal-Toplum-Uluslararası) İhtiyaçlarını Belirlemede ve İhtiyaçlara Uygun Reformlar Üretmedeki Etkililiğine Yönelik Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilere reformların okul ihtiyaçlarını karşılamadaki etkililiği sorulmuş ve katılımcıların görüşlerinin reformların ihtiyaçları karşılaması ve reformların uygulanmasına imkân verecek şartların oluşturulması için okullara kaynak sağlanmasına yönelik vurgunun yanı sıra paydaşların duyduğu memnuniyet düzeyi ve okulların hesap verebilirliği konularına da değindikleri görülmüştür.

6.1.2.1. Reformların İhtiyaçları Karşılama Potansiyeline Yönelik Tartışma

Araştırma kapsamında katılımcılar tarafından reform girişimlerinin yenilik içerdiği ve iyileştirme amacı taşıdığı dile getirilse de okul ihtiyaçlarına yanıt vermekten uzak olduğu ifade edilmiştir. Başka bir ifadeyle süreçlerin ihtiyaç analizi yapılmadan, popüler eğilimler göz önüne alınarak yapıldığını, temel ihtiyaçlar düzenlenmeden ileri düzey isteklere cevap verilmesinin mümkün olmayacağını dile getirdikleri görülmektedir. Bu noktadaki en büyük sorumluluğun politika yapıcılara ait olduğunu ifade eden katılımcılar, ihtiyaç analizini

yapılacak reform çalışmalarının temelini oluşturan önemli bir aşama olarak değerlendirmişlerdir. Okullarda reformların başarısız olma nedenlerinden biri olarak amaçlanan yenileşmenin okul imkanları ve ihtiyaçlarıyla çelişmesinden kaynaklı uygulanamaması olduğunu ileri süren Zajda (2020, s. 297), bu noktadaki en büyük sorumluluğunda politika yapıcıların ihtiyaçları belirlemede verileri doğru kullanmayarak 'kör uçuşu' yapmalarına bağlamaktadır. Benzer şekilde Koh ve meslektaşlarının (2023) okulların iyileştirilmesi için yapılan girişimlerin verimliliğine yönelik 12 yöneticiyle yapmış oldukları çalışmada da ihtiyaçlara uygun politikaların üretilmesi ve şekillendirilmesi sorumluluğunun, politika yapıcılarda olduğunu ve okulların belirlenen programlara uyabilmesi için yeniliklerin kendi gerçekleriyle ve ihtiyaçlarıyla uyumlu olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Saguin ve Ramesh (2020, s. 170-171) tarafından yapılan ve eğitim reformlarının başarısız olmasının altında yatan nedenleri araştırdıkları çalışmada, yenilik tasarımlarında öncelikle ihtiyaçların belirlenmesinin gerekliliğini dile getirmişlerdir.

Araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin, ihtiyaçlar belirlenirken okul paydaşlarının beklentilerinin de göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu kabulüne sahip olduğu belirlenmiştir. Cheng (2003, s. 205; 2023, s. 26)'in eğitimdeki reform hareketlerini üç dalgada ele aldığı *Çoklu Okul Etkililiği Modeli*nde yer alan ikinci dalga modellerinin temelini oluşturan ve eğitimin kalite göstergelerinden biri olan paydaş beklentilerinin karşılanma düzeyi, okulun iç ve dış paydaşlarının gereksinimlerini öncelemeyi ifade etmektedir. Aslında bu dalgada Cheng (2023, s. 27-28), okulların ara yüz etkililiği üzerinde durarak okulların birey ile toplum beklentileri arasında köprü vazifesi kurduğunu düşünmektedir. Benzer bir düşünceyi paylaşan Scheerens (2015), okulların etkililiğinin artırılması amacıyla yapılan yeniliklerde okul paydaşlarının beklentilerine yanıt verecek bir okul sistemi tasarlanmasının önemi üzerinde durmaktadır. Aynı çalışmada Scheerens (2015, s. 29), reformların okulların iç ve dış paydaşlarının beklentilerini gerçekçi bir şekilde ele alarak planlanması, okullarında temel yaklaşımı bozmadan bulunduğu çevrenin beklentilerine uygun faaliyetler düzenlemesine de katkı sağlamalıdır. Tüm bu çalışmaların ulaştığı sonuçların paralelinde yapılan bu araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin ortak vurgusunun aynı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin reform girişimlerinden bir başka beklentisi de politika yapıcıların dünün verisini değerlendirerek geleceğin ihtiyaçlarını yordama gücünün yüksek olmasını ve ihtiyaç duyulan nitelikli iş gücünün yetiştirilmesini sağlayacak şekilde kurgulanması yönündedir. Son yıllarda özellikle ülkemizin mesleki ve teknik eğitimin

iyileştirilmesine ve yaygınlaştırılmasına duyulan ihtiyaç fark edilerek pek çok reform çalışmasının yürütüldüğü görülmektedir. OECD'nin Eğitim Politikaları Raporu (2023, s. 24)'na göre özellikle son beş yıldaki önemli müfredat reformlarının büyük çoğunluğunu, mesleki eğitim ve öğretim müfredatında yapılan revizyonlar oluşturmaktadır. Bu revizyonlar daha çok öğrencilerin mesleki ve teknik eğitim becerilerini dijital dönüşüm temelinde geliştirmelerini sağlayarak, toplumun nitelikli iş gücü ihtiyacının karşılanmasını sağlamaya yönelik olmaktadır. Bu bağlamda yapılan uluslararası destekli projelerle (Mesleki Eğitimde 1000 Okul Projesi, MEGEP gibi), mesleki eğitim altyapısının iyileştirilmesi sağlanarak mesleki okulların cazip hale getirilmesi hedeflenmiş; okul eğitimi ve çıraklık entegrasyonu sağlanarak öğrencilerin hem okul eğitimlerine devam edip hem de mesleki incelikleri öğrenecekleri iş yeri eğitimlerini sürdürme imkanları sağlayan (MESEM) yapılar artırılmaya çalışılmıştır. OECD Raporuna göre (2023, s. 15-16), yapılan bu iyileştirme girişimleri ümit verici olsa da yeterli olmamakta, eğitime erişim noktasında sorunları yaşanmaktadır. Bununla birlikte mevcut sistemde eğitim gören öğrenciler içinde okullar arasındaki altyapı ve donanım farklarından dolayı fırsat eşitliğini sağlamada da kısıtlar bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler tarafından da dile getirilen bu eksiklikler, okulların nitelikli iş gücü yetiştirme hedefinde başarılı olmasını kısıtlayan önemli nüanslardır.

İhtiyaçların belirlenmesi noktasında katılımcıların altını çizdiği başka bir konuda öğrencilerin küresel gereksinimlere yanıt verecek donanımda yetiştirilebilmesine yönelik olmuştur. Katılımcılara göre, sadece ülkenin ihtiyaçlarına göre insan yetiştirme düsturunun eksik kalacağı; öğrencilerin küresel ölçekte belirlenmiş eğilimlere göre rekabet edebilirliği artıracak şekilde kurgulanması gerektiğini dile getirmişlerdir. Katılımcılar görece eskiye nazaran küresel ihtiyaçlarında göz önünde bulundurularak reformların dizayn edildiğini fakat, okulların sahip olduğu şartların eşitlenmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Gömleksiz ve Kılınç (2012, s. 408-409) tarafından yapılan, küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisini belirlemeye dönük akademisyen görüşlerini analiz ettikleri çalışmada, okulların gün geçtikçe geliştiği fakat yapılan reformların yetersiz olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Çalışmada bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar göz önüne alınarak yürütülen çalışmaların varlığına vurgu yapılırken, okulların uluslararası düzeydeki ihtiyaçları karşılama noktasında eksikler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arkadaş ve meslektaşları (2023), Özdemir, S. (2011) ve Şen (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer bir vurgu yer almaktadır. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla da eşleşmektedir.

6.1.2.2. Okul Etkililiğini Artıracak Reformlar için Kaynak Sağlanmasına Yönelik Tartışma

Araştırmaya katılan yöneticiler, okulların fiziksel donanımından ziyade daha çok okulun tamirat masraflarına, anlık ihtiyaçlarına ya da zaman içinde gelişebilecek harcamalara karşı daha fazla esneklik talep ederken; öğretmenler de okulun çok amaçlı salon, laboratuvar, resim veya müzik atölyesi gibi imkanlarının kısıtlı olmasından dolayı öğrenci yeteneklerini tanıma da sıkıntı yaşanmasına sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte özellikle araştırmaya katılan yöneticilerin, okulların giderlerinin karşılanmasının, reform uygulamalarında sıkıntı ve eşitsizlik yaşanmaması için hayati olduğunu fakat gerekli bütçeye ulaşmada okulların sıkıntı yaşadığını, bunun da en büyük sebebinin hantal bir yapıya sahip olan bürokratik yapıdan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bu şikayetle birlikte son yıllarda yapılan okul bazlı bütçeleme sisteminin, özellikle acil olan ihtiyaçları kullanmada kolaylık sağladığı ve zaman kazandırdığına dair görüşlere sahip olan katılımcılarda bulunmaktadır. Çoklu Okul Etkililiği Modelinde yer alan ikinci dalga modelleri arasında sınıflandırılan *Kaynak Modelinde* okulların beklentilere yanıt verebilmesi için kaynak tahsisinin önemli olduğunu ve okullara verilen kaynaklarında okulun işlevlerine hizmet edecek şekilde verimli kullanılması gerektiğini, aksi takdirde boşa harcanacağı ifade edilmektedir (Cheng, 2011, s. 260; 2023, s. 27). Buna göre, çok boyutlu ve çok düzeyli okul işlevleri perspektifinden bakıldığında okulun ihtiyaçlarının sadece maddi kaynakla karşılanmayacağını, kurum içindeki kaynakların yönetiminin önemli olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Kaynak modelinin içeriğinde yer alan bu vurgunun araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşleriyle doğrulandığını söylemek mümkündür. Benzer şekilde Çiftçi ve meslektaşlarının (2024, s. 2440), kaynakların etkin kullanımı ve planlanmasına yönelik yaptığı çalışmada da finansal problemlerin okulların eğitim politikalarını etkili bir şekilde sürdürme kabiliyetini etkilediğini, bunun için kaynak yönetiminin okulların ihtiyaçları kabilinde kurgulanması gerektiğini ifade etmiştir. Okullara yeterli kaynak aktarımının, öğrenci başarısıyla ilişkisini öğrenci başına yapılan harcama ile sınav başarılarını üç yıl süreyle izleyerek boylamsal bir çalışma yürüten Cobb-Clark ve Jha (2016, s. 269-270), ayrılan bütçenin ne kadar olduğundan ziyade nerelere kullanıldığı üzerinde durmuştur. Çalışmada, okulların ihtiyaçları bağlamında belli bir plan dahilinde yapılan harcamaların öğrenci öğrenmesine katkı sağlayan okul ortamının oluşturulmasına katkı sağladığı, özellikle yöneticilere bütçeleri esnek kullanma yetkisi sağlayacak reform çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin eğitim reformlarının başarısındaki finansal kaynak vurgusu ile örtüşen çalışmalarda da (Altunay, 2017; Balkar, vd. 2019; Cheng, 2011, 2023; Cobb-Clark & Jha, 2016; Çiftçi, vd., 2024) eğitim reformlarının sabır, istikrar, kararlılık gerektiren, uzun vadeli finansal kaynağa ihtiyaç duyan bir süreç olarak nitelendirildiği görülmektedir. Söz konusu çalışmalarda da bu araştırmada olduğu gibi özellikle teknolojik ilerlemelerin hızlı olduğu bir dönemde okulların dijital dönüşümlerinin sağlanması için finansal kaynakların oluşturulması ve okullarında bunları etkili bir şekilde kullanabilmesi vurgusu dikkate değerdir. Sonuç olarak, öncelikle öğrenci ihtiyaçları, sonrasında kurumun, toplumun ve uluslararası konjonktürün gereksinimleri çerçevesinde okulların değişen ihtiyaçlarına göre bütçe oluşturulması, reform başarısının sağlanması için önemli kabul edilmektedir.

6.1.2.3. Okul Etkililiğini Artıracak Reformlarla Paydaş Memnuniyetinin Sağlanmasına Yönelik Tartışma

Araştırma katılan öğretmenler, okul içindeki iyileştirmelerden dolayı duydukları memnuniyet düzeyinin, öğretmenlerin öğrenciden yüksek başarı beklentisine sahip olmasıyla doğru orantılı olduğunu ifade etmiştir. Çalışmaya katılan yöneticiler ise ilk olarak aile sonrasında da okulun çevresinin belirleyici olduğunu, beklentilerin değişse bile ortak beklentinin ahlaki ve değer boyutunda toplandığı, son yapılan müfredat iyileştirmelerinde bu konuların üzerinde durulmasının önemli ve değerli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Eğitimde memnuniyet faktörünün, ilgili alan yazınında (Bayrak & Ağaoğlu, 1998; Ceylan, M., 1997; Göksoy, 2018; Hergüner, 1998; Mahiroğlu & Buluç, 1999; Şişman, 1997) daha çok Toplam Kalite Yönetimi ile ilişkilendirilerek kurumsal memnuniyet çerçevesinde ele alındığı söylenebilir. Bu çalışmada ise memnuniyet kavramı daha çok, katılımcılar tarafından beklenti ile ilişkilendirilerek kullanılmış, özellikle de ailelerin ve öğretmenlerin beklentilerine yanıt veren bir sistemin memnuniyet düzeyini de artırdığını ifade ettikleri bulgulanmıştır. Bu bulguyla benzer şeklide Cheng tarafından yapılan çalışmalarda da (2003, 2011, 2020, 2023) memnuniyet ve beklenti arasındaki ilişkinin okulların etkililiği hakkında önemli bir gösterge olduğu sonucu vurgulanmıştır. Eğitimin kalite göstergelerini kurum içi göstergeler, okul-toplum arasındaki ara yüz göstergeleri ve geleceğe yönelik göstergeler olmak üzere üç bağlamda ele aldığı çalışmasında Cheng (2011, s. 203), ilk olarak okul içi

süreçlerin kalite güvencesine odaklanmakta ve reformların özellikle öğretim ve öğrenme yöntem ve süreçleri olmak üzere okul içi performansın iyileştirilmesine dönük yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre okulun iç kalite dengesi sağlanarak eğitim kalitesi artırılacak, eğitim kalitesi ne kadar iyi olursa da öğrencilerin planlanan eğitim hedeflerine ulaşması da o kadar mümkün olacaktır. Cheng (2011, s. 204)'e göre, planlanan eğitim hedeflerine ulaşma da öğrencinin yüksek başarı göstermesi demek, eğitimde üst düzey kalite dolayısıyla eğitim etkililiği anlamına gelmektedir. Çalışmada ikinci olarak reform girişimlerinin öğretmen, yönetici, aileler, öğrenciler, işverenler, politika yapıcılar ve toplumdaki diğer aktörlerin çeşitli ihtiyaç ve beklentilerini karşılamada ne kadar etkili olduğunun önemli olduğu vurgulanmaktadır. İhtiyaç ve beklentiler farklı paydaşlar için farklı olsa da toplumsal, ekonomik, ulusal hatta uluslararası sistemdeki ortak payda da bireyin rekabet gücünü artırarak nitelikli iş gücü olarak potansiyelini artıracak reformlarla paydaşların memnuniyetinin yükseltilmesinde okulların ara yüz etkililiği üzerinde durulmuştur (Cheng, 2011, s. 204-205). Bir reform girişimi paydaş beklentilerine ne kadar cevap verirse memnuniyet düzeyinin o kadar yüksek olması beklenmektedir. Bu vurgu, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşleriyle örtüşmektedir. Çalışmada son olarak, reformların geleceği yordayarak iyileştirme girişimlerini, öğrencilerin yeteneklerini çok yönlü geliştirmelerini sağlayacak şekilde hem küresel eğilimlere hem ulusal ihtiyaçlara hem de bireysel yetkinliklere uygun yeni eğitim paradigması ile kurgulanmış program tasarımlarının oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir (Cheng, 2011, s. 211). Eğitim reformlarındaki iyileştirme çabalarını üç bağlamda ele alan Cheng'in çalışması kıymetli olmakla birlikte değişen paydaş ihtiyaçları, zaman çerçevesi ve kaynak kısıtlamaları göz önüne alındığında, bir eğitim kurumunun böylesine hızla değişen bir eğitim ortamında aynı anda, kısa sürede veya her zaman iç kaliteyi sağlaması, toplumun isteklerine köprü olması ve gelecekteki kalitenin başarısını en üst düzeye çıkarmasını beklemenin gerçekçi olmadığı söylenebilir. Araştırma kapsamında da katılımcılar, ilgili alan yazınını destekleyecek şekilde hem okul içi hem toplum hem de gelecek kalitesini sağlayarak beklenti-memnuniyet ilişkisini korumasının zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okul paydaşlarının akademik başarıdan ahlaklı insana, bireyin mesleki yeterlik kazanmasından topluma yararlı bir vatandaş olmasına kadar çok geniş bir skalada beklentinin olduğu düşünülünce okulların reformlarla sürekli geliştirilmesi ve kaynak sağlanarak güçlenmelerinin sağlanmasının gerekli olduğu söylenebilir.

6.1.2.4. Reformların Okulların Hesap Verebilirliğine Katkısına İlişkin Tartışma

Reformların okulların hesap verebilirliğine etkisiyle ilgili görüşleri sorulan katılımcılardan yöneticiler, rutin işleyişte en fazla üst yönetime ve velilere hesap verirken, öğretmenler ise okul yöneticisine, üst yönetime, meslektaşlarına ve velilere daha fazla hesap verdiklerini dile getirmişlerdir. Her iki katılımcı grubu da üst yönetime daha çok okul süreçleri ve reformların uygulanması ile ilgili konularda bilgi verildiği; velilerin ise daha çok çocukların akademik başarısıyla ilgili bilgi edinmek istediğini ifade etmiştir. Ayrıca, katılımcılar, politika yapıcıların talepleri doğrultusunda, raporlamalar yaptıkları fakat Bakanlık nezdinde yapılan dönütlerle ilgili bir açıklama yapılmadığını dile getirdikleri görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmen ve yöneticilere göre hesap verebilirliğin okullardan politika yapıcılara olduğu gibi politika yapıcılarında aldıkları dönütlere göre okullardaki uygulayıcılara rehberlik edecek geri bildirimlerde bulunmasının sürecin başarılı bir şekilde yürütülmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için önemli olduğu sonucu çıkarılabilir.

Çağdaş eğitim reformlarının önemli bir özelliğini oluşturan hesap verebilirlik, yetkililerin sorumluluk kullanma, sorumluluklarına dair görev alanlarıyla ilgili konularda bilgi verebilir olma, başarısız olma durumunda ise gerektiği zaman ve yerde de sorumluğu üzerine alma olarak tanımlanmaktadır (Gündüz & Göker, 2017, s. 84; Kim, 2018, s. 81). Yerel toplumdaki ve küresel bağlamdaki hızlı değişim ve gelişmelerin etkileri altında, eğitim ortamının bu hıza ayak uydurması, zorlu ve rekabetçi ortama göre öğrencilerini yetiştirmesi beklenmektedir. Bu beklentiye karşılık verirken de okullar, bir yandan yeterli kaynağa ulaşmak için ciddi bir efor sarf ederken aynı zamanda okul içinde yaşanan sorunları çözmek, dış aktörlerin beklentilerine yanıt vermek ve bunları yaparken de tüm süreçlerde şeffaf davranmak durumunda kalmaktadır (Deming, Cohodes, Jennings & Jencks, 2016, s. 8). Okulların kendi başarılarını izleyebilmesi, değerlendirebilmesi, veliler başta olmak üzere okul çevresinin bilgilendirilmesi, mali hareketlerin şeffaf ve açık bir şekilde yürütülmesi gibi önemli yönetim işlemlerinin sürdürülebilirliği için elzem olan hesap verebilirlik okulların sağlıklı bir dengede çalışmasının garantisi olmaktadır (Kim, 2018, s. 86). Çoklu Okul Etkililiği Modelinin ikinci dalga modellerinde yer alan etkililik unsurlarından biri olan *Hesap Verebilirlik Modeli,* değişen bir ortamda okulların, yenilikleri uygulamasındaki istekliliğinin, talep edildiği takdirde üst yönetimin bilgilendirilmesinin, mali işlemler başta olmak üzere tüm okul süreçlerinin yönetici ve öğretmenler tarafından düzgün bir şekilde

raporlanmasının ve şeffaf yürütülmesi gerekliliği üzerinde durmaktadır (Cheng, 2020, s. 91-92; 2023, s. 28-29).

Eğitimin girdi-süreç-çıktı döngüsüne ait verilerle okulun etkililiğinin ortaya koyulması olarak da tanımlanabilen hesap verebilirlik sürecinin, okul geliştirmenin bir unsuru olarak uygulanabilirliğini araştıran Çalmaşur ve Uğurlu (2021)'nun, 634 öğretmen ve 60 okul yöneticisi ile birlikte karma yöntem kullanılarak yaptığı çalışmada, öğretmenlerin ve yöneticilerin okulları hesap verebilir bulduğu, süreçle ilgili en fazla açıklamanın ise genellikle üst yönetimlere ve velilere yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir çalışmada da Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak (2017), 10 okul yöneticisiyle yürüttükleri ve eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin yönetici görüşlerini analiz ettikleri çalışmalarında katılımcılar, okullarda süreçlerin şeffaf yürütüldüğünü ifade ederek yapılan yeniliklerle hesap verebilirliğin sağlandığını ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte çalışmada, hesap verebilir bir okul ortamının, okulun kendi denetim mekanizmasını kurmasını sağladığını, okul düzeninin kalıcı hale gelmesine katkıda bulunduğunu, öğretmen ve yöneticilerin üst mercilere ve velilere hesap vereceğini bilme düşüncesiyle daha kontrollü hareket edeceğini tüm bunlarında okul etkililiğine dair olumlu sonuçlar doğuracağı sonucuna ulaşmışlardır. Bakioğlu ve Salduz (2014) tarafından 500 öğretmenle nicel yöntemle yapılan çalışmada da öğretmenler en çok okul yöneticisine, üst yönetime, meslektaşlarına ve velilere hesap verdiğini, öğrencinin akademik ilerlemesinde doğrudan öğretmenin etkili olmasından dolayı hesap verebilirliğin öğretmen üzerinde bir otokontrol mekanizması oluşturduğunu, bununda okuldaki verimliliğe olumlu yansıyacağı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Sonuç olarak bahsi geçen çalışmaların sonuç bulgularıyla araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin değerlendirmelerinin paralel olduğu söylenebilir.

6.1.3. Eğitim Reformlarının Okul Etkililik Türlerine (Teknolojik-Ekonomik-Sosyal-Politik-Kültürel-Öğrenme Etkililiği) Yönelik Etkileri/Katkılarına Yönelik Tartışma

Öğrencinin akademik başarısı, bir okulun etkililiğini değerlendirmek için yaygın bir ölçüt olmakla birlikte öğrenci skorlarında iyileşmenin sağlanması da eğitim reformlarının temel hareket unsurunu oluşturmaktadır. Okullar, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve beceri alanlarının geliştirilmesinde başarı sağlama amacıyla hareket etmekte ve bu başarının inşa edilmesi içinde gerekli düzenlemelerin yapılmasına gayret edilmektedir. Bunun içinde

politika yapıcılar öğrenci başarısındaki okul faktörlerinin neler olduğunu analiz ederek gerekli müdahaleleri yapmaktadır (Day, Gu & Sammons, 2016, s. 223). Öğrenci başarısını şekillendiren, okulun sahip olduğu örgütsel mekanizmaları belirleyerek kritik noktaları iyileştiren bu müdahaleler, okulun teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve öğrenme alanlarında işlevlerini yerine getirecek şekilde düzenlenmektedir. Cheng (2023, s. 11), okulun işlevlerindeki iyileşmelerin etkililiğini uzun dönemli ve kısa dönemli olarak izlemek gerektiğini ifade etmektedir. Uzun vade de gerçekleşecek olan reformlar ve bunların uzun yıllarda gözlemlenecek etkilerini içerirken; kısa vadeli süreç ise, okulların kısa sürede (örneğin birkaç ay veya birkaç yıldan daha az) açıkça ortaya çıkan katkılarını veya etkilerini ifade etmektedir. Buna göre merkezi sınavlar veya okul performans ölçme sınavlarında elde edilen sonuçlar, genellikle iyileştirmelerin okul etkililiğine katkısını kısa vadede ölçmek için kullanılmaktadır. Uzun süreli olanlar ise etkilerinin daha geniş düzeylerdeki yansımalarının izlenmesini içermektedir. Daha açıklayıcı bir anlatımla, teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel ve öğrenme işlevlerinin her türü için, bireysel veya kurumsal düzeyde kısa vadeli etkililik ölçümlerinin yapılması daha gerçekçi bir değerlendirme yapılmasını sağlarken; ulusal ve uluslararası düzeylerde, okul işlevlerini iyileştirmeye yönelik yapılan reformların etkililiğini ölçmek daha uzun süreli izlem yapmayı gerektirmektedir. Tüm düzeylerde başarılı bir ilerleme amaçlanıyorsa politikaların, okulu bütün işlevlerini yerine getirmesine katkı sağlayacak şekilde kurgulanması önemlidir (Cheng, 2023, s. 12). Geniş bir yelpazeye yayılan okul işlevlerinin politika yapıcılar tarafından farkında olunmaması ise kaçınılmaz olarak okulların iyileştirilmesine yönelik politika oluşturma ve bunları yönetme çabalarını sonuçsuz bırakabilmekte, uygulayıcılara reformlar eliyle dar bir sınır çizmektedir (Park, Lee & Cooc, 2019, s. 744-745).

Okulun işlevlerini yerine getirmesini sağlayacak iyileştirme çalışmalarının, bir okulun çıktılarını en üst düzeye çıkarma kapasitesini geliştirmesine olanak tanıyacak ve dizayn edecek şekilde planlanması gerekmektedir. Bu gerekliliğin ise politika yapıcılar tarafından doğru anlaşılması önemli olmakla birlikte okulların sahip olduğu koşullar çerçevesinde değerlendirilerek reformların yapılması önemlidir. Aynı zamanda toplumun ve uluslararası konjonktürün beklenti ve ihtiyaçlarının da dikkate alınarak reform girişimlerinin şekillendirilmesi halinde başarılı sonuçlar almanın mümkün olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilere, okul etkililik türlerine (teknolojik-ekonomik-sosyal-politik-kültürel-öğrenme etkililiği) göre eğitim reformlarının sürece etkilerine yönelik değerlendirmeleri sorulmuş ve katılımcıların kapsayıcılık, toplumsal etki,

bireysel gelişimi destekleme ve teknolojik yeterlik konularına değinerek düşüncelerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

6.1.3.1. Reformların Kapsayıcılığı Sağlamaya Yönelik Katkısına İlişkin Tartışma

Kapsayıcı eğitim, farklı özelliklere sahip öğrencilerin, ihtiyaçlarına, yeteneklerine, ilgilerine göre okullarda çok seçenekli ve zenginleştirilmiş eğitim-öğretim yaşantılarının planlanması olarak tanımlanabilmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu farklılıkları zenginlik olarak ele alan kapsayıcı eğitim yaklaşımı özellikle son yıllarda politika yapıcıların yoğunlaştığı konulardan biri olmuştur (Ainscow, 2020, s. 8). Çünkü öğrencilerin sahip olduğu farklı ilgi ve yeteneklerin yanı sıra etnik köken, aile geçmişi, din, dil, kültür, sosyoekonomik düzey gibi özelliklerle birlikte özel gereksinimli olan öğrenciler arasında sorun oluşturma potansiyeli olan özelliklerin kapsayıcı eğitimle bertaraf edilmesi ile her bireye eşit şartlarda eğitim fırsatı sunulması, en önemli eğitim hizmetlerinden biri olarak kabul edilebilir (İra & Gör, 2018, s. 30). Kapsayıcı eğitimle öğrencilerin her birine akranlarıyla birlikte eğitim görme hakkının verilmesi, öğrenme gereksinimlerine göre öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi ve özel gereksinimleri, dezavantajları bulunan öğrencilerin sosyal ortamda kendilerini ifade edebilmelerini sağlayacak okul ortamlarının oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu amaçla özellikle son yıllarda politika yapıcılar, kapsayıcı eğitimi öncelikli reform konusu olarak kabul etmiş; eğitimin bu konuda iyileştirilmesine ve yaygınlaştırılmasına yönelik pek çok reform çalışması yürütülmeye başlanmıştır.

Kapsayıcı eğitime verilen öneme istinaden konuyla ilgili olarak pek çok bilimsel çalışma gerçekleştirilmiştir. Bilhassa, 2010-2020 yılları arasındaki bilimsel yayınları inceleyerek kapsayıcı eğitimin geçirdiği evrimi ortaya koyan Amaç'ın çalışması (2021), alan yazını için önemli bir sistematik analiz sunmaktadır. Bu çalışmaya göre, kapsayıcı eğitimi konu alan çalışmaların artması, bu konuya olan hassasiyetin artmasına, böylelikle politika yapıcıların da dikkatini çekmesine vesile olmuştur. Çalışmanın sonucuna göre, politika yapıcıların her bireyin eğitime erişimin sağlanması ve eğitim hakkının kullanımının yaygınlaştırılması için yoğun çalışmalar yürüttüğü, bu kapsamda da farklı yeteneklere ve özelliklere sahip öğrencilere göre müfredat esnekliğinin sağlanması ve eğitim-öğretim yöntemlerinin ve materyallerin çeşitlendirilmesi gibi reform girişimleriyle her öğrencinin yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların arttığı bulgulanmıştır. İra ve Gör (2018) tarafından

yapılan çalışmada ise özellikle dezavantajlı gruplar arasında gösterilen, göç eden öğrencilere yönelik eğitim politikası geliştirilmesine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcılara göre her ne kadar göçmen çocukların eğitim hayatına katılımını desteklemek için çalışmalar yürütülse de yeterli olmadığı, uluslararası proje desteklerinin var olduğunu fakat onlarında yeterli olmadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada özellikle göçmen çocuklarının ailelerinin de eğitim-öğretim süreçlerine aktif katılım göstermesi için politikalar geliştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu çalışmaların sonuç bulguları ile örtüşen bu araştırmanın bulgularına göre de benzer vurgular gözlemlenmektedir. Araştırmaya katılan yöneticiler kapsayıcı eğitimi genel olarak değerlendirdiklerinde yapılan çalışmaların olumlu olduğunu dile getirirken; öğretmenlerin daha çok süreci sınıf yönetimi bazında değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler, yapılan esnek program sayesinde çocukların farklılıklarına göre destek ve zenginleştirme eğitimleri yapabildiklerini fakat bunun kalabalık sınıf ortamlarında çok zor gerçekleştiğini dile getirdikleri görülmektedir. Ünal ve Aladağ (2020)'ın 10 sınıf öğretmeniyle görüşme tekniğiyle gerçekleştirdikleri çalışmada da katılımcıların sınıfların kalabalık olmasının bireyselleştirilmiş ve zenginleştirilmiş eğitim plan uygulamalarını zorlaştırdığını; ayrıca öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi ve beceri yeterliklerinin desteklenmesi ve farklı materyaller içinde okullara destek sağlanması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekildeki vurgu Akbulut ve meslektaşları (2021), Koçyiğit ve Şimşek (2019), Özan ve Sarıca (2021) ile Şahin ve Gürler (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da bulunmaktadır.

Kapsayıcı eğitimle ilgili görüşleri alınan katılımcıların, konuyu genelde özel gereksinimli veya göçmen çocuklar merkezinde ele almaları, bu alt problemde dikkat çeken başka bir noktayı oluşturmaktadır. Bu durumun, kaynaştırma ve göçmen öğrencilere yönelik reformların uzun yıllardan beri yapılıyor olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Fakat özellikle son yıllarda yapılan reformlarda özel gereksinimli çocukların destek eğitimleri almalarına ya da göçmen çocukların entegrasyonunu sağlamak için yapılan reformların yanı sıra önem kazanmaya başlayan zenginleştirilmiş eğitim kavramına yönelik de müfredat içeriği başta olmak üzere pek çok konuda da çalışmaların (Bukvić, 2014; Karaman, 2025; yapıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikle vurguladığı bir konu olan zenginleştirilmiş eğitim programları, hazır bulunuşlukları, kavrama düzeyleri, anlama kabiliyetleri diğer çocuklara göre daha iyi olanlara ileri düzey süreç planlaması yapılması

üzerine kurgulanmıştır. Öğretmenler tarafından olumlu karşılanan bu uygulama aynı şekilde yöneticilerin de takdirini kazanan bir geliştirme adımı olarak kabul edilmektedir.

Kapsayıcı eğitim kapsamında, öğrencilerin sahip olduğu farklılıkların zenginlik olduğunu ifade eden pek çok çalışma (Akbulut, Yılmaz, Karakoç, vd. 2021; Ainscow, 2020; İra & Gör, 2018; Karaman, 2025; Koçyiğit & Şimşek, 2019) aynı zamanda bu alanda yapılan yeniliklerin ve iyileştirmelerin bireyler arasında fırsat eşitliğini sağlamada etkili olduğunu dile getirmiştir. Burada öne çıkan husus, farklılıkların ön plana çıkarılarak onların gelişmesini sağlayacak fiziksel donanımların, zengin materyallerin ve yeterli altyapının sağlanarak okullar arasındaki koşul farklılıklarının önüne geçmenin yanında uygulayıcı olarak öğretmenlerinde becerilerini geliştirmeleridir. Şahin ve Gürler (2018)'in öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenler, özellikle planları uygularken sınıf düzenini sağlamada zorlandıklarını, sınıf koşullarının yetersiz, donanımın az olmasından dolayı sürecin verimli geçmediğini ve kendilerini çok da yetkin görmediklerini ifade etmişlerdir. Çağlar Karaca ve Kurt (2023) tarafından yapılan ve 18 öğretmen ve 5 okul yöneticisinin destek eğitim odası uygulaması ile ilgili görüşlerini inceledikleri çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Bu çalışmada, gerçekleştirilen uygulamaların, özel gereksinimli öğrencilerin bireysel başarı sağlama ve topluma uyum gösterme becerilerini artıran ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya yönelik önemli bir düzenleme olduğu belirtilmiştir. Buna karşılık çalışmada, başta mevzuatın daha ayrıntılı bir şekilde düzenlenmesi olmak üzere okullar arasındaki donanımsal ve altyapı farklılıklarının giderilmesinin önemli olduğu ve öğretmenlerin süreçle ilgili yetkinliklerini geliştirecek eğitimlerle desteklenmesi gerektiğinin de altı çizilmiştir. Bu çalışmaların yanı sıra Bukvić (2014, s. 208), Karaman (2025, s. 479) ve Yazıcıoğlu (2020, s. 301) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak, sınıflardaki donanımların ve okul altyapı imkanlarının düzenlenmesi, eksiklerin tamamlanması ve öğretmen yeterliklerini yükseltecek eğitim çalışmalarının yapılmasının öncelikli olduğu sonucu çıkarılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin dile getirdiği eksikliklerin alan yazınında yer alan çalışmalardaki sonuçlarla örtüşüyor olmasından, kapsayıcı eğitimdeki güçlüklerin neredeyse benzer olduğu sonucunu çıkarmak mümkün gözükmektedir. Çalışmayla paralel olan bu sonuçlarla birlikte OECD Eğitim Reformları Değerlendirme Raporunda da (2023, s. 20), ülkemizde 2003-2015 yılları arasında kapsayıcı eğitime yönelik reformların yapıldığı, farklı becerilere hitap edecek şekilde çeşitlendirilmiş ortaöğretim okullarının yaygınlaştırıldığı ve bu yeniliklerin istatistiklere yansıdığını fakat sonrasında ülkede artan

göçmen öğrenci sayısı başta olmak üzere yaşanan toplumsal ve ekonomik dönüşümlerden dolayı bir düşüşün yaşandığı değerlendirmesi yer almaktadır. Tüm bunlara istinaden kapsayıcı eğitime yönelik reformların devam ettiği fakat uygulamadaki eksikliklerin giderilmesi için daha fazla efor sarf etmek gerektiği sonucunu çıkarmak mümkün görünmektedir.

6.1.3.2. Reformların Toplumsal Etkisine İlişkin Tartışma

Bireyi ilgi, kabiliyet ve istekleri doğrultusunda toplumun ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde yetiştiren eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, yatırımlar ve çalışmalar, bireysel ve toplumsal fayda gözetilerek yapılmaktadır. Bireyin her yönden kendini geliştirmesi ve potansiyeline ulaşarak toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek ve sorunlarına çözüm üretecek şekilde yetiştirilmesi için yapılan reform çalışmaları, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği temelinde yürütülmektedir. Özellikle bireyin kişiliğinin geliştiği ve toplumsallaştığı okul sisteminin tüm kademelerinde bireyin kendini gerçekleştirmesi ile toplumun ihtiyaçları arasındaki denge gözetilerek (Kartal, 2013, s. 251), ulusal ve uluslararası eğilimlere göre reform çalışmalarının yürütülmesine gayret edilmektedir. Fakat bu gayretler artarak devam etse de okullardaki fiziksel donanım ve altyapı eksikliği (Altunay, 2017; Balkar, 2019; Çiftçi, vd. 2024), öğretmen ve yönetici niteliklerinin geliştirilmesinde yaşanan yetersizlik (Çiftçi, Sağlam & Yayla, 2021; Kurt, 2012; Saguin & Ramesh, 2020) ve zaman zaman uygulayıcıların değişime karşı direnç göstermeleri (Önder & Güçlü, 2015; İrez & Han, 2011), velilerin olması gereken düzeyde eğitim sistemine katılmaması (Ardakoç, 2020; Koç, 2019; Lindberg & Demircan, 2013), yaşanan siyasi, ekonomik, demografik değişimler gibi pek çok nedenden dolayı okul reformlarının etkililiğinin tam anlamıyla sağlanması mümkün olamamaktadır. Buna rağmen son 20 yılda politika yapıcılar, bireysel fayda öncelikli toplum yararı gözetilerek yaptıkları reform çalışmalarında olumlu sonuçlar alındığı da görülmektedir (OECD, 2023, s. 30). Eğitim reformlarının toplumsal yarar gözetilerek yapılması, eğitimin toplumdan etkilenme, onu şekillendirme ve ona yön verme gücünden ileri gelmektedir (Çalık & Sezgin, 2005, s. 63). Öğrenciye yaşadığı toplumun kültürünü, alışkanlıklarını, inanç ve değerlerini aktaran, onu yaşadığı topluma hazır ve uyumlu hale getiren eğitim sisteminin, toplumun ihtiyaç ve gerçeklerinden uzak olması da beklenemez. Bundan dolayı bireyin yaşadığı topluma ilişkin algılarını olumlu yönden geliştirmek, toplum yapısını doğru şekilde anlamasını sağlayarak toplumla bağını güçlendirmek ve özünü

kaybetmeden ulusal kimliğiyle uluslararası arenada yaşadığı ulusu temsil edecek donanımda yetiştirmek (Çalık & sezgin, 2005, s. 56) için eğitim reformları yapılmaktadır.

Araştırma kapsamında katılımcılara reformların toplumsal etkililiğine ilişkin görüşleri sorulmuş ve katılımcıların özellikle bireyin yaşadığı çevreye hazırlanmasını ifade eden toplumsallaşma kavramı ile toplumsal değerlere vurgu yaptığı görülmüştür. Katılımcıların konuyla ilgili olarak yaptıkları genel değerlendirmede, okulların toplumsal kuralları, değer ve ahlak ilkelerini öğreten tek sorumlu olarak algılanmasından duydukları rahatsızlığı ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmen ve yöneticiler, yapılan reformlar ne kadar iyi niyetle olursa olsun okulların bu konuda yalnız bırakılmalarının başarı sağlamayacağı, çocuğun toplumsal kuralları, değer yargıları ve ahlaksal yapıyı öğrenmesinde ve hayata aktarmasında okulların bir yere kadar etkili olacağını belirtmişlerdir. Katılımcılar özellikle son yıllarda kendini daha çok hissettiren şekilde ahlak ve değer kavramlarının dejenere olduğunu ve bunların etkisinin de yakın çevreden başlayarak rahatlıkla gözlemlenebileceğini dile getirmişlerdir. Ayrıca toplumsal değerlerin öğretilmesi ve toplumsallaşması için çocuğun bunu ailesinden başlayarak yakın çevresinde gözlemleyip deneyimlemesi sonrasında okulla birlikte bunu geliştirerek toplumsal rollerine ve sorumluluklarına hazırlanması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Özdemir, S. (2011)'in toplumsal değişim ve küreselleşme bağlamını irdelediği kavramsal çalışmada, değişen toplumsal ve uluslararası eğilimlere göre eğitim programlarının tasarlanması gerektiğini belirterek toplumun kültürel ve sosyal değerlerinden uzaklaşmadan evrensel değerler çerçevesinde okulların düzenlenmesi gerektiğini ve okullarında aile ve çevre tarafından desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Kocabaş ve Akkök (2007) de çalışmasında okulların çocuklara toplumsal rolleri, değerleri ve inançları öğretme konusunda önemli bir sorumluluğunun olduğunu fakat bu durumun aile ve sosyal çevre üzerindeki sorumluluğu kaldıramayacağını ifade etmişlerdir. Karadağ ve Balkar (2015)'ın toplumsal değişimde eğitimin etkisini, 48 katılımcının görüşlerine göre irdelediği çalışmasında, toplumsal değerlerin oluşturulması, güçlendirilmesi ve geliştirilmesi noktasında eğitimin önemli görevlerinin olduğunun ifade edildiği görülmektedir. Çalışmada, öğrenme sürecinde bireyin, yaşadığı toplumun normlarını, değerlerini, gelenek-göreneklerini, hayat tarzlarını öğrenmesini sağlayarak toplumsallaştırılmasında okulların sorumluluğunun büyük olduğunu, ayrıca toplumun da bu öğrenmeleri destekleyecek şekilde dizayn edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu çalışmalarda da görüldüğü gibi eğitimde yapılan değişikliklerin öğrencilerin yaşadığı topluma uyum sağlamasına, toplumun sahip olduğu değerleri ve inançları öğrenerek kendi

rol ve sorumluluklarını özümsemesine fırsat verecek şekilde kurgulanması gerektiği sonucu çıkarılabilir. Bu noktada özellikle son yıllarda okullarda uygulanmaya başlanan beceri temelli eğitimin, güzel bir başlangıç olduğu katılımcı görüşlerinde yer alırken; bu uygulamadan yola çıkarak yapılacak yeniliklerde toplumun kapasitesi, ihtiyaçları ve gelecek hedefleri baz alınarak güncel eğilimlere göre öğrencinin kendini ve toplumu yenilemesine fırsat verecek şekilde yapılmasının önemli olduğu söylenebilir.

6.1.3.3. Reformların Öğrencilerin Bireysel Gelişimini Sağlamaya Yönelik Katkılarına İlişkin Tartışma

Eğitim sistemleri bireylerin kendi özelliklerini, farklılıklarını ve kimliklerini bulmalarını, ifade etmelerini ve potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlama amacı taşımaktadır (Çalık & Sezgin, 2005, s. 57). Bu noktada cevaplanması gereken soru ise bireyin becerilerini, değerlerini, tutumlarını ve davranışlarını geliştirme noktasında okulların neler yapabileceğidir. Aileden sonra bireyin gelişimi sağlama sorumluluğu ise okullara düşmektedir (Çalık & Sezgin, 2005, s. 60). Bu sorumluluk bilinciyle de politika yapıcılar, bireyin çok yönlü gelişimin sağlamak için reform çalışmaları yürütmektedir. Ayrıca politika yapıcılar, bireyin tercihlerine, ilgilerine ve yeteneklerine göre seçebileceği alanlarda okul türlerini çeşitlendirilmek içinde çalışmalar yapmaktadır. Çünkü bir ülke, problem çözme becerilerine sahip, toplumsal ve evrensel ahlak ve değer ilkelerini benimsemiş, beceri ve ilgisine göre mesleki yeterlilik kazanmış, bilgi ve teknolojiyi amacına uygun kullanabilen, etkili iletişim becerileri gelişmiş, çevresine duyarlı, uluslararası gelişmelerden haberdar bireylere ihtiyaç duymaktadır (Özdemir, S., 2011, s. 97). Bu ihtiyacı karşılayan yegâne kurumlar olan okullardaki reform çalışmalarının en nihai amacı, bu özelliklere haiz bireyler yetişmesini sağlamaktır.

Araştırma kapsamında katılımcılara reformların bireyin çok yönlü gelişimine katkısını nasıl değerlendirdikleri sorulmuş ve katılımcıların reformların bu amaçla yapıldığını, fakat değişen veli profili (Ardakoç, 2020; Özeke-Kocabaş, 2006), okulun ve çocuğun sosyal çevresi (Bellei, 2020; Kim, 2018) gibi kontrol edilemeyen değişkenlerin yanı sıra okulların sahip olduğu donanım ve altyapı imkanları (Önder & Güçlü, 2015; Özdoğan-Özbal, 2017), öğretmen nitelikleri (Cobb-Clark & Jha, 2016; İrez & Han, 2011) ve okul yönetiminin yaklaşımı (Koh, 2023; Yumuşak & Korkmaz, M. 2024) gibi etkenlerden dolayı reformların bireyin çok yönlü gelişimine katkısının tam olarak değerlendirilemeyeceği vurgulanmıştır.

Altan ve Yıldırım (2022) tarafından yapılan ve insanın her yönden geliştirilmesinde bütüncül eğitimin katkısını irdelediği çalışmada bireyin bilişsel, sosyal, kültürel, entelektüel yönlerden gelişmesini sağlayarak kendini gerçekleştirmesine imkan sağlayacak bir anlayışın eğitimde var olduğunu fakat uygulamada öğretmen yetenekleri, okul imkanları, velilerin eğitime katılımı, sosyal çevre gibi etkenlerden dolayı öğrencileri tüm yönlerden geliştirmede tam bir başarıdan söz edilmesinin mümkün olmayacağı sonucuna ulaşmıştır.

Bireyin çok yönlü gelişimi için gerekli olan bilgi, beceri ve entelektüel birikiminin ulusal ve küresel ihtiyaçlar dahilinde gelişmesini sağlamak, bunun için okul türlerini çeşitlendirmek, gerekli donanımı sağlamak, fırsatları artırmak için yenilik çalışmaları yapılmaktadır. Ayrıca, bireylerin küreselleşme ile artan çok kültürlü ve çok yönlü iletişim kanallarını da kullanma ustalığının geliştirilmesi içinde çalışmalar devam etmektedir. Cheng (2020, s. 88-89), okul etkililiğinin üçüncü dalgasının yaşandığı son yirmi yılda, yapılan reformlarla bu çalışmalara ağırlık verildiğini, böylelikle bireyin güçlendirilerek kendi toplumunun gerçeklerine yabancı olma, yerel kültürün yok edilmesi gibi küreselleşmenin olumsuz etkilerinden toplumların korunmasının sağlandığını ifade etmektedir. Küresel standartlara etkili bir eğitim için bireysel özelliklerin geliştirilmesinin önemi üzerinde duran Cheng (2020, s. 92) ve Kaufman, K. J. (2013, s. 79), bunun içinde bireyin akademik gelişimini önceleyen okul anlayışından uzaklaşarak yerel ve küresel gereksinimlerinde göz önüne alındığı bireyi çok yönlü yetiştirme temelinde hareket edilmesinin önemini vurgulamaktadır.

Türkiye'de eğitim programlarıyla ilgili son yıllarda yapılan çalışmalarla okullara öğrenci profillerine göre esnek uygulamalar ve değerlendirmeler yapma imkanı sunulurken; okul türlerinin ve okul sonrası kursların çeşitliliği artırılarak öğrencilerin yeteneklerine ve ihtiyaçlarına göre seçeneklerin çoğaltılmasına yönelik adımlar atılmıştır (OECD, 2023, s. 14). Özellikle mesleki ve teknik eğitime dair çeşitlendirilmiş programlar açılarak, okulların donanımları güçlendirilerek ve mezun olduktan sonra istihdam alanlarını artırarak, bu okulların daha çok tercih edilebilir olmasına dair çalışmalar yürütülmektedir. Öğrencilerin bireysel özelliklerini geliştirmeyi, bireyin ilgi ve istidadına göre seçenekleri artırmayı ve böylelikle bireye eğitim-öğretim seçenekleri sunmayı hedefleyen girişimlerle bireyi destekleme ve eğitime erişimi artırma çabalarının olumlu sonuçlar alması beklenmektedir. OECD Eğitim Politikaları Raporunda (2023, s. 15), yapılan bu reform çalışmalarının 2022 yılındaki göstergelerde Türkiye'nin yukarı doğru ivmelenmesini sağladığı fakat henüz OECD ortalamasına erişemediği belirtilmektedir. Raporda ayrıca yapılan bu çalışmaların devamlılığının sağlanarak öğrencilerin çok yönlü gelişimine yönelik yatırımların artırılması

gerektiği vurgusu da yer almaktadır. Bu araştırmada da öğretmen ve yöneticiler, yapılan son düzenlemelerle birlikte okulların bireyi çok yönlü geliştirecek esnekliğe sahip olduklarını fakat her ne kadar iyileştirmeler yapılsa da donanım bazında var olan kısıtlılıklardan ve okulların kalabalık olmasından dolayı çok yönlü planlamanın uygulamada zor olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, OECD Eğitim Politikaları Raporu ve yukarıda bahsi geçen diğer çalışmalarda elde edilen sonuçların, araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşleriyle örtüştüğünü söylemek mümkündür.

6.1.3.4. Reformların Okulların Teknolojik Dönüşümüne Etkisine Yönelik Tartışma

Eğitimin her dönemde ilgi odağı olması, konusunun insan olmasına bağlı olarak bugünü ve geleceği şekillendirme gücünde yatmaktadır (Sardoc, Tašner & Gaber, 2021, s. 7). Geleceğin insanını yetiştirerek toplumun geleceğini şekillendirmek amacıyla politika yapıcılar, toplumsal ihtiyaçları gözeterek ve bilgi ve teknolojik değişim hızına uygun olarak okulları değişime zorlayan bu unsurlara yönelik reformlar yapmaktadır (Gökçe, 2005, s. 328). Bu zorlayıcı unsurlardan biri olan teknolojik gelişmeler, eğitim sistemini değişime yönelten önemli alanlardan biridir (Gökçe, 2005, s. 330). Özellikle dünyada yaşanan dijital dönüşümle birlikte reformların, okulların dijital altyapılarının iyileştirilmesi, donanımının sağlanması, öğretmenlerin teknoloji okuryazarlıklarının geliştirilmesi üzerine yoğunlaştığını söylemek yanlış olmayacaktır (OECD, 2023, s. 33). OECD Eğitim Politikaları Raporunda (2023, s. 34), son yıllarda yapılan teknoloji altyapısının iyileştirilmesine ilişkin reformların olumlu olduğunu, özellikle FATİH Projesi kapsamında öğrencilere dağıtılan tabletlerin ve sınıflarda yer alan etkileşimli tahtaların, okulların dijitalleşmesine büyük katkı sağladığı vurgusu yer alırken; aynı raporda bu çabaların ne yazık ki yeterli olmadığı üzerinde durulmuştur. Raporda, her ne kadar ülke çapındaki sınıfların %90'ında etkileşimli tahta bulunsa bile günümüzde hızla ilerleyen yapay zeka, büyük veri depolama gibi ileri düzey teknolojileri öğrenmek için bilgisayar laboratuvarlarının kurulması, mevcutların yenilenmesi ve öğretmen yeterliklerinin de buna uygun hale getirilmesi gerektiği belirtilmektedir (OECD, 2023, s. 29-31).

Teknoloji, öğretmenlerin öğretim materyallerini çeşitlendirebileceği, paylaşabileceği ve zenginleştirebileceği, bilgiye erişebileceği platformlar sağlamaktadır. Ders esnasında ya da sonraki öğrenme pekiştirme çalışmalarında teknoloji, deneyimsel öğrenmenin gelişmesi,

proje tabanlı ve sorgulamaya dayalı uygulamalara kaynak oluşturması, uygulamalı ve iş birliğine dayalı öğrenme etkinlikleri için önemli bir destek kaynağı olmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçlarını ve kişisel ilgi ve becerilerini karşılayabilecek ve potansiyellerini gerçekleştirilebileceği yaşantıların sağlanması içinde okullarda teknoloji kullanımının önemli olduğunu söylemek mümkündür (Cheng, 2003, s. 210). Hatta ders sonu izleme ve değerlendirmeleri de kolaylaştırdığı söylenebilir. Teknolojinin bu şekilde etkili kullanılabilmesi için öğretmenlerin ve yöneticilerinde teknolojiyi kullanabilecek yeterliliğe sahip olması önemlidir (OECD, 2020, s. 42). Topcu ve Ersoy (2020) tarafından yapılan eğitim yönetiminde teknoloji kullanımına ilişkin 14 okul yöneticisinin görüşlerinin ele alındığı çalışmada, öğrenme süreçleri için öğretmen ve öğrencilerin aktif bir şekilde teknolojiyi kullandıkları, kendilerinin de teknolojiyi daha çok büro işleri, öğrenci ve personel hizmetleri ile Bakanlık bildirimlerini yaptıkları ara yüzlerde kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Çalık, Çoban ve Özdemir, S. (2019) tarafından yapılan ve 8561 okul yöneticisinin katıldığı okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu çalışmada, öz yeterlik algıları yüksek olan yöneticilerin teknolojiyi daha rahat ve amacına uygun kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmada teknoloji kullanım kapasitesinin artırılması içinde yöneticilere destek eğitimlerinin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Günbayı ve Cantürk (2011)'ün, 161 okul yöneticisinin teknoloji tutumlarını incelemiş ve yöneticilerin bir kısmında becerememe korkusundan dolayı teknoloji kullanmak istemedikleri, ancak zorunlu işlemleri yürüttüklerini dile getirirken bir kısım yönetici ise teknolojinin zaman kazandıran bir zorunluluk olduğunu ve öğrenip kullandıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Banoğlu (2011), Buyruk (2018), Cantürk ve Aksu (2017), Görgülü, Küçükali ve Ada (2013) ve Sayracı ve Gündüz (2018)'ün okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerini ve tutumlarını inceledikleri çalışmada da benzer sonuçlar elde edildiği görünmektedir. Yöneticilerin dışında öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin yeterliklerinin ortaya koyulduğu araştırmalarda da benzer sonuçlar yer almaktadır. Karslı ve meslektaşları tarafından yapılan çalışmada (2002) teknoloji kullanımının öğrenme-öğretmen süreçlerinde bir zorunluluk olduğunu, bundan dolayı öğretmenlerin teknoloji yeterliklerini geliştirmeleri gerektiği üzerinde durulmaktadır. Bu yetkinliklerin geliştirilmesi içinde öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim olanaklarının sağlanması, okullarda kullanabilecekleri araç-gereçlerin temin edilmesi gerektiğini de ifade ettikleri görülmektedir. Görüldüğü üzere çalışmaların bulgularıyla bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

6.1.4. 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip İnsan Kaynağının Yetiştirilmesi için Yapılan Eğitim Reformlarının, Okul Etkililiğinin Tüm Düzeylerde Sağlanmasına Katkısına Yönelik Tartışma

Eğitim reformlarına yön veren faktörler arasında yer alan 21. yüzyıl becerileri, öğrencilerin gelecekteki kişisel ve mesleki yaşamlarında ulusal ve uluslararası rekabette kendilerine yer bulmalarını sağlayacak önemli özellikleri içermektedir. Eğitime bütüncül ve insan merkezli yaklaşan eğitim reformlarında, öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi, sınav baskısının azaltılması, mesleki eğitimin cazibesinin artırılması, okulların iyileştirilmesi gibi hem içerik hem süreç hem de fiziksel özelliklerin iyileştirilmesinin yanında, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine göre yetiştirilmesine de odaklanılmaktadır. Araştırma kapsamında, okul yöneticileri ve öğretmenlerin yapılan reformlarda küresel eğilimler takip edilerek yeterlik çerçevelerinin ve değerler sisteminin yapılandırıldığı, bu yapılandırmada toplumsal değerlerin ve ahlaki yaklaşımların korunarak uluslararasılaşma bağlamında ele alındığı, disiplinler içinde yer alacak şekilde içeriklere yerleştirildiği, bu değişikliklere dayanarak da değerlendirme sürecinin de zenginleştirildiğini belirttikleri görülmektedir. Özellikle katılımcıların beceri temelli öğretim programının 21. yüzyıl becerilerine uyumlu olduğu fakat uygulama için sınıfların mevcudunun fazla olması ve derslerde yetiştirilecek içeriklerden dolayı zamanın kısıtlı olmasından dolayı sahada beklenen sonuçların alınmasının bütün öğrenciler için istenen başarının sağlanamayacağı görüşünün hâkim olduğu söylenebilir.

Türel ve meslektaşlarının (2023), ulusal ve uluslararası araştırmalar, politika belgeleri, raporlar ve benzer dokümanlardan oluşan toplam 616 çevrim içi kaynağı tarayarak kaynaklarda geçen ortak temaları belirlemiş ve Türk eğitim sisteminin dinamikleriyle uyumlu 7 ana beceri, 46 alt beceri ve 11 temel değerden oluşan bir model geliştirmiştir. Bu çalışmaya göre ortaya çıkan 21. Yüzyıl Beceri Modeli, dünyada yaşanan hızlı gelişmelere uyumlu, etkili iletişim becerilerine sahip, ulusal ve uluslararası ihtiyaçlara cevap verecek bilişsel, duyuşsal ve ahlaki yetileri gelişmiş, toplumun ve dünyanın gelişimine katkı sağlayacak bireyi yetiştirecek eğitim içeriğinin hazırlanması için önemli bir referans noktasını oluşturmuştur. Oldukça ayrıntılı bir şekilde becerileri, alt becerileri ve değerleri tanımlayan çalışma, okul yöneticilerine, öğretmenlere, velilere bu becerilerin nasıl kazandırılacağına rehberlik edecek içerikten ziyade politika yapıcılara bir yön çizmek için hazırlanmış bir yol haritası hükmündedir. Eğitim içeriklerinin hazırlanması, öğrenme-

öğretme yöntemlerinin tasarlanması, gerekli materyallerin geliştirilmesi ve değerlendirmelerin yapılmasına temel kaynak oluşturması amacıyla yapılan bu çalışma, ulusal ve uluslararası nitelikli insanın sahip olması gereken özellikleri göstermesi açısından önemlidir.

MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından Türel ve meslektaşlarına yaptırılan bu çalışmada geçen beceri ve değer setlerinin son yapılan içerik ve yöntem reformlarına yansıtıldığı bilinmektedir (MEB, 2024a). Beceri modelinin uygulamaya ne şekilde yansıdığı ve uygulayıcılar tarafından nasıl değerlendirildiğini ortaya koymak amacıyla araştırma kapsamında katılımcılara, reformların 21. yüzyıl becerilerine sahip insan yetiştirme kabiliyeti hakkındaki gözlemleri ve deneyimleri sorulmuş ve katılımcıların görüşlerinin iki temel konuda toplandığı görülmüştür. Katılımcıların görüşlerinin toplandığı birinci konu beceri temelli öğretim programı olmuştur. Araştırmaya katılan yöneticiler, yapılan reformların 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrenci yetiştirmeye yönelik beceri temelli uygulamaların, çok gerekli olduğuna inançlarını dile getirmiş ve son düzenlemeleri başarılı bulduklarını ifade etmeleriyle birlikte sınıf uygulamalarında bu becerilerin kazandırılmasının tamamen öğretmen nitelikleriyle ilgili olduğunu dile getirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerinde yöneticilerle benzer düşüncelere sahip olmalarının yanında işin uygulama boyutunda zorluklar barındıran bir düzenleme olduğunu dile getirdikleri görülmüştür. Öğretmenler özellikle sınıfların kalabalık olmasından dolayı beceri temelli etkinliklerde zorluk yaşadıklarını, her ne kadar son düzenlemelerle birlikte esnek ve ihtiyaçlar kabilinde öğretmenlere seçenek sunan bir içerik uygulamasına geçilmiş olsa da yetiştirilmesi gereken bir müfredat gerçeği olmasından dolayı öğretim konularını yetiştirmede sıkıntılar çıktığını ifade ettikleri görülmüştür.

Araştırmada katılımcıların 21. yüzyıl beceri kategorisinde üzerinde durduğu ikinci konu ise küreselleşmenin etkileri olmuştur. Katılımcılar, uluslararası konjonktürün eğitim sistemi üzerinde etkisinden yola çıkarak, küresel bakış açısının etkisini uzak tutmanın mümkün olmadığını fakat toplumun kendi gerçekliğinden uzaklaşmadan kültüre, ihtiyaçlara ve imkanlara göre şekillendirmek gerekliliğinden; başka bir ifadeyle uluslararasılaşmadan bahsettikleri belirlenmiştir. Katılımcılar, küreselleşmeyle gelen yeniliklerin Türk eğitim sisteminin gereklerine ve gelecek ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerektiğini ve teknoloji ve bilgi hızla değişirken buna adapte olmanın önemli olduğunu; bununla birlikte kendi kültürel sermayenin özünü kaybetmeden ilerlemek gerektiğinin altını çizmişlerdir.

Araştırmada reformların 21. yüzyıl becerilerine sahip birey yetiştirmedeki etkililiğine yönelik görüşlerini belirtirken katılımcıların değerlendirme süreçlerinin çeşitlendirilmesinde vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Katılımcılar, bireyin çok yönlü geliştirilmesinin bir sonucu olarak zenginleştirilmiş yöntemlerle de değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun içinde öğrenme-öğretme süreçlerinin belirli zaman aralıklarıyla klasik sınavlarla değil tüm bir döneme/yıla yayılacak şekilde çeşitlendirilmiş şekillerde süreç boyunca devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, sadece okul içi değerlendirme yöntemlerinin değil uluslararası ilerleme ve değerlendirme sınavlarının da sistemin başarısı hakkında genel bir bakış açısı kazandıracağı, politika yapıcılara sistemin aksayan yönlerini değerlendirebilme imkanı sunacağı ve öğrencilerin uluslararası ölçekteki rekabet edebilirliklerini görme fırsatı oluşturacağını ifade etmişlerdir.

6.1.4.1. Reformların 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Katkısına İlişkin Tartışma

Eğitim sistemlerinin en genel kurgusu, eğitim-öğretim süreçlerinde öğrencinin aktif olmasını sağlayarak çok yönlü gelişmesine ve böylelikle her yönden nitelikli insan olarak kendine, topluma ve dünyaya olabilecek en verimli şekilde katkı sağlaması üzerine şekillenmiştir (Camilleri & Gritter, 2016, s. 2-3). Politika yapıcılar, küreselleşmeyle birlikte gelen, yüksek teknoloji becerilerine, disiplinler arası geniş bilgi birikimine ve küreselleşen dünyada etkili bir şekilde yer almak için uyum sağlama yeteneğine ve esnek dünya görüşüne sahip birey yetiştirmeye yönelik adımlar atmak için reform çalışmaları yürütmektedir (Kirkwood, 2001, s. 14). Türkiye'de de son yıllarda yapılan yeniliklerin temelini oluşturan unsurlardan biri olan 21. yüzyıl beceri ve yetkinlikler çerçevesi, bireyden beklentilerin değiştiği küresel yaklaşımların Türk eğitim sistemine bir yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullarda öğrenme-öğretme süreçlerinde beceri temelli öğretim programı uygulaması ile 21. yüzyıl beceri ve değer setlerini öğrencilerin süreç içinde aktif oldukları disiplinler arası bir yaklaşımla öğrenmelerine yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Çiftçi, Sağlam ve Yayla (2021) tarafından yapılan ve 21. yüzyıl becerilerinin eğitim sistemindeki yerini irdeledikleri çalışmada, okullarda uygulanan beceri ve değer setlerinin, küresel ölçekteki beceri setleriyle uyumlu olduğu vurgulanmıştır. Bunun yanında çalışmada becerilerin neler olduğundan ziyade, onu okullarda verecek öğretmenlerin niteliğinin, bu becerileri anlamlandırarak, örneklendirerek, okullarda ve okulun yakın çevresinde yaşantı oluşturarak ve bunların kalıcı olmasını sağlayarak öğrencilere kazandırmaya uygun olması gerektiği üzerinde

durulmuştur. Çalışmada ayrıca eğitim ortamlarının da öğrencinin bilgiye rahatça erişebileceği şekilde dizayn edilmesi ve ders içeriklerinin de beceri oluşturmaya uygun şekilde revize edilmesi gerektiği de belirtilmiştir.

Gürültü, Aslan ve Alcı (2020)'nın öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kullanım yeterliklerini araştırdığı ve 506 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin branşları, çalıştıkları okul türleri, mesleki kıdemleri, mezun oldukları fakülte gibi değişkenlere göre becerileri kullanım yeterliklerinin değişiklik gösterdiği, bununda okullardaki uygulamalarda dolayısıyla öğrencilerin kazanımlarında eşitliğin bozulmasına sebep olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, bu dengesizliğin önüne geçmek için öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi sürekli eğitimler düzenleyerek öğretmen niteliklerinin geliştirilmesinin ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesinin gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Orhan-Göksün ve Aşkım-Kurt (2017) tarafından 2506 öğretmen adayıyla yaptıkları ve Erten (2020)'in 243 öğretmen adayıyla gerçekleştirdiği çalışmada da öğretmen niteliklerinin beceri çerçevesine uygun olarak geliştirilmesi için destek eğitimlerinin verilmesi ve eğitim-öğretim süresinin bunları öğretmeye uygun bir şekilde düzenlenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bunlarla birlikte 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik yapılan politika çalışmalarının ve okuldaki uygulamaların değerlendirilmesine yönelik yapılan başka çalışmalar (Akyol Atış & Aşkar, 2022; Gökbulut, 2020; İncik Yalçın, 2020; Kozikoğlu & Altunova, 2018; Uyar & Çiçek, 2021) da öğretmen niteliklerinin beceri ve değer çerçevelerinin kazandırılmasında kilit unsur olduğunun altı çizilmekle birlikte okulların kalabalık mevcuduna ve müfredat yetiştirmede öğretenlerin zaman baskısı hissetme konularına, alt bulgular olarak değindikleri görülmektedir. Bu araştırmada ise katılımcıların özellikle yöneticilerin vurgusunun, 21. yüzyıl beceri ve değer çerçevelerinin öğrencilere kazandırılmasında, öğretmen yeteneklerine değindikleri fakat asıl olarak uygulama noktasında sınıf mevcutlarının kalabalıklığına ve zaman kaygısı duyduklarına dair vurgularının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durumun yöneticilerin öğrenme-öğretme sürecindeki kilit nokta olarak öğretmenleri görmesinden ve bu beceri ve değerleri kazandırma sorumluluğunun sadece öğretmenlerde görmelerinden; öğretmenlerinde öz eleştiriden kaçınmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Sonuç olarak beceri ve değer kazandırma ağırlıklı olarak sınıf süreçlerinde olsa da bu durum okul yönetiminden ve ailelerden sorumluluğu kaldırmayacağı değerlendirilmektedir.

21. yüzyıl beceri ve değer çerçevesinin içeriğinde yer alan yetkinliklerin geliştirilmesine yönelik görüşlerini bildiren katılımcılar, işin özünün küreselleşmeye bağlı olduğunu ifade

ederek, buna eğitim sistemini çok entegre etmenin de sakıncalı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Katılımcılar, bilgi ve teknolojik ilerlemelerin, ekonomik dalgalanmaların, ticari ve siyasi hareketlerin, ulusal olayların küresel etkisinin yadsınamaz bir gerçek olduğunu kabul etmekle birlikte toplumun ulusal değerlerini ve kültürünü korumasının da stratejik öneme sahip olduğunu dile getirdikleri belirlenmiştir. Balyer ve meslektaşlarının (2024), yükseköğretimde küreselleşme ve uluslararasılaşma alanında yapılan çalışma alanlarını inceledikleri ve bu kapsamda 2018-2022 yılları arasında yapılan 12 çalışmanın incelendiği araştırmada, uluslararasılaşma kavramıyla ilgili çalışmaların daha çok yükseköğretimde yapıldığı, ilköğretim ve ortaöğretimde çalışmalarının çok daha az olduğunu bulguladığı görülmektedir. Çalışmada, bu durumun uluslararasılaşmanın yükseköğretime daha uygun bir kavram olarak kabul edilmesinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Demirkıran ve Özerdem (2011) ile Kireçci ve meslektaşları (2016) tarafından yapılan üniversitelerin uluslararasılaşmasını konu alan çalışmalarda da benzer bir sonuca ulaşıldığı belirlenmiştir.

MEB okullarında gerçekleştirilen ve eğitimin uluslararasılaştırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği Ceylan, O. ve meslektaşları (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler, ne yenilik yapılırsa yapılsın toplumsal ve kültürel değerlerin korunması gerektiğini ifade ederek, bu konunun ilköğretim ve ortaöğretimde çok da uygulanabilir olduğunu düşünmediklerini belirttikleri görülmüştür. Türkiye'de küreselleşme sürecinde eğitimin geliştirilmesi için atılan adımların incelendiği Sever ve meslektaşları (2018) tarafından yapılan çalışmada ise eğitimin modernizasyonu için atılan adımların son derece önemli ve değerli olduğunu ifade ederek ülkenin öz değerlerini ve kimliğini koruyarak küresel gerekliliklere uygun reformlar yapmanın doğru olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Kıvılcım (2013)'ın çalışmasında da uluslararası alanda rekabet edebilirliğin artırılması için ekonomik, siyasi, teknolojik avantaj için küresel gereksinimlere paralel hareket etmenin uygun olduğu fakat bunu yaparken de ülkenin değerlerine uygun hareket etmenin gerekli olduğu belirtilmiştir. Söz konusu çalışmaların sonuçlarıyla bu araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin örtüştüğü görülmektedir.

6.1.4.2. Reformların Çoklu Düzeylerde Çeşitlendirilmiş İzleme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasındaki Etkililiğine İlişkin Tartışma

Öğrencilerin bireysel ilgi, yetenek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, çok yönlü gelişimini önceleyen politikalarla birlikte öğrenci gelişimini izleme ve değerlendirme yaklaşımları da değişikliğe uğramaktadır. Bilhassa bireysel farklılıklara ve kapsayıcı eğitime yönelik gerçekleşen yeniliklerin bir gereği olarak değerlendirme yaklaşımlarında da yapılan güncellemeler, uygulanan reformların etkililiğinin ölçülmesi içinde önem arz etmektedir. Çünkü eğitim sisteminin en kritik aşamalarından olan izleme ve değerlendirme süreci, eğitim-öğretimin başlangıç hedeflerine ne derecede ulaşıldığına dair geri bildirim alınarak uygulamada ortaya çıkan sorunları, eksiklikleri belirlemek ve bunları düzeltme ve geliştirme faaliyetlerini planlanmak için kilit bir basamağı oluşturmaktadır. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımla şekillendirilen eğitim sisteminde öğrenci merkezli uygulamaların izlenmesi, öğrenciye süreç esnasında geri bildirim verilerek gerekli düzeltmelerin yapılması, sadece akademik başarıyı ölçen tek seferlik sınav anlayışının eğitimin günümüz felsefesiyle çelişmesinden dolayı terk edilmesi gibi pek çok nedenden dolayı klasik değerlendirme uygulamalarından uzaklaşılarak öğrenciyi çoklu düzeylerde değerlendirmek üzerine çalışmalar yapılmıştır ve yapılmaktadır. Daha çağdaş ve öğrenci gelişimini süreç içinde ve çok yönlü olarak takip eden alternatif değerlendirme uygulamaları ile birlikte bireyin tam potansiyelinin ortaya çıkarılarak hem nitelikli insan gücünden tam olarak yararlanılması hedeflenmekte hem de uluslararası rekabet edebilirliğinin artması sağlanmaktadır. Bu amaçla yapılan düzenlemeler, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını her yönden belirlemek ve değerlendirmek için çağdaş değerlendirme yaklaşımları üzerine kurgulanmış olsa da okullardaki uygulamaların gidişatının ne olduğunun ortaya koyulması önemlidir. Araştırma kapsamında da katılımcılara okullardaki değerlendirme süreçlerinin yapılan reformlarla uyumluluğu, tutarlılığı ve sürecin okullarda uygulanma durumuna ilişkin görüşleriyle birlikte uluslararası değerlendirme sınavlarını nasıl değerlendirdikleri hakkında değerlendirme yapmaları istenmiştir. Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde çağdaş değerlendirme yaklaşımının, gerçekleştirilen öğrenci merkezli reformlarla örtüştüğü, süreç değerlendirmesinin yeniliklerle paralel olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Burada sorun olarak beyan edilen nokta ise yapılan yenilikler ne olursa olsun hem uygulayıcılardaki hem politika yapıcılardaki hem de velilerdeki beklentinin, öğrencinin akademik başarının göstergesi olan merkezi sınavlarda yüksek başarı göstermesine odaklı olduğu gerçeğidir.

Özellikle öğretmenler, politika yapıcıların bile sınıfta süreç değerlendirmesi yapılmasına dair reformların uygulanmasını istemesine rağmen okul başarısının değerlendirilmesinde ölçüt olarak merkezi sınav başarılarını göz önünde bulundurduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, beklentinin bu yönde olmasından dolayı da süreç değerlendirmesinde öğrencinin çok yönlü geliştirilmesinden ziyade ders başarısına odaklanıldığını, okul yönetiminin ve velilerinde beklentilerinin bu yönde olduğuna dair değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Değerlendirme süreciyle ilgili olarak yöneticilerin daha çok topu öğretmenlere ve onların sahip olduğu becerilere attığı görülmektedir. Yöneticilerdeki bu yanılgının değerlendirme sürecine bakış açılarının klasik değerlendirme uygulamalarında yani değerlendirmenin sınıflara hapsolmuş anlayışta kalmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca yöneticiler, farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanımının kalabalık sınıflarda ve ders saatlerinde uygulanmasında öğretmenlere zorluk çıkaracağını, bu noktada etkili sınıf yönetimi becerilerinin devreye girdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi eğitimlerinin hizmet öncesi eğitimle bağlantılı olduğunu ifade eden yöneticiler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çağdaş değerlendirme yaklaşımlarına daha kolay adapte olduğunu ve uygulamada daha başarılı olduklarını; mesleki kıdemi fazla öğretmenlerin ise geleneksel yöntemlere daha bağlı olduğunu ve değişime direnç gösterdiklerini dile getirmiştir. Bunun dışında her iki katılımcı grubu konuyla ilgili olarak çeşitlendirilmiş değerlendirme yaklaşımlarında uluslararası izleme ve değerlendirme sınavlarının yönlendirici etkisine de vurgu yaptıkları da görülmektedir.

Ektem, Keçici ve Pilten (2016) tarafından 20 sınıf öğretmeni ile yapılan ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmada, klasik değerlendirme yöntemlerinde sonuç odaklı yaklaşımdan ziyade süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının kullanılmasının daha zengin bir veri sunduğunu, fakat okullarda bunun uygulanmasında sorunlar yaşandığını dile getirmişlerdir. Çalışma öğretmenlerin, özellikle sınıfların kalabalık olmasında dolayı mevcut ders saatlerinde tüm öğrencileri çok yönlü değerlendirmenin mümkün olmadığını, okul imkanlarının ve ders araç-gereçlerinin yeterli olmadığını, pekiştirme için verilen ödevlerin aileler tarafından yapıldığı ve en önemlisi de uygulanan sınav sisteminin buna uygun olmadığını dile getirdiklerini ortaya koymaktadır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'nun 242 sınıf ve branş öğretmeniyle yaptığı çalışmada da benzer bir sonuç bulunmaktadır. Çalışmada öğretmenler, yetiştikleri sistemden öğrendikleri geleneksel değerlendirme yöntemlerinde kendilerini daha yeterli gördüklerini, süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasında zaman ve kalabalık sınıflar gibi etkenlerden

dolayı uygulama yapmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Acar ve Anıl (2009)'ın yine sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada da benzer bir sonucun yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda geçen başka bir ortak vurguda, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden öğrencilerle görece daha uzun süre geçirmelerinden kaynaklı olarak öğrencileri daha rahat gözlemleme ve değerlendirme şanslarının olduğu üzerine olmuştur. Bununla beraber bu çalışmalara katılan öğretmenlerin, süreç değerlendirmede kullanılan çağdaş yöntemlere ilişkin yeterliklerinin kısıtlı olduğunu da öz değerlendirme yaparak dile getirdikleri görülmüştür. Benzer bir bulguya bu araştırmaya katılan yöneticilerin ve bazı öğretmenlerin görüşlerinde de rastlanmaktadır. Bu anlamda araştırma sonucunun alan yazınında yer alan çalışmalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Zenginleştirilmiş değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerilerini ölçmede daha etkili olduğunu söylemek mümkündür (Ektem, Keçici & Pilten, 2016, s. 673). OECD Eğitim Reformlarının Değerlendirilmesi Raporuna (2023, s. 25) göre yeni reformlar doğrultusunda değerlendirme uygulamalarının da değişmesi gerektiği ve öğrencilerin üst düzey bilgi ve becerilerini sürece yayarak değerlendirecek yöntemler geliştirilmesi gerektiğini; bunun öğrencilerin uluslararası sınavlardaki başarı skorlarını artıracağını belirtmektedir. Uzun süredir çeşitli aralıklarla gerçekleştirilen PISA, TIMMS, PIRLS gibi sınavlar öğrencilerin fen ve matematik okuryazarlığının yanı sıra okuma ve üst düzey düşünme ve anlama becerilerini ölçerek hem yapılan yeniliklerin etkililiği hakkında fikir vermesi hem eğitim sisteminin çok yönlü izlenmesi hem de yeni politikalar oluşturulması açısından son derece önemli kabul edilmektedir (Aloisi & Tymms, 2017, s. 184; Cheng, 2023, s. 211; Frade-Martínez, Olmos-Migueláñez & Gamazo, 2021, s. 27; Özer, M., 2023, s. 149; Yahşi & Kırkıç, 2020, 325). Araştırmada da katılımcıların uluslararası sınavların önemini ve politikalar için yönlendirici olduğunu kabul ettiklerini görmek mümkündür. Katılımcılar, uluslararası sınavlardan ziyade ülkemizde uygulanan ulusal sınav anlayışının değişmesi gerektiğini, çağdaş değerlendirme yaklaşımında bilgiyi farklı şekillerde kullanan ve yorumlayan öğrenci profilinin merkezi sınavların içeriği ve sonuç odaklı ölçümüyle tezat oluşturduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Anagün (2011), PISA 2006 sınavın katılan 4942 öğrencinin sonuçlarını incelediği çalışmanın sonucu da araştırmanın bu bulgusunu doğrulamaktadır. Anagün çalışmasında, öğrenci sonuçlarının yorumlanmasında pek çok detaydan bahsetmekle birlikte PISA sınavları genel olarak değerlendirildiğinde ölçülen bilgi ve becerilerin eğitim sistemimizde kazandırılmaktan uzak olduğunu vurgulamıştır (2011, s. 99). Coşkun (2020) ve Göksoy (2013) tarafından yapılan

ve AB üyesi ülkelerinin bazılarıyla Türkiye'nin PISA sınav başarılarını zorunlu eğitim sistemleri bağlamında karşılaştırdığı çalışmada da benzer bir vurgu yer almaktadır. Çalışmada, zorunlu eğitim süresinin PISA ve diğer uluslararası sınavlarda başarıyı doğrudan etkilediği, bununla birlikte sonuç odaklı olarak yapılan merkezi sınavların uluslararası sınav içeriğinden çok uzak olduğu, bundan dolayı niteliği yükseltmeye yönelik değişikliklere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atar H.Y. ve Atar B. (2012),'ın eğitim reformlarının PISA sınavlarındaki başarılarına etkisini inceledikleri çalışmada, öğrenci merkezli, donanımsal ve içerik bazlı yapılan değişikliklerin öğrencilerin öğrenme yaşantılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Ayrıca sınavlara bakış açısının temelde değişmesi gerektiğini ifade eden araştırmacılar, başarıda farklı değişkenlerin (sosyoekonomik durum, bireysel özellikler gibi) etkisinin göz ardı edilmeden sonuç odaklı değerlendirme anlayışından sürecin değerlendirildiği uygulamalara geçilmesinin doğru olacağı sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak alan yazınında yer alan bu çalışmaların araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğünü söylemek yanlış olmayacaktır.

6.1.5. Eğitim Reformlarının İnşasındaki Katılım Sağlama, Bilgi Paylaşımı ve Öncelikli Reform Konularına Yönelik Tartışma

Eğitim, yapısı ve içeriği gereği değişimden etkilenen/etkileyen çok fazla paydaşı olan dinamik bir sistemdir. Bir toplumun ilerlemesi, uluslararası arenada rekabet edebilmesi hem ulusal hem küresel çapta yaşanan sorunları çözüm üretebilmesi, iyileştirme çalışmaları yapabilmesi, sürdürülebilirliği sağlaması için eğitim sisteminin paydaşlarını sürecin içinde tutması önemlidir (Swanepoel, 2008, s. 40). Ülkemizde her ne kadar merkezi yönetim anlayışıyla eğitim politikaları oluşturuluyor olsa da politika sürecinin ve sonucunun etkilediği birçok unsur bulunmaktadır. Öğrenci ve veliler başta olmak üzere, öğretmenler, yöneticiler, okulun yakın çevresi, yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri, meslek örgütleri, uluslararası kurum ve kuruluşlar ve politika yapıcılar gibi çok fazla unsuru doğrudan etkileyen eğitim sistemi tüm bu paydaşların ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamak gibi önemli bir görev üstlenmiştir. Bundan dolayı eğitim sisteminde kararlar alınırken bu çeşitliliği sağlayacak şekilde tüm paydaşların sürece katkıları oranında dahil edilmesi gerektiğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Bununla birlikte paydaşların ihtiyaçları başta olmak üzere ulusal ve uluslararası hedefler, beklentiler, mevcut ve olası sorunlar göz önüne alınarak reformlarda ele alınması gereken öncelikli konuların da belirlenmesi için paydaş katılımının önemli olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında katılımcılar, reformların planlanmasından uygulanmasına ve değerlendirilip sonuçlandırılmasına kadar tüm süreçte etkilenme düzeyine göre katılımcı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle son yapılan reform çalışmalarında, sürece katılımın sağlanmasına ve tüm paydaşlara ulaşılmaya gayret edildiği, uluslararası gelişmelerin dikkate alındığı, fakat önemli olan katılımcıların sürece olumlu destek verecek hedef ve ülkü birliğine sahip olmasının ve politika yapıcıların da onlardan gelecek dönütleri dikkate almaları gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir.

6.1.5.1. Reform Sürecinde Paydaşlarda Çeşitlilik ve Katılım Sağlanmasına Yönelik Tartışma

Araştırma kapsamında katılımcılara, eğitimdeki reform sürecine paydaş çeşitliliği sağlanarak katılımın artırılmasına yönelik alınan tedbirlerin etkililiği sorulmuştur. Katılımcılar özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarda politika yapıcıların, her kesimden paydaşın sürece etkin katılımının sağlanması için düzenlemeler yaptığını; reformların uygulanması ve kalıcılığının temin edilmesi başta olmak üzere kapsayıcılığın, sürdürülebilirliğin, yeniliklere adaptasyonun sağlanmasının ancak geniş yelpazede katılımın sağlanmasıyla mümkün olabileceğini dile getirmişlerdir. Hopkins (2022, s. 17) çalışmasında reform sürecine katılımı profesyonel katılım ve halk katılımı olarak ikiye ayırmaktadır. Politika yapıcılar, öğretmen ve yöneticileri profesyonel katılım sağlaması gereken unsurlar, bunlar dışında kalan tüm toplumsal unsurları da halk katılımı olarak değerlendirmiştir. Eğitim sisteminin ihtiyaç ve beklentilere göre değişim ve gelişim mekanizmasını tek başına yürütemeyeceğini dile getiren Hopkins, eğitimin sürekli bir değişim alanı olduğunu ve iki katılım grubu arasında denge sağlanarak reform süreçlerinde olabilecek en üst düzey katılımın sağlanmasının başarı için önemli olduğunu belirtmiştir (2022, s. 17-18). Scheerens (2015), eğitimin etkililiği ve etkisizliğine ilişkin teoriler üzerinde durduğu çalışmasında da eğitimde paydaş çeşitliliğinin sağlanarak katılımcı karar verme mekanizmasının çalıştırılmasının okul süreçlerini olumlu yönde etkileyeceğini, yeniliklerin benimsenmesini dolayısıyla hızlı adaptasyonu sağlayacağını ifade etmiştir.

Sarıer ve Uysal (2020), ortaöğretim kurumlarında yönetime katılıma ilişkin okul paydaşlarının görüşlerini 6 öğretmen, 6 öğrenci, 6 veli ve 2 okul müdürüyle gerçekleştirmiş olduğu nitel çalışmada katılımcılar, okulun gelişmesi, takım ruhunun oluşması, öğrenci-öğretmen-velilerin istek ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, sorunların çözülmesi, okul

süreçlerinde velilerin daha aktif olması ve iş birliğinin geliştirilmesi ve en nihayetinde paydaşlar tarafından okulun sahiplenilmesi için paydaş katılımının çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Özeke Kocabaş (2006) yaptığı çalışmada, eğitim sürecine paydaş katılımının önemli olduğunu ama özellikle aile katılımının sağlanmasının, öğrencinin çok yönlü gelişiminin sağlanmasında ve okul öğrenmelerinin desteklenmesinde çok kritik bir öneme sahip olduğunu dile getirmiştir. Çalışmada, eğitim-öğretime aile katılımının sağlanması ile eğitim süreçlerinin güçlendirilmesi sağlanırken; yeniliklerin uygulanmasına destek vermelerinin hem okul başarısında hem de okullarda yaşanacak olası sorunların çözümünde önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ardakoç (2020) tarafından yapılan çalışmada da aynı bulgu yer almaktadır. Ardakoç çalışmasında aile katılımının öğrencinin akademik başarısında, kişisel ve sosyal gelişiminde olumlu etkiye sahip olduğunu ifade ederek, son yıllarda yapılan aile eğitimleri, okul-aile günleri gibi etkinliklerle ailelerin okul süreçlerine daha aktif katılımının sağlanmasının hedeflendiğini, eskiye nazaran katılımın arttığını fakat halen istenilen düzeyde olmadığını dile getirmiştir. Koç (2019) ve Çalışkan (2022), tarafından yapılan benzer çalışmalarda da öğrencinin çok yönlü gelişmesi için önemli velilerin eğitim süreçlerine özellikle karar sürecine aktif katılımının önemli olduğu ifade edilmiştir.

Swanepoel (2008), eğitim-öğretimde yapılacak değişiklikleri fiiliyata dökecek olanların öğretmenler olduğunu ve bir yenilik yapılacaksa da öğretmenlerin planlamadan değerlendirmeye kadar her aşamasında aktif olması gerektiğini ifade etmiştir. Swanepoel'e göre (2008, s. 39-42) değişimin başarılı bir şekilde uygulanması ve sürdürülmesi için kilit bir role sahip olduğunu, sadece uygulayıcı olarak değil politika üreten ve geliştiren tarafta da olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Mincu (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir bulgunun yanı sıra paydaş katılımın çeşitlendirilmesinin, iş birliğini güçlendireceği ve özellikle eğitim-öğretimi şekillendiren öğretmenlerin ve yeniliklerin okul dışında desteklenerek kalıcı hale gelmesini sağlayan velilerin aktif katılımının önemli olduğunun altı çizilmiştir.

OECD (2022, s. 37) tarafından hazırlanan ve Türkiye'deki müfredat reformlarında etkili uygulamaların değerlendirildiği raporda, politika tasarımında sağlanan kapsayıcı paydaş katılımının, politikaların şekillendirilmesinde, uygulanmasında ve analiz edilmesinde önemli bir etken olduğu, reform sürecine aktif katılımın sağlanmasının eğitim sonuçlarını pozitife çevirmede etkili olduğu vurgusu yer almaktadır. Raporda, toplumlarda eğitimde statükoyu koruma isteği olmasından dolayı değişime direnmenin fazla olduğu bir sistem

olduğu belirtilmektedir. Reform girişimine ilişkin olumlu bir bakış açısı ve onu destekleme isteğinin, başarılı bir değişim için gerekli olduğu gerçeğinden hareketle bu direnci kırmak için tüm süreçte kapsayıcı paydaş katılımını sağlamanın değişime karşı direnci azaltmaya yardımcı olacağı da vurgulanmaktadır (OECD, 2022, s. 27). Bu noktada raporda, paydaşların süreçteki görevleri, yetkileri, yetki alanlarını iyi belirlenmenin ve sürecin tamamen kamuoyuyla paylaşılacak şekilde şeffaf yürütülmesinin önemli olduğu belirtilmektedir.

Etkili okul unsurlarından biri olarak kabul edilen paydaş katılımı okul içi süreçleri olumlu yönde etkilediği gibi reform süreçlerinde bu katılımın ve çeşitliliğin sağlanması, okul tasarımlarının daha sorunsuz bir şekilde hayata geçirilmesine hem uygulayıcıların hem okul dışı çevrenin reformları benimsemesine, sonrasında da sürdürülmesine olanak sağladığı söylenebilir. Yukarıda bahsi geçen çalışmalarla birlikte bu araştırmada da katılımcılar, reform süreçlerinde paydaş çeşitliliğinin ve katılımının sağlanmasına yönelik çeşitli adımlar atıldığını, bunun sürdürülebilirliği ve tüm paydaşların sürece adapte olmasını kolaylaştırdığını fakat bu katılımın sonucunda ortaya çıkan görüşlerin, ihtiyaç ve beklentilerin ne kadar karşılandığının ne kadar dikkate alındığının tartışılır olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarıyla alan yazının sonuçlarının örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Ulusal paydaş katılımının yanı sıra uluslararası eğitim yaklaşımları de reform sürecini etkilemektedir. Türkiye'nin de uzun yıllardır katıldığı uluslararası sınavlar, öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini geliştirmeye, kapsayıcı eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasında, öğretmen becerilerini geliştirecek hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim uygulamalarının şekillenmesinde yönlendirici kabul edilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerinde bu doğrultuda görüş bildirdiği bu çalışmada, katılımcılar yapılan yeniliklerin eğitimin uluslararası performansını artırmada etkisi olsa uluslararası sınavlarda hala istenilen düzeye gelinemediğini ifade ettikleri görülmektedir. Dağ ve Bakır (2022) çalışmasında toplumların eğitim sistemlerini küreselleşme sürecine adapte etmek zorunda olduklarını, özellikle öğrencilerin küresel arenada rekabet edebilirliklerini sağlamak, teknolojiye adapte etmek, her yönden nitelikli iş gücünün yetiştirmek için küresel politikaların izlenmesi ve ülkenin ihtiyaç ve kabiliyetleri doğrultusunda uyarlanarak eğitim standartlarının yükseltilmesi için uluslararası iş birliklerinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Özdemir, B. Ş. ve Beltekin (2012) eğitim sisteminin 1980 sonrası yaşadığı dönüşümde, IMF ve Dünya Bankası özelinde uluslararası aktörlerin etkisini irdeledikleri çalışmada, eğitime sağladıkları finansal destekle yaşanan dönüşümün dikkat çekici olduğunu, dezavantajları

olsa da okulların donanım ve alt yapı eksikliklerini tamamlamak için önemli bir destek mekanizması olduğunu dile getirmişlerdir. Irez ve Han (2011) ise küresel değişimlerin eğitime yansımalarını inceledikleri çalışmasında küresel eğilimlerin toplumların eğitim sistemlerine yön verdiği vurgusuyla birlikte özellikle müfredat çalışmalarında yaşanan küresel paradigma değişimlerinin ulusal düzenlemeleri de etkileyerek reformlar için referans noktası oluşturduğunu belirtmişlerdir. Yahşi ve Kırkıç (2020)'ta uluslararası gelişmelerin ülkenin eğitim sistemini etkilediğini, özellikle yapılan izleme ve değerlendirme sınavlarının ve uluslararası projelerin okullarda öğretmen ve öğrenci motivasyonunu artırdığını, okul iklimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Karahan, Canbazoğlu-Bilici ve Ünal (2015), Şahin, Ayar ve Adıgüzel (2014), Uğraş (2018), Yamak, Bulut ve Dündar (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da uluslararası projelerin eğitim sisteminde olumlu bir iklim oluşturduğunu ve öğrencilerin üst bilişsel beceriler kazanmasında etkili olduğunu ve bundan dolayı iş birliklerinin artırılması gerektiğini belirtilirken; aynı zamanda aynı okul içinde bile etkisinin kapsayıcı olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Bu araştırmada da katılımcılar, okullarda uluslararası projelerin okulda olumlu bir hava oluşturduğunu fakat bunun etkisinin sadece bu işlere yatkın öğretmen ve öğrencilerde motivasyon kaynağı oluşturduğunu, bilhassa uluslararası proje yapmak gönüllülük esasına dayandığı için etkisinin sınırlı olduğunu, etkisinin artması için teşvik mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu durum, araştırmanın bu bulgusu ile alan yazınındaki sonuçların örtüştüğünü göstermektedir.

Araştırmada katılımcıların bir kısmının, farklı uluslararası projeler vesilesiyle yurt dışı ziyaretlerinden bahsettikleri görülmüştür. Bu ziyaretlerde bulunan katılımcıların istisnasız hepsinin ülkemizdeki okulların bina, donanım ve alt yapı olarak diğer ülkelerden çok üstün olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. MEB tarafından hazırlanan 2022 PISA raporunda da ülkemizin fiziksel imkanlarının OECD ülke ortalamasının üstünde olduğuna dair istatistiklerin yer almakta olup bu bulgu katılımcıların gözlemiyle paralellik göstermektedir. Bununla birlikte katılımcılar, en büyük eksiğin yapılan yeniliklerin niteliksel kalitesinden ziyade nicel veri olarak ele alınmasından kaynaklandığı yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ayrıca katılımcılar, uluslararası değerlendirme sonuçlarında başarı performansının yükselmesi için öncelikle ülke içindeki okullar arası başarı farklarının kapatılmasına yönelik çalışmalara ağırlık verilmesinin önemli olduğunu, imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanması için yapılan iyileştirmelerin daha da yaygınlaştırılarak devam etmesi

için uluslararası iş birliklerinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu ifadeler ile alan yazınında yapılan çalışmaların sonuçlarının örtüştüğünü söylemek mümkün olmaktadır.

6.1.5.2. Eğitim Reformları için Öncelikli Konuların Belirlenmesine Yönelik Tartışma

Politika yapıcılar eğitim reformlarını, sistemdeki aksaklıkları çözmeyi, sıkıntıları gidermeyi, ihtiyaçlara ve beklentilere cevap vermeyi hedefleyerek kurgulamaktadır. Eğitim sistemindeki bir sorunun çözümü için oluşturulan politikanın nasıl uygulanacağını, kullanılacak teknolojinin, program tasarımının ve finansmanının ne olacağını, kısacası sürecin nasıl yönetilmesi gerektiğini belirleyen politika yapıcılar, düzenlenmesi gereken konuları belirlerken uygulayıcıların ve sahanın sesine kulak vermesi gerekmektedir. Araştırma kapsamında katılımcılara eğitim reformlarında düzenlenmesi gereken öncelikli konuların neler olabileceği sorulmuş, zorunlu eğitimden mesleki eğitime yönlendirmeye, öğretmen/yönetici eğitimlerinden disiplin yönetmeliğine kadar dört konu başlığında görüş belirttikleri belirlenmiştir.

Kayıp ve Kartal (2021), tarafından 15 öğretmen ve 15 yönetici ile yürütülen, zorunlu eğitimin incelendiği çalışmada, zorunlu eğitimin her hâlükârda gerekli olduğu, fakat süresinin ve niteliğinin düzenlenmesi gerektiği, özellikle 4+4+4 reformunun çok hızlı geliştiği ve bunun uygulayıcı olarak yönetici ve öğretmenlerde adaptasyon güçlüğü oluşturduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Çalışmada zorunlu eğitim süresinin ortaöğretimi de kapsamasından dolayı eğitimin niteliğinin düştüğü, istemeyen öğrencinin sistemde tutulma ısrarının isteyen öğrenciyi de olumsuz etkilediği, mesleki yönlendirmenin öğrencinin kabiliyetine göre ilk dört yıldan sonra yapılması gerektiğinin de vurgulandığı bulgulanmıştır. Zorunlu eğitim süresinin 12 yıla çıkarılmasının özellikle ortaöğretim kademesinde çocukları kötü çevrelerden bir nebze olsun uzak tutmak ve dezavantajlı grupların da eğitim hakkından yararlanmasını sağlamak amacıyla yapıldığı değerlendirmesi de çalışmadaki bir diğer görüşü oluşturmaktadır. Benzer bir bulguya Göksoy (2013) tarafından yapılan çalışmada da rastlanmaktadır. Bu iki çalışmaya paralel olarak araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerde aynı durumu ifade ederek özellikle ortaöğretim kademesinde okula gitmek istemeyen öğrencinin sıkıntı oluşturduğunu, okulun ve sınıfın genel sükûnetini bozduğunu belirterek her çocuğu sistemde tutmanın doğru olmadığını, ilgi, istek ve kabiliyetine göre yönlendirerek çocuğun niteliklerinden azami şekilde yaralanmanın

en güzeli olacağını ifade ettikleri görülmektedir. Kayıp ve Kartal'ın çalışmasına paralel olarak bu araştırmada da katılımcılar, zorunlu eğitimle sistemde tutulan ve herhangi bir meslek lisesinden mezun olmayan bir çocuğun 17-18 yaşında hiçbir yeteneğe, beceriye sahip olmadan sistemden çıktığını ve bununda okulların toplumsal ve ekonomik işlevini kesintiye uğratan bir yük olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda iki araştırmanın sonuçlarının birbirine paralel olduğunu söylemek mümkündür.

Kara (2021) ve Memişoğlu ve İsmetoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuç bulgusunun yer aldığı belirlenmiştir. Coşkun (2020), bazı Avrupa ülkeleriyle Türkiye'nin zorunlu eğitim süreciyle PISA başarıları arasındaki ilişkiyi irdelediği çalışmada, zorunlu eğitim süresinin artmasıyla olumlu sonuçlar elde edildiği, fakat örgün eğitimin dışarıdan da bitirilmesine imkân sağlayacak düzenlemelerin zorunlu eğitim anlayışına ters düştüğünü, PISA sınavlarında en başarılı ülke olan Finlandiya'da zorunlu eğitim uygulamasının uzun yıllarda kademeli bir şekilde inşa edilerek yapıldığını ifade etmiştir. Coşkun bu çalışmada Türkiye'deki zorunlu eğitim uygulamasının en çok eleştirilen kısmının ise 12 yıllık zorunlu eğitime çok hızlı geçildiği, öğretmen ve yöneticilere yeterli düzeyde eğitim verilmediği yönündedir. Ayrıca mesleki eğitime yönlendirme noktasında da reformların yapıldığı görülmekle birlikte temel eğitim verildikten sonra erken yaşlarda çocukların yönlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Benzer bir bulguya, bu araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde de rastlanmaktadır.

Canbal ve meslektaşlarının (2020), mesleki eğitimde 2023 Eğitim vizyonu çerçevesinde değişen paradigmanın mesleki ve teknik eğitime nasıl yansıdığını irdeledikleri nitel çalışmada, mesleki eğitimde yaşanan yapısal güçlendirmenin yanında öğrencileri yönlendirmeye yönelikte çalışmalar yürütüldüğü, okulların nitelikli insan yetiştirme kabiliyetinin güçlendirilmesi için mesleki eğitimin istihdam şartlarını kuvvetlendirmek amacıyla iş dünyası ile yakın bağlantılar kurulduğunu ve yapılan güncelleme çalışmalarının geniş bir mutabakatla gerçekleştirildiği ifade edilmektedir. Kara (2020) eğitim sisteminin sorunlarını incelediği çalışmada katılımcılar, mesleki eğitime yöneltmenin geciktiğini, mesleki eğitime gereken önemin ve yöneltmenin yapılmamasından dolayı nitelikli ara eleman sıkıntısıyla karşı karşıya kalındığını ifade etmiştir. MEB (2024b) tarafından yayımlanan Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesinde de yapılan reformların öğrencileri ilgi, istek ve kabiliyetleri doğrultusunda mesleki eğitime yönlendirme amacıyla yapıldığı, meslek ve teknik liselerin istihdam fırsatları geliştirilerek bu okulların cazip hale getirilmeye çalışıldığı ifade edilmektedir. Akyüz, Ü. (2022), gelişen ihtiyaçlara ve küresel değişimlere

cevap verecek etkili bir eğitim sistemi için ulusal ve uluslararası geniş bir paydaş katılımıyla oluşturulan MEB'in Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesinin (MEBGEP) sonuçlarını irdelediği çalışmasında, eğitim sisteminin hantallıktan kurtarılması, etkili ve verimli olabilmesi için yeniden yapılandırılmasını amaçlayan projenin önemli olduğunu dile getirerek bu minvalde kaynakların verimli kullanılması için mesleki eğitiminde güçlendirilmesine yönelik çalışmaların gerekli olduğu üzerinde durmuştur. Bu araştırmada da alan yazınındaki çalışmalar gibi katılımcılar tarafından, mesleki ve teknik eğitimin güçlendirilerek öğrencilerin yönlendirilmesi gerektiği, toplumsal, ekonomik ve uluslararası ihtiyaçlara göre gerekli güncellemelerin yapılmasının önemi, politika yapıcılar tarafından yapılan iyileştirmelerin daha da genişletilerek yaygınlaştırılması ve reformlarda öncelikli olarak iyileştirme yapılması gereken bir konu olarak gördükleri belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, reform yapılması gereken öncelikli konulardan biri olarak öğretmen ve yönetici yeteneklerinin geliştirilmesi ve yapılan yeniliklere göre güncellenmesi için destek eğitimlerinin düzenlenmesi ve bu eğitimlerin de kısa süreliğine ve eğitim-öğretimi aksatarak değil de uygun bir zaman çizelgesinde ve herhangi bir aksaklığa mahal vermeyecek şekilde yapılması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Gökçe (2005), eğitimsel değişmenin yönetimi ile ilgili 1008 öğretmenle gerçekleştirdiği çalışmada, yapılan değişikliklerin kabul edilmesi, uygulanması ve sürdürülebilmesi için değişikliklere uygun olarak öğretmenlerin iyi yetiştirilememesinin büyük bir sorun olduğunu ifade etmiştir. Kara (2020) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için önemli olan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği üzerinde durarak reform girişimlerinin öncesinde ve devamında öğretmen ve yöneticilerin yeniliklerle ilgili teorik ve uygulamalı eğitimler yapılmasının reform başarısı için çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Hoşgörür (2016), okullarda yaşanan değişim sürecini, okul yöneticilerinin nasıl yönettiğini ortaya koyduğu çalışmada, reformları başarılı bir şekilde uygulamak için okul yöneticilerinin daha fazla esnekliğe ihtiyaç duyduğunu, öğretmenler başta olmak üzere okul bileşenlerinin değişimi kabullenmesi için yöneticilerin yönetim becerilerinin artırılmasını sağlayacak şekilde destek eğitimler verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Kurt (2012) tarafından yapılan öz yeterlik ve kolektif yeterlilik kavramlarını öğretmenler özelinde incelediği nitel çalışmada da öğretmenlerin yapılan yenilikleri uygulama noktasında yeterli bilgiye sahip olmamalarının yetersizlik algısına yol açtığını, bu durumunda öğretmen performansında düşüş yaşanmasına sebep olacağını; bu anlamda öğretmenlerin desteklenmesi için gerekli uygulama ve eğitimlerin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Paralel şekilde yönetici ve öğretmenlere

reform girişimlerine paralel olarak hem hazırlık hem süreç hem de değerlendirme aşamaları için mesleki gelişim fırsatlarının çeşitlendirilmesi ve özellikle teknoloji odaklı destek eğitimleri verilmesi gerektiği sonucuna ulaşan Cherryholmes (2005), Han (2013), Holmes (2005), Kara (2020), Mincu (2015) ve Yüner ve Özdemir, M. (2020) tarafından yapılan çalışmalarla bu araştırmanın sonucunun benzer olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcılar tarafından önemle ifade edilen bir diğer husus da okullardaki disiplin problemlerinin çözülmesine yönelik gerekli düzenlemelerin aciliyetine ilişkin vurgudur. Katılımcılar, özellikle ilköğretim ikinci kademedeki disiplin boşluğunun ilerleyen kademelerde daha büyük sorunlara yol açtığını, okul otoritesi diye bir kavramın çocuklar ve veliler üzerinde hiçbir etkisi kalmadığını belirttikleri belirlenmiştir. McLaughlin (2005, s. 63), okullardaki kural boşluklarının okullarda ve hatta ilerleyen zamanlarda toplumda, büyük sorunlara yol açtığı gibi çok katı ve sert yaptırımların da okuldan uzaklaştıracağını belirtmiştir. Çalık, T., Kurt ve Çalık, C. (2011) tarafından yapılan güvenli okul ortamı oluşturulması için önemli faktörleri ön plana çıkardığı çalışmada da okulda şiddetin önlenmesi, olumlu davranış kalıplarının öğrencilerde kalıcı öğrenme oluşturulması için disiplin kurallarının ve okulun öğrenci ve veli profili çerçevesinde oluşturacağı kuralların olması gerektiği ifade edilmiştir.

Özer ve Üstün (2022), ortaöğretim kurumlarında yaşanan disiplin problemlerinin neler olduğunu araştırdığı ve 12 öğretmenle gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin yaşadıkları disiplin problemlerinin akademik başarıları üzerinde olumsuz etkisi olduğunu belirlemiştir. Sorunların engellenmesi ve çözülmesi için disiplin yönetmeliğinin gözden geçirilerek okul otoritesinin güçlendirilmesi, ceza türlerinin artırılması ve düzenlenmesi gibi çalışmalarının yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Canoğulları ve meslektaşları (2021) tarafından 8 öğretmen, 5 yönetici ve 20 öğrenciden oluşan çalışma grubuyla gerçekleştirilen nitel çalışmada da disiplin problemlerinin çözümü için disiplin yönetmeliğinin gözden geçirilmesi ve paralel sonuçlar ulaşıldığı görülmektedir. Aynı şekilde Dağlı ve Baysal (2011)'ın yaptığı çalışmada da benzer vurgu yer almaktadır. En nihayetinde adı geçen bu önemli çalışmaların sonuçlarına bakarak çalışmada geçen ve katılımcılar tarafından reform çalışmaları arasında öncelikli konular arasında belirtilen disiplin yönetmeliğinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

6.2. Sonuçlar

Eğitim reformlarının okul etkililiğini sağlamaya yönelik güncel gereksinimleri ne düzeyde karşıladığını, okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma en genel ifadeyle, eğitim reformlarının okulların etkililiğine doğrudan katkı sağlama potansiyeline sahip olduğudur. Fakat katılımcılar, reformların her ne kadar okulların etkililiğini artırmak amacıyla yapılıyor olsa da sahada işleyişin farklı olduğu gerçeğinin anlaşılmasının ve reform uygulamalarında esnekliğin ve yönetici ve öğretmen yetkilerinin artırılmasının yerinde olacağının anlaşılmasının da önemli olduğunu değerlendirmişlerdir. Bu genel değerlendirmenin yanı sıra beş alt probleme yönelik yöneltilen sorularla ilgili de görüşlerini ve deneyimlerini paylaşan katılımcıların değerlendirmelerinin de bu başlık altında ele alınmasının uygun olacağı düşünülmüştür:

Araştırmanın *birinci alt problemi* kapsamında eğitim reformlarının, okulların öğretimsel misyonuna değer veren, uygulanabilir ve sürekli iyileştirme sağlayacak bir sistemin varlığını sağlamada ne kadar etkili olduğuna cevap aranmıştır. Buna göre katılımcılar, okulların geleceği inşa eden kurumlar olması hasebiyle politika yapıcılar tarafından pozitif etki gözetilerek yapılan reform girişimlerinin doğru bir süreç izlenerek, doğru bir şekilde uygulanması sağlandığı takdirde okulların etkililiğini artırmada başarılı olacağını değerlendirmişlerdir. Özellikle hedef odaklı yapılan reformların, amaçtan sapmayı engelleyecek şekilde uygulayıcılara doğru, açık, net ve somut materyallerle anlatılması halinde, okul etkililiğine katkı sağladığı görüşünün katılımcılarda hâkim olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmanın sonucunda, etkili reform çalışmalarının öncesinde öğretmenlere ve yöneticilere uygulama becerilerini geliştirecek imkanlar sağlanmasının önemli olduğu da belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretenlerin ve okul yöneticilerinin reformlara yönelik hazırbulunuşluğunu artıracak faaliyetlerin, onların yeniliklere hazırlık yapmasını sağlayarak adaptasyon sürecini hızlandırması açısından kilit bir adım olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, reformların başarılı olma derecesinde hedeflenen değişiklikle sürecin sonunda elde edilen çıktının uyumunun da önemli olduğunu değerlendirmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu sonuç, uygulayıcılar tarafından kurulan hedefle süreç sonundaki çıktı arasındaki ilişkinin reformların benimsenmesi üzerinde büyük bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, okul imkanlarının yenilikleri uygulayacak donanıma sahip olmasının, öğretmenlerin becerilerini geliştirmesinin, sürecin etkili bir liderlikle yönetilmesinin, okulda kolektif bilincin oluşturulmasının da gerekli

olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Birinci alt problem kapsamında katılımcı görüşlerine göre, reformların iyi planlanması, okulların üzerindeki nicel veri elde etme baskısından kurtularak eğitim niteliğinin sağlanması, okullardaki etkisizlik unsurlarını belirleyerek bunlarla mücadele yöntemlerinin geliştirilmesi ve bu değerlendirmenin sonucuna göre okul ihtiyaçlarının gerçekçi bir zemine oturtularak güncellenmesi gerektiği belirlenmiştir. Bununla bağlantılı olarak reformların en az bir döngü süresince izlenerek değerlendirilmesinin okullarda istikrarlı bir düzenin inşa edilerek okul etkililiğinin sağlanmasında önemli olduğu da ulaşılan sonuçlardandır.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler, yapılan reform girişimlerindeki mantığı uygun bulurken, değişim hızı başta olmak üzere, okullardaki şartlarda var olan eşitsizlikleri, öğretmen niteliklerinin yeniliklere uygunluğunun çoğu zaman yetersiz olması, reformların benimsenme(me)si gibi durumlardan dolayı istenen başarıya ulaşmanın pek mümkün olmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Katılımcıların birinci alt probleme ilişkin bu değerlendirmeleri, Çoklu Okul Etkililiği Modelinin birinci dalga modelinde yer alan üç modelin içeriğiyle tutarlı bir resim çizmektedir. Buna göre okul etkililiğini, eğitimin dünyada geçirdiği değişim döngüsüne ve değişen ve yenilenen ihtiyaçlara göre üç dalgada gruplandıran Cheng'e göre (2023), birinci dalga modelinde yer alan hedef modeli, süreç modeli ve problemin yokluğu modeli temelinde araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, günümüz okullarında bulunan öğretmen ve yöneticilerin, reformlarla ilgili yeterli bilgiye sahip olabilecek imkanları olduğu, süreç içerisinde hedef-çıktı uyumunun sağlandığı ve etkisizlik unsurlarının bertaraf edilmesi halinde okul etkililiğinin mümkün olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın *ikinci alt probleminde* eğitim reformlarının okul etkililiği düzeylerinin (bireysel-kurumsal-toplum-uluslararası) ihtiyaçlarını belirlemede ve ihtiyaçlara uygun reformlar üretmedeki etkililiğine yönelik sorulara yanıt aranmıştır. Buna göre araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ortak temel vurgusu, okulların belirlenen hedeflere ulaşmak için işlevlerini en iyi şekilde yerine getirme becerisini geliştirmesi için öncelikle kendi içindeki ve çevresindeki ihtiyaçları farkına varması, bunları öncelik sırasına göre planlaması ve potansiyeline göre kaynaklarını düzenlemesi gerektiği üzerinde yoğunlaşmıştır. Katılımcılara göre, eğitimin kalitesini artırmaya yönelik yapılan bu iç düzenlemeler, okulun sahip olduğu koşullara göre şekillendirilerek okulların bireysel, kurumsal, toplumsal ve uluslararası düzeylerdeki ihtiyaçlara cevap vermesi beklenmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, okulların bu analizleri ve planlamaları yapabilmesi

için esnek uygulamalara ihtiyaç duyması ve okulların sahip olduğu koşullara ve potansiyele göre ihtiyaçlara cevap verme başarısının değerlendirilmesi gerektiğidir. Katılımcılar, okul düzeylerindeki ihtiyaçların az çok farklılık gösterse de birbirine yakın olduğunu, asıl ayrımın okulların sahip olduğu imkanların farklılık gösterse de politika yapıcıların tüm okullardan bekledikleri başarının aynı olmasının haksızlık olduğunu ifade etmeleri bu alt problemin önemli bir bulgusunu oluşturmaktadır. Bu bulgudan hareketle okulların ihtiyaçları karşılama potansiyelinde gözlemlenen farklılığın en çarpıcı göstergesinin, okul başarılarının arasındaki uçurumun fazla olması gösterilebilir. Katılımcıların görüşlerinden, politika yapıcıların, her okulun imkanlarına uygun olup olmayacağı düşünülmeden hareket edilerek belirlenen hedeflerin okulları baskı altına almaktan başka bir işe yaramadığı; her bir okulun sahip olduğu koşulların göz önünde bulundurularak esnek bir hedef skalası oluşturmanın daha doğru olacağı sonucunu çıkarmak mümkündür.

Araştırmada, eğitimde paydaş beklentilerine yanıt veren reformların daha başarılı olduğu bulgusunun da yer aldığı görülmektedir. Katılımcılar, özellikle son yıllarda yapılan reformların bireysel, toplumsal ve uluslararası ihtiyaç ve beklentiler dikkate alınarak yapıldığını; bununda okulun etki düzeylerine olumlu yansıdığını değerlendirmiştir. Buna göre ulusal ve uluslararası projelerle mesleki ve teknik eğitim şartlarının iyileştirilmesi sağlanarak nitelikli iş gücü potansiyelinin artırılması amaçlanırken, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinin imkân ve şartlarının iyileştirilmesi böylelikle de okullar arasında fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Öyle ki yapılan bu iyileştirme ve geliştirme çalışmalarının karşılığını da her ne kadar arzulanan seviyeye henüz ulaşılamasa da uluslararası izleme ve değerlendirme sınavlarında gözlemlenen yukarı yönlü ivmelenmeyle aldığı söylemek yanlış olmayacaktır.

Katılımcılar özellikle son yıllarda okulların fiziksel ve altyapı ihtiyaçlarının karşılandığını, dijital dönüşümde hızla yol alındığını ifade etse de dezavantajlı bölgelerde eksiklerin giderilmesi için daha fazlasına ihtiyaç olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcı ifadeleri, hizmet kalitesini belirleyen önemli bir gösterge olan kaynaklara ulaşma noktasında da okulların zorluk yaşadığını ve bu durumunda eğitim reformlarında istenen başarıya ulaşılmasının önündeki en büyük engellerden biri olduğunu da ortaya koymaktadır. Buna göre, Türkiye son yıllarda -OECD 2023 Raporuna göre 2012-2019 yılları arasında-, her ne kadar eğitim harcamalarını artırmış olsa da çabaların devam etmesi gerektiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Neticede okullara ayrılan kaynakların miktarı ve niteliği ile okul etkililiğinin arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmalar ve raporlar, reform çalışmalarında

kaynak tahsisine yönelik atılan adımların son derece yerinde olduğunu ve paydaşların ilerlemelerden duyduğu memnuniyeti göstermek açısından önemlidir. Bu noktada katılımcı görüşlerine göre, yapılan bu yenilik ve iyileştirme hareketlerinin okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve velilerdeki memnuniyeti de artırdığı söylemek yerinde olacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta ise her bir paydaşın kendi bakış açısına göre süreçten memnun olmasından ne kastedildiğidir. Başka bir anlatımla, okul yöneticisinin ve öğretmenlerin bireysel ve kurumsal düzeydeki beklentilerine cevap verecek şekilde reform çalışmalarının yapılmasının yanında özellikle öğretmenlerin ve velilerin öğrencilere yönelik yüksek başarı beklentilerini de karşılayacak çalışmaların memnuniyeti dolayısıyla etkililiği olumlu yönde etkilediğidir. Aynı şekilde öğrencinin ve velinin de akademik, bireysel ve toplumsal düzeydeki beklentilerini karşılayacak iyileştirme çalışmalarının yapılarak beklentilerinin karşılanması, okul etkililiğini artıran önemli unsurlardan biri olarak söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemindeki başka bir kavram olan hesap verebilirlik kavramını değerlendiren katılımcılar, okul süreçlerinin şeffaf bir şekilde yürütülmesini sağlayarak velilere, okulun dış çevresine ve kamuoyuna bilgi aktarımının doğru bir şekilde yapılmasına olanak veren bir unsur olarak değerlendirmişlerdir. Bu tanımlamaya göre, yapılan her bir yenilik adımının okuldaki yansıması şeffaf bir şekilde takip edilerek okulun çevresine ve politika yapıcılara karşı olumlu bir imaj çizmesine katkı sağlaması, hesap verebilirlik unsurunun yerine getirilmesi açısından yeterli görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt aramak için sorulan sorular aracılığıyla araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri, *Çoklu Okul Etkililiği Modeli*ne göre temalandırılarak analiz edilmiştir. Modelin ikinci dalgasında yer alan *Kaynak Modeli, Memnuniyet Modeli ve Hesap Verebilirlik Modeli* okulların eğitimde kaliteyi sağlamasına vurgu yaparken diğer yandan da eğitim-öğretimin toplumsal, ulusal ve uluslararası çevreyle olan ilişkisini okulların ara yüz etkililiği olarak tanımlamaktadır. İkinci dalga modellerinde, çok geniş bir çerçevede okul etkililiğinin toplumsal, ulusal ve uluslararası düzeydeki hassasiyetlerine göre reform yapılması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Küresel eğilimlere cevap verecek bir eğitim sistemini kurgulamak içinde gerekli olan bu yaklaşım, okulların toplumsal değerlerden kopmadan, potansiyelleri çerçevesinde, beklentilere cevap verecek şekilde ve şeffaf hareket etmesinin başarı getireceği ve okul etkililiğini artıracağı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın *üçüncü alt probleminde* öğretmen ve yöneticilerin, eğitim reformlarının okul etkililik türlerine (teknolojik-ekonomik-sosyal-politik-kültürel-öğrenme etkililiği) yönelik

etkileri hakkındaki görüşleri analiz edilmiştir. Katılımcılar, okulların öğrenciyi çok yönlü geliştirerek misyonunu tamamlaması için yapılan reformların okul etkililiğini artırmasını beklediklerini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde politika yapıcılar başta olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarının beklenti ve isteklerini, gelecek hedeflerini karşılayacak şekilde bir durum değerlendirmesi yapılarak ve sonrasında yeniliklerin kurgulanarak hayata geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmak mümkündür. Katılımcı görüşlerinden, reformların, insanı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden geliştirme odağında ulusal ve uluslararası teknolojik, politik, kültürel, ekonomik, sosyal faktörleri de içine alacak şekilde kapsamlı hareketler olarak gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında katılımcıların, eğitim gibi değişimin zor olduğu, zaman aldığı ve neyin önemli olduğunun tartışıldığı sistemlerde, başarılı sonuçlar elde etmek için uzun süreli izlem ve değerlendirme yapılmasına dair inanca sahip oldukları da görülmektedir.

Katılımcı görüşlerinden okulun çoklu işlevlerini yerine getirebilmesi için reform girişimlerinin, eğitim bileşenlerinin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamasının yanında okulların sahip olduğu imkanları da göz önünde bulundurmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle son yıllarda yapılan kapsayıcı eğitime yönelik reformların başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için süreci yönetecek nitelikli öğretmenlerin istihdam edilmesine, okul donanımının buna uygun olarak hazırlanmasına ihtiyaç duyulduğuna dair tekrarlayan katılımcı vurgusu dikkat çekicidir. Bu sonuca göre okul imkanları dikkate alınmadan gerçeklikten uzak ve her okulu aynı olarak değerlendirmenin, reform başarısıyla ilgili gerçekleri yansıtmaktan uzak olacağı anlaşılmaktadır. Sadece kapsayıcı eğitim için değil genel olarak reformlarda bir öğrencinin bireysel kapasitesini çok yönlü geliştirmek için okul donanımının buna uygun olarak geliştirilmesi, öğretmenlerin öğrencinin ilgi, istek ve kabiliyetlerini keşfedecek bilgi birikimine, izlem yapacağı ortama ve zamana ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır.

Katılımcılar reformların toplumsal beklentileri karşılaması noktasında da bazı zorluklara dikkat çekmiştir. Yapılan değerlendirmelerden, özellikle toplumsal hareketliliğin, ekonomik dönüşümlerin, demografik değişikliklerin çok fazla yaşandığı günümüzde, toplumsal rollerin ve sorumlulukların, değerlerin ve ahlaki yaklaşımın doğru bir şekilde öğrenciye aktarılmasında da siyasi ve toplumsal istikrara ihtiyaç duyulduğu sonucunu çıkarmak mümkündür. Başka bir örnek olması açısından teknolojik ilerlemelerin takip edilmesi için yapılan reform çalışmalarında da bu noksanlığı görmek mümkündür. Katılımcı görüşleri, küreselleşmenin etkisiyle bilgi ve teknolojide yaşanan ilerlemeleri takip etmek için yapılan

reform çalışmaları da yine okul altyapı ve donanımının yeterli olmasına ve nitelikli ve farkındalığı yüksek öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuca göre reform girişimlerinin, okulların etkililiğini çoklu düzeylerde karşılaması için okulların sahip olduğu imkanların göz önünde bulundurulması, şartlarının ülke genelinde zamana uygun olarak belli bir standartta tesis edilmesi ve öğretmen niteliklerini artıracak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin sürekli verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin analiziyle birlikte ilgili alan yazınında yer alan çalışmalardan, reformların, okulların teknolojik, ekonomik, sosyal, politik, kültürel yönleri içerecek şekilde yapıldığı ifade edilmiş olup okulların donanımı, zaman yetersizliği, öğretmen ve yönetici niteliğinin yükseltilmesi ve ulusal ve uluslararası istikrarsızlık gibi önemli parametrelerden dolayı çoklu düzeyde etkililiği sağlamanın çok fazla çaba ve zaman gerektirdiği sonucunu çıkarmak mümkün görünmektedir. Katılımcılar okulun her düzeyinde etkili olacak reformlar politika yapıcılar tarafından oluşturulsa da başarının her okulda aynı olmasının gerçekçi olmadığını değerlendirmektedir. Bu değerlendirmelerden yola çıkarak, her bir okul paydaşının beklentisinin farklı olması, okul imkanlarının eşit olmaması, uygulayıcıların reformları doğru anlayıp amaca uygun hayata geçirmesi, değişime karşı direncin olup olmaması ve toplumsal ve uluslararası değişimler gibi pek çok unsurun reformların başarısında önemli etkileri olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın *dördüncü alt probleminde*, 21. yüzyıl becerilerine sahip insan kaynağının yetiştirilmesi için yapılan eğitim reformlarının, okul etkililiğine sunduğu katkıya yönelik değerlendirmeleri sorulmuş; katılımcılardan elde edilen görüşler analiz edilmiştir. Bu görüşler ışığında yapılan reform çalışmalarının içeriğinde, ulusal ve uluslararası yeterlik çerçevelerine yer verildiği, öğrencinin bu yeterliklere uygun bir şekilde yetiştirilmesi için okullarda çalışmalar yürütüldüğünü söylemek mümkündür. Bununla birlikte 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasının yanında küresel eğilimleri göz önünde bulundurarak okullarda sürecin yönetilmesi, öğrencilerin her yönden beceri gelişiminin sağlanması ve bu beceri kazanımlarını zenginleştirilmiş değerlendirme yöntemleriyle izlenmesi de reformlarda yer alan diğer önemli konuları oluşturmaktadır. Katılımcı görüşlerinden çıkarılan bu reform çalışma başlıklarıyla birlikte bu reformların okullarda rahatça uygulanması noktasında aksaklıkların olduğu da belirtilmiştir. Buna göre 21. yüzyıl becerilerinin öğrenciye kazandırılmasına yönelik reform çalışmaları yapılıyor olsa da bu becerileri kazandıracak öğretmenlerin de eğitimlerinin buna uygun olması gerekmektedir. Ayrıca, öğrenci özelinde becerilerin kazandırılması için öğrencinin ilgi ve kabiliyetlerini

gözlemleyebilecek imkanlara, zamana ve sınıf mevcutlarının azaltılmasına ihtiyaç duyulduğu da saptanmıştır. Bunlarla birlikte tüm öğrenme-öğretme sürecine ailelerin katılımının sağlanmasına yönelik reform çalışmalarının yapıldığı fakat başarı sağlanması şöyle dursun evde çocukların öğrenmelerinin pekiştirecek desteği sağlamada okullar arası çok büyük farklar olduğunu söylemek de mümkündür. Ayrıca küreselleşmenin getirdiği yenilikleri ülke gerçeklerine, ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre uyarlayarak toplumsal değerleri ve kimliği korumanın önemini de vurgulamak gerekmektedir.

*Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemi*nin analiziyle ortaya çıkan, okulların çoklu düzeylerde etkililiğinin sağlanması için ihtiyaçlara cevap vermesine, bireysel (öğrenme etkililiği), toplumsal, kültürel, ekonomik, teknolojik, politik etkililiğin tüm okullarda gerçekleşmesine ve 21. yüzyıl beceri çerçevelerinin kazanımını sağlayan etkili reform süreçlerine yapılan vurgu, *Çoklu Okul Etkililiği Modeli*nde yer alan eğitimde üçüncü dalga reform anlayışıyla paralel olduğu tespit edilmiştir. Okulların gelecekteki etkililiğinin artırılması için bireyin ve toplumun gelecekteki ihtiyaçlarına uygun olarak eğitim reformlarının şekillendirilmesine yönelik önemli bir vurgu içeren üçüncü dalga reform yaklaşımı, geleceğin zorluklarıyla başa çıkacak güçlü okulları inşa etme hedefi taşımaktadır. Araştırmada da katılımcıların, son yıllarda yapılan reform girişimleriyle ilgili düşüncelerinin, üçüncü dalga reformlarda yer alan modellerdeki içeriklerle örtüştüğü belirlenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların görüşleri, eğitimde dünya standartlarının sağlanmasına yönelik reform hareketlerini içeren üçüncü dalga reformlar içinde yer alan modellerle eşleştirilmiştir. Araştırma da katılımcıların görüşlerinde, eğitimde bireyin kapasitesine ve gelecek ihtiyaçlarına göre çoklu düzeyde becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin ufkunu genişletmeye, geliştirmeye ve yaratıcılıklarını teşvik etmeye yönelik reformların varlığına yapılan vurgu dikkat çekmekte olup, bu görüşün üçüncü dalga reformlarda yer alan *Eğitimde Bağlamsallaştırılmış Çoklu Zekâ* (CMI) *Modeli* içeriğiyle uyumlu olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte küreselleşme, yerelleşme ve bireyselleşme kavramlarına göre eğitimin dizaynını sağlayan, bireyde ve toplumda 21. yüzyıl yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik reformlar yapıldığını dile getiren katılımcı vurgularının da *Üçleme Modeli*nin içeriğiyle bağlantılı olduğu ifade edilebilir. Son olarak bireye yaşam boyu öğrenme imkânı sağlanması, küresel ağ kurarak uluslararası bakış açısı kazandırma ve eğitimde bilgisayar iletişim teknolojilerinin eğitimin her kademesinde uygulanmasını teşvik eden reform girişimlerinin yapıldığını belirten katılımcı ifadelerinin de *Sürekli Öğrenme Modeli*yle örtüştüğü söylenebilir. Sonuç olarak araştırmada yer alan

katılımcıların eğitim reformlarıyla ilgili değerlendirmelerinde, birinci alt problemin, birinci dalga reform modelleriyle, ikinci alt problemin ikinci dalga reform modelleriyle ve son olarak üçüncü ve dördüncü alt probleminde üçüncü dalga reform modelleriyle uyumlu olduğu belirlenmiştir. Zaman içinde yaşanan politik, sosyal, ekonomik, kültürel, demografik paradigma değişimine göre şekillendirilen Çoklu Okul Etkililiği Modelinde yer alan model tanımlamaları ile katılımcıların eğitim reformlarının etkililiğine yönelik değerlendirmelerinin örtüşmesi, net bir şekilde eğitim reformlarının da yön değiştirdiğini gözler önüne sermekle birlikte politika yapıcıların eğitimin her bir aşamasında gelecekteki etkililiğe yönelik yenilik adımlar atıldığı/atılmaya çalışıldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Araştırmanın *beşinci alt problemi*nde eğitim reformlarının, okulun iç ve dış paydaşları arasında hem yatay hem de dikey seviyelerde katılım, etkileşim ve bilgi paylaşımı süreçlerine katkılarına ilişkin, öğretmen ve yöneticilerinin değerlendirmelerine yönelik görüşleri analiz edilmiştir. Bu analizden, politika yapıcıların, reform sürecini iyi analiz ederek neyin işe yaradığını neyin yaramadığını ortaya koyması, istenen ve beklenen hedeflere ulaşılması için gerekli tüm paydaşların katılımı sağlanarak bir süreç çerçevesi çıkarmaları ve buna bağlı kalarak sürecin iyi planlanması ve yönetilmesi için yoğun çaba harcamaları gerektiği sonucunu çıkarmak mümkündür. Ayrıca katılımcı görüşlerinden, eğitim reformlarının kurgulanmasında kaynakların nasıl dağıtılacağı ve sürece hangi paydaşın hangi ölçüde ne kadar katkı sağlayacağının belirlenmesi yani süreç yönetişiminin ne şekilde olacağının ayrıntılı bir şekilde belirlenerek paydaşları hazırlamanın önemli olduğu sonucu da tespit edilmiştir.

Bu araştırmada katılımcılar reformların olağan akışı takip etmediğini ve bundan dolayı da en fazla rahatsız olduğu noktanın hızlı alınan karalarla çok hızlı bir uygulamaya geçişin yaşanması ve sonucunu görmek için gerekli sürenin tanınmamasından dolayı adaptasyonda zorluk çekmekten bahsetmişlerdir. Katılımcılar sürekli ve birbirinden kopuk yapılan yeniliklerin sahada yönetilmesinin çok zor olduğunu, kimsenin ne yapacağını tam olarak bilememesine sebep olduğunu ve daha da kötüsü yapılması istenen yeniliklerdeki değişim hızından dolayı özellikle öğretmenlerin süreçte yapacakları uygulamaların eğreti durduğunu hissettiklerini görüşlerinden anlamak mümkündür. Bunun önüne geçmenin en önemli adımının da uygulayıcı olarak başta öğretmen ve yöneticilerin seslerini politika yapıcılara en yüksek katılımla anlatması gerekmektedir. Bu sese kulak vererek öncelikli konuların belirlenmesi ve konuya göre süreçte görev alacak paydaşlar için iş bölümünün yapılması,

paydaşlara yönelik çeşitli bilgilendirme kanallarının kullanılması ve eğitimlere dahil edilmesi gerekli görülmektedir.

6.3. Öneriler

Eğitimdeki reform girişimlerinin okul etkililiğine katkısını öğretmen ve yönetici görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırma tezi, politika yapıcılar tarafından iyi niyetlerle yapılan reform çalışmalarının sahadaki uygulanabilirliğine ve etkililiğine dair bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda çalışmada, okulların, değişimlerle yüzleşme ve değişim taleplerine makul bir şekilde karşılık verirken aynı zamanda kararlılıkla, azimle ve esnekliği birleştirerek proaktif bir tutumla zorluklara ve sınırlılıklara yanıt verme becerisini geliştirme kapasitesini artırmak amacıyla yapılan reform çalışmalarının, okullardaki uygulamalara yansımasının nasıl değerlendirildiğini ortaya koyarak politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer vermenin doğru olacağı değerlendirilmiştir.

6.3.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

1. Eğitim reformları kapsamında yapılacak yeniliklerin kabul görmesi ve uygulanabilirliği artırılması açısından, reformlarının planlanması ve hazırlık süreçlerine okul yöneticileri ve öğretmenlerin katılımının sağlanması gereklidir.
2. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, reformların hızlı bir şekilde, yeterli altyapı hazırlanmadan, yeterli bilgilendirme yapılmadan, uygulayıcılara gerekli eğitimler verilmeden yapılmasından duydukları rahatsızlığı dile getirmişlerdir. Bu noktada politika yapıcıların, reformların ön hazırlık sürecine daha özenli yaklaşmaları gerekmektedir. Bundan dolayı eğitimde yeniliklerin uygulanmasına başlanmadan önce, yenilikleri uygulayacak okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitimler ve bilgilendirmeler yoluyla hazırbulunuşluk düzeylerinin artırılması önerilebilir.
3. Okulların fiziki imkanlarının iyileştirilmesi önerilebilir. Katılımcıların bu önerisine istinaden reformlarla öngörülen yeniliklerin yapılması için okullardaki teknolojik altyapıların ve donanımların ihtiyaçlara cevap verecek şekilde güncelleme çalışmalarına ağırlık verilmesi önerilebilir.
4. Eğitim politika ve uygulamalarının üst düzey yöneticiler veya hükümetlerin değişimiyle çok sık değişime uğramasını engelleyecek şekilde, sürdürülebilir ve

eğitimle ilgili tüm kesimler tarafından kabul gören eğitim politikalarının belirleyerek daha kalıcılı ve istikrarlı olması sağlanabilir.

5. Araştırmada reformların uygulanmasında özellikle öğretmenlerde değişime inanmama, reformu benimsememe, direnç gibi farklı sebeplerden dolayı aynı okulda bile uygulama farklılıkları olduğu belirlenmiştir. Bunun önüne geçmek için öğretmenlerin ve yöneticilerin reform gerekliliklerini yerine getirmelerini sağlamaya yönelik teşvik edici düzenlemeler yapılabilir.
6. Okulların kapasiteleri, değişen ihtiyaçları, beklentileri gibi kriterler göz önüne alınarak belli göre bölgelere ayrılarak Reform uygulamalarına geçilmeden önce okullar reformları anlatacak, uygulamaya başladıktan sonra uygulamaları izleyecek, süreç içerisinde değerlendirmelerde bulunarak gerekli düzeltmeler için aksiyon alabilecek okullardan sorumlu uzmanlar görevlendirilerek, süreç boyunca yönetici, öğretmen ve öğrencilere destek verilmesi sağlanabilir.
7. Uluslararası ölçekte yapılan izleme ve değerlendirme sınavları, projeler, öğrenci değişim programları gibi eğitim sistemini geliştirecek, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin kapasitesini artıracak, öğrencilerin rekabet edebilirliğini sağlayacak etkinlikler için faaliyet alanlarının artırılmasına yönelik girişimlerde bulunulabilir.
8. Küresel değişimlere göre yapılacak reform çalışmalarında uluslararasılaşma dengesini koruyarak politika yapıcıların hem uluslararası hem de ulusal ihtiyaç ve beklentileri iyi okumaları ve reform çerçevelerini bu kapsamda çizmeleri için gelecek planlamalarını günübirlik gelişmelere göre değil gelecek ihtiyaçları, eğilimleri ve beklentileri iyi analiz etmeleri yaralı olacağı düşünülmektedir.

6.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Reform çalışmalarının doğru bir şekilde okul içinde ve dışında yer alan aktörlere anlatılmasında, okul yönetimlerinin ve öğretmenlerin etkisinin olduğu bilinmektedir. Bundan dolayı reformların okulun tüm paydaşlarına doğru aktarılarak yeniliklerin olumlu ve güçlü bir okul kültürü haline gelmesi sağlanabilir. Böylelikle reformların okullarda kalıcı hale gelmesi sağlanarak yeniliklerin sürdürülebilirliğini sağlamak mümkün olabilecektir.

2. Öğrenen okul anlayışının yaygınlaşması için öğretmen ve yöneticilerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlayacak okul içi eğitimler düzenlenmesi sağlanabilir.

3. Reformlarla getirilen yenilikleri ve düzenlemeleri iyi anlamaları ve sürece destek olmaları için okul yönetimi ve öğretmenler tarafından ailelere yönelik çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca çocuklarına eğitim-öğretim sürecinde nasıl destek olabileceklerine dair ailelere yönelik eğitimler yapılabilir. Hatta yapılacak bu eğitim ve etkinliklere katılımın sağlanması için ailelere yönelik teşvik mekanizması kurgulanabilir. Bununla birlikte etkinliklere okulun yakın çevresini oluşturan tüm paydaşlarında katılımı sağlanabilir.

4. Okulun yakın çevresiyle ilişkisini olumlu bir şekilde tesis edecek etkinliklerin yanı sıra okulun verimliliğini ve etkililiğini artıracak kararlara paydaşların katılımı sağlanmalıdır. Bu kararların uygulanmasında çevre aktörlere de rol ve sorumluluk verilmesi sağlanarak sürece dahil edilmeleri, reformların benimsenmesini ve desteklenmesini kolaylaştırması açısından etkili olabileceği tahmin edilmektedir.

5. Kapsayıcı eğitim çerçevesinde yapılan reformların etkililiğinin sağlanması için en kilit uygulayıcılar olan öğretmenlerin, dezavantajlı öğrencilerin eğitimleri başta olmak üzere kapsayıcı eğitim pratiklerine uygun eğitimler alması sağlanmalıdır.

6. Okul yöneticilerinin okul iklimini saygı, sevgi, anlayış, yardımlaşma ve iş birliği çerçevesinde kurması ve gerekli sosyal ortamı oluşturması için herkes arasında bir denge unsuru olarak hareket edecek liderlik özelliklerini geliştireceği çalışmalara katılması yaralı olacaktır.

7. Her okulun kendine ait bir kapasitesi, çevresi, ihtiyaçları ve beklentileri olacağı gerçeğinden hareketle okula dayalı esnek ve geliştirilebilir yönetim sisteminin kurgulanması için okul yöneticilerinin yetkilerinin artırılması yerinde olacağı düşünülmektedir.

8. Öğretmenlerin okullarda öz yeterlik algılarının gelişmesi için mesleki gelişimlerinin desteklenmesi önemlidir. Ayrıca performanslarını en üst seviyeye çıkarmaları için okul yönetimi başta olmak üzere merkezi teşkilat düzeyinde de esnek çalışma koşullarının sağlanması, şartlarının iyileştirilmesi ve teşvik mekanizmalarının güçlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Okulda oluşturulan destekleyici okul ikliminin öğretmenlerde öz yeterliği sağlayacağı gibi öğretmenler arasında kolektif yeterliği de geliştireceği düşünülerek öğretmenlere hak ettikleri pozitif

çalışma ortamının okul yöneticileri tarafından sağlanması okul etkililiği içinde çok önemli bir adım olacaktır.

9. Son yıllarda daha da bir önem kazanan 21. yüzyıl beceri çerçevelerinin ve değerlerinin kazandırılması noktasında sadece okul içi çabaların etkili olmadığı düşünülerek okulun yakın çevresinin de bu öğrenmeleri destekleyecek şekilde dizayn edilmesi sağlanmalıdır. Bunun için okulun yakın çevresinde yer alan yerel yönetimin ve iş çevresinin de etkinliklere dahil edilerek sosyal ortamın görsel materyallerle donatılması, dikkat çekici yazılı broşürler basılması, okul yönetiminin ve öğretmenlerin sosyal projeler üretmesi önerilebilir.

6.3.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Eğitimde etkililiği sağlayacak reformlar, okul içi kaliteyi artırmak, okul ve toplum arasında değişim ve gelişim için ara yüz köprüsü kurmak ve gelecekteki ihtiyaç ve eğilimlere cevap verecek şekilde yeni yüzyılda kaliteli eğitimi sürdürmek üzere kurgulanmaktadır. Reformlardaki bu üç paradigmanın her birinin eğitim sistemi üzerinde beklenen etkiyi gösterip göstermediğinin araştırılması, araştırmacılar için yeni ve kapsamlı bir çerçeve sunması bakımından değerli görülmektedir.
2. Araştırmada eğitim reformlarının etkililiğiyle ilgili olarak öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Sonraki çalışmalarda velilerin, öğrencilerin ve diğer okul paydaşlarının da reformların etkililiğine dair görüşlerine başvurulabilir.
3. Araştırmada kullanılan uluslararası akademik çalışmalar arasında reformların etkililiğini gözlemleyen boylamsal çalışmaların hatırı sayılır bir şekilde fazla olduğu; buna karşılık ulusal alan yazınında erişilen çalışmalarda, boylamsal çalışmalara çok az rastlandığı ağırlıklı olarak kesitsel çalışmalar yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmacılara özellikle reform gibi etkisi uzun soluklu olacak çalışmalar için boylamsal çalışmalara yönelmeleri tavsiye edilebilir. Böylelikle reformların etkililiğinin daha gerçekçi bir şekilde ortaya koyulması sağlanacaktır.
4. Araştırmada eğitim reformlarıyla ilgili görüşleri alınan öğretmen ve yöneticilerin en az beş yıllık bir mesleki deneyimine sahip olması kriteri belirlenmiş, okulların seçiminde ise kolay örnekleme tekniği ile ulaşımı kolay okullar tercih edilerek

herhangi bir ölçüt belirlenmemiştir. Bundan sonraki çalışmalarda okulların sosyoekonomik düzeylerine göre reformların etkililiğinin araştırılmasının, alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

5. Araştırmada reformların okul etkililiğine katkısı yönetici ve öğretmen görüşlerine göre irdelenmiş olup sonraki çalışmalarda reformların etkisiz kaldığı alanlarla ilgili uygulayıcı görüşleri araştırılabilir. Böylelikle politika yapıcılara, reformların okullarda etkisiz kaldığı noktalar ile ilgili bir analiz sunularak reform girişimlerine yön verilebilir.

KAYNAKLAR

Abbas, Z., Bharat, A., & Rai, A. K. (2013). Paradigm shift from informative learning to transformative learning: A preliminary study. *International Journal of Innovative Research and Development, 2*(12), 167–172.

Acar, M., & Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi, 2*(3).

Acar, S., & Peker, B. (2021). What are the purposes of teachers for using the eTwinning platform and the effects of the platform on teachers?, *Acta Didactica Napocensia, 14*(1), 91-103. https://doi.org/10.24193/adn.14.1.7.

Ada, Ş., & Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 343-373.

Adna, B. E., & Sukoco, B. M. (2020). Managerial cognitive capabilities, organizational capacity for change, and performance: The moderating effect of social capital. *Cogent Business & Management*, *7*(1), https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1843310.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 7-16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management, 32*(3), 197-213. DOI: 10.1080/13632434.2012.669648

Akan, D. (2016). Okul kültürü bağlamında ilköğretim kurumlarında etkili okul değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 1096-1116. https://doi.org/10.17556/jef.60703.

Akay, E., & Aypay, A. (2016). School effectiveness and comparison of the effectiveness of Turkish state secondary schools according to socioeconomic status. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue*, 453-467.

Akbulut, F., Yılmaz, N., Karakoç, A., Erciyas, İ.M., & Akşin Yavuz, A. (2021). Öğretmen adayları kapsayıcı eğitim hakkında ne düşünüyor?, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 6*(1), 33-53. DOI: 10.37754/ 756554.2021.613

Akcan, C., Doğan, M., & Ablak, S. (2023). Eğitim alanında 21. yüzyıl becerileri ile ilgili yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(1), 331-362.

Akça, Y., Şahan, G., & Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(Special Issue 2), 394-403.

Akdemir, A. B., & Kılıç, A. (2021). Nitel makalelerin yöntem analizi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education], 8*(2), 486-502. https://doi.org/10.21666/muefd.834707.

Akdemir, A. S. (2017). eTwinning in language learning: The perspectives of successful teachers. *Journal of Education and Practice, 8*(10), 182-190. ISSN 2222-288X (Online).

Akgündüz, D. (Ed.), (2023). *2033 Türkiye eğitim politikaları strateji belgesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi. 978-625-7783-71-2

Akın, F. İ., & Şeker, M. (2021). Eğitim reformları bağlamında politika uygulama stratejilerinin incelenmesi: Biçimlendirici öğrenme modeli. *Türkiye Eğitim Dergisi, 6*(2), 464-487.

Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 82-88.

Akşit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development, 27*(2), 129-137. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.07.011.

Akyol Atış, N., & Aşkar, N. (2022). Erken çocukluk döneminde 21. yüzyıl becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42(*3), 2597-2629.

Akyüz, Ü. (2022). Millî Eğitim Bakanlığında yeniden yapılanma çalışmaları bağlamında MEB'in kapasitesinin güçlendirilmesi (MEBGEP) projesinin etkisi. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(233), 769-790. https://doi.org/10.37669/milliegitim.765000.

Alam, A., & Mohanty, A. (2023). Cultural beliefs and equity in educational institutions: exploring the social and philosophical notions of ability groupings in teaching and learning of mathematics. *International Journal of Adolescence and Youth*, *28*(1), 576-599. https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2270662.

Aldridge, J. M., & McLure, F. I. (2024). Preparing schools for educational change: Barriers and supports – A systematic literature review. *Leadership and Policy in Schools*, *23*(3), 486–511. https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2171439

Aloisi, C., & Tymms, P. (2017). PISA trends, social changes, and education reforms. *Educational Research and Evaluation, 23*(5–6), 180–220. https://doi.org/10.1080/13803611.2017.1455290

Altan, M. Z., & Yıldırım, T. (2022). Bütüncül eğitim, bütüncül gelişim, bütüncül insan. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi, 5*(1), 68-77.

Altınok, V. (2020). Opinions on the supervision process in educational enstitutions. *Journal of Current Researches on Social Scienceces*, *10*(1). https://doi.org/10.26579/jocress.361.

Altınok, V. (2021). Farklı eğitim kademelerindeki öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(1), 441-475.

Altınpulluk, H., & Yıldırım, Y. (2021). 2010-2019 yılları arasında yayınlanan 21. yüzyıl becerileri araştırmalarının incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *11*(1), 438-461. https://doi.org/10.18039/ajesi.734426

Altun, T., & Bebek, G. (2016). Öğretim elemanlarının okul geliştirme ve etkili okul paradigmalarının temel bileşenleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 96-107.

Altunay, E. (2017). Okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda eğitim finansmanı politikaları: Sorunlar, nedenler ve çözümler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 689-714. https://doi.org/10.14686/buefad.304498

Amaç, Z. (2021). Kapsayıcı eğitim ve ilkokul öğretmenleri: Sistematik bir inceleme. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(19), 74-97. ISSN:1302-7905

Anagün, Ş. S. (2011). PISA 2006 sonuçlarına göre öğretme-öğrenme süreci değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), 84-102.

Anagün, S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(40), 160-175.

Ansorger, J. (2021). An analysis of education reforms and assessment in the core subjects using an adapted Maslow's hierarchy: Pre and post COVID-19. *Education Sciences, 11*(376). https://doi.org/10.3390/educsci11080376.

Arabacı Bakır, İ., & Namlı, A. (2016). Okul geliştirme konusunda yöneticilerin yaşadıkları sorunlar. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(2), 245-265.

Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 37-75. https://doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61.

Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/ aile katılımı: Engeller ve öneriler. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi-Eğitim Bilimlerinde Eleştirel Değerlendirmeler, 1*(2), 75-84. https://doi.org/10.22596/cresjournal.0102.75.84.

Arkadaş, D., Arkadaş, B., Keskin, Y., & Oymak, A. (2023). Küreselleşmenin eğitim politikalarına etkine yönelik öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3*(9), 1390–1410.

Arslan, H., Satıcı, A., & Kuru, M. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim, 142*, 15-25.

Ata Aktürk, A., Demircan, H. Ö., Şenyurt, E., & Çetin, M. (2017). Turkish early childhood education curriculum from the perspective of STEM education: A document analysis. *Journal of Turkish Science Education*, *14*(4), 16-34. https://doi.org/10.12973/tused.10210a.

Atar, H. Y. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMSS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim, 39*(172), 121-137.

Atar, H. Y., & Atar, B. (2012). Examining the effects of Turkish education reform on students' TIMSS 2007 science achievements. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(4), 2632–2636.

Atasoy, R. (2020). The relationship between school principals' leadership styles, school culture and organizational change, *International Journal of Progressive Education, 16*(5). 256-274. https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.277.16.

Ateş, M. (2011). Türkiye'de IBDP (Uluslararası Bakalorya Diploma Programı) ve Coğrafya İçeriği. *Marmara Coğrafya Dergisi* (*23*), 111-134.

Ayık, A., & Ada, Ş. (2009). İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 429 446.

Aykaç, B., Yayman, H., & Özer, M. A. (2003). Türkiye'de idari reform hareketlerinin eleştirel bir tahlili. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 5*(2), 153-179.

Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Başak, M. H. (2014). FATİH Projesinin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların idareciler, öğretmenler ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 20-46.

Azapağası İlbağı, E., & Akgün, L. (2012). PISA 2003 öğrenci anketine göre 15 yaş grubu öğrencilerinin tutumlarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(6), 67-90.

Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 30*(2), 139-173. https://doi.org/10.7822/egt41

Bakioğlu, A., & Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarısı açısından değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 40*(40), 13-29.

Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme*. 7. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, E. (2021). Adalet ve Kalkınma Partisi iktidarı döneminde Türkiye'de eğitim politikaları. *İnsan ve İnsan, 8*(27), 117-137. https://doi.org/10.29224/insanveinsan.819185.

Balkar, B. (2010). Okul gelişim planı ve etkililiğinin sağlanması hakkında öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(2), 165-181.

Balyer, A., Türkdoğan, M., & Özsoy, M. (2024). Küresel yükseköğretimde neler oluyor? Küreselleşme ve uluslararasılaşma üzerine bir inceleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science, 14*(2), 207-220. https://doi.org/10.5961/highereducsci.1331564

Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknolojik liderlik yeterlikleri ve teknoloji koordinatörlüğü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 199-213.

Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetsel Davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başdemir, H. Y. (2014). Türkiye'de Eğitim Reformu İçin. *Liberal Düşünce Dergisi* (76), 101-118.

Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(29), 76-83.

Bayrak, C., & Ağaoğlu, E. (1998). İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin toplam kalite yönetimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 13*(13), 23-37.

Bayrakcı, M. (2005). Avrupa Birliği ve Türkiye eğitim politikalarında bilgi ve iletişim teknolojileri ve mevcut uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi, 33*(167).

Beare, H. (2007). Four decades of body-surfing the breakers of school reform: Just waving, not drowning. T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 27-40). Dordrecht: Springer. Doi: /10.1007/978-1-4020-5747-2_2

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(2), 266-288. doi: 10.1080/09243453.2019.1652191

Bilmez, N. (2023). Türk kamu yönetiminde yapılan idari reform çalışmaları ve uluslararası örgütlerin etkisi. *Premium E-Journal of Social Sciences (PEJOSS), 7*(32), 672–684. https://doi.org/10.5281/zenodo.8201303.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). Defining 21st century skills. White Paper commissioned for the Assessment and Teaching of 21st Century Skills Project (ATC21S). *Melbourne, Australia: Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. https://www.intel.com.tr/content/dam/www/public/emea/tr/tr/pdf/education/too ls-and-resources/century21-skills-report.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bodur, E., & Argon T. (2019). Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED). 1*(1), 75-88.

Bolden, D., & Tymms, P. (2020). Standards in education: reforms, stagnation and the need to rethink, *Oxford Review of Education, 46*(6), 717-733, https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1781608.

Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 73,*125–230. https://doi.org/10.3102/00346543073002125.

Boydak Özan, M., & Özdemir, T. Y. (2010). Etkili okulların etkililiğinin sürdürülmesinde yönetici faktörü. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Antalya, 01-02 Mayıs.

Bromley, P., Nachtigal, T., & Kijima, R. (2024). Data as the new panacea: Trends in global education reforms, 1970–2018, *Comparative Education, 60*(3), 401-422, https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2336371.

Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement *American Educational Research Journal, 15*(2). 301-318. https://www.jstor.org/stable/1162468.

Brun, M., & Hinostroza, J. E. (2014). Learning to become a teacher in the 21st century: ICT integration in initial teacher education in Chile. *Journal of Educational Technology &Society, 17*(3), 222-238.

Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan, 91*(7), 23-30. https://doi.org/10.1177/003172171009100705.

Buluç, B. (2015). Eğitimin amaç ve işlevleri. E. Karip (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* içinde. 7. Baskı. Pegem Akademi. Ankara.

Buono, A. F., & Kerber, K. W. (2009). Intervention and organizational change: Building organizational change capacity. *EBS Review, 27*, 9–21.

Burks, J., & Hochbein, C. (2015). The students in front of us: Reform for the current generation of urban high school students. *Urban Education, 50*(3), 346-376.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık. https://doi.org/10.14527/9786050370386

Burušić, J., Babarović, T., & Velić, M. Š. (2016). School effectiveness: An overview of conceptual, methodological and empirical foundations. N. Alfirević, J. Burušić, J. Pavičić, & R. Relja (Eds.). *School effectiveness and educational management: Towards a South-Eastern Europe research and public policy agenda* (pp. 5–26). London: Palgrave Macmillan.

Cameron, K. S. (1984). The effectiveness of ineffectiveness. *Research in Organizational Behavior, 6*. 235–285.

Camilleri, R. A. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education, 3*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1210489

Can, E., & Bayramoğlu, A. (2016). Ortaöğretimde okul yönetimine katılım. K. Beycioğlu, N. Özel, D. Koşar, & İ. Şahin (Eds.). *Eğitim yönetimi araştırmaları* içinde, Ankara: Pegem Akademi.

Canbal, M. S., Kerkez, B., Suna, H. E., Numanoğlu, K. V., & Özer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: eğitim programlarının güncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 11*(21), 1-26.

Canoğulları, E., Ünlü, Y., & Şaşmaz, H. (2021). Ortaokullarda disiplin problemlerinin farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi, 4*(1), 95-118. doi: 10.48174/buaad.933446

Cansever Arslan, B. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye'nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences, 1*(1), s. 222-232.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 7*(4), 3112– 3134

Cantürk, G., & Aksu, T. (2017). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(4), 21-38.

Care, E., Kim, H., Vista, A., & Anderson, K. (2018). *Education system alignment for 21st century skills: Focus on assessment.* Washington, DC: Brookings Institute.

Ceylan, E., & Berberoğlu, G. (2007). Öğrencilerin fen başarısını açıklayan etmenler: Bir modelleme çalışması. *Eğitim ve Bilim, 32*, 36-48.

Ceylan, M. (1997). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve müşteri memnuniyeti. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 9*(9), 23-30.

Ceylan, O., Yağlı, C., Çobanoğlu, A. O. & Genç, S. Z. (2017). Küreselleşen dünyada eğitimin uluslararasılaştırılması ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *3. MJER/AEAD, 22*, 53-66.

Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement, *Educational Research, 46*(3), 219-228. https://doi.org/10.1080/0013188042000277296

Chen, C. S., & Lin, J. W. (2019). A practical action research study of the ımpact of maker-centered stem-pjbl on a rural middle school in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education, 17*(Suppl 1).85–108. https://doi.org/10.1007/s10763-019-09961-8

Cheng, Y. C. (2003). Quality assurance in education: internal, interface, and future. *Quality Assurance in Education,11*(4). 202-213. https://doi.org/10.1108/09684880310501386.

Cheng, Y. C. (2011). Towards the 3rd wave school leadership. *Revista de Investigacion Educativa, 29*(2), 253–275

Cheng, Y. C. (2019). *Paradigm Shift in Education: Towards the Third Wave of Effectiveness* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429425882.

Cheng, Y. C. (2020). Education reform phenomenon: A typology of multiple dilemmas. G. Fan & T. P. S. Popkewitz (Eds.), *Handbook of education policy studies* içinde. (pp. 85–109). Springer.

Cheng, Y. C. (2023). *School Effectiveness and School-Based Management: A Mechanism for Development* (3nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003267980

Cheng, Y. C. (2024). *A Typology of Multiple School Leadership. Education Sciences, 14*(1), 70.

Cheng, Y. C., Cheung, A. C. K., & Ng, S. W. (2016). Internationalization of higher education: Conceptualization, typology and issues. In Y.C. Cheng, A. C. Cheung, & S. W. Ng, (Eds.), *Internationalization of higher education: The case of Hong Kong* (pp. 1–20). Springer.

Cheng, Y. C., & Cheung, W. M. (2004). Four types of school environment: Multilevel self-management and educational quality. *Educational Research and Evaluation, (10)*1, ss. 71-100. https://doi.org/10.1076/edre.10.1.71.26298

Cheng, Y. C., & Townsend, T. (2000). Educational change and development in the Asia-Pacifc region: Trends and issues. In T. Townsend & Y. C. Cheng (Eds.), *Educational change and development in the Asia-Pacifc region: Challenges for the future* içinde (pp. 317–344). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger

Cheng, Y. C., & Yuen, T. W. W. (2017). Broad-based national education in globalisation: Conceptualisation, multiple functions and management. *International Journal of Educational Management, 31*(3). 265-279. https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0127

Chernoff, K. (2023). An overview of systematic reviews: International mindedness as a component of the IB Diploma Programme's expansion. *Journal of Research in International Education*, *22*(3), 278-290. https://doi.org/10.1177/14752409231216651

Cherryholmes, C. H. (2005). Educational reform, modernity and pragmatism. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins, (Eds.) *The roots of educational change*. (pp. 249-266). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_15

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Cobb-Clark, D. A. & Jha, N. (2016). Educational achievement and the allocation of school resources. *Australian. Economic Review*. *49*(3). 251–271 https://doi.org/10.1111/1467-8462.12159

Coleman, J. S., (1967). *The concept of equality of educational opportunity*. Paper prepared for conference on the u.s. Office of education report on equality of educational opportunity, Harvard University.

Coleman, J. S., (1968). Equality of educatıonal opportunity, *Equity & Excellence in Education, 6*(5), 19-28. doi: 10.1080/0020486680060504

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity* (No. OE-38001). Retrieved from Washington D.C: National Center for Educational Statistics, U.S. Government Printing Office. https://eric.ed.gov/?id=ED012275.

Coşkun, M. (2020). Ülkelerin Zorunlu Eğitim Süreçlerine ve PISA Başarılarına İlişkin Bir Karşılaştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3*(3). 124–137.

Council of Europe. (2023). Digital citizenship education. https://www.coe.int/en/web/education/digital-citizenship-education adresinden erişilmiştir.

Council of Europe. (2024a). Pilot project on digital citizenship education in Türkiye. https://www.coe.int/en/web/ankara/hf-iii-pilot-project-on-digital-citizenship-education-in-t%C3%BCrkiye adresinden erişilmiştir.

Council of Europe. (2024b). Demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitimi. https://www.coe.int/tr/web/ankara/eu-coe-joint-project-on-democratic-citizenship-and-human-rights-education#{"10277177":[2]} adresinden erişilmiştir.

Creemers, B. P. M. (2002). From school effectiveness and school ımprovement to effective school ımprovement: background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation, 8*(4), 343-362. https://doi.org/10.1076/edre.8.4.343.8814

Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2015). A theoretical based approach to educational improvement: Establishıng links between educatıonal effectıveness research and school improvement. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 1-27. 10.1016/B978-0-08-097086-8.92081-6.

Creemers B. P. M., & Reezigt, G. J. (1997). School effectiveness and school improvement: Sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement, 8*(4), 396-429. https://doi.org/10.1080/0924345970080402

Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School effectiveness and school improvement, 16*(4), 359-371. https://doi.org/10.1080/09243450500234484).

Creswell, J. W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitapevi.

Crooke, P. (2016). Teaching social skills and social thinking: What matters and why?. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 55*(10). 49-50.

Cuban, L. (1990). Reforming Again, Again, and Again. *Educational Researcher, 19*(1), 3-13. https://doi.org/10.3102/0013189X019001003.

Çağlar Karaca, N., & Kurt, T. (2023). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki destek eğitim odalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 3*(1), 35-52.

Çalık, T. (2003a). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 9*(36), 536-557.

Çalık, T. (2003b). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(8), 15-29.

Çalık, T., Çoban, Ö., & Özdemir, N. (2019). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlikleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 52*(1). 83-106. https://doi.org/10.30964/auebfd.457346.

Çalık, T., Koşar, S., Kılınç, A. Ç., & Er, E. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değişime direnme davranışları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(4). https://doi.org/10.12780/UUSBD273

Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OİÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(157). ISSN 1300-1337.

Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2016). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(4), 73-84.

Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1), 55- 66.

Çalık, T., Sezgin, F., & Çalık, C., (2019). *Yönetimde problem çözme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çalışkan, E. F. (2022). İlkokulda aile katılımı: Veliler ne düşünüyor?. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (31),* 328-347. https://doi.org/10.29000/rumelide.1221587

Çavuş, R., Balçın, M. D., & Yılmaz, M. M. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin etwinning proje süreçlerindeki deneyimlerine yönelik görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education, 10*(1), 246-272. http://dx.doi.org/10.30703/cije.714843

Çelik, H., Başer Baykal, N., & Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 8*(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m

Çınkır, Ş. (2004). Okulda Etkili Öğretmen Öğrenci İlişkisinin Yönetimi. *Milli Eğitim, no.161*.

Çınkır, Ş. (2010). *Eğitim örgütlerinde yeniden yapılanma ve kapasite geliştirme: AB ülkelerinden örnekler*. Ankara: Ekinoks Yayınevi. ISBN: 978-9944-495-38-7.

Çiftçi, G., Çiftçi, A., İşler, H., Özden, M. Ş., & Şen, M. (2024). Eğitimde bütçe yönetimi: kaynakların etkin kullanımı ve planlaması. *International QMX Journal, 3*(12), 2433-2441. ISSN: 3023-6037.

Çiftçi, S., Sağlam, A. & Yayla, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. https://doi.org/10.29000/rumelide.995863

Çolakoğlu, M. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim ve liderlik. *HAYEF Journal of Education, 2*(1), 63-77.

Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi, 16,* 121-136.

Dağ, O., & Bakır, M. Ş. (2022). Küreselleşmenin ulusal ve uluslararası alanda eğitim yönetimine yansımaları. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 8*(57). 1407-1414. https://doi.org/10.29228/joshas.65015

Dağlı, A., & Baysal, N. (2011). İlköğretim II. Kademede görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ve bunların çözüm yollarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(38), 61-78.

Dalbudak, K., & Özgenel, M. (2022). Okul etkililiği, okul imajı, öğretmenlerin performansı ve öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler örüntüsü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 9*(1), 1-15.

Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change, 21*, 431–441. https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly, 52*, 221-258. https://doi.org/10.1177/0013161x15616863

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.

de Wit, H., & Altbach, P. G. (2020). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, *5*(1), 28–46. https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898

Deming, O. J., Cohodes, S., Jennings, J., & Jencks, C. (2016). School accountability, postsecondary attainment, and learnings. *Review of Economics and Statistics, 98*(5), 848–862. https://doi.org/10.1162/rest_a_00598

Demir, N., & Kayaoğlu, M. N. (2021). Multi-dimensional foreign language education: the case of an eTwinning project in Turkey. *Computer Assisted Language Learning*, *35*(9), 2201–2238. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1871027

Demirbaş, İ., & Özalp, M. T. (2022). Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi eğitim politikaları (1923-1950). *Journal of History School*, 59, 2604-2626. https://doi.org/10.29228/joh.52645

Demirel, Ö., Tuncel, İ., Demirhan, C., & Demir, K. (2008). Çoklu zekâ kuramı ile disiplinlerarası yaklaşımı temel alan uygulamalara ilişkin öğretmen-öğrenci görüşleri. *Eğitim ve Bilim, 33*(147), 14-25.

Demirel, T., & Kurt, T. (2021). Eğitim eşitliği açısından yatılı bölge ortaokullarının değerlendirilmesi. *Journal of Qualitative Resarch in Education, 26*, 53-87. https://doi.org/10.14689/enad.26.3

Demirkıran, S., & Özerdem, F. (2011). Uluslararasılaşma ve Türkiye'deki üniversitelerin uluslararasılaşma anlayışları. *Uluslararası Yüksek Öğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar Kongresi,* İstanbul.

Desimone, L. (2002). How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? *Review of Educational Research, 72*(3), 433-479. https://doi.org/10.3102/00346543072003433

Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). Education policy and social change: Examining the impact of reform initiatives on equity and access. *International Journal of Science and Research Archive, 11*(2), 139-146. 10.30574/ijsra.2024.11.2.0372.

Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15–27.

Edmonds, R. R. (1982). *National Inst. of Education* (ED), Washington, DC. Teaching and Learning Program (ERIC Document Reproduction Service No. ED 221536).

Edmonds, R. R. (1983). *Search for effective schools: The identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children* (Final report), East Lasing: Michigan State University.

Eğitim Reform Girişimi (ERG). (2017). Eğitim Reformu Girişiminin Millî Eğitim Bakanlığı taslak öğretim programları inceleme ve değerlendirmesi. https://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/ ergnin-meb-taslak-ogretim-programlari-inceleme-ve-degerlendirmesi/ sayfasından erişilmiştir.

Ektem, I., Keçici, S., & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3), 661-680.

Elgart, M. A. (2017). Can schools meet the promise of continuous improvement? *Phi Delta Kappan, 99*(4), 54-59. https://doi.org/10.1177/0031721717745546

Elmore, R. F. (2019). The Future of Learning and the Future of Assessment. *ECNU Review of Education, 2*(3), 328-341. https://doi.org/10.1177/2096531119878962

Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Aşık Ünal, Ü. Ö., & Akbunar, Ş. (2015). 2005 Yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi1. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi,* 23(1), 171- 196.

Ergüç Şahan, B., & Özgenel, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler örüntüsü. *The Journal of International Educational Sciences. 27*(27). 86-103. https://doi.org/10.29228/inesjournal.51469.

Erişen, Y., Gürültü, E., & Bildik, C. (2018). Evaluation of digital competence by information technology teachers in Turkey in the context of 21st century skills and the quality framework of Ministry of Educatıon. *European Journal of Education Studies. 4*(7), 255-277. 10.5281/zenodo.1254623.

Erol, E., & Çetin, M. (2020). TBMM milletvekillerinin Türk eğitim politikalarına yönelik algılarının incelenmesi, *Turkish Studies Education, 15*(3), 1829-1856. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.43336

Erten, P. (2020). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(227), 33-64.

Feldhoff, T., Radisch, F. & Bischof, L. M., (2016). Designs and methods in school improvement research: a systematic review. *Journal of Educational Administration, 54*(2). 209-240. http://dx.doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0083

Fırat, G., Akıncı, Ö., Oral, N., & Akıncı, E. (2023). Okul yöneticilerinin problem çözme stratejilerinin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma. *Ulusal Eğitim Dergisi*, *3*(8), 1136–1160. https://www.uleder.com/index.php/uleder/article/view/287

Fidan, T., & Balcı, A. (2017). Managing schools as complex adaptive systems: A strategic perspective. *International Electronic Journal of Elementary Education, 10*(1), 11–26. https://doi.org/10.26822/ iejee.2017131883

Frade-Martínez, C., Olmos-Migueláñez, S., & Gamazo, A. (2021). *Factors associated with the school performance of Spanish students: A study based on PISA 2018 data*. Paper presented at the Ninth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'21), Barcelona, Spain. ACM, New York, NY, USA, 7 Pages. https://doi.org/10.1145/3486011.3486550

Fromm, E. (2004). *Çağdaş toplumların geleceği*. (G. Kaya & K. H. Ökten Çev. Ed.). İstanbul: Arıtan Yayınevi. ISBN-10: 9757582298.

Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal, 85*(3), 391-421. https://doi.org/10.1086/461411

Fullan, M. (1992). *Successful school ımprovement*. Toronto: OISE Press.

Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership. 50*(6), p.16-17.

Fullan, M. (1994). *Change forces probing the depths of educational reform*. School Development and the Management of Change Series: 10. London in UK and PA in USA: The Falmer Press.

Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. W. Hopkins (Eds.). *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228). New York: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_12

Fullan, M. (2005). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. In A. Lieberman, (Ed.). *The Roots of Educational Change: International Handbook of Educational Change*. (pp. 202-216). Netherlands: Springer.

Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change, 7*(3), 113–122. https://doi.org/10.1007/s10833-006-9003-9

Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(33), 135-145.

Gold, B. A. (1999). Punctuated legitimacy: A theory of educational change. *Teachers College Record, 101*(2), 192-219. https://doi.org/10.1111/0161-4681.00038.

Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). Curriculum reform: A literature review to support effective implementation, *OECD Education Working Papers No. 239*. OECD, Paris. https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en.

Göçen, A., Eral, S. H., & Bücük, M. H. (2020). 21. yüzyıl sınıfına ilişkin öğretmen algıları. *Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *7*(1), 85–98. https://doi.org/10.33200/ijcer.638110

Gökbulut, B. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki, *Turkish Studies Education, 15*(1), 127-141. https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.40164

Gökçe, F. (2005). Bir değişim aracı olarak güç alanı analizi tekniği ve eğitimsel değişmenin yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 43*(43). 327-354.

Gökçe, F., & Bağçeli Kahraman, P. (2010). Etkili okulun bileşenleri: Bursa ili örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(1), 173-206.

Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 36*(1), 83-93. https://doi.org/10.7822/omuefd.327390

Göksoy, S. (2013). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde zorunlu eğitim uygulamaları. *Asya Öğretim Dergisi. 1*(1), 30-41.

Göksoy, S. (2018). Eğitimde etkililiğinin artırılabilmesi için sistem modelinin okul ve öğrenme ortamına uyarlanabilirliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 3*(3), 1-15.

Gömleksiz, M. N., & Kılınç, H. H. (2012). Küreselleşmenin eğitim programları üzerindeki etkisine ilişkin akademisyen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(17), 397-413.

Görgülü, D., Küçükali, R., & Ada, Ş. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama. 3*(2), 53-71.

Güçlü, N. (2003). Küreselleşme ve eğitim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 1-12.

Güçlü, N., & Şehitoğlu, T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13),* 240-254.

Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 10*(1). 654-700. DOI: 10.18039/ajesi.682130

Gültekin, M., & Anagün, Ş. S. (2006). Avrupa Birliği'nin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. *Sosyal Bilimler Dergisi, 2,* 145-170. https://hdl.handle.net/11421/418

Günal, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Günbayı, İ., & Cantürk, G. (2011). Bilgisayar teknolojisinin okul yönetiminde kullanımında okul yöneticilerinin bilgisayar teknolojisine karşı tutumları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2*(3), 47-70

Gündüz, Y., & Balyer, A. (2011). Eğitim denetiminde alternatif yaklaşımlar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 33*, 61-78.

Gündüz, Y., & Balyer, A. (2012). Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışlarının incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 5*(2), 237-253.

Gürlen, E., Demirkaya, A. S., & Doğan, N. (2019). Uzmanların PISA ve TIMSS sınavlarının eğitim politika ve programlarına etkisine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*, 287-319.

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

Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 46*(1), 5-24. https://doi.org/10.1177/1741143216670652

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principals' contribution to school effectiveness 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement, 9*(2), 157–191. https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0924345980090203

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011a). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(2), 149–173. https://doi.org/10.1080/09243453.2011.565777

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011b). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 22*(1), 1–27. https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322

Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 26*, 5–28 https://doi.org/10.1007/s11092-013-9179-5

Hamarat, E. (2019). 21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. *Focus on 21st century skills Turkiye's education policy* içinde. SETA Analiz, No. 272.

Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School-family relationships, school sat isfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review, 69*(2), 248–265. https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1207613

Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly, 42*(1), 3-41.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. & Hopkins, D. (2005). International Handbook of Educational Change – Introduction. In A. Lieberman, (Ed.) *The Roots of Educational Change*. vii-xiii. Springer, Dordrecht. 10.1007/1-4020-4451-8_11

Hargreaves, D. H. (1999). The Knowledge-Creating School. *British Journal of Educational Studies, 47*, 122-144. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8527.00107

Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible, *School Effectiveness and School Improvement, 17*(4), 409-424. https://doi.org/10.1080/09243450600743483

Harris, A., Ismail, N., & Jones, M. (2023). Leading the improvement of underperforming schools: Reviewing the contemporary evidence, *International Journal of Educational Management, 37*(5). 949-967. https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2023-0049

Harris, A., & Jones, M. (2022). Leading underperforming schools, *School Leadership and Management, 42*(1), 1-3.

Heck, R., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration, 52*(5), 653–681.

Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 41-60.

Hergüner, G. (1998). Eğitimde toplam kalite uygulamasının sağlayacağı yararlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 13*(13), 11-22.

Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29*(29), 121-138.

Hill, I., & Saxton, S. (2014). The International Baccalaureate (IB) programme: An international gateway to higher education and beyond. *Higher Learning Research Communications, 4*(3), 42-52. http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v4i3.123

Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2017). Eğitim örgütlerinde hesap verebilirliğe ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 8*(1), 39- 68. https://doi.org/10.17569/tojqi.288852.

Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: Towards a synthesis. *School Organisation, 10*(2–3), 179–194. https://doi.org/10.1080/0260136900100204.

Hopkins, D., (Ed.). (2005). Tensions in and prospects for school improvement. In *The practice and theory of school improvement: International handbook of educational change*, (pp.1-21). Dordrecht: Springer

Hopkins, D. (2022). *School ımprovement: Precedents and prospects. Centre for Strategic Education*, Victoria. ISBN 978-0-6454278-7-5.

Hopkins, D., & Harris, A. (1997). Improving the quality of education for all. *Support for Learning, 12* (4), 147 – 151.

Hopkins, D., & Levin, B. (2000) Government Policy and School Development. *School Leadership & Management, 20*, 15-30. https://doi.org/10.1080/13632430068851

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T.S. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review, *School Effectiveness and School Improvement, 25*(2), 257-281. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452.

Hoşgörür, V. (2016). Views of primary school administrators on change in schools and change management practices. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*(6), 2029–2055.

Hoşgörür, V., & Taştan, N. (2012). Eğitimin İşlevleri. Ö. Demirel & Z. Kaya (Eds.) *Eğitim Bilimine Giriş* içinde, (s. 281-306). 7. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

House, E. R., & Mcquillan, P. J. (2005). Three perspectives on school reform. A. Lieberman, (Eds) *The Roots of Educational Change*. (pp. 186–201). Springer, Dordrecht.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetim, teori, araştırma ve uygulama*. S. Turan, (Çev. Ed.). 7. Baskı. Ankara: Nobel.

Irez, S., & Han, Ç. (2011). Utilizing kuhnian lenses for a better understanding of the meaning of, and resistance to, educational change. *International Journal of Environmental and Science Education, 6*(3), 251-266.

İncik Yalçın, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 1099-1112.

İra, N., & Gör, D. (2018). Eğitim fakültesi öğretim üyelerinin kapsayıcı eğitime yönelik görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 7(2), 29-38.

Jamali, S. M., Ebrahim, N.A., & Jamali, F. (2022). The role of STEM Education in improving the quality of education: A bibliometric study. *International Journal of Technology and Design Education. 33*. 1-22. 10.1007/s10798-022-09762-1.

Jarl, M., Andersson, K., & Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: A theoretical framework for explaining variation in student achievement, *School Effectiveness and School Improvement, 32*(3), 448-464. https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1903941.

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.

Jensen, A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review, 39*(1), 1-123.

Jensen, A. R., & Ottesen, E. E. (2023). Recursive and adaptive processes in strategic work: municipality leaders' and school leaders' accounts of their work for educational reform. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 9*(2), 86–100. https://doi.org/10.1080/20020317.2023.2178839

Judge, W. Q., & Elenkov, D. (2005). Organizational capacity for change and environmental performance: An empirical assessment of Bulgarian firms. *Journal of Business Research, 58*(7), 893–901. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2004.01.009

Kamens, D. H., & McNeely, C. L. (2010). Globalization and the growth of ınternational educational testing and national assessment. *Comparative Education Review, 54*(1), 5–25. https://doi.org/10.1086/648471

Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 1650-1694. https://doi.org/10.29299/kefad.853999

Karaca, S. O. (2021). Kamu yönetiminde reform: 2000'li yıllar örneği. *The Journal of Academic Social Science. 9*(122). 463-477. DOI:10.29228/ASOS.52848.

Karadağ, N., & Balkar, B. (2015). Toplumsal kalkınmanın bir aracı olarak eğitim. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(1), 225-239.

Karahan, E., Canbazoglu Bilici, S., & Unal, A. (2015). Integration of media design processes in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education. *Eurasian Journal of Educational Research, 60,* 221-240. https://doi.org/10.14689/ejer.2015.60.15

Karaman, B. (2025). Destek eğitimde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakış açısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 460-487. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025.-1561650

Karcı, Ş. M. (2015). Küresel dinamikler etkisinde 2000'li yıllarda Türkiye'de kamu yönetimi ve demokratikleşme reformu. *Akdeniz İİBF Dergisi, 15*(30), 40-64.

Karip, D. E., & Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6*(6), 245-257.

Karslı, M. D., Gündüz, H. B., Titrek, O., & Hamedoğlu, M. A. (2002). Eğitim yöneticileri ve öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanma düzeyleri ve bilişim teknolojilerinden yararlanmalarını engelleyen nedenler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*, 176-188

Kartal, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Eğitim Sistemimizde Değiştirilmesi Gereken Noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(ÖYGE Özel Sayısı), 255-269. https://doi.org/10.12780/UUSBD185.

Kaufman, E. K., Mitra, S., Anderson, J.C., Coartney, J.S. & Cash, C.S. (2020). Leading Collaborative Change in an Educational Organization. *Journal of Leadership Education,19*(4), 56-67. https://doi.org/10.12806/V19/I4/R5.

Kaufman, K. J. (2013). 21 Ways to 21st century skills: Why students need them and ideas for practical implementation. *Kappa Delta Pi Record, 49*(2), 78–83.

Kayabaşı Ketenoğlu, Z. E. (2020). Teachers' opinions on inclusive education. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 7*(4), 27-36.

Kayıp, S., & Kartal, Ş. (2021). 4+4+4 Eğitim sisteminin ortaöğretime yansımalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches, 18*(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4774-4823. https://doi.org/10.26466/opus.909516

Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education, 21*, 995-1006. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009

Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: türleri ve araştırma süreci. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 10*(4), 92-103.

Kıran, D., Durukan, P., Aytaç, M., & Binici, R. (2023). Öğretmen görüşlerine göre etkili okul özellikleri. *Ulusal Eğitim Dergisi, 3*(8). 1294-1321. https://doi.org/10.5281/zenodo.8385136.

Kıvılcım, F. (2013). Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinin gelişmekte olan ülke Türkiye açısından değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşerî, Bilimler Dergisi, 5(1),* 219-230.

Kim, J. (2018). School accountability and standard-based education reform: The recall of social efficiency movement and scientific management. *International Journal of Educational Development, 60*, 80-87. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.003.

Kireçci, M., Bacanlı, H., Erişen, Y., Karadağ, E., … & Şahin, M. (2016). Türkiye'de yükseköğretimin uluslararasılaşması: Bir endeks oluşturma çalışması. *Eğitim ve Bilim, 41(187), 1-28.*

Kirişci, G., & Yirci, R. (2021). Eğitimcilerin Gözünden Türk Eğitim Sistemindeki Krizler ve Çözüm Önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(3), 1915-1950.

Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies, 92*(1), 10–15. https://doi.org/10.1080/00377990109603969

Klees, S. (2016). Human capital and rates of return: Brilliant ideas or ideological dead ends? *Comparative Education Review, 60*(4), 644–672. https://doi.org/10.1086/688063.

Koç, M. H. (2019). Veli katılımı hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? Fenomenolojik bir çalışma. *Akdeniz Eğitim Araştırmalar Dergisi, 13*(29), 53-74.

Koçyiğit, E., & Şimşek, H. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye 'de ortaöğretim programlarında çok kültürlülüğün izleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi,3*(2),75-90.

Koh, G. A., Askell-Williams, H., & Barr, S. (2023). Sustaining school improvement initiatives: advice from educational leaders, *School Effectiveness and School Improvement, 34*(3), 298-330. https://doi.org/10.1080/09243453.2023.2190130

Korkmaz, F. (2017). Küreselleşmenin Eğitim Programlarına Etkileri. *Küreselleşen Dünyada Eğitim* içinde. (s. 167-184). 10.14527/9786053188407.10.

Korkmaz, M. & Ada, K. (2019). Ortaokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 37. doi:10.19171/uefad.605195.

Kovačević, J., & Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement: A bibliometric analysis of the knowledge base (1960–2017). *Journal of Educational Administration, 57*(6), 635-657.

Koyuncu, V., & Kazak, E. (2023). The relationship between management skills of school principals and school effectiveness. *Trakya Journal of Education, 13*(3), 1536-1556. https://doi.org/10.24315/tred.1161437

Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8*(3), 522-531.

Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Demir, D. (2017). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak okullarda farklılaştırılmış denetim uygulamalarına ilişkin bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 15*(1), 43- 57.

Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Education Journal, 14*(1), 61-72.

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 195-227.

Kurt, T., Büyükgöze, H., Er, E., Köse, E., & Çarıkcı, E., (2017). *An investigation of the factors impacted education reforms in Turkey*. ICEA 2017 (12th International Congress on Educational Administration)' sunulmuş bildiri, 252-255. Ankara.

Kurt, T., Duyar, I., & Calik, T. (2012). Are we legitimate yet?: A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development, 31*, 71-86. https://doi.org/10.1108/02621711211191014

Lavonen, J. (2020). Curriculum and teacher education reforms in Finland that support the development of competences for the twenty-first century. In F. M. Reimers. *Audacious Education Purposes. How Governments Transform the Goals of Education Systems.* (pp.65-80). https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3.

Leithwood, K., Jantzi, D., & McElheron-Hopkins, C. (2006) The development and testing of a school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(4), 441-464.

Lenkeit, J., & Caro, D. H. (2014). Performance status and change- measuring education system effectiveness with data from PISA 2000-2009. *Educational Research and Evaluation, 20*(2), 146–174. https://doi.org/10.1080/13803611.2014.891462.

Li, M., & Grieshaber, S. (2018). Learning stories as cross-national policy borrowing: The interplay of globalization and localization in preprimary education in Contemporary China. *Educational Philosophy and Theory*, *50*(12), 1124–1132. https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1434073

Lindberg, N., & Demircan A. N. (2013). Ortaöğretim okullarında aile katılımının değerlendirilmesi: Aile katılım ölçeği veli ve öğretmen formlarının Türkçeye uyarlanması. *Cumhuriyet International Journal of Education, 2*(3), 64-78.

Lineham, R. (2013). Is the ınternational baccalaureate diploma programme effective at delivering the International Baccalaureate mission statement? *Journal of Research in International Education*, *12*(3), 259-282. https://doi.org/10.1177/1475240913509765

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi.* G. Arastaman (Çev. Ed.). 6. Basımdan Çev. Ankara: Nobel Yayınları.

MacBeath, J. (2007). Improving school effectiveness: Retrospective and prospective. In T. Townsend, B. Avalos, B. Caldwell, Y. C. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, (Eds). *International handbook on school effectiveness and improvement*. (pp. 57 – 74). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Madden, J. V., Lawson, D. R., & Sweet, D. (1976). *School effectiveness study*. Sacramento, CA: State of California Department of Education.

Maxwell, J. A, (2022). *Nitel Araştırma Tasarımı*. Ç. E. Çevikbaş, (Çev. Ed.) Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Mahiroğlu, A., & Buluç, B. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve kalite yönetiminin araçları. *Politeknik Dergisi, 2*(1).

Martins Azinheiro, C. A., Olmos Migueláñez, S., & Torrecilla Sánchez, E. M. (2021). School effectiveness and the PISA tests. In M. Alier, & D. Fonseca (Eds.). *Improvement of the development of student's competences in the centers of Portugal*. *Proceedings of the ninth international conference on technological ecosystems for enhancing multiculturality*, (pp. 723–727). New York, NY: Association for Computer Machinery.

Marulcu, İ., & Sungur, K. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mühendis ve mühendislik algılarının ve yöntem olarak mühendislik-dizayna bakış açılarının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 12*(2012), 13-23.

MEB. (?). *Temel beceri ve yeterlilikler*. https://mufredat.meb.gov.tr/Veliler.aspx sayfasından erişilmiştir.

MEB. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023).* https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf adresinden erişilmiştir.

MEB. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi*.

MEB, (2022a). *2022 PISA Türkiye Raporu*. MEB Yayınları. Ankara. ISBN: 978-975-11-7448-2

MEB. (2022b). *Future Classroom Lab (FCL-Geleceğin sınıfını Tasarlama).* http://fclturkiye.eba.gov.tr/fclnedir/ adresinden erişilmiştir.

MEB. (2023a). *SOSACT (STEM ve Kodlama Eğitimi Standardizasyonu) Projesi.* https://yegitek.meb.gov.tr/www/sosact-stem-ve-kodlama-egitimi-standardizasyonu-projesi/icerik/3178 adresinden erişilmiştir.

MEB. (2023b). *eTwinning*. http://etwinning.meb.gov.tr/etwnedir/ adresinden erişilmiştir.

MEB. (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli müfredatla beceri temelli sadeleştirilmiş ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı*. https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuzyili-maarif-modeli-mufredatla-beceri-temelli-sadelestirilmis-ve-derinlemesine-ogrenme-yaklasimi/haber/33493/tr adresinden erişilmiştir.

MEB. (2024b). *Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi*. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/18170207_16_09_2024_mtgmpolitikabelgesi.pdf adresinden erişilmiştir.

Memduhoğlu, H. B. (2011). Okullarda farklılıkların örgütsel doğurguları: Bir örnek olay incelemesi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 30*(2), 115-138. https://doi.org/10.7822/egt40

Memişoğlu, S. P., & İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+ 4+ 4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 14-25.

Menzies, H. M., Oakes, W. P., Lane, K.L., Royer, D. J. & Buckman, M. M. (2023). Understanding Teachers' Adoption of a Comprehensive Reform Program, *Leadership and Policy in Schools, 22*(4), 1066-1081. 10.1080/15700763.2022.2081213

Metin, F. (2022). *Yükseköğretimde uluslararasılaşma Türkiye'nin rekabet gücünün analizi.* Pegem Akademi. ISBN 978-625-8325-11-9.

Miles, M. (2005), Finding keys to school change: A 40-year odyssey. In A. Lieberman, (Ed.). *The Roots of Educational Change: International Handbook of Educational Change*. (pp. 25-57). Netherlands: Springer. 10.1007/1-4020-4451-8.

Mincu, M. E. (2015). Teacher quality and school improvement: what is the role of research? *Oxford Review of Education, 41*(2), 253–269. https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1023013

Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement, 4*(4), 290-310.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks.

Mulyani, H., Meirawan, D., & Rahmadani, A. (2020). Increasıng school effectıveness through prıncıpals' leadershıp and teachers' teachıng performance, ıs ıt possıble?. *Jurnal Cakrawala Pendidikan, 39*(2). 279-292.

Murphy, J. (2020). The five essential reasons for the failure of school reforms. *Journal of Human Resource and Sustainability Studies, 8*, 1-17. https://doi.org/10.4236/jhrss.2020.81001

Nigmatov, Z.G., & Nugumanova, I.N. (2015). Methods for Developing Technological Thinking Skills in the Pupils of Profession-oriented Schools. *Asian Social Science, 11*(8), 207.

Nunnery, J. A. (1998). Reform ideology and the locus of development problem in educational restructuring. *Education and Urban Society, 30*(3), 277–295. https://doi.org/10.1177/0013124598030003002.

OECD, (2022). Policy options for stronger, more equitable student outcomes in Türkiye. *OECD Education Policy Perspectives, No. 63*. OECD Publishing, Paris.

OECD, (2023). Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye. *OECD Education Policy Perspectives No. 68*. OECD Publishing.

Orhan-Göksün, D., & Aşkım-Kurt, A. (2017). Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri kullanımları ve 21. yy. öğreten becerileri kullanımları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 42*(190).

Ozan, C., Taşgın, A., Bay, E., & Kaya, H. İ. (2013). Sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(3), 301-322.

Önder, E., & Güçlü, N. (2015). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 40*(40), 109-132.

Özan, S., & Sarıca, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(1), 147-174. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.664973

Özdemir, B. Ş., & Beltekin, N. (2012). Türk eğitim sisteminin dönüşümünde uluslararası aktörler: IMF ve dünya bankası örnekleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 33-55.

Özdemir, S. (2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (2)*. 253–270.

Özdemir, S. (Ed.). (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, S. (2017). Örgütsel değişme. S. Özdemir & N. Cemaloğlu (Eds.). *Örgütsel davranış ve yönetimi* içinde. (s. 249-277). Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, S., & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(3), 266-282.

Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 85-110.

Özdoğan Özbal, E. (2017). Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 151-170.

Özek, Y., B., (2021). Eğitim reformunun başarısında etkili olan etmenler: bilsem modelinin politika nitelikleri kuramı bağlamında analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 11*(3), 1192-1222. https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/65184/962366

Özeke Kocabaş, E. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye'deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 26*, 143-153.

Özeke Kocabaş, E., & Akkök, F. (2007). Comparing Students in the International Bacholar and the Regular Lycee Program on the Family Communication Patterns and the Social Skills Acquired. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 3*(27), 157-164. https://doi.org/10.17066/pdrd.50151

Özer, D. Ö., & Üstün, A. (2022). Okullarda karşılaşılan öğrenci disiplin problemleri ve bunların akademik başarıya etkilerine yönelik. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 8*(53), 745-758.

Özer, M. (2023). Türkiye'de eğitim sisteminde son 20 yılda gerçekleştirilen dönüşümün son OECD raporuna dayalı bir değerlendirmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 13*(2), 148-163. https://doi.org/10.5961/highered usci.1315684

Özer, Ü., & Özer, E. A. (2017). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık eğitimi ihtiyaçları. H. Bağcı & F. Pekşen (Eds.) *Eğitimde Güncel Yaklaşım ve Uygulama Örnekleri Üzerine Seçme Yazılar* içinde. (s. 35-45). Sakarya: Pesa Yayınları. https://doi.org/10.25272/b.978-605-68010-6-8

Paige, R. M., & Mestenhauser, J. A. (1999). Internationalizing educational administration. *Educational Administration Quarterly, 35*(4), 500-517.

Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning, 8* (3/4). 279 – 296. https://doi.org/10.1504/IJTEL.2016.082315.

Park, J, Lee, I. H. & Cooc, N. (2019). The role of school-level mechanisms: How principal support, professional learning communities, collective responsibility, and group-level teacher expectations affect student achievement. *Educational Administration Quarterly 55*(5), 742-780. https://doi.org/10.1177/0013161X18821355

Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir, (Çev. Eds.), 3. Baskıdan Çeviri. Pegem Akademi, Ankara.

Peng, J., Li, M., Wang, Z. & Lin, Y. (2021). Transformational leadership and employees' reactions to organizational change: evidence from a meta-analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science, 57*(3), 369-397.

Polatcan, M., & Cansoy, R. (2018). Türkiye'de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education, 8*(3), 8-24. https://doi.org/10.19126/suje.370352

Polatoğlu, A. (2008). Kamu yönetiminde reform ciddi bir etkinliktir gelişigüzel (çalakalem) yapılmaz. *Sosyal Bilimler Dergisi, 1*(1), 137-166.

Porter, A. C. (1986). *Content determinants research: An overview. Paper presented at the paper presented at the annual meeting of the american educational research association* (67th). San Francisco, CA.

Porter, A. C. (1989). External standards and good teaching: The pros and cons of telling teachers what to do. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(4), 343–356. https://doi.org/10.2307/1163988

Porter, A. C. (1994). National standards and school improvement in the 1990s: Issues and promise. *American Journal of Education, 102*, 421–449.

Porter A. C., Floden R., Freeman D., Schmidt W., & Schwille J. (1988). Content determinants in elementary school mathematics. In D. A. Grouws & T. J. Cooney, (Eds.) *Perspectives on research on effective mathematics teaching.*. (pp. 96–113). Hillsdale, NJ: Erlbaum; (Research Series 179). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.

Purkey, S. C., & Smith, M.S. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal 83*(4), 427–452.

Rapoport, A. (2008). The impact of international programs on pedagogical practices of their participants: a Russian experience. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14*(3), 225-238, 10.1080/13540600802006129.

Redding, C., & Viano, S. L. (2018). Co-creating school innovations: Should self-determination be a component of school improvement? *Teachers College Record, 120*(11), 1–32. https://doi.org/10.1177/016146811812001103

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica, 73*(2), 417-458. https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x

Rizvi, R., & Lingard, B. (2016). *Küreselleşen eğitim politikası*. B. Balkar & H. Özgan (Çev.Eds.). Ankara: Pegem Akademi

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış*. İ. Erdem (Çev. Ed). 14. Baskıdan Çeviri. Ankara: Nobel Yayınları.

Saguin, K. I., & Ramesh, M. (2020). Bringing governance back into education reforms. The case of the Philippines. *International Review of Public Policy, 2*(2), 159-177. https://doi.org/10.4000/irpp.1057

Sağlam, M. Özüdoğru, F., & Çıray F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 87-109.

Sammons, P. (2009). The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools, *School Effectiveness and School Improvement, 20*(1), 123-129. https://doi.org/10.1080/09243450802664321

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995) *Key Characteristics of Effective Schools. A Review of School Effectiveness Research*. Institute of Education, London.

Sarason, S. B. (1998). Some features of a flawed educational system. *Daedalus*, *127*(4), 1–12. http://www.jstor.org/stable/20027520.

Sardoc, M., Tašner, V., & Gaber, S. (2021). Editorial-Education Reforms and Social Change. *Center for Educational Policy Studies Journal, 11*(2), 7-12. https://doi.org/10.26529/cepsj.1219

Sarican, G. & Akgunduz, D. (2018). The impact of integrated STEM education on academic achievement, reflective thinking skills towards problem solving and permanence in learning in science education. *Cypriot Journal of Educational Sciences (CJES), 13*(1), 94-107. https://doi.org/10.18844/cjes.v13i1.3322 (ERIC)

Sass, K. (2015). Understanding comprehensive school reforms: Insights from comparative-historical sociology and power resources theory. *European Educational Research Journal, 14*(3-4), 240-256. https://doi.org/10.1177/1474904115590055

Savran, N. Z. (2004). PISA projesinin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 2*(4), 397-414

Sayracı, N., & Gündüz, H. B. (2018). Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri ve teknolojik liderliği. *Yıldız Journal of Educational Research, 3*(1), 27-61.

Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness, *School Effectiveness and School Improvement, 26*(1), 10-31. https://doi.org/10.1080/09243453.2013.858754

Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base.* Dordrecht: Springer. 10.1007/978-94-017-7459-8.

Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School İmprovement, 16*(4), 373-385. https://doi.org/10.1080/09243450500234567

Searle, J. (2001). *The process of school improvement*, http://yayoi.senri.ed.jp/research/re08/Searle.pdf sayfasından erişilmiştir.

Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K., vd. (2018). Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri. *İlköğretim Online, 17*(3). https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466396

Sevmiş, B. Y. (2023). Dijital vatandaşlık eğitimi. B. Gezer Şen (Ed.). *Dijital eğitim ve toplum* içinde. (s. 173-187). İstanbul: Efe akademik Yayıncılık. ISBN 978-625-6939-28-8.

Silins, H. C. (1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement, 5*, 272– 298.

Sithole, A., Chiyaka, E. T., McCarthy, P., Mupinga, D. M., Bucklein, B. K., & Kibirige, J. (2017). Student attraction, persistence and retention in STEM programs: Successes and continuing challenges. *Higher Education Studies, 7*(1), 46-59. http://doi.org/10.5539/hes.v7n1p46

Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher, 31*(7), 15-21. https://doi.org/10.3102/0013189X031007015

Slavin, R. E. (2007). Comprehensive school reform. In T. I. Good, (Ed.), *21 st century education: A reference handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage. https://doi.org/10.4135/9781412964012.n78.

Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning, success for all and evidence-based reform in education. *Éducation et Didactique, 2*(2). 149-157. doi:10.4000/educationdidactique.334.

Smyth, T. M. (1993). *The relationship betw een the effective school characteristics and student achievement in Connecticut*. Doctor of Education. University of Bridgeport.

Stoll, L., & Sammons P. (2007) Growing Together: School effectiveness and school improvement in the UK. In T. Townsend (Ed.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, (pp. 207–222). Dordrecht: Springer.

Sukoco, B. M., Lestari, Y. D., Susanto, E., Nasution, R. A., & Usman, I. (2022). Middle manager capabilities and organisational performance: The mediating effect of organisational capacity for change. *International Journal of Productivity and Performance Management, 71*(4). 1365-1384. https://doi.org/10.1108/IJPPM-07-2019-0364

Swanepoel, C. (2008). The perceptions of teachers and school principals of each other's disposition towards teacher involvement in school reform. *South African journal of education, 28*(1), 39-52.

Şad, S. N., & Göktaş, Ö. (2013). Öğretim elemanlarının geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 14*(2), 79-105.

Şahan, B., & Özgenel, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler örüntüsü. *The Journal of International Educational Sciences. 27*. 86-103. 10.29228/ınesjournal.51469.

Şahin, A., & Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 29*, 594-625.

Şahin, A., Ayar, M. C., & Adıgüzel, T. (2014). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içerikli okul sonrası etkinlikler ve öğrenciler üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 14*(1), 1-26. 10.12738/estp.2014.1.1876

Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1). 229-250.

Şahin, S., & Aydın Demirel, Ö. (2019). Türkiye'de eğitimde değişim ihtiyaçlarına, engellerine ve değişime yön vermeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (*48*), 88-106.

Şen, Ş. (2007). Eğitim açısından toplumsal değişme ve yenileşme. E. Karip (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde. (s. 173-189). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi, 9*(4), 1-12.

Şimşek, M., Tuncer, M., & Dikmen, M. (2018). PISA 2015'e katılan öğrencilerin PISA'ya ilişkin görüşleri. *Journal of International Social Research, 11*(58). 559-569.

Şişman, M. (1997). Eğitimde toplam kalite yönetimi ve kültür. *Eğitim ve Bilim, 21*(105).

Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı (Etkili Okullar)*, 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Teddlie, C., & Stringfield, S. (2006). A brief history of school improvement research in the United States. In A. Harris & J. Chrispeels (Eds.), *Improving schools and educational systems: International perspectives*. (pp. 23–38). London: Routledge.

Teddlie, C., & Stringfield, S. (2007). A history of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement*. (pp. 131-166). Dordrecht: Springer. 10.1007/978-1-4020-5747-2_8

Teo, T. W., Tan, A. L., Ong, Y. S., & Choy, B. H. (2021). Centricities of STEM curriculum frameworks: Variations of the STEM Quartet. *STEM Education, 1*(3). 141-156. 10.3934/steme.2021011.

Tezcan, M. (1998). Gelecekte eğitim (21.yüzyılın okulları üzerine). *Yeni Türkiye Dergisi 21. Yüzyıl Özel Sayısı*, *4*(19), 821-828.

Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., & Peetsma, T. T. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement, 23*, 441-460.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Topcu, C., & Keskin, H. (2024). The relationship between organizational change capacity and enterprise risk management. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(2). 112–118. DOI: 10.14744/ysbed.2023.00036.

Townsend, T. (2007). 20 Years of ICSEI: The ımpact of school effectiveness and school ımprovement on school reform. In T. Townsend, B. Avalos, B. Caldwell, Y.C. Cheng, B. Fleisch, L. Moos, vd. (Eds.), *International handbook on school effectiveness and improvement*. (pp. 3-26). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

TDK, (2023). *Güncel Türkçe Sözlük*. https://sozluk.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

TTKB, (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine…* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi, (80)*, 57-84.

Turhan, M., Şener, G., & Gündüzalp, S. (2017). Türkiye'de okul etkililiği araştırmalarına genel bir bakış. *Turkish Journal of Educational Studies, 4*(2). 103-151.

Turanlı, N., Kıran, A., Eş, A. H., & Coşkun, M. (2017). Comparative analysis of comprehensibility national and international mathematics exam questions. *International Journal of Social Sciences and Education Research. 3*(5), 1892-1903.

Türel, Y. K., Şimşek, A., Şengül Vautier, C. G., Şimşek, E., & Kızıltepe, F. (2023). *21. yüzyıl becerileri ve değerlere yönelik araştırma raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara. ISBN 978-975-11-6648-7.

Türk, O., & Ünsal, Y. (2024). 2018 yılı Türkiye fizik öğretim programı ile uluslararası bakalorya fizik öğretim programının bazı değişkenler bakımından karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(2), 921-945. https://doi.org/10.17152/gefad.1436518

Tuytens, M., & Devos, G. (2009). Teachers' perception of the new teacher evaluation policy: A validity study of the policy characteristics scale. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 924–930.

Tveit, A. D., & Kovač, V. B. (2020). Organisational challenges for school development and ımprovement: the obstructing role of sub-groups and an overly positive school culture. *International Journal of Management, Knowledge and Learning, International School for Social and Business Studies, 9*(1), 27-42.

Uğraş, M. (2018). The effect of STEM activities on STEM attitudes, scientific creavity and motivation beliefs of the students and their views on STEM education, *International Online Journal of Educational Sciences, 10*(5), 165-182. https://doi.org/10.15345/iojes.2018.05.012

Uğurlu, C. T., & Abdurrezzak, S. (2016). Okul liderliği davranış ve uygulamalarının okulların etkililiği üzerindeki etkisinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 40*(1), 215-242.

Uğurlu, C. T., Doğan, S., Dağdelen, H. İ., & Çetinkaya, N. (2013). Okullarda yaşanan değişim sürecine ilişkin yönetici görüşler [Managers views on the process of change taking place in schools]. *Paper presented at Gaziantep V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, Gaziantep, Turkey.

Usta Bayat, N., & Altuner, İ. (2020). Herakleitos felsefesinin temel kavramları. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (23)* Temmuz, 87-106.

Uyar, A., & Çiçek, B. (2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin 21.yüzyıl becerileri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (9), 1-11. https://doi.org/10.21733/ibad.822410

Ünal, R., & Aladağ, S. (2020). Kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında sorunlar ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 2*(1), 23-42.

Vanderlinde, R., & van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal, 36*(2), 299–316. http://www.jstor.org/stable/27823607

Vasquez-Martinez, C., Giron, G., De-La-Luz-Arellano, I., & Ayon-Bañuelos, A. (2013). *The Effects of Educational Reform*. Paper presented at the Bulgarian Comparative Education Society, Paper presented at the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (11th, Plovdiv, Bulgaria, May 14-17) Education Policy, Reforms and School Leadership. 254-258.

Vatandaş, C. (2011). Cumhuriyetin ilk yıllarında bir toplumsal değişim aracı olarak eğitimin modernleştirilmesi. *Istanbul Journal of Sociological Studies* (42), 41-62.

Viñao, A. (2001). Do education reforms fail? A historian's response. *Encounters in Theory and History of Education. 2*. 27-47. 10.24908/eoe-ese-rse.v2i0.1733.

Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington, D.C.: Council for Basic Education.

Wheeler, J., Shahrokh, T., & Derakhshani, N. (2020). Transformative Storywork: Creative Pathways for Social Change. In J. Servaes, (Ed.) *Handbook of Communication for Development and Social Change*. (pp. 733-753). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-2014-3_54

Wikeley, F., & Murillo, J. (2005). Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(4), 355-358. https://doi.org/10.1080/09243450500234336

Wrigley, T. (2000). Misunderstanding school improvement. *Improving Schools, 3*(1), 23–29. https://doi.org/10.1177/136548020000300105

Wullschleger, A., Vörös, A., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A., & Maag Merki, K. (2022). Improving teaching, teamwork, and school organization: Collaboration networks in school teams. *Teaching and Teacher Education*. 121. 10.1016/j.tate.2022.103909.

Yahşi, Ö., & Kırkıç, K. A. (2020). PISA ve TIMSS uygulamalarının okullara olan etkisinin okul yönetici görüşlerine göre incelenmesi: İzmir örneği. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 11*(22), 324-347.

Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22*(Özel Sayı 2), 213-232.

Yalçın, İ., Seçkin, Z., & Demirel, Y. (2009). Bilgideki değişimin örgütsel değişime etkisi üzerine bir inceleme. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2*(1), 48-69.

Yaldız, T., Yıldırım, E., & Arslan, S. (2020). İngiltere eğitim sistemi: Türkiye için bazı örnek uygulamalar. *The Journal of International Education Science, 22*(7), 22-40.

Yamak, H., Bulut, N., & Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 249-265. http://dergipark.ulakbim.gov.tr /gefad/article/view/5000078351

Yapıcı, M. (2006). Eğitim politikaları ve etkileri. *Üniversite ve Toplum. 6*(2).

Yavuz, M. (2021). İnsan ve anlam temelinde adil, kapsayıcı ve bütüncül eğitim politikalarının kavramsal inşası. *İnsan ve İnsan, 8*(27), 51-62. https://doi.org/10.29224/insanveinsan.825214

Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(2), 299-327.

Yeşil, A. (2018). Örgütlerde değişimin önemi ve değişim yönetimi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 4*(5), 307-323.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları. 6. Baskı.

Yıldırım, İ., & Ada, Ş. (2015). Okul müdürlerinin kişilik özellikleri ve denetim odakları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi 2*(5), 113-130.

Yıldırım, İ., Akan, D., & Yalçın, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 69-81. https://doi.org/10.17556/erziefd.308643

Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye'de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(2), 229-255.

Yıldız, O., & Yıldız, T. (2016). Türkiye Cumhuriyeti eğitim politikaları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 24-41.

Yılmaz, A. (2015). AB'ye uyum sürecinde Türk kamu yönetiminin dönüşümü üzerine notlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*, 215-240.

Yörük, S., & Şahin, B. (2012). Cultural leadership roles of school principals in high schools as effective schools. *Journal of Theoretical Educational Science, 5*(3), 352-368.

Yumuşak, H., & Korkmaz, M. (2024). Liderlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkide okulun bağlamsal niteliklerinin düzenleyici rolü. *TEBD, 22*(1), 587-611. https://doi.org/10.37217/tebd.1372078

Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 ilkokul Türkçe dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi, *Temel Eğitim Dergisi (Journal of Primary Education), 24*, 76-88.

Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Kolektif öğretmen yeterliği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 33*(2). s. 389-409. 10.19171/uefad.605195.

Yürek, U., & Cömert, M. (2021). Okul yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri ile algıladıkları okul etkinliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(4), 1762- 1781. DOI:10.53487/ataunisosbil.892369

Zelina, M. (2020). Interviews with Teachers about Inclusive Education. *Acta Educationis Generalis. 10*(2), 95-111. 10.2478/atd-2020-0012.

Zembylas, M., & Barker, H. B. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of Educational Change, 8*(3), 235–256. https://doi.org/10.1007/s10833-007-9025-y.

Zollman, A. (2012). Learning for STEM literacy: STEM literacy for learning. *School Science and Mathematics, 112*, 12-19. https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2012.00101.x

EKLER

Ek-1. Veri Toplama Aracı (Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu)

Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Başlatılan Eğitim Reformlarının Okul Etkililiğine Katkısı Tez Çalışması Görüşme Formu

Bu araştırma Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Zuhal Arife Küçük'ün Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Türker Kurt danışmanlığında, yürüttüğü bir doktora tez çalışmasıdır. Araştırmanın amacı, eğitim reformlarının okul etkililiği modelindeki güncel gereksinimleri ne düzeyde karşıladığını, okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ortaya koymaktır. Bu amaca uygun olarak hazırlanan görüşme sorularına yönelik görüşleriniz çalışma açısından çok kıymetlidir. Bu sebeple veri toplama aracında yer alan sorulara içtenlikle cevap vermeniz, araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması açısından son derece önemlidir. Bu öneme atfen de sorulara verdiğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak ve sonuçlar bütün katılımcıların görüşleri bütünleştirilerek rapor haline getirilecektir. Araştırmada veri kaybını önlemek ve zaman kazanmak maksadıyla ses kaydı alınacaktır, ancak ses kaydının alındığı kişiye ilişkin kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Ses kaydı dosyaları sadece araştırmacının kişisel bilgisayarında şifreli olarak korunacak ve dosya adları olarak kodlardan yararlanılacaktır. Tüm araştırma raporlarında da katılımcılar yine bu kodlarla yer alacaklardır. Veriler ve görüşme kayıtları üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacak ve veri gizliliğine yönelik önlemler araştırmacı tarafından alınacaktır.

Araştırmaya yapacağınız bu önemli katkı ve değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Danışman Öğr. Üyesi — Doktora Öğrencisi

Prof. Dr. Türker KURT — Zuhal Arife KÜÇÜK

BİRİNCİ BÖLÜM: KATILIMCILARA İLİŞKİN DEMOGRAFİK BİLGİLER				
Cinsiyet	Kadın ☐		Erkek ☐	
Mesleki Kıdem	5-10 Yıl ☐	11-15 Yıl ☐	16-20 Yıl ☐	21 Yıl ve üzeri ☐
Okuldaki Görev Süreniz	5-10 Yıl ☐	11-15 Yıl ☐	16-20 Yıl ☐	21 Yıl ve üzeri ☐
Okul Türü	İlkokul ☐		Ortaokul ☐	
Görev Türü	Okul Müdürü ☐	Okul Müdür Yard. ☐	Öğretmen ☐	
Eğitim Düzeyi	Lisans ☐	Yüksek Lisans ☐	Doktora ☐	
Branşı				

İKİNCİ BÖLÜM: GÖRÜŞME FORMU	
Görüşme No:	
Görüşme Tarihi:	
Görüşme Yeri	
Katılıcı Kodu	

1. Okulun ihtiyaçlarını karşılama bağlamında MEB tarafından gerçekleştirilen reformlar hakkında genel olarak düşünceniz nedir? Bu reformları uygulamaya geçirecek olan planlamaları, eğitimde sürdürülebilir ve dengeli bir ilerleme sağlama açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Reformların okulların öğrenme, öğretme ve yönetim süreçlerine yönelik okul etkililiğini sağlama düzeyindeki gözlemleriniz ve deneyimleriniz nelerdir? Bu reformları sürdürülebilir bir okul etkililiği sağlama açısından nasıl değerlendirirsiniz?
3. Reformlarda öncelik verilmesi gereken ve okul etkililiğini artıracağını düşündüğünüz konular nelerdir? Bu konularda yapılan ve yapılması gereken reformlar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

4. Eğitim reformlarının öğrencilerin ve toplumun gelecekteki kişisel ve toplumsal gelişim ihtiyaçlarını yordama düzeyi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

5. Küreselleşme ve beraberinde gelen teknolojik ilerlemeler göz önünde bulundurulduğunda teknolojik okuryazarlık, veri işleme, yapay zekâ, mobil teknoloji gibi konularla ilgili yapılan yenilikler hakkındaki gözlemleriniz nelerdir? Yapılan yeniliklerin okulların bireysel, toplumsal ve uluslararası düzeydeki etkililiği sağlamadaki katkısını nasıl değerlendirirsiniz?

6. Gerçekleştirilen eğitim reformlarının, toplumsal beklentiyi karşılama ve diğer örgütlerin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağını yetiştirme noktasında okulların köprü olmasına (ara yüz etkililiği) yönelik etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu konudaki gözlemleriniz ve yapılması gerekenlere yönelik önerileriniz nelerdir?

7. Reformlarla gelen yenilikler toplumun farklı düzeylerindeki birey gelişimlerine ve sosyal ilişkilere nasıl yön vermektedir? Size göre, yapılan yeniliklerin farklılıkları yönetmede ve kapsayıcılığı sağlamadaki etkisi hangi yöndedir? Öneriniz nelerdir?

8. MEB tarafından yapılan eğitim reformlarını düşündüğünüzde, öğrencilerin 21. yüzyıl yeterliliklerine (yaratıcı ve eleştirel düşünme, dijital okuryazarlık, küresel yetkinlikler, finansal okuryazarlık, iş birliği, etkili iletişim becerileri gibi) uygun olarak yetiştirilmesine etkisi nedir? Deneyimlerinizi örneklerle paylaşabilir misiniz?

9. PISA ve TIMMS gibi uluslararası sınavlar, Bakalorya Programı, STEM, eTwinning, Scientix, Dijital Vatandaşlık Eğitimi, SOSACT, Future Classroom Lab (FCL) gibi hem öğrencilerin hem öğretmenlerin eğitimine yönelik gerçekleştirilen uluslararası projeler hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Bu projelerin okulların etkililiğine katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

10. Eğitim reformlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde paydaş katılımını sağlama derecesi hakkında görüşleriniz nelerdir? Bu paydaşların içerisinde kim/kimler olmalı/olmamalıdır?

11. Yapılan reformlarda uluslararası aktörlerin (BM, AB, OECD vb.) okul etkililiğini sağlamadaki etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu kurum/kuruluşların reformlar üzerindeki etkisinin düzeyi/derecesi sizce ne olmalıdır?

12. MEB'in reformlarını okullarda kapsayıcı eğitimin gelişmesine katkı sağlaması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Kapsayıcı eğitime yönelik yapılan reformlarla sahadaki gerçek durumlar arasındaki paralellik/tutarlılık hakkında deneyimleriniz nelerdir?

13. Yapılan değişikliklerdeki amaç-yöntem-süreç-izleme ve değerlendirme süreçleri hakkındaki izleminiz nedir? Bütün olarak değerlendirdiğinizde reform süreci ve sahadaki uygulamalar birbirini nasıl etkiliyor? Sizce neler yapılması gerekir?

Ek-2. Gazi Üniversitesi Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 17.09.2024-E.1038524

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-1038524 17.09.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Zuhal Arife KÜÇÜK'ün, Prof. Dr. Türker KURT'un** danışmanlığında yürüttüğü *"Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Başlatılan Eğitim Reformlarının Okul Etkililiğine Katkısı"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **10.09.2024** tarih ve **14** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 1373

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Türker KURT

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...