

Prof. Dr. Haydar TAYMAZ  
ARMAĞAN KİTABI



Eğitim Yönetimi, Denetimi  
ve Politikası Yazıları

Editörler:  
Prof. Dr. İnyet Aydın  
Doç. Dr. Kürşad Yılmaz

**Editörler:**

Prof. Dr. İnyet AYDIN

Doç. Dr. Kürşad YILMAZ

**EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ VE POLİTİKASI YAZILARI**

ISBN 978-605-364-932-8

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2014, Pegem Akademi

Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları

Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. Ltd. Şti.ne aittir.

Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri,

kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt

ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında

yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları

satın almamasını diliyoruz.

I. Baskı: Kasım 2014, Ankara

Yayın-Proje Yönetmeni: Ayşegül Eroğlu

Dizgi-Grafik Tasarım: Hilal Sultan Coşkun

Kapak Tasarımı: Gürsel Avcı

Baskı: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık Ltd. Şti  
İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No: 105/A

Yenimahalle/ANKARA

(0312 394 55 90)

Yayıncı Sertifika No: 14749

Matbaa Sertifika No: 13987

**İletişim**

Karanfil 2 Sokak No: 45 Kızılay / ANKARA

Yayınevi: 0312 430 67 50 - 430 67 51

Yayınevi: Belgeç: 0312 435 44 60

Dağıtım: 0312 434 54 24 - 434 54 08

Dağıtım Belgeç: 0312 431 37 38

Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60

İnternet:www.pegem.net

E-ileti: pegem@pegem.net

## **SUNU**

Bu anı kitabı, Prof. Dr. A. Haydar Taymaz'ın bir bilim insanı olarak Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümündeki hizmetlerine bir gönül borcunu yerine getirebilmek amacıyla hazırlanmıştır. İçerik, bilimsel çalışmalarla sınırlı tutulmuş ve kitapta yer alan yazarlar Prof. Dr. A. Haydar Taymaz'ın öğrencileri arasından katkıda bulunmak isteyenlerden seçilmiştir.

Birinci bölümde Prof. Dr. A. Haydar Taymaz'ın yaşam öyküsü ve eserleri, ikinci bölümde ise Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Politikası alanı ile ilgili bilimsel eserlere ve hocamız ile ilgili anılara yer verilmiştir.

İnayet AYDIN



## İÇİNDEKİLER

### BÖLÜM 1 TEKNİK EĞİTİMDEN EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ ALANINA BİR ÖNCÜ: PROF. DR. A. HAYDAR TAYMAZ

*Teknik Eğitimden Eğitim Yönetimi ve Teftişi Alanına Bir Öncü:*  
*Prof. Dr. A. Haydar Taymaz*

İnayet AYDIN & Yasemin KARAMAN-KEPENEKÇİ.....2

*Doktora Dosyasındaki Belgelerden Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın Lisansüstü Öğrenimi*  
*Kasım KARAKÜTÜK.....27*

### BÖLÜM 2 EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ VE POLİTİKASI YAZILARI

*Değer Kavramı ve Değer Yükleme*

İnayet AYDIN .....42

*Eğitim Denetmenlerinin Sanatsal Denetim Uygulamaları Hakkında Öğretmen Görüşleri*  
*Kürşad YILMAZ & Güven ÖZDEM.....53*

*Türkiye'de Eğitim Denetimine İlişkin Politika ve Uygulamalar*

Mehmet BİLİR .....71

*Eğitim Sisteminde Denetim Sürecinin Bir Bileşeni Olarak Öz-Değerlendirme*

Nihan DEMİRKASIMOĞLU ..... 103

*Öğretmen Değerlendirilmesinde Paradigma Dönüşümü: Okul Temelli Değerlendirme*

Binali TUNÇ & Tuncer BÜLBÜL ..... 120

*Öğretimin Denetimine Yönelik Alternatif Gözlem Araçları*

Çetin ERDOĞAN..... 134

*Denetimde Güdüleme*

Refik BALAY & Aycan ÇİÇEK-SAĞLAM ..... 149

<i>Denetmenin Çağdaş Rolü: Öğretimsel Lider Olarak Denetmen</i> Uğur AKIN.....	170
<i>Hizmet İçi Eğitim</i> Servet ÖZDEMİR.....	185
<i>Çok Kültürlülük ve Eğitime Etkileri</i> Ali BALCI.....	195
<i>Avrupa Birliği Müzakere Sürecinde Eğitim</i> Murat Gürkan GÜLCAN .....	211
<i>Yeni Kamu Yönetimi Yaklaşımı ve Eğitim Alanına Yansımaları</i> Tarkan SOYDAN .....	225
<i>Yükseköğretimde Uluslararasılaşma</i> Osman TİTREK.....	241
<i>Türkiye ve Almanya'da Mesleki Eğitimde Mevcut Durum ve Kalite Değerlendirme Yaklaşımları</i> Hilmi SÜNGÜ .....	257
<i>Türkiye'deki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hukuk Eğitimi Üzerine Bir Çalışma</i> Yasemin KARAMAN-KEPENEKÇİ.....	276
<i>Eğitimde Şiddetsizlik: Kavram ve Uygulamalar</i> Aysun ERGİNER .....	294
<i>Eğitimde Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık</i> Hüseyin YOLCU & Selda POLAT.....	310
<i>Eğitimde Yetenek Yönetimi</i> Tufan AYTAÇ & Cevat ELMA.....	330
<i>Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Yönetimi</i> M. Akif HELVACI .....	350

<i>Öğrencinin Akademik Başarısını Etkileyen Öğretmen Karakteristikleri</i> Abdurrahman İLĞAN .....	367
<i>Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki</i> Ebru OĞUZ.....	393
<i>Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Görev Yapan Araştırma Görevlilerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algıları</i> Mustafa ERDEM.....	406
<i>Eğitim Yönetiminin Metodoloji ile İmtihanı</i> Sabri GÜNGÖR.....	424
<i>Örgütsel Pozitif Psikolojik Sermaye</i> Elife DOĞAN-KILIÇ.....	440
<i>Pozitif Yönetim Psikolojisi: Olumlu Sorgulama</i> Hasan Basri MEMDUHOĞLU.....	454
<i>Mesleki Öğrenme Topluluklarının Yönetimi</i> Kamile DEMİR .....	465
<i>Örgütsel Güç ve Örgütsel Dedikodu</i> Şenay SEZGİN-NARTGÜN.....	481
<i>Örgüt Yönetiminde Bilgi Uçurma (Whistle-blowing)</i> Asiye TOKER-GÖKÇE.....	492
<i>İlk Doktora Öğrencisinden Anılar</i> Hüseyin BAŞAR.....	507





# 1. BÖLÜM

TEKNİK EĞİTİMDEN EĞİTİM  
YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ  
ALANINA BİR ÖNCÜ:  
PROF. DR. A. HAYDAR TAYMAZ



# Teknik Eğitimden Eğitim Yönetimi ve Teftişi Alanına Bir Öncü: Prof. Dr. A. Haydar Taymaz<sup>1</sup>

İnayet AYDIN<sup>2</sup> & Yasemin KARAMAN-KEPENEKÇİ<sup>3</sup>

Ali Haydar Taymaz. Hep Haydar ismini kullanır ancak nüfus cüzdanları değişmeye başlayınca kayıtlarda Ali isminin de bulunduğunu fark eder ve kullanmaya başlar. 26 Ocak 1931 Düzc'de doğdu. Babası Yusuf Cemal Bey ihtiyat subayıdır. Yusuf Cemal Bey, Kurtuluş Savaşı'nda şehit olan arkadaşı M. Kazım Bey'in kız kardeşi Ulviye Hanım ile evlenir. Babası Rüştiye'de öğrenci iken kurtuluş savaşı başlar ve son sınıftaki öğrencileri askere alırlar. Üç ay eğitim gördükten sonra yedek subay olarak askerlik görevine başlar, Kurtuluş Savaşı sonunda 1918'de tekrar askere gider ve askerlikten teğmen olarak 1922'de ayrılır. Köyde tarlalarını işler. 1939'da yine asker olur ve Birinci Dünya Savaşı'na katılır. Üç yıl askerlik yapar. Köyde saygı gören, çocuklarına yol gösteren, iyi bir aile reisidir. Bacağında kurşun yarası vardır. Subay olan dayısının arkadaşı olan Yusuf Cemal Bey'in şehit olması üzerine Ulviye hanımla evlenir. Ulviye hanım ilkökul mezunu, eski Türkçeyi ve okuma yazmayı çok iyi bilen, gazete okuyan bir hanımdır. Düzc'nin Kirazlı köyünde büyük bir evde kalabalık bir ailede büyür. Üç kız üç erkek altı kardeşirler.

Haydar Hoca, 1955 yılında Münevver hanımla evlenir ve iki çocuğu olur.



**Resim 1.** Haydar Taymaz ve Eşi Münevver Hanım

1 Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın yaşam öyküsü ve eserlerine ilişkin bilgiler büyük ölçüde PEGEM Akademi Yayıncılığın izni ile aşağıdaki eserden alınmıştır:

Aydın, İ. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2007). *Türkiye'de eğitim yönetimi alanının sözlü tarihi: Öncü akademisyenler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

2 Prof. Dr. - Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi - iaydin@ankara.edu.tr

3 Prof. Dr. - Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi - ykepenekci@ankara.edu.tr

O zamanki ismi Siyokoğlu köyü iken 1934 yılında köylerinin ismi değişir ve ismi Kirazlı olur. O günleri şöyle anlatır:

*“Çocukluğum büyük bir evde kalabalık bir aile ortamında geçti. İkişer yıl ara ile iki ablam ve bir ağabeyim ilkokula gittiklerinden henüz okula başlamadan okumayı ve dört işlemi öğrenmişim. Bu nedenle altı yaşında ilkokula başladım. Okul evimize yakın olduğundan ilkokulu çok rahat okudum. Köyde yaşıttım olan on erkek ve yedi kız arkadaşım vardı, çocukların oynadıkları her türlü oyunu oynar ve eğlenirdik. Ortaokul Düzcü'den Akçakoca'ya giden yolun kenarında ve merkezden iki kilometre uzaktaydı. Benim köyüm de ilçeye dört kilometre uzakta olduğundan, okul açılınca evleri daha yakın olan teyzemlerde kalırdım. İlkokul öğretmenlerim çok değerli hocalardı, biz öğrencileri iyi yetiştirdiklerinden ortaokulda özellikle birinci sınıfta rahat okudum. Sınıfımın hem yaş hem de fizik olarak en küçük öğrencisi idim. Karma öğretim yapan bir okul olduğundan kızlarla beraber okudum. Ön sırada kızlar ve ben hemen arkasındaki sırada oturdum. Sınıfta kız ve erkek arkadaşlarımla kardeşleri gibi idim, çoğunu sever ve sayardım, beni sevdiğilerinden de emindim. Okulda uygun zamanlarda oyun oynamaktan zevk alırdım, ancak el şakaları, küfür, itişme ve kavgadan hoşlanmazdım. Derslere düzenli ve zamanında çalışır, hazırlıklı olarak girer, dikkatle izlerdim. Öğretmenlerim ile de ilişkilerim iyiydi ve takdirlerini alırdım, ancak birincilik gibi hürsüm yoktu.*

O dönemin eğitim yaşamını değerlendirdiğinde, öğretmenlerin yaşça daha büyük olduğunu, öğrencilerinin adını bildiğini ve sınıfta kalmanın daha fazla olduğunu ve mezuniyetin daha zor olduğunu belirtmektedir. Sınıf tekrarları daha fazla olmakla birlikte öğrenciler iyi yetişmekteydiler.

Ortaokuldan mezun olduktan sonra Düzcü'de lise olmadığı için öğrenciler Adapazarı, Bolu ya da İstanbul'da okumaya gitmektedir. Bolu yolu kar nedeniyle kapandığı için çoğu öğrenci Adapazarı ve İstanbul'da okumayı tercih eder. Haydar Hoca Bolu'da yatılı okul sınavına girer. Ağabeyi o yıl İstanbul Yapı Enstitüsü mezun olmuştur. 1946 yılında ağabeyinin mezun olduğu okul olan İstanbul Yapı Enstitüsü'nün sınavını kazanarak orada yatılı olarak okumaya başlar. Anadolu'nun çeşitli yerlerinden gelmiş 48 yatılı öğrencidirler. Ağabeyi de aynı okuldan mezun olduğu için Kazım'ın küçüğü diye anılır uzun zaman. Kazım Taymaz Avrupa Şampiyonasına katılan bir atlettir. Haydar Hoca'ya ilk zamanlar okuldaki disiplin ve evden ayrılmak zor gelse de zamanla alışır. Paraları müdür yardımcılara teslim ederler. Cumartesi ve pazar günleri 3-4 lira harçlık verilir öğrencilere. Yatılı öğrencilerin giydikleri gri elbiseleri giyerler. Hiçbir dersin kitabı yoktur neredeyse. Haydar Bey gündüz tuttuğu notları gece temize çeker. Hatta bir ders için tuttuğu notları içeren defteri öğretmeni alır ve geri vermez. Oturup defterini bir daha baştan sona yazmak zorunda kalır.

Enstitüler ilkokuldan sonra beş yıldır. Ortaokul mezunları ise 4. sınıftan başlayıp iki yıl okurlar. Yapı konusunu çok sever. Bu alanı seçerken Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu alanlarda burs vermesi de etkili olur. 1948 yılında mezun olur. Ancak daha sonra gidilebilecek iki okul vardır: Ya mühendis yetiştiren İstanbul Yıldız Teknik Okulu'na ya da Ankara Erkek Teknik Öğretmen Okulu'na geçiş yapabilecektir. Üniversite sınavına girme ya da başka alanlara geçme şansı bulunmamaktadır. Eylül ayında Ankarada Erkek Teknik, 15 gün sonra da Yıldız Teknik okulunun sınavına girer ve her ikisini de kazanır.

Ankara Teknik Öğretmen Okulu ayda 100 TL burs vermektedir. Yeni mezun bir öğretmen maaşı ise yaklaşık 174 TL'dir. Bu nedenle bu okulu tercih ederek 1948 yılında öğrenimine başlar. Bu burs hem aynı okulda gündüzlü olarak okumakta olan ağabeyinin hem de Haydar Taymaz'ın okul masraflarını karşılar. Dersler oldukça ağırdır ancak fazla zorluk çekmez. Eski Modern Çarşı'nın olduğu yerde bir ev tutar arkadaşı ile. Aynı sınıfta da olsa yaşça büyük olanlara "abi" denilir ve saygılı ilişkiler vardır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu mühendis kökenlidir. Mesleki deneyimlerinden örnekler vererek ders verdikleri için çok yararlı olurlar. Hocalarının bulduğu işlerde çalışır yaz aylarında.

Teknik öğretmen okulunda okurken, okul eğlence kolunda ve kooperatif kolunda çalışır. Kız teknik okulu da Radyoevinin yanında olduğundan, iki okulun öğrencileri birlikte olmak isterler. Zaman zaman düzenlenen gecelerde ve eğlencelerde erkek ve kız teknik öğrencileri bir araya gelirler. Öğrenciler birbirlerine çok yardımcı olurlar. Ekonomik sorunları olanlara yer bulma konusunda ya da okulla ilgili sorunlarının çözümlenmesinde katkıda bulunulur.

Yapı bölümünde dokuz öğrenci vardır. Ancak ortak derslerde bir araya gelir ve daha büyük gruplar oluştururlar. Kimya dersini yine çok sever Haydar Bey. Kimya hocası ders notlarını kendi yazmıştır. Bu dönemde kimyada başarılı öğrencilerin kimya bölümüne sınavla geçişi söz konusu olur. 104 sayfa olan ders notlarını çok iyi çalışır Haydar Hoca. Komisyonunda sözlü sınav yapılıdır. Sınav soruları karamela şekerlere sarılıdır. Öğrenci bir soru çeker ve diğer öğrenci cevaplar o soru hakkında düşünür. Haydar Taymaz sorulan soruların hepsini cevaplar. O kadar iyidir ki öğretmen "oğlum o notları ben yazdım sen yazmadın" der. Ancak bölüm değiştirme uygulaması gerçekleşmez. 1952 yılında Erkek Teknik Öğretim Okulundan mezun olur.

#### Öğretmenlikle Birlikte Eğitim Yöneticiliği de Başlar

Teknik öğretmenden mezun olunca 1952'de ilk görev yeri olarak İstanbul Yapı Meslek Lisesini kurada çekerek Stajyer öğretmen olarak atanır. Okul binası Zincirli kuyu yakınlarında Yusuf İzzettin Paşa'nın köşküdür. Şöyle anlatır o günleri:

“İlk görev yerim dört yıl önce mezun olduğum İstanbul Yapı Enstitüsü'dür. Okul müdürü, başyardımcısı ile öğretmenlerin ve diğer personelin çoğunluğu değişmemiştir. Okula ilk gittiğimde müdür beyi ziyaret ettim, biraz konuştuktan sonra beni başyardımcısının odasına götürdü, Taymaz bizim okula atandı dedi ve aynı odadaki boş müdür yardımcısı masasını göstererek benim orada oturmamı istedi. Ben henüz stajyer olduğumu söyledim ise de biz onu hallederiz dedi. Ertesi gün başyardımcının verdiği kanun, tüzük, yönetmelik, genelgeler ve öğretmenler kurulu tutanaklarını dikkatle okudum ve öğrenci kayıt işleri ile okul yönetimine başladım. Öğretmenlik ve yöneticilik görevim birlikte başladı. Yönetime ve öğretmen arkadaşlarıma saygıda hata yapmamaya çalıştım. Çok iyi sayılabilecek bir ortamda zevkle görev yaptım. İstanbul'da bir yıl çalıştıktan sonra 1953 yılında yedek subay oldum.”

Ankara'da üç buçuk ay Yedek subay okulunda bulunduktan sonra kura çeker ve Erzurum Uzun Ahmet'e gider. Orada sivil mesleğim yapıcılık olduğu için alay komutanı ona koruganları tamir görevini verir. İki ay sonra Tümen Sarıkamış'a kalkar ve oraya giderler. Gidilen yeri başka bir askeri birlik boşaltmıştır ve o binaların onarımı ile üç ay uğraşır. Milli Eğitim Bakanlığı ile Savunma Bakanlığı arasında o yıl asker öğretmenlik anlaşması yapılmıştır. Yedek subay öğretmenlerin okullara verilmesi kararı gereğince Asker öğretmen olarak Adana Yapı Sanat Okulu'na gider. 1954 yılında gittiği Adana'da 1960 yılına kadar altı yıl çalışır. Adana'ya vardığı günü şöyle anlatır;

“Bir sınıf arkadaşım Kayseri'den Adana'ya gitmişti. Okulun bir kamyonunu beni almak üzere otobüs terminaline gönderir. İri yarı bir adam “Haydar Taymaz sen misin?” dedi. “Evet” deyince, “beni takip et” dedi. Alıp okula götürdü. Okuldaki revir binasının yanında bir odada bir hafta kaldım ve daha sonra ev tuttum. 1955 yılında Münevver Hanım ile evlendim”.

## Yurt Dışında Eğitim Macerası Başlıyor

Adana Yapı Enstitüsünde öğretmen olarak çalışırken Milli Eğitim Bakanlığı'ndan bir duyuru yazısı geldi. Teknik Öğretmen Okuluna öğretmen yetiştirmek üzere verileceği ifade edilen burs için başvururdum. 1961 yılında sınava girdim ve kazandım. Sekiz ay Ankara'da Georgetown Üniversitesinin İngilizce kursuna devam ettim, daha sonra ABD, Wisconsin eyaletinde Stout State Üniversitesi'ne gittim. Gittiği okul, 1930-1932 yılları arasında meslek okulu olarak kurulan, daha sonra enstitü, meslek yüksek okulu ve kolej haline dönüşen ancak köken olarak mesleki eğitim olan bir okuldur. Mezuniyet için 164 kredi gerekirken, Hocanın aldığı derslerin kredisi çok fazladır ancak orada alınması gereken derslere karşılık değildir. Yurtdışına gidiş ve oradaki çalışmalarını şöyle anlatır Haydar Taymaz:

“Anadolu’da bu tür sınavlar yapılacağı açıklandığında “girmeye gerek yok zaten gidecekler bellidir, ama usulen bir imtihan yapıyorlardır” inancı yaygındı. Ancak meslek bilgileri için çok objektif, iyi bir sınav yapıldı. İngilizce Sınavına Gazi Eğitim Enstitüsü’nde girdik. Rauf İnan Bey komisyon başkanı olarak kapının önünde oturuyordu. Sınava girecekler birer kişi olarak sıralara oturdu. Neredeyse öğrenci sayısı kadar gözcü vardı. Kişiler bazı notlar almışlar ve daha sonra hazırlıklarını çıkardılar. Soru “Başvurduğunuz proje hakkında bildiklerinizi yazınız” biçimindeydi. İngilizcem o soruya cevap verecek kadar güçlü değildi ve hiçbir hazırlığım da yoktu. Gözcüler masanın ucuna oturarak sınava girenlere yardım etmeye başladılar. İmtihan havasından çıkmış bir ortam oluştu. İlk on dakika sonunda kâğıdımı vererek çıkmak istedim. Zamanın var otur yaz dedi. Yazmayacağımı söyledim. Niye dediler? Hicap duydum, öğretmenler öğretmenleri imtihan ediyor. Şu ortama bir bakın gözcü öğrenciye dikte ettiriyor. Böyle imtihan mı olur? Biz okulumuzda öğrencilerin ne bildiğini yazması için ortam hazırlarız ama kopya çekme izni vermeyiz. Biz öğretmenliği böyle biliriz dedim. Rauf Bey kimsiniz, kimliğinizi gösterin dedi. Yapı meslek lisesi kimliğimi gösterdim. Çıktım oradan doğru Erkek Teknik Öğretmen Genel Müdürlüğü’ne gittim. Genel Müdür’den randevu aldım. Hocam bu gün bir sınava girdik. Biz Anadolu’da iken Bakanlığın açtığı imtihanlar formalite imtihanıdır, gidecekler bellidir ama duyurmadı demesinler diye duyururlar denirdi, inanmak da istemezdim ama bu gün bunun böyle olduğunu gördüm dedim. Genel Müdür, hocam böyle söyleyenler çok, ama eline kalem alıp dilekçe yazan yok, yazar mısın? Dedi. Oturdum bir dilekçe yazdım ve durumu anlattım. O sınav dikkate alınmadı. Daha sonraki yıllar o sınav çok ciddi yapılmış ona sevindim. Bu sınav zaten tercih sınavı imiş”.

Devamında şunları söyler Haydar Hoca;

“Bizden önce Stout State Üniversitesinde yüksek lisans yapan Bakanlık Müsteşarı Kemal Kerpiççi çok iyi bir intiba bırakmıştı. Bir Türk öğrenci olan Aytekin Akbaşda benden altı ay önce ABD’ye gitmişti. Üniversitenin politikası olarak gelen bütün öğrenciler bir dönem yurttan kalıyordu. Ben de erkek yurdunda kalmaya başladım. Bir de “brother” arkadaş verildi bana. İlk zamanlar çok yardımcı oldu. Bana şehri gezdirdi, yemek yenebilecek yerleri gösterdi. Şehir sonradan kurulmuş bir Üniversite şehriydi.”



**Resim 2.** Haydar Taymaz ABD’de Stout State Üniversitesi Rektörü İle

Dersler biraz ağır gelir, İngilizcesi de çok iyi değildir. Stout State Üniversitesinde bir sömestr lisans tamamlama programında 12 kredilik fark dersleri aldıktan sonra yüksek lisans derslerine başlar. O günleri şöyle anlatır:

*“İkinci yarıyılıda bir Türk arkadaşım ile bir ev kiraladık ve beraber kaldık. Kısa zamanda master yapabilmek için tüm zamanım ders çalışmakla geçti. Yüksek lisans programında meslek eğitimi, atölye organizasyonu, iş analizi, eğitim teknolojisi, eğitim yönetimi, mesleki ve teknik eğitimde yönetim, teftiş tekniği ve teftiş uygulamaları gibi dersler aldım. Rehber öğretmenimle oturup dersleri seçtik. Her dönem 16 kredi/ders alarak üç dönemde masteri bitirmeyi çok istedim. Dersi en pahalı olan hocadan ders aldırma istedi danışmanım. Tez danışmanım Türkiye’ye gelmiş, Ankara’da Gaziosmanpaşa’nın planlamasında çalışmış ünlü bir mimar olan Anderson’du. Türkiye’yi tanıdığı için çok yardımcı oldu. Çok yoğun çalıştım. O sıralar evliydim ve çocukların biri üç biri beş yaşındaydı. Onlar Ankara’da kaldılar. Tez konum “Yapı Meslek Liselerinde Eğitim” di. Yapı Meslek Liselerinin program ve öğretimindeki yenilikler hakkında bir çalışmaydı. 1965 yılında master programını bitirerek Türkiye’ye döndüm.*



Yurt dışındaki master programında mesleki ve teknik eğitimde yönetim, eğitim yönetimi, atölye organizasyonu, teftiş tekniği, teftiş uygulamaları gibi dersler aldım. Böylece teorik olarak eğitim yönetimi altına girer. 1965 yılında yabancı öğrencilere yönelik on günlük ABD eğitim sistemi ile ilgili bir seminere ve Chicago'da bir iletişim seminerine katılır.

### **Türkiye'ye Dönüş ve Bakanlıkta Şube Müdürlüğü**

1965 yılında ABD'den dönünce Milli Eğitim Bakanlığına uğrar. Yurtdışında birlikte olduğu bir arkadaşı Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğünde Şube müdür yardımcısıdır. Onunla görüşür. Ankara'da Teknik Öğretmen okulunda görevlendirilmek ister. Hemen dilekçesini verir. Ancak Müsteşar görüşmek ister ve İnsangücü Eğitimi Genel Müdürlüğünde çalışması istenir. Kendi cümleleri ile bu gelişmeyi şöyle anlatır: *“Mesleki ve Teknik Eğitimde yüksek lisans yapmış olarak yurda döndükten sonra Milli Eğitim Bakanlığı İnsangücü Eğitimi Genel Müdürlüğünde Sanayi Şubesi müdürü olarak üç yıl çalıştım. İki günde görevlendirme kararnamem çıktı. Ancak ilk olarak Şube Müdür Yardımcısı olarak görevlendirildiğimi gördüm ve itiraz ettim. “Ben yüksek lisans yaparak geldim, sizin burada yüksek lisanslı müdürünüz var mı?” dedim. Ve ertesi gün kararname Sanayi Şube müdürü olarak değiştirdi. Prof. Dr. Ziya Bursahoğlu o zaman Genel Müdür Yardımcısıydı ve bir yıl beraber çalıştık, daha sonra Etüd ve Programlama Dairesinde başkan yardımcısı olarak görev aldım.*

### **Türkiye'de Hizmetiçi Eğitimin Öncüsü Olarak İlk Çalışmalarını Yapar**

Ziya Bey ile birlikte 1967 yılında Mesleki Teknik Okul müdürlerine Erkek Teknik okul müdürlerine bir hizmet içi eğitim programı düzenlerler. Eğitim yönetiminde amaç, yapı, süreç ve hava konularından oluşan bir program. Yurtdışında eğitim görmüş olan Hüsnü Arıcı, İlhan Akhun, Fuat Turgut, Nurettin Fidan, İbrahim Yurt, Kemal Özönü öğretici olarak görevlendirilir. Haydar Taymaz bu seminerde “Okul binaları ve kullanılmaları” konusunda ders verir. Yurt dışında aldığı “Teknik eğitimde yönetim” dersinde okulların fiziki kapasitesinin ve kullanımının iyileştirilmesi konusunda kendisini geliştirir. Okullarda kapı numaralaması yoktur, blok ve katların numaralandırılması konusunda yaptığı çalışmalar daha sonra da kullanılır. Eskiden genellikle döner sermaye, öğrenci kaydı gibi konularda seminer alırken, çok yeni kavramlarla tanışan müdürler önce durumu biraz yadırgarlar. 85 soruluk bir test uygulanır. Ön testte 4-16 arasındaki puan dağılımı, son testte 36 ile 74 arasına yükselir. 1968 yılında devam niteliğinde bir seminer daha yapılır ve ilk



seminere katılan grup ikinci kez eğitime alınır. Bu eğitimden özellikle Erkek Teknik Genel Müdürlüğüne bağlı okul müdürleri çok yararlandıklarını belirtmiştir. Eskiden her sorunda Bakanlık aranırken, bu seminerden sonra müdürler sorun çözüme yeterlikleri artmıştır. Ancak Ticaret Eğitiminde “bizim müdürlerin ağzını açtınız” biçiminde eleştiriler de gelmiştir. Bu eğitim Türkiye’de okul müdürleri için düzenlenen kuramsal anlamda ilk “eğitim yönetimi” semineri sayılabilir.

Dünya Bankası’nın Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Okullarına verdiği krediler ve Türkiye Esnaf ve Sanatkarlar Konfederasyonu vasıtasıyla, şimdiki adıyla KOBİ’lerin gelişmesi için Dünya Bankası uzmanları ile birlikte “Ustaların Eğitimi” projesini alırlar. Sanayi Bakanlığı, TESK, Halk Bankası Genel Müdürlüğü ve Milli Eğitim Bakanlığının Müsteşar düzeyinde üst ve Şube Müdürleri düzeyinde Alt Komiteleri vardır. İlk pilot proje İzmir’de uygulanır esnaf ve sanatkarlara kurs açılır. “Dünya Bankası uzmanları ile makineci, metal işleri, ağaç işleri için program uygulanır. Mithatpaşa ve Çınarlı Sanat Enstitüsü’ne halk bankasının finansmanlığında çok iyi ustalar yetiştirilir. Atölye sahibi bile çocuğunu kursa gönderir. Bir dönem kurs açabilecektir. Kursun kapanışında atölye sahibi söz ister ve “oğlum üç ayda benim bilmediğim pek çok şey öğrendi, ne olur bu kurs devam etsin” der. Paranın bittiği cevabını alınca parayı kendisinin bulacağını söyler. Bir dönem kurs 110 bin liraya mal olmuştur. Buna malzemeler de dahildir. Halk Bankası genel müdürü de bir yemeğe davet edilir. Genel müdür bir kurs daha açılmasını ister ve üç dönem kurs açılır. O kurslar daha sonra Bursa, Adana gibi illerde de devam eder.

1972 yılında Etüd Planlama Dairesi’ne başkan yardımcısı olur. Etüd Planlama Dairesinde dört yıl çalışır. O daireye Prof. Dr. Hıfzı Doğan da gelir. Bir yıl birlikte çalışırlar.

## **Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında İlk Doktora Öğrencilerinden Biri Olur**

1972 yılında Ziya Bey Eğitim Yönetimi ve Teftişi alanında doktora sınavı yapılacağını haber verir. İbrahim Ethem Başaran ile birlikte sınava girerler. Bu ilk doktora programına toplam yedi kişi girer. Bazı hocalar derslerini gündüze koyarlar. Derslere rahat devam edebilmek ve doktorasını rahat yapabilmek için Daire Başkan Yardımcılığından ayrılırlar ve öğretmenliğe geçer. Bunu şöyle açıklar: “Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Teftişi Anabilim Dalı’nda doktora programı açılınca sınavına girdim. Dersler başladığında, Bakanlıktaki görevim süreklilik gerektirdiğinden ve derslere çalışmam zor olacağından, doktora derslerine devam etmem ve çalışmam için zamanımı daha iyi kullanabilirim görüşüyle Erkek Teknik Öğretmen Okuluna naklimi yaptırıldı.”

Müsteşar, genel müdürlük hakkını kolay alırsın diyerek muvafakat vermek istemez. Ancak Haydar Hoca doktora yapmak istediğini söyler ve muvafakat alır. Erkek Teknik Öğretmen Okulu müdürü de arkadaşıdır ve müdür yardımcısı olarak 1975 yılına kadar çalışır.

Doktora eğitimini şöyle tanımlar hoca: “O dönem doktora yapmak iki yönden zevkli idi. Bir genç grup vardı Leyla Küçükahmet, Kısakürek gibi. Bir de bizim gibi ihtiyarlar grubu vardı. Amacım teori ile uygulamayı bütünleştirebilme. Ödev çalışmaları yorucu idi. Doktora tez dahil üç yıl sürdü. Ziya Bursalıoğlu, Cevat Geray, Fatma Varış, Gülseren Günçe gibi hocalardan ders aldık. Karma bir programdı. Tez konusunu mesleki ve teknik eğitimden seçmek istedim ama o sıralar Bakanlıkta çok popüler olan ortaöğretimde öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusunu Ziya Beyin de önerisi ile tez konusu olarak seçtim. Danışman Ziya Bey adım adım çalışılmasını ve her aşamadaki çalışmalarını görmek ve kontrol etmek isterdi. O zaman tezler 50 kopya yapılırdı. Tezin teksir ile çoğaltılması gerekirdi.

24.01.1975 tarihinde doktorasını tamamlar.

### **Akademik Yaşam Başlıyor**

Ziya bey 1975 Ocak ayında iki öğretim görevlisi alınacağını söyler ve kendisinden başvuruda bulunmasını ister. Öğretim görevlisi olarak 01.03.1975 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne atanır. Atanma sürecini şöyle açıklar: “Fakültede doktoramı tamamladığımda Bölüm Başkanı olan Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu bana öğretim görevlisi olarak çalışmamı önerdi. Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulundaki görevimden ve özellikle aldığım ücretten memnundum. Fakülteye geçsem ekonomik yönden kaybım olacaktı. Prof. Dr. Hıfzı Doğan da aynı Fakültede doçent olarak çalışıyordu. Kendisi ile durumu değerlendirdik, üniversitede öğretim üyesi olarak çalışmanın gelecekte daha iyi olacağı kanaatine vardık ve Fakülte'ye atanmam için dilekçemi verdim.



*Resim 3. Prof. Dr. Haydar Taymaz Bir Toplantıda Öğrencisi Prof. Dr. İnanet Aydın'dan Plaketini Alırken*

Fakülteye gelişinin ikinci haftasından itibaren “Hizmet İçi Eğitim” ve “Teftiş” derslerine girmeye başlar. Daha önce müfettişlik yapmamıştır. Teftiş dersi için bütün kitapları toparlar. Bahir Sorguç’un Adli ve İdari Soruşturma isimli iki kitabı, Bakanlığın genelgesi ile teorik bir hazırlık yapar. Daha sonra Teftiş Kulu Başkanı’na gider ve teftiş sürecini görmek için teftiş turnelerinden birine katılmasına izin verilmesini ister. Bakandan gelen cevap olumludur. Teknik öğretimde hocalık da yapan bir müfettişle birlikte inceleme ve soruşturma görevi ile önce Niğde, sonra Kayseri’ye uğrayarak turneyi tamamlarlar. Bu turne 12 gün sürer. Daha sonra da Ankara’daki okulların ders teftişinde bulunur.

Eğitim sisteminde soruşturma yapacak müfettiş eğitimden gelmelidir ki sorunları daha iyi görebilsin. 1979 yılında Bakanlık Müfettişleri Teftiş Kurulu tarafından toplantıya çağrılır. “Teftiş Teknikleri” kitabını yazmıştır Haydar Bey ve Teftiş Kurulu’na bu kitaptan götürür. Aynı zamanda ABD’de yapılan kurum teftişini anlatır müfettişlere. Milli Kütüphane’de müfettişlere bir seminer verir. Bu aslında Milli Eğitim Sisteminde teftişin teori ile uygulaması arasında bağ kuran çok önemli çalışmalardan biridir. ABD’de müfettişlerin teftişte kullandıkları gözlem formlarının örneklerini açıklar müfettişlere. Onlar da bu tür ortaöğretim kurumlarının teftişinde dikkate alınacak hususları içeren 210 maddelik bir liste hazırlarlar. Ancak bu çok uzun bir liste olduğu için kullanılamaz ve vazgeçerler.

Fakülteye kolayca uyum sağlar ve şunları söyler bu konu ile ilgili olarak: *“Daha önce çalıştığım enstitü ve yüksek okullarda görevli öğretmenler arasındaki ilişkiler samimiyet, sevgi ve saygıya dayalıydı. İnsanlar arasında güven duygusu ge-*

lišmişti. Bunun sonucu olarak örgüt sağlığı ve ikliminin iyi olması, insanların huzurlu çalışmalarını sağlıyordu. Fakültemde bu nitelikleri aradım, ancak pek bulamadım ve bu nedenle temkinli davranma gereğini duydum. Aslında fakülte havasına uyum sağlamada pek zorluk çekmedim, çünkü doktora öğrenimimi yaptığım üç yılda Fakülte'yi oldukça tanımuştım. Ayrıca ders verirken, derslerim üç ve dördüncü sınıflarda olduğundan, daha olgun bir öğrenci grubu ile ders yapmanın ayrı bir zevki olduğunu da anladım”.

Öğrencilerin en sevdiği, saydığı hocalardan olur her zaman. Derslerdeki canlı ve dinamik tavrı, cevapları öğrencilere buldurması ve derslerde sınıf sayısı kaç olursa olsun öğrencilerine çay ısmarlaması onun temel özellikleri arasındadır.



Resim 4. Bir Grup Öğrencisi İle

## Eğitim Yönetiminde Değerli Eserler Doğuyor

Alanda ilk akademisyen olarak pek zorlukla karşılaşmaz. Yirmi üç yıllık meslek yaşamında öğretici ve yönetici olarak kazandığı deneyimler kuşkusuz yararlı olur. Fakültede lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde dersler okutur. Üç ders için lisans düzeyinde kaynak eserler yoktur. Derslere hazırlanmak ve öğrencilere en azından çalışabilecekleri notlar vermek gerekir. Lisans düzeyindeki bu dersler için önce notlar hazırlayarak çoğaltır ve daha sonra kitaplarını bastırır. Kendisi gibi kitapları da alanda öncü ve temel eserler olur. Şöyle ifade eder bu konudaki görüşlerini:

“Alanda üç kitap yayınladım. İlk yayınım Teftiş Tekniği kitabı, birinci basımı 1978 yılında ve altıncı basımı 2005 yılında yapıldı. İkinci yayınım Hizmet içi Eğitim kitabı, birinci basımı 1981 yılında ve üçüncü basımı 1997 yılında yapıldı. Üçüncü kitap ise Okul Yönetimi kitabı, birinci basım 1985 yılında ve sekizinci basımı 2007 yılında yapıldı. Her üç kitabım da Fakültede lisans derslerinde okuttuğum derslerle ilgilidir. Bu kitapları yayına hazırlarken, dersin konuları ile ilgili bilgileri kazandıracak nitelikte, uygulamadan örnekler vererek kolay anlaşılır olmasına özen gösterdim”

15.05.1979’da Doçentlik unvanını alır, 12.09.1988’de ise Profesör Kadrosuna atanır.

## Yönetim ve Yöneticilik İle İlgili Görüşler

Stajyer öğretmen olarak göreve başladığında hemen fahri müdür yardımcısı olarak çalışır ve orta dereceli okulda üstlendiği yönetim görevi yurt dışına gidinceye kadar devam eder. Yüksek lisans öğrenimini yaparken yönetim alanında iki ders alır, yönetim ilke ve tekniklerini öğrenir. Bu derslerde kazandığı bilgiler yönetimde gelişmesine katkı sağlar. Yurda dönüşünde Milli Eğitim Bakanlığındaki şube müdürü ve daire başkan yardımcılığı görevleri ile Erkek Teknik Öğretmen Okulundaki öğretmen ve yöneticilik görevleri ona oldukça deneyim kazandırır. Fakültede kurulan her komisyonda üye veya başkan olarak, Fakülte Kurulunda ve Yönetim Kurulunda üye olarak görev alır ve üç kez dekan yardımcılığı yapar. En son olarak ikinci kez Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü görevinde iken emekli olur.

Haydar hoca, yönetimde karar vermenin önemini şu cümleleri ile açıklar;

“Yönetim işlevleri kararla başlar ve kararla biter. Zihinsel bir süreç olan karar, amaca yönelik bir seçimdir. Genel olarak örgütte karar süreci, karşılaşılan sorunları çözmek, insanları etkilemek, değişiklik yapmak, anlaşmazlıkları halletmek ve çatışmaları yönlendirmek üzere kullanılır. Karar genelde geleceğe yönelik olup eylemi etkileyen her türlü yargıdır. Yönetimde karşılaşılan her sorun hakkında karar vermek gerekir. Karar verebilmek için amaç ve sorun açık olarak tanımlanır, yeterli bilgi sağlanır. Duyum, söylenti, doğruluğu bilinmeyen haberler karar vermede esas olarak alınamaz. Sağlanan bilgiler analiz edilerek ve yorumlanarak çözüm alternatifleri belirlenir, alternatifler karşılaştırılarak en uygun olanı seçilir. Alternatiflerden en iyisi değil, en uygun ve içinde bulunulan ortamda uygulanabilecek, yasa ve geleneklere aykırı olmayan alternatif seçilir. Kararın uygulama ilkeleri saptanır ve uygulandıktan sonra değerlendirme yapılır. Değerlendirme sonunda yine bir yargıya varılır, karar verilir. Karşılaşılan sorunla ilgili başka çare yok yargısı kabul edilmez, uygulanan alternatifin daha uygun olanı bulunursa karar değiştirilebilir.”

## **Her Zaman İlkeli Davrandı**

Üstlendiği görevi yerine getirmek için mutlaka hazırlık yapar. Planlama onun için çok önemlidir. Bütün derslerini kartlara işler, kullanacağı örnek olay ya da fıkraları bile kartlara yazarak planlar.

Üç dekanla birlikte çalışır. Bunlar; Ziya Bursalıoğlu, Kemal Aytaç ve Ömer Kürkçüoğlu'dur. Çalışırken dikkat ettiği unsurlardan en önemlisi okumadan hiçbir belgeye imza atmamasıdır. Bunun yanında yaptığı işin hakkını vermeye, kişisel ilişkilerle, resmi ilişkileri ayırmaya, öğrencilerin kopya çekmesine izin vermemeye özen gösterir. Sınav kâğıtlarını genellikle sınavın yapıldığı akşam okuyup bitirmeyi ilke edinmiştir. Bunların yanında göreve başladığı ilk günden bu güne kadar uygulamaya özen gösterdiğim prensipler;

- Üstlendiği görevle ilgili kanun, tüzük, yönetmelik ve genelgeleri incelemek, çalıştığı kurumun amaç ve politikasını belirlemek,
- Yapılacak işleri analiz etmek, planlamak ve rol dağılımını yapmak, görev yetki ve sorumlulukları açıklamak, örgüt modelini oluşturmak,
- Ortama ve sağlanabilen kaynaklara göre yapılacak işlerde öncelikleri saptamak, iletişim ve koordinasyonu sağlamak, yapılan çalışmaları ve personeli izlemek ve değerlendirmektir.
- Personelin sosyal ve özlük haklarını kullanırmak, güdülemek, moral vermek, etik ilkelere uymalarını sağlamak, örgüt sağlığı, iklimi ve kültürünü geliştirici çalışmalar yapmak, personelin yetiştirme noksanlığını gidermek, gerekli yeterlikleri kazandırmak, devam ve sicilini tutmak, ödül ve cezayı hak edenlere zamanında, uygun bir yer ve şekilde vermek ve etkisini izlemektir.



Resim 5. Fakültedeki Odasında

## Aile Yaşamı

Evlenmeden önce flört etmez. Çerkez geleneğinde “Kaşen”lik vardır. Bu geleneğe göre kız arkadaşları ile samimi ilişkiler kurulabilir ancak eş seçme konusundaki kararı zamanı gelince verir. Askerlik biter. Adana’da çalışırken kendisinden başka bekâr da yoktur. Okuldaki bütün hanımlar Haydar Ağabey derler kendisine. Düzce’ye bir tatil için gelişinde ablasına evlenmek istediğini ve uygun bir kız bulmasını ister. Ablası, Münevver Hanımı gösterir. Haydar Bey, Münevver Hanım’a şartlarını bildirir. Sonra durum büyüklere havale edilir. Büyükler devreye girer ve nişan yapılır. Nişandan iki ay sonra da düğün olur. Yaşamı hep çalışma ile geçer, Yapı Bilgisi 1, 2, 3 kitaplarını yazar; İngilizce kursuna gider, yurt dışına gider. Yaşamının her alanında yardımcı olur Münevver Hanım kendisine. Hoca geç saatlere kadar çalıştığı sürece o da otur onunla.

Çocuklarına daha ilkokulda aylık maaş verir. O paranın dışında babalarından bir oyuncak bile istemezler. Harçlıkları ile kendileri alırlar. İki kardeşe 1965’te Ankara’ya taşındıktan sonra iki çalışma masası alınır ve masa başında çalışma alışkanlığı kazandırılır. Kendi deyiimiyle: “Evde askeri nizam vardı. Her sabah 7.30’da kalkılır, saat 8.00’e kadar kahvaltı biter. Ondan sonra herkes işine başlar. İş olmayan masa başına çalışmaya gider. Haftalık ders programı masaya konulur ve izlenir. Oğulları Deneme Lisesi ve Fen Lisesi’nden mezun olurlar. Üniversiteye giren çocuğa arabayı alma izni verilir. Oğullarından ikisi de ODTÜ mezunudur. Küçük oğlu ODTÜ ekonomi bölümünde en genç profesör olur. Diğer oğlu serbest çalışır. İkisi de evli ve çocuk sahibidir.



## Araştırmaya ve Akademik Yaşama İlişkin Görüşleri

Haydar Hoca araştırmaya ilişkin görüşünü şu şekilde özetlemektedir; “Araştırma gerçekleri ortaya koymak, amaca uygun tasarlanan soruları yanıtlamak veya hipotezleri test etmek üzere yapılır. Bu nedenle araştırma konusu, içinde bulunulan ortamda problemlere çözümler aramak, hipotezlerin doğruluğunu test etmek üzere uygun model ve yöntem seçilerek yapılır.”

Yeni akademisyenlerin yetiştirilmesinde, bir akademisyende aranılan yeterliklerin kazandırılmasına dikkat etmeye çalışır. Haydar hocaya göre, akademisyen yapacağı çalışmalarla bilişsel, psikomotor alanlarda yeterlik kazanabilir. En önemli duyuşsal alanda yetişmesi, kurumun amaçlarını, görevlerini ve sorumluluklarını kavramış, insanlarla ilişki ve iletişim kurma hünerlerini geliştirmiş, toplumun değer yargılarına uygun ve etik ilkelerini kavramış, benimsemiş ve uygulamış olmasıdır.

Haydar Hoca'ya göre eğitim sistemi ile ilgili görüşünü şöyle ifade etmektedir;

*“Eğitim sistemi, sosyal, ekonomik ve politik sistemler etkileşim halinde bulunur. Diğer sistemlerdeki yenilik ve gelişmeler de eğitim sistemini etkiler, bu nedenle eğitim yönetiminde de bazı değişimleri zorunlu hale getirir. Bu değişimin sonucu olarak gelinen ve geleceğe yönelik hususlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir.*

- *Eğitim bir yatırım alanı olarak kabul edilmiştir.*
- *Eğitim ve okul yönetimi bir bilim alanı olarak gelişmektedir.*
- *Eğitimin çeşitli alanlarında uzmanlaşma başlamıştır ve devam edecektir.*
- *Eğitim teknolojisi hızla gelişmekte öğrenme – öğretme süreçleri değişmektedir.*
- *Eğitim kurumlarında insan ilişkileri konusunda gelişmeler görülmektedir.*
- *Eğitim sisteminin en üst örgütü olan Milli Eğitim Bakanlığında üst düzey yöneticiliklerine son yıllarda akademisyenlerin atanması bir bakıma bilimsel çalışmaların yapılması konusunda ümit vermektedir.”*

## Bir Alanda Öncü Olmakla İlgili Düşünceleri

İnsanın toplumun yararına olacağına inandığı bir hizmette bulunduğu ve başarı sağlandığında mutluluk duyacağını ve güveninin artacağına inanır. Çalıştığı kurumda bazı hizmet birimlerini oluşturmakta ve etkinliklere başlamada öncülük etmek büyük bir zevk kaynağı olur Haydar Hoca için. Şöyle ifade eder bu konudaki görüşlerini:



“Örneğin, Fakültemizde ilk göreve başladığım yıllarda Sosyal Yardım Sandığı kurulmasına ve personel arasında ekonomik yönden yardımlaşmanın sağlanmasına, Dekan yardımcısı olarak çalışırken öğrenci yemek servisinin oluşturulmasına ve ekonomik durumu iyi olmayan öğrencilerin öğle yemeği ihtiyaçlarının karşılanmasına, dekanlıkta şeflikler tarafından yürütülen hizmetlerin analiz edilerek, işlemlerin bilgisayarla daha kolay yapılmasına, son olarak Milli Eğitim Bakanlığında Bakan rahmetli Anvi Akyo’un müşaviri olarak görevde bulunduğum sırada 3738 sayılı kanun kapsamında Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nün kurulmasının sağlanmasına çalıştım ve daha sonra da enstitü müdürü olarak görev aldım. Eğitim bilimlerinde yüksek lisans ve doktora öğrenimlerinin bu enstitüde yapılmasını sağlama çalışmalarına öncülük etmiş olmaktan mutluyum”.

### **Akademik Çalışmalarında Dikkat Ettiği Unsurlar**

İnsan yaşamında değişim ve gelişmeler kaçınılmazdır ona göre:

“Amacı gerçekleşmesinde ve başarı sağlanmasında şansın da etken olmasına inanmakla birlikte, başarı için mutlaka gerekli hazırlık ve çalışmaların yapılması önemlidir. Ortaokulu bitirdikten sonra orta ve yüksek dereceli okullara girişte, yurt dışına gidişte ve nihayet akademik alanda ilerlemelerde yapılan sınavlara yeterince hazırlandıktan sonra girdim ve başarılı oldum. Bütün çalışmalarda en büyük risk başarılı olamamaktır. Bu nedenle bir alana veya kademeye geçişte risk yaratacak faktörlerin belirlenmesi, riskin göze alınması ve alınacak önlemlerin saptanması zorunludur”.

Bir akademisyen ve yönetici olarak çalışırken en önemli görevleri, öğrencilerin ve personelin değerlendirilmesi ve başarı derecelerinin sistemin kabul ettiği esaslara göre saptanması olarak görür. Şunları söyler bu konuda:

“Kuşkusuz benzeri değerlendirmeyi kendisi için de yapması çeşitli özelliklerini olan ve olması beklenen kriterlere göre kıyaslayarak ve yorumlayarak bir yargıya varması beklenir. Bir akademisyen olarak yaptığım çalışmalarda ve üstlendiğim yönetim görevlerinde üstün değilse de beklenen derecede başarılı olduğum kamsındayım”.

## Eğitim Yönetimi ve Denetimi Alanına Yeni Giren Akademisyenlere Tavsiyeleri Şunlardır:

- Huzurlu ve sağlıklı bir aile yaşamına sahip olmaya çalışmak.
- Akademisyenliği tanımlamak, ilgili kanun, tüzük, yönetmelik hükümlerine ve teamüllere göre ne olduğunu anlamak.
- Akademisyenliğin bir kamu hizmeti olduğunu, amaçlarını, fonksiyonlarını ve standartlarını kavramak.
- Akademisyenliğin iş yükü çok olmasına, çok çalışması gerekmesine karşın kazancı bol olmayan bir meslek olduğunu kabul etmek.
- Meslekle ilgili etik ilkeleri benimsemek, iyimser, erdemli, samimi, sabırlı, sadık, azimli, çalışkan ve enerjik olmak.
- Bulunduğu ortamda üstleri ve astları ile uyumlu çalışmak, saygılı olmak ve saygınlık kazanmak, görev, yetki ve sorumluluklarını kavramak.
- Alanda yayınları, araştırmaları, yenilikleri ve gelişmeleri izlemek, onlardan yapacağı çalışmalarda yararlanmak.
- Alanında aktüaliteyi izlemek, her alanda yazılmış kitapları okumak, gördüğü sorunlara çözümler aramak, makalelerini uygun dergilerde yayınlamak.
- Kurumda yönetim tarafından verilen görevleri zamanında ve uygun biçimde yerine getirmek, yönetime yardımcı olmak.
- Yaptığı çalışmalarını ve kişiliğini değerlendirmek, başarıyı etkileyen faktörleri ortaya koymak, kendini geliştirmek.
- Öğrencileri tanımak, onlarla olumlu ilişkiler kurmak, onlara toplumun beklediği davranışları kazandırmak, objektif olarak değerlendirmek.
- Sivil toplum örgütlerinde görev almak, toplumun kalkınmasında kendi alanındaki çalışmalarla katkıda bulunmak.
- Meslekte ilerlemenin yollarını belirlemek, gereklerini yerine getirerek fırsatları değerlendirmek, hak yememek ve hakkını yedirmemek.

## Genel Bir Değerlendirme...

Yaşamını ve çalışmalarını değerlendirdiğinde şunları söyler Haydar Hoca:

*“Fakültemizde göreve başladığımın ikinci haftasında lisans düzeyinde ve yaklaşık sekiz ay sonra yüksek lisans ve iki yıl sonra doktora düzeyinde dersler okutmaya başladım Yirmi üç yıl çalıştıktan sonra kırk beş yıllık meslek yaşamımın sonunda yaş haddinden emekli oldum. Lisans, yüksek lisans ve doktora programlarındaki öğrencilerimizle ve şimdi öğretim üyesi olan çok değerli meslektaşlarımızla iftihar ediyor ve gurur duyuyorum. Bu bizim*

en büyük kazancımızdır. Fakülte mezunları ile ilgili araştırmalar yaparak, çeşitli konularda makaleler yazarak, düzenlenen bilimsel toplantılarda konuşmacı, panel üyesi ve oturum başkanlığı görevlerini yerine getirerek alanın gelişmesine katkıda bulunmaya çalıştım. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığının okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri yetiştirme programlarında, Bakanlık müfettişleri için düzenlenen seminerlerde, ilköğretim ve ortaöğretim yöneticileri seminerlerinde, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilköğretim, lise ve dengi okul yöneticileri ile müfettişler için düzenlenen seminerlerde, Milli Eğitim Şuralarında görev alarak alanın gelişmesine katkıda bulunmaya çalıştım”.

Alanımıza ve bütün yetiştirdiğiniz kişilerin yaşamına yaptığınız değerli dokunuşlar unutulmamıştır Haydar Hoca, emin olunuz. Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın ülkemizde çığır açan değerli pek çok eseri bulunmaktadır. Bunlara ilişkin liste aşağıda verilmiştir.

### Tezler

1. *Orta Öğretimde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*, (Doktora Tezi), Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Kitapları Etüd ve Programlama Dairesi Yayınları, No.113, Ankara, 1974.
2. *Teknik Eleman Yetiştirmede Teknik Lisenin Rolü*, (Doçentlik Tezi). Şubat 1979, Ankara

### Kitaplar

1. Endüstri Meslek Liseleri için *Yapı Bilgisi Cilt I.* (11. Baskı), *Cilt II.* Dokuzuncu Baskı ve *Cilt III.* Yedinci Baskı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 2001.
2. *Hizmetiçi Eğitim, Kavramlar, İlkeler ve Yöntemler*, Üçüncü Baskı, TAKAV Matbaası. Ankara, 1997.
3. *Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*, Altıncı Baskı, PEGEM Akademi Yayıncılık, Ankara, 2005.
4. *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri için Okul Yönetimi*, Yedinci Baskı, PEGEM Akademi Yayıncılık, Ankara, 2003.

### Araştırmalar

1. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunlarını İzleme Araştırması* (17 elemanla birlikte), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortak Yayını No:1, Ankara, 1996.
2. *Ankara Üniversitesi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınları, No:1, Ankara, 1996.
3. *Türkiye’de Eğitim Yönetimi*, Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na Armağan, (Edt: Prof. Dr. Haydar Taymaz ve Prof. Dr. Muhsin Hesapçıoğlu), Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998.

### Çeviriler

1. *Endüstri Alanında Teknisyenlerin Yetiştirilmesi ve İstihdamı (Britanya Krallığında)*, Milli Eğitim Bakanlığı Mektupla öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü, Döküman VIII, Ankara, 1969.
2. *Bina Yapımı Gereçler ve Şekilleri*, Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları, Ankara, 1979.
3. *İnsan Eğitim ve İş*, Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları, No:9, Ankara, 1986.

### Makaleler

1. *Eğitimin Değerlendirilmesi*, Mesleki ve Teknik Öğretim, Nisan 1973, Sayı:242.
2. *Eğitimde Teftiş*, Mesleki ve Teknik Öğretim, Mayıs 1976, Sayı: 279.
3. *Teftişin Planlanması*, Mesleki ve Teknik Öğretim, Şubat 1977, Sayı: 288.
4. *Eğitim Personelinin Hizmet İçi Eğitimi*, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 8, 1975.
5. *Müfettiş Nitelikleri ve Yetiştirilmesi*, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 9, 1976.
6. *Teftişte İşbirliği ve Eleştiri*, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 10, 1977.
7. *Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Saptanması*, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 11, 1978.
8. *Hizmet İçi Eğitim Planı ve Öğretim Programı*, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 14, 1981.
9. *Kurum Teftişi*, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:15, 1982.

10. *Yıllık Hizmet İçi Eğitim Programı*, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:16, 1983.
11. *Ders Denetimi*, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:17, 1985.
12. *Okul Yönetimi ve Yönetici Yetiştirme*, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 19.
13. *Teftişte Genel Kurallar, İlkeler ve Prensipler*, Tim. Der, Sayı: 3-4, 1976.
14. *Mesleki ve Teknik Yüksek Öğretim, Çağdaş Eğitim*, Sayı:43, 1980.
15. *Çocukların Meslek Eğitiminde Ailenin Rolü, Çağdaş Eğitim*, Sayı: 79, 1983.
16. *Eğitim Sisteminde Müfettişlerin Soruşturma Yapma Görevleri, Çağdaş Eğitim*, Sayı:101, 1985
17. *Çıraklık Eğitimi*, Eğitim ve Bilim, Sayı: 24, 1980.
18. *Anadolu Teknik ve Meslek Liseleri*, Eğitim ve Bilim, Sayı: 50, 1984.
19. *Mesleki ve Teknik Eğitimin Finansmanı*, Eğitim ve Bilim, Sayı: 52, 1984.
20. *Okul Binalarının Kullanılması*, Eğitim ve Bilim, Sayı: 54, 1985.
21. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Yapılan Doktora Tezleri*, Eğitim ve Bilim, Sayı: 56, 1985.
22. *Öğretim kurumlarında Değişiklik Yapılması*, Milli Eğitim Vakfı Dergisi, Sayı: 105, 1987.
23. *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi*, Milli Eğitim Vakfı Dergisi, Sayı: 20, Ankara,1990.
24. *Denetimde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler*, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul, 1998.

### Bildiriler

1. *Mesleki Eğitimin Bugünkü Durumu*, Türkiye'de Meslek Eğitimi Sorunları Sempozyumu, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Bilim Dizisi, No:6, 1982
2. *Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi ve Örgütlenmesi*, Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No.126, 1983.
3. *Hizmet İçi Eğitim Elemanı Yetiştirme*, Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:136, Ankara,1984.
4. Öğrenci Hizmetlerinin Değerlendirilmesi, Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:147, 1985.
5. *Mesleki ve Teknik Öğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirilmesi*, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-‘Teknik Eğitim Fakülteleri, Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu Bildirileri, Ankara, 1987.
6. *Hizmet İçi Eğitimde Koordinasyon Sağlanması*, (Yasemin Sunay ve Tufan Aytaç). Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 133, Ankara, 1997.
7. *Denetimde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler*, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları. 1998.
8. *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Sisteminin Yapısı ve İşleyişi*, 2000 yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, Öğretmen Hüseyin Hüsnu Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları 4. Ankara 2001.

Yukarıda özgeçmişi ve eserleri verilen Prof. Dr. Haydar Taymaz **26.12.2010** tarihinde ebediyete intikal etmiştir. İlke ve değerlerini yaşatmak için elimizden geleni yaparak onun ışığında ilerleyeceğiz. Onu hiç unutmayacağız.

## **Prof. Dr. Haydar Taymaz'ı Anma Programı**

**Tarih:** 31 Mart 2011

**Yer:** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Hasan Ali Yücel Salonu

**Saat:** 10:00



### **Açılış Konuşmaları**

Prof. Dr. Ali Balcı (Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölüm Başkanı)

Prof. Dr. Gönül Akçamete (Dekan)

### **Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın Yaşamı ve Felsefesi**

#### **Film Gösterimi**

Prof. Dr. İnyet Aydın

### **Aynı Yolda Bir Ömür**

Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu

Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran

### **Bir Meslektaş Olarak Prof. Dr. Haydar Taymaz**

Prof. Dr. Cahit Kavcar

Prof. Dr. M. Ali Kısakürek

Prof. Dr. Nizamettin Koç



### **Bir Öğretim Üyesi ve Danışman Olarak Prof. Dr. Haydar Taymaz**

Dr. Hasan Erçelebi

### **Bir Mesleki Teknik Eğitimci Olarak Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın Katkıları**

Prof. Dr. Hıfzı Doğan

### **Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın “ Hizmet İçi Eğitim Kitabı ve Bu Alanda Ülkemize Yaptığı Katkıları”**

Prof. Dr. Dilek Gözütok



**Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın “Teftiş Kitabı ve Türk Eğitim Sisteminde Teftiş  
Konusunda Yaptığı Katkılar”**

Prof. Dr. Hüseyin Başar

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Kurucusu Olarak Prof. Dr. Haydar Taymaz**

Prof. Dr. Nejla Kurul

**Eşsiz Bir Dostluk Örneği Olarak Prof. Dr. Haydar Taymaz**

Prof. Dr. Ayşe Çakır İlhan

**Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın “Okul İşletmeciliği Dersi ve Bu Alandaki Katkı-  
ları”**

Prof. Dr. Kasım Karakütük

**Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın Mesleki Örgütlenmeye Katkıları**

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Bilir

**Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın “Okul Yöneticiliği Kitabı ve Bu Alanda Ülkemize  
Yaptığı Katkılar”**

Yard. Doç. Dr. şakir Çınkır

**Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın Milli Eğitim Bakanlığı Yönetimindeki Katkıları**

Ünal Akyüz (MEB Projeler Koordinasyon Başkanı)

**Prof. Dr. Haydar Taymaz İle ilgili Yaşantuların Paylaşımı (Dileyen tüm ko-  
nuklar)**



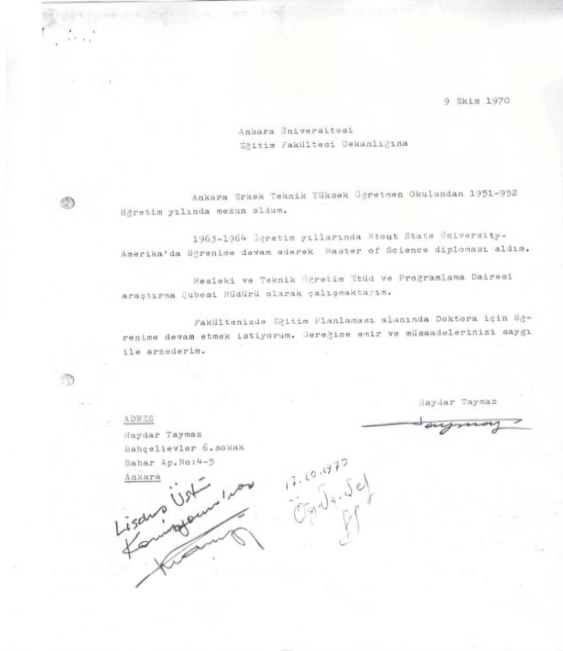
*Prof. Dr. Haydar Taymaz'ı Anma Toplantısında Ailesi, Meslektaşları ve Öğrencileri*

# Doktora Dosyasındaki Belgelerden Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın Lisansüstü Öğrenimi\*

Kasım KARAKÜTÜK<sup>4</sup>

*Hocam Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın anısına saygılarımla sunarım.*

Bu yazının amacı, Hocamız Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğrenci İşleri Şefliğindeki doktora dosyasında yer alan belgelere dayanarak, lisansüstü öğretimiyle ilgili birinci elden kaynaklardan bilgi sunmaktır. Haydar Taymaz'ın Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi Dekanlığına 09.10.1970 tarihinde verdiği özgeçmiş, Belge 1'de görülmektedir.



**Belge 1.** Haydar Taymaz'ın Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi Dekanlığına 09.10.1970 Tarihinde Verdiği Özgeçmiş

Belgeden anlaşıldığı gibi, Haydar Taymaz, Erkek Teknik Yükseköğretmen Okulundan 1951-1952 öğretim yılında mezun olmuş, 1963-1964 öğretim yıllarında Amerika'da (Stout State University) öğrenimine devam ederek yüksek lisans (Master of Science) diploması almıştır. Dilekçeyi verdiği tarihte Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Öğretim Etüd ve Programlama Dairesi Araştırma Şubeesi Müdürü olarak çalışmaktadır.

4 Prof. Dr. - Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi - karakut@education.ankara.edu.tr

\* Bu yazıda Prof. Dr. Haydar Taymaz'a ait olan kişiler bilgi ve belgelerin kullanılması için yazar tarafından ailesinin izni alınmıştır.

Aynı belgeden önemli bir ayrıntı da Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Teftişi bilim dalında emek veren hocamızın, doktora Eğitim Planlaması bilim dalında başvurmuş olmasıdır. Belirtilmesi gereken bir nokta da 06.11.1981 tarihinde Yükseköğretim Yasası çıkarılıp Yükseköğretim Kurulu kuruluncaya ve 1982 yılında lisansüstü öğretim enstitüleri kuruluncaya kadar, lisansüstü öğretim fakültelerinde sürdürülmektedir.

Haydar Taymaz'ın kendi el yazısıyla da özgeçmiş Belge 2'den görülmektedir.

Haydar Taymaz

Özetmenlik Görevleri

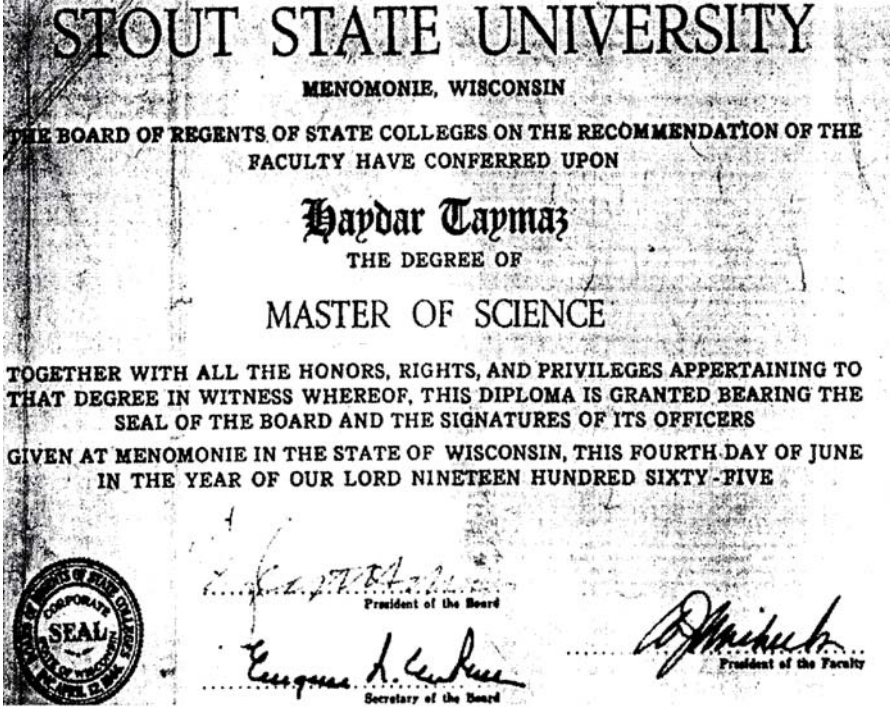
1958 - 1954	İstanbul Sanayi Sanat Enstitüsü Meslek Dersleri: Öğretmeni
1955 - 1961	İstanbul Sanayi Sanat ve Teknoloji Okulu Meslek Dersleri: Öğretmeni
1965 - 1968	Erkek Teknik Yüksek Öğretmene Okulunda ücretli olarak Eğitimde Öleme ve Değerlendirmesi Dersi
1969 - 1971	Erkek Teknik Yüksek Öğretmene Okulunda ücretli olarak İstatistik Dersi Ankara Tekniker Yüksek Okulunda İletme Ekonomisi ve Organizasyon Dersi

İdarecilik Görevleri

1.7.1965	M. E. B. Mesleki ve Teknik Eğitimi İnsanları Etkinliği Genel Müdürlüğü
22.2.1968	Küçük Sanayi Subesi Müdürü
22.2.1968 ve Devam	M. E. B. Mesleki ve Teknik Eğitimi Etkinliği ve Programları Dairesi Başkanlığı Araştırma Subesi Müdürü

### **Belge 2. Kendi El Yazısıyla Haydar Taymaz'ın Özgeçmiş**

Haydar Taymaz'ın özgeçmişinde belirttiği yüksek lisans diploması Belge 3'te görülmektedir.



Belge 3. Haydar Taymaz'ın Amerika Stout State Üniversitesinden Aldığı Yüksek Lisans Diploması

Belge'den Haydar Taymaz Hocamızın Amerika Stout State Üniversitesi'nde yüksek lisansını tamamlayarak diplomasını aldığı anlaşılmaktadır.

Haydar Taymaz'ın Amerika Stout State Üniversitesinde yüksek lisans öğrenimi sırasında aldığı dersler ile dereceleri de Belge 4'te görülmektedir.

**MEMONIE, WISCONSIN**  
SCHOOL OF GRADUATE STUDIES  
STOUT STATE COLLEGE, MEMONIE, WISCONSIN

71400  
\*SPECIAL STUDENT\*

PERSONAL DATA				HIGH SCHOOL DATA				COLLEGE DATA				
Name	Taymaz, Haydar			Name of High School			Previous College Attendance					
Address	Turkey			Graduation Date			Entrance Date					
Date of Birth	1/26/31	Sex	M	Rank in Class			Major Vocational Education					
Place of Birth				No. Units			Minor					
Parent				English	Home Ec.	Graduation Date			6/4/65		Degree	M.S.
Address				Science	Engl. Comp.	Graduation Date					Degree	
Veteran Status				Math	Commerce	Rank in Class						
				Social Sci.	Music	Grade Point Average						

Course Number	Description Title	Year and Sem.	Gr.	Pr.	Course Number	Description Title	Year and Sem.	Gr.	Pr.
ED645	Org. of Cont. Mat. Ed.	2 A	6	6					
ED642	Adm. of V&A Ed.	2 B	6	6					
ED663	Ed. Statistics	2 B	6	6					
ED645	Tech. Ed. Programs	2 B	6	6					
INTERGRADUATE CREDIT: 11									
ED734	Activity Analy.	2 C	6	6					
ED703	Ed. Psych.	2 C	6	6					
ED705	Methods of T.E.	2 C	6	6					
ED601	Intra. to G.&C.	2 C	6	6					
ED602	Prin. of Y.&A Ed.	2 B	6	6					
ED621	Ed. Eval.	2 C	6	6					
ED672	Coordination	2 B	6	6					
651	71400	2 A	6	6					
652	71400	2 A	6	6					

MAR 26 1965  
FRANK J. BEULSE, Registrar

**Belge 4. Haydar Taymaz'ın Yüksek Lisans Öğrenimi Sırasında Aldığı Dersler ve Dereceleri**

Belge'den Haydar Taymaz Hocamızın "özel öğrenci" olarak dersleri aldığı ve programı başarıyla tamamladığı görülmektedir.

Haydar Taymaz'ın doktora yabancı dil sınavının yapılacağı tarihi belirten davet yazısı verilmiştir (Belge 5).

309

2-2-197.

Sayın Haydar Taymaz  
Mesleki ve Teknik Öğretim Etüd ve Programlama  
Bairesi Araştırma Şubesi Müdürü  
ANKARA

Doktora adaylarının yabancı dil sınavı 13 Şubat 1971  
Cumartesi günü saat 9.30 da Fakültemizde yapılacaktır.  
Bilgilerinizi rica ederim.

Sekreter Y.  
Orhan Akçabayırılı



**Belge 5. Haydar Taymaz'ın Doktora Yabancı Dil Sınavına Davet Yazısı**

02.02.1971 tarih ve 309 sayılı Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi Fakülte Sekreterliğince doktora adaylarına gönderilen yazıda doktora yabancı dil sınavının 13.02.1971 Cumartesi günü saat 9.30'da yapılacağı bildirilmektedir. Bu yazıdan, o yıllarda öğretim kurumları cumartesi günü yarım gün öğretim yaptığından, sınavın cumartesi günü yapılmasının olağan bir uygulama olduğu belirtilmelidir.

Haydar Taymaz'ın doktora programına ön kayıt yaptırmayı için Eğitim Fakültesi Fakülte Sekreterliğinden 11.05.1971 tarihinde yazı yazılmıştır (Belge 6).

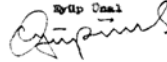
842

11-5-1971

Sayın Haydar Taymaz  
6.cı Sok. Bahar Ap. No: 4/5  
Bahçelievler Ankara

Fakültemizde doktora çalışması ile ilgili müracaatınız kabul edilmiştir. Ancak; Yüksek Lisans ve Doktora Yönetmeliğine göre ön kayıt işlemlerinin yapılabilmesi için ikisi ayında fakültemizde müracaat etmeniz gerekmektedir. Bilgi edinilmesini rica ederim.

Sekreter I.  
Niyup Ünal



**Belge 6. Haydar Taymaz'ın Doktora Programına Ön Kayıt Yaptırması İçin Davet Yazısı**

Belge 7'de Haydar Taymaz Hocamızın 30.11.1971 tarihinde yapılan doktora bilim sınavı yazılı kâğıdı yer almaktadır.

A. Ö. SÖYİM FAKÜLTESİ  
YAZILI YOKLAMA KÂĞIDI

Adı : Haydar Taymaz Tarih : 30/11/1971

No : \_\_\_\_\_ Derece : \_\_\_\_\_

VERİLEN NOT

Yazılı Sınav Soruları

1. Soru : Bu soru sizin uzmanlık alanınızda yapılan çalışmaların sonucunu, uzmanlık alanınızda yapılan çalışmaların sonucunu ve bu çalışmaların sonuçlarını belirtiniz.

2. Soru : Deneyimlerinizi belirtiniz. (Genel olarak değil, sadece bu soru ile ilgili olarak belirtiniz.)

3. Soru : Genel olarak ve sadece bu soru ile ilgili olarak uzmanlık alanınızda yaptığınız çalışmaların sonucunu belirtiniz.

4. Soru : Bu soru sizin uzmanlık alanınızda yapılan çalışmaların sonucunu, uzmanlık alanınızda yapılan çalışmaların sonucunu ve bu çalışmaların sonuçlarını belirtiniz.

5. Soru : Bu soru sizin uzmanlık alanınızda yapılan çalışmaların sonucunu, uzmanlık alanınızda yapılan çalışmaların sonucunu ve bu çalışmaların sonuçlarını belirtiniz.

6. Soru : Bu soru sizin uzmanlık alanınızda yapılan çalışmaların sonucunu, uzmanlık alanınızda yapılan çalışmaların sonucunu ve bu çalışmaların sonuçlarını belirtiniz.

7. Soru : Bu soru sizin uzmanlık alanınızda yapılan çalışmaların sonucunu, uzmanlık alanınızda yapılan çalışmaların sonucunu ve bu çalışmaların sonuçlarını belirtiniz.

8. Soru : Bu soru sizin uzmanlık alanınızda yapılan çalışmaların sonucunu, uzmanlık alanınızda yapılan çalışmaların sonucunu ve bu çalışmaların sonuçlarını belirtiniz.

9. Soru : Bu soru sizin uzmanlık alanınızda yapılan çalışmaların sonucunu, uzmanlık alanınızda yapılan çalışmaların sonucunu ve bu çalışmaların sonuçlarını belirtiniz.

10. Soru : Bu soru sizin uzmanlık alanınızda yapılan çalışmaların sonucunu, uzmanlık alanınızda yapılan çalışmaların sonucunu ve bu çalışmaların sonuçlarını belirtiniz.

**Belge 7. Haydar Taymaz'ın 30.11.1971 Tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi'nde Yapılan Doktora Giriş Sınavı Yazılı Kâğıdı**



Belge 7'de doktora bilim (giriş) sınavında sorulan sorular ile bu sorulara Haydar Taymaz'ın el yazısıyla verdiği yanıtlar gözlenmektedir. Sınavda sorulan soru sayısı üçtür. Sınav, yazılı türü bir sınavdır. Sorular test tipi değil, klasik olarak tanımlanan açık uçlu sorulardır. Sorular, sınavın yapıldığı dönemdeki üst akademik düzeyi göstermesi açısından çarpıcıdır. Sınav Jürisinin Doç. Dr. Ziya Bursalıoğlu, Prof. Dr. Cevat Geray ve Doç. Dr. Hıfzı Doğan'dan oluştuğu anlaşılmaktadır. Aynı sınava İbrahim Ethem Başaran da girmiştir. Eğitim Yönetimi ve planlaması alanında çalışan ya da öğrenim görenlerin akademik karşılaştırma ve bir değerlendirme yapmaları açısından ilginç olacağı için soruların verilmesi gerekli görülmüştür. Sorular şöyledir:

1. Bugün eğitim reformu konusunda yapılan çalışma ve tartışmaları, sistem teorisinin ışığında değerlendiriniz ve yararlı gördüğünüz önerilerde bulununuz. (Doç. Dr. Ziya Bursalıoğlu)
2. Memleketimizde halk eğitimi girişimi, en iyi şekilde hangi örgüt ve yönetim biçiminde gerçekleştirilebilir (Bu sorunun tartışmasında yeni kurulmuş bakanlıkları da dikkate alınız). (Prof. Dr. Cevat Geray)
3. Genel eğitim ve teknik öğretim ilişkisini eğitim sistemimizin bütünlüğü içinde, örgüt ve yönetim açısından olduğu kadar eğitim ve öğretim ilkerlerini de dikkate alarak tartışınız. (Doç. Dr. Hıfzı Doğan)

Haydar Taymaz, 20.10.1971 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi Dekanlığına doktora öğrenimine başlamak istediğine ilişkin dilekçe vermiştir (Belge 8).

20 Ekim 1971

Ankara Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dekanlığına

İlgili 11.5.1971 Tarih ve 842 sayılı yazınıza.  
Rahatsızlığım ve hastalığıma karşın başta sizler.  
Doktora girmeye kararlıyım ve bu kayıt işlemlerini tamamlamak için  
müsaadelerinizi rica ederim.

Haydar Taymaz  
Sınav

Adres:  
Bahçelievler 6. Sokak  
Bahar Apt. No: 4/5  
Sınav  
Tel: 193946

**Belge 8.** Haydar Taymaz'ın 20.10.1971 Tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi Dekanlığına Verdiği Dilekçe



Haydar Taymaz'ın 20.10.1971 tarihli Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi Dekanlığına verdiği dilekçede Fakülte'nin 11.05.1971 tarih ve 842 sayılı yazısına ilgi kurularak "Fakültenizde doktora çalışmasına başlamak istiyorum. Doktora yönetmeliğine göre ön kayıt işleminin yapılması için gereğini müsaadelerinizi saygı ile arz ederim" denilmektedir.

Haydar Taymaz'ın doktora yabancı dil ve bilim sınavlarından başarılı olduğu, Belge 9'da görölmektedir.


2004

8.12.1971

Sayın Haydar Taymaz  
Bahçeli Evler 6.Sok.Bahar Apt.No:4/5  
Bahçelievler-ANKARA

Fakültesizde doktora yapmak için girmiş olduğunuzu yabancı dil-Bilim sınavlarınızı kazanmış bulunuyorsunuz.  
Bilgilerinizi rica ederim.

Sekreter V.  
Ayup Unal



### *Belge 9. Haydar Taymaz'ın Doktora Yabancı Dil ve Bilim Sınavlarından Başarılı Olduğunu Gösteren Yazı*

Belge 9'dan Haydar Taymaz'ın doktora yabancı dil ve bilim sınavlarından başarılı olduğu, Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi Fakülte Sekreterliğince 08.12.1971 tarih ve 2004 sayılı yazı ile bildirilmiştir.

Haydar Taymaz Hocamıza 16.02.1971 tarih ve 381 sayılı yazı ile doktora öğretim programı ile ilgili görüşmek üzere 18.02.1971 günü saat 15.00'te Fakülteye gelmesi istenmektedir (Belge 10).

16-2-1971

Öğr.İşl.Şf1.

381

Sayın: Haydar Taymaz  
Mevkî ve Teknik Öğretim  
Büld ve Programlama Dairesi Başkanlığı  
Araştırma Şubesi Müdürlüğü  
ANKARA

Doktora programına bağliayabilmek için giriş olduğunuzu yabancı dil istihananını kazanmış bulunuyorsunuz. Öğrenim programınız üzerinde görüşmek üzere, master programında almış olduğunuz karsları belirten tasvascript ile beraber, 18. Şubat 1971 Perşembe günü saat 15.00'te Fakültemizde bulunmanızı rica ederim.

Sekreter Y.  
Orhan AKÇABAİLALİ

0A.02.16.2.1971

*Belge 10. Haydar Taymaz'la Öğretim Programı İle İlgili Görüşmek Üzere Fakülteye Davet Yazısı*

Doktora giriş sınavlarından başarılı olan Haydar Taymaz, doktora öğrenimiyle ilgili çalışma planını 04.01.1972 tarihli dilekçesi ekinde Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi'ne sunmuştur (Belge 11 ve Ekleri).

Ankara Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dekanlığına .

Eğitim Fakültesi Lisans-Ustü Öğretim ve Sınav Yönetmeliği;  
4. maddesi gereğince hazırladığım doktora tez konusu ile ana çalı planım ilişikte sunulmuştur .

Gereğine müsadelerinizi saygılarımla arz ederim .

4/1/1972

Eki : İki çalıma planı

Doktora Adayı  
Haydar Taymaz



ANKARA UNIVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

DOKTORA TEZ KONUSU VE KAPSAMI

Tez Konusu: Orta Öğretimde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi.

Kapsamı:

- 1- Öğrenci başarısının ölçülmesinde çağımızda hakim olan esaslar:
  - a- Başarının ölçülmesinde
  - b- Ölçme sonuçlarının değerlendirilmesinde
- 2- Ortaöğretimde öğrenci başarısının ölçülme ve değerlendirme uygulamaları:
  - a- Hakim olan anlayış
  - b- Uygulanan ölçme vasıtaları
  - c- Değerlendirme teknikleri
- 3- Ortaöğretimde öğrenci başarısının ölçülmesi için sistem geliştirilmesi:
  - a- Sistemin dayanacağı temel esaslar
  - b- Sistemin yapısı
  - c- Uygulama şekli

Sunanı:  
Haydar Taymaz

ANKARA UNIVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ

Doktora Adayı Çalışma Planı

Doktora Adayının

Adı ve Soyadı : Haydar Taymaz  
Bilim Dalı : Eğitim İdaresi  
Tez Konusu : Orta Öğretimde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi  
İhtisas Dersi : Eğitim İdaresinde Teori ve Uygulama

Mecburi Yardımcı Dersleri :

- 1- Eğitim Programlarında Araştırma Sorunu
- 2- Mesleki ve Teknik Öğretim Sorunları
- 3- Kitle İletişim Araçları ve Halk Eğitimi

Seminerleri :

- 1- Teze Hazırlık Semineri (Tez Projesini Geliştirme)
- 2- Ortak Seminer

Lisans Üstü Öğretim Komisyonuna saygı ile sunulur.

31/ XII /1971

Doktora Adayı  
Haydar Taymaz

Doktorayı Yöneten  
Öğretim Üyesi  
Doç. Dr. Ziya Bursalioğlu

Haydar Taymaz Hocamız, 04.01.1972 tarihli dilekçesi ile eklerinde doktora öğrenimiyle ilgili çalışma planını Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi'ne sunmuştur. Bu dilekçe ekinde yer alan, 31.12.1971 tarihinde hazırladığı ve danışmanı Doç. Dr. Ziya Bursalıoğlu'nun da onayladığı doktora çalışma planında alacağı dersler, vereceği seminerler ve doktora tez konuları belirtilmiştir.

Haydar Taymaz'ın doktora öğrenimi sırasında aldığı dersler Belge 12'de görülmektedir.

DOKTORA ÖĞRENCİLİĞİNİN NOT BELGESİ	
ADI VE SOYADI : Haydar TAYMAZ	Akış FA NOT
Alanı : Eğitim Yönetimi Teftişi	
Dersleri	
Mesleki Teknik Öğretim Sorunları H. DOĞAN	8 (Sekiz) 30.5.1971
Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama Z. BURSALIOĞLU	9 (Dokuz) 1971-1972
Program Geliştirmede Araştırma Sorunları F. VARİŞ	9 (Dokuz) 8.7.1972
Kitle İletişim Araçları ve Halk Eğitimi C. GERAY	10 (On) 1.7.1972
DOKTORA TEFTİŞİ Orta Öğretimde Öğrenim Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi.	

### Belge 12. Haydar Taymaz'ın Doktora Öğrenimi Sırasında Aldığı Dersler ve Notları

Belge 12'den Haydar Taymaz Hocamızın doktora yaptığı alanın Eğitim Yönetimi ve Teftişi olduğu yazılmıştır. Aynı belgede Haydar Taymaz'ın Hıfzı Doğan'dan Mesleki Teknik Öğretim Sorunları, Ziya Bursalıoğlu'ndan Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama, Fatma Varış'tan Program Geliştirmede Araştırma Sorunları ve Cevat Geray'dan Kitle İletişim Araçları ve Halk Eğitimi derslerini alarak çok başarılı biçimde tamamladığı görülmektedir.

Haydar Taymaz'ın doktora çalışma planından da anlaşıldığı üzere dersler dışında doktora seminerlerini de almış ve başarılı olmuştur. Haydar Taymaz'ın doktora tez savunma tutanağı (zaptı) ve kararı 17.01.1975 tarihinde hazırlanmıştır (Belge 13).

Konu : Haydar Taymaz'ın tez savunma  
saptı ve kararı

17.1.1975

**DOKTORA TEZİ SAVUNMA ZAPTI**

Eğitim Fakültesi Dekanlığına,

17.1.1975 Cuma günü 11.00'de Doç.Dr.Ziya Bursahioğlu'nun başkanlığında Prof.Dr.Cevat Geray ve Doç.Dr.Hıfzı Doğan'ın katılımıyla kurulan doktora tezi jürisi önünde, doktora adayı Haydar Taymaz "Orta Öğretimde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi" konulu tezini bilimsel sınıflama ve sıra izleyerek açıklamıştır. Jüri başkanı ve üyelerinin görüş ve eleştirilerini belirtmesinden sonra, aday soru ve eleştirileri cevaplandırmıştır. Savunmanın bitiminde yapılan görüşme sonunda, jüri tezin bilimsel açıdan değerli ve adayın açıklamasının ve savunmasının tatmin edici olduğu sonucuna varmıştır. Yönetmeliğin 40.maddesi uyarınca tezin adayın doktora çalışmalarındaki başarı derecelerini de dikkate alarak, "PEKİYİ" derece ile başarılı sayılmasına karar verilmiştir.

Başkan

Üye

Üye

Doç.Dr.Ziya Bursahioğlu

Prof.Dr.C.Geray

Doç.Dr.Hıfzı Doğan

*[Handwritten signatures of Doç.Dr.Ziya Bursahioğlu, Prof.Dr.C.Geray, and Doç.Dr.Hıfzı Doğan]*

139  
17-1-1975  
Yönetim Kurulu  
17.1.1975  
*[Handwritten notes and stamps]*

**Belge 13. Haydar Taymaz'ın Doktora Tezi Savunma Tutanağı**

17.01.1971 tarihli daktilo ile yazılmış doktora tezi savunma tutanağında, konu "Haydar Taymaz'ın doktora tez zaptı ve kararı" olarak belirtilmiştir. Doç. Dr. Ziya Bursahioğlu, Prof. Dr. Cevat Geray ve Doç. Dr. Hıfzı Doğan'dan oluşan jüri, tutanakta Eğitim Fakültesi Dekanlığına hitaben şu kararı imza altına almışlardır:

17.01.1975 Cuma günü saat 11.00'de Doç. Dr. Ziya Bursahioğlu'nun başkanlığında Prof. Dr. Cevat Geray ve Doç. Dr. Hıfzı Doğan'ın katılımıyla kurulan doktora tezi jürisi önünde, doktora adayı Haydar Taymaz "Orta Öğretimde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi" konulu tezini bilimsel sınıflama ve sıra izleyerek açıklamıştır. Jüri başkanı ve üyelerinin görüş ve eleştirilerini belirtmesinden sonra, aday soru ve eleştirileri cevaplandırmıştır. Savunmanın bitiminde yapılan görüşme sonunda, jüri tezin bilimsel açıdan değerli ve adayın açıklamasının ve savunmasının tatmin edici olduğu sonucuna varmıştır. Yönetmeliğin 40. Maddesi uyarınca tezin adayın doktora çalışmalarındaki başarı derecelerini de dikkate alarak, "PEKİYİ" derece ile başarılı sayılmasına karar verilmiştir.

Tutanaktan ilgi çeken birkaç nokta şöyle belirtilebilir. Öncelikle, o dönemde doktora jürilerinin tutanaklarının nasıl içerik taşıdığı gözlenmektedir. İkinci olarak, jüride bir profesör varken, jüri başkanlığının bir doçent tarafından ya-

pılmasıdır. Bunun nedeni olarak ise, o dönemde tez danışmanlarının jürilerde başkan olması uygulamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bir diğer nokta ise, eğitim planlaması bilim dalında doktora yapmak istediğini başvuru dilekçesinde belirtmesine ve eğitim yönetimi alanında doktora öğrenimi görmesine karşın, Haydar Taymaz'ın ölçme ve değerlendirme bilim dalı kapsamında bir doktora tezi hazırlamış olmasıdır.

Haydar Taymaz Hocamızın doktorasını bitirdiğine ilişkin Eğitim (Bilimleri) Fakültesi Dekanlığının yazısı Belge 14'tür.

Öğrenci İşleri Şefliği  
Konu Haydar Taymaz'ın  
Doktorası Hk.  
T. C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM FAKÜLTESİ  
DEKANLIĞI  
Ankara, 24/1/1975

75/251

İlgili Makama

Fakültemiz Doktora adaylarından Haydar TAYMAZ 17.1.1975 tarihinde girmiş olduğu Doktora tezi müdafaasını başarıyla vererek "PEKİYİ" derece ile "Doktor" ünvanı almaya hak kazanmıştır. Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Dekan

*Fatma*

Prof. Dr. Fatma VARIŞ

Not: İş bu belge ilgilinin isteği üzerine verilmiştir.

**Belge 14.** Haydar Taymaz'ın Doktora Öğrenimini Bitirdiğine İlişkin Eğitim (Bilimleri) Fakültesi Dekanlığının 24.01.1975 Tarihli ve 75/251 Sayılı Yazısı

17.01.1975 tarihli ve 75/251 sayılı Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Fatma Varış'ın imzaladığı yazıda "İlgili Makama" hitaben "Fakültemiz Doktora adaylarından Haydar TAYMAZ 17.1.1975 tarihinde girmiş olduğu Doktora tezi müdafaasını başarıyla vererek "PEKİYİ" derece ile "Doktor" ünvanı almaya hak kazanmıştır. Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim".

Böylece Haydar Taymaz'ın 20.10.1970 tarihinde doktora başlamak için başvurduğu, 13.02.1971 tarihinde doktora yabancı dil sınavına, 30.11.1971 tarihinde doktora bilim sınavına girdiği, 17.01.1975 tarihinde de doktora tezini savunarak yaklaşık dört yıllık bir sürede doktora öğrenimini tamamlayarak mezun olduğu anlaşılmaktadır.

Çizelge 1'de Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi'nin İlk Doktora Mezunları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

**Çizelge 1.** Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi'nin İlk Doktora Mezunları

Adı Soyadı	Bölümü	Tarihi	Danışmanı
1. Mahmut Tezcan	ES	05.12.1973	Prof. Dr. H. Topçu
2. Cahit Kavcar	GSE	08.12.1973	Prof. K. Akyüz
3. Doğan Çağlar	ÖE	11.06.1974	Doç. Dr. M. Enç
4. M. Ali Kısakürek	EPÖ	14.06.1974	Prof. Dr. F. Varış
5. Leyla Küçükahmet	EPÖ	17.06.1974	Prof. Dr. F. Varış
6. Enise Kantemir	GSE	01.07.1974	Prof. K. Akyüz
7. İnci San	GSE	01.07.1974	
8. S. İlhan Sezgin	EPÖ	11.11.1974	Doç. Dr. H. Doğan
9. Murat Katoglu	GSE	28.11.1974	Ord.S.K.Y-PrK.A.
<b>10. Haydar Taymaz</b>	<b>EYT</b>	<b>17.01.1975</b>	<b>Doç. Dr. Z. B.</b>
<b>11. İbrahim E. Başaran</b>	<b>EY</b>	<b>21.01.1975</b>	<b>Doç. Dr. Z. B.</b>
12. Yahya Özsoy	ÖE	22.01.1975	Doç. Dr. M. Enç
13. Berka S. Özdoğan	EP	20.06.1975	?
14. Fevzi Ercan	EPÖ	25.12.1975	Doç. Dr. H. Doğan
15. Ayşe Gül Ataman	ÖE	03.03.1976	Doç. Dr. M. Enç

Çizelge'den Haydar Taymaz'ın Eğitim (Bilimleri) Fakültesi'nin doktora mezunlarının onuncusu olduğu, Eğitim Yönetimi ve Teftişi alanında Türkiye'de doktora yapan ilk kişi olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak yukarıda verilen belgelerden de Hocamız Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın doktora dosyasındaki belgelerden yüksek lisans ve doktora öğrenimini başarıyla biçimde tamamladığı açıkça görülmektedir.



Hocalarına (Prof. Dr. Haydar Taymaz, Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran ve Prof. Dr. Mahmut Âdem), Öğrencilerinin (Prof. Dr. Ali Balcı, Prof. Dr. Kasım Karakütük, Prof. Dr. İnyet Aydın ve Doç. Dr. Şakir Çankır) Teşekkürlerini Sunmaları (2006)



Prof. Dr. Haydar Taymaz ve En Yakın Arkadaşı Prof. Dr. İ. Ethem Başaran (2006) (Fotoğrafı Prof. Dr. Kasım Karakütük çekmiştir)



## 2. BÖLÜM

### EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ VE POLİTİKASI YAZILARI



# Değer Kavramı ve Değer Yükleme

İnayet AYDIN<sup>1</sup>

## GİRİŞ

Bu makaleye konu olarak değer kavramının seçilmesinin iki temel nedeni bulunmaktadır. Birincisi, günümüz dünyasında giderek daha fazla ihtiyaç duyulan, değer ve değer yükleme kavramlarının bir analizini yapmaktır. İkinci neden ise bu makalenin yayımlanacağı eserin ithaf edildiği Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın hem akademik kimliği hem de insani yönleri ile gerçek bir değer olmasıdır.

## Değer Kavramı

Değer terimi, Latince kökenli olan ve layık/önemli ya da güçlü olması gereken anlamına gelen “Valere” kavramından türetilmiştir. Kavramın kökü ise “Valiant: yiğit/kuvvetli”, “Valor: cesaret” ve “Valid: geçerli” kavramlarına dayanmaktadır. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde değer, 1) Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet üstün, yararlı nitelikleri olan kimse; 2) Bir şeyin parayla ölçülebilen karşılığı, eder, paha; yaşama yön veren düzenleyiciler; 3) Yüksek ve yararlı nitelik; kişinin isteyen, gereksinme duyan bir varlık olarak nesneyle bağlantısında beliren şey olarak tanımlanmaktadır.

Kuçuradi'ye göre (1998) insanın ilişki kurduğu başka insanlar karşısındaki tutumu, aldığı kararlar ve gösterdiği davranışlar, çeşitli değerlendirmelere dayanır. Değer sorunu da aslında bir değerlendirme sorunudur. “İyi nedir?”, “faydalı nedir?”, “doğru nedir?” gibi sorular sormak, aslında bir değerlendirme sorununu ifade eder. Schwart ve Bilsky (1987) değerleri, biyolojik ihtiyaçlar, toplumsal etkileşim gereklilikleri ve birey üzerindeki sosyal-kurumsal talepler gibi evrensel ihtiyaçların zihinsel temsilcileri olarak tanımlamışlardır (Kamakura ve Novak, 1992). Hacıkadiroğlu (2002) değerleri, insanların nesnelere yüklediği öznel nitelik olarak görmektedir.

Değeri “nesne ve olayların önemi hakkında fikrin oluşmasını sağlayan insani nitelik” olarak ifade etmek de mümkündür. Yani kişisel değerler seçim yapmada, karar vermede ve diğer kişisel tercihlerimizde etkilidir (Michael, 1988). İnsanlar değerleri, hangi eylem, olay ya da kişinin iyi ya da kötü olduğuna karar vermek için temel aldıkları standartlar olarak kullanmaktadırlar.

Rokeach'a göre (1973) değerler, hangi davranışların ya da sonuçların, diğerlerine göre kişisel ya da toplumsal olarak daha kabul edilebilir olup olmadığını be-

---

1 Porf. Dr. - Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi - iaydin@ankara.edu.tr

lirlemeye yarayan ve sürekliliği olan inançlardır. Yine Rokeach (1973), bir değer bir kez öğrenildikten sonra insanın değer sisteminin bir parçası haline geldiğini ve diğer değerler içinde görece bir öncelik sıralaması içine girdiğini ifade etmiştir. Birey böylece karar verirken, bir ikilem ya da çatışmayı çözerken bu değer sistemine başvurmaktadır (Akt: Kamakura ve Novak, 1992).

Değerler, genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgulardır. Belirli bir durumu diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlanan değerler, davranışlara kaynaklık eden ve onları yargılamaya yarayan anlayışlardır. Değerler, insana özgü, insanı insan yapan ve onu diğer canlılardan ayıran bir nitelik taşır. Ayrıca değerler, insanın amaçlarına uygun tarzda kendini gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine yardımcı olur (Kuçuradi, 1998). Değerleri insanların mı yarattığı, yoksa zaten var olan değerlerin mi bireyler tarafından keşfedildiği konusu ise düşünürler tarafından yoğun tartışmalara konu edilmiştir.

Olguların objektif olmasına karşın, değerler subjektiftir. Aynı olgulara farklı değerler yüklemek, kişilerin farklı değerlendirmelerinin bir sonucudur ve bu değerlendirmede çıkar, ihtiyaç, istek ya da ideallerinden hangisini koruyacağına karar vermesi gerekmektedir. Etik alanında ise değer bir şeyin öneminin derecesi, yapmak ya da yaşamak için neyin en iyi olduğunu belirlemek; farklı eylemlerin değerinin tanımlanması çabasıdır. Böylece birey, doğru davranış biçimi için daha değerli saydığı eylemi etik açıdan “iyi” olarak kabul edilebilirken, düşük değer yüklediği bir eylemi “kötü” olarak kabul edilebilir.

Değer kavramı, görüldüğünden daha karmaşıktır. Bundan dolayı değerler, zevk, istek, arzu ve ihtiyaçlar kadar sağlık, verimlilik, gelişme, gerçek, güzellik, doğruluk gibi kişisel tercihlere kadar yayılabilir. Değerler olumsuz oldukları kadar olumlu da olabilirler. Olumlu etik değerler genellikle peşinden koşulan ve en üst seviyeye çıkarılmak istenen şeylerle ilişkili iken, olumsuz değerler kaçınılan ve en aza indirgenmek istenen şeylerle ilgilidir. Değer kavramı, ekonomik, sosyal, bilimsel ve felsefi analizlere bağlı olarak, insanın değer yükleme eyleminin bir tezahürüdür (Mitcham, 2005).

Değerler, anlam kazandırma, yönlendirme ve kendini geliştirme gibi yollarla bireye rehberlik yapar ve çok önemli amaçlara hizmet ederler. Eğer değerler olmasaydı toplumsal yaşam bir kaosa dönüşür ve bireysel yaşam da anlamdan uzaklaşır (Singh, Bhandarker, Rai ve Jain, 2011).

Değer, inanç ve tutum kavramları birbiri ile yakından ilişkili ancak farklı kavramlardır. Değer, bir kişinin bağlandığı şeylere verdiği önemin ölçüsüdür ve genellikle değerler bir kimsenin yaşam biçimine yansır. İnanç ise kanıtlanmamış veya mantıksız olsa bile, bir şeyin doğru olduğuna ilişkin hissedilen duygudur.

Diğer yandan tutum ise bir kişinin inançlarını ve değerlerini kelime ve davranışlarla ifade etme yoludur. Tutumlar değerlerimizin ifadesidir ve söylediklerimiz ve yaptıklarımız yoluyla ifade edilirler. Değerler bizim bazı şeyleri kabul ederken bazı şeyleri reddetmemizi sağlar. Nasıl davrandığımız ve ne gibi söylediğimiz ise bizim tutumlarımızın dışı vurumudur (Mitcham, 2005).

Bir eylemi değerli kılanın ne olduğu, onun değerini artıran, azaltan ya da değiştiren şey ya da objenin etik değerinin ne olduğuna bağlıdır. Etik değeri olan bir obje, etik ya da felsefi anlamda iyi olarak açıklanabilir. Etik değerler, tüm diğer değerlerden daha öncelikli sayılırlar çünkü etik değerler tehlikeye düşerse, tüm değerler risk altına girecektir. Bu nedenle her birey değerlerini netleştirmekle sorumludur.

## Değer Türleri

Değerler çok farklı bakış açılarına göre sınıflandırılabilir. Değerlerin göreliliği ya da mutlak oluşu, seçimlik, araçsal ya da içsel oluşu, olumlu ya da olumsuz oluşu gibi boyutlar değerlerin sınıflandırılmasında kullanılan başlıca özelliklerdir. Aşağıda başlıca değer türleri açıklanmıştır:

*Mutlak Değer ve Görelili Değer.* Kişisel ve kültürel değerler görelidir çünkü kişiden kişiye, kültürden kültüre önemli ölçüde farklılık gösterir. Özlem'e göre (2004) yaşamsal, duysal ve kültürel değerler nesnelere ilişkili değerlerdir. Nesnelere kendi başlarına değer taşımadıkları için, nesnelere bireye değerli ya da değersiz olarak gösteren, bireyin kendi duygusal edimleridir. Bu nedenle bu tür değerler kişiye göre olmaları nedeniyle görelidir. Yani aynı olgu ya da nesne bir kişi için büyük bir anlam ifade ederken, bir başkası için hiçbir anlam taşımaz. Diğer yandan, mutlak değerlerin varlığına ilişkin teoriler de vardır. Buna göre, mutlak değerler denilen ve matematiksel mutlak değerler ile karıştırılmaması gereken değerlerdir. Bir mutlak değer felsefi açıdan mutlak; bireyden ve kültürden bağımsız, hem de bilinir ya da anlaşılır olup olmadığından bağımsız olarak tarif edilebilir. Diğer yandan görelili değer, mutlak değer öznesi tarafından bir "deneyim" olarak kabul edilebilir. Görelili değer böylece bireysel ve kültürel yorumlara göre değişirken, mutlak değer bireysel veya toplu bir "deneyim" olarak ne olursa olsun sabit kalır.

*Seçimlik (Tercih Edilen Değer):* Tercihlerin ifade edilmesi aslında sahip olduğumuz bazı değerlerin de ifade edilmesi anlamına gelmektedir. Eğer bir kişi spor yapmayı tercih ediyorsa, bu etkinliğin kendisi için değerli olduğunu söylüyor demektir. İşte olmak yerine evde dinlenmeyi tercih ettiğini belirten biri aslında, daha çok boş zamana sahip olmaya, işte zaman geçirmekten daha fazla değer verdiğini vurgulamaktadır. Belirli eylemlerin ahlaki ya da ahlak dışı olduğuna ilişkin tar-

tışmalar yürütürken, bu tür değerlere fazlaca vurgu yapılmaz. Tek istisna, bu tür tercihleri ahlaki kararların merkezine yerleştiren hedonist teoridir. Bu tür sistemler, bizi mutlu eden eylemler ya da durumlarda ahlaken bu tür seçimler yapmamız gerektiğini savunur.

*Araçsal ve İçsel (Amaçsal) Değer:* Değerler “amaç” değerler ve “araç” değerler olarak da sınıflanabilir. Bu tür tanımlamada değerler, amaç ve araç ilişkisini ortaya koymaktadır. Araç olarak kullanılan değerler aracı, sonuç olarak istenilen değerler ise asıl değerlerdir. Araçsal bir değer, başka bir iyiyi kazanmaya ya da sahip olma-ya aracılık ettiği için değerlidir. Örneğin bir radyo, müzik dinlemeyi sağlayan bir araç olduğu için değerlidir. Oysa içsel (amaç) değer, başka bir şeye aracılık ettiği için değil, özünde kendisi değerli olduğu için bir değerdir. Bir şey araçsal açıdan değerli olduğunda, bu onun sadece, göreli olarak daha önemli olan başka bir amaca ulaşmak için bir araç olarak değer taşıdığı anlamına gelmektedir. Eğer arabamıza araçsal bir değer yüklüyorsak onu, bizi başka işleri yapmak üzere işe ya da işyerlerine taşıdığı için değerli buluyoruz demektir (Mitcham, 2005).

İçsel ve araçsal iyiler, birbirini dışlayan şeyler değildir. Bazı nesnelere hem kendisi iyi, hem de başka iyi sonuçları sağladığı için araçsal açıdan iyi olabilir. Araçsal değerler sonuççu etik sistemlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu etik teorilerinde, etik seçimlerin (örneğin insan mutluluğu gibi) mümkün olan en iyi sonuçlara yol açacağı iddia edilir. Böylece, bir evsiz kişiyi beslemek için yardım etmek seçeneği, etik bir seçim olarak kabul edilir ve sadece evsiz kişinin kendi iyiliği için değil, toplumdaki diğer kişilerin de iyiliği için yararlı bir eylem olarak görülür.

İnsanın sahip olduğu etik yargıların en önemli özelliklerinden biri de değerlerimizi ifade etmesidir. Sadece değerlerin açıklanma biçimi değil, tüm ahlaki yargılar da değerlerle ilgilidir. Böylece, etik anlayış, insanların neye değer atfettiğini ve bunun nedenlerini anlamayı gerektirir.

İçsel değeri olan bir şey, sadece kendisi olduğu için değerlidir. Bu değerler sadece başka iyilere ulaştırılan araçlar olarak kullanılamazlar ve tercih edilen diğer seçeneklerden biri değildir. Bu çeşit değerler, ahlak felsefesinde büyük bir tartışmanın da kaynağıdır. Çünkü bu içsel değerlerin gerçekten var olup olmadığı konusunda bir görüş birliği bulunmamaktadır.

Araç ve amaç değerleri birbirinden nasıl ayıracağımız ve araç değerlerin gerçekten var olup olmadığı varsayımı etiğin önemli bir problem alanıdır. Bu ilk bakışta basit gibi görünebilir, ama öyle değildir. Örneğin sağlıklı olmak herkes için bir değerdir, fakat bir içsel (amaç) değer midir? Bazıları bu soruya “evet” cevabını verebilir ama aslında insanlar sağlıklı olmayı, hoşlandıkları başka şeyleri yapabilmelerine olanak sağladığı için bir değer olarak görürler. Yani, sağlıklı olmak

araçsal bir değer haline gelir. Ama bu keyifli etkinliklerin kendileri özünde değerli midir? İnsanlar genellikle sosyal kaynaşma, öğrenme, yeteneklerini test etme gibi çeşitli nedenlerle bu etkinlikleri gerçekleştirirler. Yani, belki de yapıma nedenleri nedeniyle bu faaliyetler içsel değil araçsal birer değer olmaktadır. Öyle görünüyor ki, tüm değerler bizi başka değerlere taşıyan araçsal değerler olmaktadır (Mitcham, 2005).

Etik alanında bir diğer tartışma da değer yaratma veya değerlendirilmesi söz konusu olduğunda insanların oynadığı roldür. Bazıları değerlerin tamamen insan yapımı olduğunu savunmaktadırlar ya da en azından, insanoğlunun yeterince gelişmiş bilişsel fonksiyonları ile bir değer inşası yaptığını ileri sürmektedirler. Buna karşın bir başka anlayış, değerlerin zaten var olduğu ve insanın sadece bu değerlerin farkına vardığını ileri sürmektedir.

Değerler çeşitli kaynaklardan ortaya çıkabilir. Bu kaynaklardan birincisi *İdeallerdir*. İdealler, anlam duygusu sağlayarak bireylerin değerlerini etkilerler. İdealler, mesleki öğretiler ya da bağımsız kişisel düşünceler sonucunda oluşabilir. İkinci olarak değerler *pratik çıkarılardan* kaynaklanabilir. Üçüncü ve önemli bir başka husus ise *tercihlerdir*. Bu tür değerler, bazı şeylere olumlu ya da olumsuz anlamda değer yükleme eğiliminden kaynaklanır (Erde, 1996). İnsanlar çok farklı öznelere değer yükleme eğilimindedir. Ancak değer yükleme kendi başına ele alınması gereken bir konudur.

## DEĞER YÜKLEME

Değerler, değer yükleyerek oluşur. Karşımızdaki obje ya da nesne, tutum-davranış ya da kavramlar arasında bazılarında önem ya da belli bir anlam yüklemek onları değer haline getirir. Ortaya çıkan her değer, bir değer yüklemenin sonucudur. Bir şeye değer yüklemek, diğerleri arasından bazılarını seçmek ya da tercih etmektir.

İnsanın her bir eylemi değerlerle ilgilidir çünkü bir değeri koruyarak ya da bir değeri çiğneyerek, ya da her ikisini birden yaparak eylemde bulunuruz. Eylemek değerlendirme yapmaktır, değerlendirmek ise farklı eylem seçenekleri arasından birisini seçmektir. Her seçimde seçilen kadar seçilmeyenler de vardır. Bu nedenle her eylemde bulunan, kendisinin ya da karşısındakilerin değerini koruyacak biçimde eylemde bulunabileceği gibi, onların insan olarak değerine zarar verecek biçimde de eylemde bulunabilir. Bunun için her eylem insanın değerleriyle ilgilidir (Tepe, 2008).

İnsanın yaşamı boyunca zamana ve yere bağlı olarak pek çok şey sürekli olarak değişmektedir. Herkes için aynı değerler, aynı yaşam tarzı ve aynı deneyimler geçerli değildir. Ancak bütün bireylerin davranış ve seçimlerinde neye, hangi nedenlerle, ne kadar değer yükledikleri ve bunu yaparken nasıl bir süreç izledikleri, onların yaşam biçimleri ve seçimleri üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Bir şeyin değeri ona yüklenen anlamdan kaynaklanmaktadır. Başka bir deyişle değerler onlara anlam yüklendiği, anlamlı görüldüğü için değerlidirler (Tepe, 2008). Değer yükleme süreci çeşitli aşamalarda gerçekleşmektedir. Aşağıda açıklanan yedi aşamayı da tam olarak karşılamadıkça bir öznenin değer olarak görülmemesi gerekmektedir. Bir değeri değer yapan, değer yükleme süreci Raths'ın modeline göre aşağıdaki yedi aşamadan oluşur (Barry, 1975; Raths, Harmin ve Simón, 1966):

1. *Serbestçe seçme.* Bireyin seçimleri, yaşamını yönlendiren bir otoritenin zorlaması ya da izlendiğini bilme nedeniyle etki altında kalarak yapılmamalıdır, kendi özgür seçiminin bir sonucu olmalıdır. Değerler birey tarafından serbestçe seçilmiş ve onlara bir değer yüklenmiş olmalıdır.
2. *Alternatifler arasından seçme:* Bireyin değerler arasında seçim yapabileceği hiçbir alternatifi yoksa tabii ki burada değer seçimi de yoktur. Bu nedenle, tek değer varsa ve alternatifler arasından seçme şansı bulunmuyorsa burada değer yükleme değer, dayatma vardır ve o şey değer olma özelliğine sahip olamaz.
3. *Her alternatifin sonuçlarını dikkatlice değerlendirdikten sonra seçim yapılması:* Düşüncesiz ve içgüdüsel seçimler değerleri tanımlamaz. Bir şeyin düşünceli ve anlamlı bir biçimde bir kişinin yaşamına rehberlik edebilmesi için, belli bir tartıp biçme süreci sonucunda ortaya çıkmış olması gereklidir. Ancak her alternatifin muhtemel sonuçları açıkça anlaşıldıktan sonra akıllıca seçimler yapılabilecektir. Burada önemli bir bilişsel faktör vardır. Bir değer ancak, seçeneklerin çeşitliliği ve her bir seçimin sonuçları hakkında akıllıca yapılmış değerlendirmelerle oluşabilmektedir.
4. *Takdir etmek ve değer vermek:* Bir şeye değer yüklediğimizde olumlu bir anlam veririz. Değer yüklediğimiz takdir ederiz, saygı duyarız, kıymetli buluruz. Değerlerimiz bizi mutlu eder. Özgürce ve düşünerek yapsak bile bazı seçimlerimiz bizi mutlu etmeyebilir. Bir savaş ortamında ateş etmeyi seçebiliriz ancak şartların makul hale getirdiği bu seçim bizi üzebilir. Oysa değerler bizi mutlu eden seçimlerden çıkar. Yaşamımızı yönlendiren, takdir ettiğimiz ve değer verdiğimiz şeylere değer diyebiliriz.

5. *Onaylamak*: Bütün seçenekleri gözden geçirdikten sonra bir seçim yaptığımızda ve bu seçimle gurur duyup, mutlu olduğumuzda, bu seçimle ilgili olarak gerektiğinde onu savunuruz. Kamuoyuna değerlerimizi açıklayıp, onaylamaya ve savunmaya gönüllü davranırız. Eğer seçimimizden utanıyorsak, durumumuzun bilinmesini istemiyorsak burada değer değil başka kavramlar söz konusudur.
6. *Değere uygun yaşama*: Değerler, bizim yaşamımızın çeşitli yönleri hakkında fikir verir. Değer verdiğimiz bir seçim için para harcarız. Değerin ortaya çıkması için yaşamımızın kendisi doğrudan etkilenir. Gerçek yaşama yön vermeyen, kişinin yaşamının doğrudan etkilenmediği unsurlar değer olamaz, değer olarak görülemez.
7. *Tekrarlama*: Değer olma aşamasına ulaşan bir şey, yaşamın çeşitli alanlarında tekrar tekrar ortaya çıkacaktır ve kişiler ona bağlı kalacaktır. Yaşamda sadece bir kez ortaya çıkan unsurlar değer olarak ifade edilmez. Farklı zaman ve farklı durumlarda değerler kendini tekrar tekrar gösterirler. Değerler karardır ve yaşamda bir kalıp oluşturur.

## Değer Sistemi

Değerler birbirleri ile sürekli etkileşim içinde bulunurlar ve dinamik bir değer örüntüsü oluştururlar. Bu değer örüntüsüne değer sistemi denir. Değer sisteminin girdisi yaşantılar, çıktısı ise davranışların değerini yargılamak ve onları yönlendirmektir. Değer sisteminin ürünü ise değer yargılarıdır (Başaran, 1991).

Değer sistemleri, bir nesnenin araçsal ve öz değerlerinin toplamından oluşur. Bir değer sistemi, tutarlı etik değerler ve etik ölçüler kümesidir. İyi tanımlanmış bir değer sistemi bir etik kodunu oluşturur.

Schwartz ve Bilsky (1987), bireyin değer sisteminin, onların inanç, tutum ve davranışlarını tek tek değerlerden daha fazla yönlendiren ve güdüleyen ağırlıklı bir anlayış sağladığını ifade etmişlerdir. Böylece bireyin değerler sistemi, inanç, tutum ve davranışları üzerinde daha etkili ve güvenilir bir değerlendirme yapmasını sağlamaktadır (Akt: Kamakura ve Novak, 1992).

Görüldüğü gibi bireylerin etik ya da etik dışı davranışları onların oluşturdukları değer sisteminin ürünüdür. Bu açıdan bakıldığında değer sistemlerinin oluşumuna etki eden temel kurumların sahip olduğu değerler, bireyin değer sistemi üzerinde doğrudan ve uzun dönemli bir etkisi vardır.



## KAYNAKÇA

- Başaran, İ. E. (1991). Örgütsel davranış: İnsanın üretim gücü. Ankara: Gül Yayınevi.
- Erde, E. L. (1996). Conflicts of interest in medicine: A philosophical and ethical morphology. Conflicts of interest in clinical practice and research. (Eds: R. G. Spece, D. S. Shimm, A. E. Buchanan). New York: Oxford University Pres. pp. 12-41.
- Hacıkadıroğlu, V. (2002). Değerlerin temellendirilmesi. Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri. (Ed: Ş. Yalçın). Ankara: Vadi Yayınları.
- Kamakura, W. A. ve Novak, T. P. (1992). Value-system segmentation: Exploring the meaning of LOV. *Journal of Consumer Research*, 19, 119-132.
- Kingman, B. (1975). The development of value clarification skills: Initial efforts in an eighth grade social studies class; Part 2. Occasional Paper Series No: 75-1. State Unit. of New York, Stony Brook. American Historical Association 'Education Project.
- Kuçuradi, I. (1998). İnsan ve değerleri. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Michael, S. ve John, U. (1988). Social studies for children (A guide to basic instruction) 9. Edition. New Jersey: Prentice Hall.
- Mitcham, C. (2005). Values and valuing. *Encyclopedia of Science, Technology, and Ethics*. New York: Macmillan Reference.
- Özlem, D. (2004). Etik: Ahlak felsefesi. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Raths, L. E., Harmin, M. ve Simón, S. B. (1966). Values and teaching: working with values in the classroom. C. E. Merrill Books.
- Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. ve Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (5), 519-542.
- Singh, P., Bhandarker, A., Rai, S. ve Jain, A. K. (2011). Relationship between values and workplace: an exploratory analysis. *Facilities*, 29 (11/12), 499- 520.
- Tepe, H. (2008). Değer ve anlam: Değerler anlamlar mıdır? 17-19 Aralık 2008 tarihlerinde ODTÜ Felsefe Bölümünde düzenlenen Anlam Kongresi, Anlam ve Değer panelinde yapılan konuşmanın metnidir.

## Anılarla Haydar Hoca – İnayet AYDIN

Değerli hocam Prof. Dr. Haydar Taymaz'ı ilk kez, kendisinden aldığım “Hizmet İçi Eğitim” dersi ile 1983 yılında tanıdım. Son derece sistematik, dinamik, eğlenceli, saygılı ve kalıcı bir öğretime yöntemi vardı. Daha sonra kendisinden “Teftiş”, “Hizmet İçi Eğitim Uygulaması” gibi dersleri de büyük bir keyifle aldım.

Fakülteden mezun olup 1986 yılında Yüksek Lisans Eğitimine başladığımda da kendisinin her zaman teşvik edici katkıları ile keyifli bir ders dönemi geçirdik. Tez danışmanım değiştikten sonra Prof. Dr. Haydar Taymaz hocam danışmanlığıma atandı. Kendisinin büyük katkıları ile tamamladığım Yüksek Lisans eğitimim 6 Eylül 1988 tarihinde kendisinin başkanlığında yapılan jürim ile tamamlandı. 1988 yılı Ekim Ayında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümüne Araştırma Görevlisi olarak atandım. Prof. Dr. Haydar Taymaz ile birlikte çalışmaya başladım. 1993 yılında tamamladığım doktora eğitimim boyunca da Prof. Dr. Haydar Taymaz hem bir danışman olarak, hem de bir yaşam rehberi olarak büyük katkılar sağladı gelişimime. Bütün meslek hayatım boyunca kendisi her zaman her konuda yardımcı, yol gösterici ve destekleyici oldu. Bir usta çırak ilişkisi içinde yetişmem için büyük katkılarda bulundu.

Üniversitede ilk ders tecrübemi edinmem için beni bir dersine götürdü. Öğrencilere beni tanıştırdı. Öğrenci karşısında öylesine övgü dolu sözlerle onurlandırdı ki beni, öğrenciler üzerinde çok olumlu bir etki bıraktı bu sözleri. Dersin ilk saatinde ben onu dinledim. İkinci, derste o benim dersimi dinledi, son ders saatinde ise sınıfı bana bırakıp çıktı. Böylece ilk ders verme görevimi onun yol göstericiliği ile çok rahatlıkla yerine getirmiştim. Asistanını ezen, azarlayan, öğrenci önünde küçük düşüren hocaları hiç anlayamadım. Çünkü sevgili hocamdan hiçbir zaman böyle bir davranış görmedim. Kendi meslek yaşamımda da böyle davranışlardan uzak durdum.

Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın adı anıldığında herkesin üzerinde görüş birliğine vardığı konulardan biri de, hocamın odasına giren herkes için mutlaka ayağa kalkması ve elini sıkarak karşılmasıdır. Ben 1988-1993 yılları arasında onun asistanlığını yapan biri olarak, bilgi alıp vermek, hatırını sormak, tamamladığım bir işi vermek, soru sormak ya da bir şeyler danışmak için gün içinde pek çok kez odasına giderdim. Hocam her defasında mutlaka ayağa kalkıp, ceketini ilikleyerek beni karşılar ve oturmamı isterdi. Odasından her çıkışında da yine ayağa kalkıp aynı şekilde beni yolcu ederdi. O kadar saygı ve sevgi gösterirdi ki herkese, ondan öğrendiğimiz bilgi kadar, insana saygı nasıl bir şeydir onu da öğrenirdik. Davranışları ile örnek olur, saygıyı ve sevgiyi yaşatarak öğretirdi bizlere.

Her zaman akademik yolda da önümü açmıştır değerli hocam. Çok genç ve deneyimsiz olmama rağmen bana her zaman güvenmiş ve fırsat vermiştir. Kurumlarla güçlü bağları olduğu için pek çok kurum için hizmet içi eğitim programları düzenlerdi. Bu seminer programlarında mutlaka bana da bir konu verip, yetişkin eğitiminin bir parçası haline gelmemi sağlardı. İlk seminerimi bir kurumun yöneticilerine vermiştim. Çok heyecanlıydım ama o kadar çok hazırlanmış ve defalarca prova etmişim ki dersimi, hiç zorlanmadan görevimi tamamlamışım. Daha sonra aynı grupta kendisinin dersi vardı. “Hakkında çok güzel geribildirimler aldım, sitayişle bahsettiler senden, memnun oldum” demişti. Bu beni çok sevindirmişti çünkü hocamın bana olan güvenini sarsmaktan çok çekiniyordum. Bana duyduğu güvenin itici gücü ile yıllardır o yetişkinlerin karşısına hep onun teşviklerini anarak çıkarım.

Prof. Dr. Haydar Taymaz, çok dinamik ve çalışkan bir akademisyendi. Akademik çalışkanlığı kadar onu örnek aldığım bir başka yanı da etik değerlerinden asla taviz vermemesiydi. Asistan- hoca ilişkisi içinde pek çok çalışma yürüttük birlikte. Asla bana angarya sayılabilecek bir iş vermedi. Verdiği tüm görevler benim genç bir akademisyen olarak yetişmeme katkı sağlayacak işlerdi. Yüzlerce sınav kâğıdını her zaman kendisi okudu. Ondan öğrendiğim en önemli eğitim etiği ilkelerinden biri bu oldu: “Sınav kâğıdını dersin öğretim üyesi okumalıdır. Dersi veren o olduğu için neyi değerlendireceğini de en iyi o bilir”. 26 yıllık akademik yaşamımda ben de tek bir öğrencinin ödev ya da sınav kâğıdını bir başkasına okutmadım.

Prof. Dr. Haydar Taymaz, sadece akademik anlamda bizleri aydınlatan bir ışık değil aynı zamanda pek çok kişinin yaşamında en kolay başvurabileceği, yardım isteyebileceği, güvenebileceği bir yol gösterici ve akıl hocasıydı. Aileme de her zaman bana gösterdiği ilgiyi gösterir, onları odasında ağırlar ve yakın davranırdı. Bir baba gibi her türlü sorunumda güvenebildiğim, yardımına sığındığım büyük bir insandı. 1990 yılında babam kansere yakalanmış ve bir hafta içinde omurilik tümörü nedeniyle felç olmuştu. Çok büyük acılar içinde kıvranıyordu. Hemen hocamı aradım, gözyaşları içinde ona durumu anlattım. Beni teselli etti ve acımı hafifletmeye çalıştı. Hemen babamın İbn-i Sina hastanesine yatırılıp tedavisinin başlaması için elinden geleni yaptı, doktorlar babamı hastanenin acil kapısından aldılar ve tedavisi için ellerinden gelen her türlü çabayı gösterdiler. Bu ilgi bile babamın acılarını hafifletmişti. Kendisini kaybettiğimizde de yine yanımızda hocam vardı. Daha sonra Annem iki önemli ameliyat geçirdi. Her zaman ilk ziyaretçim Sevgili hocam Prof. Dr. Haydar Taymaz olurdu. 2008’de geçirdiği çok ciddi ameliyat için annemi ziyarete gelirken getirdiği kolonya şişesini hocamdan bir insanlık dersi ve hatırası olarak hala saklıyorum. Hasta olan ya da hastası olan dost ve arkadaşlarımı ziyaret etmenin önemini sevgili hocamdan öğrendim.

Sevgili hocamla ilgili yazılabilecek, anlatılacak o kadar çok anı ve olay var ki... Ancak bunları kendi kişisel belleğimin arşivinde, yaşadığım sürece saygı ile saklayacağım. Ve değerli hocam, Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın manevi şahsiyeti önünde saygı ve özlemle her zaman eğileceğim.



# Eğitim Denetmenlerinin Sanatsal Denetim Uygulamaları Hakkında Öğretmen Görüşleri

Kürşad YILMAZ<sup>2</sup> & Güven ÖZDEM<sup>3</sup>

## GİRİŞ

Denetim, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirme derecelerinin sorgulanması, çıktıların iyileştirilmesi, süreçlerin geliştirilmesi, yani örgütsel etkililik için vazgeçilmez bir süreçtir. Kimbrough ve Burkett'e göre (1990) örgütlerin denetimsiz kalması, örgütün yalnızlık, düzensizlik, kapalılık ve durağanlığa gitmesine ve güç yitirmesine sebep olmaktadır. Bundan dolayı denetim bütün örgütler için çok önemli bir süreçtir. Bu önemi belirleyen ise örgütsel yasamdaki etkinliklerin sürekli olarak izlenmesi, değerlendirilmesi ve bunlara dayalı olarak geliştirilmesi gereğidir (Yılmaz, 2009). Kurum çalışmalarının, sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutulması, kaynakların kullanılma durumunun belirlenmesi zorunludur (Taymaz, 2010). Sullivan ve Glanz (2005) eğitim denetimini, öğretimin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması amacıyla öğretmenin öğretimine odaklanma süreci olarak tanımlamıştır. Yapılan diğer tanımlarda da (Hoy ve Forsyth, 1986; Pajak, 1993; Sergiovanni ve Starratt, 1993; Oliva ve Pawlas, 2001; Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2005) öğretimin iyileştirilmesine ve eğitim-öğretim ortamının geliştirilmesine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Türk eğitim sisteminde denetim etkinlikleri bakanlık ve ilköğretim denetmenleri aracılığı ile gerçekleşmekteydi. Denetmenler, genel olarak, bireysel ve kurumsal denetim, inceleme, soruşturma, rehberlik ve iş basında yetiştirme başlıkları altında toplanan benzer görevleri yapmaktaydılar (MEB, 1999a; 1999b). Eğitim denetmenleri, 4 Mart 2014 tarih 28941 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan "Milli Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile birlikte Maarif Müfettişi olarak anılmaya başlamıştır. Yasaya göre "Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetleri Maarif Müfettişleri aracılığıyla yürütülecektir". Bu araştırmanın yürütüldüğü dönemde eğitim denetmeni kavramı kullanıldığından, araştırmada bu kavram kullanılmıştır.

Denetimin önemi ve güncel gelişmeleri yakalamasının gerekliliği sürekli olarak vurgulanmasına rağmen, Türk eğitim sisteminde, denetim ve değerlendirme sistemi geçmişten beri bir takım eleştirilere maruz kalmaktadır. Denetim alt

2 Doç. Dr. - Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi - kursadyilmaz@gmail.com

3 Doç. Dr. - Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi - guvenozdem@gmail.com

sisteminin çağdaş denetimin temel işlevi olan geliştirme işlevini yeterince yerine getiremediği ve çağdaş gelişmelerin çok uzağında olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Kapusuzoğlu, 1988; Bilir, 1991; Taymaz, 1995; Başar, 2000; Açık-göz, 2001; Memişoğlu, 2001; Kayıkçı, 2005; Balcı, Aydın, Yılmaz, Memduhoğlu ve Apaydın, 2007; Memduhoğlu, Aydın, Yılmaz, Güngör ve Oğuz, 2007). Yapılan eleştirilerden biri de denetim etkinliklerinin daha çok kanıtlayıcı-sonuç (summatif) değerlendirme biçiminde olduğu ve süreç değerlendirmesinin (formatif) ihmal edildiği yönündedir. Summatif değerlendirme, geçmişe dönük, somut başarıyı değerlendiren, bir sürecin sonucunu bildiren değerlendirmedir. Formatif değerlendirme ise, iyileştirme odaklı, güçlü yönlerin tanımlanıp bunların daha da kuvvetlendirilmesini, zayıflıkların iyileştirilmesini amaçlayan değerlendirme türüdür (Aydın, 2005). Sürecin değerlendirilmesi, beklenen davranışlarla ilgilenen, güçlü ve zayıf yönler üzerine birlikte odaklanan, mesleki gelişime katkı sağlayan, nitel bir değerlendirme yaklaşımı kullanan, süreç boyunca yapılan araştırma odaklı bir etkinliktir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Sürecin değerlendirilmesine vurgu yapan denetim yaklaşımlarından biri de sanatsal denetim yaklaşımıdır.

Sanatsal denetim yaklaşımı ile ilgili alanyazın son derece sınırlıdır. Sanatsal denetim yaklaşımının savunucularından birisi de Eliot W. Eisner'dir. Eisner'e göre (1982) sanatsal denetim, sanatsal duyarlılığa, anlaşılabilirliğe ve sınıfta meydana gelen inceliklerin önemini takdir eden denetimin bilgisine dayanmaktadır. Bu bağlamda sanatsal denetim yaklaşımı, denetmenin sınıfta meydana gelen önemli ayrıntıları değerlendirebilmedeki bilgi, algı, anlayış ve duyarlılığı ile gözlemlediklerini öğretmene açıklamadaki yeterliğine dayanan bir yaklaşım olarak tanımlanabilmektedir (Hopkins ve Moore, 1993).

Denetime ve değerlendirmeye sanatsal yaklaşımda sınıf olaylarının ve öğretimin tanımlanmasında, daha çok öğretim etkinliklerinin ve sınıf yaşamının anlamının belirlenmesine önem verilmektedir (Sergiovanni ve Starratt, 1993). Sanatsal denetimde kullanılan değerlendirme araçlarında bilimsel yöntem ve daha fazla önseziye, isteklere ve onların gerektirdiği yeteneklerin önemli bir yeri vardır. Bu yaklaşım, bir şeyin üzerinde kesin bilgi edinmeye ve tanımlamada ölçüm yapmaya tam olarak karşıdır (Sergiovanni ve Starratt, 1993). Sanatsal denetim yaklaşımı, öğretmenlerin değerlendirilmesinde, denetmenlerin sahip olduğu anlayış, duyarlılık ve kazanılmış bilgilere güvenmektedir (Carroll ve Tholstrop, 2001). Bu anlamda sanatsal denetim, geleneksel, hiyerarşik bir yaklaşım yerine diyalog, ortak amaçlar için karşılıklı çaba, strateji ve yorumlar, mesleki güç ve sorumlulukların paylaşılması ile gerçekleşmektedir (Smith, 1986; Seçkin, 1998). Bu yaklaşımda insan, eğitim sürecine anlam kazandıran bir araçtır. Temel amaç ise, okuldaki eğitim yaşamının niteliğini geliştirmektir (Seçkin, 1998). Sanatsal denetim yaklaşımının

amaçlarını denetmenin etkili bir biçimde gerçekleştirebilmesi için, sınıf ortamında iyi bir gözlem yapması gerekmektedir. Sonuç olarak sanatsal denetim, denetmenin sınıfta meydana gelen önemli ayrıntıları değerlendirebilmedeki bilgi, algı, anlayış ve duyarlılığı ile gözlemlediklerini öğretmene açıklamadaki yeterliğine dayanan bir yaklaşım olarak tanımlanabilmektedir (Yılmaz, 2004). Denetmen gözlem yaparken aşağıdaki ilkelere göre hareket etmelidir (Sharp, 1990): 1) Gözlemci öğrencinin davranışı üzerine konsantre olmalıdır. 2) Gözlemin boyutu, az sayıda öğrenci grubu ile sınırlanmalıdır. 3) Sınıfın doğal şekline müdahale edilmemelidir. 4) Denetmenler, sınıf gözlemlerinde tam, açık ve doğru notlar almalıdır. 5) Denetmenler, gözlem sırasında kaydedilen verilerin ayrıntılı bir analizini yapmalıdır. 6) Öğretmenler denetmene dönüt sağlamalıdır. Denetmen, öğretmene en doğru ve nesnel bilgileri vermelidir.

Türkiye’de daha önce sanatsal denetim ile ilgili bazı çalışmalar (Seçkin, 1998; Yılmaz, 2004; Bostancı, Bulut ve Özbey, 2011; Dilekçi, 2012; Uğurlu, 2013; Uğurlu, Mermer ve Ertaş, 2013) yapılmıştır. Seçkin (1998) ve Yılmaz (2004) çalışmalarında konu ile ilgili kavramsal çözümler yapmıştır. Bostancı, Bulut ve Özbey (2011) yaptıkları çalışmada, öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulamasına yönelik olarak öğretmen ve denetmen görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada, denetmenlerin sanatsal denetime yönelik ifadeleri uygulama düzeyleri “sınıf gözlemi, insan ilişkileri, öğretmen geliştirme, eğitimsel eleştiri ve değerlendirme” olmak üzere beş alt boyutta değerlendirilmiştir. Araştırmada mevcut duruma ilişkin bir betimleme yapılmamış, katılımcıların görüşleri görev, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların görüşleri göreve göre farklılaşmaktadır. Öğretmenlere göre uygulanma düzeyi en düşük boyut “öğretmen geliştirme” iken, denetmenlere göre “değerlendirme” boyutudur. Öğretmenlerin sanatsal denetimin uygulanma düzeyine yönelik görüşleri, cinsiyetlerine göre tüm boyutlarda, kıdemlerine göre “eğitimsel eleştiri” ve “değerlendirme” boyutlarında, branşlarına göre de “sınıf gözlemi”, “öğretmen geliştirme” ve “eğitimsel eleştiri” boyutlarında farklılaşmaktadır.

Dilekçi (2012) sanatsal denetim modelinin ilköğretim okullarındaki benimsenebilirliğini öğretmenlerin ve eğitim denetmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada, sınıf ve branş öğretmenleri sanatsal denetim modelini kamu ilköğretim okullarında “tamamen” uygulanabilir bulurken, eğitim denetmenleri “büyük ölçüde” uygulanabilir bulmuştur. Uğurlu, Mermer ve Ertaş (2013) ilköğretim okullarında gerçekleştirilen denetimlerde sanatsal denetim anlayışına ne derece uygun davranıldığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya göre öğretmenler, denetimlerin orta düzeyde sanatsallığa yakın olduğunu düşünmektedir.

Bu araştırmanın amacı ise, eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim uygulamaları hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır: 1) Eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim uygulamaları hakkında öğretmen görüşleri nasıldır? 2) Eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim uygulamaları hakkında öğretmen görüşleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okul türü, branş, kıdem, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısına göre değişmekte midir?

## YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evreninde Aydın il merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 2078 öğretmen bulunmaktadır. Örneklem büyüklüğü % 95 güven düzeyi için 324 olarak hesaplanmıştır. Örneklem alınacak öğrencilerin seçiminde basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçeklerin geri dönüşünde eksiklikler olabileceği düşünülerek 350 öğretmenden görüş alınmasına karar verilmiştir. Geri dönen ölçeklerden, yönergeye uygun doldurulmayanlar değerlendirme dışı bırakılmış ve kullanılabilir durumda olan 326 tanesiyile analizler yapılmıştır. Katılımcıların 202'si kadın, 124'ü erkektir; yaşları 24 ile 61, mesleki kıdemleri 2 ile 42 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların 148'i ilkokulda, 178'i ortaokulda görev yapmaktadır; 152'si sınıf, 173'ü branş öğretmendir; 11'i lisanüstü öğretim, 195'i eğitim fakültesi, 115'i ise diğer fakültelerden mezundur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Uğurlu (2013) tarafından geliştirilen Sanatsal Denetim Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Likert tipi 24 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Denetmen Nitelikleri alt boyutunda 7 madde, Denetmen Tavrı alt boyutunda 8 madde, Öğretimsel Boyut alt boyutunda 4 madde, İnsan İlişkileri alt boyutunda ise 5 madde bulunmaktadır. Bu dört faktörün açıkladığı toplam varyans % 56,99'dur. Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .93, birinci alt boyut için, .82, ikinci alt boyut için, .87 üçüncü alt boyut için, .79, dördüncü alt boyut için, .81 olarak hesaplanmıştır. Maddeler, 1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Düzeyde Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum seçenekleri ile yanıtlanmaktadır. Her bir alt ölçekten alınan puanın yükselmesi, o boyut ile ilgili olumlu görüşü yansıtmaktadır (Uğurlu, 2013). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda RMSEA=0.068, CFI=0.97, NFI=0.93, NNFI=0.96 değerleri modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. RMSEA'nın % 90 güven aralığı da (0.059; 0.076) modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan Ki Kare'nin serbestlik derecesine oranı ( $\chi^2/sd$ )  $494.26/246 = 2.00$ 'dir ( $p=.000$ ) ve bu sonuç önerilen faktör modelinin iyi uyumlu olduğunu göstermektedir. DFA incelemesi sonucunda uyum indekslerinin 4 boyutlu modele uygun uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Uğurlu, 2013).



Araştırma verilerinin analizinde, katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi için betimsel istatistikler, katılımcıların görüşlerinin karşılaştırılmasında iki boyutlu değişkenler için t-testi, üç ve daha boyutlu değişkenler için ANOVA ve Kruskal Wallis analizleri kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu kısımda ilk önce eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim uygulamaları hakkında öğretmen görüşleri betimleniş, daha sonra da katılımcıların görüşleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okul türü, branş, kıdem, okuldaki öğrenci sayısı ve okuldaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılmıştır. Tablo 1’de eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim uygulamaları hakkında öğretmen görüşlerinin genel görünümüne yer verilmiştir.

Katılımcı öğretmenler eğitim denetmenlerinin en çok İnsan İlişkileri Alt Boyutundaki (AO=3.11-Orta Düzeyde Katılıyorum) davranışları sergilediklerini düşünmektedir. Bunu daha sonra sıra ile Denetmen Nitelikleri (AO=2.89-Orta Düzeyde Katılıyorum), Denetmen Tavrı (AO=2.79-Orta Düzeyde Katılıyorum) ve Öğretimsel Boyut (AO=2.44-Katılmıyorum) alt boyutları takip etmektedir.

Denetmen Nitelikleri Alt Boyutunda katılımcıların en yüksek katılım gösterdiği madde “Denetmenler yeterli düzeyde öğretmenlik meslek bilgisine sahiptirler (AO=3.22 - Orta Düzeyde Katılıyorum)” maddesi iken en düşük katılım gösterilen madde “Denetmenler gözlem yaptığı dersin uzmanlarıdır (AO=2.53-Katılmıyorum)” maddesidir.

Denetmen Tavrı Alt Boyutunda katılımcılar en yüksek katılımı “Denetmenlerin eksiklik ve yanlışları dile getirirken kullandıkları dil anlaşılırdır (AO=3.24-Orta Düzeyde Katılıyorum)” maddesine gösterirken, en düşük katılımı ise “Denetmenler sınıf gözlemlerini tekrarlı olarak uzun bir döneme yayarlar (AO=2.24-Katılmıyorum)” maddesine göstermişlerdir.

**Tablo 1.** Eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim uygulamaları hakkında öğretmen görüşleri (n=326)

<i>Maddeler</i>	$\bar{x}$	S
<b>Denetmen Nitelikleri Alt Boyutu</b>	2.89	0.69
Denetmenler yeterli düzeyde öğretmenlik meslek bilgisine sahiptirler.	3.22	0.88
Denetmenler eğitsel tecrübeye sahiptirler.	3.10	0.95
Denetmenler işleyişte yapılan etkinliklerin niceliğine niteliğine önem verirler.	3.02	0.89
Denetmenler olayları eğitsel anlamına uygun biçimde yorumlama yetisine sahiptirler.	3.02	0.90
Denetmenler bir konudaki yetersizliği denetim sürecinde gözlemediklerine genellemezler.	2.78	0.98
Denetmenler sınıf yaşamının uzmanlardır.	2.60	0.89
Denetmenler gözlem yaptığı dersin uzmanlardır.	2.53	1.07
Denetmen Tavrı Alt Boyutu	2.79	0.62
Denetmenlerin eksiklik ve yanlışları dile getirirken kullandıkları dil anlaşılırdır.	3.24	0.87
Denetmenler öğretmenin öğretim becerilerine bakarlar.	3.08	0.92
Denetmenler gözlemlerini etkileyici bir dille ifade edebilme yeteneğine sahiptirler.	3.05	0.86
Denetmenler öğretmen davranışlarında özgünlük ararlar.	2.84	0.93
Denetmenler sınıftaki performansı bir bütünlük içinde ele alırlar.	2.82	0.82
Denetmenler öğretmenlerle güven esaslı dostça bir ilişki kurarlar.	2.59	0.91
Denetmenler kullanılan öğretim yöntemlerini gözlemlerken öğretmenin karakter yapısını dikkate alırlar.	2.47	0.95
Denetmenler sınıf gözlemlerini tekrarlı olarak uzun bir döneme yayarlar.	2.24	0.92
Öğretimsel Boyut Alt Boyutu	2.44	0.69
Denetmenler sınıftaki olayları eleştirirken betimleyici bir dil kullanırlar.	2.59	0.81
Denetmenler klişeleşmiş(standart) özellikleri aramak yerine, imkânlar gereği duruma göre bir denetim anlayışını dikkate alırlar.	2.55	0.94
Denetmenler öğretmenin eksik yanlarına odaklanmak yerine, güçlü yanlarını vurgularlar.	2.37	1.01
Denetmenler sorunlarla ilgili edebi ve şiirsel bir dil kullanırlar.	2.26	0.84
İnsan İlişkileri Alt Boyutu	3.11	0.68
Denetmenler denetim sonrası gözlemlerini açıkça ifade ederler.	3.54	0.91
Denetmenler öğretmenin sınıfta olan etkileşimine ve iletişimine dikkat ederler.	3.42	0.79
Denetmenler nezaket kurallarına uyarlar.	3.24	0.93
Denetmenler öğretmenin bireysel yaratıcılığını ortaya koymasına fırsat tanırırlar.	2.78	0.91
Denetmenler öğretmene kendine özgü yeteneklerini kullanması konusunda yardım ederler.	2.58	0.94
<b>Toplam Puan</b>	<b>2.82</b>	<b>0.59</b>

Öğretimsel Boyut Alt Boyutunda katılımcıların en yüksek katılım gösterdikleri “Denetmenler sınıftaki olayları eleştirirken betimleyici bir dil kullanırlar (AO=2.59)” maddesi de, en düşük katılım gösterilen “Denetmenler sorunlarla ilgili edebi ve şiirsel bir dil kullanırlar (AO=2.26)” maddesi de “Katılmıyorum” yanıtına daha yakındır. Buna göre katılımcılar bu boyuttaki bütün maddelere “Katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Katılımcı öğretmenlerin, eğitim denetmenlerinin en çok davranış sergilediği alan olarak gördükleri İnsan İlişkileri Alt Boyutunda, katılımcılar en yüksek katılımı “Denetmenler denetim sonrası gözlemlerini açıkça ifade ederler (AO=3.54 - Katılıyorum)” maddesine göstermiştir. En düşük katılım ise “Denetmenler öğretmene kendine özgü yeteneklerini kullanması konusunda yardım ederler (AO=2.58 - Katılmıyorum)” maddesine gösterilmiştir. Ölçekte yer alan 24 madde arasında katılımcıların “Tamamen Katılıyorum” ya da “Hiç Katılmıyorum” yanıtını verdikleri herhangi bir madde bulunmamaktadır. Katılımcılar 24 maddenin 2’sine “Katılıyorum”, 14’üne “Orta Düzeyde Katılıyorum”, 8’ine ise “Katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir. Tablo 2’de katılımcıların görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması amacı ile yapılan t-testi analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim uygulamaları hakkında öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Puanlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Denetmen Nitelikleri	1. Kadın	202	2.84	0.65	324	1.48	.13
	2. Erkek	124	2.96	0.75			
Denetmen Tavrı	1. Kadın	202	2.70	0.55	324	3.24	.00
	2. Erkek	124	2.92	0.69			
Öğretimsel Boyut	1. Kadın	202	2.33	0.60	324	3.62	.00
	2. Erkek	124	2.61	0.77			
İnsan İlişkileri	1. Kadın	202	3.05	0.63	324	1.96	.04
	2. Erkek	124	3.20	0.75			
Toplam Puan	1. Kadın	202	2.75	0.51	324	2.84	.00
	2. Erkek	124	2.94	0.66			

Tablo 2’de de görüldüğü üzere katılımcıların, Denetmen Tavrı [ $t_{(324)}=3.24$ ,  $p<.05$ ]; Öğretimsel Boyut [ $t_{(324)}=3.62$ ,  $p<.05$ ]; İnsan İlişkileri [ $t_{(324)}=1.96$ ,  $p<.05$ ] Alt Boyutları ve Toplam Puandaki görüşleri [ $t_{(324)}=2.84$ ,  $p<.05$ ] cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Denetmen Nitelikleri Alt Boyutunda ise [ $t_{(324)}=2.84$ ,  $p>.05$ ] anlamlı bir farklılık yoktur. Fark çıkan ve çıkmayan bütün boyutlarda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptir.

Katılımcıların görüşlerinin yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların, Denetmen Nitelikleri [ $F_{(2-296)}=1.01$ ;  $p>.05$ ]; Denetmen Tavrı [ $F_{(2-296)}=1.44$ ;  $p>.05$ ]; Öğretimsel Boyut [ $F_{(2-296)}=1.95$ ;  $p>.05$ ]; İnsan İlişkileri [ $F_{(2-296)}=0.15$ ;  $p>.05$ ] alt boyutları ve Toplam Puandaki görüşleri [ $F_{(2-296)}=1.01$ ;  $p>.05$ ] yaşa göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Dağılım normal olmadığı için, katılımcıların görüşlerinin eğitim durumuna göre karşılaştırılması amacı ile Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Buna göre katılımcıların, Denetmen Nitelikleri [ $X^2_{(2)}=0.74$ ,  $p>.05$ ], Denetmen Tavrı [ $X^2_{(2)}=0.30$ ,  $p>.05$ ], Öğretimsel Boyut [ $X^2_{(2)}=1.24$ ,  $p>.05$ ], İnsan İlişkileri [ $X^2_{(2)}=0.85$ ,  $p>.05$ ] alt boyutları ve Toplam Puandaki görüşleri [ $X^2_{(2)}=0.24$ ,  $p>.05$ ] eğitim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır.

Katılımcıların, Denetmen Nitelikleri [ $t_{(324)}=0.70$ ,  $p>.05$ ]; Denetmen Tavrı [ $t_{(324)}=1.30$ ,  $p>.05$ ]; Öğretimsel Boyut [ $t_{(324)}=0.53$ ,  $p>.05$ ]; İnsan İlişkileri [ $t_{(324)}=1.69$ ,  $p>.05$ ] alt boyutları ve Toplam Puandaki görüşleri [ $t_{(324)}=1.22$ ,  $p>.05$ ] arasında *branşa* göre de anlamlı farklılık yoktur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Denetmen Nitelikleri [ $t_{(324)}=0.71$ ,  $p>.05$ ]; Denetmen Tavrı [ $t_{(324)}=0.98$ ,  $p>.05$ ]; Öğretimsel Boyut [ $t_{(324)}=0.58$ ,  $p>.05$ ]; İnsan İlişkileri [ $t_{(324)}=1.49$ ,  $p>.05$ ] alt boyutları ve Toplam Puandaki görüşlerinde [ $t_{(324)}=1.07$ ,  $p>.05$ ] *okul türüne* göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. Katılımcıların görüşlerinin kıdeme göre karşılaştırılması amacı ile yapılan ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim uygulamaları hakkında öğretmen görüşlerinin kıdeme göre karşılaştırılması

Puanlar	Kıdem	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Denetmen Nitelikleri	1. 1-10 Yıl	53	3.00	0.69	3-311	0.65	.58	-
	2. 11-20 Yıl	126	2.89	0.63				
	3. 21-30 Yıl	103	2.83	0.79				
	4. 31 Yıl ve üstü	33	2.94	0.72				
Denetmen Tavrı	1. 1-10 Yıl	53	2.71	0.56	3-311	3.33	.02	3-4
	2. 11-20 Yıl	126	2.82	0.51				
	3. 21-30 Yıl	103	2.67	0.72				
	4. 31 Yıl ve üstü	33	3.03	0.54				
Öğretimsel Boyut	1. 1-10 Yıl	53	2.39	0.79	3-311	3.70	.01	4-1
	2. 11-20 Yıl	126	2.41	0.53				4-2
	3. 21-30 Yıl	103	2.35	0.76				4-3
	4. 31 Yıl ve üstü	33	2.79	0.65				
İnsan İlişkileri	1. 1-10 Yıl	53	3.10	0.64	3-311	1.73	.16	-
	2. 11-20 Yıl	126	3.13	0.57				
	3. 21-30 Yıl	103	3.01	0.78				
	4. 31 Yıl ve üstü	33	3.30	0.63				
Toplam Puan	1. 1-10 Yıl	53	2.82	0.53	3-311	2.03	.10	-
	2. 11-20 Yıl	126	2.84	0.49				
	3. 21-30 Yıl	103	2.74	0.69				
	4. 31 Yıl ve üstü	33	3.02	0.54				

Tablo 3'te de görüldüğü gibi katılımcıların Denetmen Nitelikleri [ $F_{(3-311)}=0.65$ ;  $p>.05$ ]; İnsan İlişkileri [ $F_{(3-311)}=1.73$ ;  $p>.05$ ] alt boyutları ve Toplam Puandaki görüşleri [ $F_{(3-311)}=2.03$ ;  $p>.05$ ] kıdeme göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Ancak katılımcıların Denetmen Tavrı [ $F_{(3-311)}=3.33$ ;  $p<.05$ ] ve Öğretimsel Boyut [ $F_{(3-311)}=3.70$ ;  $p<.05$ ] alt boyutlarındaki görüşleri kıdeme göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Denetmen Tavrı alt boyutundaki farklılık, en olumlu görüşe sahip olan "31 Yıl ve üstü" kıdeme sahip öğretmenler (AO=3.03) ile en olumsuz görüşe sahip olan "21-30 yıl" kıdeme sahip öğretmenler (AO=2.67) arasındadır. Öğretimsel Boyut alt boyutundaki farklılık da yine en olumlu görüşe sahip olan "31 Yıl ve üstü" kıdeme sahip öğretmenler (AO=2.79) ile daha olumsuz görüşe sahip olan diğer yaş grupları arasındadır. Tablo 4'te katılımcıların görüşlerinin okuldaki toplam öğrenci sayısına göre karşılaştırılması amacı ile yapılan ANOVA analizi sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 4.** Eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim uygulamaları hakkında öğretmen görüşlerinin okuldaki toplam öğrenci sayısına göre karşılaştırılması

Puanlar	Okuldaki		$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
	Toplam Öğrenci Sayısı	n						
Denetmen Nitelikleri	1. 1-500	87	2.98	0.75				
	2. 501-1000	39	2.78	0.75	2-323	1.33	.26	-
	3. 1001 ve üstü	200	2.87	0.66				
Denetmen Tavrı	1. 1-500	87	3.02	0.65				1-2
	2. 501-1000	39	2.60	0.70	2-323	9.96	.00	1-3
	3. 1001 ve üstü	200	2.71	0.55				
Öğretimsel Boyut	1. 1-500	87	2.58	0.68				
	2. 501-1000	39	2.24	0.74	2-323	3.76	.02	1-2
	3. 1001 ve üstü	200	2.41	0.66				
İnsan İlişkileri	1. 1-500	87	3.34	0.70				1-2
	2. 501-1000	39	2.95	0.81	2-323	7.28	.00	1-3
	3. 1001 ve üstü	200	3.04	0.62				
Toplam Puan	1. 1-500	87	3.00	0.61				1-2
	2. 501-1000	39	2.67	0.68	2-323	6.35	.00	1-3
	3. 1001 ve üstü	200	2.78	0.53				

Katılımcıların görüşleri Denetmen Nitelikleri [ $F_{(2-323)}=1.33$ ;  $p>.05$ ] alt boyutunda okuldaki toplam öğrenci sayısına göre farklılaşmamakta; Denetmen Tavrı [ $F_{(2-323)}=9.96$ ;  $p<.05$ ], Öğretimsel Boyut [ $F_{(2-323)}=3.76$ ;  $p<.05$ ], İnsan İlişkileri [ $F_{(2-323)}=7.28$ ;  $p<.05$ ] alt boyutları ve Toplam Puandaki görüşleri [ $F_{(2-323)}=6.35$ ;  $p<.05$ ] okuldaki toplam öğrenci sayısına göre farklılaşmaktadır. Bütün boyutlarda en olumlu görüşe, okuldaki toplam öğrenci sayısı “1-500 öğrenci” olan okullardaki öğretmenler sahipken, en olumsuz görüşe daha kalabalık okullarda görev yapan öğretmenler sahiptir. Tablo 5’te katılımcıların görüşlerinin okuldaki toplam öğretmen sayısına göre karşılaştırılması amacı ile yapılan ANOVA analizi sonuçları bulunmaktadır.

**Tablo 5.** Eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim uygulamaları hakkında öğretmen görüşlerinin okuldaki toplam öğretmen sayısına göre karşılaştırılması

Puanlar	Okuldaki Toplam Öğretmen Sayısı	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Denetmen Nitelikleri	1. 21-30	83	2.94	0.73				
	2. 31-40	35	2.73	0.77	2-317	1.08	.33	-
	3. 41 ve üstü	202	2.87	0.65				
Denetmen Tavrı	1. 21-30	83	2.99	0.62				1-2
	2. 31-40	35	2.57	0.73	2-317	8.43	.00	
	3. 41 ve üstü	202	2.72	0.55				1-3
Öğretimsel Boyut	1. 21-30	83	2.54	0.64				
	2. 31-40	35	2.17	0.73	2-317	3.67	.02	1-2
	3. 41 ve üstü	202	2.41	0.66				
İnsan İlişkileri	1. 21-30	83	3.31	0.69				1-2
	2. 31-40	35	2.91	0.84	2-317	6.32	.00	
	3. 41 ve üstü	202	3.04	0.62				1-3
Toplam Puan	1. 21-30	83	2.97	0.58				1-2
	2. 31-40	35	2.62	0.71	2-317	5.36	.00	
	3. 41 ve üstü	202	2.78	0.53				1-3

Tablo 5'te de görüldüğü üzere, katılımcıların Denetmen Nitelikleri [ $F_{(2-317)}=1.08$ ;  $p>.05$ ] alt boyutunda okuldaki toplam öğretmen sayısına göre farklılaşmamakta; Denetmen Tavrı [ $F_{(2-317)}=8.43$ ;  $p<.05$ ], Öğretimsel Boyut [ $F_{(2-317)}=3.67$ ;  $p<.05$ ], İnsan İlişkileri [ $F_{(2-317)}=6.32$ ;  $p<.05$ ] alt boyutları ve Toplam Puandaki görüşleri [ $F_{(2-317)}=5.36$ ;  $p<.05$ ] okuldaki toplam öğretmen sayısına göre farklılaşmaktadır. Bütün boyutlarda en olumlu görüşe okuldaki toplam öğretmen sayısı "21-30 öğretmen" olan okullarda çalışan öğretmenler sahipken, en olumsuz görüşe daha kalabalık okullarda çalışan öğretmenler sahiptir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim uygulamaları hakkında öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlerin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, eğitim denetmenlerinin en çok “İnsan İlişkileri Alt Boyutundaki davranışları sergilediklerini düşünmektedir. Bunu daha sonra sıra ile Denetmen Niteliği, Denetmen Tavrı ve Öğretimsel Boyut alt boyutları takip etmektedir. Uğurlu, Mermer ve Ertaş’ın (2013) araştırmalarına göre ilköğretim okulu öğretmenleri eğitim denetmenlerinin sıra ile en çok “insan ilişkileri, denetmen niteliği, öğretimsel boyut ve denetmen tavrı” boyutlarındaki davranışları yaptıklarını düşünmektedir. İki araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Bostancı, Bulut ve Özbey (2011) araştırmalarında mevcut durumu betimlememiş, ancak öğretmenler ile denetmenlerin görüşlerini karşılaştırmışlardır. Çalışmada eğitim denetmenlerinin öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımını uygulama düzeyleri “insan ilişkileri, değerlendirme, sınıf gözlemi, eğitimsel eleştiri ve öğretmen geliştirme” alt boyutlarında incelenmiştir. Yapılan analizlerden çıkarılan sonuçlara göre öğretmenler, eğitim denetmenlerini en çok “insan ilişkileri” boyutunda, en az ise “öğretmen geliştirme” boyutundaki davranışları yaptığını düşünmektedir. Öğretmenler iki boyuttaki davranışlarında da “orta düzeyde” yapıldığını düşünmektedir. Bu anlamda iki araştırmanın bulguları tutarlılık göstermektedir.

Katılımcı öğretmenlerin, eğitim denetmenlerinin en çok davranış sergilediği alan olarak gördükleri İnsan İlişkileri Alt Boyutunda, katılımcılar en yüksek katılımı “Denetmenler denetim sonrası gözlemlerini açıkça ifade ederler” maddesine göstermiştir. En düşük katılım ise “Denetmenler öğretmene kendine özgü yeteneklerini kullanması konusunda yardım ederler” maddesine gösterilmiştir. Burada en yüksek katılım gösterilen madde, denetim sürecinin olağan bir parçası olan, denetlenenin denetimden haberdar edilmesi ile ilgilidir. Ancak, denetlenen kişilerin denetim sürecinden elde edilen bulgulara göre, geliştirilmesi ve iyileştirilmesi daha az yapılmaktadır. Öğretmenlerin en az katılım gösterdiği, ancak denetimin en önemli parçası olarak görülebilecek boyut olan öğretimsel boyuttaki davranışlar, bu bulguyu da destekleyecek şekilde daha az yerine getirilmektedir. Öğretimsel Boyut Alt Boyutunda katılımcıların en yüksek katılım gösterdikleri “Denetmenler sınıftaki olayları eleştirirken betimleyici bir dil kullanırlar” maddesi de, en düşük katılım gösterilen “Denetmenler sorunlarla ilgili edebi ve şiirsel bir dil kullanırlar” maddesi de “Katılmıyorum” yanıtına daha yakındır. Buna göre katılımcılar bu boyuttaki bütün maddelere “Katılmıyorum” yanıtını vermiştir. Memduhoğlu ve Zengin’e göre (2012) Türkiye’deki eğitim denetimine ilişkin yapılan çalışmalarda, denetmenlerin sınıf içi öğretimsel sorunlara eğilmedikleri, öğretmenlerin oldukça



seyrek gelişimsel dönüt aldıkları, öğretmenlerin rehberliğin kaynağı olarak diğer öğretmenleri gördükleri, öğretmenlerin öğretimle ilgili sorunlarını belirleme ve bu konularda öğretmene yardım sağlama ile ilgili denetmen tutum ve davranışlarının yetersiz olduğu ortaya konmuştur.

Katılımcı öğretmenler, denetmenlerin nitelikleri ile ilgili olarak, eğitim denetmenlerinin öğretmenlik meslek bilgisine sahip olma durumlarına dahi “Orta Düzeyde Katılıyorum” yanıtını vermiştir. Katılımcılar, eğitim denetmenlerinin, denetim yaptıkları derslerin uzmanı oldukları görüşüne de “Katılmıyorum” yanıtını vererek, yine önemli bir soruna vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin bu görüşleri üzerinde düşünülmesi gereken konulardır. Çünkü öğretmenlik mesleğinden gelen ve bu mesleğin geliştirilmesi için öneri getirmesi beklenen eğitim denetmenlerinin, meslek bilgisi konusunda öğretmenlerin şüphelerinin olduğunu göstermektedir.

Denetmenlerin tavırları konusunda öğretmenler, eğitim denetmenlerinin olayları betimlemede kullandıkları dili orta derecede anlaşılır bulmakta, sınıf gözlemlerini tekrarlı olarak uzun bir döneme yayma durumlarına ise katılmamaktadır. Sınıf gözlemlerinin tekrarlı olarak uzun bir döneme yayılması konusunda önemli sorunlar olduğu daha önce yapılan araştırmalarda da (Laçın, 2001; Memduhoğlu, 2009; Memduhoğlu ve Zengin, 2012) belirlenmiştir. Bunun en önemli sebebi eğitim denetmeni sayısının yetersizliğidir. Denetmen başına düşen öğretmen sayısının fazla olması denetmenlerin her bir öğretmene 2-3 ders saatinden daha az bir süre ayırmasına yol açmaktadır (Laçın, 2001).

Ölçekte yer alan 24 madde arasında katılımcıların “Tamamen Katılıyorum” ya da “Hiç Katılmıyorum” yanıtını verdikleri herhangi bir maddenin bulunmaması, hiçbir davranışın tam olarak yerine getirilmediği ya da tamamen yerine getirilen davranış olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların görüşleri genellikle orta düzeyde katılıyorum yanıtına yakındır. Bu durum ise birçok davranışın biraz yapıldığı biraz yapılmadığı şekilde yorumlanabilir. Dilekçi'nin (2012) araştırmasında sanatsal denetim modelinin ilköğretim okullarındaki benimsenebilirliğini sınıf ve branş öğretmenlerinin “tamamen uygulanabilir”, eğitim denetmenlerinin ise “büyük ölçüde” uygulanabilir bulması da anlamlıdır. Eğitim denetmenlerinden, tam olarak uygulanabilir bulmadıkları bir yaklaşımı tam olarak uygulamalarını da beklememek gereklidir.

Katılımcıların, Denetmen Nitelikleri, Denetmen Tavrı, Öğretimsel Boyut, İnsan İlişkileri alt boyutları ve Toplam Puandaki görüşleri *yaşa, eğitim durumu-na, branşa ve okul türüne* göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Bostancı, Bulut ve Özbey (2011) ve Uğurlu, Mermer ve Ertaş'ın (2013) araştırmalarında da,

katılımcıların görüşlerinin eğitim durumuna göre değişmediğini belirlenmiştir. Ancak, Uğurlu, Mermer ve Ertaş (2013) araştırmalarında branşa göre farklılık belirlemezken, Bostancı, Bulut ve Özbey'in (2011) araştırmalarında öğretmenlerinin görüşlerinin sınıf gözlemi, öğretmen geliştirme ve eğitimsel eleştiri boyutlarında branşa göre farklılaştığı, insan ilişkileri ve değerlendirme boyutlarında ise farklılık olmadığını belirlenmiştir. Ders öğretmenleri, sınıf öğretmenlerine göre denetmenlerin öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımına yönelik "sınıf gözlemi", "öğretmen geliştirme" ve "eğitimsel eleştiri" boyutlarını daha yüksek düzeyde uyguladıklarını düşünmektedir. Mevcut araştırmada da sınıf öğretmenleri daha olumsuz görüşlere sahiptir. Ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Buna göre, eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim uygulamaları hakkında öğretmenlerin görüşlerinin, yaş, eğitim durumu, branş ve okul türü değişkenlerinden etkilenmediği söylenebilir. Bunun sebebi Türkiye'deki eğitim denetimi uygulamalarının standart formlar ile belli sınırlılıklar dâhilinde yapılması olabilir. Denetim uygulamaları branşa, okul türüne ya da yaşa göre farklılaşmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Denetmen Tavrı, Öğretimsel Boyut, İnsan İlişkileri Alt Boyutları ve Toplam Puandaki görüşleri *cinsiyete* göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Fark çıkan ya da çıkmayan bütün boyutlarda erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Bunun sebebi, eğitim denetmenlerinin önemli bir kısmının erkek olması olabilir. Tok (2011) 651 eğitim denetmeninin profilini belirlemeye çalıştığı araştırmaya katılan denetmenlerin 608'inin erkek (% 93.4), 43'ünün (% 6.6) ise kadın olduğunu belirlemiştir. Eğitim denetmenlerinin çoğunluğu araştırmanın örnekleminde de olduğu gibi erkeklerden oluşmaktadır. Bostancı, Bulut ve Özbey de (2011) araştırmalarında, sınıf gözlemi, insan ilişkileri, öğretmen geliştirme, eğitimsel eleştiri ve değerlendirme boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık belirlemiştir. Kadın öğretmenler daha olumsuz görüşlere sahiptir. Araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Uğurlu, Mermer ve Ertaş'ın (2013) araştırmasında ise cinsiyete göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Katılımcıların, Denetmen Nitelikleri, İnsan İlişkileri alt boyutları ve Toplam Puandaki görüşleri *kıdeme* göre farklılaşmamakta, ancak Denetmen Tavrı ve Öğretimsel Boyut alt boyutlarındaki görüşleri *kıdeme* göre istatistiksel olarak farklılaşmaktadır. Denetmen Tavrı alt boyutundaki farklılık, en olumlu görüşe sahip olan "31 Yıl ve üstü" kıdeme sahip öğretmenler ile en olumsuz görüşe sahip olan "21-30 yıl" kıdeme sahip öğretmenler arasındadır. Öğretimsel Boyut alt boyutundaki farklılık da yine en olumlu görüşe sahip olan "31 Yıl ve üstü" kıdeme sahip öğretmenler ile daha olumsuz görüşe sahip olan diğer yaş grupları arasındadır. Bu iki boyutta, göreceli olarak kıdemi daha az olan öğretmenler daha olumsuz görüş-

lere sahiptir. Bunun sebebi mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olması olabilir. Çeşitli konulardaki beklentileri eğitim denetmenlerince karşılanmayan öğretmenler daha olumsuz görüşlere sahip olabilirler. Bostancı, Bulut ve Özbey (2011) araştırmalarında katılımcıların görüşünün eğitimsel eleştiri ve değerlendirme boyutlarında farklılaştığını belirlemiştir. Bu boyutların isimleri farklı olsa da, içerikleri düşünüldüğünde, iki araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Yine benzer şekilde kıdemi daha az olan öğretmenler diğerlerine göre daha olumsuz görüşlere sahiptir. Uğurlu, Mermer ve Ertaş'ın (2013) araştırmalarında ise kıdeme göre farklılık belirlenmemiştir.

Öğretmenlerin görüşleri Denetmen Nitelikleri alt boyutunda *okuldaki toplam öğrenci ve toplam öğretmen sayısına* göre farklılaşmamakta; Denetmen Tavrı, Öğretimsel Boyut, İnsan İlişkileri alt boyutları ve Toplam Puandaki görüşleri ise farklılaşmaktadır. Bütün boyutlarda en olumlu görüşe, okuldaki toplam öğrenci sayısı "1-500 öğrenci", toplam öğretmen sayısı "21-30 öğretmen" olan okullardaki öğretmenler sahipken, en olumsuz görüşe, öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı bakımından daha kalabalık olan okullarda görev yapan öğretmenler sahiptir. Bunun sebebi, kalabalık okullarda yapılan denetimlerin daha kısa sürelerde yapılması olabilir.

Genel olarak bakıldığında, öğretmenler eğitim denetmenlerinin sanatsal denetim uygulamalarını çok fazla yerine getirmedeğini düşünmektedir. Sanatsal denetimin ilkeleri ya da uygulamaları için özel bir eğitim alınması gerekmemektedir. Çünkü sanatsal denetim yaklaşımı, genel olarak bir eğitimcinin sahip olması gereken temel nitelikler üzerinde durmaktadır. Örneğin, sonucun değil sürecin değerlendirilmesi gerektiği vurgusu sadece denetim için değil, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları içinde sıklıkla vurgulanmaktadır. Eisner'in de (1982 Akt: Seçkin, 1998) belirttiği gibi, sanatsal denetimin özünde "olayların yalnızca görünen ve sözel anlamlarına değil, gizli ve açıklayıcı özelliklerine de dikkat edilmesi, yüksek düzeyde eğitim uzmanlığı, nelerin uygun ve önemli olduğunu görebilme yeteneği, denetimde karşılıklı güven duygusu, diyalog, dili güçlü biçimde kullanabilme yeteneği" önemli bir yere sahiptir. Buna göre, eğitim denetmenlerinin özellikle olayları bağlam içinde değerlendirebilme, davranışların altında yatan anlamları keşfedebilme, görünenin arkasındakini görebilme yetenekleri çok önemli bir hale gelmektedir. Bu bağlamda eğitim denetmenlerinin konu ile ilgili farkındalıklarının artırılması gerekli olabilir.

**KAYNAKÇA**

- Açıkgöz, S. (2001). Türk ulusal eğitiminde teftiş sisteminin yapısı, işleyişi, sorunları ve öneriler. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Tekişik Vakfı Yayınları.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H. B. ve Apaydın, Ç. (2007). Türk eğitim sisteminde ilköğretimin yönetimi ve denetimi: Mevcut durum ve yeni perspektifler. *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: Temel sorunlar ve çözüm önerileri*. (Edt: S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. ss. 126-185.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilir, M. (1991). Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bostancı, A., Bulut, M. ve Özbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulamasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (22), 253-270.
- Dilekçi, Ü. (2012). Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğinin analizi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. AİBÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Eisner, E. W. (1982). The artistic approach to supervision. *Supervision of teaching: 1982 yearbook of the association for supervision and curriculum development*. (Edt: T. Sergiovanni). Virginia: ASCD. pp. 53-66.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (2005). *The basic guide to supervision and teaching leadership*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Hoy, W. K. ve Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. NY: McGraw-Hill
- Kapusuzoğlu, Ş. (1988). Son on yılda ilköğretim müfettişlerinin rolünde ve teftiş uygulamalarında değişimler. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Kayıkçı, K. (2005). *MEB denetmenlerinin teftiş alt sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri*. Ankara: Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayını.
- Kimbrough, R. B. ve Burkett, C. W. 1990. *The principalship: Concepts and practices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Laçın, İ. (2001). *Tanıdığım müfettişler ve iz bırakan olaylar*. Ankara: Tekişik Yayıncılık.
- MEB (1999a). *MEB teftiş kurulu tüzüğü ve yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1999b). İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. *Resmî Gazete*, Tarih: 13 Ağustos 1999, Sayı: 2378.
- Memduhoğlu, H. B. (2009). Paydaşların gözüyle Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (1), 131-142.

- Memduhoğlu, H. B., Aydın, İ., Yılmaz, K., Güngör, S. ve Oğuz, E. (2007). The process of supervision in the Turkish educational system: Purpose, structure, operation. *Asia Pasific Education Review*, 8 (1), 56-70.
- Memişoğlu, S. (2001). Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Oliva, P. F. ve Pawlas, G. E. (2001). *Supervision for today's schools*. (5<sup>th</sup> Edt.). New York: Longman.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving teaching*. San Francisco, CA: Corwin Press.
- Resmi Gazete (2014). Milli Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. *Resmi Gazete*, Tarih: 4 Mart 2014, Sayı: 28941, Kanun No: 6528.
- Seçkin, N. (1998). Denetime yeni bir yaklaşım: Sanatsal denetim. *Türkiye'de eğitim yönetimi: Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na armağan*. (Edt: H. Taymaz ve M. Hesapçioğlu). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Taymaz, A. H. (1995). Teftişte karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Eğitim Yönetimi*, 1 (1), 109-111.
- Taymaz, A. H. (2010). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (1), 119-134.
- Uğurlu, C. T., Mermer, S. ve Ertaş, B. (2013). Denetimlerin sanatsal denetim anlayışına uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 12 (2), 597-613. <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 292-311.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 19-35.

## **Anılarla Haydar Hoca – Kürşad YILMAZ**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde 2002 yılında doktora eğitimine başladım. Birinci dönem Haydar Hoca tarafından verilen Okul Yönetiminde Sorunlar dersini seçtim. Haydar Hoca'nın eğitim yönetimi ve denetimi alanının önemli hocalarından biri olması ve hocayı daha önce hiç görmemiş olmak beni biraz kaygılandırmıştı. Dersi alan üç öğrenci olarak ilk ders için hocanın odasına gittik. Kapıyı çaldık ve içeri girdik. Daha içeri girdiğimiz anda bende hiçbir kaygı kalmadı. Çünkü hoca biz içeri girince ayağa kalktı, masanın yan tarafına geldi, bize hoş geldiniz dedi ve tek tek tokalaştı. Yüzündeki gülümseme hiç eksik olmadı. Hoca her hafta bizi böyle karşıladı ve uğurladı. Ders sırasında anlattığı örnek olaylar ve hatıralar, derste anlatılanların unutulmamasını sağladı.

## **Anılarla Haydar Hoca – Güven ÖZDEM**

1991 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişı, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde lisans öğretime başladığımda Haydar Hocamı tanıdım. Ayrıca 1999-2005 yılları arasında lisansüstü öğretimime Araştırma Görevlisi olarak devam ederken de kendisiyle birlikte çalışma şansına sahip oldum. Haydar Hocam öğretmenlikte çok öneme sahip olan rol model olma özelliğini öğrencilerine davranışlarıyla çok güzel gösteren hocalarımdan birisidir. Hocamın birçok davranışını model almaya çalışan öğrencilerinden biri olarak bu davranışlardan bir tanesini okuyucularla paylaşmak istiyorum. Öğrencilik dönemde kendisiyle bir konu ile ilgili görüşlerini öğrenmek için hocamın odasına gitmiştim. Odasına girdiğimde hocam masasında çalışıyordu beni kapıda görünce birden ayağa kalktı içeri buyur etti. Konu ile ilgili görüşmemiz sona erdikten sonra tekrar aynı nezaketle oda kapısına kadar bana eşlik ederek yolcu etti. Bu beni çok duygulandıran bir davranış şekli oldu. Bundan sonra hocamı odasında misafirlerle olan ilişkilerimi gözlemlediğimde hocam odasına kim gelirse gelsin ayakta karşılar ve oda kapısına kadar uğurlardı. Bu davranış şekli kendisi gibi asilce idi ve ben bu davranış şeklini yaşantımda kendime model aldım.

# Türkiye’de Eğitim Denetimine İlişkin Politika ve Uygulamalar

Mehmet BİLİR<sup>4</sup>

## GİRİŞ

Bir ülkenin geleceğini belirleyecek olan en önemli şey, ekonomik büyüme ile sosyal gelişmenin bağdaştırılmasıdır. Bunu gerçekleştirecek olan da eğitim sistemidir. Bir yandan ekonomik kalkınmanın gereksinme duyduğu nitelikli insangücünü yetiştirecek bir yandan da vereceği eğitim ile toplumun bilinçlenmesini ve sosyal yaşayışını geliştirecektir. Eğitim girişimi özünde kâr amacına dönük olmayan bu yönüyle de bir kamu hizmeti olup, amacı da bireyi özgürleştirmektir. Eğitimin bu amacını gerçekleştirmesi; istenilen ve gereksinim duyulan yer ve zamanda sağlanan, eğitimin her kademesinde uygulanabilen bir mesleksi rehberlik ve yardım ile olanaklıdır. Bunu sağlamanın aracı ise denetim ve değerlendirme sistemidir.

Denetim, eğitim sürecinin birçok yönünü etkileyen eşgüdümlemiş bir teknik ve sosyal süreçtir (Bursalıoğlu, 2002, 130). Eğitim kaynaklarının kolektif olarak etkili bir biçimde kullanılması, öğrenme ve öğretme etkinliğini etki eden durum ve etkenlerin eleştirici bir yaklaşımla analiz edilmesi ve geliştirilmesini kapsar. Buna göre denetimin işlevleri; durum saptama (tanılama), değerlendirme ve geliştirmedir (Aydın, 1986, 7; Taymaz, 2002). Aydın (2008) denetimin bu üç fonksiyonunu, denetimin öğeleri olarak ele almakta ve birbirine bağımlı olan ve çembersel olarak işleyen bu üç öğenin bir araya gelmesiyle denetimin oluştuğunu ifade etmektedir. Ona göre denetimde durum saptama, var olan durumu, yansız ve objektif olarak ortaya koymaktır. Değerlendirme ise, ölçüm sonuçlarının bir ölçüt- le karşılaştırılıp değer yargısında bulunulmasıdır ve değerlendirmenin yapılması için bir araştırma sürecine, durum saptayıcı veri toplamaya gereksinim vardır. Bu süreç sonunda değerlendirilecek olan veriler ortaya çıkar. Kontrolün kanıtlamaya yönelik olmasına karşın, değerlendirme geliştirmeye yöneliktir. Geliştirme öğesi düzeltmeyi de kapsar ve değerlendirme sonucu ortaya çıkan seçeneklerden karara dönüşenlerin uygulanmasını içerir. Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan eksikliklerin tamamlanması, yanlışların doğruya dönüştürülmesi, amaç ve planlardan sapmaların düzeltilmesi, daha iyi süreç ve sonuçların öneri ve uygulamalara ulaşılması, bu öğe içinde görülür. Yirminci yüzyılın son çeyreğine girildiği sırada eğitimcilerin pek çoğuna (Wiles, 1975, 5; Burke ve Fessler, 1983, 109; Burnham, 1976, 303) göre denetim; eğitim sürecinden daha iyi ürün alabilmek için bu süreci meydana getiren eğitim çalışanlarına rehberlik etmektir.



## TÜRKİYE'DE EĞİTİM DENETİMİNE İLİŞKİN POLİTİKA VE UYGULAMALAR

Türkiye'de eğitim denetimine ilişkin politika ve uygulamalar, Osmanlı ve Cumhuriyet döneminde olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmıştır. Cumhuriyet dönemindeki gelişmeler ise ilköğretim ve ortaöğretim alt başlıklarında yer almıştır.

### Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Eğitim Denetimi

Osmanlı İmparatorluğu döneminde denetim hizmetlerinin eğitim sistemi içinde belirgin olarak yer alması, Tanzimat döneminde onun sistemi geliştirmenin bir aracı olarak görülmesi ile ortaya çıkar.1 Temmuz 1835'te II. Mahmut Maçka'da kurulan "Mektep-î Harbiye"ye gelerek okul tesisleri ile öğrenim çalışmalarını teftiş eder(Unat,1964). Teftiş sonucu, kurulan modern askeri okulların öğrenci kaynağını oluşturan sıbyan okullarının istenilen nitelikte öğrenci yetiştirmedikleri, bu okullardan gelen öğrencilerin, harp, mühendis ve tıp okullarının programlarına uyum gösteremedikleri dikkati çekmiştir.

1838 yılında kurulan "Meclis-i Umur-u Nafia" memleketin eğitim sorunlarıyla ilgilenmiş ve yayınladığı ilk Lâyiha'da eğitim kurumlarından sıbyan okulları ile bu okulların öğretmenlerinin denetleneceği şu şekilde belirtmiştir:

*"...mevcut okulları bir düzene koymak, mahalleler arasında bulunan küçük okullardaki öğrencilerin öğrenimlerine bakmak üzere önce mevcut öğretmenlerin hallerini ve bilgilerinin derecesini memurlar (müfettiş) tayiniyle teftiş edip, dirayet ve kabiliyetli bulunanları, çocuk terbiyesine muktedir (yeterli) olanları kullanmak..." (Cevad, 1922).*

1846 yılında Mekatib-i Umumiye Nezaretine bağlı olarak Mekatip-i Sıbyaniye Muinliği" ve Mekatip-i Rüşdiye Muinliği adı altında iki birim kurularak, teftiş görevi yapan muinler atanmıştır. Bir yıl sonra yayınlanan "Sıbyan Mektep-i Hocaları Efendilere ita Olunacak Talimat" adlı yönetmelikte, "...mektepleri teftiş etmek ve hocalara yol göstermek üzere memurlar olduğu ve bunlara mektep muini adı verildiği" belirtilmiştir. Bu yönetmelik ile teftişin fonksiyonu yalnızca kontrol olmayıp, öğretmenlere yardım (rehber) olarak görülmüştür (Ayas, 1948, 485).

1850'li yıllara gelindiğinde eğitim hizmetlerini İstanbul dışına çıkarma gereği üst yönetim elemanlarınca benimsenmeye başlanmıştır. Nitekim 1 Temmuz 1853'te İstanbul dışında ilk defa olarak 25 büyük şehir ve kasabada rüşdiye mektebi açılması ve gerekli ödeneğin maliyece ayrılması hükümetçe karar altına alıyor. Mekatip-i Umumiye Nezaretinin, Mekatip-i Rüşdiye işlerine bakan Muin-i



Ulemadan Mustafa Vehbi Efendi de Rüşdiyeleri mahallen kurup teşkilatlandırmak görev ve yetkisi ile vilayetlere gönderilmiştir (Unat, 1964, 44-135). 18 Şubat 1856'da padişah Abdülmecid Islahat Hatt-ı Hümayun'u ilan ediyor. Bu fermanın eğitime ilişkin bölümünde "...her bir cemaat-ı maarif ve hiref ve sanayie dair milletçe mektepler yapmaya mezun olup fakat bu makale mekatip-i umumiyenin usul-i tedrisi ve muallimlerinin intihabı azası tarafından şahanemden mansup muhtelif bir meclis-i maarifin nezareti ve teftişi tahtında olması..." gereği belirtilmektedir (Koçer, 1987, 62).

Böylece Islahat Fermanı'yla, eğitime yasal bir kimlik kazandırılmıştır. Ayrıca özel okul açma ve işletme serbestisi getirilmiş. Ancak bütün okulların gözetim ve denetiminin padişaha bağlı bir eğitim komisyonunca yapılacağı yine fermanla belirtilmiştir.

23 Mayıs 1868'de ilköğretimin mecburi olduğu ve herkesin altı yaşına basan çocuğunu okullara yazdırması gerektiği ve bu durumun hükümetçe takip ve kontrol edileceğini bildiren resmi bir beyanname hükümetçe yayınlanmıştır (Berker, 1945, 65).

Eğitimin bir sistem haline getirilmesi ve denetimin bu sistem içinde yer alması, 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile mümkün olmuştur. Bu nizamnamenin 143. maddesinde "...il merkezlerinde ve gereğine göre, mektepleri teftiş etmek üzere, iki ehil eğitimci müfettiş adı ile milli eğitim müdürlerinin emrinde bulunacaktır." hükmü yer almaktadır. Nizamname hükümlerine göre muhakkikler yetki bakımından müfettişlerden önce gelmektedir (Su, 1974, 54).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin yürürlüğe girmesinden sonra eğitime verilen önem artmıştır, öyle ki, sadece yeni okullar açmak ve eskilerini düzene koymakla kalınmamış, bu okullarda çalışan öğretmenlerin yetiştirilmesi, yetiştirilen öğretmenlerin müfettişlerce izlenmesi sağlanmıştır. Ayrıca 16 Haziran 1875 tarihinde "matbuatın teftişi" hakkında bir tebliğ çıkarılmış, 17 Nisan 1876'da da bu tebliğe ek bir tebliğ daha yayınlanmıştır. Böylece okullarda okutulan kitaplar eğitimciler komisyonunun incelemesinden geçtikten sonra kullanıma sunulmaya başlamıştır.

II. Abdülhamit 4 Mart 1878 tarihinde yazılı bir belge (layiha) ile Adalet Nazırı Said Paşadan "hükümet idaresinin düzelmesi ve memleketin ilerlemesi hakkındaki görüşlerini" sorar.

Said Paşa'nın padişah II. Abdülhamit'e sunduğu layihada eğitime ilişkin görüşlerini "...Vilayet Maarif Müdürleri ve Müfettişlerinin tayini ve Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin tam uygulanması..." olarak belirtmiştir (Sait Paşa, 1328-1912).

Gerek toplumsal düzenin, gerekse ekonomik gelişmenin sağlanmasında en büyük katkının eğitim ile sağlanabileceği görüşünün üst düzey yöneticilerince benimsenmiş olmasına rağmen, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin tam olarak uygulanmadığını Said Paşa'nın padişaha sunduğu bu tarihi belgeden anlıyoruz.

Maarif Nazırı Mehmet Kemal Paşa Ekim 1880'de İstanbul mekteplerini teftiş etmiştir. Bu teftiş sonunda Anadolu ve Rumeli'ye birer müfettiş gönderilmesi kararlaştırılmıştır. Oysa Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin 143. maddesinde

*“...il merkezlerinde ve gereğine göre, mektepleri teftiş etmek üzere iki ehil eğitimcinin müfettiş adı ile milli eğitim müfettişlerinin emrinde bulunacağı” hükmü yer almaktadır. Bu da gösteriyor ki nizamnamenin yürürlüğe konmasından itibaren on yılı aşkın bir süre geçmesine rağmen eğitim gerekli örgütlenmesini yapamamıştır. Ancak, Maarif Nazırı Mehmet Kemal Paşa'nın Ekim 1880'de İstanbul mekteplerine teftişinden sonra alınan kararlar doğrultusunda ilk olarak 16 Şubat 1882'de Sivas ve Van Maarif Müdürleri ile maiyetlerine birer müfettiş tayin edilmiş, bundan altı gün sonra da Edirne Vilayeti'ne bir maarif müdürü ile bir maarif müfettişinin tayini yapılmıştır (SNMU,1316)*

18 Şubat 1856'da ilan edilen Islahat Fermanı'yla gayrimüslimlerle yabancılara okul açma izni verilmişti. Açılan bu okulların nezaret ve teftişi padişaha bağlı maarif meclisince yapılacağı yine yayınlanan o fermanla belirtilmişti.

Hükümet bu yetkisini kullanmak üzere 6 Mayıs 1886 tarihinde gayrimüslimlerle yabancılara ait okulların teftişi, programlarının ve kitaplarının incelenmesi amacıyla maarif nezaretinde bir “Mektep-i Gayri Müslime ve Ecnebiye Müfettişliği” dairesi kurulmuştur (Unat, 1964).

1899 yılında da okul sağlık işlerini düzenlemek üzere maarif nezaretinde bir “Mekatep-i Mülkiye Sıhhiye Müfettişliği” adı altında bir memuriyet ihdas edilmiştir (SNMU,1317). Böylece 1899 yılında, a) Bakanlık, b) ilköğretim, c) sağlık müfettişliği olmak üzere üçlü bir örgütlenme biçimi oluşmuştur. 1889 yılına kadar ilk, orta ve yükseköğretim müfettişleri ilgili öğretim dairelerine bağlı olarak çalışırken, bu tarihten itibaren “memurîn-î teftişiye” adıyla kurulan bir dairede toplanmıştır (MEB, 1977).

Gerek Maarifi Umumiye Nizamnamesi'nde, gerekse 1879 tarihinde kabul edilen Rumeli-i Şarkı Vilayati'nin Tedrisi hakkında kanunda teftiş hizmetlerinin nasıl yapılacağı, teftişte nelere dikkat edileceği hakkında hükümler bulunmakla beraber 1891 yılına kadar teftiş hizmetleri ile ilgili ayrı bir yönetmelik yapılmamıştır. Bu tarihte yapılan deneme mahiyetindeki geçici yönetmeliğin de uygulamaya konulup, konulmadığı bilinmiyor (MEB, 1977).

19 Haziran 1910 tarihinde “*Tahsil-i İptidaiyi İdare ve Teftiş ile Muvazzaf Olan Memurinin Vezaiifi Hakkında Nizamname*” yayınlanmıştır. Nizamname’ye göre, Bakanlıkça atanıp, İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı “*vilayet eğitim müfettişlerinin*” (taşradaki bakanlık müfettişleri) başlıca görevleri; ilköğretimle ilgili tahkikatları yapmak, öğretmen adaylarının görevlendirilmesine onay vermek, ya da onları görevden ayırmak, gerektiğinde ilkokul öğretmenlerine görevden el çektirmek, tevbih, (azarlama) ve tektir (kınama) cezası vermektir (m. 18-20). Öte yandan bu müfettişler, oluşacak eğitim kurullarının üyelerini tayin ve azletmek (m. 24). Evinde eğitilen sınav yapacak kurulun üyelerini görevlendirmek (m. 25), öğretmen olacakları seçecek komisyona katılmak, (m. 26) gibi yetkileri vardı. Bu nizamnameye göre “*vilayet eğitim müfettişlerinin*” denetim, rehberlik ve soruşturma görevlerinin yanı sıra oldukça geniş yürütme yetkileri de bulunmaktadır (Altunya, 2014).

İlköğretim (maarif-i iptidaiye) müfettişleri ise, anılan bu nizamnameye göre sancaklardaki en yetkili eğitim görevlisidir (m. 28). İlköğretim müfettişleri, sancaktaki tüm resmi ve özel okulları denetlemekle yükümlüdürler. Denetim bölgelerindeki öğretmen toplantılarına, ilköğretimi bitirme sınav komisyonlarına katılırlar, özel okul ve kursların açılmasıyla ilgili işlemleri incelerler (m. 30) İlkokulların yönetsel işlemlerini incelemek, okullara devam durumunu izlemek, ilkokul öğretmenlerinin meslekte ilerlemeleri, ödüllendirme ve cezalandırılmaları konusunda görüş bildirmek, okul ve kursların açılmasıyla ilgili rapor hazırlayıp, önerilerde bulunmak gibi görevleri bulunmaktadır (Özalp, 1982). 1912 tarihli Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilat Nizamnamesi’nde merkez hizmetleri, idare ve teftiş olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Teftiş dairesi, “Müfettiş-i Umumilik” adını taşımakta ve bütün okullar ile ilgili işlemlerde başvurulacak bir makam olarak gösterilmektedir. Müfettişlerin orta dereceli ve yüksek okullarda görev yapmış öğretmenler arasından olması öngörülmüştür. Müfettiş-i Umumi ve emrindeki müfettişler; Memalik-i Osmaniyede bulunan kız ve erkek okulları ile Maarif-i Umumiye Nezaretine bağlı öteki kuruluşlarda öğretim, yönetim işlerini, onların her birine özgü kanun, tüzük, yönetmelik ve kararların tam olarak uygulanıp, uygulanmadığını sürekli olarak teftiş ve bu husustaki izlenimlerini, edinilecek bilgileri düşünceleriyle birlikte nezaret makamına bildirmek ve sonuçları alınıncaya kadar kovuşturmakla yükümlü idiler (Taymaz, 2002).

Osmanlı imparatorluğu döneminin ilköğretime ilişkin en önemli kanunu olan “Tedrisat-ı iptidaiye Kanun-u Muvakkati” uzun yıllar ilköğretim hizmetlerine yön vermiştir.

Kanunda ilköğretim Müfettişliği tanımlanmamış olmakla beraber, nitelikleri ve çalışma şekilleri bir esasa bağlanarak ilköğretim müfettişliği kurumlaştırılmıştır. Bu yasa ile ilkokullarda teftişin, ilköğretim müfettişleri tarafından yapılması öngörülmüştür (MEB, 1953).

1914 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından “Vilayet Maarif Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname” yayınlanmıştır. Yönetmelikte ortaöğretim kurumlarının teftişinde göz önünde bulundurulacak esaslar da saptanmıştır. 44 maddeden oluşan bu yönetmelik giriş, teftiş, soruşturma, raporlar, defterler ve evrak gibi bölümleri kapsamaktadır (MEB, 1977). Yönetmelik, müfettiş olarak atanacakların “yükseköğrenim görmüş ve yükseköğretimde ya da ortaöğretimde başarılı öğretmenlik ve yöneticilik yaptıklarını kanıtlamış olmaları gerektiğini belirtmektedir (m. 15). Bakanlık müfettişliğine atanmada hizmet öncesi bir alan eğitimine gerek duyulmadığı, müfettişlerin hizmet içinde usta çırak ilişkisi içinde yetişeceği varsayılmış ve gelenekleşen bu uygulama 1993’ten sonra sınav sisteminin eklenmesi ile yeni bir boyut kazanmıştır.

Görülüyor ki bu tarihte bakanlık ve ilköğretim müfettişliği kurumları ayrılmış ve ayrı yönetmelik hükümlerine göre çalışmalarını sürdürmüştür. Denetim sistemindeki bu ikili yapı eğitim amaçları ve teftiş bütünlüğü açısından hep tartışılan bir konu olmuştur.

## **Cumhuriyet Döneminde Eğitim Denetimi (İlköğretim Müfettişliği)**

23 Nisan 1920’de Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldı ve 1 Mayıs 1920’de de Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti kuruldu. Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti kurulduktan sonra eğitim hizmetlerinin yürütülmesi Maarif Vekâletine verilmiştir

3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm medrese ve okullar Maarif Vekâletine bağlanmıştır.

Eğitim Bakanlığı 15 Temmuz-15 Ağustos 1923 tarihleri arasında Heyeti ilmiyeyi (Bilim-Danışma Kurulu) toplamıştır. Bu toplantıda; eğitimin felsefesi, sistemi ve sistemin denetimi konularında geliştirici çalışmalar yapılmıştır.

1914 yılında yayınlanan “Maarif-i Umumiye Nezareti Tedrisat-ı iptidaiye Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname” bir kaç kelime değişikliği ile aynen kabul edilerek “Türkiye Büyük Millet Meclisi Umur-u Maarif Vekâleti ilk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname” adıyla 1923 yılında yeniden yayınlanmış ve 1927 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. Bu yönetmeliğin 8. Maddesi,

ilköğretim müfettişlerinin görevlerini, “*Vezaif-i Esasiye*” başlığı altında toplayarak, teftişat, tahkikat (inceleme) talim ve irşâ olmak üzere üç alt başlık altında her birinin kapsamını ve nasıl gerçekleştirileceğini ayrıntılı olarak düzenlemiştir

Maarif Vekili görevine getirilen Mustafa Necati, 9.2.1926 günlü Hâkimiyeti Milliye Gazetesi’ne verdiği demeçte gerçekleştirmeyi düşündükleri işleri şöyle sıralamıştır:

1. Merkezi teşkilatın takviyesi,
2. Terbiye-i Umumiye Heyetinin teşkili,
3. Lisan heyetinin teşkili,
4. Mevzuat müesseselerinin teksifi,
5. Muallimlerin terfii,
6. Vekâletin, vilayetler terbiyesinin tevsii,
7. Terbiye-i umumiyeimizin müessir olup da şimdiye kadar hükümetin murakabesinden uzak kalmış müesseselerin ciddi bir murakabeye tabi tutulması,
8. Köy mektepleri, köy muallim mektepleri, orta ve yüksek muallim mekteplerinin tesisi,
9. Mıntika eminliğinin tesisi (Hâkimiyeti Milliye Gazetesi, 9.2.1926)

22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un 20. maddesi ile eğitimde mıntika sistemi<sup>5</sup> getirilmiştir. 29 Ağustos 1926 yılında yayınlanan Maarif Eminlikleri Talimatnamesi ile “Türkiye Maarif Teşkilatı itibariyle çeşitli illerden oluşan mıntikalara ayrılmıştır (m.1). Her mıntika merkezinde bir maarif emini bulunur. Eminler maarif vekâletinin temsilcisi ve maarif işlerinin mıntikalardaki en yüksek merciidir. Maarif Eminleri en az senede bir defa mıntikaları dâhilindeki vilayetlerin maarif işlerini ve orta tahsil mekteplerini teftiş etmekle sorumludur (m.7). Maarif Eminleri teftiş ve tahkikatta genel müfettiş yetkisine sahiptir (m.16). Maarif Vekâleti, Maarif Eminlerinin emrine yeteri kadar mıntika müfettişi verebilir. Bu müfettişler Emin’in emri veya izniyle mıntika dâhilindeki eğitim kurumlarını teftiş ederler. Mıntika müfettişleri raporlarını Maarif Emine verirle (m.35). Doğrudan doğruya maarif vekâletinin emrinde bulunan müfettişi umumiyeler vekâlete verecekleri raporların birer suretini veya özetlerini lüzum gördükleri takdirde Maarif Emine verirler ve teftiş ettikleri kurumların

5 Mıntika, birkaç ili içine alan eğitim bölgesi demektir. Anılan düzenlemeyle Türkiye 13 eğitim bölgesine (mıntukaya) ayrılmıştır. Her mıntukada “maarif Emine” kadrosunda bakanlığa bağlı bir bölge eğitim yönetici bulunuyordu. Mıntika uygulaması 2.7.1931 tarihinde 1834 sayılı yasayla kaldırılmıştır. Bu tarihten itibaren mıntika müfettişleri bakanlık müfettişi olarak görev yapmışlardır.

eğitim öğretim durumlarından Maarif Eminini haberdar ederler (m. 36). Her mıntıka merkezinde bir Maarif Meclisi bulunmaktadır. Mıntıka Müfettişleri ile Maarif Emininin seçeceği bir ilköğretim Müfettişi bu meclisin üyesidirler. Maarif Eminleri Yönetmeliği eminlere çok geniş yetkiler vermektedir. Ancak bu yetkileri denetim dışı değildir. Maarif Vekili (Eğitim Bakanı) lüzum gördüğünde Maarif Eminlerinin çalışmalarını, bakanlık yetkililerinden veya müfettişi umumiyelerden herhangi birini teftiş ettirir. Eminlerin çalışmaları ancak bu lüzum üzerine teftiş edilebilir (m. 34).

Maarif Eminleri, ilköğretim müfettişlerinin çalışmalarını planlar, ilköğretim müfettişini herhangi bir iş için lüzum gördüğü yere gönderir. Durumu maarif müdürüne bildirir (m. 25-27).

Maarif Eminliği Yönetmeliği, eğitim hizmetlerinde bölgesel ve yerel yönetimin örgütlenmesini en geniş biçimde olanak tanıyan yasal metindir. Uygulanamamış olması sistem açısından büyük kayıptır.

17.10.1926 tarihinde Bakanlar Kurulunca kabul edilen “*Maarif Vekâleti Müfettişlerinin Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimatname*” müfettişleri önce dereceleri ve istihdam yerlerine, sonra da görevlerinin niteliğine göre sınıflandırmıştır. Derece ve istihdam yerlerine göre müfettişler; 1) Merkez müfettişleri, 2) Mıntıka müfettişleri; görevlerine göre ise, 1) Terbiye ve tedrisat müfettişleri, 2) İdare müfettişleri, 3) Kütüphane, sanayi-i nefise (güzel sanatlar) ve müze müfettişleri olarak belirtilmiştir (m. 2).

Bakanlar Kurulu 4 Nisan 1928 tarihinde aldığı bir kararla ilgili yönetmeliğe bir ek yapıp, “Bakanlık Makamına bağlı” olmak üzere “sağlık (hıfzıssıhha) müfettişleri de görevlendirmiştir. Bu müfettişler, öğrenci, öğretmen, okul bina ve tesislerin sağlık koşulları yönünden denetim ve değerlendirme yapacaklardı (MVTM Sayı 27-28. 15 Mayıs 1928). 1926 tarihli yönetmelik, önceki “Müfettiş-i Umumi” (genel müfettiş) kavramı yerine, “Vekâlet Müfettişi” (Bakanlık Müfettişi) kavramını getirmiştir (Altunya, 2014).

İlköğretimde teftiş hizmetleri ile bu hizmetleri yürütecek müfettişlerin yetiştirilme işi sistemli olarak 1927 yılında bakanlıkça ele alınmıştır. 3 Ocak 1927 yılında “İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi” yayınlanmıştır. Aynı yıl yürürlüğe konan bu yeni yönetmeliğin hazırlanmasında çağın gereklerine ve eğitimin ileri hedeflerine dikkat edilmiştir. Bu nedenle yönetmelik uzun yıllar yürürlükte kalmıştır.

Yönetmeliğe göre her ilçede bir ilköğretim müfettişliği bulunacak, ancak kuruluşunu tamamlamamış illerde ise iki veya üç ilçe için bir müfettiş görevlendirilebilecektir.

İlköğretim müfettişlerinin atanmalarında aranacak nitelikler ise, yönetmeliğin 3. maddesinde belirtilerek, ilköğretim müfettişi olabilmek için;

- a. İlköğretmen okulun bitirmiş olmak,
- b. İlkokullarda aralıksız olarak beş yıl öğretmenlik yapmış olmak,
- c. Yaşı 25'ten aşağı, 45'ten yukarı olmamak koşullarını getiriyor. Yönetmeliğin aynı maddesi ilköğretmen okulu müdür yardımcıları ile metodoloji ve uygulama öğretmenlerinin ilköğretim müfettişliğine atanma hakkına sahip olduklarını belirtiyor.

Yönetmeliğin ikinci maddesi, ilköğretim müfettişlerinin, il milli eğitim müdürlerinin önerisi veya maarif eminleri tarafından resen atanacakları hükmü getiriliyor. Yönetmelik ayrıca, müfettişlere verilecek cezaları, müfettişlerin yetki ve sorumluluklarını, hangi organlara bağlı olacaklarını, müfettişlerin görevleri ile bu görevleri yaparken nelere önem vereceklerini ve nasıl davranacaklarını somut ve ayrıntılı olarak açıklamaktadır.

Müfettişlerin tek partili dönemdeki çalışmaları incelendiğinde, görevlerinin özde yetiştirme, aydınlatma ve bilinçlendirme olduğu görülür. Bu dönemde müfettişlerin, öğretmenlere yol göstermenin, rehberlik etmenin ve onları iş başında yetiştirmenin yanında; halkı aydınlatma, bilinçlendirme, Atatürk devrimlerini yayma ve koruma gibi görevleri de bulunmaktadır (Bilir, 1982).

Bu bakımdan müfettişlerin bu anılan görevleri yapabilecek yetkinlikte olmalarına büyük özen gösteriliyordu. Zamanın Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati; 12 Mayıs 1927 yılı TBMM'de bakanlık bütçesi görüşülürken yaptığı konuşmada okulların denetim (teftiş) konusuna değinerek;

*... Bakanlık ilkokulların denetim sorununu da önemle dikkate almış ve bu konuda gereken önlemleri almıştır.*

*ilköğretim Müfettişlerinin okulların gelişme ve yetkinleşmeleri bakımından yerine getirdikleri hizmet çok önemlidir. Müfettiş, yönetmelik ve programların uygulanmasını üstün körü bir bakışla denetleyen bir görevli olmaktan çok, öğretmen ve eğitimcileri aydınlatan, onların işlerinde, ödevlerine yardım ve rehberliği ile kolaylaştıran öğretmenlere öğretmenlik eden, değerli bir eğitim öğesidir.*

*...şimdiye dek ilköğretim müfettişlerini yetiştiren özel bir kurum yoktu. Müfettişler gelişi güzel seçiliyor, bunların seçiminde daha çok eskilik (kıdem) dikkate alınıyor, köken ve yeterlilik çoğunlukla savsaklanıyordu. Oysa denetim ödevlerini iyi yapabilmek için müfettişlerin özel yetenek ve nitelikleri bulunması gerektiği- gibi, öğretmen okulu öğreniminden başka özel bir öğrenim görmeleri gerekir (MEB, 1946).*

diyerek bakanlığın bu konudaki siyasalarını açıklamıştır.



Bu açıklanan siyasaaların düşüncede kalmayıp eyleme dönüştüğünü yine bakanın konuşmalarından öğreniyoruz. Bakan Necati; o yıl öğretime açılan Gazi Terbiye Enstitüsü'nün amaçlarını;

1. Ortaokullara öğretmen yetiştirmek.
2. İlköğretime müfettiş yetiştirmek.
3. Dünyadaki yeni eğitim-öğretim akımlarını izlemek.
4. Araştırmalar yapmak ve sonuçlarını yaymak.
5. Yeni eğitim ve öğretim görüşlerini, yöntemlerini yaymak, olarak açıklıyor ve konuşmasını şöyle sürdürüyor;

*...bu yıl açılan ve gelecek yıl düzeltilip geliştirilecek olan Orta öğretmen Okulu, ilköğretim müfettişlerini de istediğimiz biçimde yetiştirecek, onlara işlerinin gerektirdiği bilgi ve meslek eğitimini sağlayacaktır.*

*Bununla birlikte, bir yandan ilköğretim müfettişlerini yetiştirirken, diğer yandan da bugünkü müfettişlerin de değerini açacağımız müfettişlik kursları ile yükseltmeye, kendilerinden en çok yarar sağlamaya çalışacağız. Kurs programı hazırlanmıştır. Bu yıl uygulamaya da geçeceğiz... (MEB, 1946).*

diyen Bakan Mustafa Necati, müfettiş yetiştirme konusunda hizmet öncesi eğitim kadar, hizmet-içi eğitimin gerekliliğini ve zorunluluğunu anlamış ve süre geçirmeksizin uygulamaya koymuştur. Bunu da 22 Nisan 1928 yılı TBMM'deki bakanlık bütçesi görüşülürken yaptığı konuşmadan anlıyoruz.

*...ilkokul öğretmenlerini sürgit denetleyen ve onlara meslek yaşamında kılavuz olan ilköğretim müfettişliğini bir özel meslek durumuna dönüştürerek kendilerinin gerçek birer doğru yol gösterici olmalarını sağlamak için biri Sivas'ta diğeri Ankarada olmak üzere iki ilköğretim müfettişleri kursu açtık ve 177 arkadaşı gereken biçimde kuşandırdık ve görevleri başlarına gönderdikten sonra sürgit denetledik, yeterli, bilgili... eğitimcilerimizin yapıtlarını bunlara kılavuz olacak biçimde düzenleyip bastırarak gönderdik (MEB, 1946; İnan, 1980).*

Vekâlet, ilköğretim müfettişi yetiştirmek üzere de Avrupa'ya (Avusturya'nın başkenti Viyana'ya) öğrenci göndermiştir. İlkokul müfettişleri özellikle 1926 ilkokul programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları çözmeye uzmanlaşabilmeleri, toplu tedris sistemini kavramaları amacıyla Avrupa'ya gönderilmiştir (MEB, 1928).

1929 yılında da kapsamlı olarak "ilk Tedrisat (öğretim) Müfettişleri Rehberi" düzenlenerek çalışmalarda bütünlük sağlanmıştır.



31 Mayıs 1938 yılında yürürlüğe konan 3407 sayılı “İlk Tedrisat Müfettişlerinin Muvazene-i Umumiye İçine Alınmasına Dair Kanun” ile ilköğretim müfettişleri genel bütçe içine alınmış ve müfettişler arasındaki öğrenim süresi bakımından görülen menşe farklılığını kaldırmak, müfettişlerin kalitesini yükseltmek ve öğretmenlere daha çok bilgi ve beceri sahibi olarak rehberlik yapabilmelerini sağlamak amacı ile adı geçen yasanın 3. maddesi uyarınca ilköğretim müfettişliğine atanacak olanların Gazi Terbiye Enstitüsü veya yabancı ülkelerdeki benzer okullardan mezun olma şartı getirilmiştir. Böylece yasanın yürürlüğe konmasıyla ilköğretim müfettişi olabilmek için en az iki yıllık bir yükseköğrenim görmüş olmak ölçütü getirilmiştir (MEB, 1953).

Eğitim hizmetlerinin ilköğretim düzeyinde kısa sürede yaygınlaşması, cumhuriyet fikrinin ve bu fikrin gerektirdiği eylem ve davranışların eğitim yoluyla halka kazandırma çabaları, bu alandaki çalışmaları gözetip destekleyecek yeni güçleri işe koşmayı zorunlu kılmıştır. Bu amaçla Bölge İlköğretim Müfettişliklerine bağlı “Gezici Başöğretmenlik” kurulmuştur. Gezici Başöğretmenler 1937 yılında yayınlanan 3238 sayılı yasa ile 1942 yılında yayınlanan 4274 sayılı “Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu” ilgili hükümlerine göre çalışırlar (m. 2).

4274 sayılı yasa ilköğretim müfettişlerine yeni ve çok çeşitli görevler yüklemiştir. 4274 sayılı yasaya göre ilköğretim müfettişi teftiş bölgesinde;

- a. Eğitim öğretim koordinatörüdür.
- b. Yöneticidir.
- c. Toplum kalkınması önderidir.

1943 yılında uygulamaya konulan 4357 sayılı “İlkokul öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına Dair Kanun” da ilköğretim müfettişlerine aşağıdaki görevleri yüklemektedir:

1. Öğretmenler hakkında gizli sicil raporu doldurmak.
2. Stajyer öğretmenleri değerlendirme komisyonu başkanlığı yapma.
3. İlköğretim görevlilerine “görevlerinde kusurlu sayılma” cezası vermek.

1946 yılında Türkiye çok partili döneme geçmiştir. Yapılan ilk genel seçim sonrası kurulan hükümette liberal-muhafazakâr görüşlü kişiler yer almıştır. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığına Hasan Âli Yücel’in yerine Reşat Şemsettin Sırer getirilmiştir. Sırer’in göreve gelmesiyle birlikte Köy Enstitüleri Programları değiştirilmiş, Yüksek Köy Enstitüsü kapatılmıştır.

Gazi Orta Öğretmen Okulu’nun Eğitim Bilim (Eğitim) Şubesi, Milli Eğitim Bakanlığınca bu şubenin milli eğitim yöneticileri ve müfettişleri yetiştiren yükseköğretim üzerine kurulmuş bir uzmanlık kurumu haline getirilmesi ve bu şekli alınca-

ya kadar olduğu gibi bırakılması tasarlanmış ve 1946-1947 öğretim yılında birinci sınıfa öğrenci alınmamıştır (Ayas, 1948). Ancak bölümün bu olumlu gerekçe yönünde geliştirilmediği görülmüş olup, bu durum, yeter sayı ve nitelikte müfettiş yetiştirme işini olumsuz yönde etkilemiştir. Mevcut müfettişlerin gereksinmeye cevap verememesi üzerine 25 Haziran 1958 gün ve 7135 sayılı kanunla 4307 sayılı kanunda değişiklik yapılmış ve ilköğretim öğretmenlerinden yeterli olanların kursla ilköğretim müfettişi yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu da doğal olarak müfettişler arasında kalite ve menşe farklılığını yeniden ortaya çıkarmıştır.

27 Mayıs 1960 hükümet devriminden sonra çıkarılan ve 5 Ocak 1961 tarihinde yürürlüğe giren 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim kanununun 23. maddesi ilköğretim müfettişi olacaklarda aranacak koşullarla, müfettişlerin görev ve sorumluluklarını açıklamıştır.

Adı geçen maddenin (b) fıkrası ise gereksinme duyulan hallerde ilköğretim öğretmenlerinden kurs yoluyla ilköğretim müfettişi yetiştirilebileceğine ilişkindir. Bu fıkra hükümleri dayanak alınarak 1960'lı yılların ilk yarısına kadar kursla müfettiş yetiştirme devam edilmiştir.

İlköğretim müfettişliği hizmeti ile ilgili, cumhuriyet döneminin ikinci yönetmeliği 1962 yılında hazırlanarak yürürlüğe girmiştir. 38 maddeden oluşan bu yönetmelik şu ana bölümlerden oluşmaktadır:

1. Genel hükümler,
2. İlköğretim müfettişlerinin görevleri,
3. Görevlerin nasıl yapılacağı,
4. İlköğretim müfettişlerinin tutacağı defter ve dosyalar,
5. Türlü maddeler.

Yönetmeliğin, ilköğretim müfettişlerinin görevleri bölümünde, “müfettişlerin en önemli görevlerinin bölgelerindeki öğretmen, eğitmen ve yöneticileri iş başında yetiştirme, işe alıma ve mesleğe uyumlarına yardım ve rehberlik etmek” olduğu belirtilmektedir.

Yönetmelik ilköğretimde teftiş bölgesi kavramını getirmiş (m. 3) ve ilköğretim müfettişlerinin bölge merkezi, merkez ilçedir (m. 5), iki ve daha fazla ilköğretim müfettişi bulunan illerde, 1702 sayılı yasanın 37.maddesinin 4. Fıkrasına göre il milli eğitim disiplin kurulu üyeliğine seçilen ilköğretim müfettişi aynı zamanda teftiş şefidir (Altunya, 2014). “İlköğretim müfettişleri, öğretmenleri yetiştirici mahiyetteki kurs ve seminerler dışında başkaca ek görev alamayacakları gibi, büro ve yönetim işlerinde de çalıştıramazlar” (m. 8).hükmünü getirmiştir.

Bir yandan açılan İlköğretim Okullarına meslek dersleri öğretmeni yetiştirmek, bir yandan da 1962 ve 1963 İlköğretim Müfettişliği yönetmeliklerinde yer alan ilköğretim müfettişlerinin en önemli görevleri olan “iş başında yetiştirme, mesleki rehberlik” işlevi-

ni yerine getirebilecek yeterlikte müfettiş yetiştirmek için Ankara Gazi Eğitim ve İstanbul Çapa Eğitim Enstitülerinin Eğitim Bölümleri kontenjanlarını artırarak eğitimci yetiştirmeye başlamıştır. 1966 yılından sonra kursla müfettiş yetiştirme işine son verilmiştir. 1968 yılından itibaren eğitim (pedagoji) bölümlerinin öğrenim süreleri iki yıldan üç yıla çıkarılarak çağın gereklerine uygun eğitim formasyonu verilmeye başlanmıştır. Aynı yıllarda ilk öğrenci olayları da görülmeye başlanmıştır. Olaylara kaynaklık ettiği görüşünü paylaşan o günün yönetim kadrosu, Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü Eğitim Bölümü'nün Konya Selçuk Eğitim Enstitüsü'ne naklini önermişlerdir. Bu konudaki karar Milli Eğitim Bakanlığı "Müdürler Komisyonu"ndan çıkmasına rağmen uygulanmamıştır.

1969 yılında kabul edilen İlköğretim Müfettişliği Yönetmeliği beş ana bölüm ve 28 maddeden oluşmaktadır. Yönetmeliğin 6. maddesiyle teftiş sistemine yeni bir organ olarak, ilköğretim Müfettişleri Kurul Başkanlığı ile müfettiş sayısı 25'i aşan illerde ilköğretim Müfettişleri Kurul Başkan Yardımcılığı getirilmiştir.

Aynı yıl, "İlköğretim Müfettişleri Tarafından Düzenlenecek Teftiş Raporları ile ilgili Açıklamalarla Teftişte Göz önünde Bulundurulacak Hususlar" belirlenerek bir el kitapçığı hazırlanmış ve müfettişlerin buna göre ortak hareket etmeleri istenerek bir ölçüde teftişte objektiflik ve birliktelik esası benimsenmiştir.

Bakanlık Müfettişleri gibi ilköğretim Müfettişlerinin de gerek daha ekonomik oluşu, gerekse müfettişin iş gücünden daha çok yararlanmak amacı ile "Grup Teftişi" yapmaları yönünde çeşitli çalışmalar yapılmıştır (MEB, 1980). 1971'de bazı illerde denemeye konan Grupla Teftişi, Bakanlığın 17.3.1973 tarih ve 420/13953 sayılı onayıyla tüm illerde yürürlüğe konuldu. Ancak bu uygulama, 1978'de yeni kurulan hükümet döneminde, 25.9.1978 tarih ve 420/53260 sayılı onayla kaldırılmış, 12 Eylül askeri darbesinden bir hafta sonra, 19.9.1980 tarih ve 420/71033 sayılı onayla yeniden yürürlüğe konmuştur (Altunya, 2014).

1976-1977 öğretim yılında İstanbul Eğitim Enstitüsü Eğitim Bölümü'ne öğrenci alınmayarak bölüm kapatılmıştır. Böylece ilköğretim müfettişlerinin yetiştigi kaynak olarak sadece Ankara Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Eğitim Bölümü kalmıştır.

12 Eylül 1980 sonrası oluşan askeri yönetim döneminde müfettiş yetiştiren tek kurum olan Ankara Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Eğitim Bölümü'ne öğrenci alımı özel bir yapıya kavuşturulmuştur.

Bölüme her yıl merkezi sistem dışından il düzeyinden seçilen adayların arasından sınavı kazanan 100 öğrenci maaşlı izin alarak öğrenime devam hakkı kazanmıştır. Bu uygulamaya da 1983-1984 öğretim yılında son verilmiş. Daha önce bu yolla yetiştirilenlerin bir kısmının ataması yapılmamıştır.

Okul öncesi ve Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 9 Nisan 1982 gün ve 10633 sayılı, valiliklere gönderdiği genelgele ile temel eğitim kademesine müfettiş yetiştirileceği belirtilerek 2400 ilköğretim müfettişine gereksinme duyulmasına karşın, 1300 ilköğretim müfettişininin görev yapmakta olduğu açıklanmıştır.

Temel eğitim kademesindeki müfettiş açığını karşılamak amacıyla ilköğretim müfettişleri Tayin Nakil Yönetmeliğinin 10. maddesi dayanak gösterilerek üç yıllık eğitim enstitülerinin, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilgisi bölümlerinin birinden mezun olma, en az beş yıl ilkokul öğretmenliği ve yöneticiliği yapmış olmak, son beş teftiş raporuna veya talim sicillerine göre ortalama en az iyi derecede başarılı olma koşullarının arandığı adayların başvuruları il düzeyinde değerlendirilmiş, uygun görülen adaylar Ankara'da mülakata alınmış, başarı gösteren adaylar 600 saatlik müfettişlik kursuna alınmıştır. Ankara ve İstanbul eğitim merkezlerinde yetiştirilen müfettişler temel öğretim kademesinde görevlendirilmiştir.

Adı geçen genelge, hızlandırılmış eğitim programı ve mektupla öğretim mezunlarına sınır koymadığı gibi adayların branş ve dallarında temel ve yeterli eğitimi aldıkları var sayılmıştır. Oysa uygulama ile temel eğitime branş ve dal müfettişi yetiştirmenin amaçlandığı dikkate alındığında, müfettişlik formasyonu kadar, müfettişin dal ve branşında da yeterlilik önem kazanmaktadır. Çünkü bir geliştirme etkinliği planlanırken, etkinlik sonrasında elde edilecek ürünün kullanılacağı alan ile bu alanda kullanılması ile varılmak istenen hedefin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Uygulamada ise bunun gözetildiğini söylemek oldukça zor görünmektedir.

Eğitimde danışma ve teftiş hizmetlerini yürütecek olan müfettişlerin yetiştirilmesini, eğitimin sürekliliğini sağlama konusundaki rolleri açısından ele almak gerekir.

Müfettiş, bir yandan eğitimci personelinin mesleki gelişimlerine yardımcı olma, diğer yandan da kendi kişisel ve mesleki gelişimini sürdürme zorundadır. Bu bakımdan müfettişlerin hizmet öncesi, hizmet-içi ve iş başında yetiştirilmeleri gerekmektedir. Deneme ve yanılma yoluyla kazanılmış bilgi ve becerilerin, bir kurumu ve o kurumun üyelerinin sosyal ve teknik yönden değerlendirilmesine yetmeyeceği bugün artık anlaşılmıştır.

Bakanlığın 1988'den bu yana iki dönemdir ilköğretim müfettişliğine atanacak kadrolara, Eğitim Fakültelerinin Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bölümlerini bitirenlerden öğretmenlik deneyimi olan kız ve erkek adaylara açık tutması sistemin geleceği için umut verici olmuştur.

1992 tarih ve 3797 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun" da eğitim sistemindeki ikili denetim (İlköğretim ve Bakanlık Müfettişliği) yapısını korumuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı 1993 yılında test ve mülakat sınavı ile seçtiği branş öğretmenlerini Üniversitelerin Eğitim Bölümlerinin, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dallarında lisans tamamlama eğitimi verdirerek başarılı olanların atamalarını gerçekleştirmiştir. Böylece ilköğretimde (Temel eğitim) branş müfettişleri uygulaması başlamış oldu. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı bugün henüz istenilen nitelik ve sayıda branş denetmenine sahip değildir.

Milli Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü'nün 2012 Mayıs Ayı sonu verilerine göre İl Eğitim Denetmenleri'nin branşlara göre dağılımı Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. İl eğitim denetmenlerinin branşlara göre dağılımı (Mayıs 2012 verileri)

İl Eğitim Detemenlerinin Branşı	Sayı	%
Türk Dili ve Edebiyatı	86	3.03
Türkçe	84	2.96
Tarih	45	1.58
Coğrafya	26	0.91
Fizik	5	0.17
Kimya	4	0.14
Biyoloji	13	0.45
Fen ve Teknoloji	72	2.53
Sosyal Bilgiler	110	3.87
Yabancı dil (İng)	29	1.02
Yabancı dil (Frs)	17	0.59
Sınıf öğretmenliği	1849	65.19
Öğretmenlik Meslek Dersleri	43	1.51
Rehber Öğretmen	142	5.00
Matematik	65	2.29
İlköğretim Matematik Öğretmeni	12	0.42
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	67	2.36
Resim/Görsel Sanatlar	11	0.38
Müzik	5	0.17
Beden Eğitimi	25	0.88
Görme Engelli Sınıf Öğretmeni	4	0.14
Zihin Engelli Sınıf Öğretmeni	8	0.28
İşitme Engelli Sınıf Öğretmeni	5	0.17
Okulöncesi Öğretmenliği	25	0.88
Muhasebe ve Finansman	1	0.03
Metal Teknolojisi	1	0.03
Tarih ve Vatandaşlık	1	0.03
Teknoloji ve Tasarım	20	0.70
Psikoloji	2	0.07
Gıda Teknolojisi	1	0.03
Endüstriyel Boya ve Dekorasyon	1	0.03
İmam Hatip Meslek Dersleri	8	0.28
MEBSİS Verilerine Göre Branşı Bilinmeyen	49	1.72
<b>Toplam</b>	<b>2836</b>	<b>% 100</b>

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü

Çizelge 1. İncelendiğinde, 1993'ten günümüze kadar denetimde branşlaşmanın bir gelişme gösterdiği, ancak bu gelişmenin sınıf öğretmenliği branşı dışındaki alanlarda çok da istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir (Bilir, 1913).

Daha önce ilkokul öğretmenliği kadrosu ile atanan ilköğretim müfettişlerine, "ilköğretim müfettişliği kadrosu" sağlandı. Ayrıca bu yasa ile 1992 tarih ve 3797 sayılı *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun*'ün 53. Maddesinde yeni bir düzenleme yapılarak, "il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı oluşturulur" ifadesini getirmiştir.

"*Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*" 13.8.1999 tarih ve 23785 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girdi. Yönetmeliğe göre; her ilde doğrudan il milli eğitim müdürüne bağlı olmak üzere; a) rehberlik ve iş başında yetiştirme, b) teftiş ve değerlendirme, c) inceleme, d) soruşturma hizmetlerini yürütmek amacıyla başkan, başkan yardımcısı, müfettiş ve müfettiş yardımcıları ile başkanlık bürosundan oluşan ilköğretim müfettişleri başkanlığı kurulur. Başkanlık bünyesinde, a) kurul, b) inceleme ve değerlendirme komisyonu, c) Teftiş grupları, d) Başkanlık bürosu bulunmaktadır.

3797 sayılı *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun*'ün değişik 53. Maddesi, 4.6.2010 tarih ve 4984 sayılı yasa ile yeniden değiştirilerek "ilköğretim müfettişi" yerine "eğitim müfettişi" kavramını getirmiştir. Ayrıca bu yasa ile daha önce 657 sayılı Devlet Memurları kanununda eğitim öğretim hizmetleri sınıfında olan eğitim müfettişleri, genel idari hizmetler sınıfına alınmıştır.

Bu yeni yasa değişikliği dayanak alınarak çıkarılan "*Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*" 24 Haziran 2011 tarih ve 27974 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir.

Türkiye'de eğitim denetimi; 1982 Anayasasının 42.maddesi "...eğitim öğretim, Atatürk ilke ve devrimleri doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapılır" diyerek eğitim denetiminin yeri ve görevini belirtmiştir. Öte yandan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 17. ve 56. Maddeleri bu denetim ve gözetimin Milli Eğitim Bakanlığının sorumluluğunda olduğunu hükme bağlamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı bu denetim ve gözetim görevini, 14 Eylül 2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında (652 sayılı) Kanun Hükmünde Kararnamenin uygulamaya konulmasına kadar ortaöğretim kurumlarının denetimini Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulunda görevli bakanlık müfettişleri; ilköğretim kurumlarının denetimini de İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde örgütlenmiş olan İlköğretim Müfettişleri

Kurul Başkanlıklarındaki İlköğretim Müfettişleri aracılığıyla yerine getiriyordu. Anılan kararnamenin yürürlüğe girmesi ile Milli Eğitim Bakanlığı eğitimdeki denetim ve gözetim görevini Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile İl Eğitim Denetmenleri Başkanlığı'ndaki görevli denetmen ve denetmen yardımcılıyla yerine getirmeye çalışmaktadır. Ancak yeni düzenlemede oldukça önemli farklılıklar bulunmaktadır (Bilir, 2013).

Bu farklardan birincisi, Bakanlık Müfettişliği'nin adı, Milli Eğitim denetçi ve denetçi yardımcılığı olarak değiştirilmiştir. İkincisi, İlk ve ortaöğretim kurumlarının denetimi İl eğitim denetmen ve denetmen yardımcılara bırakılmıştır. Bugün için İl Eğitim Denetmenleri Kurul Başkanlığı kadrolarında yeterli sayı ve nitelikte branş denetmeni ve denetmen yardımcısı bulunmamaktadır. Bulunanların da il ve bölgelere göre dağılımı dengeli bir şekilde yapılmamıştır. Üçüncü bir farklılık da Milli Eğitim Denetçisi ve denetçi yardımcılığı ile uzman ve uzman yardımcılığına atamada “*meslekte esas olan öğretmenliktir*” ilkesinden vazgeçilerek öğretmenlik (eğitim) dışından *fen-edebiyat, hukuk, siyasal bilgiler, iktisadî ve idari bilimler, iktisat, işletme fakülteleri* ile hizmet birimlerinin görev alanına giren ve yönetmelikle belirlenen yükseköğretim kurumlarından veya bunlara denkliği Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen yurtiçindeki veya yurtdışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olmak ve Yapılacak yarışma sınavında başarılı olmak yeterli sayılmaktadır.

## **Cumhuriyet Döneminde Eğitim Denetimi (Bakanlık Müfettişliği)**

Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti kurulduktan sonra eğitim hizmetlerinin tümü Maarif Vekâletine verilmiştir.

1923 yılında yayımlanan Maarif Müfettişleri Talimatnamesi'nde müfettişlik makamının kuruluşu, müfettişlik görev ve yetkileri ile teftiş esasları açıklanmıştır. Aynı yıl bir teftiş heyeti müdürü ile on müfettişten meydana getirilen bir Teftiş Kurulu kurulmuştur (Taymaz, 2001).

3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm medrese ve okullar Maarif Vekâletine bağlanmıştır.

Mayıs 1925'te Konya'da ilk defa bir “Maarif Müfettişleri Kongresi” toplanmıştır. Kongreye, Bakanlık Müsteşarı, Teftiş Kurulu Başkanı ile 14 Bakanlık Müfettişi katılmıştır (MEB, 1977).

1926 yılında 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu'nun 20. maddesi ile Maarif Eminlikleri Teşkilatı kurulmuştur. Aynı yıl içinde hazırlanan Maarif Eminlikleri Talimatnamesi Bakanlar Kurulunun 24 Ağustos 1926 tarihli toplantısında kabul



edilerek yürürlüğe konmuştur. Bu tarihte Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılmış, Bakanlık Müfettişleri de Talim ve Terbiye Kuruluna bağlanmıştır. Bu nedenle “Maarif Vekâleti Müfettişlerinin Hukuk, Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimatname” adıyla yeni bir yönetmelik yayınlanıyor (Su, 1974).

Bu yönetmelikte, öncekinden farklı olarak Müfettişi Umumi yerine Vekâlet Müfettişi deyimini kullanılmaktadır ve Müfettiş Muavinliği kaldırılmıştır. Vekâlet Müfettişleri; Merkez Müfettişleri ve Mıntıka Müfettişleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Merkez müfettişleri de görevlerinin çeşidine ve niteliğine göre; a) Terbiye ve Tedrisat Müfettişleri, b) İdare Müfettişleri, c) Kütüphane, Sanayii Nefise ve Müze Müfettişleri diye üçe ayrılmaktadır (MEB, 1977).

Bu uygulama 1931 yılına kadar devam etmiş aynı yıl Maarif Emirlikleri kaldırılmış, Mıntıka Müfettişleri de Merkez Müfettişleri olarak görevlendirilmişlerdir.

1933 yılında 2287 sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifelerine Dair Kanun’un 10. maddesi ile Teftiş Kurulu Başkanlığı yeniden kurulmuştur.

1941 yılında Mesleki Teknik öğretim Müsteşarlığı içinde ikinci bir Teftiş Kurulu kurulmuştur. Ancak bu kurul da kısa bir zaman sonra kaldırılmıştır.

1944 yılında çıkarılan bir genelge ile Genel Müfettişlik kadrosunda bulunan müşavirlerin denetleme işiyle görevlendirilebileceklerine ilişkin bir açıklama bulunmaktadır (Özdemir, 1990).

1949 yılında ani bir kararla bir takım teftiş bölgeleri oluşturularak Bakanlık Müfettişleri bu bölgelere dağıtılmıştır. 1950 yılında iktidar değişmesiyle bölgeler kaldırılmış, müfettişler, Ankara, İstanbul, İzmir merkezlerinde toplanmıştır (MEB, 1977).

1954 yılında kabul edilen ve 2287 sayılı kanununun 26. maddesini değiştiren 6389 sayılı kanunla Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin tayinlerinde aranacak nitelikler yeniden saptanmıştır. Buna göre; 1) üniversite veya bir yüksekokuldan mezun olmak. 2) Orta veya yüksek dereceli okullarda en az sekiz yıl öğretmenlik ve bu sürenin içinde olmak üzere en az üç yıl meslek bünyesinde idari işlerinde bulunmak ve öğretmenlikle birlikte bu işlerde üstün başarısı tespit edilmiş olmak.

Sağlık, Eski Eserler ve Müzeler, Kitaplıklar Müfettişlerinin atanmalarında yukarıda 2. fıkrada belirtilen kayıtlar aranmamaktadır.

Bakanlık Müfettişlerinin atanmalarında uzun süre 6389 sayılı kanun hükümleri uygulanmıştır (MEB, 1977).

Türk Kamu Yönetiminde teftiş hizmetlerinin iyileştirilmesine 1966 yılında hazırlanan Mehtap raporunda da değinilmektedir.



Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapısında ve görevlerinde birçok değişiklikler olmasına karşın, Bakanlık Müfettişleri için arada bazı çalışmalar ve girişimler olduysa da, uzun bir süre yeni bir yönetmelik çıkarılmamıştır.

1967 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği hazırlanarak yürürlüğe konulmuştur (TD: 09.10.1967/1473). Yönetmeliğe göre teftiş hizmetleri; a) Teftiş ve murakabe, b) İnceleme ve araştırma, c) Mesleki yardım, d) Soruşturma olarak dört başlık altında ele alınmıştır.

Yönetmelik, teftiş hizmetlerinin şu ilkelere göre yapılmasını öngörmektedir:

- a. Okullarımızda milli ülkülerimizin yaşatılması, Türk kültürünün yükseltilmesi, nesillerimizin ahlak disiplini içinde müspet anlayışlı, çalışkan ve yararlı yurttaşlar olarak yetiştirilmesi ana hedef olarak alınır.
- b. Eğitim ve kültür kurumlarının gelişmelerine, görevlilerin şevk ve liyakatle çalışmalarının sağlanmasına dikkat edilir.
- c. Bakanlığın eğitim ve kültür politikasının, teşkilat mensupları ve halk tarafından anlaşılmasına çalışılır.
- d. Velilerde ve çevrede, öğretmenlere ve yöneticilere karşı anlayış, yakınlık ve takdir havası uyandırılmaya çalışılır.
- e. Bakanlık merkez teşkilatı ile okullar ve diğer kültür kurum ve kuruluşları arasında karşılıklı irtibat sağlanır; özellikle görevlilerin ve halkın ihtiyaç ve isteklerinden, tecrübelerinden, düşüncelerinden Bakanlık yetkilileri haberdar kılınır." (m. 2).

Bu yönetmeliğin, 4., 5., 6., 11., 12., 17. ve 29. maddeleri Talim ve Terbiye Kurulunun 6.11.1979 gün ve 204 sayılı kararı ile değiştirilmiştir (Su, 1983).

Yönetmeliğe göre, mesleki çalışmaların değerlendirilmesini yapmak, genel teftişlerde ve soruşturmalarda rastlanan aksaklıkları ortaya koyarak bunların giderilmesi için gerekli tedbirleri araştırmak amacıyla zaman, zaman Teftiş hizmetleri ile ilgili toplantılar yapılmıştır. Bu toplantılarda belirli esaslara bağlanan konular rehber ve kitap olarak Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlatılıp kullanıma sunulmuştur (MEB, 1977).

1. Adli ve idari Tahkikat Rehberi, 1968.
2. Ders Teftişlerinde Dikkate Alınacak Esaslar, 1969.
3. Müessese Teftişlerinde Dikkate Alınacak Esaslar, 1969.
4. İmtihan Teftişlerinde Dikkate Alınacak Esaslar, 1969.

5. Orta Dereceli özel Azınlık ve Yabancı Okullarda Yapılacak Teftiş ve Soruşturmalarda Dikkate Alınacak Esaslar, 1970.

21.5.1970 tarih ve 1261 sayılı kanunla Teftiş Kurulu Başkanı Milli Eğitim Şu-ralarının tabii üyesi durumuna getirilmiştir.

1980 yılında Teftiş Kurulu Yönetmeliğinin 5. maddesi dayanak alınarak Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Koordinatörlük Hizmeti İç Yönetmeliği çıkarılmıştır (MEB, 1980). Bu yönetmelik ile İstanbul ve İzmir merkezlerinde iki koordinatörlük kurulmuştur. Teftiş Kurulu Başkanlığı ile bölge merkezleri arasındaki haberleşmeyi ve iş akışını sağlamayı amaçlayan koordinatörlük görevine birer yıl süre ile bir müşavir veya başmüfettiş atanmıştır (Özdemir, 1990).

1983 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Denetleme Devamlı Yönergesi, Ankara, İstanbul, İzmir, Adana, Diyarbakır ve Erzurum illerini teftiş merkezi olarak belirlemiş ve diğer illeri bu merkeze bağlamıştır (Aydın, 1987). 1950’de olduğu gibi bu kez de uygulamadan kısa sürede vazgeçilmiştir.

4.12.1987 tarihinde “Genel Hükümler ve Okul Denetimleriyle İlgili Rapor Yazımında Uyulması Gereken Esaslar” hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. Buna göre genel teftişlerde üç sayfayı geçmeyecek düz raporlar yazılmaktadır.

1987 tarihinde “Dershanede Görevli Öğretmen Denetim Raporlarının Düzenlenmesiyle ilgili Muhtıra” hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur.

12.05.1992 tarih ve 3797 sayılı *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun*; 21226 Sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe konulmuştur. Bu kanunun 27. maddesine göre Teftiş Kurulu Başkanlığı, Bakandan alacağı emir veya onay üzerine aşağıdaki görevleri yapar:

- Bakanlık Teşkilatı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek,
- Bakanlığın amaçlarını daha iyi gerçekleştirmek, mevzuata, plan ve programa uygun çalışmasını temin etmek amacıyla gerekli teklifleri hazırlamak ve Bakana sunmak,
- Özel kanunlarla verilen diğer görevleri yapmak.”

Teftiş Kurulu’nun ve müfettişlerin görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma usulleri tüzükle düzenlenir” .

Anılan yasa uyarınca *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü*, 19 Şubat 1993 tarih ve 21501 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe konulmuştur.

Tüzük; “Kapsam, Deyimler ve Kuruluş; Görev, Yetki ve Sorumluluklar; Atama, Yetiştirme ve Yükselme; Teftiş Kurulu’nun Çalışma Esas ve Usulleri; Raporlar; Denetlenenlerin Yükümlülük ve Sorumlulukları ile Çeşitli Hükümler” başlıklı 7 bölüm altında 40 esas ve 1 geçici maddeden oluşmaktadır.

Aynı yıl Bakanlıkça kabul edilen *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği* (RG: 03.10.1993/21712), benzer başlıklar altında Teftiş Kurulu'nun, Kurul başkanının ve müfettişlerin görevlerini ayrı ayrı, ayrıntılı olarak düzenlemiştir (Altunya, 2014). Tüzükte Kurulun görevleri şöyle sıralanmıştır:

- a. Bakanlık teşkilatının, bağlı ve ilgili kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak denetim, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek,
- b. Bakanlığın amaçlarını daha iyi gerçekleştirmek, mevzuata plan ve programa uygun çalışmasını sağlamak amacıyla gerekli önerilerde bulunmak,
- c. Mevzuatta yer alan ve Bakan tarafından verilen görevleri yapmak.

Tüzüğe göre “Bakanlık teşkilatı içindeki herhangi bir birim teftiş dışı tutulamaz” (m. 5). Anılan yönetmelik ise müfettişlerin görev ve yetkilerinin “başlıcaları”nı şöyle sıralıyor:

- a. Okullarımızda, milli ülkülerimizin yaşatılması, birlik ve beraberliğin devamı, gençlerin ahlak disiplini içerisinde müspet anlayışlı, çalışkan, hoşgörülü, karakter sahibi ve yararlı yurttaşlar olarak yetiştirilmeleri yönünden alınması gerekli önlemlere ilişkin inceleme ve araştırmalar yapmak,
- b. Bakanlık teşkilatının her türlü faaliyet ve işlemlerinin teftiş, inceleme ve gerektiğinde soruşturmasını yapmak,
- c. Denetimler sırasında tespit edilen yanlışların, eksikliklerin ve metot aksaklıklarının giderilmesi için gerekli gördüğü tedbirleri yerinde aldırarak,
- d. Denetlenen kurum ve kuruluşların, Türk milli eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmek için yaptıkları çalışmalar ile etkinliklerinin yeterlik durumunu araştırmak, belirlenen noksanlıklarla ilgili olarak mevzuata dayalı açıklamalarda görevlilerin iş başında yetiştirmelerine katkıda bulunmak,
- e. Öğrencilerin, Milli Eğitimin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yetiştirilme derecelerini belirlemek, ilgi, istek, bilgi ve beceriler yönünden yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri için gerekli çabanın gösterilmesini desteklemek, öğretim programlarının bütünlük içerisinde işlenmesi ve seviye farklılıklarına sebep olabilecek değişik uygulamalara yer verilmemesi için ilgili öğretmenler arasında gerekli koordinasyonun sağlanma düzeyini kontrol etmek ve rehberlikte bulunarak alınacak önemleri belirlemek ve Bakanlığa bilgi vermek,
- f. Öğretmenlere, milli değerlerimizin kavratılması, örf, âdet ve geleneklerimizin benimsetilmesi ve okulun bulunduğu yörenin bir kültür mer-

- kezi konumuna getirilmesi için çalışmaları yönünde rehberlik yapmak, öğretmen ve yöneticilerce gerekli planlama ve uygulamaların yapılıp yapılmadığını araştırmak,
- g. Teftiş ve incelemeler sırasında, mevzuattan sapma ve yolsuzlukların belirlenmesi halinde, sorumluları hakkında tabi oldukları soruşturma usulüne uygun olarak gereğini yapmak ve durumu hemen Bakanlığa bildirmek,
- h. Bakanlığa ilgilendiren konularla ilgili olarak, yurtiçinde ve yurtdışında inceleme ve araştırmalar yapmak, Bakanlıkça gerekli görülmesi halinde kurs, seminer, konferans gibi mesleki çalışmalara katılmak,
- i. Eğitim öğretim konuları ile mevzuatın uygulanmasından doğan sonuçlar üzerinde incelemeler yapmak, görülecek yanlışlık ve eksikliklerin giderilmesi yollarını araştırmak ve işlerin düzen içerisinde yürütülmesini sağlamak için alınması gereken önlemleri belirlemek ve düşüncelerini bir raporla Bakanlığa bildirmek,
- j. Okul ve kurumlardaki görevlerin yeterlik, çalışma ve davranışlarını değerlendirmek suretiyle başarılarını ve moral güçlerini artıran yardımlarda bulunmak, üst görevlere layık olanları belirlemek,
- .....
- k. Kanun, tüzük, yönetmelik ve mevzuatla verilen diğer görevleri yapmak.” (m. 10)

Bu dönemde getirilen en önemli değişiklik, istisnai durumlar dışında, bütün müfettişlerin yarışma sınavıyla müfettiş yardımcılığına başlatılması ve belli sürelerden sonra yeterlik sınavıyla müfettişliğe atanmanın usul ve esas alınması ile müfettişliğin kariyer esasına dayandırılması olmuştur.

## **652 SAYILI KANUN HÜKMÜNDE KARARNAME VE MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TEFTİŞ KURULU BAŞKANLIĞI'NDAN REHBERLİK VE DENETİM BAŞKANLIĞI'NA**

Avrupa Birliği adaylık sürecinde olan Türkiye, uyum süreci kapsamında kamu yönetiminde pek çok yasal düzenlemelerde bulundu. Bu düzenlemeler kritik edildiğinde, dünyada gelişen yeni liberal ekonomik politikalarla örtüştüğü ve dün kamu hizmeti olan eğitim, sağlık ve güvenlik gibi stratejik olması gereken alanların özel sektöre açılmakta olduğu görülmektedir. Örneğin 21 Eylül 2006'da kabul edilen ve 7 Ekim 2006 tarih ve 26312 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan 5544 sayılı Mesleki Yeterlik Kurumu Kanunu ile 25 uzman, 20 uzman yardımcısı ve 7 ya-

bancı uyruklu uzman kadrosu ihdas edilmiştir. Bu düzenleme ile 14 Eylül 2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında (652 sayılı) Kanun Hükmünde Kararnamenin düzenlenişi irdelendiğinde, 652 sayılı KHK bir bakıma 5544 sayılı Mesleki Yeterlik Kurumu Kanununa uyum niteliğindedir. Çünkü Mesleki Yeterlik Kurumu Kanunu ile getirilen “*Yabancı Uzman İstihdamı*” 652 sayılı KHK’nin 40. Maddesi ile Milli Eğitim Bakanlığında yabancı uzman istihdamını hem resmileştirmekte hem de kolaylaştırmaktadır.

652 sayılı KHK’nin 40. Maddesi, “bakanlık merkez teşkilatında Milli Eğitim Uzmanları ve Uzman Yardımcıları ile Millî Eğitim Denetçileri ve Denetçi Yardımcıları istihdam edilir” demektedir. Aynı maddenin a ve b bentleri, bu kadrolara başvuracak adayların en az dört yıllık lisans eğitimi veren *eğitim, fen-edebiyat, hukuk, siyasal bilgiler, iktisadî ve idarî bilimler, iktisat, işletme fakülteleri* ile hizmet birimlerinin görev alanına giren ve yönetmelikle belirlenen yükseköğretim kurumlarından veya bunlara denkliği Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen yurtiçindeki veya yurtdışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olmak ve Yapılacak yarışma sınavında başarılı olmak yeterli sayılmaktadır. Oysa Milli Eğitim Uzmanlığı da, Milli Eğitim Denetçiliği de uzun yıllar alan bir eğitim ve deneyim gerektirir. Bu kadrolar için ilgili alanlarda lisans derecesi yanı sıra Eğitim liderliğinde, Eğitim yönetiminde yüksek lisans ve doktora derecesi almış olmak gerekmektedir.

Denetmenin olumlu bir denetimsel davranış gösterebilmesi için, güçlü liderlik becerilerine ve uzmanlaşmayı gerektiren iyi iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

652 sayılı KHK ile Millî Eğitim Bakanlığının görevleri; 2. Maddede şöyle açıklanmaktadır.

- a. “Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek.
- b. Eğitim ve öğretimin her kademesi için ulusal politika ve stratejileri belirlemek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve denetlemek, ortaya çıkan yeni hizmet modellerine göre güncelleyerek geliştirmek” olarak belirtilmektedir.

Öte yandan bakanlığın bu görevlerini yerine getirmede merkez ve taşra örgütlenmesi ile bakanlığa besleme ve destek hizmeti suması beklenen Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nın görevleri de ilgili kararnamenin 17. ve 41. maddelerinde aşağıda açıklanmıştır.

### **Rehberlik ve Denetim Başkanlığı**

652 sayılı KHK ile Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın adı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı olarak değiştirilmiştir. KHK'nin 17. Maddesine göre, Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri şunlardır:

- a. Bakanlığın görev alanına giren konularda bakanlık personeline, bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek.
- b. Bakanlığın görev alanına giren konularda faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek.
- c. Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle işbirliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek.
- d. Bakanlık teşkilatı ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturmalar yapmak.
- e. Bakanlık teşkilatı ile personelinin idarî, malî ve hukukî işlemleri hakkında denetim, inceleme ve soruşturma yapmak.
- f. Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak.

### **İl Eğitim Denetmenleri**

KHK'nin 41.maddesi ile "*İl millî eğitim müdürlükleri bünyesinde Eğitim Denetmenleri Başkanlığı oluşturulacağı ve bu başkanlıklarda İl Eğitim Denetmenleri ve İl Eğitim Denetmen Yardımcıları istihdam edilir*" denilmektedir. Buna göre;

1. İl eğitim denetmen yardımcıları, en az dört yıllık yükseköğrenimi ve öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunan öğretmenler arasından yarışma sınavı ile mesleğe alınırlar. Bu görevde üç yıllık yetiştirme

dönemini takiben yapılacak yeterlik sınavında başarılı olanlar il eğitim denetmeni kadrolarına atanır.

2. İl eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcılarının alanlarında uzmanlaşmaları için gerekli tedbirler alınır. İl eğitim denetmenlerinin, her hizmet bölgesinde iki yıldan az olmamak üzere bakanlıkça belirlenecek süreler kadar çalışmaları esastır.
3. İl eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcıları, ildeki her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütür.
4. Hizmet bölgelerinin oluşturulması ve bu bölgelerdeki çalışma süreleri; Eğitim Denetmenleri Başkanlığının görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışmaları; il eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcılarının nitelikleri, sınav ve yetiştirme şekilleri, atanmaları, görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma ve yer değiştirmelerine ilişkin usul ve esaslar yönetmelikle düzenlenir.

652 sayılı KHK'nin rehberlik ve denetimle ilgili maddeleri incelendiğinde evrensel ve temel insan haklarından olan eğitimin bir kamu hizmeti olarak sunulması konusu ile çeliştiği, alan dışından ve hizmetin gerektirdiği niteliklerden uzak kişilerle yabancı uzman istihdamını olanaklı kılan düzenlemelerin bulunduğu görölmektedir. Öte yandan 652 sayılı KHK ile getirilen yeni düzenleme, eski mevzuattaki ilkeler ile birlikte "performans ölçütü", "kalite standardı" gibi işletmecilik ilkelerini de benimsediği görölmektedir. Öte yandan 6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunla da eğitim denetmeni kavramı yerine "maarif müfettişi" kavramı getirilerek dilde de bir dönüşüm bir eskiye dönüş yaşanmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Altunya, N. (2014). Türkiye'de dünden bugüne eğitim müfettişliği. Ankara: Eğitim-İş Kültür Yayınları
- Altunya, N. (2009). Milli eğitimde Mustafa Necati dönemi. İstanbul: Uygun Basım.
- Ayas, N. (1948). Türkiye Cumhuriyeti milli eğitimi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aydın, İ. (2008). Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (1986). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: İM Araştırma Yayın Danışmanlık.
- Aydın, M. (1984). Eğitimde denetimsel davranış. Ankara: Zerafs Baskı.
- Aydın, M. (1987). Türk eğitim sisteminde denetime bir bakış. Öğretmen Yetiştirme Kurumlarının Dünyü, Bugünü, Geleceği Sempozyumu. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydoğan, M. (2007). Tonguç'a mektuplarla köy enstitüsü yılları. Ankara: Köy Enstitüsü ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Balcı, A. (1985). Klinik teftiş. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 8 (1-2), 35-42.
- Burke, P. J. ve Fessler, R. (1983). A collaborative approach to supervision. Clearing House, 57, 107-110.
- Burnham, R. M. (1976). Instructional supervision: Past, present and future perspectives. Theory and Practice, 15 (4), 301-305.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (13. Basım) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilir, M. (1982). Temel eğitim müfettişlerinin yetiştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Bilir, M. (1991). Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bilir, M. (1992). Eğitim denetiminin yapı ve işleyişindeki gelişmeler. Eğitim ve Bilim, 85, 33-42.
- Bilir, A. (2008). Köy enstitüleri sisteminde denetim yapısı ve işbaşında yetiştirme süreci. Abece Eğitim ve Ekin Dergisi, 260.
- Bilir, A. (2013). Eğitimde denetimsel davranışın amaç ve işlevleri. Eğitim, Bilim, Toplum, 11 (44), 8-31.
- Cevad, M. (1922). Maarif-i umumiye nezaret; Tarihçe, teşkilat ve icraatı. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Dirican, M. R. (1996). Köy enstitüleri kanalıyla toplum kalkınması ve köyde sağlık. Köy enstitüleri: Amaçlar, ilkeler, uygulamalar. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Hâkimiyeti Millîye Gazetesi (1926). Maarifimizin Bugünkü Vaziyeti Umumiyesi ve İstikbali Hakkında Vekilimiz Necati Bey'in Beyanâtı. 9.2.1926.
- Harris, B. M. (1985). Supervisory behavior in education. (3rd Edt.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.



- İnan, M. R. (1980). Mustafa Necati: Hayatı ve kişiliği. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Jeffrey, G. (1994). History of educational supervision: Proposals and prospects. Chicago, Illinois.
- Kartal, S. (2013). Türk eğitim sisteminde teftiş sürecinin yeniden yapılandırılması ve bir model önerisi. IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi. 31 Mayıs-2 Haziran 2012. Muğla.
- Koçer, H. A. (1987). Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişmesi. Ankara: Uzman Yayınları.
- KEÇEV (2000). Köy enstitüleri ile ilgili yasalar (Cilt-I). Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Marlow, E. (2002). The supervisor of the school. Education, 122 (3), 602-604.
- MEB (1928). Talim Terbiye Heyeti. Karar No: 36. 27.06.1928.
- MEB (1948). Gezici Başöğretmenler Yönetmeliği. Tebliğler Dergisi. 20 Eylül 1948. Sayı 504.
- MEB (1946). Cumhurbaşkanları, Başbakanlar, Milli Eğitim Bakanları Söylev ve Demeçler (Cilt I). Ankara: MEB Yayını.
- MEB (1977). Cumhuriyet döneminde MEB teftiş kurulu. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1980). Teftiş sistemi çalışma grubu raporu. Ankara: MEB.
- MEB (1980). Milli Eğitim Bakanlığı 20.08.1980 tarihli Bakanlık Oluru.
- Özdemir, A. (1990). Orta öğretim kurumlarında denetim. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Su, K. (1974). Türk eğitim sisteminde teftişin yeri ve önemi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Su, K. (1983). Milli eğitimde teftiş. Cumhuriyet döneminde eğitim. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Taymaz, A. H. (1976). Müfettiş nitelikleri ve yetiştirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1-4, 357-365.
- Taymaz, A. H. (1976). Ortaöğretim kurumlarında ders denetimi. Eğitim ve Bilim, 66, 9-19.
- Taymaz, A. H. (2001). Milli eğitim bakanlığı teftiş sisteminin yapı ve işleyişi. Eğitimde Yansımalar VI: 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu. 11-13 Ocak 2001. Ankara.
- Taymaz, A. H.(2002). Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Unat, R. F. (1964). Türkiye eğitim sisteminin gelişimine tarihi bir bakış. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Wiles, K. (1975). Supervision for better schools. (4th. Edt.). EnglewoodCliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Wood, C. ve Rayle, A. D. (2006). A model of school counseling supervision: the goals, functions, roles and systems model. Counselor Education and Supervision, 45 (4), 253-266.

**Eğitim Sisteminin Yapı ve İşleyişini Düzenleyen Yasal Metinler**

- 1838\* Meclis-i Umur-u Nafıya (Layihâ)
- 1846\* Mekatib-i Umumiye Nezareti Kurulması
1846. Mekatib-i Sıbyaniye Muinliği ve Makatib-i Rüştîye Muinliği Kurulması
- 1847- Sıbyan Mekteb-i Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimatname
- 1856 Islahat Hatt-ı Humayun (18 Şubat Islahat Fermanı)
- 1869\* Maarif-i Umumiye Nizamnamesi
- 1879 \* Rumeli-i Şarkı Vilayat'ının Tedriisi Hakkında Kanun.
- 1886- Mektep-i Gayri Müslime ve Ecnebiye Müfettişliği'nin kurulması(6Mayıs).
- 1899- Mekatib-i Mülkiye Sıhhiye Müfettişliğinin İhdas Edilmesi.
- 1911\* Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı Hakkında Nizamname
- 1914\* Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı Hakkında Nizamname
- 1913\*Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu (Geçici İlköğretim Kanunu)
- 1915- Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi.
- 1923- Maarif Müfettişleri Talimatnamesi
- 1925- Maarif Müfettiş-i Umumiyelerinin Hukuk Selahiyet ve Zeaifi Hakkında Talimatname.
- 1926- Maarif Vekâleti Müfettişlerinin Hukuk ve Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimatname (17.10.1926 tarih ve 4238 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı)
- 1926\* 22 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun
- 1926- Maarif Eminlikleri Talimatnamesi, 29 Ağustos 1926 tarih ve 155/1492 sayılı teskere cevabıdır. Madde 1.
- 1927- İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi (03.01.1927 Talim ve Terbiye Kurulu)
- 1929- İlk Tedrisat Müfettişlerine Rehber.
- 1930 - İlk Tedrisat Müfettişliğine Talip Olanların Seçilme Tarzları Hakkında Talimatname (Talim ve Terbiye Kurulu: 16.08.1930/113 sayılı kararı)
- 1931\* 02.07.1931 Tarih ve 1834 sayılı Maarif Mıntıkları ve Eminliklerini Kaldıran Yasa
- 1933\* 10.06.1933 tarih ve 2287 sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun
- 1938\* 30.05.1938 tarih ve 3407 sayılı İlk Tedrisat Müfettişlerinin Muvazene-i Umumiye İçine Alınmasına Dair Kanun
- 1942\* 4274 sayılı "Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu"
- 1943\* 4357 sayılı "İlkokul öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına Dair Kanun"
- 1949- Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Hak, Yetki ve Görevlerine Dair Yönetmelik Taslağı.
- 1954\* 10.03.1954 tarih ve 6389 sayılı Yasa.

- 1958\* 3407 Sayılı Yasaya ek olarak çıkarılan 25.06.1958 tarih ve 7135 sayılı yasa.
- 1961\* 05.01.1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu
- 1962- İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği. (TD.09.07.1962/1211)
- 1963-- İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği. (TD.29.04.1963/1253)
- 1964- İlköğretim Müfettişleri Tarafından Düzenlenecek Teftiş Raporları ile İlgili Açıklamalar. (Talis Terbiye Kurulu'nun 9.10.1964 tarih ve 5145 sayılı yazısı)
- 1967- Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (Talis ve Terbiye Kurulu'nun 21.09.1967 tarih ve 342 sayılı kararı.)
- 1969- İlköğretim Müfettişliği Yönetmeliği. (TTK'nın 16.10.1969 gün ve 554 sayılı kararı: MEB. TD.10.10.1969/1580)
- 1980- İlköğretim Müfettişlerinin Tayin ve Nakil Yönetmeliği (RG:22.08.1980/17083)
- 1980- MEB. Teftiş Sistemi Çalışma Grubu.(22.12.1980).
- 1987- "Genel Hükümler ve Okul Denetimleriyle İlgili Rapor Yazımında Uyulması Gereken Esaslar"4.12.1987
- 1987- "Dersanede Görevli öğretmen Denetim Raporlarının Düzenlenmesiyle ilgili Muhtra"
- 1990- MEB. İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği (RG:27.10.1990/20678)
- 1992\* 3797 sayılı *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun*; 12.05.1992 tarih ve 21226sayılı Resmi Gazete'de
- 1993- *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü*, 19 Şubat 1993 tarih ve 21501 sayılı Resmi Gazete
- 1993-*Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği* (RG: 03.10.1993/21712),
- 1999- **Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (Tebliğler Dergisi** Ekim 1999/2505)
- 2011- MEB. . İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (RG:24.06.2011//27974)
- 2011\* 25.08.2011 tarih ve 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (RG: 14.09.2011/28054)
- 2014\* 6528 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararname-lerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. Kabul Tarihi: 3.1.2014

## Anılarla Haydar Hoca – Mehmet BİLİR

### VAKIF'TAN DERNEK'E GİDEN YOL

1979-1980 güz dönemi lisansüstü programa kaydolduğumda ders danışmanlığına A. Haydar Taymaz Hoca verilmişti. Öğrenci işlerindeki görevli memur, ders seçme formlarını bana uzattı ve dersleri danışman hocamla birlikte seçmem gerektiğini söyledi. Uzatılan formları aldım ve Haydar Hoca'nın odasına gittim. Hoca ile ilk kez karşılaşacaktım. Odanın anahtarı kapının üzerindeydi. Kapıyı çaldım ve içeriye girdim. Kendimi tanıttım ve kendisinin benim ders danışmanım olduğunu söyledim. Hoca ayağa kalktı, ceketini düğmeledi bana doğru yürüdü, elini uzattı ve hoş geldin dedi. Oturmam için yer gösterdi. “Çay mı? Ihlamur mu? Ne içersin?” diye sordu. “Çay” dedim. Hoca telefonla “iki çay biri açık olsun dedi” Bu arada ne iş yaptığım, nerede kaldığım, nereli olduğum gibi aradı, ardına bir sürü soru sordu. Hoca arada bir kendi yaşamından da söz ediyordu. Samimi bir ortam oluşmuştu. Derken konu derslere geldi. Zorunlu ve seçimlik derslerle ilgili açıklamalarda bulundu. Dersleri seçip formu doldurdum. Hoca gerekli yerleri imzalayıp formları öğrenci işlerine teslim etmem için bana verdi. Teşekkür edip odadan ayrılırken, hoca aynı şekilde nezaketle beni uğurladı. İlk dersimi almıştım.

Sevgili Haydar hocam ile gerek öğrencilik, gerekse fakültede birlikte çalıştığım yıllarda pek çok anım oldu. Bunlardan sonuncusu ve en önemlisi, hocamın emekli olduğu döneme ilişkindir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısında eğitim bilimcilerin tartıştıkları konuların başında, bireylerin lisans öğretimi sırasında kazandığı bilgi ve becerilerin onların mesleklerini sürdürmede artık yetersiz olduğu ve bireyin yaşamboyu öğrenme bağlamında hizmet içi eğitim marifetiyle sürekli eğitimi gelmekteydi. Haydar Hoca, Türkiye’de bu gerçeğin ayırdımına varanların başında gelmektedir. O, mesleki eğitim, eğitim yönetimi, eğitim denetimi ve hizmet içi eğitim konularında kendini yetiştirmiş, meslek yaşamında kuram ile uygulama ilişkisini kurarak alandaki boşluğu dolduran kalıcı temel eserler(i) vermiştir. O’na göre, eğitim sisteminin gelişmesi, çalışmaların sürekli denetlenmesi, denetim sonrası çalışanların iş başında ve hizmet içinde yeniden eğitilip, yetiştirilmesinde yatmaktadır. Bu konuda kamu kuruluşlarının yanı sıra; özel ve gönüllü kuruluşlarla, sivil toplum kuruluşları ve demokratik kitle örgütlerinin de sorumluluklarının olduğunun bilincindedir. Haydar Hoca, meslek yaşamı boyunca pek çok mesleki ve mesleki olmayan birlik, dernek ve kuruluşa üye idi. Meslektaşlarına da bu kuruluşlara üye olmalarını ve çalışmalarına katılmalarını (önerir) salık verirdi.

Haydar Hoca, siyasetler üstü bir mesleki örgütlenmenin özlemine duyuyordu. Eğitim sorunları üzerine yaptığımız bir söyleşide, bu özlemine şöyle dile getirmişti. “Adana Erkek Sanat Enstitüsü’nde çalıştığım yıllarda öğretmenlerin bir araya

geldiği bir öğretmenler Birliği Lokali vardı. Burada mesleğe yeni giren öğretmenlerle, deneyimli öğretmenler bir arada olurlardı. Deneyimli öğretmenler tecrübelerini genç öğretmenlerle paylaşırlar, onların sorunlarına çözümler üretirlerdi. Öğretmenler arasında sıcak bir bağlılık oluşurdu. Meslektaş yardımlaşmasının ne olduğunu orada gördüm” diyerek bugün buna benzer bir mesleki örgütlenmenin özlemine duyduğunu paylaşmıştı. Çünkü o, özellikle eğitim alanındaki sendikalaşmanın ülkedeki siyasi yapılaşma ile paralel bir çizgi izlediğini, kurulan her bir sendikanın var olan bir siyasi partinin meslek içi örgütlenmesi, bir partinin siyasi görüşünün eğitim örgütü içinde alan bulmaya çalıştığını, bunun da mesleki güçlenme yerine, bölünme ve kamplaşmaya yol açtığını gördüğünü ve bu durumdan da meslek adına büyük üzüntü duyduğunu belirtmiştir.

Haydar Hoca, fakültede göreve başladığı yıllarda “sosyal yardım sandığı” kurulmasına ve personel arasında ekonomik yönden yardımlaşmanın sağlanmasına öncülük etmiştir. Güvene dayalı kurulan bu sandık bugün de amaca uygun hizmet vermektedir.

Haydar Hoca, bir grup yakın çalışma arkadaşlarıyla “Okul ve Eğitim Yöneticileri, Deneticileri Araştırma ve Geliştirme Vakfı” adında bir mesleki örgüt kurmak için çok gayret sarf etti. Yirmi kişilik kurucular kurulu oluşturuldu. Vakfın tüzüğü hazırlandı. Kuruluş başvurusu yapılacaktı. Hoca beni odasına çağırdı. Gelişmeleri anlattı. Üyeler (Hocalar) kitaplarından birinin telif hakkını Vakfa bağışlayacaktı. Bir iş yeri de Vakfa ait gösterilecekti. Son anda işyeri yerine iş yerindeki buzdolabı, televizyon, fotokopi makinesi vakıf malı olarak gösterilecek ve böylece vakfın kuruluş sermayesi oluşturulacaktı. Daha önce bu konuda bir deneyim yaşadığım için hocaya bilgilendirdim. Bu dönemde vakıf kuruluş sermayesi yaklaşık beş milyar lira kadardı. Bunun en az yarısı nakit, yarısı da bina, arsa gibi taşınmaz mallardan oluşması gerekiyordu. Dolayısıyla bu durumda iş yerindeki buzdolabı, televizyon, fotokopi makinesi taşınır mallar sınıfından olduğundan vakıf sermayesi olarak kabul edilmesinin zor olduğunu söyledim. Hoca hiç bir şey demeden “*kal haydi gidiyoruz*” dedi. Ve Kolejdeki Vakıflar Genel Müdürlüğü’ne gittik. (Bugün orası beş yıldızlı bir otel) Teftiş Kuruluna çıktık. Hocanın önceden tanıdığı bir müfettiş ile görüştük. Hoca bir çırpıda durumu özetledi. Müfettiş kuruluş sermayesinin nakit ya da taşınmaz mal karşılığı olması gerektiğini, bağışlanacak kitapların telif haklarının istenen nakit sermayenin yarısı için kabul edilebileceğini, diğer yarısı için ya nakit ya da nakit karşılığı taşınmaz mal olması gerektiğini tekrarladı. Bu durumda da kuruluş başvurusu yapılamıyordu.

Fakülteye hocanın odasına döndük. İki ihlamur söyledi ve “bu bizi biraz rahatlatır” dedi. İhlamlarımızı içerken “*şimdi ne yapalım? Bu sevdadan vaz mı geçelim?*” dedi. Ben de kurucu üyelere durumu açıklayalım. Vakıf kurmak zor görünüyor.

Ancak bildiğim kadarıyla dernek kurmak için herhangi bir koşul yok, yedi kişi bir araya gelince bir dernek kurabiliyor dedim. Hoca da o tarihte yürürlükte olan 630 sayılı dernekler kanunundaki kamu yararı derneklerle ilgili maddelerden söz etti.

28 Haziran 1999 tarihinde dernek tüzüğü gazetede yayınlanarak “Okul ve Eğitim Yöneticileri, Deneticileri Araştırma ve Geliştirme Derneği” kurulmuş oldu. Aradan bir süre geçtikten sonra olağan genel kurul toplandı. Yeni yönetim ve Denetleme kurulları oluştu. Yeni yönetim kurulunda bana “dernek sekreterliği” görevi verildi. Toplantıdan sonra daha çok hoca ile bir araya geliyor ve derneğe işlerlik kazandırmak istiyorduk. Henüz derneğe üye kaydı yapılmamış ve kurucu üyelerin bağışları dışında herhangi bir aidat da toplanmamıştı. Hoca bir gün beni telefonla aradı. Hal hatır sorduktan sonra “dersin yoksa derneğin kara defterini al gel” dedi, Karar defterini alıp hocanın odasına gittim. Kara defterini aldı. Elinde ki yazıyı bana uzattı. “oku bakalım ekleyecek bir şey var mı bak” dedi. Yazı, kurulan derneğin kamu yararına bir dernek olduğunu tescil ettirmek için Milli Emlak’a yazılmış bir yazı idi. Yazıyı elden Milli Emlak’a götürüp, evrak giriş kayıt numarası alıp geldim. Bir süre sonra yazıya yanıt geldi. Milli Emlak’ın yanıtı olumsuzdu. Özetle; dernek tüzüğünün amaçlar başlığı ile ilgili 3.maddesine atf yapılarak; “*kitap, dergi basıyor, ders CD’leri hazırlıyor, eğitim hizmeti sunuyorsunuz. Siz ticari bir kurumsunuz. Buna göre davranın*” demektedir.

Hoca üzülmüştü. Bu yaşananlardan diğer dernek üyelerinin, hatta yönetim kurulu üyelerinin haberleri yoktu. Hoca birkaç yere telefon etti, bilgi aldı. Sonra hocayla birlikte Dikimevi Vergi Dairesine gittiğimizde, Dernek Tüzüğü’nün gazetede ilan tarihi esas alınarak geriye doğru yüklü bir vergi borcu ile karşılaştık. Vergi dairesi müdürüyle konuştuk. Hoca derneğin hiç parası olmadığını bu borcu şu an ödeyemeyeceğimizi söyledi. Vergi dairesi müdürü, Önce derneğin bu borcunu cebimizden ödememizi ve derneği temize çıkarmamızı, maliyenin önümüzdeki dönem hizmet içi eğitim programı olduğunu söyleyerek “*siz bize dernek üzerinden eğitim hizmeti verin, programdan alacağınız parayla borçlarınızı kapatınız*” dedi. Bizde öle yaptık. Haydar Hoca ile ekonomik gücümüzü birleştirip borcu ödeyip derneği temize çıkardık. Çünkü maliye borçlu kuruluşun eğitim hizmeti satın almazmış. Bizden sonra göreve gelen yönetim döneminde maliye dernek üzerinden birkaç kez eğitim hizmeti satın aldı. Böylece programdan kazanılan parayla borç kapatılmış oldu. Bu dönemde maliyenin dernek üzerinden eğitim hizmeti satın almasında ve eğitim programlarının yürütülmesinde Doç. Dr. Şakir Çankır’ın özverili çalışmasını teslim etmek gerekir.

Haydar Hoca, Okul ve Eğitim Yöneticileri ile Deneticilerini bir dernek çatısı altında birleştirmeyi kendisine misyon edinmiştir. Bugün bize düşen görev ise, O’nun başlatmış olduğu bu misyonu, O’nun Onursal Başkanlığında derneğin amaçlarına uygun olarak devam ettirmek olmalıdır. Onu minnetle anıyor, saygılarımı sunuyorum.

# Eğitim Sisteminde Denetim Sürecinin Bir Bileşeni Olarak Öz-Değerlendirme

Nihan DEMİRKASIMOĞLU<sup>6</sup>

## GİRİŞ

Eğitim hizmetlerinin üretildiği yer olan okullar, geçmişten günümüze değin bireylerin toplumsallaşmasında, iyi birer üretici ve tüketici olarak yetiştirilmele-  
rinde, ekonominin gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünün sağlanmasında ve böylelikle toplumsal gelişmenin başarılmasında öncü roller üstlenmekte, bir katalizör görevi görmektedir. Okulların bu görevleri ne ölçüde başarabildiği ise, okulun ne ölçüde etkililiğe ulaşabildiği ile değerlendirilmektedir. Bir kamu hizmeti olan eğitim hizmetinin amaçlarına ne derece ulaşabildiğini belirlemeye yönelik girişimler, diğer kamu örgütlerinde olduğu gibi kamu yararına okulda üretilen eğitim hizmetlerinin kontrol edilmesi ile belirlenebilmektedir. Bu noktada, eğitim sistemlerinin planlanan amaçlara ne ölçüde ulaşabildiğine ve eğitimin niteliğinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik girişimlerin tümünü kapsayan, teftiş, denetim ve değerlendirme etkinlikleri karşımıza çıkmaktadır.

Ulusal literatürde eğitim etkinliklerinin amaçlarına ulaşma derecesi hakkında bir sonuca varmak üzere yapılan etkinlikler “denetim”, “teftiş” ve “değerlendirme” kavramları ile betimlenirken; uluslararası literatürde bu kavramlara “inspection”, “supervision” ve “evaluation” sözcükleri karşılık gelmektedir. Sözü edilen kavramların nasıl açıklandığına ilişkin açıklamalar dikkate alındığında görülmektedir ki, sözü edilen üç sözcük de aynı anlamda kullanılmaktadır. Örneğin, Taymaz’a göre her kurumda (2005, 27) önceden planlanan etkinliklerin uygulama ve amaçlarına ulaşma derecesi hakkında bir yargıya varmak için değerlendirme yapılmaktadır. Bu değerlendirme yollarından biri ve en çok yararlanılanı teftiştir. Sullivan ve Glanz (2000, 24) denetimi, öğretmenlerin öğrenci başarısını yükseltmek ve öğretimi geliştirmek amacıyla öğretimsel diyaloğa katılması süreci olarak tanımlamaktadır. Bursalıoğlu’na (2002, 126) göre teftiş, “kamu yararı adına davranışı kontrol etme yöntemi” dir. Başka bir tanıma göre teftiş, istenilen ve gereksinim duyulan yer ve zamanda sağlanan, eğitimin her düzeyinde uygulanabilen bir mesleksel rehberlik ve yardım iken denetim, eğitim programlarının birçok yönünü etkileyen eşgüdümlemiş bir teknik ve sosyal süreçtir (Aydın, 1986, 7). Balcı (2005, 48) ise, bu tanımları bütünlüycü bir yaklaşımla ele almakta ve eğitimde değerlendirme, teftiş/denetim olarak ifade edildiğini belirtmektedir. Bu çalışmada teftiş ve denetim kavramları eş anlamlı tutulmuş, “denetim” kavramının kullanılması benimsenmiştir.

6 Yrd. Doç. Dr. - Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi - demirkasimoglu@ankara.edu.tr

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 56. maddesine göre, eğitim-öğretim hizmetinin devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) sorumludur. Türk eğitim sisteminde denetim ve değerlendirme, alanına göre kurum ve ders denetimi olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Kurum denetimi, denetimin işlevlerine göre yapılan tanımına uygun olarak eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynaklarının sağlanma, yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirilmesidir. Ders denetimi ise, bir eğitim kurumunda öğretici olarak görev alan öğretmenlerin öğretim ve eğitim etkinliklerdeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Taymaz, 2005, 28).

Türkiye'de yükseköğretim kurumları hariç eğitim hizmeti veren tüm kurumların denetimi MEB tarafından yapılmaktadır. "Eğitim denetmenleri" il düzeyinde görevli olup ilk ve ortaokulları denetlemekte, "eğitim denetçileri" ise ulusal-merkezi düzeydeki denetimlerden sorumlu olup lise öğretmenlerini denetlemektedir. Denilebilir ki, Türk eğitim sisteminin denetiminden birinci derecede eğitim denetmenleri ve denetçileri sorumludur. Eğitim etkinliklerinin etkililiğinde esas alınan ölçüt de denetmen ve denetçi raporlarıdır. Diğer yandan, uluslararası denetim süreçleri incelendiğinde Türk eğitim sistemindekine benzer denetim mekanizmaları ve denetim görevlileri bulunmakla birlikte, ek olarak okulların öz değerlendirmesi de denetim etkinliklerinde çok önemli bir yer tutmakta hatta denetimlerin bir girdisi ya da ön koşulu olarak görülmektedir.

Denetim etkinliklerinin bir bileşeni olarak öz değerlendirme etkinlikleri uluslararası literatürde "self evaluation", "self-inspection", "self-inspecting schools" ve "external-internal inspection ikilisindeki -internal inspection-" kavramları ile anılmaktadır. Türk eğitim sisteminde okulların öz değerlendirmesi denetim sürecinin bir bileşeni olarak değil, İlköğretim Kurumları Standartları'nın (İKS) geliştirilmesine yönelik çalışmalar kapsamında karşımıza çıkmaktadır. İKS'ye göre (2011) "Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ve özel ilköğretim kurumlarında çocuğa sunulan her türlü hizmetin niteliğini arttırmak için oluşturulan İlköğretim Kurumları Standartları sistemi kapsamında okul gelişimine yönelik planlama, uygulama, izleme, değerlendirme çalışmaları" yapılacaktır. İKS kapsamında yapılacak çalışmalar "İlköğretim kurumlarında öğrenme öğretim süreçlerinin ve destek hizmetlerinin ilköğretimin genel amaç ve hedeflerine, çocuk haklarına ve çocuğun yüksek yararına uygunluğunu sağlamak için belirlenen hedef durumları tanımlayan standart ve alt standartlara ilişkin geliştirme" çalışmalarını kapsamaktadır. Bu çalışmaların temelinde ilköğretim kurumlarının gelişimlerini sağlamak üzere kendilerini kapsamlı, sistematik ve düzenli olarak değerlendirmeleri ve bu öz değerlendirmeyi okulun sürekli gelişimi için kullanmaları beklenmektedir. Görüldüğü gibi, Türk Milli Eğitim sisteminde öz-



değerlendirme uygulaması, öz-değerlendirmenin denetim sisteminin bir bileşeni olduğu ülkelerdeki amaçlara kısmen hizmet etmekle birlikte, denetim sisteminin bir parçası değil, kalite geliştirme çalışmalarının bir uzantısı görünümündedir. Okulda öz değerlendirme etkinliklerine ilişkin Türk Milli Eğitim Mevzuatı'ndaki görece yeni denilebilecek bu uygulama yanında, Türk eğitim sisteminde "okul temelli yönetim" ya da "okula dayalı yönetim (ODY)" yaklaşımlarının uygulanabilirliği araştırmaları, bir ölçüde öz değerlendirmenin uygulanabilirliğine ilişkin paydaş görüşlerine ışık tutmaktadır. Şunu belirtmekte yarar vardır ki, Türk kamu yönetimi yapılanması merkezi bir yapılanmaya sahiptir ve böyle bir yapıda okula dayalı yönetim uygulamalarının özünü oluşturan okulda karar alma süreçlerine paydaş katılımı, özerklik ve öz değerlendirme süreçleri yeterince yer bulamamaktadır. Bu noktada Türk eğitim literatüründeki okula dayalı yönetim yazıları, Türkiye'de ODY'nin nasıl yapılandırılabileceği (örn. Şahin, 2003), uygulanabilirliğine ilişkin paydaş görüşlerini belirleme çalışmaları (örn. Aytaç, 1999; Summak ve Roşan, 2006; Yalçınkaya, 2006) ile sınırlı kalmaktadır.

Kurumsal iç denetim (EURYDICE, 2007, 32) Avrupa ülkelerinin hemen hepsinde okulun gelişim sürecinde ve eğitimin niteliğinin yükseltilmesinde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle iç denetim, dış denetimin anahtar girdisi olarak kabul edilmektedir. Okulun öz değerlendirmesi uygulamaları pek çok Avrupa ülkesinde uygulanmakla birlikte dünya çapında kabul gören ve giderek yaygınlaşan bir denetim yaklaşımı konumuna gelmiştir. Bu çalışmada eğitim sistemlerinde denetim etkinliklerinin bir bileşeni olarak "okulun öz-değerlendirmesi" diğer bir ifade ile "kendini denetleyen okullar" konusu incelenmiştir. İncelemede sırasıyla öz değerlendirmenin ortaya çıkışındaki dinamikler, öz değerlendirmenin ne anlama geldiği ve içeriği, öz değerlendirmeye yöneltilen eleştiriler ile iç ve dış değerlendirme ilişkisi ele alınmıştır.

## **DENETİMİN BİR BİLEŞENİ OLARAK ÖZ-DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ ORTAYA ÇIKIŞI**

Okul denetimlerinde dış değerlendirme, okulun iç değerlendirmesi ve bunlar arasındaki ilişki mevcut eğitim politikası tartışmalarının önemli temalarındandır. Pek çok ülkede okul gelişimi ve reform politikalarının bir bileşeni olarak görülen öz değerlendirmeye yapılan vurgu, ulusal bağlam ve okulun hesap verebilirliği oranında (politikacıların başarmak istediği) farklılık göstermektedir (McNamara, O'Hara, Lissi ve Davidsdottir, 2011). Özellikle Avrupa ülkelerindeki denetim süreçlerinin bir bileşeni olarak karşılaştığımız öz değerlendirme kavramının ortaya çıkışında, küreselleşmeyle birlikte değişen politik ve ekonomik eğilimlerden eğitim sistemlerinin de payını alması önemli bir rol oynamıştır.

1980'lerden itibaren pek çok ülke, âdemi-i merkeziyetçi eğitim politikaları izlemeye başlamış ve örneğin Felemenkler, bu temel eğilimi 1989'dan beri izlemişlerdir. Bu eğilimlerle birlikte devlet de okullara daha fazla özerklik vermeye başlamıştır. Diğer yandan politika belirleyiciler, bu durumun düşük standartlara yol açacağı yönünde endişe duymaktadır. Eğitim politikalarındaki değişimler sonucunda, bireysel okullar, okul etkililiğinin temel ünitesi olarak kabul edilmiştir. Okula dayalı yönetim de, bu politikaların bir sonucudur. Okula dayalı yönetim modeline rehberlik eden ilke, okulların giderek büyük ölçüde kendisini yönetebilen bir yapıya kavuşması gerektiğidir (Devos ve Verhoeven, 2003). Okula dayalı yönetim temelde, etkili okul geleneğini temel almakta, okul düzeyinde daha fazla özerkliği gerektiren ve takdir yetkisini gerektiren bir yaklaşımdır. Okula dayalı yönetimde, öğretmen ve yöneticiler birlikte, program geliştirmeyle ilgili önemli kararlar verebilirler ve personele ilişkin karar verme yetkileri de bulunmaktadır. Okula dayalı yönetimde okul karar verme yetkisine sahip temel ünitedir ve bu durum okulun özerkliğinin bir göstergesidir. Diğer yandan okulun üyeleri, okulun problemlerini çözmek üzere kaynakları kullanma özerkliğine ve sorumluluğuna sahiptir (Balci, 2011, 71).

Okulun öz değerlendirmesine ilişkin uygulamalar, okulların daha fazla özerklik elde etmesi ve hesap verebilirlikte piyasa mekanizmalarının gelişme göstermesi ile daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Başka bir deyişle, okul sistemlerinde bireysel okullara verilen özerklik artarak âdem-i merkeziyetçiliğe yaklaştıkça, okulun öz değerlendirmesine yapılan vurgu da artmaktadır. Uluslararası düzlemde de yetkilerin aktarılması eğilimlerine paralel olarak kaynakların yönetiminde, eğitim programı geliştirilmesinde ve okul düzeyinde okulun değerlendirilmesi konularına olan ilgi ve teşvikte de genel bir artış olduğu görülmektedir. Artan bu özerklik, tüm okulların yerine getirmesi gereken ulusal standartlar ve hesap verebilirlik olgusunu güçlendiren çıktıların belirlenmesi ve değerlendirilmesi ile dengelemeye çalışılmaktadır (Faubert, 2009). Yeni okul modelleri olarak da tanımlanan bu uygulamalar, piyasa tabanlı bir uygulama olan hesap verebilirlik anlayışına dayanmaktadır (Hofman, Dijkstra ve Hofman, 2009).

Eğitim denetiminde pek çok ülkede süregelen dönüşümün yansımaları, Türkiye'de de yakın dönemde gündeme gelmiştir. Türkiye'de okul temelli değerlendirmenin diğer ülkelerdeki gibi bir örnek uygulaması bulunmamakla birlikte, "eğitim reformu" sürecindeki "okul" düzeyli hesap verme, kontrol ve değerlendirme düzenlemeleri benzer bir yaklaşımı işaret etmektedir. Türkiye'de son dönemlerde gündeme gelen, öğretmenlerin sicil puanı uygulamasının kaldırılması, performans değerlendirmeye geçiş hazırlıkları, velilerin ve öğrencilerin okul, yönetici ve öğretmen değerlendirmelerine katılımı konusundaki düzenlemeler, okul-aile birliklerinin okul yönetimindeki yetki alanlarının genişletilmesi, okul gelişim planlarının

okulun performansının ölçülmesinde kullanımı gibi bir dizi düzenleme, okul temelli değerlendirme kapsamında ele alınabilir (Tunç, Bülbül, Özdem ve İnandı, 2013). Summak ve Roşan'ın (2006) okul temelli yönetim yaklaşımının ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ve yönetici algılarını araştırdıkları çalışmada, katılımcıların Türkiye'de uygulanabilirliğine ilişkin yüksek düzeyde katıldıkları belirlenmiştir. Araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin denetim, eğitim-öğretim, karara katılma, bütçe, özerklik ve genel yönetim boyutlarından oluşan ölçeklerden denetim ve eğitim-öğretim etkinliklerinde okul temelli yönetim yaklaşımlarının diğer boyutlardan daha fazla ve yüksek düzeyde uygulanabilir bulunmuştur. Aytaç'ın (1999), okul merkezli yönetim yaklaşımının liselerde uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, okul merkezli yönetim uygulamalarının bileşeni olan stratejik planlama, okul gelişim planı, vizyon, misyon ve temel değerlerin resmi genel, teknik ve endüstri meslek liselerine oranla özel liselerde daha fazla geçerli olduğu görülmüştür. Sınırlı sayıda olsa da Türkiye'de yapılan araştırmalar, okula dayalı yönetim uygulamalarına geçilmesi ve paydaşların kararlara katılması fikrine sıcak bakıldığını göstermektedir. Yine de, okula dayalı yönetimin bir alt süreci sayılabilecek okulun öz değerlendirmesini odağa alarak tüm paydaşların bu sürece nasıl yaklaştığına ilişkin kanıtlar ortaya koyan araştırma sayısı yok denecek kadar azdır.

## OKULDA ÖZ DEĞERLENDİRMENİN ANLAMI VE İÇERİĞİ

Okulun öz değerlendirmesi kavramı dar anlamda kalite güvencesi sistemi içerisinde "kontrol etme" ya da "ölçme" süreci olarak tanımlanmaktadır ki, Almanya'nın Aşağı Saksonya eyaleti ile Hollanda'daki uygulamalar buna örnektir. Geniş anlamda okulun öz değerlendirmesi ise; amaç belirleme, planlama, değerlendirme ve yeni gelişme önlemleri gibi dönüşümsel etkinlikleri kapsamaktadır ki, Belçika/Felemenkler, Danimarka, İngiltere, Almanya'da Hesse, Kuzey İrlanda ve İskoçya buna örnektir. Her iki durumda da öz değerlendirme okul gelişiminin bir işlevi ve parçası olarak kabul edilmektedir (Hofman, Dijkstra ve Hofman, 2009).

Saunders'in (1999), Avrupa Eğitim Araştırma ve Geliştirmeleri Enstitüsü Konsorsiyumu'nun (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe) sekiz Avrupa okulunu kapsayan okul öz değerlendirme projesinden aktardığına göre öz değerlendirme;

1. Etkili okulun ölçütlerinden birisidir,
2. Değerleri, etik soruları ve teknikleri kapsamakta ve bir ülkenin eğitim sisteminin kalitesinin değerlendirilmesinde bir kesit sunmaktadır,
3. Okulun öz değerlendirmesi yaratıcı yaklaşımlar kadar sorgulayıcı tekniklerin kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte okulun

öz değerlendirmesinin başlatılması için, okulu geliştirmek kadar merak ruhuna da sahip olmayı gerektirmektedir,

4. Okulun öz değerlendirmesi, işlerin gerçekte nasıl olduğuna ek olarak değişim ve eylemin başlatıcılarına ilişkin olarak da bir kavrayış geliştirmeyi sağlamaktadır.

Literatürden anlaşılmaktadır ki, okulun öz değerlendirmesi, okul geliştirme anlamına gelmektedir ve “okul geliştirme” ise öğrencinin performans standartlarını yükseltmeye yönelik tüm amaç ve niyetleri içermektedir (Saunders, 1999). Kalite arayışı, okulun öz değerlendirmesi ve okul geliştirme çalışmaları mevcut eğitim politikalarının belirlenmesi ve araştırmalarda giderek daha fazla önemsenen temalardan olmaktadır. Okulun öz değerlendirmesindeki amaç, okul performansının geliştirilmesidir. Öz değerlendirme, okulların problemlerini belirlemelerine ve gelişme inisiyatiflerini izleyebilmelerine olanak sağlamaktadır. Okulda öz değerlendirme araçları, okula kendi performansını geliştirmede kullanabileceği süreç değişkenlerine ilişkin bilgi sağlamaktadır (Schildkamp, Visscher ve Luyten, 2009). Balcı’ya göre de (2011, 80) etkili okullarda denetim, okulun öğrenme ve öğretme etkinliklerinin güçlü ve zayıf yanlarının sınanmasıdır. Yazara göre okul denetimi, şu önermelere dayanmaktadır:

1. Okulların güçlü ve zayıf yönleri vardır.
2. Okul sürekli geliştirilebilir.
3. Okulda insanların işini yayan bir kültür vardır.
4. Alt kültürlerin bazıları fonksiyonel ya da değildir.
5. Okulun değerlendirilmesinde tüm paydaşlar söz hakkına sahiptir.
6. Denetim, açıklıkla yönetilmeli, işbirliği içinde ve dürüstçe yapılmalıdır.
7. Okul denetimi sonuçları, okul personeline ait olmalıdır.
8. Denetim, okulun ihtiyacı olan gelişme alanlarını göstermelidir.
9. Denetim sonuçları, okulun eylem planını geliştirmek için kullanılmalıdır.

Okulun öz değerlendirmesi birbirleriyle ilişkili iki amaca hizmet etmektedir: Gelişme ve hesap verebilirlik. *Okulun gelişmesi*, eğitime erişim (eşitlik) ve eğitim performansı ile ilgili iken, okulun *hesap verebilirliği*, eğitime yapılan harcamaların değeri, standart ve düzenlemelerle uyumu ve sunulan hizmetin niteliği ile ilgilidir. Okulun geliştirilmesi, performansı düşük ve yüksek okullar arasındaki farkın kapatılmasını amaçlayan biçimsel yaklaşımları ifade etmektedir. Diğer yandan okulun hesap verebilirliği, etkinliklerin mevzuata uygunluğu, aile ve çocukların gereksinimlerini karşılama düzeyi ile çalışanların beklentilerini karşılama düzeyini kapsamaktadır (Faubert, 2009).

Okulun öz değerlendirmesi, okulların kendileri için kendilerinin yapabildikleri şeyleri ifade etmektedir. Dünyanın pek çok ülkesinde, okulun öz değerlendirmesini teşvik etmeye yönelik politikalara üst düzeyde önem verilmekle birlikte, kalite güvencesinin sağlanmasında dış denetim ajanlarının ya da dış denetçilerin gereksiz olduğu düşünülmemektedir. Okulun gelişim ajandasında okul ile birlikte çalışan müfettiş, danışman, aile ya da okul yöneticileri gibi dış ajanlar “kritik arkadaş – critical friend” olarak tanımlanmaktadır. Bu çok farklı paydaşların her birisi okulun kendisini farklı perspektiflerden görebilmesine yardımcı olmakta, okulun kendine ilişkin bilgisini genişletmeye ve derinleştirmeye katkı sağlamaktadır. Öz değerlendirmede kritik arkadaşların rolü pek çok ülkede büyük ölçüde uygulanabilir olmakla birlikte, İngiltere’de okul ve denetçiler arasında yeni bir ilişki vaadini gerçekleştirmek üzere son yıllarda eğitim politikalarında üst düzeyde vurgulanır olmuştur. Bu kritik arkadaşların her birisinin yasallık ve yetki bakımından farklı “pasaportları” vardır. Kimisi dış, bağımsız bir kuruluş tarafından atanabilir ya da okulun kendisi tarafından seçilebilir ya da okulun paydaşları tarafından seçilebilir. İster davet edilmiş, ister önerilmiş, isterse yetkilendirilmiş olsun, kritik arkadaşlar belirli durumlarda neler yapmaları gerektiği ve müdahalelerinin sınırlarının neler olacağı önceden belirlenmiş olarak görevlendirilmektedir (Swaffield ve MacBeath, 2005).

Bir okulda öz değerlendirme ekseninde okul geliştirme stratejileri üç farklı kuramsal zeminde ele alınmaktadır (Hofman, Dijkstra ve Hofman, 2009):

1. *Okulları üst düzeyde güvenilir örgütler olarak ele alan yaklaşım* (Hofman, Hofman ve Guldemon, 2001; Stringfield ve Slavin, 2001). Üst düzeyde güvenilir olmak, mükemmellik için çaba gösteren ve hata yapmadan deneme ilkesini izleyen okul anlamına gelmektedir. Bu anlayışa göre, “okul, sonuçları kendisine zarar verme olasılığı olan eylemlere izin vermez” görüşü baskındır. Bu noktada okulun kalitesi şu üç temel alana bağlıdır: a) sık sık izleme, zengin ve yoğun veriler, b) personelin yoğun bir şekilde yetiştirilmesi, eğitilmesi ve yeniden eğitilmesi, c) personelin özerkliğini ve kendine güvenini kaybetmeden izlenmesi.
2. *Okulları öğrenen örgütler olarak ele alan yaklaşım* (Leithwood, Aitken ve Jantzi, 2001; Arts, Kok, Verbiest, Slegers ve De Wit, 2003). Bu yaklaşım, öğretmen ve personele vurgu yapmaktadır. Amaç, durağan bir amacın gerçekleştirilmesi değil, amaç ve hedeflerin sürekli vurgulanmasıdır. Dinamik bir süreçte tüm personelin kolektif amaçlara odaklanması söz konusudur.
3. *Dış örgütlerin baskısı altında okul öz değerlendirmesinin geliştiğini öne süren yaklaşım*. Bu durumda, okullar Yerel Eğitim Yetkilileri tarafından ya da veliler tarafından kalitelerini değerlendirmeleri ve geliştirmeleri için teşvik edilmektedir.

Belçika-Flaman topluluğunda öz değerlendirmeyi tanımlayan ve öz değerlendirmenin niteliğini değerlendirmeye yönelik 16 eğitim uzmanının görüşlerinin analiz edildiği bir araştırmada şu bileşenlerin gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Vanhoof ve Petegem, 2012):

1. Öz değerlendirme, tek seferlik bir süreç değil, döngüsel bir çerçevenin parçasıdır. Buna bağlı olarak, zamanla süreç içerisinde bir gelişme ya da değişim olup olmadığının izlenmesi gerekir.
2. Okulun bu süreci başlatması için bilinçli bir seçim yaparak başlatıcı olması gerekmektedir.
3. Öz değerlendirme etkinliklerinin anahtar etkenlerinin tasarlanmasından ve uygulanmasından sorumlu olan aktör, okulun kendisidir.
4. Öz değerlendirme süreci, nitelikli eğitimin ne olduğu temelinde belirlenmiş açık ve net bir vizyona ve okulun ne yöne gitmek istediğine dayalı olarak tasarlanmalıdır.
5. Öz değerlendirmede, sistematik bir biçimde bilgi toplanması, analiz edilmesi ve bilinçli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Süreçte yer alan her bir adım, birbiri ile uyum içerisinde olmalıdır.
6. Öz değerlendirmenin amacı, gelişme planına katkı sağlayacak bir eylem planına ulaşmaktır. Öz değerlendirme, aynı zamanda neyin işe yaradığını ve işlediğini anlamayı da sağlamaktadır.

Okulun öz değerlendirme sürecinde şu ilkelere özen göstermek gerekmektedir (Saunders, 1999):

1. Demokratik olmalıdır: Danışmanlık ve uzlaşma yoluyla demokratik düşünceleri ve uygulamaları teşvik edilmelidir.
2. Sürecin merkezinde çocukların mutluluğu, başarısı ve öğrenmesi yer almalıdır.
3. Öğretmen, öğrenci ve veli gibi paydaşları sürece dâhil edilmelidir.
4. Güven, takım çalışması, eğlence ve sahiplenme duygularını barındırmalıdır.
5. İnsanların gerçek yaşam deneyimlerini anlamaya ve verileri analiz etmeye çalışılmalıdır.

Chapman'ın (2001) Ofsted denetim sürecine ilişkin yaptığı araştırma da bu argümanları destekleyici yöndedir. Yazarın araştırmasına göre, öğretmenlerden olumlu okul kültürüne sahip olan okullarda çalışanlar, Ofsted deneticileri ile en olumlu etkileşimi geliştirebilen ve deneticilerden aldıkları dönütleri en yararlı bulmuşlardır.

## Öz Değerlendirmeye Yönelik Eleştiriler

Okullardan giderek artan bir biçimde eğitimin niteliğini geliştirme ve teminat altına alma gibi yükümlülükler üstlenmesi beklenmektedir. Bu noktada okulların yapması gereken ilk iş, gelecekte ulaşmak istedikleri vizyon ya da plana ait bir ön değerlendirme yapmak yani zayıf ve güçlü yönlerini belirlemektir (Vanhoof, Petegem ve Maeyer, 2009). Öz değerlendirmeye ilişkin literatür incelemeleri, bu uygulamanın sonuçlarına ilişkin beklentilerin olumlu olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, bu olumlu havayı destekleyecek yeterince bilimsel kanıt bulunmamaktadır (Vanhoof, Petegem ve Maeyer, 2009).

Öz değerlendirme ister zorunlu isterse önerilen bir uygulama olsun, okullar genellikle önceden belirlenmiş ölçütlerin temel alınması konusunda nadiren zorunlu tutulurlar. Bunun yerine eğitim yetkilileri çeşitli yönleri tanımlayan genel bir çerçeve yayınlayarak okullardan kendi ölçütlerini geliştirmeleri beklenmektedir. Buna karşılık, okullar genel olarak bu ölçütleri tanımlamakta bocalamaktadır (Faubert, 2009). İlk bakışta öz değerlendirme eğitim yetkililerinin okulları himaye etmesi uygulamasına son vermesi bakımından asil ve çekici bir fikir gibi görünmektedir. Okullar, kendileri için en iyi neyin olduğuna karar verebilecek zeki ve bağımsız örgütler olarak kabul edilmektedir. Buradaki kritik soru, okulların bu yüksek kriterleri karşılayıp karşılayamayacağıdır. Bir okulun kendi uygulamalarını tarafsız bir biçimde yansıtması ve bu yansımalarla tutarlı eylemler geliştirmesi mümkün müdür? Bu süreçte dış ajanlar (denetleyicilerin) rolü ne olacaktır? Güçlü dış otoritelerin katılımı hangi noktada önem kazanmaktadır (Devos ve Verhoeven, 2003). Öz değerlendirmeye ilişkin başka bir eleştiri noktası ise, öz denetimin politika ve uygulamalara yönelik olmaktan öte, daha geniş bir düzlemde toplumun sosyo-politik dönüşümüyle ilişkili olması ile ilgilidir. Sosyo-politik eleştiriler büyük ölçüde, OTD'nin bir kontrol ve gözetleme mekanizması olduğu yönündedir (Tunç, Bülbül, Özdem ve İnandı, 2013).

Belçika-Flaman topluluğundan ilk ve ortaokullarda görevli öğretmen, yönetici ve destek personelinin okulun öz değerlendirmesine ilişkin algılarının incelendiği bir araştırmada, okulların öz değerlendirme etkinliklerini uygulamada isteksiz oldukları belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre öz değerlendirme halen büyük ölçüde tuhaf bir uygulama olarak değerlendirilmiştir. Buna karşılık, katılımcıların öz değerlendirmeden beklenen olası olumlu katkıların gerçekleşebileceği yönünde de güçlü bir inanca sahip oldukları belirlenmiştir. Başka bir deyişle katılımcılar, bu sürecin değerli sonuçları üretebileceğinin farkında olmakla birlikte sürecin doğasından kaynaklanan bir takım çekinceler yaşamaktadırlar. Örneğin, öz değerlendirmenin çok zaman aldığı ve yapılmasının çok zor olduğu



yönünde görüşler bildirilmiştir. Bu nedenle insanlar öz değerlendirmenin potansiyeline inanmakla birlikte, sonuca ulaştırılmasına eşlik eden süreç konusunda tereddütlerini dile getirmişlerdir (Vanhoof, Petegem ve Maeyer, 2009).

Belçika-Flaman topluluğunda yapılan başka bir araştırmanın sonuçlarına göre, öz değerlendirmede okulların yetersizlikleri şu noktalarda belirmektedir (Vanhoof ve Petegem, 2012): a) Öz değerlendirmede kalitenin sağlanmasına ilişkin okulların vizyonlarının ve amaca yönelimlerinin eksik olması, b) Okullarda görev yapan personelin açıkça problem ve kaygılarını dile getirebilecekleri olumlu bir atmosfer bulunmaması, c) Öz değerlendirmenin tüm öğretmen ve personelin gönüllü katılımını sağlayacak biçimde uygulanmaması, d) Başöğretmen ve diğer öğretmenlerin öz değerlendirme konusunda yeterince eğitilmiş olmaması, geçerli ve güvenilir veri toplama ve değerlendirme süreci izlenmemesi, e) Okulların kimi zamanlar içinde buldukları durumu gerçekçi bir biçimde değerlendirmekten, örneğin desteğe gereksinim duyduklarının farkında olmaktan uzak oluşu, f) Öz değerlendirmenin tam olarak ne kadar zaman alacağı ve görev dağılımında kişilerin ne kadar zaman ayıracağı bilinemediği için kişilerin görev almakta isteksiz davranmasıdır.

## İÇ VE DIŞ DEĞERLENDİRME İLİŞKİSİ

Öz-değerlendirme genel olarak, okulun değerlendirilmesinin en azından okulun paydaşlarının -yönetim, personel, öğrenciler ve aileler- bir kısmının katılımı ile gerçekleştirilmesini gerektiren bir süreçtir. Öz değerlendirme, okula ilişkin yapının dış değerlendiriciler tarafından yapıldığı “dış değerlendirme” ye karşı çıkan bir yaklaşımdır. Konuya böyle yaklaşıldığında, okulun öz değerlendirmesi tüm Avrupa ülkelerinin eğitim ajandasında yer almaktadır ve bazılarının gündemini de uzun zamandan beri meşgul etmektedir (Meuret ve Morlaix, 2003). Diğer yandan, öz değerlendirme araçlarına da tüm dünyada giderek artan bir ilgi gözlenmektedir. Buna karşılık bu araçların okulun öz değerlendirmesindeki etkisine yönelik çok az şey bilinmektedir (Schildkamp, Visscher ve Luyten, 2009).

Dış değerlendirme, kalite standartlarının korunmasına odaklanır ki, Avrupa ülkelerinin çoğunda bu görevden sorumlu birim bir Ulusal Eğitim Denetçileri Kurulu (a National Inspectorate of Education) dur. Bu noktada hükümet (denetçileri aracılığıyla), okulun çıktılarını bakarak eğitim sisteminin başarı kriterleri, standartları, hedefleri ve amaçları üzerinde stratejik kontrol yapar. İç kontrol ise okulun performansı, öğrenme-öğretme süreçlerini belirleme ve korumaya yöneliktir. Avrupa ülkelerinin çoğu, iç değerlendirmenin dış değerlendirmenin kalbinde yer aldığını bildirmektedir (Hofman, Dijkstra ve Hofman, 2009).



Denetim sisteminin araçlarından olan iç ve dış değerlendirme uygulamaları iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki, dış değerlendirmenin yapılandırılmasında iç değerlendirmede varılan yargıların dikkate alınmaması ya da tam tersinin iç değerlendirme için söz konusu olduğu uygulama biçimidir. Bu durumda iki tür senaryo söz konusudur. İlk olasılıkta, iç ve dış denetimin genel amaçları aynıdır, belirli amaçları taşırlar ve birbirlerine paralel olarak yürütülürler. İspanya, Almanya ve Portekiz'deki okul uygulamaları bu gruba örnek verilebilir. İkinci olasılıkta ise, iki tür denetimin amaçları aynı ya da ayrı olsa da, birbirini tamamlayıcı işlev görürler; Macaristan'da uygulandığı gibi. İkinci yaklaşımda; iç ve dış değerlendirmenin her ikisinin de yapılandırılmasında diğer değerlendirme türü dikkate alınır. Bu durumda ise üç senaryodan söz edilebilir. İlki, dış denetimin bir ölçüde iç denetim sonuçlarına dayanmasıdır. Fransa, Litvanya, Polonya, Romanya ve Slovenya ülkeleri bu uygulamalara örnektir. İkincisinde, dış denetim bir ölçüde önceki iç denetim, iç denetim de kısmen bir önceki dış denetim sonuçlarına dayandırılır. Danimarka, İsveç, Litvanya'da bu uygulama örneklerine rastlanmaktadır. Üçüncüsünde ise, yalnızca dış denetim, iç denetim süreçlerini yönetmeyi ve denetlemeyi gerektirir. Birleşik Krallık, Çek Cumhuriyeti ve Letonya örneklerinde olduğu gibi (EURYDICE, 2004).

Öz değerlendirme uygulamasını benimsemiş pek çok Avrupa ülkesinde, farklı paydaşlar yer almakta ve bu değerlendirmeler kimi zaman zorunluluktan, kimi zamanlarda ise, şiddetle önerildiği için yapılmaktadır. Tüm ülkelerde, iç değerlendirme sürecinde görev alanlar büyük ölçüde okul kurulları ve öğretmenlerdir. Buna karşılık, bu paydaşların katılım düzeyleri gerçekte değerlendirme sürecine ne kadar katıldıklarının incelenmesiyle değerlendirilebilir. Bu nedenle, bir okulun kurulunun katılımı salt görevi yerine getirme düşüncesiyle, bir raporun onaylanması ile sınırlı kalabilir. Öğretmenlerin bu süreçte, sadece veri toplama aşamasında ya da raporun onaylanması aşamasında sürece dâhil edildiği kendileri tarafından dile getirilen sorunlardandır. Veliler, çocuklar ve diğer üyelerin, sürece katılımları okul kurulu üyelerine göre daha azdır. Bu paydaşların, gündelik okul etkinlikleri ile mesafesi açıldıkça, öz değerlendirme süreci etkinliklerine katılma durumu da o kadar isteğe bağlı hale gelmektedir. Bunun da ötesinde, bu katılım biçimi anketle danışma ile sınırlı kalmaktadır. Okul topluluğundaki farklı aktörlerin sürece katılmasının özellikle önemsendiği ülkelerde, gruplar değerlendirme amaçlarını açıkça belirleyebilmektedir. Bu ülkelerde, farklı aktörler gerçekten de temel bir rol oynamakta; verilerin toplanması ve analiz edilmesi aşamalarında etkin görev almaktadırlar (EURYDICE, 2004). Bu bilgiler ışığında denilebilir ki, öz değerlendirme ya da diğer adıyla iç denetim, dış ajanlar tarafından yapılan okul denetimlerine alternatif bir model değildir. Öz değerlendirmenin nesnellığı ve kesinliği, dış değerlendirme ile desteklenebilir ve bu ikili değerlendirme, bütüncül bir sürecin bileşenleri gibi görülmelidir.

Okulun öz değerlendirmesini dış denetimin bir bileşeni ve ayrılmaz bir parçası olarak ele alan ve uygulayan ülkelerden birisi İngiltere'dir. İngiltere'de okulların denetiminden sorumlu Eğitim Standartları Ofisi (The Office for Standards in Education-OFSTED) adına okulları denetleyen Majesteleri'nin Müfettişleri ya da sözleşmeli ve diğer müfettişler tarafından yürütülmektedir. Sözü edilen okul denetimlerini dış denetçilerin yapabilmeleri için öncelikle okulların kendi planlarını yapmaları, geliştirme ve iyileştirme çalışmalarını yapmış olmaları gerekmektedir. Okulların bu iç denetimi, başka bir deyişle öz değerlendirmesi, okulların dış değerlendirmesi için denetçiler için bir zemin oluşturmaktadır. Okulların dış denetimlerinin yapılabilmesi için öz değerlendirme ön koşuldur. Okulların öz değerlendirme formlarında yer alan ölçütler üzerinden denetçilerden okula ilişkin değerlendirmelerini açıklayan kısa bir rapor sunmaları beklenmektedir (Ofsted, 2014).

Ofsted'in (2012) okullardan yapmasını istediği öz değerlendirme temel olarak aşağıdaki başlıkları içermektedir:

- Öğrencilerin başarı durumu,
- Öğretimin niteliği,
- Öğrencilerin davranışları ve güvenliği,
- Okulda liderlik ve yönetim,
- Öğrencilerin ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel gelişimini teşvik etmede okulun genel etkililiği.

Ofsted'in (2012) belirlediği ölçütlere göre bir okulun öz değerlendirmesi en etkili şu koşulları sağlaması durumunda amacına ulaşacaktır:

1. Kısa ve öz, temel noktaları yakalayabilmiş, gerektiği yerlerde kanıtların kaynaklarını ortaya koyan ve değerlendirme malzemesini daha ayrıntılı bir biçimde açıklaması,
2. Betimleyici ve tekrarlayıcı olmaktan çok, değerlendirci, öğretimin niteliği, öğrencilerin başarısı, davranışları ve güvenliği ile ilgili okulun eylemlerinin etkisini kısa ve özlü bir biçimde kavraması,
3. Okulun öz değerlendirme süreçlerinin güncellendiği ve okulun gelişimi ile ilgili yöneticilerin düzenli bir biçimde bilgilendirildiği işlevsel bir doküman olması,
4. Kıdemli personel kadar, orta kademe liderleri, yöneticileri tarafından geliştirilen ve onları bilgilendiren,
5. *Okul Denetim Kitapçığı*'nda yer alan ve öğretimin niteliği, öğrencilerin başarısı, davranışları ve güvenliği ilgili konuları okulun güçlü ve zayıf yanları biçiminde açıklaması,

6. Okulun gelişim planı ile ilişkili ve gelişme alanlarını açıklaması,
7. Okulun önceki denetimde belirlenmiş ve başarısını engelleyen etkenlerde başarı sağladığını ortaya koyan sağlayan göstergeler bulunması gerekmektedir.

Fransa'da öz-değerlendirme yaygın bir uygulama değildir. Fransız Eğitim Bakanlığı, okulları bir "değerlendirme kültürü" geliştirmesi için teşvik etmekte süreci değerlendirmelerine yardımcı olacak göstergeler belirleyip okullara göndermektedir. Buna karşılık, bu göstergeler en iyi ihtimalle okulların % 5'inde kullanılmaktadır (Meuret ve Morlaix, 2003).

1980'lerden sonra okullardaki denetim süreçlerinin zorunlu ya da isteğe bağlı olarak denetim uygulamalarının bir bileşeni haline gelmeye başlayan öz değerlendirme uygulamalarının uygulamaya yansımalarının çeşitli araştırmalarla irdelendiği görülmektedir. Okulların farklı ülke uygulamalarını karşılaştırmayı amaçlayan bir araştırmada (Webb, Vulliamy, Håkkinen ve Hämäläinen, 1998), İngiltere ve Finlandiya'da okul geliştirme çalışmalarının farklıklar gösterdiği belirlenmiştir. İngiltere'de denetimlerin etkisinin temelde politika ve prosedürlerde yoğunlaştığı, buna karşılık Finlandiya'da okul değerlendirme uygulamalarının okulun geneline yayılmış bir okul stratejisi olmaktan uzak olduğu belirlenmiştir. Finlandiya'daki uygulamalardaki değerlendirmelerde öğrencilerin öz değerlendirmesi, ailelerden gelen dönütler ile birlikte öğretmen değerlendirmeleri bütünleşerek sınıf uygulamalarına olumlu katkılarda bulunmuştur.

Birleşik Krallık'ta öğretmenlerin okulun öz değerlendirmesine ilişkin algılarını inceleyen bir araştırmada ise, çalışanlar arasında formel ya da yarı-formel yaklaşımların hiyerarşik ya da düşmanca tanımlandığı okullarda, öz değerlendirmenin bir parçası olan dönüt sisteminin izlenmesinde zorluklar yaşandığı görülmüştür. Diğer yandan, fazla biçimsel yaklaşımın hâkim olduğu personel ilişkilerine sahip okullarda ise, yabancılaşma ve destekleyici olmayan bir tutum sergilendiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, açık ve diyaloga dayalı ve kuralların iyi işlediği formel sistemlerde süreç daha rahat işlemektedir. Öğretmenlerin çalıştığı okulda nasıl bir okul kültürü hâkim olursa olsun, işlerinin yoğunlaşmasından, zaman baskısından, artan duygusal yükten ve çalışma yaşamının ev yaşamlarını etkilemesinden endişe duydukları belirlenmiştir (Hall ve Noyes, 2009).

Hollanda'da okulların öz değerlendirmesinde kullanılan 70 farklı araç bulunmaktadır. Buna karşılık, bu araçların, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin teknik zayıflıkları bulunmaktadır. Hollanda'da okulların öz değerlendirmesinde kullanılan bu araç, kısaca ZEBO (ZelfEvaluatie in het Basis Onderwijs) olarak adlandırılmaktadır. Araç, okul ve sınıf düzeyinde süreç değişkenlerini belirleme-

ye yönelik olarak okul yönetimi, öğretmenler ve öğrencilerle ilgili soruları içeren çok sayıda anketten oluşmaktadır. Okul yönetimi düzeyinde; işbirliği ve danışma, çocukların bakımı, çalışma ortamı, eğitim liderliği, personelin mesleki gelişimi, amaçlar ve beklentiler üzerine odaklanılmaktadır. Öğretmenler, okul ve sınıf düzeylerinde bilgi sağlamaktadır. Anketler tamamlandıktan sonra bir okul raporu, bir de sınıf raporu çıkmaktadır (Schildkamp, Visscher ve Luyten, 2009). Hollanda Eğitim Denetçileri Kurulu'nun bulgularına göre, tüm okullar, öz değerlendirmeye ilişkin bütünlük ve sistematik bir yaklaşım geliştirmemişlerdir. Bazı okullar, sınırlı bilgi (azınlık çocuklar ve dil performansı çok düşük olan çocuklar gibi) sağlayan formatta formlar kullanmaktadır (Hofman, Dijkstra ve Hofman, 2009).

Lefkoşa'da küçük bir Yunanlı-Kıbrıslı ilkokulda görevli öğretmen ve personelin okulun iç değerlendirmesi sürecini nasıl algıladıklarını araştıran bir çalışmada ise öğretmenlerin tutumunun olumlu görüldüğü ancak uygulamanın ülke düzeyinde yaygın sistematik bir destekten yoksun olması dolayısıyla bazı sorunlarla karşılaşıldığı belirlenmiştir (Karagiorgi, 2012). Yine Kıbrıs'ta 60 okul arasından rastgele seçilen üç ilkokulda farklı öz değerlendirme yaklaşımlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın amacı çerçevesinde dört okul grubu oluşturulmuş ve bunlardan birisi kontrol değişkeni olarak seçilmiştir. Birinci okul grubunda, okulun paydaşlarına kendi okul öz değerlendirme mekanizmalarını geliştirme ve kendi gelişim planlarını tasarlama olanağı önerilmiştir. İkinci grup, ilk grubun tasarladığı mekanizmayı uygulamıştır ancak bu uygulamaya geçmeden önce öz değerlendirme ile ilgili paydaşların kaygılarını azaltacak destek sağlanmıştır. Üçüncü gruptan ise, öz değerlendirmeyi geliştirecek ve literatürdeki eğitim etkililiği bilgi tabanı ile benzer yönde stratejiler geliştirebilmeleri için öz değerlendirme mekanizması geliştirmeleri istenmiştir. Deney grubunda yer alan tüm grupların kontrol grubunda yer alanlardan daha iyi sonuçlara ulaşmıştır. Bunun yanında üçüncü grubun, öğrenci öğrenmesi diğer iki gruptan daha güçlü etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Demetriou ve Kyriakides, 2012).

Tunç, Bülbül, Özdem ve İnandı'nın (2013) Türk okullarında denetim olgusuna, okul temelli değerlendirmeye ve ideal eğitim denetimine ilişkin öğretmen algılarını inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin klasik denetim uygulamalarını eleştirdikleri ve okul temelli değerlendirmelerin de benzer sınırlılıkları taşıdığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğu, eğitim paydaşları tarafından sürekli gözlenme ve değerlendirilme konusunda olumlu görüş bildirmemiştir. Öğretmenlerin klasik denetim konusundaki çekinmelerini, okul temelli değerlendirme konusunda da koruduklarını belirlenmiştir. Diğer yandan birkaç öğretmen, veli ve öğrencilerin öğretmenleri değerlendirmelerinin -objektif ölçütlere göre yapılması koşuluyla- bir zorlama ve baskı yaratarak

olumlu sonuçlar doğurabileceğini, okulda demokrasi bilincine katkı sağlayacağını, öğretmen-veli-öğrenci ilişkilerini geliştireceğini ifade etmişlerdir. Yalçınkaya'nın (2004) okul merkezli yönetim yaklaşımının Türk eğitim sistemine uygulanabilirliğini irdelediği çalışmada, okul yöneticilerinin modele ilişkin olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Buna karşılık yöneticiler stratejik planlama, vizyon, misyon ve temel değerlerin yeterince yer bulamadığını ileri sürmüşlerdir.

## SONUÇ

Eğitim sistemlerinde niteliği geliştirme arayışı, okula dayalı yönetim ve denetim uygulamalarının bir alt süreci olarak öz değerlendirme yapılmasında eğitimle doğrudan ilişkili tüm paydaşların sürece katılımını gerekli kılmıştır. Öz değerlendirme, okulun gelişim ihtiyaçlarını en iyi okulun kendisi bilir anlayışından hareket etmektedir ki bu büyük ölçüde doğrudur. Geleneksel denetim anlayışının en bilinen ve yaygın mekanizması olan dış denetim, dünyadaki yerinden yönetimin güçlendirilmesi eğilimlerine bağlı olarak, gücünü öz değerlendirme yaklaşımı ile paylaşmak zorunda kalmıştır. Okulun tüm paydaşlarının yönetim ve denetim süreçlerine katılmasını ve aktif olarak belirleyici rol üstlenmesini gerektiren öz değerlendirme, dünyada giderek yaygınlaşmasına karşılık Türkiye'de benzer bir karşılık bulmamıştır. Türkiye'deki konunun ele alınışı daha çok Türk eğitim sisteminin yapılanması ve politikaları bağlamında uygulanabilirliğini ve paydaş görüşlerini yansıtmaktan öteye geçmemektedir. Başka bir nokta ise, öz değerlendirmeye ilişkin tartışmalar, onun dış denetim yaklaşımına bir alternatif olduğu değil, ona başlamak için bir hareket noktası olduğu yönündedir. Bu noktada, literatürdeki görüşler öz değerlendirme dış denetimin yerini almasını değil, bu iki yaklaşımın birbirini bütünleyici olarak kullanılmasında birleşmektedir. Öz değerlendirme okul gelişimine katkı sağladığı ampirik araştırmalarla desteklenmiş, buna karşılık bazı noktalarda eğitim paydaşlarını zorlayan sorunlar da bildirilmiştir. Okul personeline fazladan iş yükü getirmesi, başarı ve gelişme ölçütlerini belirlemedeki zorlanma, personelin bu konuda eğitilmemesi ve sonuçları dış değerlendirme sonuçları ile bütünleştirmedeki kanoya ilişkin çözüm bekleyen sorunlar arasındadır.

## KAYNAKÇA

- Aydın, M. (1986). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: İM Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Aytaç, T. (1999). Okul merkezli yönetim. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü. Ankara: Tekağaç Basım Yayım.
- Balcı, A. (2011). Etkili okul: Okul geliştirme kuram ve uygulama. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bülbül, T., Tunç, B., Özdem, G. ve İnandı, Y. (2013). Okul temelli değerlendirme algısı: Öğretmen görüşlerine dayalı betimsel bir analiz çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13 (4), 2105-2124.
- Chapman, C. (2001). Changing classrooms through inspection. School Leadership & Management: Formerly School Organisation, 21 (1), 59-73.
- Demetriou, D. ve Kyriakides, L. (2012). The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomisation study. Oxford Review of Education, 38 (2), 149-170.
- Devos, G. ve Verhoven, J. (2003). School self-evaluation: conditions and caveats: the case of secondary schools. Educational Administration and Management, 31 (4), 404-420.
- EURYDICE - Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe. (2004). [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/all\\_publications.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/all_publications.pdf). Erişim Tarihi: 13.04/2014.
- EURYDICE - Evaluation of Educational Institutions and the Education System. (2007). <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=UN&lang=EN&fragment=476>. Erişim Tarihi: 23.04.2008.
- Faubert, V. (2009). School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. OECD Education Working Papers, No. 42, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218816547156> Erişim Tarihi: 22.02.2014.
- Hall, C. ve Noyes, A. (2009). School self-evaluation and its impact on teachers' work in England. Research Papers in Education, 24 (3), 311-334.
- Hofman, R. H., Dijkstra, H. J. ve Hofman, A. (2009). School self-evaluation and student achievement. School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 20 (1), 47-68.
- İKS (2011). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi. [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/8080\\_8051.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/8080_8051.html). Erişim Tarihi: 12.21.2013.
- Karagiorgi, Y. (2012). School self-evaluation at an embryonic stage: depicting teachers' experiences with a participative Project. International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice, 15 (2), 199-220.
- McNamara, G., O'Hara, J., Lissi, P. ve Davidsdottir, S. (2011). Operationalising self-evaluation in schools: Experiences from Ireland and Iceland. Irish Educational Studies, 30 (1), 63-82.

- Meuret, D. ve Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of an European experience. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 14 (1), 53-71.
- Ofsted (2014). The framework for school inspection. <http://www.ofsted.gov.uk> Erişim Tarihi: 01.03.2014.
- Ofsted (2012). <http://www.ofsted.gov.uk/> Erişim Tarihi: 01.08.2012.
- Plowright, D. (2007). Self-evaluation and Ofsted inspection: Developing an integrative model of school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 35 (3), 373-393.
- Saunderr, L. (1999). Who or what is school self-evaluation for? *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 10 (4), 414-429.
- Schildkamp , K., Visscher, A. ve Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20 (1), 69-88.
- Swoffield, S. ve MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35 (2), 239-252.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching*. California: Corwin Press.
- Summak, M. S. ve Roşan, Ş. (2006). Okul temelli eğitimin ilköğretim okullarında uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen ve yönetici tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7 (2), 317-334.
- Şahin, S. (2003). Okul merkezli yönetim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 582-605.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Vanhoof, J., Petegem, P. V. ve Maeyer, S. (2009). Attitudes towards school evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 35, 21-28.
- Vanhoof, J. ve Petegem V. P. (2012). The process and results of school self-evaluation through the eyes of experts: A Delphi study. *ISEA*, 40 (1), 47-61.
- Webb, R., Vulliamy, G., Häkkinen, K. ve Hämäläinen, S. (1998). External inspection or school self-evaluation? A comparative analysis of policy and practice in primary schools in England and Finland. *British Educational Research Journal*, 24 (5), 539-556.
- Yalçınkaya, M. (2004). Okul merkezli yönetim. *Ege Eğitim Dergisi*, 5 (2), 21-34.

# Öğretmen Değerlendirilmesinde Paradigma Dönüşümü: Okul Temelli Değerlendirme

Binali TUNÇ<sup>7</sup> & Tuncer BÜLBÜL<sup>8</sup>

## GİRİŞ

Denetim, temel yönetim süreçlerinden biri olması bakımından, yönetim alanının tarihsel gelişimiyle paralel gelişim seyri izlemiştir. Ancak diğer yönetim süreçlerine oranla, araştırmacılardan sınırlı bir ilgi gördüğü söylenebilir. Araştırmacıların “denetim” olgusuna sınırlı ilgi göstermesinin nedenlerinden belki de en önemlisi “kontrol etme” işlevinin bürokratik ve standart prosedürlerle gerçekleştirilmesidir. Bürokratik kontrolün teknik bir sürece dayanma zorunluluğunun, denetim alanının sınırlı gelişimindeki etkisi yadsınamaz. Ancak akademisyenlerin denetim sürecine ilgisinin, çok bileşenli ve esnek değerlendirme yaklaşımlarıyla birlikte artacağı anlaşılmaktadır. Denetleyen-denetlenen konumlarının ve rollerinin farklılaşması, sürece dahil olanların (tüm okul bileşenleri) çeşitliliği, eğitimsel etkinliklerin tüm aşamalarında öğretmenleri gözleminin süreklileşmesi gibi gelişmeler, akademik çalışmalara konu oluşturacak genişliktedir.

Öğretmen değerlendirmesinin dönüşümü, salt teknik bir farklılaşmadan öte eğitimin anlamı, işlevi, öğretmen rollerini köklü biçimde dönüştüren sosyopolitik boyutları olan bir dönüşümdür. Klasik denetim sürecinde, denetmenlerce gerçekleştirilen değerlendirmelerden, büyük ölçüde okul bileşenlerinin (öğrenci-aile-öğretmen-yönetici-denetmen-STK temsilcileri) birbirlerini, çıktılarının niceliği bakımından değerlendirdikleri bir döneme geçilmektedir. Bu yazıda denetim anlayış ve uygulamalarının geçmişten günümüze dönüşümü ele alınmakta, dönüşümün kaynakları ve olası etkileri üzerinde durulmaktadır. Yazıda denetim paradigmasının dönüşümü, öğrenme-öğretme süreci konusundaki kabullerle ilişkilendirilmektedir.

Geleneksel öğretimde, uzmanlarca düzenlenen “kaliteli” bir programın, yetmiş öğretmenlerle birlikte uygun fiziksel koşullarla desteklenmesiyle, kaliteli öğretimin gerçekleştirilebileceği kabul edilmektedir. Ancak standardize edilmiş program temelli bir öğretim sürecinden, yönlendirme ve etkileşime odaklanan bir öğrenme anlayışına geçiş söz konusudur. Bu geçiş politik kabullerin değişmesiyle de bağlantılıdır. Yazıda öğretim, yönetim ve değerlendirme süreçleri konusundaki katı ve standartçı geleneksel görüşten, sınıflandırıl(a)mayan, tanımlan(a)mayan,

7 Doç. Dr. - Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi - tunc75@gmail.com

8 Doç. Dr. - Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi - tuncerbulbul08@gmail.com



esnek ve uyarlanabilir öğretim ve değerlendirmeye geçişe yer verilmektedir. Değerlendirme paradigmaları “bürokratik-hiyerarşik değerlendirme” (klasik değerlendirme) ve hiyerarşinin açıkça gözlenmediği, kontrolün dolaylı araçlar (teknoloji, standart çıktılar, merkezi sınavlar, başarı sıralamaları vb.) yoluyla sağlandığı “esnek değerlendirme” olarak ikili sınıflandırılabilir.

Öğretmen değerlendirmesinin dönüşümü, Türkiye’de yakın dönemde gündeme gelmiştir. Son dönemlerde gündeme gelen, öğretmenlerin sicil puanı uygulamasının kaldırılması, performans değerlendirmeye geçiş hazırlıkları, velilerin ve öğrencilerin okul, yönetici ve öğretmen değerlendirmelerine katılımı konusundaki düzenlemeler, okul-aile birliklerinin okul yönetimindeki yetki alanlarının genişletilmesi, okul gelişim planlarının okulun performansının ölçülmesinde kullanımı gibi bir dizi küçük büyük düzenleme yeni dönemdeki değerlendirme anlayış ve uygulamalarının niteliği konusunda ipuçları sağlamaktadır (Bülbül, Tunç, Özdem ve İnandı, 2013).

## **ÖĞRENME-ÖĞRETME YAKLAŞIMLARI VE ÖĞRETMENLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Öğretmen değerlendirmesindeki gelişmeler büyük ölçüde, öğrenme-öğretme konusundaki kabullerin farklılaşmasıyla ilintilidir. Öğrenmenin öngörülebilir, standardize edilmiş, basit bir rutin olarak veya karmaşık ve farklılaştırılmış, aktif düşünce oluşturma etkinliği olarak kabulüne göre farklılık göstermektedir. Geleneksel değerlendirme yaklaşımları, öğrenmeyi, belirli koşulların yerine getirilmesine bağlı bir süreç olarak kavrar. Öğrenmeye dair bu kabul, değerlendirmenin de bürokratik bir süreçle, uygun öğretim koşullarının sağlanıp sağlanmadığını belirleme süreci olarak kurgulanmasına zemin hazırlamıştır. Ancak eğitimden beklentilerin farklılaşmasıyla birlikte denetmen rollerinde de farklılaşma olmaktadır. Değerlendirmeye ilişkin temel soru şu olmalıdır: Öğretmen değerlendirme sürecinin kılavuz çerçevesi ne olmalıdır? “Gelenekçiler” (traditionalists) öğretmenlerin, öğrenci öğrenmeleriyle ilgili davranışlarını geliştirmeye odaklanmışken, “yeni ilerlemeciler” (Neo-progressives) ise “bilinçli” sınıfları oluşturarak öğretmen ve öğrencilerin, diğerleriyle, çevreleriyle etkileşimlerinden kendi anlamlarını çıkarmalarını savunmaktadırlar (Darling-Hammond ve Scian, 1992).

Geleneksel öğretim süreci, özünde “standartlaştırıcı ve sürdürücü” bir dizi yönergeli araç ve sistem içerir. Öğrenenlerin benzer özelliklere sahip olduğundan hareket eden geleneksel öğretim anlayışı, öğretim sürecini de rutin ve standardize yollarla gerçekleştirmeye yönelir (Darling-Hammond ve Scian, 1992). Amaç uzmanlarca belirlenmiş düzenli davranışların öğrencilere, kazandırılmasıdır. Değer-

lendirme bir kontrol biçimi olarak sıkı biçimde uygulanmalıdır. Bu yaklaşımda iyi öğretimin sınırlı prosedürlerle gerçekleştirilen teknik bir süreç olduğu, öğretmenlerin sınırlı bilgi ve beceriye sahip oldukları kabul edilir (Gitlin ve Price, 1992). Darling-Hammond ve Sclan (1992) geleneksel öğrenme-öğretme sürecinin beş temel karakteristiği olduğunu belirtirler.

1. Öğrenme, enformasyonun ve bağlamından koparılmış yalıtık beceri parçalarının bikim sürecidir.
2. Öğretmenlerin birincil sorumluluğu, bilgilerini öğrencilere doğrudan aktarmaktır.
3. Öğrenci davranışlarını değiştirmek öğretmenlerin birincil amacıdır.
4. Öğrenme-öğretme sürecinde, öncelikle öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşime odaklanılmalıdır.
5. Düşünme ve öğrenme becerileri, eğitimdeki tüm alanlara aktarılabilir.

Yeni ilerlemecilere (Neo-progressives) göre öğrenme sürecinde, bireylerin anlam oluşturması için kendi deneyimlemeleri ve etkin olmaları önemlidir. Bu yaklaşıma göre öğretmenlerin temel görevi öğrencilerin dünyayı anlamaları ve anlamlarını organize edebilmeleri için fırsatlar yaratmak, farklı yönlerden zihinsel yapılarını inşa etmelerine yardımcı olmaktır. Öğrenme büyük ölçüde motivasyon, model olma, yol gösterme ve destekleme sürecidir. Öğretmenler, öğretim ve öğrenme sürecinde kendi bilgilerinin aktif inşa edicileri olmalıydılar. İşbirlikçi öğrenme, grup çalışmaları ile öğrenme giderek daha fazla kabul görmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin de meslektaşları ile işbirliği içinde çalışmaları, etkileşmeleri öğrenme sürecini geliştirecektir. Gelişimin süreklileşmesi sürekli bir işbirliğini gerektirmektedir. Öğretmen değerlendirmesi böylece bireysel bir süreç olmaktan çıkarak, grup odaklı hale gelmektedir. Grup değerlendirmesiyle öğrenme düzeyinin geliştirilebileceği beklenmektedir. İşbirliği, öğretimde giderek önplana çıkıyorsa denetmen ve öğretmenlerin de işbirliği içinde eğitimsel etkinlikleri ve öğretim sürecini geliştirmeleri beklenir. İşbirliği ile güçlerin, becerilerin ve kapasitenin paylaşılması sözkonusudur (Darling-Hammond ve Sclan, 1992).

## Öğretmen Değerlendirme Paradigmalarının Dönüşümü

1900'lerin başında denetim, eğitim programına odaklanmış, denetmenlerin temel görevlerinden biri öğretmenleri işbaşında eğitmek olmuştur. Daha standart programlar ve kaynaklar 1920'lerde geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğrenme psikolojisindeki gelişmeler, yeni eğitim paradigmasının gelişmesini sağlamıştır. Geleneksel öğretim yaklaşımında öğretmen, eğitimsel içeriği çocukların "kafasından

aşağı dökmeye” çalışırken, denetimde de öğretmene doğruları, yönergeleri ve uygulamaları, benzer biçimde uygulamaya çalışmıştır. Geleneksel denetimde denetmen, “ideal” öğretmen ile “sınıftaki” öğretmen arasındaki farkları eleştirerek, öğretmenlere sürece dair yönergeler vermeyi amaçlar (Darling-Hammond ve Sclan, 1992). Gözleyen ve gözlenen arasında tek yönlü geçen süreçte, öğretmenin insiyatifi veya müdahalesi sözkonusu olmadığı gibi, böyle bir fırsatı olsa dahi değerlendirmenin uzman olduğu kabul edilir (Gitlin ve Price, 1992). Teknik gözlem ve değerlendirmeyi savunanlar algısal ve değerlendirme önyargılarından arındırmanın zorunlu olduğunu öne sürmektedir. Bu önbağlam/önalgı, sorgulamaya rehberlik eder ve böylece değerlendirme başlangıçtaki durumların etkisinde kalır.

Geleneksel yaklaşımda eğitim standart ve tanımlanmış karakter, bilgi ve duygular sistematığı üzerine kurulduğundan, denetim de amaçların doğru ve yeterli düzeyde yerine getirilmesine odaklanmıştır. Ancak günümüzde amaçların değişken ve esnek niteliği, denetimde de esnek ve değişken bir sistemi gündeme getirmektedir. Geleneksel öğretim, öğretmenin merkezde olduğu eğitim anlayışına dayandığından, denetim süreci öğretmenin gözlenebilir davranışlarına odaklanmaktadır. Denetmen öğretmenin davranışlarını gözleyerek yazılı hale getirmeye çalışan “uzman”dır. Ancak 1980’lerden başlayarak eğitim ve öğrenme yaklaşımlarında farklılaşma başlamıştır. Öğrenme-öğretme yaklaşımlarının değişmesine bağlı olarak denetim süreci de farklılaşma göstermektedir (Darling-Hammond ve Sclan, 1992). Eğitimin katı disipline edici bir karakter yerine daha esnek toplum ve ekonomik pratiklerin niteliğine bağlı olarak güncellenmesiyle, denetimin bürokratik, hiyerarşik katı ve baskıcı niteliği de azalmaktadır. Öğretmen rolleri konusunda da benzerlikler sözkonusudur. Sınıf etkinliklerinin farklılaşması, bireysel beklenti ve koşulların daha fazla dikkate alınması (liberalizasyon) denetimde de merkezi kontrol yerine “birey” pratikleri odaklı bir değerlendirme sürecini gündeme getirmektedir.

Darling-Hammond ve Sclan (1992) öğretmenlerin değerlendirilmesinde geleneksel yaklaşımın, insan davranışlarının karmaşıklığını, basit veri toplama ve öğrenci tepkilerinin, basit zamanlanmış öğrenci görevlerinin yerine getirilmesine indirgediğini belirtir. Geleneksel yaklaşımın indirgeyici niteliği, “profesyonel değerlendirme” yaklaşımlarıyla önlenebilecektir. Öğretmen değerlendirmesinde geleneksel yaklaşımın yerini alan “profesyonel değerlendirme” yaklaşımları, öğrencilerin farklı yollardan ve farklı düzeylerde öğrendikleri kabulünden hareketle, öğretimin etkililiğini, öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilme düzeyine göre belirler. Bu yönüyle, öğretmenlerden, karmaşık bilgi ve becerilerin yer aldığı, rutin olmayan konularda kararlar verebilme yeterliği beklenir.

Yeni dönem esnek değerlendirme paradigmasının önemli savunucularından Glickman (1992), geleneksel denetimin öğretmenlerin yeterliklerine güvenmeme

üzerine kurulu olduğunu ve öğretmenlere ‘bilmiyor gibi davranma’ anlayışının ciddi olarak sarsıldığını belirtmektedir. Aksine yeni dönem değerlendirme paradigması, eğitim bileşenlerini, tartışılmış ve katılımcı, anlamlı ve sürdürülebilir bir eğitim ve reform süreci gerçekleştirmek için kararlı, zeki ve becerikli insanlar olarak görmektedir. Diğer yandan öğretmenlerin farklı yöntemlerle süreç içinde değerlendirilmeleri de önemli hale gelmektedir. Öğretim kararlarının amaçlara uygunluğunun, öğrenci gereksinimlerini karşılama düzeylerinin belirlenmesi gerekir. Değerlendirme öğretimin sürekli bir parçası olarak görülmeli, yıllık bir etkinlik olarak algılanmamalıdır (Darling-Hammond ve Sclan, 1992). Öğretmen değerlendirmesinin süreklileşmesi, eğitimsel plan ve eylemlerin uygunluğunun da sürekli gözden geçirilmesi demektir. Değerlendirmenin yerel eğitim bileşenlerince veya yapılması ile okullar, kendi amaçları, eylemleri ve araştırmaları doğrultusunda, işgücü geliştirmelerini ve program planlarını yapabileceklerdir. Bunları hiyerarşik bir denetim süreciyle gerçekleştirmeleri doğru görünmemektedir. Bunun yerine bu tür yönlendirici meslektaşlık (*coaching collegiality*), yansıtıcı uygulamacılık, mesleki gelişim, sorgulama ve çalışma veya araştırma grupları gibi terimler kullanır (Glickman, 1992).

Profesyonel değerlendirme yaklaşımı, denetmenlerin sınıfları bireysel olarak kontrol ettiklerinde kullandıkları bir kontrol listesinden ibaret olarak görmemektedir. Aksine değerlendirme öğretmenlerin kendilerinin ve diğerlerinin çalışmalarını, etkililik çerçevesinde değerlendirdikleri ve alternatif stratejiler keşfettikleri süregiden bir deneyimleme sürecidir. Profesyonel öğretmenlik yaklaşımı, bürokratik ve geleneksel denetimi, belirli bir düzeyde mesleki gelişime sahip bir uzmanın yönetiminde denetleyen ve denetlenen arasında birebir ilişkilerle gerçekleştirilen bir süreç olarak görmemektedir. Aksine denetim, takım planlaması, paylaşımı, değerlendirmesi ve öğrenmesi, etkinliklerin akran değerlendirilmesi için yöntemler geliştirilmesine yönelik örgütsel stratejilere dayanır (Darling-Hammond ve Sclan, 1992). Böylece klasik denetimin (teftiş) hiyerarşik ve bürokratik mekanizmalarından kaynaklanan “antipatik” görülmesinin de önüne geçilebilecektir.

Öğretimi “profesyonelleştirme” çabaları, öğretmen ve öğretim konusunda çok sayıda politik girişime kaynaklık etmiştir. Bu girişimlerin büyük bölümü öğretmenler için yeni yeterlikleri, belgelendirmeleri gerektirmektedir. Mentör öğretmenlik, koçluk, portfolio değerlendirme veya yönlendirici (lead teachers) öğretmenlik uygulamaları gündeme gelmektedir (Darling-Hammond ve Sclan, 1992).

Öğretmenlerin nasıl, kimlerce ve hangi ölçütlere göre değerlendirileceği eğitim denetiminin en önemli gündemidir. Bu konuda “hesapverebilirlik” temelinde önemli düzenlemeler gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin kendi akranlarını formal ve informal yöntemlerle gözlemeleri de bu süreçte önerilmektedir. Aynı zümreden öğretmenlerle plan yapma, sınıf ve okul gezileri düzenleme bunlardan bazılarıdır. Bu sayede eğitimin farklı uzmanlık ve deneyim düzeylerinde nasıl ger-

çekleştirildiğinin öğretmenler arasında paylaşılması ile eğitime bakış ve eğitimsel etkinliklerin gelişeceği öngörülmektedir. Yeni dönem değerlendirme paradigmasının uygulamaları çeşitlilik göstermektedir. Alanyazında “özdeğerlendirme, okul bazlı değerlendirme, okul temelli değerlendirme, okula dayalı değerlendirme” adı altında çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu yazıda “Okul Temelli Değerlendirme” (School Based Evaluation) (OTD) yaklaşımı ele alınmaktadır.

## YERELLEŞME PARADİGMASI VE OKUL TEMELLİ DEĞERLENDİRME

Okul Temelli Değerlendirme, eğitimde “yerelleşme” ve “özyönetim”i gerçekleştirme vaadiyle gündeme gelen “Okul Temelli Yönetim (OTY)” girişimleri kapsamında gündeme gelmiştir. OTY, klasik yönetim paradigmasının başka bir paradigmaya evrildiği son dönemin temel yönetim modeli haline gelmektedir. Bu paradigma genel olarak ‘özyönetim’ olarak sloganlaştırılan, klasik yönetimin, bürokratik ve hiyerarşik olarak örgütlendiği yönetimden koparak, yerel bileşenlerin (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, çevredeki gruplar) yönetimini ön plana çıkaran bir evrilmedir. Raab (1994) yeni yönetim formlarının, devletin ve özel sektörün geleneksel ayrı yönetim konumları yerine, birlikte, dinamik sosyo-politik koşullara uygun bir yönetim gerçekleştirmelerini sağlamaya dönük olduğunu belirtmektedir.

Böylece karmaşık, değişken ve farklı sosyo-politik sistemleri daha etkili araçlarla yönetebilmenin koşulları yaratılabilmektedir. Bu araçların yer aldığı yönetim modellerinden biri de devletin çıktıları belirlemediği veya kontrol etmediği, büyük ölçüde düzenleyici olarak yer aldığı ‘özyönetimli’ (self regulated) modeldir.

Eğitim yönetimi alanındaki paradigmatik dönüşümün temel noktası, devletin rolünün yeniden düzenlenmesidir. Devletin sorumluluklarının ve rolünün, “işletme” anlayışı çerçevesinde ekonomik aktörlere bırakılması, bir başka ifadeyle belirleyici gücün, devletten piyasa güçlerine geçmesi sözkonusudur. OTY ile eğitim bileşenlerinin, yerel düzeyde, okul amaçlarının belirlenmesine, önceliklerin kararlaştırılmasına, uygulamaya ilişkin stratejilerin geliştirilmesine ve gerek duyulan finansman kaynaklarının özkaynaklardan sağlanmasına katılmaları öngörülmektedir. Klasik yönetimin, cezalandırma tehdidini kullanarak eğitim uygulamalarını kontrol altına almasına ilişkin niteliğinin, OTY ile daha yumuşayacağı öngörülmektedir. Bir başka ifadeyle, OTY uygulamaları, demokratik ve katılımcı bir yönetim söylemiyle gündeme getirilmektedir (Tunç, Bülbül ve Özdem, 2013). Yerelleşme paradigması, her okulun küçük bir işletme düzeninde yapılandırılmasını öngörmektedir. “Yeni İşletmecilik” (New Manageralism) (Morley ve Rassool, 2000), olarak ifade edilen bu yaklaşımda, okulların “etkililik, performans, hesap verebilirlik” ilkeleri çerçevesinde, bileşenlerin katılımıyla yönetilmesi öngörülmektedir. Okulların etkili sayılabilmesi için, belirlenmiş etkililik standartlarının yerine getirilmesi zorunludur (Thrupp, 1998).

Denetimin işlevselliğini savunan alanyazında, son yıllarda klasik “merkezi-yetçi” denetim yaklaşımına önemli eleştiriler yöneltilmektedir. Perryman (2006) eleştirilere haklılık kazandırmak için, öğretmenlerin, okulların, sınıfların yaratıcı ve işlevsel olmayan bir hal aldığı yönünde bir söylemin geliştirildiğini belirtmektedir. Bu duruma acil ve yoğun çözümlerle müdahale edilmelidir. Bu müdahale çağırısı, “yerelleşme” söylemiyle karşılık bulmaktadır. Yerelleşme ile okul düzeyinde eğitim bileşenlerinin birbirlerini gözleyip, eylemlerini kontrol edebilecekleri yönetim yaklaşımları gündeme getirilmektedir. OTD sürecinde eğitimin niteliği, öğretmenlerin ve okulların sorumluluğu olarak görülmektedir. OTD ile, merkezi hükümet, ulusal düzeyde belirlenmiş eğitimsel başarı standartları çerçevesinde, okulları dolaylı olarak değerlendirmektedir. Okullarda gerçekleştirilen tüm eğitimsel etkinliklerin ölçülebilir biçimde düzenlenmesi esastır (Hofman, Dijkstra ve Hofman, 2009). Bu gelişmeler Chapman’a (2000) göre, okulların artık klasik dışsal denetimlerle kontrol edilemeyeceği, işletmecilik anlayışı çerçevesinde, bileşenlerin birbirlerinden hesap sorabilecekleri, içsel (okuliçi) denetim mekanizmalarının oluşturulmasının gerekliliğini göstermektedir.

OTD, 1990’larda, yönetimde yerelleşme paradigmasını benimseyen ülkelerde hesap verme söylemleri eşliğinde, farklı pratiklerle gündeme gelmiştir (Blok, Slegers ve Karsten, 2008). Thrupp (1998), OTD’nin, “dostane denetim” (friendly inspection) çerçevesinde, demokratik bir değerlendirme vaadiyle gündeme getirildiğini belirtmektedir. OTD, okulların, üstün ve zayıf yönlerini belirleyebilecekleri, eğitim bileşenlerinin, kendi eylemlerinden sorumlu oldukları bir “özdenetim” mekanizmasıdır. Hofman, Dijkstra ve Hofman (2009), OTD’nin geniş düzlemde, amaç belirleme, planlama, değerlendirme ve yeni gelişme standartları oluşturmaya yönelik sistematik bir süreç olduğunu belirtirler. Bu süreç stratejik olarak, “rasyonel tüketici” yaklaşımının öngördüğü, “tüketici baskısı”na dayanmaktadır. Okulların gelir kaynakları öğrenci sayısına bağlı olacağından, ailelerin okul seçimleri kritik önemdedir. Ailelerin, okulların akademik çıktılarına göre tercih yapmaları bu yaklaşımın temel noktalarından biridir. Rudd ve Davies’e göre (2000) ailelerin katılımının özendirilmesi, işlevsel geribildirimler ile değişim programının geliştirilmesine ve sınıf etkinliklerine katkı getirebilir. Diğer yandan aileler ve öğrencilerin, çeşitli soru formları, görüşme biçimleri vb. bir dizi veri toplama aracı ile sürece katılımının sağlanması amaçlanmaktadır.

Blok, Slegers ve Karsten (2008), OTD’yi başarı ile gerçekleştiren okulların, hareket alanlarının genişlediğini belirtmektedirler. “Kazanılmış özerklik” kavramı ile okulların, özdeğerlendirme süreçlerini oluşturup sürdürülebilirliğini sağlamaları halinde daha az dışsal denetime tabi olacakları ifade edilmektedir. OTD’de okullar kendi gereksinimlerini belirleyip, süreç sonunda özdeğerlendirme raporu hazırla-

maktadırlar. Ziyaretlerde ise okullar benzer yapılarda birbirlerine ziyaretler gerçekleştirilmektedirler. Okul ve ders ziyaretlerinde eleştiriler yapılmakta ve özdeğerlendirme raporunun geçerliği değerlendirilmektedir. Sonrasında ise denetmenler, okul özdeğerlendirme raporu ve ziyaret raporlarını dikkate alarak bir değerlendirme yapmaktadırlar. Rudd ve Davies (2000), OTD'nin, okullar ve öğretmenlerin, kendilerinin nerede olduklarını anlayabilecekleri, bir 'ayna' olduğunu belirtmektedirler. Benzer biçimde Hofman, Dijkstra ve Hofman (2009), performans raporlarının ve öğrencilerin test sonuçlarının, eğitimcilerin kendi performanslarını değerlendirmeleri için bir 'geri bildirim' aracı olarak görüldüğünü belirtirler. Glickman (1992) denetimin okul bileşenlerince gerçekleştirilmesinin, denetimin, geleneksel endüstri döneminden gelen soğuk ve hiyerarşik niteliğinden kaynaklanan olumsuzlukları azaltacağını ileri sürmektedir. Aileler, öğretmenler, öğrenciler kendilerine ait olan birşeyi, kendi düşünceleri ve eylemleriyle kontrol ettiklerini düşüneceklerdir. Brown ve Cooper (2000) okul bileşenlerinin karar sürecine katılımı sayesinde yerel kaynakların etkili kullanımının sağlanabileceğini belirtmektedir. Sonuçta öğrenci başarısı yükselirken, okulların başarısı da yükselmiş olacaktır.

## Okul Temelli Değerlendirmeye Yönelik Eleştiriler

OTD ve arka bağlamında yer alan özdenetim yaklaşımına önemli eleştiriler yöneltilmektedir. Bu eleştiriler, yalnızca OTD politika ve uygulamalarına yönelik olmaktan öte, daha geniş bir düzlemde toplumun sosyo-politik dönüşümüyle ilişkilidir. OTD ile öğretmen çalışmalarının daha yakından ve sürekli gözetimi sağlanarak, eğitimsel çıktıların kalitesinin arttırılabileceği kabul edilmektedir. Bu doğrultuda OTD'ye yönelik sosyo-politik eleştiriler büyük ölçüde, OTD'nin bir kontrol ve gözetleme mekanizması olduğu yönündedir (Bülbül, Tunç, Özdem ve İnandı, 2013).

Perryman (2009), OTD benzeri modellerin, kendini yönetme ve değerlendirme olarak belirtilmesinin, denetimin disiplinci ve kontrol edici karakterini gizlemeye dönük olduğunu belirtmektedir. Troman (1997) "yeni özgürlük" (new freedom) olarak sunulan, özyönetim ve özdenetim girişimlerinin, sınırlı bir özgürlük sunduğunu, aksine okullar üzerindeki katı ve sürekli kontrolü arttırdığına dikkati çekmektedir. Webb de (2005) benzer biçimde, hesap verme baskısının, dışsal kontrolün yanında, eğitimcilerin birbirlerini kontrol ettikleri bir sisteme dönüşmesinin, kendi beklentilerine göre kendilerini yönetme olmadığını belirtmektedir.

Morley ve Rassool (2000) yeni dönemde öğretmenler için kısmi bir özerklik alanı yaratılmış gibi gösterilse de bu alanın otoriter merkezi kontrol tarafından sıkı biçimde gözetim altına alındığını belirtmektedirler. Okulların, rasyonel olarak



yapılandırıldığı, rekabetçi bir etkililik ve verimlilik dönemine geçilmektedir. Eğitimsel yapılarda heterojenliği (farklılığı) azaltan bu 'minimalist' yaklaşım, okulların, benzerleriyle standartlar üzerinden karşılaştırılmasına olanak sağlamaktadır. Farklılık ve çoğulculuk yerine, bireyler, örgütler ve toplumların tümünde işleyen ve bunlara uygun bir tane 'en iyi yol' olduğu kabul edilmektedir.

OTD kapsamında vurgulanan okul etkililiği söyleminin, okulların içsel ve çevresel koşullarının, eğitimsel pratiklere yansımalarını gözardı ettiğini belirtir. Bu yönüyle eğitimsel durumların, toplumsal bağlamından koparılması sözkonusudur. Okul etkililiği, büyük ölçüde öğretmenlerin performansına dayalı olarak belirlenmektedir. Performans kültüründe öğretmenlerin, gözlenmesi ve değerlendirilmesiyle, geçmiş, bugün ve gelecekteki eylemlerin karşılığı belirlenerek "özdisiplin" geliştirmek esastır. Performans kültüründe, vurgu süreçten, çıktılara yönelmekte, sıfır hatayla, eğitimsel çıktılar arttırılarak "kaliteli" eğitimin sağlanabileceği öngörülmektedir (Gilroy ve Wilcox, 1997; Morley ve Rassool, 2000; Berliner ve Nichols, 2007; Hall ve Noyes, 2009).

Bu yanılsama, performans ve etkililik söyleminin suçlayıcı diliyle yaratılır. Okullar ve öğretmenler yaşamın gerçekliklerinden kopuk, soyut bir kalite ve etkililik söylemiyle başarısız olmakla suçlanarak, sosyal ve politik sınırlandırma mekanizmalarına meşruiyet kazandırılır. Özellikle denetim sürecinde, eğitimsel başarısızlığın faturası okullara ve öğretmenlere çıkarılır. Eğitimsel başarısızlıklar, basit düzeyde okul pratiklerindeki etkililik faktörlerinin eşgüdümsüzlüğünden kaynaklı bir durum olarak algılanır. Bu bağlamda yetersizlikle veya disiplinsizlikle suçlanan okulların tamamına yakınının alt sosyo-ekonomik çevreden olması dikkat çekicidir (Thrupp, 1998).

OTD'ye yöneltilen önemli eleştirilerden biri de okulların ticari bir işletme (Bullough ve Pinnegar, 2009; Gewirtz ve Ball, 2000; Woods ve Jeffrey, 1998) olarak düzenlenmesidir. Öğrenciler, okula imaj ve sınav başarısı bakımından yaptıkları katkı ölçüsünde değerli görüldüğünden, eğitimsel içerik araçsallaşmaktadır. Piyasalaşma ile eğitim bileşenleri arasındaki ilişkiler dönüşmektedir. Eğitim bileşenlerinin birbirlerini gözlemesi (gözetimin süreklileşmesi), eğitimi, öğrencilerin sınavları üzerinden, "öğretmenlerin sınavı"na dönüştürülmektedir. Karşılıklı gözleme, öğretmenlerin her birinin gözetlemenin "öznesi" ve "nesnesi" haline getirildiği, 'kontrolün kontrolüdür' (Power, 2003; Perryman, 2007).

OTD'nin okullardaki gözetimi arttırmasının, öğretmenler üzerinde yarattığı baskının, eğitim etkinliğinin duygu boyutuna olumsuz yansımalarını dile getiren çok sayıda araştırmacı bulunmaktadır (Jeffrey ve Woods, 1996; Hargreaves, 1998; Woods ve Jeffrey, 1998; Troman ve Woods, 2000; Bushnell, 2003). Etkililiği



ve çıktıyı enüst düzeyde arttırmaya çalışırken stres, baskı, düşük moral, kızgınlık, yabancılaşma, tükenmişlik, erken emeklilik gibi olumsuz yansımalar artmaktadır. “Sıfır tolerans”ın (zero tolerans) etkililiği arttırdığı düşünülürken, öğretmenlerde iş güvencesini sarsmaktadır. Yine öğretmenlerin, çıktılarının düzeyi ve etkililik konusunda suçlu bulunması, nitelikli öğretmen bulma sorunu yaratmaktadır. Öğretmenliğin ideal bir meslek olmaktan çıkması, mesleki yaşamların kariyer adı altında bölünmesi, çalışma koşullarının güçleşmesi, bileşenlerin birbirlerine güvensizliğinin artması, özerklik alanının daralması, eğitim üzerinde kontrolün kaybedilmesi sözkonusudur (Bülbül, Tunç, Özdem ve İnandı, 2013).

## SONUÇ

Yazıda denetimin geçmişten günümüze geçirdiği dönüşümden sözedildi. Ancak bu dönüşüm teknik bir dönüşümden öte öğretmenlerin kontrolü konusundaki bir dönüşümü ifade etmektedir. Öğretmenlerin geçmişte büyük ölçüde merkezi bürokrasinin temsilcileri olan denetmenlerce, doğrudan, teknik bir prosedürle değerlendirilmesi, öğretimin teknik bir süreç olarak görülmesiyle bağlantılıdır. Ancak günümüzde öğretimin teknik bir süreç olmanın ötesinde, öğrencilerin anlam oluşturmalarına rehberlik etme olarak kabulü yaygınlaşmaktadır. Öğretime ilişkin kabuller öğretmen rollerinde de farklılaşmaya yol açmaktadır. Öğretmenlerin rollerini etkili biçimde yerine getirebilmeleri için hesap verme temelinde değerlendirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır.

Merkezi yönetimin öğretmenleri, eğitimin üretim alanları olan okulların dışından temsilcilerle değerlendirmesinin etkili olmadığı gibi öğretmenleri moral olarak olumsuz etkilediği dile getirilmektedir. Merkezi ve dışsal denetimin öğretmen niteliklerine olumlu etkisinin sınırlı olmasının yanında daha çok olumsuz etkileri dile getirilmektedir. Dışsal denetim yerine, öğretmenlerin, eğitim hizmetinin iç ve dış tüketicilerince değerlendirilmesinin, öğretmen niteliklerine olumlu yansıtacağı öngörülmektedir. Okul temelli değerlendirme olarak ifade edilen çoklu değerlendirme ile eğitim bileşenlerinin, eğitim sürecinin değerlendirilmesine katılımı sağlanabilecektir. Bunun ekonomik verimlilik kadar demokratik toplumun bir gereği olduğu dile getirilmektedir.

Ancak yeni dönem değerlendirme yaklaşımlarına önemli eleştiriler yöneltilmektedir. Okul temelli değerlendirmenin eğitimin niteliğini geliştirmekten öte, öğretmen kontrolünün daha yakından ve sürekli hale getirilmesine yönelik olduğu dile getirilmektedir. Çoklu değerlendirmenin neoliberal dönemde, çalışanları kontrol etme girişimlerinin öğretmen boyutunu oluşturduğu eleştirisi giderek kuvvetli dile getirilmektedir. Okullarda yarar ve verimlilik kültürünün ulusal bir

programın gerçekleştirilmesini güvence altına alan, sınıf etkinlikleri, öğrenci performansı, öğretmen tutumları, kaynak kullanımını planlama ve gözetlemeye almaktadır. Bu yapı, öğretmenlerin özerkliğini sınırlayarak, yöneticilerin, öğrencilerin ve ailelerin kontrolünü arttırmaktadır. Ball'un da (1993) belirttiği gibi değişim sürecinde dönüşen güç odaklarıdır. Öğretmenler eğitim pratikleri bakımından günah keçisine dönüştürülmektedirler.

Eğitim kolektif bir etkinliktir. Tüm eğitim bileşenlerinin çabası ve katkılarıyla nitelikli bir eğitim gerçekleşebilir. Bileşenler arasındaki bu etkileşimin büyük bölümü informal niteliklidir. Öğretmenler kendi aralarında görüşüp, arkadaşlıklar kurar, okul dışında etkileşirler. Zor zamanlarında sınıflarını değiştirip, birbirlerine yardımcı olurlar. Bu informal boyut eğitim sorunlarının tartışılıp çözülmesine katkı getirir (Nias, 1989). Ancak eğitimde giderek formal boyutun öne çıkması, eğitimin kolektif doğasına zarar vermektedir. Öğretmenler formal amaçlar için uğraşırken, özerklikleri ellerinden alınmakta, birbirleriyle işbirliği yapmak yerine rakip haline gelmektedirler (Troman, 1997).

Özne kendi deneyimleri yoluyla dünyaya ilişkin anlamlarını kendi oluşturuyorsa öğretmenin de öğrenme ve öğretme sürecine dair kendi bilgisini ve anlamlarını inşa edebilmesi beklenir. Daha serbest ve katılımcı, deneyimlerini arttıran, olanakların çoğaltıldığı bir eğitim ortamının sunulması beklenir. Öğretmenlerin öğrencilerden önce aktif olmaları, sürece müdahil olmaları gerekir ki beklentileri karşılayabilsin.

Ancak geçmişte olduğu gibi hala öğretmenlerin çoğu, sınıflarındaki etkinliklerin düzenlenmesinde asıl karar verici olamamaktadırlar. Öğretmenlerin nasıl hesap verebilecekleri konusunda tartışmalar yapıldarsun, öğretmenlerin sürecin dışında kaldıklarını düşündükleri ve dışlanmışlık hissi yaşadıkları açıktır. Öğretmenler hala kendilerine ilişkin süreçlerde özne değil nesne durumundadırlar (Bushnell, 2003). Oysa ki öğretmenler, demokratik bir toplumun gereği olarak toplumu yetiştirmek ve demokrasinin gereklerini bireylere kazandırmakla sorumludurlar. Bu süreçte öğretmenlerin süreci biçimlendirme, araştırma, sorunlara çözüm üretme, kamusal sorunlar üzerinde tartışma gibi konularda inisiyatif kullanarak, sınıflarında etkinlikler düzenlemelidirler. Öğretmenlerin hareket alanları daraldıkça demokratik toplumun gerekleri olan özgür düşünce, tartışma, birlikte yaşama ve yaratıcı çözümler üretme konusunda güçlükler yaşanabilecektir (Bülül, Tunç, Özdem ve İnandı, 2013).

## KAYNAKÇA

- Ball, S. J. (1993). Education policy, power relations and teachers' work. *British Journal of Educational Studies*, 41 (2), 106-121.
- Berliner, D. C. ve Nichols, S. L. (2007). High-stakes testing is putting the nation at risk. Retrieved from <http://www.joanwink.com/research/Berliner-Nichols-High-Stakes-Testing.pdf>.
- Blok, H., Slegers, P. ve Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: Evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23 (4), 379-395.
- Brown, B. R. ve Cooper, G. R. (2000). School-based management: How effective is it? *NASSP Bulletin*, Retrieved from <http://bul.sagepub.com/content/84/616/77>
- Bullough, R. V. ve Pinnegar, S. (2009). The happiness of teaching (as eudemonia): Disciplinary knowledge and the threat of performativity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2), 241-256.
- Bushnell, M. (2003). Teachers in the school house panopticon: Complicity and resistance. *Education and Urban Society*, 35, 251-272.
- Bülbül, T., Tunç, B., Özdem, G. ve İnandı, Y. (2013). Okul temelli değerlendirme algısı: Öğretmen görüşlerine dayalı betimsel bir analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2105-2124
- Chapman, C. (2000). Improvement, inspection and self-review. *Improving Schools*, 3, 57-63.
- Darling-Hammond, L. ve Sclan, E. (1992). Policy and supervision. *Supervision in Transition*. (Edt: C. Glickman). Alexandria, VA: ASCD. pp. 7-29.
- Gewirtz, S. ve Ball, S. (2000). From 'welfarism' to 'new managerialism': Shifting discourses of school headship in the education market place. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21 (3), 253-268.
- Gilroy, P. ve Wilcox, B. (1997). OFSTED, criteria and the nature of social understanding: A Wittgensteinian critique of the practice of educational judgement. *British Journal of Educational Studies*, 45 (1), 22-38.
- Glickman, C. D. (1992). Postmodernism and supervision. *Supervision in Transition*. (Edt: C. Glikman). Alexandria, VA: ASCD. pp. 1-7.
- Gitlin, A. ve Price, K. (1992). Teacher empowerment and the development of voice. *Supervision in Transition*. (Edt: C. Glickman). Alexandria, VA: ASCD. pp. 61-76.
- Hall, C. ve Noyes, A. (2009). School self-evaluation and its impact on teachers' work in England. *Research Papers in Education*, 24 (3), 311-334.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1 (4), 315-336.
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J. ve Hofman, W. H. A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20 (1), 47-68.

- Jeffrey, B. ve Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalised: The social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 325- 343.
- Morley, L. ve Rassool, N. (2000). School effectiveness: new managerialism, quality and the Japanization of education. *Journal of Education Policy*, 15 (2), 169-183.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), 293-306.
- Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21 (2), 147-161.
- Perryman, J. (2007). Inspection and emotion. *Cambridge Journal of Education*, 37 (2), 173-190.
- Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Education Policy*, 24 (5), 611-631.
- Power, M. (2003). Evaluatingtheauditexplosion. *Law & Policy*, 25 (3), 186-202.
- Raab, C. D. (1994). Theorising the governance of education. *British Journal of Educational Studies*, 42 (1), 6-22.
- Rudd, P. ve Davies, D. (2000). Evaluating school self-evaluation. Paper presented at British Educational Research Association Conference, Cardiff University. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001641.htm>.
- Thrupp, M. (1998). Exploring the politics of blame: school inspection and its contestation in New Zealand and England. *Comparative Education*, 34 (2), 195-209.
- Troman, G. (1997). Self-management and school inspection: Complementary forms of surveillance and control in the primary school. *Oxford Review of Education*, 23 (3), 345-364.
- Troman, G. ve Woods, P. (2000). Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change*, 1, 253-275.
- Tunç, B., Bülbül, T. ve Özdem, G. (2012). Okul temelli yönetim girişimlerinin niteliğini anlamaya yönelik bir çalışma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 25-42.
- Webb, P. T. (2005). The anatomy of accountability. *Journal of Education Policy*, 20 (2), 189-208.
- Woods, P. ve Jeffrey, B. (1998). Choosing positions: Living the contradictions of OFSTED. *British Journal of Sociology of Education*, 19 (4), 547-570.

## Anılarla Haydar Hoca – Tuncer BÜLBÜL

### Haydar hocama;

1993 yılında sert Karadeniz kıyılarından bir yaprak misali savrulduam Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin aydınlık sıralarına. Nereden geldiğimi biliyordum ama nereye geldiğimi, neler yaşayacağımı, orada olmayı hep umut ettiğim“üniversite” denilen yerin nasıl olduğunu, hocalarımı derslerimi, kısacası yarınımı çok merak ediyordum. Serüven başladı ve Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde Eğitim Yönetimi ve Planlaması bölümünün derslerinin işlendiği birinci kat bir numaralı sınıfta yerimi aldım. Benim ve tüm arkadaşlarımın gözünde o ilk heyecan, o ilk ders ve o sıcak gülümseme. Bütün bir dünyayı saran sıcak bir tebessüm, beyaz saçları, hayata meydan okumuş o yumuşak ses tonu ve şıklığıyla Haydar hocam geldi sınıfa. Liseden alışkanlık olsa gerek çoğumuz ayağa kalktık. Gülümseyerek oturun dedi ve o keskin gözleriyle sınıfı süzdü. Kendini ve dersini tanıttıktan sonra elinde tuttuğu bilgi dolu ders kartları ile sınıfın her köşesini adımlayarak dersi anlatmaya başladı. Büyük bir hayranlık ve heyecanla dersini dinledim ve işte o gün hayatımın yönünü çizdim. Akademik yaşamın içinde yer alma hayallerimin başlangıç günü oldu. Hocamdan aldığım heyecan ve güvenle yürümek istediğim yolun ilk basamağına basmıştım. Hem öğrencisi olmaktan hem de birlikte çalışma olanağı bulmaktan her zaman gurur duyacağım sevgili Haydar Hocam, naif, babacan bizler için her zaman öğreten oldu.

*Nur içinde yat hocam.*

# Öğretimin Denetimine Yönelik Alternatif Gözlem Araçları

Çetin ERDOĞAN<sup>9</sup>

## GİRİŞ

Eğitim ve öğretimin önemli bir bölümünü denetim etkinlikleri oluşturmaktadır. Klasik denetim yaklaşımlarında denetim daha çok kontrol etme ve hata bulmaya dönük iken bu anlayışın çağdaş denetim yaklaşımlarında yerini rehberlik ve geliştirmeye bıraktığı görülmektedir. Çağdaş denetim yaklaşımında müfettişlere, denetim yaparken eksiklikleri fark etme ve rehberlik ederek bu eksiklikleri giderme ve koşulları iyileştirme rolü yüklenmiştir. Müfettişlerin denetim rollerini iyi bir şekilde yerine getirebilmeleri için doğal olarak öncelikle mevcut durumu saptamaları gerekmektedir. Bunun için de bilimsel yöntemlerle toplanmış verilere ihtiyaç bulunmaktadır. Öğretimin denetimi konusunda müfettişlerin en sık başvurduğu yöntem, gözlem yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Gözlem, durum saptamak amacıyla veri toplamaya dönük olarak yapılır. Gözlem sırasında sistematik veriler elde etmek amacıyla çeşitli gözlem araçları geliştirilmiştir. Bu araçlar müfettişe, toplamak istediği verileri düzenli ve sistemli bir şekilde kaydetme olanağı sağlar. Gözlem sonrasında müfettiş, topladığı bu verilerle bir sonuca varacaktır. Bu çalışmada, öğretimin denetimi yapılırken sınıf içi gözlemlerde belirli amaçlara yönelik olarak geliştirilen gözlem araçları incelenmeye ve farklı işlevleri olan örnekler sunulmaya çalışılmıştır. İlgili literatürde “gözlem araçları”, “gözlem ve kayıt teknikleri”, “veri toplama teknikleri” veya “veri toplama araçları” gibi terimler farklı kaynaklarda birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu çalışmada birörnekligi sağlamak amacıyla “gözlem araçları” ifadesi tercih edilmiştir.

## Öğretimin Denetiminde Gözlem Araçlarının Kullanımı

Müfettişler, öğretimin denetimini yaparken gözlem yoluyla veri toplamakta ve toplanan bu veriler üzerinden değerlendirmelerini yapmaktadırlar. Ancak gözlem yapmak belirli beceriler gerektirmektedir. Çünkü bakmak ile gözlem yapmak aynı şey değildir. Gözlemin etkili olabilmesi için belirli kriterlere göre yapılması gerekmektedir. Öncelikle gözlem yapmanın bir sistematığının olması gereklidir. Gözlem, bir amaca dönük olarak yapılmalı ve planlı olmalıdır. Gözlemlerde elde edilen veriler mutlaka kaydedilmelidir. Bu amaçla, müfettiş gözlem esnasında aktif olmalı, sadece bakıp dinlemekle yetinmemelidir (Harris, 1964, 154). Sullivan ve Glanz (2000, 81) sınıf içi gözlemin yapılmasında dikkat edilmesi gereken temel noktaları şöyle sıralamıştır:

9 Yrd. Doç. Dr. - Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi - cerdogan@yildiz.edu.tr

1. Öğretmene sınıfı hakkında bilgi sağlamak amacıyla gözlem araçlarının kullanılması yoluyla yapılan denetim, öğretmenin öğretimsel gelişimini artıracaktır.
2. Gözlemin iki basamağı vardır: Birincisi, olayların betimlenmesi, ikincisi olayların ne anlama geldiğinin yorumlanmasıdır.
3. Doğru gözlem aracı, öğretmenle müfettiş arasında karşılıklı işbirliği içinde seçilmelidir. Yine de hangi aracın kullanılacağına en son öğretmen karar vermelidir.
4. Bir gözlemden farklı müfettişler aynı şeyleri gözler ama farklı yorumlar yapabilirler. Bu nedenle kişisel tecrübeler, önyargılar, inançlar da gözlem sonuçlarının yorumlanmasında etkili olabilmektedir.
5. Gözlem yapma, yetenek ve pratik yapmayı gerektirmektedir. Gözlemden sıklıkla, gözlemlendiği gibi yorum yapılmaktadır. Yorumlamanın betimlemeden ayrılması gerekmektedir.
6. Gözlemin sınırlılıklarının farkında olunması gerekmektedir. Hiç bir gözlemci, sınıf içindeki bütün etkileşimi göremez. Böyle yapmaya çalışmak, karışıklık yaratmaktan başka işe yaramaz. Gözlem yaparken, öğretmen sorularının kalitesi gibi belirli tek bir konuya odaklanmak gerekir.
7. Gözlemden önce açıklama yapmak başarılı bir denetim için çok önemlidir. Gözlem öncesinde müfettiş öğretmenle, sınıfta nerede oturacağı, öğretmenin müfettişi öğrencilere nasıl tanıtacağı gibi konular hakkında konuşmalıdır.
8. Sadece bir gözleme dayalı yorumlar yapılmamalıdır. Öğretmen veya öğrenciler kötü bir gününde olabilir veya bir ders bazen çok kötü geçebilir. Bu nedenle farklı konulara odaklanmış birden fazla gözlem sonuçları birlikte değerlendirilmelidir.

Müfettişin ve öğretmenin çok çeşitli olan gözlem araçlarından hangisini ne amaçla kullanacaklarını bilmeleri ve dikkatli bir seçim yapmaları büyük önem taşımaktadır. Burton ve Brueckner (1955, 333) gözlem aracının seçilmesinde dikkat edilmesi gereken üç öneri sunmuştur:

1. Araç ölçülmek istenen ne ise ona uygun olmalıdır. Bazı araçlar öğretmenin öğretim tekniklerini kullanma becerilerini, bazıları ise sınıf yönetimi becerilerini ölçmeye dönük olabilir.
2. Seçilen araç, uygulayıcıya istenen ölçüde ve net veri sağlayabilmelidir.
3. Aracın sınırlılıkları bilinmeli, neyi ölçüp neyi ölçmediği dikkate alınmalıdır.

Kullanılacak gözlem araçları bu hususlara dikkat edilerek seçilmeli ve uygulanmalıdır. Aksi takdirde denetim beklenen sonucu vermeyecek, zaman ve emek kaybına neden olacaktır.

### **Gözlem Araçları**

Denetimde, gözlem yapmak veya veri toplamak amacıyla çok sayıda ve belirli amaçlara dönük olarak çeşitli araçlar geliştirilmiştir. Bu araçları Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980, 74) şu kategorilerde toplamıştır: öğretmen-öğrenci etkileşimi, sınıf iklimi, konuşma akışı, sözel analizler, fiziksel alanın kullanımı, becerileri sürdürme, sözel olmayan iletişim, olumlu ve olumsuz mesajlar, soru seviyeleri, beden dili, grup rolleri, görevler ve sorumluluklar. Yazarlara göre araştırma tabanlı bu tür gözlemler, öğretmenlere ne yaptıklarıyla ilgili bilgi vermekle birlikte denetimin etkililiğini de artırmakta; böylece davranış pekiştirmeye, değiştirmeye ve öğretim sürecini geliştirmeye katkıda bulunmaktadır.

Gözlem araçlarını belirli ölçütlere göre sınıflandırmak mümkündür. Acheson ve Gall (1987 Akt. Daresh, 2001, 313) pek çok farklı gözlem aracını incelemiş ve müfettişler için uygulama yöntemleri önermiştir. Bu gözlem araçlarını kontrol listeleri ve rubrikler, sözel davranışlar, oturma düzenine göre kayıtlar ve geniş kapsamlı teknikler olarak sınıflandırmak mümkündür. Aşağıda, bu araçlar ve özellikleri kısaca açıklanmıştır (Daresh, 2001, 313; Nolan, 2005, 59-64).

*Kontrol Listeleri ve Rubrikler:* Müfettiş önceden hazırlanmış kontrol listelerine veya rubriklere göre öğretim hakkında veri toplar ve bu verileri kategorilerdir. Müfettiş puanlamalar yoluyla kategorilere göre nicel veriler elde eder ve bu verilere göre değerlendirmeler yapar.

*Sözel Davranışlar:* Müfettiş, öğretmenin konuşmalarını belirli kriterlere göre kaydeder. Bu kayıtlar bir amaca dönük olarak yapılmalıdır. Gözlemde belirgin bir konuya odaklanma söz konusudur. Gözlem öncesinde müfettiş ve öğretmen birlikte hangi konuda gözlem yapılacağını belirlerler. Örneğin, sadece öğretmen soruları üzerine gözlem yapılabilir ve notlar da öğretmenin sorularına dönük olarak alınır.

*Oturma Düzenine Göre Kayıtlar:* Bu araçlar, öğretmen ile öğrenciler arasında veya öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimi görsel olarak kaydetmek amacıyla kullanılabilir. Sınıfın oturma düzeni üzerinde yapılan çizimler sınıftaki etkileşimi güzel bir şekilde gösterebilir. Bu tür gözlem araçlarıyla hangi öğrencilerin derse daha çok katılım gösterdiği, hangi öğrencilerin pasif kaldığı, öğretmenin kimlerle daha çok ilgilendiği ortaya konulabilir.



*Geniş Kapsamlı Teknikler:* Geniş kapsamlı teknikler sınıfın genel resmini çeker ve bütüncül bir bakış açısı sağlar. Bu tekniklerde müfettiş sınıftaki olaylara ilişkin kısa notlar alır. Belirgin bir olaya odaklanmak yerine müfettiş önemli gördüğü noktaları not alır. Öğretmen sınıfındaki genel durumdan rahatsızsa ve belirli bir teşhis koyamamışsa bu yolla sorunun teşhisi sağlanabilir. Bu yöntemin dezavantajı, sınıfta neyin önemli olup olmadığına müfettişin karar vermesidir.

Gözlem araçları konusunda daha genel bir sınıflandırmayı tercih eden Glickman (1990) gözlem araçlarını nicel gözlem araçları ve nitel gözlem araçları olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Buna göre, üzerinde çeşitli puanlamalar yaparak nicel ölçüm yapmaya elverişli araçlar nicel gözlem araçları; açık uçlu ifadelerle betimlemeler yapmak yoluyla veri kaydetmeye yarayan araçlar ise nitel gözlem araçları kategorisinde yer almaktadır. Bu çalışmada da bu kategorilendirme esas alınmış, nicel ve nitel gözlem araçlarından örneklere yer verilmiştir. Bu kapsamda, nicel gözlem araçlarından rubrikler, kontrol listeleri ve kategorik frekans araçlarından örneklere yer verilmiştir. Nitel gözlem araçlarından ise belirli yaklaşımları esas alarak performans değerlendirmeye yönelik olarak geliştirilen araçlardan örnekler ele alınmış, bu araçların kullanım amacı ve yöntemi verilmeye çalışılmıştır.

### **Rubrikler**

Rubrikler performans veya davranış değerlendirmede belirli kriterlere göre puanlama yapılmasını sağlayan araçlardır. Müfettişlerce de bazen gözlem aracı olarak kullanılmaktadır. Rubriklerin en önemli avantajları değerlendirme kriterlerinin ve bunun davranış göstergelerinin hazır bir şekilde sunulmuş olmasıdır. Müfettişe düşen, öğretmenin davranışlarını rubrikteki kriterlere ve göstergelere göre gözlemek ve kaydetmektir. Bu şekilde kriterlerin ve davranış göstergelerinin hazır olarak verilmesi, gözlem veya değerlendirmedeki öznel yargıları azaltmada önemli katkı sağlamaktadır. Öğretmen değerlendirmede kullanılan örnek bir rubrik Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen değerlendirme kriterleri

Alanlar	Kriterler	Mükemmel	Yeterli	Temel Düzey	Yetersiz
Alan 1.	• İçerik ve pedagoji bilgisini gösterir				
	• Öğrenciler hakkındaki bilgilerini gösterir				
Öğretimsel Planlama ve Hazırlık	• Öğrenme hedefleri belirler				
	• Kaynaklara ilişkin bilgisini gösterir				
Alan 2.	• Mantıklı ve tutarlı bir öğretim tasarımlar				
	• Öğrencilerin öğrenmelerini ölçer				
	• Bir saygı ve anlayış ortamı yaratır				
	• Bir öğrenme kültürü oluşturur				
Sınıf Çevresi	• Sınıf prosedürlerini yönetir				
	• Öğrenci davranışını yönetir				
Alan 3.	• Fiziksel alanı organize eder				
	• Açık ve net bir şekilde iletişim kurar				
Öğretim Süreci	• Soru sorma ve tartışma yöntemlerini kullanır				
	• Öğrencileri öğrenmeye katar				
Alan 4.	• Öğrencilere geribildirim verir				
	• Esneklik ve sorumluluk sergiler				
	• Öğretim üzerine kafa yorar				
	• Dersle ilgili belirli kayıtlar tutar				
Mesleki Sorumluluklar	• Ailelerle iletişim kurar				
	• Okula ve bölgesine katkıda bulunur				
	• Mesleki olarak kendini geliştirir				
	• Profesyonellik sergiler				

**Kaynak:** Grand Island Public Schools, <http://www.gips.org/learning/supervision-and-evaluation/summative-teacher-evaluation-process>. Erişim Tarihi: 26.02.2014.

Tablo 1’de görülen rubrikteki kriterler Danielson (1996 Akt: Sergiovanni ve Starrat, 2007, 184) tarafından geliştirilmiştir. Bu rubrik Amerika’nın Nebraska eyaletinin Grand Island şehrindeki devlet okullarında (Grand Island Public Schools [GIPS]) yürütülen denetim işlerinde gözlem aracı olarak kullanılmaktadır. GIPS’in denetimden sorumlu birimleri tarafından bu kriterler detaylandırılmış ve her bir kriter için düzeylere göre davranışlar tanımlanmıştır.

Bu rubrikte dört alanda değerlendirme yapılmaktadır: öğretimsel planlama ve hazırlık, sınıf çevresi, öğretim süreci ve mesleki sorumluluklar. Oldukça ayrıntılı bir şekilde hazırlanan bu rubrikte dört temel alanın altında çeşitli kriterler ve bu kriterlerin davranış göstergeleri belirlenmiştir. Bu kriterler öğretmenin davranışlarını mükemmelden yetersize doğru sıralamakta ve her bir düzey için

öğretmen davranışları betimlenmektedir. Örneğin Öğretimsel Planlama ve Hazırlık alanında “Öğrenme hedefleri belirler” kriterinin düzeylere göre göstergeleri aşağıda verilmiştir (GIPS, 2014):

*Mükemmel:* Öğretmenin hedeflerinde yüksek düzeyde öğrenme standartları yer alır. Bu standartlar yerine ve zamanına göre uyarlanabilir ve farklı değerlendirme yöntemlerine de izin verir.

*Yeterli:* Öğretmenin hedefleri iyi bir öğrenmeyi öngörmektedir. Sınıftaki çoğu öğrenci için uygundur ve farklı değerlendirme yöntemlerine de izin verir.

*Temel Düzey:* Öğretmenin hedefleri öğrenciler için ortalama değere ve uygulanabilirliğe sahiptir. Bazı değerlendirme yöntemlerine izin verir.

*Yetersiz:* Öğretmenin çok sıradan hedefleri vardır. Öğrenciler için uygun değildir ve farklı değerlendirme yöntemlerine izin vermez.

Buna benzer şekilde her bir kriterin davranış göstergeleri rubrikte yer almaktadır. Çok geniş bir hacim kaplayacağı için davranış göstergelerinin tamamına bu bölümde yer verilmemiştir. Bu aracı kullanan müfettişin her bir alanda belirlenen kriterlere göre öğretmeni gözlemesi ve davranış göstergelerine göre hangi düzeyde yer aldığını belirtmesi gerekmektedir. Böylece hemen her alanda öğretmenin yeterlik düzeyi ve bunun davranışlara yansımış hali somut göstergeleriyle belirlenmiş olacaktır. Ancak böyle bir aracı kullanabilmek için müfettişin alanında deneyimli ve iyi bir gözlemci olması, bunun yanında gözleme yeterince vakit ayırması gerekecektir.

### **Kontrol Listeleri**

Kontrol listelerinde gözlenmek istenen özellikler sıralanır ve her bir özelliğin ne kadar gözlendiği bu listeye kaydedilir. Kontrol listelerinin denetim ve değerlendirmede önemli bir yeri vardır. Bu listelerin kullanılmasında dikkat edilmesi gereken nokta, listelerin kontrol edilebilecek kadar kısa bir şekilde hazırlanması gerektiğidir (Aydın, 2005, 85). Kontrol listeleri rubriklerden farklıdır. Burada kriterlere göre davranışların detaylı şekilde tanımlanması söz konusu değildir.

Kontrol listelerinde genelde sınıftaki öğretim, her yönüyle değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Farklı kategorilerde farklı maddeler hazırlanarak öğretmenler ve öğretim hakkında en fazla veri elde edilmeye çalışılır. Kontrol listeleri halen sıklıkla kullanılan gözlem araçlarından biri olma özelliği taşımaktadır. Müfettişlerin bu listeleri tercih etmelerinin nedeni her bir sınıf ve öğretmen için detaylı gözlem yapma imkânı bulamadıklarından genel bir değerlendirme yapmayı tercih etmeleridir. Ancak bu tür bir gözlem aracıyla ve kısıtlı zamanda öğretmen ve öğretime dair detaylı ve sağlıklı bilgi elde edilemeyeceği de açıktır. Kontrol listelerine örnek olarak İngiltere'nin ulusal eğitim denetiminden sorumlu bürosu OFSTED'in (The Office for Standards in Education) kullandığı araç Tablo 2'de verilmiştir.

Bu gözlem aracı öğretmenin ve öğretim sürecinin denetimini yapmak üzere geliştirilmiştir. Bu araçta öğretmenin ve öğretimin değerlendirilmesi amacıyla dört temel alana yönelik gözlem yapılmaktadır. Bu alanlarda, öğretmenin öğretim sürecindeki performansı, öğrencilerin öğretim süreci esnasındaki tepkileri ve tutumları, öğrencilerin kazanımları ve öğrencilerin gelişimine yönelik bazı kriterler belirlenmiştir. Denetmen, bu kriterlere göre gözlem yapmakta ve bu dört alandaki genel durumu puanlamaktadır. Kazanım boyutunda öğrenciler ortalamasının altında ve üstünde olmalarına göre değerlendirilmiş, diğer boyutlarda ise mükemmelden çok zayıfa doğru yedi maddeli puanlama yöntemi kullanılmıştır. Her bir kriter için ayrı puanlama yapmak yerine denetmen dört temel alana ilişkin genel kanaatini puan olarak gösterecektir. Bu yöntem denetim uygulamasını ve puanlama yapmayı kolaylaştırmaktadır.

**Tablo 2.** OFSTED müfettişlerince kullanılan kontrol listesi

Alan	Kriterler						
Öğretim Süreci	Öğretmen konuya hakim görünüyor mu?						
	Öğretmenin öğrencileri düşünmeye sevk eden ve bireysel farklılıkları dikkate alan yüksek başarı beklentisi var mı?						
	Öğretmen öğretimi öğrenci ihtiyaçlarına uyarlamak için soru, gözlem ve benzeri değerlendirme yöntemleri kullanıyor mu?						
	Öğretmen, bilgi düzeyleri farklı olan öğrencilere uygun görevler verdi mi ve açıklama yaptı mı?						
	Öğretmenin ders planı etkili ve müfredata uygun mu?						
	Ders planının, önceki öğrenci değerlendirmelerine göre yapıldığına dair bir kanıt var mı?						
	Öğretim stratejileri ve sınıf düzeni dersin amaçları ve öğrencilerin gereksinimleri ile örtüşüyor mu?						
	Öğrenciler iyi yönetildi mi? Öğrenciler olumlu davranışlar sergiledi mi?						
	Ders boyunca zaman ve kaynaklar etkili kullanıldı mı?						
Ödev verildi mi? Verildiyse derste öğrenmeyi pekiştirici ya da geliştirici yönde mi?							
Puan	<b>Öğretmenin Öğretim Sürecindeki Genel Performansı:</b>						
	1	2	3	4	5	6	7
	Mükemmel	Çok iyi	İyi	Yeterli	Yetersiz	Zayıf	Çok Zayıf
	Öğrencilerin Tepkileri	Öğrenciler işlerine odaklanıyorlar mı ve derse ilgileri devam ediyor mu?					
		Öğrenciler kişisel öğrenmeleri için kapasitelerini geliştiriyor mu?					
		Öğrencilerin kendine güveni var mı ve dürüst mü? Diğer öğrencilere saygı gösteriyor mu?					
		Öğrenciler iyi anlaşıyor ve etkili bir işbirliği yapıyorlar mı?					
		Öğrenciler yapıcı ilişkiler kuruyorlar mı, ayrımcılık gözetmeden bir uyum içerisinde hareket ediyorlar mı?					
Öğrenciler diğer öğrencilerin duygu, değer ve inançlarına saygı gösteriyorlar mı?							

		Öğrencilerin Öğretim Sürecindeki Genel Tutumları:						
Puan		1	2	3	4	5	6	7
		Mükemmel	Çok iyi	İyi	Yeterli	Yetersiz	Zayıf	Çok Zayıf
Kazanım	Öğrenciler konu ile ilgili ne biliyorlar ve ne anladılar?							
	Ulusal eğitim programında yer alan beklentilere veya daha fazlasına ne ölçüde ulaşıldı?							
	Cinsiyeti ya da etnik kökeni farklı olan öğrencilerin başarıları arasında farklılık var mı?							
	Öğrenci kazanımları ulusal ortalama ile karşılaştırıldığında durum nasıldır?							
		Öğrencilerin Genel Olarak Kazanımları:						
Puan		1		2			3	
		Ortalamanın Çok Üstünde		Ortalama			Ortalamanın Çok Altında	
Gelişim	Ders esnasında daha önceki öğrenmelerle ilgili pekiştirici ve geliştirici bir yaklaşım açıkça gözlemlenebiliyor mu? Geliştirilen/pekiştirilen nedir ve ne kadar etkilidir?							
	Yeni öğrenmelerin gerçekleştiğine veya gelişim olduğuna dair kanıt var mı?							
	Yüksek, orta, düşük başarılı ve özel eğitime muhtaç öğrenciler iyi bir gelişim kaydediyor mu?							
	Öğrenci gelişimlerinde kız ve erkek öğrenciler veya anadili İngilizce olmayanlar arasında fark var mı?							
		Öğrencilerin Genel Olarak Gelişimi:						
Puan		1	2	3	4	5	6	7
		Mükemmel	Çok iyi	İyi	Yeterli	Yetersiz	Zayıf	Çok Zayıf

**Kaynak:** Ferguson, N., Early, P., Fidler, B. ve Ouston, J. (2000). *Improving schools and inspection*. London: Sage Publications.

## Kategorik Frekans Araçları

Kategorik frekans araçları, öğretimin denetiminde öğrencilerin belirli bir alandaki bazı davranışlarını belirli zaman aralıklarında gözlemleyip kaydetmeyi sağlayan gözlem araçlarıdır. Bu araçların hazırlanması ve kullanılmasında davranışların ana kategorilere ve alt kategorilere ayrılmasına dikkat edilmeli, davranışlar bu kategorilere dikkatli bir şekilde yerleştirilmelidir. Tablo 3'te öğrencilerin ders esnasındaki akademik davranışlarını gözlemeye yönelik hazırlanmış bir kategorik frekans aracı yer almaktadır.

**Tablo 3.** Öğrenci akademik davranışları

Gözlem	Öğrenci Dikkatli			Öğrenci Dikkatsiz		
	İzliyor	Çalışıyor	Konuşuyor	İzlemiyor	Çalışmıyor	Konuşuyor
1	XXXXX		X		X	XXX
2	XXX		XX	XX	XX	X
3	XXXX	X	X	XX		XX
4	XXXXXX		X	X		XX
5						

**Kaynak:** Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction*. Second Edition. Boston: Allyn and Bacon Publication. ss. 232.

Tablo 3'te öğrencilerin ders içi akademik davranışları “dikkatli” ve “dikkatsiz” olmak üzere iki kategoride değerlendirilmiştir. “Dikkatli” kategorisindeki öğrenci davranışları da üç alt kategoriye ayrılmıştır: 1) Öğretmeni izliyor, 2) işini yapmaya çalışıyor, 3) öğrenilecek konuyla ilgili diğerleriyle konuşuyor. “Dikkatsiz” kategorisindeki üç alt kategori ise şöyledir: 1) Öğretmeni izlemiyor başka yerlere bakıyor, 2) Çalışmıyor veya başka şeylerle ilgileniyor, 3) konuyla ilgisiz olarak başkalarıyla konuşuyor. Müfettiş bu uygulamada rastgele 10 öğrenci seçer ve bu öğrencilerin her birini bir dakika boyunca gözler. Ardından bir dakikalık gözlem sonucunu tablodaki uygun hücrelere işaretler. Bu gözlem ders esnasında üç dört defa tekrarlanır. Her bir satırdaki işaret sayısı 10 olmalıdır (Glickman, 1990, 231). Tablodaki örnek gözlemde birinci gözlemde beş öğrenci dikkatli bir şekilde dersi izlemekte, bir öğrenci dersle ilgili konuşmakta, bir öğrenci çalışmamakta, üç öğrenci ise dersle ilgisiz konuşmaktadır. Bu gözlem aracı, öğrencilerin ders esnasında dersi izleme ve öğretim etkinliklerine katılma davranışlarıyla ilgili genel bir fotoğraf sunmaktadır. Gözlem sonuçlarına göre müfettişe ve öğretmene öğrencilerin ne kadarının dersle ilgili oldukları, ders etkinliklerine ne düzeyde katıldıkları konusunda somut veri sunmaktadır.

### Performans Değerlendirme Araçları

Bu araçlar, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde çeşitli bakış açılarına göre gözlem yapıp öğretmenlerin performanslarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu kapsamda Gardner'in çoklu zekâ kuramı, Hunter'ın ders planı modeli ve yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilen performans değerlendirme araçları örnek olarak verilmiştir.

### Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı

Bu araç, Gardner'in çoklu zekâ kuramını temel alarak hazırlanmıştır. Gardner'in çoklu zekâ kuramı, bireysel farklılıklara dayalı olarak, her bir bireyin farklı zekâ türlerindeki öğretimsel etkinliklere tepkisinin farklı olacağını ileri sür-

mektedir. Buna göre bazı öğrencilerin matematik, bazılarının görsel, bazılarının ise sosyal zekâ gelişimi daha ileri düzeydedir. Öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak derslerinde mümkün olduğunca farklı zekâ türlerine yönelik etkinliklere yer vermelidir. Tablo 4'te Gardner'in çoklu zekâ kuramına göre öğretmenin performansını ölçen örnek bir gözlem yer almaktadır.

**Tablo 4.** Gardner'in çoklu zekâ kuramı performans göstergeleri

Zekâ Türleri	Yanıtlar			Gözlemler
Mantıksal / Matematiksel	Evet	Hayır	BY	Tahtada matematik denklemleri yazılı
Bedensel / kinestetik	Evet	Hayır	BY	Bedensel etkinliklere yer verilmedi
Görsel	Evet	Hayır	BY	Görsel slaytlar kullandı
Müzikal / ritmik	Evet	Hayır	BY	Bilgi yok
Sosyal / Bireylerarası	Evet	Hayır	BY	Bilgi yok
Bireysel / özedönük	Evet	Hayır	BY	Bilgi yok
Dilbilimsel / sözel	Evet	Hayır	BY	Problem çözme örnekleri verdi
Doğa zekası	Evet	Hayır	BY	Bilgi yok

Kaynak: Sullivan S. ve Glanz, J. (2000). Supervision that improves teaching. California: Corwin Press.

Bu aracı kullanan müfettiş derste, öğretmenin Gardner'in zekâ türlerine yönelik öğretim yöntemi ve etkinlikleri kullanıp kullanmadığını gözlemeli ve not almalıdır (Sullivan ve Glanz, 2000, 90). Tablo 4'ten anlaşılacağı gibi bu örnekte öğretmen sadece mantıksal, görsel ve sözel zekâ türlerinde örnek davranışlar sergilemiştir. Geriye kalan beş zekâ türüne yönelik davranışların görülmediği anlaşılmaktadır. Öğretmen ve müfettiş bu modelin kullanılmasına birlikte karar vermeli ve ne zaman gözlem yapılacağı önceden belirlenmelidir.

### **Hunter'in Ders Planı Modeli**

Bu araçlardan biri Hunter'in ders planı modeline göre hazırlanmıştır. Hunter'in ders planı modelinde ders planı yedi aşamada ele alınmıştır. Bu aşamalar şu şekilde açıklanabilir (iowapages.org, 2008):

**Ön hazırlık:** Dersten önce dersin planlanması ve derse hazırlanması ilk aşamadır. Bu aşamada öğretmen gerekli planları yapar; varsa, ders için ihtiyaç duyulan araç gereçleri hazırlar.

**Hedeflerin belirlenmesi:** Öğretmen dersten önce öğretim hedeflerinin tam olarak ne olduğunu belirlemelidir. Bu dersin sonunda öğrencinin neyi yapabileceği, neyi anlayacağı belirlenmelidir.

*Girdi:* Girdi aşamasında öğretmen öğrencilere gerekli bilgileri sunar. Bunlar ders anlatımı, video, resim veya slayt gösterimi olabilir.

*Modelleme:* Öğretmen öğrencilere gerekli girdileri sunduktan sonra öğrencilerden istenen somut sonuç için bir model sunar. Bu model öğrencilerden tam olarak ne istendiğine dair örnek bir üründür.

*Anlaşıp anlaşılmadığını kontrol etme:* Soru veya uygulama yaptırarak öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığı, eğer uygulama varsa bunun ne ölçüde başarılı olduğu test edilir. Sonuç yetersiz bulunursa tekrar öğretim yoluna gidilir.

*Göstererek uygulama yaptırma:* Öğrenciler için kendini gösterme öğrenmede önemli bir motivasyon kaynağıdır. Öğretmen sınıfı dolaşarak tüm öğrencilerin yanına gitmeli, çalışmalarını kontrol etmeli ve yapılacak uygulamaları göstermelidir.

*Bağımsız uygulama yaptırma:* Son aşamada uygulamanın veya öğretilen konunun tam olarak yerleşmesi ve kolayca unutulmaması için öğrencilere bağımsız çalışma yaptırılır. Bu uygulamalar ev ödevi veya grup çalışmaları olarak hazırlanabilir.

Bu modele göre hazırlanan gözlem aracında müfettiş bu ders aşamalarının gereklerinin yerine getirilip getirilmediğini gözlemleyecek ve ona göre performans değerlendirmesi yapacaktır. Bunun için örnek bir şablon Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Hunter modeli performans göstergeleri

Aşamalar	Yanıtlar	Gözlemler
Ön hazırlık	Evet__Hayır__	
Hedef ve amaçlar	Evet__Hayır__	
Girdi	Evet__Hayır__	
Modelleme	Evet__Hayır__	
Anlaşıp anlaşılmadığını kontrol etme	Evet__Hayır__	
Göstererek uygulama yaptırma	Evet__Hayır__	
Bağımsız uygulama yaptırma	Evet__Hayır__	

**Kaynak:** Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (2005). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Boston: Allyn and Bacon Publication. ss. 195.

Hunter'ın ders planı modeline göre bir dersin etkili bir şekilde işlenebilmesi için sırasıyla bu yedi aşamanın tek tek uygulanması gerekmektedir. Gözlem aracı, dersin bu aşamalara göre gerçekleşip gerçekleşmediğini veya hangi aşamaların nasıl gerçekleştiğini ortaya koyacak veriler toplamak amacıyla kullanılmaktadır (Sullivan ve Glanz, 2000, 91).



## Yapılandırmacı Yaklaşımda Performans Göstergeleri

Yapılandırmacı derse dönük performans göstergeleri aracında öğretmenlerin derslerini işlerken yapılandırmacı yaklaşıma ne ölçüde bağlı kaldıkları gözlenmeye çalışılmaktadır. Tablo 6'da yapılandırmacı yaklaşım için geliştirilen gözlem aracı sunulmuştur.

**Tablo 6.** Yapılandırmacı derse dönük performans göstergeleri

Göstergeler	Yanıtlar	Gözlemler
Derslerin öğrencilerle birlikte planlanması	Evet__Hayır__	
Güçlü fikirlerin derinlemesine anlatımı	Evet__Hayır__	
Soruları öğrencilerin başlatması	Evet__Hayır__	
Sorun odaklı öğretim	Evet__Hayır__	
Temel materyallerin kullanımı	Evet__Hayır__	
Öğrencilerin kendi hipotezlerini test etmesi	Evet__Hayır__	
Diyalog geliştirme	Evet__Hayır__	
Aktif öğrenme	Evet__Hayır__	
İşbirlikli öğrenme	Evet__Hayır__	
Öğrencilerin bilgiyi yapılandırabilme becerileri	Evet__Hayır__	
Bireysel ve grup çalışmaları	Evet__Hayır__	
Öğrenmenin öğretmen ve öğrencilerce değerlendirilmesi	Evet__Hayır__	
Süreç ve ürünün değerlendirilmesi	Evet__Hayır__	

Kaynak: Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (2005). The basic guide to supervision and instructional leadership. Boston: Allyn and Bacon Publication. ss. 197.

Tablo 6'da sunulan gözlem aracında, öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu ortaya koyan çeşitli göstergeler sıralanmıştır. Müfettiş bu gözlem aracıyla öğretimi gözleyip bu göstergelerin sınıfta gerçekleşip gerçekleşmediğini not edecek ve buna ilişkin gözlemlerini kısa notlarla kaydedecektir. Bu araç, öğretmene yapılandırmacı yaklaşımın hangi ilkelerini nasıl uyguladığı veya hangilerini uygulamadığı konusunda somut bilgi sunacaktır.

## SONUÇ

Gözlem araçları, öğretimin denetiminde verilerin sistematik bir şekilde kaydedilebilmesi için müfettişe büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Ayrıca bu araçlar öğretmenlere de değerlendirme konusunda somut veriler sunmaktadır. Bu araçlardan en iyi şekilde yararlanılabilmesi için müfettişlerin bu araçların kullanımı konusunda bilgi ve deneyim sahibi olmaları; bunun yanında bu araçları bilinçli ve dikkatli bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Kullanılacak gözlem aracı seçilirken aracın ne amaçla kullanılacağı ve neyi ölçmenin hedeflendiği bilinmelidir. Ölçme aracı öğretmenle birlikte seçilmeli ve öğretmen hangi konuda gözlem yapılacağını bilmelidir. Gözlem aracı kullanılırken müfettiş olabildiğince bireysel önyargılarından uzak olmalı ve durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılmalıdır. Ayrıca belli bir konuyu ölçen bir araçla öğretmen ve öğretime dair genel bir yorumlama yapmaya gidilmemelidir. Genel durumu değerlendirmek için mümkün olduğunca çok araç kullanarak farklı özelliklere dair ayrıntılı verilere ulaşılmalıdır. Bu sayede öğretmenin güçlü ve zayıf yönleri daha kolay saptanacak, öğretmeni ve öğretimi geliştirmeye dönük tedbirler daha kolay alınabilecektir.

## KAYNAKÇA

- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Burton, W. H. ve Brueckner, L. J. (1955). *Supervision: A social process*. Third Edition. Appleton – Century Crofts Inc.
- Daresh, J. C. (2001). *Supervision as proactive leadership*. Third Edition. Illionis: Waveland Press.
- Ferguson, N., Early, P., Fidler, B. ve Ouston, J. (2000). *Improving schools and inspection*. London: Sage Publications
- Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction*. Second Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (2005). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Allyn and Bacon Publication.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H. ve Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision*. Second Edition. Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Grand Island Public Schools (GIPS). <http://www.gips.org/learning/supervision-and-evaluation/summative-teacher-evaluation-process>. Erişim Tarihi: 26.02.2014.
- Harris, B. M. (1964). *Supervisory behavior in education*. Prentice Hall Inc.
- Nolan, J. ve Hoover, L. A. (2005). *Teacher supervision and evaluation*. John Wiley & Sons Inc.
- Sergiovanni, T. J. ve Starrat, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition*. Eighth Edition. McGraw Hill Comp.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching – Strategies and techniques*. California: Corwin Press.
- <http://www.co-operation.org/pages/cl.html> Erişim Tarihi: 02.06.2008.
- <http://template.aea267.iowapages.org/lessonplan/> Erişim Tarihi: 02.06.2008.

## **Anılarla Haydar Hoca – Çetin ERDOĞAN ENERJİK, SİSTEMLİ VE NEZAKET TİMSALİ BİR BİLİM İNSANI**

Rahmetli hocam Prof. Dr. Haydar Taymaz ile Ankara Üniversitesi'ndeki doktora eğitimim esnasında 2007-2008 eğitim öğretim yılında verdiği "Okul Yönetiminde Sorunlar" adlı doktora dersini alarak tanıştım. Doktora eğitimim boyunca Ankara Üniversitesi'nde Araştırma Görevlisi olarak görev yaptığım için ve emekli olmasına rağmen üniversitedeki çalışmalarına, derslerine devam ettiği için hocamla birlikte çalışma ve onu daha yakından tanıma olanağı buldum. Pek çok yönüyle bize rol model olan değerli hocamın en çok üç özelliği beni etkilemiştir: Enerjisi, sistemli çalışması ve nezaketi.

Haydar Hocam, yaşlılarının çok üzerinde ve gençleri de kendisine imrendiren bir enerjiye sahipti. Emekli olmasına rağmen bölümdeki derslerini yürütmeye, bilimsel çalışmalara katkıda bulunmaya devam ediyordu. Bunun yanında öğrencilerini, bizleri çeşitli bilimsel çalışmalara yönlendiriyordu. Haydar Hocam ayrıca çok sistemli çalışan bir insandı. 2009 yılında onun liderliğinde Hizmet İçi Eğitim Çalıştayı düzenlemiştik. Çalışma planlarının, davetli listelerinin, programın düzenlenmesinde bizzat görev alıyor bizlere de hem yol gösteriyor hem enerji veriyordu. Nezaketi ise O'nu tanıyan herkesin takdir ettiği bir özelliği idi. Derslerine girerken öğrencileri olarak bizleri ayakta, ceketinin düğmeleri ilikli bir şekilde karşılaması ve herkesin tek tek elini sıkması adeta bizleri mahcup ederdi. Öğrencilerine "siz" diye hitap etmesi, hiçbir zaman hiç kimseye incitici bir söz söylememesi onun nezaketinin en güzel göstergeleriydi.

Prof. Dr. Haydar Taymaz, üniversite çevresinde tanınan ve sevilen biri olmanın yanında, toplumla ve çevresiyle de bütünleşmiş ve sosyalleşmiş bir insandı. Hocamızı kaybettiğimizde Düzce'de düzenlenen cenaze töreninde oluşan kalabalık, toplumun pek çok farklı kesiminden cenazeye katılanlar da bunu gösteriyordu. Cenazesinden ayrılırken de hepimiz Haydar Hocamız gibi bir hayat yaşamayı, O'nun gibi sevilen, sayılan, ülkesine ve çevresine yararlı bir bilim insanı olmayı temenni ederek ayrılmıştık.

Mekanın cennet olsun değerli Hocam...

# Denetimde Güdüleme

Refik BALAY<sup>10</sup> & Aycan CEK-SAĞLAM<sup>11</sup>

## GİRİŞ

İnsanlar ortak amaçlarını başarmak için bir araya gelmekte, insan ve madde kaynaklarını *ortak bir havuza* akıtarak gc birliği oluşturmaya çalışmaktadır. Böylece bireylerin tek tek gücünden daha farklı, daha fazla ve daha üstün bir gc ortaya çıkmaktadır. Bireyleri ortak ihtiyaçlar, ilgiler, amaçlar ve arayışlar etrafında harekete geçiren bu yapı, aynı zamanda yeleri için derinden hissedilen ve paylaşılan ortak bir vizyon ve gelecek arzusu da yaratmaktadır. Bazen rgt, bazen de sistem olarak isimlendirilen bu yapı, çevresinden aldığı girdi ve enerjiyi en etkili şekilde işleyip, sistemin veya örgütün gücüne dönüştürmek zorundadır. Bu durum üyelerle örgüt arasındaki bağı; yani karşılıklı *alış-verişi* sağlam temellere oturtmayı gerektirmektedir. Ecdadın, “*olma keser gibi hep bana hep bana, ol testere gibi bir bana bir sana*” sözü, sadece bireyler arası ilişkilerde değil, aynı zamanda modern zamanlarda örgüt-birey arası ilişkilerde gözetilecek denge için de ilham kaynağı olmaya namzet bir sözdür. Bu yaklaşım, örgüt ve bireyi bir sistemin birbirini tamamlayan iki temel öğesi olarak görmeyi gerektirmektedir. Böyle olunca klasik yönetimin *insansız örgüt* yaklaşımı ile insan ilişkilerinin *rgtsz insan* yaklaşımı da bir lde dengelenmiş olmaktadır. Bu denge bir yandan örgütten bireye, diğer yandan da bireyden örgüte giderek anlamlı, amaçlı ve hatırı sayılır bir buluşmayı olanaklı kılar. *rgt aynasından* birey, *birey aynasından* da örgüt grndke, sistemin iki temel öğesinin birbirini itmesi değil, çekmesi/temsil etmesi beklenir. Zira bireylerin tek tek gücü olmadan örgüt dediğimiz sistem oluşamaz, ancak örgüt de olmadan bireylerin tek tek amaç ve ihtiyaçları giderilemez. Atalarımızın, “*bir elin nesi var, iki elin sesi var*” sözü tam da bu gerçeği anlatmaktadır. Bu gerçek bireyi örgüt için çalışma ve çaba ortaya koymaya, rgt de bireylerin ortak menfaat ve ilgileri yönünde politikalar belirleyip uygulamaya götürür.

rgtleri mal, düşünce ve hizmet üreten dinamik yapılar olarak düşünmek zorundayız. Zira bir örgüt bir defaya mahsus olmak üzere mal, düşünce veya hizmet retmeyecekse dinamik olmak zorundadır. Dinamizm, örgütün yaptığı işi sürekli bir davranışa dönüştürmesi gerektiğini hatırlatmaktadır. Bu noktadan hareketle, örneğin bir aile sistemi sürekli sevgiyi, şekati ve merhameti baş tacı eden nesiller yetiştirmek zorundadır. Bir güvenlik sistemi vatandaşların güvenliğini sağlamak zorundadır. Bir yargı sistemi sürekli olarak adalet üretmek ve dağıtmak

10 Doç. Dr. - Harran Üniversitesi EĞitim Fakültesi - refikbalay@hotmail.com

11 Doç. Dr. - Uşak Üniversitesi EĞitim Fakültesi - aycancicek@hotmail.com

zorundadır. Aynı şekilde bir sağlık sistemi, hastalıklarla sürekli mücadele etmek ve sağlıklı insanlardan oluşan bir toplumu yaratmak zorundadır. Bir sistem olarak okulun durumu da bunlardan çok farklı değildir. Okul da çocukları eğiterek ve geliştirerek onları hem kendilerine hem de topluma ve ülkeye yararlı hale getirmeye çalışır. Fertlerine sevgiyi, saygıyı ve merhameti öğretemeyen bir aile, yurttaşların güvenliğini sağlayamayan bir güvenlik, adalet dağıtamayan bir yargı veya vatan- daşların hastalıklarına şifa bulamayan bir sağlık sistemi gibi genç nesilleri eğite- meyen, onları toplum için verimli ve üretken hale getiremeyen bir eğitim sistemi de sorgulamayı çoktan hak etmiştir.

Vatandaşların güvenliğini yeterince sağlayamadığı için emniyet teşkilatını en ağır şekilde eleştirir, fakat güvenlikle ilgili bir sorunumuz olduğunda ilk gideceğimiz yer de yine emniyet sistemidir. Adliyenin hak ve adaleti etkili şekilde tesis edemedi- ğini düşünür, ancak dönüp dolaşıp yine aynı sistemin hâkim ve savcılarına başvurur, duruma vaziyet etmelerini isteriz. İşini iyi yapmayan doktor, hemşire ve diğer sağlık çalışanlarına en amansız eleştirileri yapar, ancak hastalandığımızda da hiç tered- dütsüz kendimizi ve yakınlarımızı ilk önce onların kucağına atarız. Benzer şekilde çocukları eğitemediği ve toplumca istenen davranışları kazandıramadığı için eğitim sistemine veryansın eder, fakat zamanı geldiğinde de çocuklarımızı bu sistemin yö- netici ve öğretmenlerine teslim etmekten geri durmayız. Durmayız, çünkü gidecek başka okulumuz, hastanemiz, yargımız ve güvenlik kurumumuz yoktur.

Eğitim kurumu söz konusu olduğunda durum daha stratejik bir hâl arz etmek- tedir. Zira ailenin bütün fertlerini gerçek anlamda ve tüm yönleriyle okul eğitmekte- dir. Okul aynı zamanda güvenlikten sorumlu görevlileri, sağlık sisteminde şifa dağı- tan sağlık çalışanlarını, adli sistemde adalet tesis etmeye çalışan yargı mensuplarını yetiştirmektedir. Görüldüğü gibi eğitim sistemi toplumun diğer tüm sistemlerini besleyen stratejik bir alt sistemdir. Eğitim sistemi arzu edilen insanı yetiştiremedi- ğinde toplumun diğer bütün sistemleri bundan olumsuz etkilenmekte, toplumun varlık koruma ve sürdürme süreçleri zaafa uğramaktadır. Çünkü bu süreç doğru işlemediğinde uzun vadede toplumun zarar görmesi kaçınılmaz hale gelmekte- dir. Bu yüzden eğitim sisteminde amaçların başarımı bireysel bir tercih ve istekten öte, milli ve varoluşsal bir meseledir. Bu durum eğitimi bireysel ve toplumsal her türlü bozulmaya karşı korumayı gerektirir. İşte eğitimde denetim bunun için var- dır, var olmalıdır. Denetim, eğitim sisteminin amaçlarına yön verir, sistemi iç ve dış gelişmeler karşısında etkinleştirir ve sistemin verimli işlenmesini sağlar. Kısaca ifade etmek gerekirse, ihtiyaca cevap veren bir eğitim sistemi, etkin ve sağlıklı işleyen bir denetim sistemine ihtiyaç duyar (Kayıkçı ve Şarlak, 2009, 128).

Eğitim, böylesine önemli ve hayati bir mesele olduğuna göre onun işleyişini rastlantılara ve kişisel takdirlere terk etmek doğru değildir. Eğitimi bir sistem bü-

tünlüğü içinde ele almak, sistemde zafiyet yaratan unsurları önceden görüp tedbirler almak veya ortaya çıktığında hasar gören noktaları en uygun yöntemlerle tamir etmek gerekmektedir. Son yıllarda bu yönde bazı çabaların gösterildiği, eğitim sisteminde çalışma koşullarının her geçen gün daha da iyileştirildiği, insan ve madde kaynaklarının daha etkili yönetildiği ve amaçların başarımı için yeni yönetim yaklaşımlarının denendiği görülmektedir. Eğitim sistemimizdeki bu çaba ve arayışların temel amacı; çalışanların iş yapma istek ve üretkenliğini artırmak, yüksek işgücü devrini azaltmak, israfı, verimsizliği ve devamsızlığı önlemek, böylece sistemin varoluşsal kabiliyetini artırmaktır. Tüm bu çabalara ve önlemlere karşın yine de işgörenlerin yeterince güdülenmedikleri ve yapabileceklerinin altında bir performans düzeyi ile sisteme katıldıkları görülmektedir (Aydın, 2007, 81).

O halde sorun nedir/nerededir? Bu soruya makul ve ikna edici bir cevap veremediğimiz sürece, aynı derecede makul ve yeterli çözümleri de ortaya koyamayız. Sorun, son yıllarda ekonomik ve sosyal yaşamda, teknoloji ve eğitimde yaşanan baş döndüren gelişmeleri iyi okuyamamak ve bu yönde politikalar geliştirememektir. Toplumdaki değişimlere en duyarlı kurum olan eğitim kurumu, düzenleyici ve uyumlayıcı bir sistem olarak görev ifa edememektedir. Böyle olunca hem anlayış hem de işleyiş olarak yerimizde saymakta, ileriye gittiğimizi sandığımız birçok konuda ne kadar gerilediğimizi görememekteyiz. Önümüze bir sofraya gibi serilen köklü bir kültürü ve insan zenginliğini hırçın bir çocuk gibi teptiğimizin farkında bile değiliz. Meramımızı anlatmak için romancılarımıza başvurmak yeterlidir: “*Anadolu insanının bir ruhu vardı, nüfuz edemedim; bir kafası vardı, aydınlatamadım; bir vücudu vardı besleyemedim; üstünde yaşadığı toprağı işleyemedim, Ne etkin, ne biçecek-tin? Sana ıstırap veren bu şey, senin kendi eserindir*” diyor Yakup Kadri “Yaban” adlı romanında. Bu itiraflar, sadece roman yapıtları arasında kalmışsa şayet, eğitimde feda edecek daha çok canımız var demektir. “*Görevini tam yerine getirmemiş olanın vicdan yarasına ne mazeretin devası ne ilacın şifası deva getirebilir.*” diyor Mevlana. Bir de “*Can çıkar, huy çıkmaz*” demiş atalarımız. Haksız da sayılmazlar. “*Canı candan çıkarmadan, huyu candan çıkarmayı düşünmeyen*” bir gelenekten geliyoruz. Bireysel düzlemde bugüne kadar taşıyıp getirdiğimiz bu tecrübeyi, şimdilerde eğitim yoluyla kolektif bir tecrübeye dönüştürmüş durumdayız. Okula giden çocuklarının bir kısmını *yele* bir kısmını *sele* teslim eden bir eğitim ve yetiştirme sistemi bu ülkenin insan kaynağı için ciddi riskler ihtiva etmektedir.

Ülkemizde eğitim konusu uzun yıllardan beri insan ve toplumumuzu en çok meşgul eden konuların başında gelmiştir. Eğitimde ithalci bir yaklaşımı benimsememiz ve taklide şartlanmamız, bizi özümüzden koparmış, kendi kültür ve medeniyetimize yabancı hale getirmiştir. Eğitimde kendi geleneğimizi oluşturamadık, kendi insan ve medeniyet tasavvurumuzu inşa edemedik, orijinallik yaratamadık.

Eğitimde nitele değil nicele, norma değil forma odaklandık. Okullarda yöneticilerimiz, eğitimden çok bina ve malzemeyle uğraşır oldu. Öğretmenlerimizin birinci amacı öğretme değil, öğrenciyi sınıfta tutmak oldu. Eğitim, anlam hatırına değil, para hatırına yapılır oldu. Okul, mezun üreten bir fabrikaya, öğretmen öğretim satan bir işportacıya, aileler bir müşteriye, öğrenci, paket programlarla yoğrulan ve işlenen bir hammaddeye dönüştü. Eğitim pazara düştü. Değerler, inançlar örselendi. Karakter öldürüldü. Milli kimlik parçalandı. İletişim çağında iletişim kuramayan, tarihini bilmeyen, kültürünü tanımayan, tarihi şahsiyetlerine yabancı bir nesil oluştu. Teknolojiyi iyi kullanan, hızlı yaşayan, çok tüketen, her gün zevklenen bu yeni nesil, kalbi perişan, akli dağınık, bakışı bulanık, yabancıya hayranlık duyan bir şahsiyet oldu. Çağ, insanımızı çıkmazlara soktu. Toplumu kamplara böldü. Sonunda hem birey hem de toplum olarak onur kaybına uğradık. Bizi yeniden var edecek, ayağa kaldıracak, kendimize getirecek bir eğitim ve yetiştirme sistemine muhtacız. Bu sistem, insan onuruna değer veren ve insanı yücelten bir anlayıştan beslenmelidir. Geline nokta ülkeler, güçlü eğitim sistemleri üzerinden ufku geniş, geleceği gören insanlar yetiştirirken, bizler eğitimde “körebe” oyunu oynayamayız.

Eğitimin ham maddesinin insan olması, güçlü bir ilişkiye duyulan gereksinimi açıkça ortaya koymaktadır. Eğitim kurumlarında görev yapan denetmenlerin sahip oldukları sosyal sermaye, onların okul yöneticileri ve öğretmenler ile güvene dayalı, işbirlikçi, katılımcı ve demokratik ilişkiler geliştirmesini olanaklı kılar. Böylece denetim ve rehberlik, eğitim çalışanlarının sosyal sermayelerini ve verimliliklerini artırırken, aynı zamanda öğrencilerin de eğitsel amaçlara ulaşmasını kolaylaştırır (Demirtaş ve Dur, 2010, 605). Sonuç olarak, hızla değişen bir dünyada toplumlar bilgi toplumu haline gelirken, bilgi ekonomileri beşeri ve sosyal sermayenin kıymet ve önemini her geçen gün daha dikkat çekici bir tarzda ortaya koyarken, *genel sistem içinde eğitime, eğitim içinde denetime, denetim içinde de güdülemeye* ayrı bir önem vermemiz gereklidir. Eğitimde denetimin nitelikli iş gücünü yaratmadaki stratejik değerini gözden kaçırmak istemiyorsak, denetimin güdüleme boyutuna farklı bir bakış yöneltmemiz gerekir. Sistemin başarısı eğitime, eğitimin başarısı ise öğretmenlerin yeni bilgilerle donanmasına, yüreklendirilip, güdülenmelerine bağlıdır. Çağdaş eğitim sistemlerinde bu görevi denetim sistemi yüklenmiştir.

## GÜDÜLEME VE DENETİM

Güdüleme, eğitim alanında en çok kullanılan psikolojik kavramlardan biridir. Bu kavram, saha çalışanları tarafından bireylerin işe yönelik tutum ve davranışını ele almada sıklıkla kullanılan bir kavramdır. Bu durum, eğitim sisteminin varlık koruma ve sürdürme yeteneği ile çalışanların işe isteklendirilmeleri arasında sıkı



bir bağ olmasından kaynaklanmaktadır. Konuyu, temel kavramlardan yola çıkarak aydınlatmak gerekmektedir. Anlaşılması gereken ilk kavram güdü kavramıdır. İngilizce ve Fransızca *motive* kelimesinin Türkçe karşılığı olarak kullanılan güdü; harekete geçirici güç anlamında kullanılmaktadır (Küçük, 2008). *Güdü*, insana enerji veren, onu hedefe yönlendiren ve belirli davranışların devamını sağlayan etkili bir güçtür. İnsana enerji veren ve onu hedefe doğru istikrarlı biçimde davranmaya yönelten bu güç, ya bireyin içinden ya da dışından gelmektedir. Bireyin içinden geldiğinde içten güdülenme, dışından geldiğinde ise güdüleme/dıştan güdülenme kavramları ile tanışırız. *İçten güdülenme*, bir işi yapmaya karşı işgörenin içinden gelen bir istek olmasına karşılık, *güdüleme (motivate)*, işgöreni bir işi yapmaya dışarıdan gelen bir etkiyle istekli hale getirmektir. Bu anlamda güdüleme, bir yönetsel strateji olup, yönetmenin yapacağı bir eylemdir. Yönetmen, geliştireceği strateji ve yapacağı eylemle işgöreni örgütsel amaçlara yönelik ürün üretmeye gönüllü kılar (Güney, 2000, 89; Başaran, 2006, 422).

İşgörenlerin nasıl güdüleneceği kuşaklar boyunca yöneticileri ilgilendirmiş, hatta birçok denemede şaşırtıcı sonuçlara ulaşılmasına neden olmuştur. Sorunun şaşırtıcı olmasının bir nedeni, bireyin içinden gelmesi, doğrudan gözlenememesi ve karmaşık bir süreç içermesidir. Bu durum güdülenmeyi işgörenin kişilik yapısıyla birlikte düşünmeyi gerektirmektedir. Zira hiçbir yönetici işgörenlerin temel kişilik yapısını değiştirecek güce sahip değildir. O halde yapılması gereken şey, işgörenin temel kişilik yapısını referans alarak, örgütün amaçlarına güdülemek için *özendiriciler* kullanmaktır. İçsel ve dışsal güdülenmede işgörenin kişilik yapısı çok etkilidir. İşgörenin kişilik yapısı, *denetim odağı* (locus of control) kavramı etrafında açıklanabilir. Buna göre içten denetimli işgören içsel güdülenmeyi yeğlerken, dıştan denetimli işgören dışsal güdülenmeyi arar (Başaran, 2006, 420).

Eğitim söz konusu olduğunda içten güdülenme mi yoksa dıştan güdülenme mi daha etkilidir? sorusu akla gelebilir. Birincisinde bireyin içinden gelen bir istekle bir işi yapması önemli iken, ikincisinde bireyin dışarıdan gelebilecek bir ödül ya da ceza nedeniyle bir işi yapmaya yönelmesi önemli hale gelmektedir. İçten güdülenmede birey, genel olarak içinden gelen bir istekle herhangi bir dışsal faktör olmadan bir işi yaptığı için aynı zamanda içten denetimli kişiliği ile öne çıkmaktadır. Dıştan güdülenmede ise birey, dıştan gelen ödülü almak ya da cezadan kaçınmak için bir işi yapmaya yöneldiği için daha çok dıştan denetimli birey kimliği ile dikkat çekmektedir. Bu durum sadece içten ve dıştan denetimli olanların ne şekilde güdülendiklerini değil, aynı zamanda hangi boyutlarda ve ne düzeyde tükendiklerinin de habercisi olmaktadır. Örneğin Dibekoğlu (2006, 69) tarafından yapılan araştırmada içten denetimlilerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında dıştan denetimlilerden daha düşük, buna karşın kişisel

başarı boyutunda ise dıştan denetimlilerden daha yüksek tükenmişlik duygusu yaşadıklarını ortaya koymuştur. Konu eğitim örgütleri bağlamında ele alındığında içten güdülenmenin ve dolayısıyla içten denetim odaklı kişiliğin daha etkili ve sürükleyici olduğu tahmin edilebilir. Ancak, bu durum içten güdülenme ile iş yapan içten denetim odaklı işgörenlerin hiçbir ödüle veya övgüye ihtiyaç duymadıkları yönündeki bir düşünceye götürmez. İçten güdülenme ile iş yapan içten denetim odaklı işgörenler için en büyük ödül elbette elde ettikleri başarı ve bundan duydukları mutluluktur ancak, onlar da zaman zaman kendilerine ilişkin olumlu geri bildirimler almak, takdir edilmek isterler. Bu durum içten güdülenme ve dıştan güdülenme mekanizmalarını bir arada düşünmeyi gerektirir. Klasik yönetim yaklaşımları işgörenleri güdülemede temel faktör olarak ücreti görmüş ve ücret artışının yüksek performans için yeterli olacağına inanmıştır. İşgörenin, performansına denk gelecek bir ücret alması tabii ki güdülenmesi için önemlidir ancak günümüzde sadece maddi koşullar güdülenme için yeterli görülmemektedir. Güdüle(n)menin oldukça karmaşık bir süreç olduğu, her bireyin farklı ihtiyaçları olduğu, işe isteklendirme ve verimlilik yaratmada bütüne ait tüm unsurların hesaba katılması gerektiği bugün artık daha fazla kabul gören bir yaklaşımdır. Araştırma sonuçları da insanlar arasındaki kişisel farklılıklar ve her örgütün kendine özgü koşullarının olduğunu, güdüle(n)mede kullanılan araçların her yerde ve her zaman aynı etkiyi göstermediğini; örneğin bir çalışanı yüksek ücret motive ederken, bir başkasını terfi ve yükselme olanaklarının daha fazla motive edebildiğini ortaya koymaktadır (Yıldırım, 2006, 19).

Karmaşık bir süreç olup, farklı güdü kaynaklarından beslenen güdülenme sürecini doğru yönetmek ve çalışanların farklı ihtiyaçlarını görüp karşılamak için gözlem, yani denetim yapmak şarttır. Literatüre bakıldığında denetimin, birbiriyle ilişkili, fakat farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Bursalıoğlu'nun (2000, 126) denetim yaklaşımında kamu yararı için amaçların başarımı fikri öne çıkmaktadır. Ona göre *denetim*, eğitim sisteminde gözetim yapmaktır, kamu yararı için davranışı kontrol etmektir, düzeltici ve önleyici eylemler yoluyla uyum yaratmak, önceden belirlenmiş amaçların gerçekleşme derecesini bulmaya çalışmaktır. Başaran'ın (2000, 137) denetim yaklaşımında da örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek fikri öne çıkmaktadır. Ona göre denetim, planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izleme ve düzeltme sürecidir. Denetim kavramı yerine teftiş kavramını kullanmayı tercih eden Taymaz (1982, 2) ise, teftiş tanımında mevcut mevzuata uygunluk düşüncesini öne çıkarmıştır. Ona göre teftiş, kamu sektöründe veya tüzel kişiliği bulunan kurumlarda yapılmakta olan işlerin mevcut mevzuata (kanun, tüzük, yönetmelik, genelge ve emirlere) uygun olarak yapılıp yapılmadığının yetkili kimseler tarafından denetlenmesi ve gözetilmesi sürecidir. Bu tanımları kapsayan

genel bir tanım yapmak mümkündür. Buna göre denetim; yapılmış ve yapılmakta olan işlerin mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve ilkelere uygunluğunu, doğruluğunu, düzenliliğini, verimliliğini, etkililiğini, ekonomikliğini; objektif, geçerli ve güvenilir yöntemlerle ölçmek, mevcut durumu açıkça ortaya koymak, ardından, gelişim yönünde değişim yaratmak amacıyla öneriler sunmak ve etkili rehberlikte bulunma sürecidir (Memduhoğlu, 2009, 146).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere denetimi gerekli kılan birinci unsur, yönetim biliminde *entropi* olarak bilinen örgütün güç kaybetmesini önlemektir. Sistem denetim aracılığı ile parçalar arasındaki arızaları görüp gidermeye çalışmaktadır. Sistemin denetimsiz kalması önce düzensizliğe, zaman içinde de durağanlığa ve güç kaybına yol açmaktadır (Akpınar, 2009, 67). Denetimde birinci unsuru görmek gerekli, fakat yeterli değildir. Bu durumda sistemin hayatiyeti için denetimin ikinci unsuru olarak güdülenme/motivasyon ve yaratıcılığa da özel önem vermek gerekmektedir. Araştırmalara göre denetim, öğretmenlerin uyarılmasında, motive edilmesinde, yaratıcı olmasında en etkili yollardan biridir. Denetim, öğretmenlerin hâkim olduğu alanları belirlemek, onları denetlemekten çok, işlerini daha iyi yapabilmeleri için mesleki rehberlik etmek, öğretmeni sistematik olarak gözlemek ve analiz etmek, öğretmenleri yetenekleri olan profesyonel kişiler olarak görmek, fakat yardıma ihtiyaçları olacağını kabul etmek, denetim merkezli değil öğretim merkezli bir yaklaşımda bulunmak ve öğretim sürecini dikkate alarak öğretmen başarısını değerlendirmektir (Hedges, 1989, 7-34).

Yukarıdaki yaklaşımlardan da anlaşılacağı üzere denetim kavramına, uygulandığı yer ve şekil itibarıyla farklı anlamlar yüklenmektedir. Buna göre denetim kavramı zaman zaman kontrol, inceleme ve araştırma anlamlarında, bazen de mesleki yardım, danışma, yetiştirme ve geliştirme anlamlarında kullanılmaktadır. Denetimin hedefinde, örgütü amaçlarına ulaştıracak değer, işlem ve eylemlerle buluşturma vardır. Eğitim kurumlarını amaçlarına ulaştıracak değer ve işlemlerin başında çalışanların güdülenmesi gelmektedir. Çalışanlarının nasıl güdüleneceğini ve daha iyi nasıl iş yapacaklarını sorun yapmayan bir eğitim sisteminin geleceği, iyi niyetli bir kaç yönetici ve öğretmenin omuzlarına bırakılmış demektir. Eğitim sistemi, güdülenmenin gücünden beslenecekse, denetim süreci salt teknik düzeyde ele alınamaz. Denetim, sisteme canlılık veren bir sürece dönüşmek zorundadır. Çalışanların yüksek moralleri olmadan, coşkuyla çalışmaları ve yaptıkları işle bütünleşmeleri sağlanmadan eğitim sisteminde canlılık ve verimlilik beklemek nafiledir. O halde *eğitimde denetim*, *denetimde güdülenme* sistemin en hayati damarıdır. Bu damarı beslemek, güçlendirmek, başta denetici, yönetici ve öğretmenler olmak üzere sistemde görev yapan tüm çalışanların en önemli uğraşı olmalıdır.

Eğitim sistemi, iyi işleyen bir okul sistemini, o da yüksek düzeyde güdülenmiş yönetici ve öğretmenlerin varlığını gerektirir. Eğitim çalışanları genel olarak örgütsel-yönetimsel, psiko-sosyal ve maddi olmak üzere üç farklı boyutta güdülenirler. Yukarıda bahse konu olan denetim, örgütsel-yönetimsel güdüleme araçlarından biridir. Bir başka ifade ile denetim bugün artık insan kaynaklarının geliştirilmesi ve verimliliğin arttırılmasında kullanılan etkin güdülenme araçlarından biri haline gelmiştir. Bu noktada Bursalıoğlu (2000, 126), denetmenlerin davranışlarını merkeze almaktadır. Ona göre denetmenin davranışları, grubun verimliliği üzerinden amaçların gerçekleşme düzeyini etkilemektedir. Araştırmalara göre yöneticiler, denetim görevlerini yerine getirdiklerinde sağlıklı ve güvenilir bir kurum yapısı ortaya çıkmakta; bunun sonucunda öğretmenler, psiko-sosyal açıdan daha güven duyulan bir kurumda çalıştıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca, yapılan tüm denetim faaliyetleri öğretmenlerin bu konuda daha fazla tatmin olduklarını gösterirken, otorite olarak okul müdürünü kabullenip, saygı duyan öğretmenlerin örgütsel-yönetimsel yönden daha fazla motive olduklarını ortaya koymuştur (Küçük, 2008). O halde bir denetmen öğretim liderliği rolünü öne çıkarmadan eğitim işgörenlerini işe güdüleyemez. Eğitimde denetim, sisteme hayat veren bir unsur olacaksa, insanın psikolojik ve duygusal gelişimini hesaba katmalı, çağdaş eğitimin gelişmesi yönünde bilgi sağlayıcı özelliğe kavuşturulmalı, başta yöneticiler ve öğretmenler olmak üzere çalışanların güçlü yanları vurgulanmalı, iyi örnekler doğru davranışlarla desteklenmelidir (Köklü, 1996).

Ancak uygulamaya bakıldığında durumun hiçte öyle olmadığı görülmektedir. Bilgiye erişme yol ve yöntemlerinin çoğaldığı, çocukların dahi birçok bilgiye kolaylıkla ulaşabildiği bilgi toplumunda denetmenlerin okul yönetici ve öğretmenlerine bakışı “*siz benim bildiklerimi bilseydiniz yönetici-öğretmen değil, müfettiş olurdunuz*” tarzında devam etmektedir. Denetim, salt eksiklikleri tespit etmeye yönelik bulmak saikiyle yapılacaksa, bu durum denetmeni *hata avcısı* olmaktan öte bir yere taşımayacaktır. Okul yönetici ve öğretmenlerini işe güdüleyemeyen bir denetim süreci, onları fiziksel anlamda sistemde tutabilir. Ne var ki, fiziksel olarak iş ortamında bulunan, ancak psikolojik olarak sistemle bütünleşmeyen eğitim işgörenlerinin kendilerini var güçleriyle sisteme bağlamaları mümkün değildir (Katz ve Kahn, 1977, 375). O halde eğitim örgütlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, asgari düzeydeki çabalarını sağlayan klasik örgütsel denetime tek başına güvenilemez. Bunun için, büyük ölçüde güdülenmiş, ayrıca okulları ve işleriyle üst düzeyde özdeşleşmiş işgörelere gereksinim vardır (Balay, 2000, 2). Bu nedenle, eğitim denetmenlerinin görev ve rolleriyle yüksek düzeyde özdeşleşmeleri ve kendilerinden beklenenin ötesinde bir çabayla kurumlarına bağlılık duymaları etkili denetim için büyük önem arz etmektedir. Araştırmalar da,

farklı bağlılık odaklarından söz ederken, örgütlerine yerel düzeyde bağlılık duyan çalışanların olduğunu, yerel düzeyde bağlılığın bir parçasının meslektaş, bir parçasının ise denetmen bağlılığı ile yakından ilişkili olduğunu haber vermektedir (Becker ve Billings, 1993, 177; Balay, 2000). Okul yönetici ve öğretmenleri denetmene bağlılık üzerinden sistemle bütünleştiklerinde okulun amaç ve değerlerine güçlü bir biçimde inanır, emir ve beklentilere gönüllüce uyar, amaçların istenen şekilde gerçekleşmesi için asgari beklentilerin çok üstünde çaba ortaya koyar ve okulda kalmada kararlılık gösterirler. Okulun amaç ve değerlerine gönül gücüyle bağlanan işgörenler, hesapçı bir değerden öte, rollerini salt okulun iyiliği için yapar, bunu yaparken de büyük ölçüde içten güdülenirler. Bunların içsel ödülleri, başkaları tarafından denetlenen koşullardan çok, eylemin kendisinden ve başarılı sonuçlarından gelir (Firestone ve Pennell, 1993, 490-491).

## TÜRKİYE DENETİM SİSTEMİNDE GÜDÜLEMENİN NERESİNDEYİZ?

Örgütlerin yapısal ve yönetsel birçok ilke ve uygulamaları denetimi, denetim üzerinden de güdülenmeyi dolaylı olarak etkilemektedir. Enzle, Wright ve Redondo'ya (1996) göre bireyin, yaptığı işte özerk olabilmesi ve yeteneğini kullanabilmesi içsel güdülenmeyi artırırken, bunlarda meydana gelebilecek bir gerileme ise içsel güdülenmeyi azaltmaktadır. Koşullu ödüller, performansla ilişkin olumsuz dönüt ve yakından denetim, içsel güdülenmeyi geriletken durumlardır (Akt: Çiçek Sağlam, 2007).

Diğer yandan örgüt genelinde etkili bir denetim kurmanın ilk şartı belki de işgörenin kişiliği ile örgütün ilke ve uygulamaları arasında denge ve uyum yaratmaktır. Başaran'a (2006, 419) göre işgörenin kişiliği ile örgütün yönetim ilkelerinin birbirine uymaması yönetim ve denetimi daha ilk baştan zora sokmaktadır. İşgörenin kişiliği ile örgütün yönetim ilkelerinin birbirine uymaması, birey-örgüt çatışmasına, işgörenin engellenmesine, işinde kusurlu davranmasına yol açtığından birey-örgüt ilişkisinde sorunlar yaratır. Örneğin yönetim, işgörenden işinde uzmanlaşmasını ister; ama *uzmanlaşma*, onu belli bir yeterliğe saptığı için, işgörenin kendini gerçekleştirmesini engeller. *Buyruklara koşulsuz uyma* ilkesi, bağımlı, edilgen, çalışma çevresini denetlemeyi beceremeyen işgören yaratır. Örgüt işgörenden örgütsel amaçlara ulaşmada *ruhsal başarı* ister; oysa ruhsal başarı işgörenin kendi amaçlarını kendisinin koyması durumunda gerçekleşir. Bir yönetmenin *denetim alanının* sınırları içinde çalışmak, işgöreni yöneticiye bağımlı ve edilgen hale getirir. Bu ve buna benzer birçok uygulamada işgören hiçbir şey olmamış gibi davranmaz. Bu gibi uygulamaların işgörenin davranışları üzerindeki etkisi çok farklı olabilmektedir. Bu gibi durumlarda işgören, örgütten ayrılabilir, örgütten soğuyarak devamsızlık yapabilir. Örgütte kalabilir fakat ruhsal olarak örgütten çekilebilir. İlgisiz,

edilgen, isteksiz ve duygusuz olabilir. Üretimi yavaşlatabilir. Yönetimi aldatma yollarına başvurabilir. Gayretsizlik anlamında rahatlığı seçebilir. Yönetime karşı direnç göstererek örgütü zarara uğratabilir. Hileli yollara başvurarak sonunda yetersiz olduğu bir mevkiye gelerek örgütün potansiyelini geriletebilir. Örgütün içinde ve dışında örgütün aleyhinde çalışanlarla işbirliği yapabilir. Yalan-yanlış bilgi ve haberler yayarak diğer çalışanları örgüte karşı soğutabilir. Bu ve buna benzer olumsuz davranışlar sergileyen işgörenler olduğunda örgüt de hiçbir şey olmamış gibi davranamaz. Böyle zamanlarda işgöreni *kalıba koymak* adına kontrol artırılır, denetim sıklaştırılır ve işgörenin yol açacağı potansiyel zararlar en aza indirilmeye çalışılır. Böyle bir denetimde tüm iş ve işlemler dışsal bir güdülenmeye endekslenir.

Konu Türkiye özelinde ele alındığında durumun iç rahatlatıcı olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda denetimin, yönetici ve öğretmenleri bir işi, gönülden yapmaya yöneltecek biçimde olmadığı; gerek okul gerekse ders denetimlerinin daha çok eksiklerin tespiti ve hataların görülmesine/gösterilmesine dayanan, buna karşın, rehberlik rolünün ise geri planda kaldığı bir denetim sürecinin izlendiği söylenebilir. Mevcut sistemde okul ve öğretmen sayısının fazla oluşu, denetimi yapacak elemanların sayısal yetersizliği ile birleşince, çalışma koşullarında zorluklar meydana getirdiği, bu durumun eğitim denetmenlerinin güdülenmesini olumsuz etkilediği, bu yüzden denetimin gerçekte şekli faktörleri kontrol etmenin ötesine geçmeyen bir yaklaşımla yürütüldüğü söylenebilir.

Bürokratik, engelleyici ve insan doğasına kötümser bir bakış yönelten klasik denetim paradigmasının günümüzde artık öğretmenlerin gelişimi için yetersiz olduğu açıktır (Sullivan, 2000, 212). Bu gerçeğe rağmen eğitim sistemimizin merkezietçi yönetim biçimi, beraberinde klasik denetimi besleyen bir süreci harekete geçirmektedir. Böyle olunca merkezietçi yönetim yaklaşımı, merkezietçi denetim yaklaşımını, bu da dışsal denetim ve dıştan güdülenmeyi beslemektedir. Eğitimimizde dışsal ve merkezietçi denetimin ağırlıklı olarak uygulanması, sistemin içsel denetim ve içsel güdülenme mekanizmalarını etkisizleştirmektedir. Oysa eğitimin yakın ve uzak hedeflerini başarmada içsel denetimin ruhsal başarı yaratmadaki rolünü gözden kaçırmamak gerekir. İnsanları belli bir yönetim/denetim alanının sınırları içinde tutarken, öbür yandan onlardan gönüllü iş yapmalarını ve başarılı olmalarını beklemek, *tümü yıldız oyuncularından oluşan bir takımı dar sahaya hapsedip, onlardan başarılı olmalarını istemeye benzer*. Ne kadar yetenekli olurlarsa olsunlar, hünerlerini gösterecek bir alan bulamayan ve yeterince desteklenmeyen oyuncular gerçek potansiyellerini ortaya koyamazlar. Merkezietçi denetim modeli, işgörene *sahayı dar ederken* aynı anda ona *koşmasını* söyleyen bir yaklaşım sergilemektedir. De Grauwe (2008) de merkezietçi denetim modelinin, birbirine zıt olan kontrol ve destek kavramlarını eş zamanlı kullanarak, işgöreni yaptığı işte etkisiz ve verimsiz hale getirdiğini vurgulamaktadır.



Eğitim sistemimizde denetimi giderek zorlaştıran bir diğer konu da eğitim denetmenlerinin artan iş yüküdür. Bu durum eğitim denetmenlerinin yapmak istediklerini sınırlayan, yönetici ve öğretmenlere yönelik yararlarını azaltan bir sonuç doğurmaktadır. Son zamanlarda denetimde yapılan değişiklikler, eğitim denetmenlerinin iş yükünü azaltmamış tam tersine daha da artırmıştır. 14 Eylül 2011 tarihli resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 652 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile getirilen değişikliklere kadar, ilköğretim öğretmenlerinin denetimleri “eğitim müfettişleri”, ortaöğretim öğretmenlerinin denetimi ise merkezi düzeydeki “bakanlık müfettişleri” tarafından yapılmakta idi. Söz konusu kararname ile Bakanlık müfettişleri “Milli Eğitim Denetçisi”, eğitim müfettişleri ise “İl Eğitim Denetmeni” olarak değiştirilmiş ve görev alanları da ayrı ayrı belirlenmiştir. Bu yapılanmada “her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin rehberlik ve denetimi il eğitim denetmenlerine verilmiştir. Böylece, il eğitim denetmenlerinin görev alanları daha da genişletilmiştir (Çiçek Sağlam, 2013, 264-265). Yeni yapılanmanın getirdiği artan iş yükü ile eğitim denetmenlerinin öğretmenlere ve yöneticilere yönelik rehberlik ve güdüleme rolleri daha da zorlaşmıştır. Denetim sistemindeki yapı ve işleyişi iyileştirme adına yapılan değişiklikler sorun ve tartışmaları azaltmak bir yana, daha da artırmıştır. Henüz yeni yapılanmaya uyum sağlanılmaya çalışılırken, 2014 Ocak ayında milli eğitimde denetim sisteminde köklü bir düzenlemeye gidileceği haberleri basında yer almaya başlamıştır. Söz konusu edilen düzenlemede “MEB Denetçisi” ile “İl Eğitim Denetmeni” birleştirilerek yerine “Eğitim Müfettişi” ifadesinin kullanılacağı, “Eğitim Müfettişi” adı verilecek olan müfettişlerin eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde, araştırma ve geliştirme çalışmalarında, inceleme ve soruşturma ile kurum denetimlerinde görev alacakları belirtilmiştir. Ayrıca, ders denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapılacağı, öğretmen veya kurum müdürlerinin istekte bulunması durumunda “eğitim müfettişleri”nin de denetim yapabilecekleri ve tüm müfettişlerin Ankaradan yönlendirileceği ifade edilmiştir. Ancak, henüz sistemde adını bile koyamadığımız; “Bakanlık müfettişi”, “MEB denetçisi”, “İlköğretim müfettişi”, “İl eğitim denetmeni”, “müfettiş”, “denetmen” “Eğitim Müfettişi” ve son olarak da “Maarif Müfettişi” gibi ifadelerle sistemde bir adla bir yere oturtmayı başaramadığımız eğitim denetmenlerimizin kendilerinin de ciddi bir güdülenme sorunu yaşadıkları böylesine açıkken onlardan öğretmenleri güdülemelerini beklemek de pek gerçekçi bir bakış açısı olmayacaktır.

Ciddi bir uzmanlık isteyen rehberlik faaliyetini yürütmesi beklenen denetmenlerin öncelikle kendilerini geliştirmeleri ve bu uzmanlığı gerektiren becerileri edinmeleri gerekir. Aksi halde kendisi yeterince öğrenmek için ortam bulamayan

ve bu yüzden öğrenemeyen bir denetmen, öğretmen ve yöneticilere rehberlik edemez, mesleki yardımlarda bulunamaz ve işbaşında yetiştirmede rehberlik görevini tam olarak yerine getiremez (Ünal ve Gürsel, 2006, 470). Kendisi yeterince güdülenemeyen bir denetmenden, sistemdeki yönetici ve öğretmenleri içten gelen bir güdülenme ile işe yöneltmesi hayalden öte bir şey değildir. Atalarımız çok güzel söylemiş: “*Kendisi himmete muhtaç dede, nerde kaldı gayriye himmet ede*” Yapılması gereken şey belli; sistemdeki yönetici ve öğretmenlere *himmət ederek* onları içten güdülemektir. Ancak bunun için eğitim denetmenlerinin *himmete muhtaç* güdülenme yanlarına öncelikle vaziyet edilmesi gerekir.

## KONTROL AMAÇLI DENETİMDEN GELİŞTİRME AMAÇLI DENETİME

İnsan ihtiyaç sahibi bir varlıktır. İhtiyaçlarını tek başına karşılayamayan insanlar bir araya gelir, örgüt adı verilen sistemi kurarlar. Sistem ya da örgütün en temel yapı taşı bireydir. Birey, örgüt olmadan ihtiyaçlarını tek başına karşılayamaz. Bu doğru. Ancak birey, yani insan kaynağı olmadan da hiçbir örgüt varlık sürdürme yarışını başaramaz. O halde insan-örgüt ilişkisinde örgütün amaçları ile bireyin ihtiyaçlarını uyumlu hale getirmek gerekir. Bu durum hem örgütü hem de örgüt ortamındaki insanı, yani işgöreni anlamayı gerektirir. Örgüt, farklı insanların ve grupların meydana getirdiği bir koalisyonudur. Birey ise ihtiyaçları çok çeşitli ve farklı olan bir varlıktır. Birey örgüt için enerji harcayacaksa, aynı oranda ve belki daha fazla enerjiyi örgütten sağlaması gerekir. Örgüt ortamında insanı harekete geçirmek için kullanılacak enerjinin insanın özelliklerine, beklentilerine ve ihtiyaçlarına uygun olması gerekir. İnsanlar davranış, yetenek, ilgi, tecrübe, duygu, öğrenim yaş, inanç vb. durumlar bakımından farklı özelliklere sahiptirler. Çeşitliliğin ve farklılığın böylesine yoğun olduğu bir sistemde bütün insanları aynı yöntemlerle güdülemek mümkün değildir. Etkili bir güdülenme, işgöreni ve ona enerji veren *kodları* çözmeyi gerektirir. Birlikte çalıştığı işgörenlerini iyi tanımayan, onların özelliklerinin ve ihtiyaçlarını görüp gözetmeyen yöneticilerin, işgörenleri güdüleme ve farklı ihtiyaçları dengeleme becerileri genellikle sınırlıdır. İşgörenlerin özellik ve ihtiyaçlarının bilinmesi durumunda yapılabileceklerin sınırlı olması ise daha ayrı bir zorluktur.

Eğitim denetmenlerinin çalışanları işe güdülemede sınırlı yetkilerle donatılmış olmaları ve çalışma koşullarının zorluğu bahse konu bu zorlukların başında gelmektedir. Örneğin, eğitimin farklı kademelerinde görev yapan eğitim işgörenlerinin maddi zorluklar yaşadığını, bu zorlukların işgörenleri güdülemede sorunlar yarattığını bildiği halde hiçbir eğitim denetmeni, işgörenlerin maaşlarını iyileştirerek, onların maddi sıkıntılarını gidermeye yetkili değildir. İşgörenlerin işe güdülenmesinde



ücret artışı, primli ücret, kâra katılma, ekonomik değeri olan ödüller, sosyal güvenlik ve emeklilik imkânları gibi ekonomik faktörlerde eğitim denetmenlerinin değişiklik yapabilmeleri mümkün değildir. Ancak bu sınırlılık, “*mevcut sistemde güdüleme adına hiçbir şey yapılamaz*” düşüncesine götürmemelidir. Maddi şartlarda iyileştirme yapma yetkisinin eğitim denetmenlerinde olmadığı bir sistemde örgütsel-yönetimsel ve psiko-sosyal güdüleme araçlarından yola çıkarak denetim sisteminde iyileştirmeler yapmak mümkündür. Bu bağlamda çağdaş denetim yaklaşımının temel değişkenleri olarak; okul temelli uygulamalardan, katılımcı karar verme sürecinden, ortaklığa dayalı ilişkiler geliştirme anlayışından, dış denetimden çok iç denetime vurgu yapan yaklaşımlardan, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve kendini yönlendirmesi ile eğitim-öğretimin etkililiğinin artırılmasını amaçlayan etkinliklerden büyük ölçüde yararlanılması gerekir. Bu yarar ortaya çıktığında denetim; bürokratik değil işbirlikçi, didaktik değil diyaloga dayanan, cezalandırıcı değil destekleyici ve yargılayıcı değil betimleyici bir anlayışla yürütüldüğünden birey sisteme tüm tepkime gücüyle katılır ve kendini sistemin bir parçası olarak kabul eder (Töremen ve Hozatlı, 2006). Okullarda eğitim ve öğretimi geliştirmek amacıyla yapılan denetim bu anlayışla yürütüldüğünde, yönetici, öğretici ve yardımcı personelin mesleki gelişmelerinin bundan olumlu etkileneceği tahmin edilebilir. Denetmenler, yöneticiler ve öğretmenler, sistemli şekilde yürütülen denetim etkinlikleri sonunda birbirlerinden olan beklentilerini yakından bileceklerinden, bunun okulun gelişimi ve bütünleşmesine katkısı büyük olacaktır (Ülker ve Kaya, 2010, 584).

Bireyin sistemle bütünleşmesinde önemli bir husus da iş başında eğitimidir. İşbaşında eğitim, bireyin yetişme noksanlığından kaynaklanan sorunları çözer, başarısızlığını ve uygulamadaki eksikliklerini gidererek yeni bilgi, beceri ve tutumlarla sisteme katılmasını sağlar (Balcı, 2007). Denetmenin sınıfta öğretmen ve öğrenci etkileşimini gözleyerek, gözlem sonucunda elde edilen bilgiyi analiz etmesi, analiz edilen bilgiyi öğretmenle ortaklaşa paylaşarak öğretimi geliştirmesi, iş başında eğitimin somut bir örneği olup, öğretmeni işe güdülemede çok yararlı bir araçtır (Gündüz, 2010). Bunun yanı sıra sosyal katılma, değer ve statü, başarının takdir edilmesi, özel yaşama saygı, çevreye uyum ve sosyal etkinlikler gibi psiko-sosyal araçlar ile amaç birliğinin sağlanması, kararlara katılım, eğitim ve yükselme olanakları, örgüt içi iletişim, adil bir disiplin sistemi ve sağlıklı çalışma koşullarının oluşturulması gibi örgütsel-yönetimsel güdüleme araçları da işgörenlerin işe güdülenmesini sağlayan önemli araçlardır.

Denetim sistemini geliştirme adına yapılabilecekler şüphesiz bunlarla sınırlı değildir. Denetim sürecini daha nitelikli hale getirme adına ortaya konacak çabalar, psiko-sosyal algıları pozitif hale getirip, sistemi besleyebilir. İşe, denetim sürecindeki zayıf halkaları tespit ederek başlamak gerekir. Bu konudaki tespitler, öğ-

retmenlerin, denetmenlere ilişkin algılarının ağırlıklı olarak olumsuz olduğunu, deneticilerin rollerini gereği gibi gerçekleştiremediklerini (Tonbul, 2010, 595); denetici değerlendirmelerinin öğretmenler için rehberlik yapmaktan uzak kaldığını (Ilgaz, 2011,125); denetimlerde kurumun genel yapısının ve yerinin dikkate alınmadığını, sadece olumsuzlukların ortaya konulduğunu, eksiklikler ortaya konurken de maddi kaynağın göz önünde bulundurulmadığını ortaya koymuştur (Gök, 2009, 93). Gözlemler ayrıca, denetimde doğal süreçlerin izlenmediğini, denetimin göstermelik ve yapay şekilde yapıldığını (Can, 2004); denetmenlerin, öğretmen çalışmalarını objektif biçimde değerlendirmediklerini, öğretmenlerin kişiliğine yönelik eleştiriler yapıldığını, mesleki kimliklerine yeterince saygı gösterilmediğini (Demirtaş ve Ersözlü, 2007); denetimlerin, öğretmenlerin geliştirilmesi ve yetiştirilmesi sürecine yeterli katkıyı sağlamadığını, öğretmenlere yönelik rehberlik ve güdülemede denetmenlerin, yeterli çabayı göstermediklerini (İnal, 2008); okul yöneticilerinin denetim inançları ile iş doyumları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu (Karakuş, 2012, 119); denetmenlerin denetimde grup morali yaratamadıklarını, demokratik davranmadıklarını, öğretim sürecinin bulunduğu durum ve koşulları dikkate almadıklarını, insan ilişkileri, işbirliği ve iletişim becerilerinin yeterli olmadığını (Macit, 2003, 82-83); denetmen ve öğretmenler arasında derin görüş ayrılıklarının olduğunu, denetlenenlerin denetçileri yetersiz gördüklerini ve son olarak denetçilerin sürekli gelişme yönünde bir gereklilik duymadıklarını ortaya koymuştur (Özmen ve Özdemir, 2009, 111).

Bu konuda yapılan diğer araştırmalarda da yönetici ve öğretmenlerin denetim sürecine yönelik olumlu duygular beslemediğini göstermektedir. Örneğin, Gündüz (2010) tarafından yapılan araştırmada yönetici ve öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik, teftiş ve olumlu duygular geliştirmelerine ilişkin genel tutumlarına *kararsızım* biçiminde cevap vermişlerdir. Tecer'in (2011) araştırması da müfettişler tarafından yapılan denetimlerin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatminine herhangi olumlu bir katkısının olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, müfettişlerin daha çok eksik ve hata bulmaya odaklanmaları, öğretmenin başarısına ilişkin geri bildirimde bulunmamaları gibi hususlar denetimde olumsuz yanlar olarak öne çıkmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına bakıldığında, psiko-sosyal güdüleme faktörlerinin öğretmenleri güdülemede önemli olduğu, bu araçların kullanımında etkisiz ve yetersiz kaldığı söylenebilir. O halde yapılması gereken ilk şey, denetim sürecini geliştirme adına bu zayıf halkaları güçlendirmektir. Eğitim denetmenleri, yöneticiler ve öğretmenlerle denetim öncesi ön görüşmeler yaparlarsa, hangi hususlarda desteğe ihtiyaç duyduklarını öğrenip, eksik belirlemekten ziyade rehberlik rollerini ön plana çıkartırlarsa denetimin zayıf halkalarını bir nebze güçlendirmiş olurlar. Oysa uygulamada bunun tam tersi olduğu gözlenmektedir. Gözlemler, denetmenlerin,

öğretmenlerle bir ön görüşme yapmaksızın derslere girdiklerini, sınıf defterleri ve çeşitli dokümanları incelemekle daha çok meşgul olduklarını ve öğretmenlere yapıcı geri bildirimde bulunmadıklarını ortaya koymaktadır.

Diğer yandan denetimde insan öğesi çok önemlidir. Bu noktada iletişim ve samimiyet anahtar kelimeler olarak öne çıkarılmalıdır. Denetim süreci sistemin geliştirilmesine katkı sunmalıdır. Bunun için sorunlar açık yüreklilikle görülmeli, çözüm yolları cesaretle ortaya konulmalıdır. Ancak bu süreçte kullanılan dil ve kullanılan yöntemle özellikle dikkat etmek gerekir. Sorunların kaynağı olarak öğretmen ve yöneticileri öne çıkarmak, çözümden çok, şahıslara odaklanmak çıkar yol değildir. Denetimde işbirliği ve yardımlaşma sistemin arızalı noktalarını tamir edebilir. Gerek okul yönetiminde gerekse ders denetiminde ilgili kişilerle ön görüşmeler yaparak, denetimin içeriği hakkında bilgiler vermek ve denetim sonunda olumlu yanları vurgulayıp sorunlara paydaşlarla birlikte ortak çözümler bulmaya çalışmak, yönetici ve öğretmenleri güdülemede daha etkili bir yaklaşım olabilir. Tüm bunlardan ortaya çıkan sonuç şudur: Denetim, kontrolden çok, geliştirmeyi hedeflemelidir. Burada kontrol, denetimin kendisi değil, sadece geliştirmenin araçlarından birisi olarak görülmelidir (Aydın, 2009, 22). Bu durumda kontrol, sistemin geliştirilmesinde önemli bir araç, güdüleme ise onu tamamlayan önemli bir süreçtir. O halde denetimi geliştirme, güdüleme olmadan başarılması zor bir hedefdir. Yönetici ve öğretmenleri güdüleyen bir sistem sadece öğretimsel hedeflere ulaştırmaz; aynı zamanda eğitim sistemini geliştirecek yaratıcı fikirlere de kapı açarak sistemin yaşam kabiliyetini artırır.

## KAYNAKÇA

- Akpınar, M. (2009). KKTC'de eğitim denetimi ve denetleme-değerlendirme ve yönlendirme kurulu dairesi başkanlığının görev, yetki ve sorumlulukları. I. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu. Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayını. ss. 67-75.
- Aydın, İ. (2009). Eğitim denetiminde değişim ihtiyacı ve yeni paradigmalara. I. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu. Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayını. ss. 21-24.
- Aydın, M. (2007). Çağdaş eğitim denetimi. (5. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Balay, R. (2000). Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı (Ankara ili örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, B. (2007). İlköğretim müfettişleri ve ilköğretim okulu müdürlerinin: İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2000). Eğitim yönetimi. Nitelikli okul. Ankara: Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2006). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Becker, T. E ve Billings, R. S. (1993). Profiles of commitment: An empirical test. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 177-190.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları, *Milli Eğitim Dergisi*, 161, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/161/can.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/can.htm) Erişim Tarihi: 16.01.2014.
- Çiçek Sağlam, A. (2007). Eğitim örgütlerinde kuramdan uygulamaya güdüleme. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çiçek Sağlam, A. (2013). Türkiye eğitim sisteminin denetim yapısı. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (Edt: A. Çiçek Sağlam). Ankara: Maya Akademi. ss. 253-272.
- De Grauwe, A. (2008). Directions in educational planning: Symposium to honour the work of Francaise Caillods: School supervision: a tool for standardization or for equity? *International Institute for Educational Planning, Working Document*. 3-4 July.
- Demirtaş, Z. ve Dur, C. (2010). İlköğretim müfettişlerinin sahip oldukları sosyal sermaye unsurlarını belirlemeye yönelik nitel bir araştırma. 2. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı. (Edt: T. Karaköse, K. Yılmaz ve Y. Altınkurt). 23-25 Haziran, Kütahya. ss. 603-611.
- Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri bağlamında teftiş sürecinde etik (Tokat ili örneği), *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 6 (1), 89-94.

- Dibekoğlu, Z. (2006). Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri (Sakarya ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Firestone, W. A. ve Pannel, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63 (4), 489-525.
- Gallstedt, M. (2003). Working conditions in projects: perceptions of stress and motivation among Project team members and Project managers, *International Journal of Project Management*, 21, 449-455.
- Gök, T. (2009). İlköğretim okullarının kurum denetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş ve okul müdürü görüşleri (Muğla ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 1-23.
- Güney, S. (2000). Yönetim ve organizasyon el kitabı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hedges, L. E. (1989). Supervising the beginning teacher an affirming approach. Illinois: The Interstate Prenters and Publishers Inc.
- Ilgaz, A. Ö. (2011). Öğretmen performansına denetimin ve yöneticilerin etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnal, A. (2008). İlköğretim okullarında yapılan denetimlerde müfettişlerin tutum ve davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, C. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Katz, D. ve Kahn, R. L. (1977). Örgütlerin toplumsal psikolojisi. (Çev: H. Can ve Y. Bayar) Ankara: TODAİE 167.
- Kayıkçı, K. ve Şarlak, Ş. (2009). İlköğretimde denetimin etkili işleyişini zorlaştıran ve zayıflatan örgütsel engeller. I. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu. Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayını. ss. 127-136.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Eğitim Yönetimi*, 2 (2), 259-268.
- Küçük, E. (2008). İlköğretim okulları öğretmenlerinin okul yöneticilerine yönelik çağdaş denetim algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Eyüp ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Macit, M. (2003). İlköğretim denetmenlerinin denetimler sırasında denetim ilkelerine uyma düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Memduhoğlu, H. B. ve Taymur, A. (2009). Türkiye'de eğitim denetiminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model. I. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu. Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayını. ss. 146-165.

- Özmen, F ve Özdemir, T. Y. (2009). İlköğretim müfettişlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri. I. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu. Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayını. ss. 110-122
- Sullivan, S. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *The Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (3), 212-235.
- Taymaz, H. (1982). Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Tecer, O. (2011). İlköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Tonbul, Y. (2010). Eğitim fakültelerinin eğitim deneticilerinin mesleki gelişimine katkısı. 2. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı. (Edt: T. Karaköse, K. Yılmaz ve Y. Altınkurt). 23-25 Haziran, Kütahya. ss. 593-602.
- Töremen, F. ve Hozatlı, M. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin, ilköğretim denetçilerinin kurum denetiminde gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 170, 202-217.
- Ülker, Y. ve Kaya, S. (2010). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik, değerlendirme ve soruşturma rolleri hakkında öğretmen görüşlerinin saptanması. II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı. (Edt: T. Karaköse, K. Yılmaz ve Y. Altınkurt). 23-25 Haziran 2010, Kütahya. ss. 583-592.
- Ünal, A. ve Gürsel, M. (2006). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 463-481.
- Yıldırım, D. (2006). Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminini etkileyen faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

## Anılarla Haydar Hoca – Refik BALAY

### HAYDARCA EğİTİM

Yıl 1997 yılının Şubat ayıydı. Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nden Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ne gelmiştim. Daha o zamanlar 35. Madde henüz hükmünü icra etmediği için doktora sınavına girmek gerekiyordu. Sınava girdim. Sonuç açıklandığında çok mutlu olmuştum. Çünkü kazananların arasında ismim vardı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ne ilk sevgim o gün oluşmuştu. Çünkü çalışınca, emek harcayınca, emeğe değer ve karşılık veren bir kurumsal kültürle birlikte olma aşamasında olduğumu fark ettim. Daha sonra 35. Madde işlemeye başlayınca yasa gereği kadromu Yüzüncü Yıl Üniversitesinden Ankara Üniversitesine taşıdım. Artık Eğitim Bilimleri Fakültesinde Araştırma Görevlisiydim. İlk dersimizi Haydar Hocamla yapmıştık. Bizi odasına alırken oturduğum masadan ayağa kalkar, kapıya doğru yönelir ve her birimize “*Hoş geldiniz*” diyerek içeriye alırdı. Ceketinin önünü öğrencisine ilikleyen, yüzü hafif tebessümlü bu insanı ilk gördüğümde ne yalan söyleyeyim çok rahatlamıştım. Çünkü taşradan, Türkiye'nin bir ucundan Van'dan gelmiştim Ankara'ya. Kafamda merak ve endişeyle karışık birçok soru vardı. Ama Haydar Hocayla bu ilk tanışma burada geçecek güzel günlerin habercisiydi. Nitekim de öyle oldu. Hocamız, her zamanki sakin ve kibar edasıyla söze başlar, ikram ettiği çayları yudumlarken hayattan farklı pencereler açardı. Hayat repertuarında çok malzeme vardı. Her konuya anlatacağı birçok tecrübesi/öyküsü mutlaka vardı. Onun odasında kendinizi çeşidi bol bir mağazada sanırdınız. Oraya giren boş çıkmazdı. *Herkesin boyuna, rengine, zevkine uygun bir model mutlaka vardı.* O, “*Eğitimde Teftiş*” dersini verirken, belki de farkında olmadan bir dersten daha fazlasını veriyordu. Verdiği her dersi saygının, sevginin, ilginin, dürüstlüğün, güvenin, samimiyetin, sadakatin, adaletin ve zarafetin gülyağına bandıra bandıra veriyordu. O yaptığı işi severek ve içinden gelerek yapıyordu. Kendisini işine adanmış, öğrencileriyle adeta özdeşleşmişti. Anladım ki, hiçbir iş, kendinden parlak değildir; işin parlaklığı, o işi yapanın niteliklerindedir. Haydar Hocam su götürmez biçimde göstermişti ki, gerçek deha olağanüstü şeyler yapmakta değil, son derece olağan şeyleri olağanüstü güzellikte yapmaktadır. Kişi, yaptığı her işe bir değer ve anlam katmalıdır. Bazı kişiler buldukları yer ve makamlara öylesine anlam katarlar ki, sonunda herkesin tanıdığı, güvendiği ve aradığı bir *değer* olurlar. Haydar Hocam da böyle bir değerdi işte. Ben Haydar hocamdan şefkati, merhameti, bağışlamayı öğrendim, içimdeki yabancıları nasıl dizginleyeceğimi, estetik düşünme ve davranmanın bir mıknaş gibi insanı nasıl çekici kıldığını öğrendim. Haydar Hoca bir gün anlamlı bir bakış, başka bir gün nazik bir merhabadır. O, tam zamanında gülümseme, tam zamanında gönül alma-

dır. O, Yunus'un tarifıyla "kendini bilen" olgunluk hali, kabalaşan dünyanın daha fazla insanlaşma özlemiydi. Birçok insana nasip olmayacak güzellikler bırakarak ayrıldı Rahmetli Hocam bu dünyadan. "Haydan geldi, Haydar oldu, Huya gitti." Ömrünün fani astarını, ahiretin baki kumaşına dikerek ayrıldı aramızdan; hem de hiç ayıplanmadan, kınanmadan, paslanmadan, çamurlanmadan hoş bir sada bıraktı bu gök kubbenin altında. "Dünyada sevilmiş ve seven nafile bekler/ Bilmez ki giden sevgililer dönmeyecekler/ Birçok gidenin her biri memnun ki yerinden/ Birçok seneler geçti; dönen yok seferinden" diyor Yahya Kemal Beyatlı *Sessiz Gemi* şiirinde. İşte Haydar Hocam, birçok gidenin içinde memnun olanlardan biri olsa gerek ki biz onu rahmet ve minnetle anıyoruz. Çünkü bu dünyada sevilen öte dünyada da sevilirdi. Biz bu dünyada onu sevdik, öbür âlemde de Yüce Mevla onu sevsin, ondan razı olsun. İlk dersinden beri bizi eğitmeye devam ediyor. O, şefkat ve merhamet abidesi gönül insanı, bize "Haydarca Eğitim" dersini vermeye devam ediyor. Son sözü yine şairlere bırakalım Abdullah Öztemiz Hacitahiroğlu:

*"Bir gün bu ömür son yaşa davet edilir,*

*Yıllar dikilen bir taşta davet edilir.*

*Akan boz bulanık sular durulur,*

*Yokluk başa, varlık sona davet edilir."*



## Anılarla Haydar Hoca – Aycan ÇİÇEK-SAĞLAM

### BEN ADIYLA SANIYLA HAYDAR TAYMAZ’IM DA ASIL SİZ KİMSİNİZ?

Lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde kendisinin öğrencisi olmaktan hayatımın her anında gurur duyduğum ve duyacağım değerli hocama ilişkin anlatabileceğim çok şey var. Her şeyden önce Haydar Hocam, hayatımda tanıdığım en kibar insandı. Hangi öğrencisine sorarsanız sorun size ilk söyleyecekleri “*çok kibar bir insandı*” demek olacaktır. Ne zaman odasının kapısını çalsak bizi güler yüzle karşılar, yerinden kalkar ve kapıya kadar gelir, bizimle tokalaşır ve oturmamız için yer gösterirdi. Aynı kibarlığını odadan misafirlerini uğurlarken de gösterirdi. Bizler oradan uzaklaşınca gördüğümüz değerden dolayı çok mutlu olurduk ve kendi aramızda “*öğrencilerine bu kadar kibar davranan bir hoca daha yoktur*” derdik. Hep gülümseyen, iyimser, esprili, sevgi dolu biriydi. Lisans yıllarında aklımda kalan ve kendime ilke edindiğim bazı değerlerimi ön plana çıkaran bir anım geldi aklıma. Her zamanki gibi yumuşak, kibar bir ses tonu ve kendinden emin, gururlu duruşuyla denetim dersini anlatıyordu Haydar Hocam. Takım kıyafeti, elinde özenle hazırlanmış beyaz kartlara yazdığı ders notları ile gözümün önünde adeta canlanıyor... En sevdiğim derslerden biriydi “Teftiş” dersi. Hocamız derslerde kendi yaşantısından örnekler verirdi bizlere. O gün de bir sınav yaşantısından bahsediyordu. Hatırladığım kadarıyla katıldığı bir sınavda bazı olumsuzluklar yaşanmış ve bazı kimselere yanlış davranılmış. Haydar Hocam, yetkili kişiye böyle bir durumun olamayacağını ve bunun adaletsizlik olduğunu başka birilerinin de bulunduğu bir ortamda söylemiş. Söz konusu kimse hocamıza “sen kimsin de bunu sorabiliyorsun?” gibi bir cümle kullanmış. Haydar Hocam da “*Ben adıyla sanıyla Haydar Taymaz’ım da asil siz kimsiniz?*” demiş. Ben bu olayı dinlerken çok etkilenmiştim. Haydar Hocam bu olayı anlatırken adeta aynı anı yaşıyor gibiydi. Ben de hocamın hakkını arama konusundaki cesaretini, kendine olan güvenini ve bu ifadelerini bir ilke gibi aklıma yazdım. Rahmetli Hocamız bizlere, sadece derse ait bilgiler aktarmadı, hayata dair de çok şey kazandırdı. Kendisini rahmetle anıyorum, nur içinde yatsın.

# Denetmenin Çağdaş Rolü: Öğretimsel Lider Olarak Denetmen

Uğur AKIN<sup>12</sup>

## GİRİŞ

Eğitim sisteminin belirlenen amaç ve hedefler doğrultusunda işlemlerini sağlayabilmek için uygulama kadar uygulamanın değerlendirilmesi de önem taşımaktadır. Eğitim-öğretim etkinlikleri ile ilgili yapılan planlamanın mükemmel bir biçimde işleyeceği varsayılmaz ve bu planlama sürekli olarak uygulamadan elde edilecek dönütlerle geliştirilmelidir. Eğitim-öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi denetimle olanaklı hale gelmektedir. Bu anlamda eğitimde denetim, tüm eğitim uygulamalarının amaç ve hedeflere uygun bir biçimde işleyip işlemediği, işleyişteki aksaklıkların neler olduğu, işleyişin nasıl iyileştirilebileceği sorularına nesnel verilere dayalı yanıtlar aranan bir geliştirme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sistemi ve denetim alt sistemlerinin ortak amacı, eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğini arttırmak, öğrenmeyi ve öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmaktır. Bu süreçte denetmenin öncelikli rolü eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğinin artırılmasında tüm eğitim çalışanlarını ve özellikle de öğretmenleri olumlu yönde etkilemesi, bir anlamda öğretimsel bir lider olmasıdır.

## EĞİTİMDE DENETİM

Eğitim denetimi, denetime yönelik bakış açısına göre farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Buna göre denetim, yönetsel bir iş, bir program geliştirme etkinliği, öğretim sürecinin bir parçası, bir insan ilişkileri süreci ya da bir liderlik işlevi gibi farklı biçimlerde ele alınabilmektedir (Aydın, 2005, 4-5). Daresh (2001, 25) öz bir anlatımla denetimi, çalışanların örgütsel amaçlara ulaşım ulaşımadıklarının gözlemlenmesi süreci olarak tanımlarken, Başaran (2006, 324), “okulun planlanan örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarından sapmasını önleme ve düzeltme süreci” olarak tanımlamaktadır. Yazara göre denetimin amacı, okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir. Balcı (2005, 49) denetim-değerlendirme ilişkisine vurgu yaparak denetimi, kurumun amaçlarının gerçekleşme derecesinin tespitine yönelik bir değerlendirme süreci olarak tanımlamaktadır. Demirtaş ve Güneş (2002, 34-35) ise denetimi “kurumda çalışan personelin görevlerini yapma şekillerini gözlemek, hataları ve eksikleri ortaya koymak, bunları düzeltmeleri için gerekli önlemleri almak, sorunları çözümlenmek, yenilikleri tanıtmak, yöntemleri geliştirmelerini

sağlamak” olarak tanımlamaktadır. Demirel’e göre (2005, 31) ise denetim, öğretimin geliştirilmesine yönelik bir eğitim sürecidir. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi, denetimin amacı belirlenen amaçlara ulaşma durumunu tüm süreç boyunca gözlemleyerek eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğini sağlamak ve arttırmaktır.

Klasik anlamda denetim, öğretmenin öğretim etkinliklerini gözlemleyerek hataları ve amaçlardan sapmaları tespit etmek olarak kendini göstermektedir. Bu anlamda yapılan denetim, eğitim sisteminin ürünlerini son aşamada değerlendirmeyi içermekte ve gelişime yönelik bir öneri getirmekten uzak kalmaktadır (Darehsh, 2001). Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nde 1647’de çıkan bir kanunla çevre sakinlerinin yaşlıları ve özellikle Harvard Üniversitesi’nin yöneticilerinin denetmen olarak görevlendirilmeleri sağlanmıştır. Bu dönemde denetmenler başarılı bulmadıkları öğretmenlere rehberlik etmek yerine onları işten çıkarmayı tercih etmişlerdir. 1600’lerden 1900’lere kadar denetim, alana yabancı kişiler, papazlar, okul memurları ve veli komiteleri tarafından yapılmıştır. Otoriter bir anlayışla teftiş mantığının yürütüldüğü bu döneme “yönetimsel teftiş dönemi (period of administrative inspection)” de denilmektedir (Richardson, 1987). Ancak günümüzde, kurallara uygunluğun sağlanmasına ve yetersizliklerin aranmasına dayalı teftiş (inspection), yerini öğretimin iyileştirilmesine odaklı denetime (supervision) bırakmıştır (Aydın, 2005, 11).

Çağdaş anlamda denetim, öğretmene rehberlik ederek geliştirmeye odaklanmaktadır. Çağdaş denetim yaklaşımında, katılmalı, araştırma ve değerlendirmeye dayalı bir denetim uygulaması vurgulanmaktadır. Çağdaş yaklaşımın en önemli özelliği, insan kaynaklarına verilen önemdir. Çağdaş denetim yaklaşımının temelinde insan kaynağının geliştirilmesi ve en etkili biçimde kullanılması anlayışı yer almaktadır. Böyle bir anlayışta denetmen, öğretmenlere gerekli olan danışmanlık rolünü oynayarak, onların kendi kendilerine eğitim-öğretime ilişkin amaçları anlamalarını sağlamalıdır (Aydın, 2007). Öğretmeni geliştirmeye odaklanan denetim anlayışında öğretimin gözlemlenmesi ve amaçlardan sapmaların tespiti amaç olmaktan çok araç konumuna gelmektedir.

Türkiye’de de eğitim denetiminin klasik anlayıştan çağdaş anlayışa geçiş çabasında olduğu ileri sürülebilir. Bakanlık merkez örgütü bünyesindeki Teftiş Kurulu Başkanlığı’nın Rehberlik ve Denetim Başkanlığı’na dönüştürülmesi, bir isim değişikliğinden öte, bu yöndeki bir anlayış değişikliğinin ürünü olarak görülebilir. Meslekte yeni olan denetmenlerin öğretmen ve yöneticiler tarafından hem insan ilişkileri hem de rehberlik etme anlamında daha yetkin bulunması da bu değişimin göstergesi olarak algılanabilir.

## EĞİTİM DENETMENİ

Glickman'a göre (1990, 6) bilinen denetmenler; okul müdürleri, müdür yardımcıları, lider öğretmenler, bölüm başkanları, başöğretmenler, öğretmenler, program direktörleri, eğitim müdürleri, danışman ve koordinatörler ve bölge eğitim şefleridir. Bunların yanında koçlar (Aydın, 2005, 218) ve mentörler (Aydın, 2005, 225) de denetmen görevi üstlenebilmektedir. Nolan ve Hoover (2005, 8), denetimin bütün profesyonel eğitimciler tarafından katkıda bulunulabilecek bir işlev olduğunu, denetmenliğin sadece bir takım yönetsel görevi olan bireylerin rolü olarak görülmemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu anlayışla, okul ve sınıftaki öğretimin geliştirilmesinden sorumlu olan herkesten denetmen olarak bahsedilebilir.

Dünyada farklı uygulamalar bulunsa da Türkiye'de denetmen rolünü temel olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın görevlendirdiği profesyonel denetmenler ve okul müdürleri oynamaktadır. Ancak okul müdürlerinin hem denetime ilişkin herhangi bir eğitim almamış olmaları (Yılmaz, 2009) hem de uygulamada öğretmen denetimini tamamlanması gereken bir prosedür olarak görmeleri profesyonel denetmenler olan bakanlık denetmenleri ve il eğitim denetmenlerini öne çıkarmaktadır.

Denetmenler, okullarda işlerin yolunda gitmesinden sorumludurlar. Denetmen, üstlendiği sorumluluk gereği farklı rolleri oynamak durumundadır. Bir denetmenin; yönetsel, denetimsel, akademik ve yetiştirici işlevleri vardır. Denetmen, çalışanlara daha yüksek performans elde etmeleri için performansları hakkında dönütler verir ve lider konumundadır. Denetmenler eğitim alanında problemleri teşhis edip öğretmenlere denetim ve değerlendirme sunarak koçluk yaparlar. Ayrıca hizmet içi eğitim yaparlar ve programın takip edilip edilmediğinden emin olmaya çalışırlar. Sınıfları ziyaret ederek öğretme ve öğrenmenin gerçekleşme durumunu gözlerler. Eğitim sisteminin amaçlarının dikkate alınması ve devletin uygulattığı programın uygulanıyor olmasından da sorumludurlar (Jeizan, 1998).

Tarihsel süreçte denetim anlayışındaki değişimle birlikte denetmenlerin rolleri de değişime uğramıştır. Denetim, hata ve sapmaların tespitinden, öğretmenlerin geliştirilmesi ve desteklenmesi, öğretim iyileştirilmesi ve öğrenci öğrenmesinin artırılması anlayışına doğru evrilirken (İlğan, 2006), öğretimin iyileştirilmesine odaklanan denetim kavramının denetmene yüklediği yeni rol ise öğretim liderliği olarak karşımıza çıkmıştır. Öğretimsel liderlik tartışmasını yürütebilmek için öncelikle liderlik konusu ele alınmalıdır.

## LİDERLİK

İnsanlar toplu halde yaşayan canlılardır. Tarihin ilk dönemlerinden bu yana, birlikte yaşamaktan öte, insanlar arası ilişkiler giderek daha karmaşık hale gelmiştir. Önceleri ihtiyaçlarını kendi başına giderebilen insan, grup çalışmasından doğan sinerjiyi kullanmak amacıyla birliktelikler oluşturmuştur. İnsanın doğası gereği, toplu olarak hareket edilen her yerde sözü dinlenen birileri kararların alınmasında ön plana çıkmaktadır. Tarihin çeşitli dönemlerinde çeşitli biçimlerde yorumlanıp isimlendirilen bu insanlar liderlerdir. Ailede, okulda, arkadaş gruplarında liderler olabileceği gibi formal örgütlerde de liderler vardır. Bu liderler kimi zaman atanmış yöneticiler, kimi zaman da grubu tarafından lider olarak algılanan kimseler olabilmektedir. Atanmış ya da grup tarafından lider olarak benimsenmiş olsun, liderler grubu grup amaçlarını gerçekleştirme yolunda etkilemektedir.

Liderlik yirminci yüzyılın başlarından beri kapsamlı bir şekilde araştırma konusu olmuş, araştırmacılar ve uygulamacılar kavramı analiz etmeye ve tanımlamaya çaba harcamışlardır (Lunenberg ve Ornstein, 2000, 112). Katz ve Kahn (1977, 371) liderliği, çalışanları örgütle ilgili bir konuda davranışlar yoluyla etkileme hareketi olarak tanımlarken, Başaran (2004, 77), ortak amaçlar için birleşen insanları amaçları gerçekleştirmek için etkileme süreci biçiminde tanımlamıştır. Balcı (2005, 113), liderliğin örgütün amacına dönük gönüllü etkinliklerde bulunulmasını sağlayıcı etkileme davranışları olduğunu belirtmiştir. Eren (2004, 431) ise liderliği bir grup insanı belli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamı olarak tanımlanmaktadır.

Yukl (1994, 5) liderliğin geniş bir tanımını yapmıştır. Bu tanımda liderlik; izleyenlerin olayları yorumlamalarını, grup ya da örgüt adına hedeflerin seçilmesini, hedefleri gerçekleştirmek için iş etkinliklerinin örgütlenmesini, izleyenlerin hedefleri gerçekleştirebilmeleri için güdülenmesini, işbirlikçi ilişkilerin ve takım çalışmalarının sürdürülmesinin sağlanması ve grup ya da örgüt dışından destek ve işbirliği sağlanmasını etkileme süreci olarak ele alınmaktadır. Liderlik tanımlarından bazılarının diğerlerine göre daha uygun olduğu söylenebilir; ancak tam olarak sadece bir tanımın doğru olduğunu söylemek olanaksızdır. Tanımlar, araştırmaların amaçlarına göre değişiklik göstermektedir. Liderin kim olduğu, ne yaptığı, neden etkili olduğu ya da neden gerekli olduğu gibi farklı araştırma soruları, farklı tanımların esas alınmasını gündeme getirebilmektedir.

Liderlikle ilgili tanımlar incelendiğinde bireysel özellikler ve davranışlar, diğer insanlar üzerindeki etkileme gücü, diğer insanlarla etkileşim biçimi ve rol ilişkileri, yönetim pozisyonuyla ilgili görev, etki, yetki ve gücün meşrulaştırılmasına ilişkin diğerlerinin algıları gibi hususların vurgulanarak farklı liderlik tanımları yapıldığı

görülmektedir (Şişman, 2002, 4). Bu tanımlarda liderlik genellikle bir etkileme süreci olarak açıklanmaktadır. Liderlik bir etkileme süreci olarak düşünüldüğünde, lider bu süreci çalıştıran birey olarak karşımıza çıkmaktadır (Çelik, 2000, 2). Liderlikle ilgili yapılan tanımlar çok geniş çerçeveye çiziyor olsa da aslında bu tanımların bazı ortak noktalarda birleştiğini söylemek olanaklıdır. İlk olarak bütün tanımlar, liderliğin en önemli özelliğinin, bir bireyin diğer bireyleri etkilemesini, ona rehberlik etmesini ve onun davranışını kontrol etmesini sağlayacak olan kişiler arası ilişki yeteneği olduğunu teslim etmektedir. İkinci olarak da lider davranışının özünde değişimin olmazsa olmaz bir unsur olduğu söylenebilir (Daresh, 2001, 105 - 106).

Liderin odağa aldığı temel hedef ve anlayışa göre çok farklı liderlik türleri ortaya konulmuştur. Bunlardan eğitim-öğretimi ve okul çalışanlarını okulun amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda etkilemeyi odağa alan liderlik türü öğretimsel liderlik olarak karşımıza çıkmaktadır.

## ÖĞRETİMSEL LİDERLİK

Öğretimsel liderlik, sınıftaki öğretimi olumlu etkileyecek günlük süreçleri sürekli bir şekilde yönetmek ve desteklemek olarak ifade edilebilir (Liu, 1984). Öğretimsel liderlik kavramı, öğretmenlere verimli ve doyurucu bir çalışma ortamı ve öğrencilere arzu edilen öğrenme ortamları ve çıktıları oluşturmak için atılan adımlarla alakalı olup (Herman, 1989) etkili okul araştırmaları ile ortaya çıkmıştır (Knezek, 2001; Balci, 2002, 113). Etkili okullar ve etkili olmayan okullar arasındaki farklılıklar, araştırmacıların uzun zamandır ilgisini çekmektedir. Kötü durumdaki okulları ayağa kaldırmanın yollarının araştırıldığı araştırmalarda araştırmacılar, birçok değişkenin iyileştirme çalışmalarına etkisini test etmişlerdir. Ancak dikkat çekici şekilde bir değişken hep ön plana çıkmıştır. Bu değişken, özellikle öğretimsel alandaki liderliktir (McEwan, 2001, 1).

Öğretimsel liderlik kavramı, dar ve geniş anlamli olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Dar anlamda öğretimsel liderlik, öğretme ve öğrenme ile doğrudan ilgili olan sınıf denetimiyle ilişkilendirilmektedir. Geniş anlamda ise öğretimsel liderlik, öğrenmeyi etkileyen tüm liderlik etkinlikleri olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda rutin yönetim işlemleri de öğretimi destekleyen süreçler olarak kabul edilmektedir (Knezek, 2001). Geniş anlamıyla öğretimsel liderlik, öğretmenin öğretimini, dolayısıyla öğrencinin öğrenmesini etkileyen doğrudan ya da dolaylı tüm davranışlar olarak ele alınmaktadır (Liu, 1984).

Öğretimsel liderliğe dair ilk önermelerden birini Sergiovanni (1981) yapmış ve öncelikle beş liderlik gücü tanımlamıştır. Bunlar; teknik, insani, eğitimsel, sembolik ve kültürel güçlerdir. Öğretimsel liderliğin teknik konuları yönetimin gele-

neksel uygulamaları ile ilgilidir. Planlama, zaman yönetimi, liderlik teorisi ve örgütsel gelişme gibi konuları içermektedir. İnsan ögesi liderliğin iletişim, güdüleme ve kolaylaştırma gibi kişiler arası bütün konularını içermektedir. Yazara göre, teknik ve insani liderlik becerileri sadece başlangıçtır. Bu liderlik becerileri okullara özgü değildir ve etkili bir liderliğin olduğu her örgütte rastlanabilir (Akt: McEwan, 2001, 5). Bunlar dışında kalan eğitimsel, sembolik ve kültürel liderlik güçleri okul örgütlerine özgüdür ve öğretimsel liderliği meydana getirmektedir. Eğitimsel güç, öğretimsel liderin rolüne ilişkin öğretme, öğrenme ve program gibi öğretimsel konuları içermektedir. Sembolik ve kültürel güçler ise öğretimsel liderlerin okulu temsil etme, okul için neyin önemli ve anlamlı olduğunu belirleme (sembolik) ve özellikle okulun değerlerini ve inançlarını açık bir şekilde ifade etme yeterlikleri (kültürel) ile ilgilidir (McEwan, 2001, 5-6).

## Öğretimsel Liderlik Davranışları

Öğretimsel liderlik tartışmasında önemli boyutlardan birini öğretimsel liderin davranışları oluşturmaktadır. Öğretimsel liderlerin ne tür davranışlar göstereceğine ilişkin farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Örneğin, McCier (2003) öğretimsel liderlik davranışlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Akademik amaçlara inanmak
- Yüksek beklentilerin olduğu bir iklim oluşturmak
- Güçlü ve dinamik bir lider olmak
- Öğrencilerle, velilerle, çalışanlarla ve diğerleriyle güçlü şekilde danışma halinde olmak
- Bir sistem ve disiplin oluşturmak
- Kaynakları ve kurumsal bütçeyi kontrol etmek
- Zamanı etkili şekilde yönetmek
- Özel sonuçları takip etmek, aktarmak ve değerlendirmek

Bu davranışlarla tanımlanan öğretimsel liderlik, okulun tüm süreçlerini içeren bütünsel bir bakış açısı sunmaktadır. Eğitim-öğretimin niteliğini arttıracak hem doğrudan hem de dolaylı etkenler öğretimsel liderin etkilemesi gereken alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Liu'nun (1984) sıraladığı öğretimsel liderlik davranışları ise şu şekildedir:

- Düzenli sınıf gözlemleri yapmak
- Öğretmene programın uygulayıcısı olarak kendisinden neler beklendiğini açık şekilde bildirmek
- Öğretim programı hakkında kararlar vermek
- Öğretimsel programı koordine etmek
- Etkin biçimde öğretimsel programı planlama ve değerlendirme çalışmalarının içinde olmak
- Öğretimsel program hakkında yüksek standartlara sahip olmak

Görüldüğü gibi yazar, öğretimsel lider davranışlarını daha çok doğrudan öğretim programıyla ve öğretim süreçleriyle alakalı olarak ele almaktadır. Knezek (2001) ise öğretimsel liderlerin sergilemesi gereken en önemli davranışın öğretimi denetlemek olduğunu belirtmektedir. Bir diğer önemli öğretimsel lider davranışı ise amaçları tasarlamak, amaçları paylaşmak ve öğrenci gelişimini takip etmektir. Bunları takiben, akademik standartlar oluşturmak, öğrenmeyi özendirmek, programı koordine etmek, öğretimsel zamanın etkili kullanılmasını sağlamak, öğretmenleri teşvik etmek ve mesleki gelişim fırsatları sunmak en önemli öğretimsel lider davranışları olarak ele alınmaktadır.

### Öğretimsel Liderliğin Boyutları

Çelik (2000, 38-43), öğretimsel liderliği dört boyutlu bir yapı olarak açıklamaktadır. Bunlar; okulu geliştirmeye yönelik planlama, program geliştirme, personel geliştirme ve okulu değerlendirme boyutlarıdır. İlk olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin benimsediği ve okulu geliştirmeyi amaçlayan bir planlama yapılmalıdır. İkinci boyutta, öğretimsel lider program geliştirme ve öğretimi değerlendirme konularında koordinasyon sağlamalı, programın okul şartlarına uygunluğunun denetleyicisi olmalıdır. Üçüncü boyutta öğretimsel liderler, öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi için, denetim sürecinde rehberlik eder, öğretmenlerin öğretimsel olarak gelişimi için uygun ortamlar sağlar, gelişim için fırsatlar arar ve hizmet içi eğitim imkânları araştırırlar. Son aşamada öğretimsel lider, okul gelişimi için değerlendirilebilir ve sayısal verilerle açıklanabilir bir model geliştirmelidir. Bu model okul gelişimi adına uygulanan modelin sonuçlarının gözlemlenebilir, düzeltilebilir ve geliştirilebilir olmasını sağlayacaktır. McEwan (2001, 133-135) öğretimsel liderliğin yedi boyutundan söz etmekte ve bu boyutları şu biçimde açıklamaktadır:



1. *Akademik standartları, kurmak, uygulamak ve başarmak:* Öğretimsel lider, öğrencilerin hangi yeterliklere sahip olması gerektiğini ve eğitim-öğretim etkinliklerinin bu yeterlikleri kazandırmak için uygun olup olmadığını tespit etmelidir. Bu aşamada asıl odak noktası amaçların net bir biçimde ortaya konulmasıdır.
2. *Çalışanlar için öğretimsel bir kaynak olmak:* Öğretimsel lider, öğretmenin öğretimini geliştirmek için ihtiyaç duyduğu yüreklendirmeyi, güdülenmeyi ve güvenilir gözleme dayalı dönütü sunmakla birlikte, ona kendini kötü hissettiğinde ağlayacak bir omuz da olabilmelidir. Bu aşamanın odak noktası, öğretmenlerin yardıma ihtiyaç duyduklarında nereye gidebileceklerini bilmeleridir.
3. *Öğrenmeye açık bir okul kültürü ve iklimi meydana getirmek:* Öğretimsel lider amaçların gerçekleştirilmesini engelleyebilecek tüm olumsuzlukları ortadan kaldırmalıdır. Okulda olan her şey bir amaca, öğrenmeye hizmet etmelidir.
4. *Okulun misyonunu ve vizyonunu paylaşmak:* Zamanla hedefler unutulur, günlük işler arasında kaybolur. Bu basamağın ana fikri kimsenin amacı unutmadığından emin olmaktır.
5. *Kendiniz ve çalışanlarınız için yüksek beklentiler oluşturmak:* Bu aşamada odak noktası, bütün çalışanların gerekli araç ve yeteneklere sahip olduğundan emin olmaktır. Öğretmenlerin yerine öğrencilere öğretim yapılamayacağına göre, onlara nasıl öğretecekleri öğretilmelidir.
6. *Lider öğretmenler yetiştirmek:* Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi aşamasında rolleri yalnızca öğretimi yönetmek değil aynı zamanda sınıfta kararlar vermek ve liderlik yapmaktır. Altıncı basamak herkesin hedefe ulaşmada liderlik ve sorumluluğu paylaştığından emin olmaya odaklanmaktadır.
7. *Öğrencilerle, çalışanlarla ve velilerle olumlu ilişkiler geliştirmek ve sürdürmek:* Öğretimsel lider, hedefe varmak için çabalarken, birlikte yol aldığı kimselerin göz ardı edilmediğinden emin olmak durumundadır.

Öğretimsel liderlik boyutları incelendiğinde, öğretimsel liderliğin ana unsurlarından birinin öğretmene rehberlik etmek ve öğretmenin öğretimsel becerilerini geliştirmek olduğu görülmektedir. Eğitim sistemlerinde rehberlik ve geliştirme sorumluluğu ağırlıklı olarak denetmenlik rolünü üstlenen eğitim çalışanlarına düşmektedir. Bu açıdan, denetmenlerin birer öğretimsel lider olmaları gerektiği ileri sürülebilir.

## ÖĞRETİMSEL LİDER OLARAK DENETMEN

Son dönemlerde, yönetim anlayışındaki değişimlere koşut biçimde denetmenlerin rolleri de insan ilişkilerinin ön plana çıktığı ve öğretimin geliştirilmesinin öncelendiği rehberlik odaklı bir değişim geçirmektedir (İlğan ve Kıranlı, 2007). Memduhoğlu ve Zengin (2012) de çağdaş anlamda denetmenlerin rollerinin inceleme ve soruşturmacıdan rehberlik ve öğretimsel liderliğe doğru evrilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu anlamda denetimde yetkiden çok etki ön plana çıkmalı; özendirme, ödül, işbirliği ve katılma ağırlık kazanmalıdır.

Öğretimsel liderlik ve denetmenlik birbirine yakın anlamlar ifade eden kavramlar olmasına karşılık, öğretimsel liderlik, okulda öğrenmenin başarılmasının ve yeni uygulamaların hayata geçirilmesinin birincil aracı olarak tanımlanmaktadır (Anderson, 2001). Liderlik etkili denetimin özüdür. Denetimin hangi türünde olursa olsun denetmenlerin liderlik rolü sergilemesi gerekmektedir. Denetimsel liderlik değişen amaçları başarmada okula yardımcı olmak olarak tanımlanabilir (Richardson, 1987).

Öğretmenler denetmenleri, idare ile işbirliği yapan ve merkeze rapor sunan görevliler olarak görürken, denetmenler kendilerini öğretmenlerin öğretimsel görevlerini yerine getirmelerinde birer yönlendirici (Jeizan, 1998), değişim ajanı ya da öğretimi geliştirmekle görevli profesyoneller olarak görmektedirler. Mevcut eğitim öğretimi eleştirmek kolayken, daha iyi nasıl yapılacağı konusunda öneriler getirmek zordur. İşte denetmenin öğretimsel liderliği bu noktada ortaya çıkmaktadır (Richardson, 1987).

Türkiye’de denetmenler, öğretmenler tarafından, tam da bu noktada oldukça sık eleştirilmektedir. Denetmenlerin, doğrudan öğretimi geliştirmeye dönük öneriler getirmekten çok hataları vurgulamakla ilgilendikleri dile getirilmektedir. Öğretmenlerin hatalarını tespit etmek, basit bir gözlemlerle herhangi bir formasyona sahip olmayan birçok kişinin yapabileceği bir iştir. Öğrencilerin el yazılarının iyi olmadığını ya da temel matematik becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını dile getirilmesi gibi. Oysa öğretmenlerin beklentileri daha farklıdır. Öğretmenler, daha iyi nasıl öğretebileceklerine ilişkin teknik bilgi ile donanık ve bu bilgiyi kendilerine aktarabilecek nitelikte bir denetmen ve bu doğrultuda bir denetim süreci özlemi içindedirler. Daha iyi el yazısı yazmaları için öğrencilere ne gibi etkinlikler yapılabileceğinin örneklerle sunulması ya da temel matematik becerilerinin daha iyi nasıl öğretileneğinin örnek öğretim uygulamalarıyla gösterilmesi gibi.

Denetmenlerin öğretimsel liderliği konusunda yapılan araştırmalar, denetmenlerin, denetim hizmeti vermek ve personel görüşmeleri yapmak, öğretmenlerin kurallar ve düzenlemelerden haberdar edildiklerinden emin olmak, öğretmenlerin

sınıflarda yaptıklarını sandıkları şeyi yapıp yapmadıklarını belirlemek gibi birçok yönetsel görevi yerine getirdiklerini göstermiştir (Jeizan, 1998). Öğretimsel lider olarak denetmenlerden beklenenler ise şu şekilde sıralanmaktadır (Richardson, 1987):

- Öğretimdeki yeni tartışmaları takip etmek
- Çocukların öğrenmeleri için daha iyi uygulamalar bulmak
- Kaliteli öğretmenler istihdam etmek
- İnsanlarla fikir alışverişinde bulunmak
- Hizmet içi eğitim programları geliştirmek
- Daha iyi değerlendirme sistemleri geliştirmek

Öğretimsel lider olarak denetmenin, iyi bir öğretim bilgisine sahip olması gerektiği ileri sürülebilir. Çünkü denetmenin görevlerinden biri de öğretmenin öğretim sürecini analiz etmek, öğrencilerin öğrenmeleri için daha iyi uygulamalar bulmak ve öğretmenlere başka hangi öğretim yöntemlerini kullanabilecekleri konusunda alternatifler sunmaktır. Bunu yapabilmek için de denetmen öğretim alanına hakim olmalı ve yeni gelişmeleri takip etmelidir. Kaliteli öğretmenler istihdam edilmesi Türkiye için geçerli değildir. Çünkü Türkiye’de denetmenin böyle bir yetkisi ve sorumluluğu yoktur.

Öğretimsel lider rolü üstlenen denetmenin karmaşık ilişkileri düzenlemek ve sürdürmek gibi bir sorumluluğu da vardır (Aydın, 2007, 74). Okuldaki çalışanlarla fikir alış-verişinde bulunmak, denetmenin daha doğru yaklaşımlar sergileyebilmesini sağlaması açısından önemli olabilir. Öğretmen hakkında; okul müdürü ve müdür yardımcısıyla, öğretmenin meslektaşlarıyla ve kendi meslektaşlarıyla konuşmak denetmene daha geniş bir bakış açısı kazandırabilecektir.

Denetmenin öğretmenler tarafından öğretimsel lider olarak kabul görmesi için öğretmenlerle olumlu bir iletişim kurması gerektiği ileri sürülebilir. Türkiye’de öğretmenlerin denetmenlerle ilgili önemli eleştirilerinden biri de kendileri ile yapıcı bir iletişim kurmadıkları ve sürekli olarak ast-üst ilişkilerine vurgu yaptıkları noktasında kendini göstermektedir. Oysa öğretimsel lider olarak denetmen bir yönetici gibi yetkiye dayalı bir anlayış değil, bir lider olarak etkiye dayalı bir yaklaşım sergilemelidir. Böylesi bir etki ise iletişim kanallarının açık olduğu ve olumlu ilişkilerin kurulabildiği bir ortamda meydana gelebilecektir.

Denetime ayrılan kısıtlı sürede öğretmen gelişimi istenilen düzeyde sağlanamayabilir. Bu noktada hizmet içi eğitim programları işe koşulabilir. Öğretmenlerin geliştirilebilir yönlerini dikkate alan ve yeni gelişmelere uyum sağlamalarını önemseyen denetmenler hizmet içi eğitim programları geliştirerek öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyebilirler.

Daha iyi değerlendirme sistemleri geliştirmek de denetmenin hareket alanı içinde görülebilir. Denetmen değerlendirme konusunda mevzuata uymak durumunda olsa da mevcut mevzuat çerçevesinde kalarak da değerlendirme sistemini geliştirebilecektir. Özellikle farklı branşlar için ortak değerlendirme ölçütleri kullanılması öğretmenlerce eleştirilmektedir ve denetimin amacına ve ruhuna da aykırıdır. Öğretimsel lider olarak denetmenler branşa özel denetim ölçütlerini işe koşabilirler.

Eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına ulaşması için gerekli değişimi gerçekleştirmek, denetimin işlevlerindedir. Bunun için denetmenin, öğretmenlere tüm okuldaki öğretimsel gelişim amaçlarıyla ilgili yardımda bulunması gerekmektedir. Ayrıca denetmenin, öğretmenlerin yeni öğretim modellerini öğrendiği beceri gelişim programlarını oluşturması, bir alana dayalı programdan disiplinler arası programa geçişi sağlaması ve öğretmenlere çağdaş bir sınıf yönetimi anlayışı geliştirmeleri konusunda yardımcı olması gerekmektedir (Hoy ve Hoy, 2004, 451).

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretimsel liderlik kavramı, etkili okul tartışmaları ile gündeme gelmiştir. Etkili okul çalışmaları içinde okulun etkinliğinin sağlanması adına öğretimin geliştirilmesi yolunda öğretimsel liderlik kavramından bahsedilmiştir. Yapılan araştırmalar, öğretimsel liderlerin bulunduğu okullarda öğrencilerin daha başarılı olduğunu ve bu okulların diğerlerine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretimsel liderler olarak denetmenlik görevini üstlenen eğitim çalışanları sadece *müfettişler* değil, aynı zamanda okul müdürleridir. *Müfettiş* ya da okul müdürü olsun, denetim görevini üstlenen bütün denetmenler, öğretimsel liderlik sergilemek durumundadır.

Denetmenlerin öncelikli rolünün öğretimsel liderlik olması gerekirken, denetmenler zamanlarının büyük kısmını öğretimle doğrudan ilgili olmayan işlere ayırmaktadır (Burch ve Danley, 1980). Richardson (1987) yaptığı araştırmada denetmenlerin denetim esnasında yapmayı planladıklarıyla yaptıkları arasında farlılıklar olduğunu, zamanlarının çoğunu yönetsel konulara ayırdıklarını, böylece öğretimsel liderlik görevlerini olması gerektiği gibi yerine getiremediklerini tespit etmiştir. Benzer biçimde, Akın, Arslan, Altınsoy ve Atlı'nın (2013) araştırmasında, iş yüklerinin oldukça fazla olmasının ve denetime ayrılan sürenin kısıtlı olmasının denetmenlerin denetim faaliyetlerini etkili bir şekilde yerine getirememeleri sonucunu doğurduğu tespit edilmiştir. Bundan başka Türkiye'de eğitim denetmenlerinin sayılarının yetersiz olması ve bazı branşlarda eksikliğin daha da hissedilir düzeyde bulunması denetmenleri branşları dışındaki derslerde rehberlik ve denetim yapmak zorunda bırakmaktadır (Söbü, 2005). Oysa liderin en önemli güç kaynaklarından birinin uzmanlık gücü olduğu hatırlanacak olursa, denetmenin öğretimsel lider olabilmesi için öncelikle liderlik edeceği alanda yüksek düzeyde yeterlik sahibi olması gerektiği ileri sürülebilir.

Okul müdürleri açısından durum daha vahim görünmektedir. Okul müdürlerimizin büyük kısmı, kontrol anlamındaki denetim görevlerini bile tam anlamıyla yerine getirmemektedir. Özellikle bütün öğretmenlerin birbirini yakından tanıdığı küçük okullarda müdürler öğretmenlerin sınıflarına gidip gözlem yapmayı çoğu zaman ihmal etmekte ya da yerine getirilmesi gereken, gereksiz bir rutin olarak görmektedir. Kaldı ki, çoğu okul müdürü öğretim programlarının şekillen-dirilmesi ve planların hazırlanması ile ilgili görevlerini sadece imza atarak yerine getirmektedir. Çağdaş öğretim tekniklerinin takip edilerek öğretmenlere aktarılması ise şimdilik uzak bir hedef olarak görünmektedir.

Oysa denetimin amacı, öğretmenleri öğrencilerin gelişimi için çalışan bilgi ile donanmış profesyoneller haline getirmektir (Glickman, 1990, 428). Bu anlayışla denetmenin rolü, öncelikle öğretmenin mesleki gelişimini sağlamaktır. Sonul olarak öğrencinin çok boyutlu gelişimini hedefleyen böylesi bir yaklaşım denetmene öncelikle öğretimsel alanda sorumluluk yüklemektedir.

Denetmenler öğrenmeye liderlik etme rollerine odaklanmadıkça, okullarda çok fazla bir ilerleme beklenmemelidir. Öğretmenlerin kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmak, onlara nasıl etkili biçimde öğreteceklerinin somut örneklerini sunmak ve öğrencilere nasıl güvenli bir çevrede etkili öğrenciler olacaklarını öğretmelerini sağlamak öğrenmeye liderlik etmenin belirleyicileridir (Sergiovan-ni ve Starratt, 2007, 6).

Sonuç olarak, öğretimsel liderler olarak denetmenlerden, öğretmenlere mesleki gelişimlerinde yardımcı olmaları, okul yöneticilerini öğretimsel liderler olma yolunda yüreklendirmeleri ve öğrencilerin öğrenmelerine etki edebilecek her değişken üzerinde durmaları beklenmektedir. Türkiye açısından değerlendirildiğinde, denetmenlerin birer öğretimsel lider olduklarını söylemek iyimser bir yaklaşım olacaktır. Çünkü mevcut sistemimizde denetmenler daha çok mevzuatın uygulanmasını önemsemekte ve yönetsel konulara daha fazla zaman ayırmaktadır. Ancak böylesi bir anlayış okulların sadece ayakta kalmasını sağlayacak, gelişim açısından bir yarar getirmeyecektir.

## KAYNAKÇA

- Akın, U., Arslan, G., Altınsoy, H. B. ve Atlı, B. (2013). Eğitim Denetmenlerinin Denetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar. V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi. TEM-SEN ve Sütçü İmam Üniversitesi. 20-22 Haziran 2013. Antalya.
- Anderson, R. B. (2001). Perceptions of standards-based reform and the role of instructional leadership. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Nevada, USA.
- Aydın, İ. (2005). Öğretimde denetim. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (2002). Etkili okul ve okul geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2006). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Burch, B. G. ve Danley, W. E. (1980). The instructional leadership role of central office supervisors. *Educational Leadership*, 37 (8), 636-637.
- Çelik, V. (2000). Eğitimsel liderlik. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Daresh, J. C. (2001). Supervision as proactive leadership. USA: Waveland Pres, Inc.
- Demirel, Ö. (2005). Eğitim sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Glickman, C. D. (1990). Supervision of instruction: A developmental approach. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Hoy, A. W. ve Hoy, W. K. (2003). Instructional leadership: A learning centered guide. Boston: Allyn & Bacon.
- İlğan, A. (2006). İlköğretim müfettişleri ile ilköğretim öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve devlet ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri (Adana, Kahramanmaraş ve Hatay il örnekleri). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İlğan, A. ve Kıranlı, S. (2007). Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin denetlenmesinde klinik denetim modeli. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40 (2), 151-177.
- Jeizan, S. S. (1998). The role of supervisors as educational leaders in private schools in Saudi Arabia, Unpublished Doctoral Dissertation. University of Minnesota, USA.
- Katz, D. ve Kahn, R. L. (1977). Öğütlerin toplumsal psikolojisi (Çev. H. Can ve Y. Bayar). Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Knezek, E. J. (2001). Supervision as a selected instructional leadership behavior of elementary principals and student achievement in reading. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Texas, USA.
- Liu, C. (1984). An identification of principals' instructional leadership behaviours in effective schools. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Cincinnati, USA.
- Lunenburg, F. C. and Ornstein, A. C. (2000). Educational administration. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

- McCier, M. H. (2003). A study of high school principals' instructional leadership behaviours as perceived by teachers in urban comprehensive and magnet high schools. Unpublished Doctoral Dissertation. Wayne State University, Michigan, USA.
- McEwan, E. K. (2001). *Effective instructional leadership*. California: Corwin Press.
- Memduhoğlu, H. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5 (1), 131-142.
- Nolan, J. ve Hoover, L. A. (2005). *Teacher supervision and evaluation*. Danvers: John Wiley and Sons.
- Richardson, S. C. (1987). *Actual and ideal role perceptions of instructional supervisors in the public schools of Virginia*. Unpublished Doctoral Dissertation. East Tennessee State University, USA.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (2006). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Söbü, A. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin sorunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 19-35.
- Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.

## Anılarla Haydar Hoca – Uğur AKIN

### HAYDAR HOCA SÜREKLİ KENDİNİ GELİŞTİRİRDİ

Haydar Hoca'dan doktorada Teftiş dersi almıştım. Hoca, emeklilik sonrası bölüm hocalarını kıramamış, ilerleyen yaşına rağmen bize ders açmayı kabul etmişti. Biz de hocayı tanıyacağımız ve onun engin bilgisinden yararlanacağımız için heyecanlıydık. Bu duygularla girdiğimiz ilk derslerde hoca konu anlatıyor ve yansılar için tepegöz kullanıyordu. İlerleyen haftalarda bizler sunu yapmaya başladığımızda projeksiyon cihazı kullandık ve sunumlarımızı Power Point programıyla yaptık. Bir gün hoca beni yanına çağırdı ve her zamanki nazik üslubuyla aynen şöyle dedi: "Uğur Bey, sizlerin kullandığı sunum yöntemi çok hoşuma gitti ve daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Ben de derslerde bu teknolojiden yararlanacağım." Açıkçası hem şaşırmıştım hem de hocaya olan hayranlığım bir kat daha artmıştı. Seksen yaşına yaklaşmış Haydar Hoca, hiç erinmeden yeni teknolojiyi öğrenecek ve kendini yenileyecekti. Bu yaşantı bana öğrenmenin ve kendini geliştirmenin yaşı olmadığını gösterdi. Bir de Haydar Hoca'dan ders almanın ne büyük bir şans olduğunu.



# Hizmet İçi Eğitim<sup>13</sup>

Servet ÖZDEMİR<sup>14</sup>

## GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılın dünyasında sosyal ve politik gelişmeler, teknolojik yenilikler ve gelişen bilgiye erişim olanakları diğer örgütler gibi eğitim kurumlarına da değişime ve gelişime zorlamaktadır. Bu sürece ayak uydurabilmekte bir şeyin dikte ile öğretilmesi, emredilmesi ya da tabana yansımayan uygulamalarla mümkün değildir. Yirmi birinci yüzyıl artık bireyin kendini sürekli yenilediği, insan kaynağının geliştirildiği, insana değer verilen ve bireyin yaratıcılığını gösterebileceği fırsatların sunulduğu bir öğrenen örgüt yapısını klasik örgüt yapısına tercih etmektedir. Bu yüzyılda öğretim devri bitmiş, herkes için “öğrenme” dönemi başlamıştır.

İnsanın üretimin en önemli unsuru olduğunun fark edilmesi ile birlikte örgütler açısından en önemli faktör katma değer yaratabilen insan olmuştur. İnsan sermayesinin geliştirilmesi örgütler için en önemli unsurlardan biri olmuştur. Bilginin en önemli unsur olarak kabul edildiği bilgi toplumunda, bilgiye ulaşabilen, onu kullanabilen, paylaşabilen ve üretebilen kimselerin toplumda daha önemli bir konuma geleceğine inanılmaktadır (Drucker, 1993). Örgütlerin özellikle 1980’li yıllardan itibaren değişime ayak uyduramama telaşına girmiş olmaları, sanayi devriminden bu yana kullanılan kalıplaşmış iş idaresi yöntemleri ve bürokratik kurallar örgütlerin oldukça hantal bir yapıya bürünmelerine neden olmuştur. Değişimi yakalamak ve örgütü hantallaşan yapısından kurtarmak amacıyla süregelen arayışlar yönetim anlayışında değişiklikleri de beraberinde getirmiştir (Düren, 2002).

Günümüzde çalışanların bilim, teknoloji ve eğitimdeki hızlı değişimlere ayak uydurmasının tek yolu yenilenmekten geçmektedir. Çalışanlar yenilenmek ve kendilerini geliştirmek için meslek hayatlarının her anında eğitime açık olmalıdırlar. Çünkü çalışanların mesleki sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri, alanlarıyla alakalı güncel konuları takip etmelerine ve bu değişime ayak uydurarak eğitimi daha verimli hale getirme çabası içinde olmalarına bağlıdır. Bilim ve teknolojiye hızlı değişim, farklı meslek gruplarının bilgi ve becerilerini geliştirmelerini seminer, kurs, konferans, mesleki yayın ve yapılan yeni araştırmaları izleme gibi etkinliklerle zorunlu hale getirmektedir (Neo ve Wilk, 1993).

Bu çağda elde edilen yeni bilgiler ışığında eğitim, öğretim, öğrenme, öğretme, okul, öğretmen, öğrenci kavramlarının anlamları değişime uğramaktadır (Şahin, 2004). Bunun yanında, toplumun ihtiyaç duyduğu birey tipi değişmekte ve bu da

13 İlk Hizmet İçi Eğitim dersini aldığım, Hocam Prof. Dr. Haydar Taymaz’ın aziz hatırasına.

14 Prof. Dr. - Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi - servetozdemir1996@gmail.com

eğitim kurumlarından beklentilerin farklılaşmasına neden olmaktadır. Eğitimli bir bireyden bilgiyi nasıl elde edeceğini ve elde ettiği bilgiyi nasıl kullanacağını bilmesi, ileri düşünme becerilerine sahip olması, algı ve problem çözme yeteneklerini geliştirmiş olması, bilgiyi yaratıcı bir şekilde işleyebilmesi, kendini düzgün ve akıcı bir şekilde ifade edebilmesi beklenmektedir (Sığırı, 2010). Okuldan ise değişime ayak uydurması, değişimi nasıl gerçekleştireceğini öğrenmesi ve bu sayede gelişim sürecini devam ettirebilmesi beklenmektedir (Weston ve Brooks, 2008). Okul, en genel anlamda belli bir yeri olan, belirli bir süre devam eden, çalışan kadrosu değişen, toplumun geniş bir kesimine hitap eden, planlı ve programlı bir şekilde eğitim hizmetini bireylere sunan ve genel ve mesleki çeşitler içerisinde şekillenen bir kuruluştur (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004). Sosyal ve eğitsel konularda ortaya çıkan eğilimler okulların da değişmesini ve yenilenmesini gerekli kılmaktadır (Sergiovanni, 1996; Dawson, 1997). Balay (2004) yaşanan yeniliklerin ve değişimlerin okul ve öğrenme ortamlarının yapısında değişiklik yapılmasını zorunlu kıldığını ifade etmekte ve eğitim kurumları olarak okulların yeniliğe ve girişimciliğe açık olması, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği yer olması, toplumun bilgi ve bilgi işçisi ihtiyacını karşılaması, öğrencilerin özgün ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren ortamları sağlaması ve takım halinde çalışmayı destekleyerek öğrencilerde öğrenme motivasyonu yaratması gerektiğini vurgulamaktadır.

Dünyada ve Türkiye’de meydana gelen ve eğitime yön veren gelişmeler, öğretmenlerin eğitim sisteminde birtakım görev, rol ve sorumluluklarında değişimleri de beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin bu değişimleri, daha iyi kavramaları ve görevlerini uygun bir şekilde yerine getirebilmeleri için hizmet öncesinde iyi bir eğitime tabi tutulmaları önemli bir ihtiyaç olarak öne çıkmaktadır. Fakat günümüzde hizmet öncesinde alınan bu eğitimlerin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin hizmet öncesinde aldığı lisans ya da lisansüstü eğitim içerikleri, sık sık yapılan reformlarla değişime uğramaktadır. Bu değişimler de ihtiyaçları karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bunun yanında dünya çapında bilim, teknoloji ve sosyal yaşamda meydana gelen büyük gelişmeler karşısında öğretmen adaylarının mevcut bilgi ve becerileri bu hızın gerisinde kalmaktadır. Bu da öğretmenleri mevcut gelişmelere uymak için çalışmaya ve kendini yenilemeye teşvik etmektedir (Erdem, Uzal ve Ersoy, 2006).

Okullar dinamik ve açık bir sistemi teşkil etmektedirler. Okullardan değişime, zamana ve yeniliğe ayak uydurabilmeleri ve dışarıdan aldığı girdiyi belli bir planlı ve süreç dâhilince topluma geri verebilmesi beklenmektedir (Şirin, 2007). Son yıllarda eğitim sisteminde büyük değişimler olmuş ve bu durum okulları da değişime zorlamaktadır. Okullarda değişimi gerçekleştirebilmenin ön koşulu okuldaki çalışanların değişime ayak uydurması ve kendilerini geliştirmesidir. Yeni

okul öğrenme merkezi olmak durumundadır. Kendini sürekli yenilemeyen ve bunu öğrencileri ile paylaşamayan, bilgilerin gerçek ortamda nasıl kullanılacağını öğretemeyen bir okul 21. Yüzyılda yaşayamaz. Öğretmenlerimizin bu yenilik ve değişimlere ayak uydurmasında iyi planlanan ve etkili yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetleri büyük önem taşımaktadır.

## HİZMET İÇİ EĞİTİM KAVRAMI

Çalışanların bilgi ve becerisinin, uzmanlığının gelişiminde hizmet içi eğitim en sık kullanılan araçlardan biridir. Hizmet içi eğitimin, hem çalışanın bilgi ve beceri gelişimine hem de motivasyon ve benlik gelişimi üzerinde olumlu etkileri vardır (Wexley ve Latham, 2002). Holton ve Collins (2004) çalışan uzmanlığı ve gelişiminin, örgütün verimliliğindeki ve değişen dünyaya ayak uydurmasındaki katkısının örgütler tarafından gittikçe daha iyi anlaşıldığını ifade etmektedir. Örgüt, bilgi ağırlıklı bir yapıya ihtiyaç duydukça hizmet içi eğitimin rolü de artmaktadır (Marchington ve Wilkinson, 2002). 21. Yüzyılın bilgi toplumunda ise örgütler büyük oranda bilgi ağırlıklı bir yapıya ihtiyaç duymaktadır.

Bilgi toplumunun gelişebilmesi için üyelerini bilgi toplumunun istemlerine uygun olarak yetiştirmesi gerekmektedir. Bu zorunluluk bireyleri içinde buldukları topluma uyma, hatalarını düzeltme, morallerini yükseltme, kişiliklerini geliştirme, mesleki yeterliliklerini arttırma, ileri doğru gitme ve yükseltme gibi çabaların gerektirdiği bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasını kapsamına alır (Taymaz, 1981).

Mevcut bilgi birikiminin katlanarak arttığı günümüzde, bireylerin, bilgi ve teknolojiye bağlı olarak toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısında meydana gelen değişme ve gelişmelere uyum sağlayabilmeleri ancak, yaşam boyu eğitim görmeleri ile mümkündür (Yalın, 2001). Eğitim, insanın doğumundan ölümüne kadarki süreçte sürekliliği olan bir olgudur. Eğitimin sürekliliği ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu düşünüldüğünde yaşam boyu eğitim kavramı öne çıkmaktadır. Demir'in (1997, 1) Lawyers'dan aktardığına göre yaşam boyu eğitim; "bireylerin herhangi bir yaşta kişisel, mesleki ve toplumsal gereksinimlerini karşılayacak bilgi ve beceriyi kazanmak amacıyla katıldığı her türlü öğrenme etkinliğidir".

İnsanlar, mesleki ve bireysel gereksinimlerini karşılamak için eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Birey, hangi meslek grubunda çalışırsa çalışsın yaşam boyu eğitime muhtaç olduğunu ve eğitimin, meslekte geçen zaman dâhil tüm yaşamı boyunca sürüp gitmesi gerektiğini bilmelidir. Bilim ve teknolojiye sürekli değişim ve gelişim sonucunda öğrenmeye duyulan ihtiyaç, "yaşam boyu öğrenme" anlayışını ortaya çıkarmıştır. Yaşam boyu öğrenme, bireyin her yaşta öğrenmesi demektir. Bireyin mesleğine başlamasından sonra sürekli eğitilmesi "hizmet içi

eğitim” kapsamına girmektedir. Birey için yaşam boyu öğrenme, onun bütün yaşamı boyunca öğrenmesini zorunlu kılar. Eğitim kurumu için ise, birey ne zaman ve ne kadar gereksinim duyarsa ona o eğitimi götürme anlamı taşır (Demirel, 1999).

Yaygın eğitim olarak ta isimlendirilen yaşam boyu eğitimin bir kurumda çalışan bireylerin niteliğini artırmayı amaçlayan biçimi de hizmet içi eğitimidir (Günbayı ve Taşdöğen, 2012). Hizmet içi eğitim yaşam boyu öğrenme içinde yer alan bir alt süreçtir. Bir kurumda göreve atanan birey işe başladığı günden ayrılıncaya kadar mesleği ile ilgili gelişmeleri takip etmek ve kişisel gelişimini sürdürmek için sürekli eğitime gereksinim duyar. Hizmet içi eğitim çalışanların kariyer gelişimi içinde önemli bir yere sahiptir. Hizmet içi eğitimlerle bireylerin kariyerlerinde ilerlemelemlerinin yolu açılır. Yaşam boyu öğrenme, eğitimin süreklilik ve çok boyutluluk özelliklerinin birleşmesi ile ortaya çıkmıştır. Yaşam boyu eğitim, eğitimin insan yaşamı boyunca sürmesinin yanında, yaşamın her alanında ortaya çıkan eğitim etkinliklerine sistemli bir bütünlük kazandırmaktadır (Babadoğan ve Kıymet, 1990).

Hizmet içi eğitimin birçok tanımı yapılmıştır. Hizmet içi eğitim kavramı ile ilgili araştırmacıların içeriği benzer olsa da farklı tanımlamaları vardır. Bu tanımlardan bazıları şöyledir:

Türk Dil Kurumu'nun (2014) Güncel Türkçe sözlüğünde hizmet içi eğitim, “Çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim, işbaşında eğitim.” olarak tanımlanmaktadır. Demirtaş ve Güneş (2006) Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü adlı eserinde hizmet içi eğitimi, sistemin daha etkili çalışabilmesi ve iş görenlerin kendilerini yetiştirme gereksinimlerinin karşılanabilmesi için düzenlenen eğitim etkinliği olarak tanımlamaktadır.

Hizmet içi eğitim; kişiye hukuki olarak işe başladığı tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesi sürecidir (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1995; Yazıcı ve Gündüz, 2011). Hizmet içi eğitim, çalışanın yeteneklerini; teknik, ekonomik ve sosyal gelişmeler doğrultusunda günün modern anlayışına uygun biçimde değiştirmek ve geliştirmek anlamına gelmektedir (Sabuncuoğlu, 2005). Can'a (2011) göre hizmet içi eğitim, çalışanların işlerine yatkınlığını sağlayarak verimlilik düzeylerini yükseltmeyi, gelecekte görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için onların bilgi, deneyim ve becerilerini artırmayı amaçlayan eğitim etkinlikleri olarak ifade edilmiştir. Tezcan'a (1992) göre hizmet içi eğitim, belli bir kurumda görevli kişilere, kısa süreli olarak bilgi vermek için yapılan, kişilerin hizmetteki verimlilik ve etkinliklerinin araştırılmasına, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve anlayışların zenginleştirilmesine yönelik bir eğitimidir. Harris ve Bessent'e (1969) göre ise hizmet içi eğitim, herhangi bir meslekte çalışan personelin eğitimsel gelişimi için planlanan etkinliklerin tamamıdır.

Taymaz (1997) yıllık hizmet içi eğitim programı adlı çalışmasında hizmet içi eğitimi özel ve tüzel kişilere ait kurumlarda belirli bir ücret ya da maaş karşılığında çalışmakta olan personellerin görevleri gereği gerekli bilgi, beceri ve tutumları edinmesini sağlamak üzere yapılan eğitim; Pehlivan (1997) hizmet içi eğitimi herhangi bir meslek sahibinin, mesleğe başladığı ilk günden mesleği bıraktığı güne kadar kendini mesleği için yetiştirmesi veya yetiştirilmesi süreci; Yalın (2001) hizmet içi eğitimi yaşam boyu eğitimin bir gereği olarak hizmet içi eğitim, çalışanlara mesleklerinde daha başarılı, üretici ve mutlu olmasını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı amaçlayan bir eğitim; Aytaç (2000, 66) hizmet içi eğitimi şöyle tanımlamaktadır: “Üretim ve hizmette etkililiğin, verimin, kalitenin yükseltilmesi, ürünün üretimi ve tüketimi sürecinde meydana gelebilecek hataların ve kazaların azaltılması, maliyetlerin düşürülmesi, satış ve hizmet sunumunda nitel ve nicel yönden gelişmenin sağlanması, kârların yükseltilmesi, vergi gelirlerinin ve tasarruflarının artırılması amacıyla iş gücüne verilen temel meslek ve beceri eğitimi yanında iş görene çalışma hayatı süresince de bilgi, beceri ve davranış ve verim düzeyini yükseltici plânlı eğitim etkinlikleridir.” olarak tanımlamaktadır.

Özdemir (1997) “hizmet içi eğitim” kavramının yanında; “Mesleki Geliştirme”, “Personel Geliştirme”, “İşte Öğretim”, “İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi”, “Personel Yenileştirme”, “Profesyonel Geliştirme”, “Profesyonel İlerleme”, “Örgüt Yenileme” gibi farklı kavramların da kullanılabildiğini ifade etmiştir.

## Hizmet İçi Eğitimin Amaçları

Aytaç (2000, 68), Öztürk ve Sancak, Selimoğlu ve Gül (2009, 4) hizmet içi eğitimin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- İşe başlayan çalışanın kuruma uyumunu sağlamak ve kurumun amaç ve politikalarını öğretmek,
- Mevcut ve/veya değişen iş akışını çalışan personelin mümkün olan en kısa sürede öğrenmesini sağlamak,
- Çalışan personelin işyerine olan aidiyet duygusunu geliştirmek,
- Çalışana kurumun amaç, ilke ve politikalarını bir bütünlük içinde kavrayacak becerileri kazandırmak,
- İşin gerektirdiği temel meslek becerilerini kazandırmanın yanı sıra eğitim eksikliklerini tamamlamak, çalışan personelin kendine güvenini sağlayarak moralini yükseltmek,

- Bilim, teknoloji, ekonomi ve iş hayatında meydana gelen gelişmelere ve değişimlere uyum sağlayarak, yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesine katkıda bulunmak,
- Çalışanın değişik alanlarda yatay ve dikey geçişlerini sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- Kurumun ürettiği ürünün (mal, hizmet, düşünce) nitelik, nicelik ve verimliliği artırmak,
- Çalışan personelin görev, yetki ve sorumlulukları konusunda bilgileri artırılarak ofiste gerçekleştirilen işlerin zamanında gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak ve hataların en aza indirilmesini sağlamak,
- Çalışan personele kariyer yapma imkânı sağlayarak, üst kadrolar için eleman ihtiyacını örgüt içerisinde sağlamak,

Hizmet içi eğitimin üç ana amacı vardır: 1) öğretmenlerin mesleki yetenek ve gelişmelerini teşvik etmek, 2) Okul pratiğini geliştirmek, 3) Okulda açıkça kararlaştırılmış olan pratik yenilikleri yürütmek. Bunlarla birlikte eğitimde yeni buluşları yürütmek, öğretimin kalitesini artırmak, öğretim yöntemlerini geliştirmek, hizmet içi eğitim kapsamına girmektedir (Veenman vd., 1994 Akt: Boydak-Özan ve Dikici, 2001).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı bağlı eğitim kurumlarında çalışan yaklaşık sekiz yüz binden fazla öğretmenin hizmet içi eğitimleriyle iş ve işlemler yönetmelikle düzenlenmiştir. Bu yönetmeliğin beşinci maddesinde hizmet içi eğitimin amaçları şöyle ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği, 1995):

- a. Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak,
- b. Personele Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,
- c. Mesleki yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,
- d. Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- e. Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
- f. İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
- g. Farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,

- h. Türk Milli Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak,
- i. Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,
- j. Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak.

## Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliği

Günümüzde bilim ve teknikte yaşanan hızlı gelişmeler, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda önemli değişimlere yol açmaktadır. Kişilerin bu değişimlere ayak uydurma ve yeni gelişmeleri takip edebilmeleri için yaşamları boyunca eğitime ihtiyaçları vardır. Eğitim faaliyetlerini, kişinin tüm hayatını kapsayacak şekilde genişletmek, yüzyılımızın dinamızının ortaya çıkardığı bir sonuç olup, günümüzde eğitimcilerin üzerinde durdukları noktalardan birisidir. Sosyal bir sistem olan eğitim, kişileri toplumdaki yeni bilgiler ve beceriler kazandırmak yoluyla da toplumun değişen koşullara uyum sağlamasını kolaylaştıracaktır (Taymaz, 1992).

Teknolojinin hızla geliştiği ve bilginin arttığı, kurumlarda personel yönetimi kavramının yerini insan kaynakları yönetimi kavramına bırakmaya başladığı bu dönemde, personelde aranan yeterliliklerde değişiklikler yaşanmaktadır. Bu durumda günümüz kurumlarında çalışan personele gerekli yeterlilikleri kazandırmak için yapılan hizmet içi eğitimin önemi gün geçtikçe daha çok artmaktadır (Taymaz, Sunay ve Aytaç, 1997).

Hizmet içi eğitimin gerekliği, farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde ifade edilmektedir. Özyürek (1980) çalışmasında, hizmet içi eğitimin her meslek için gerekli olduğunu belirtmektedir. Özyürek'e göre öğretmenler için hizmet içi eğitimin ayrı bir önemi vardır. Bir ülkede yeni nesillerin yaratıcı, verimli, yapıcı, birer meslek sahibi ve ülkesine karşı sorumluluklarının bilincine varmış vatandaşlar olarak yetiştirilmesinden sorumlu olan kişiler, öğretmenlerdir. Bilimdeki, teknolojiadaki, kültürdeki ve sosyal yaşamdaki değişimler eğitim teorisini ve uygulamasını değiştirmektedir. Öğretmenlerin bu değişimlere uyumunu sağlayabilmek ancak sürekli olarak hizmet içi eğitim programlarından geçirmekle mümkündür.

Öğretmenler gerek hizmet öncesi gerekse hizmet anında eksiklerini tamamlamak için hizmet içi eğitime gereksinim duymaktadırlar. Özellikle hizmet öncesinde verilen bilgilerin iş ortamında yetersiz kalması, çalışanlarda kariyer yapma isteğinin artması, değişime ve gelişmelere uyum zorunluluğu, bazı bilgi ve becerilerin sadece iş başında öğrenilmesi, öğrenme ve kendini geliştirme isteğinin olması gibi nedenler hizmet içi eğitimi zorunlu kılmaktadır. Hizmet içi eğitim ile çalışanlarının performanslarını gözden geçirmek, niteliklerini, becerilerini tespit edebilmek mümkün olabilecektir (Selimoğlu ve Yılmaz, 2009).

## **SON SÖZ**

21. Yüzyıl eğitim kurumlarının öğrenen bir örgüt olmalarını zorunlu kılmaktadır. Öğrenen bir örgüt olabilmek ise büyük ölçüde çalışanların kendilerini geliştirmelerine fırsat veren hizmet içi eğitim faaliyetleriyle mümkündür. Eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmada eğitimin temel taşı olan öğretmenlere sürekli olarak gelişme ve yenileşme imkânının verilmesi, bu amaçla hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve düzenlenecek hizmet içi eğitim programlarının bilimsel olarak ele alınıp yürütülmesi oldukça önemlidir.



## KAYNAKÇA

- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147.
- Babadoğan, C. ve Kıymet, S. (1990). Toprak mahsulleri ofisi genel müdürlüğü eksper kursu izleme değerlendirmesi araştırması. Ankara.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 61-82.
- Boydak-Özan, M. ve Dikici, A. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 225-240.
- Can, E. (2011). Türkiye’de kamu personelinin hizmetiçi eğitiminde bilişim teknolojilerinin rolü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.*
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, S. (1995). Kamu ve özel kesimde personel yönetimi. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dawson, G. (1997). Issues and directions in preparing school leaders: Lessons from a world wide web. New South Wales: The Australian College of Education (Monograph No.30).
- Demir, F. (1997). Hizmet içi eğitimde bilgisayar eğitimi etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.*
- Demirel, Ö. (1999). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2006). Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Drucker, P. (1993). Kapitalist ötesi toplum. (Çev: B. Çorakçı). İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Düren, A. Z. (2002). 2000’li yıllarda yönetim. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Günbayı, İ. ve Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 87-117.
- Harris, B. ve Bessent, W. (1969). In service education: A guide to better practice. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Holton, E. F. III. ve Collins, D. B. (2004). The effectiveness of managerial leadership development programs: A meta-analysis of studies from 1982 to 2001. *Human Resource Development Quarterly*, 15 (2), 217-248.
- Marchington, M. ve Wilkinson, A. (2002). People management and development: Human resource management at work. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği. (1995). 8 Nisan 1995 tarih 22252 sayılı Resmi Gazete
- Neo, R. A. ve Wilk, S. L. (1993). Investigation of the factors that influence employees’ participation in development activities. *Journal of Applied Psychology*, 78, 291-302.
- Özdemir, S. (1997). Her organizasyon hizmet içi eğitim yapmak zorundadır. *Milli Eğitim Dergisi*, 133, 17-19.

- Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yaşar University*, 7 (2), 761-794.
- Özyürek, L. (1977). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının etkinliği. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Pehlivan, İ. (1997). Türk kamu kesiminde hizmet içi eğitim sorunları araştırması. *Verimlilik Dergisi*, 3, 131-144.
- Sabuncuoğlu, Z. (2005). İnsan kaynakları yönetimi. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayınları.
- Selimoğlu, E. ve Gül, H. B. (2009). Hizmetiçi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkisi. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi (e-dergi)*, 54 (1), 3-23.
- Sergiovanni, T. (1996). *Leadership for the school house*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sığırı, U. (2010). The paradigm shift in educational management: an evolution of distributed learning as future approach. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9 (2), 205-211.
- Şahin, İ. (2004). Postmoden çağ ve hümanist eğitim. *İçinde, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 6-9 Temmuz 2004, Malatya.*
- Şirin, H. (2007). Okul ve özellikleri. *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (Edt: S. Özdemir)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taymaz, H. (1981). Hizmet içi eğitim. Ankara: Sevinç Matbaası, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Taymaz, H. (1992). Hizmet içi eğitim kavramlar, ilkeler, yöntemler. Ankara: Personel Eğitimi Geliştirme Merkezi Yayınları No: 3.
- Taymaz, A. H. (1997). Yıllık hizmet içi eğitim programı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 271-276.
- Taymaz, A. H., Sunay, Y. ve Aytaç, T. (1997). Hizmet içi eğitimde koordinasyon sağlanması toplantısı. *Milli Eğitim*, 133, 13-17.
- Tezcan, M. (1992). Eğitim sosyolojisi. Ankara: Zirve Ofset.
- Türk Dil Kurumu. (2014). Hizmet içi eğitim. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51bf6e3c35f2c0.65314362](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51bf6e3c35f2c0.65314362). Erişim Tarihi: 29.04.2014.
- Weston, M. E. ve Brooks, D. M. (2008). Critical constructs as indicators of a shifting paradigm in education: A case study of four technology-rich schools. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 2, 281-291.
- Wexley, K. N. ve Latham, G. P. (2002). *Developing and training human resources in organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yalın, H. İ. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim*, 150, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/150/yalin.htm>. Erişim Tarihi: 29.04.2014.
- Yazıcı, Ö. ve Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye'deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 1-15.

# Çok Kültürlülük ve Eğitime Etkileri

Ali BALCI<sup>15</sup>

## ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK VE NEDENLERİ

İnsan toplumlarının farklılığına yol açan bir çok nedenden söz edilebilir. İnsanoğlunun, tarihi boyunca dünya üzerindeki göçü ya da hareketliliği, farklılığa yol açan en önemli nedenlerden biridir. İnsanoğlunun bir yerden bir yere (lere) göçü, tarihi boyunca sürmüştür ve sürmektedir. Bazen coğrafik, bazen sürgün, bazen de çalışma nedeniyle bu göç, devam etmiştir ve etmektedir. Bu bağlamda bazı insan göçü isteğe bağlı, çoğu kere de zorla olmuştur. Pek tabii ki bu göçlerin yerel, ulusal ve kültürel pek çok etkisi olmuştur ve olmaktadır. Bunların başında da toplumlarda farklılıklara, özellikle de çokkültürlülüğe neden olması gelir. Ancak çokkültürlülüğe neden olma bağlamında “Küreselleşme” nin ayrı bir yeri vardır. Bu yüzden de ayrıntıyla irdelenmesi gerekir.

Küreselleşme/globalleşme olgusu, hizmetlerin, ticari metanın ve sermayenin dolaşımının bileşimi olarak algılanabilir. Küreselleşme, ulus-devlet pazarlarının bağımsız bir dünya pazarına dönüşmesi, diğer bir deyişle dünyanın büyük bir pazar haline gelmesidir. Küreselleşme, başlardaki ekonomik ağırlıklı, ulus ötesi bir pazara ulaşma hedefini genişletmiş giderek sosyal-kültürel ve politik boyutlarda da uluslar arası bir birliğe ulaşma çabasına girmiştir (Balci, 2011).

Küreselleşme olgusu olarak Dünya, giderek daha birbirine bağlı ve karşılıklı olarak daha fazla ilişkili hale gelmektedir. Özellikle de iletişim ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler bunu sağlamaktadır. Gelişmiş iletişim teknolojileri, dünyanın bir yerindeki haberleri göz açıp kapayıncaya dek odamıza getirmektedir. Çokkültürlü örgütler ve uluslararası kuruluşlar, ailelerin ve çalışanların hareketini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca hava taşımacılığındaki gelişmeler kişisel seyahatleri kolaylaştırmaktadır. Artık romantik “küresel köy” imajı yaratılmış; dünyanın yakın bağlantısı gerçekleştirilmiştir. Ancak gelişmenin nimetlerinin gelişmiş ve az gelişmiş ülkeler arasında eşit olarak dağıtıldığını söylemek mümkün değildir. Özellikle de uluslararası iş pazarı rekabetinde bir çirkinlik yaşanmakta; bir taraf sürekli kazanırken diğerleri sürekli kaybetmektedir. Sonunda uluslararası simetrik olmayan bir güç yapılanması oluşmaktadır. Politik, ekonomik ve kültürel etkiler, karşılıklı bağımlı ağlar yoluyla kolaylıkla yapılmaktadır. Sonuçta dünya, daha iyi ya da daha kötü için karşılıklı bağımlı hale gelmektedir (Chang, 2003; Balci, 2011).

Küresel bağlılığının şu nedenlerle kendine özgünlük (unique) taşıdığı söylenebilir (Chang, 2003): 1) İnsanların, fiziksel olarak yeniden yerleşmesini her

15 Prof. Dr. - Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi - ali.balci@education.ankara.edu.tr

zaman gerektirmemesi. 2) Büyüklüğünün, iletişim teknolojisine bağlı olarak artış göstermesi. 3) Minimalist hükümet, kamu kurumlarının özelleştirilmesi ve serbest ticaret ilkelerini destekleyen kapitalizm tarafından yönlendirilmesi. Gibson-Graham bu yeni fenomeni, “küreselleşme” olarak tanımlamaktadır. Küreselleşme, dünyanın artan hızla uluslararası ticaret yoluyla bütünleştiği, ürünlerin ve finansal pazarların uluslararası olduğu, artan oranda ağ bağlantısı olan küresel telekomünikasyon sistemi yoluyla ticari (commodity) kültürün uluslararası olduğu bir dizi süreç olarak görülebilir.

Küreselleşmenin elbette ki pek çok etkileri olmuştur ve olmaktadır. Bu etkileri şu boyutlar altında toplamak mümkün görülmektedir (Chang, 2003; Balcı, 2011): 1) Ekonomik alanda; serbest ticaret uygulamaları, özel girişim, yabancı yatırım ve liberal ticaret kazancı, 2) Sosyal boyutta; yeni tüketim kalıpları ve yaşam stillerinin doğurduğu aile ilişkileri, sosyal örgütler, göç örgütleri gibi oluşumlar, 3) Kültürel boyutta; insanların yiyeceklerinin ve bilginin akışı, iletişim süreçlerinin etkisini yansıtan imgeler, yeni kimlikler ve 4) Politik boyutta; çok partili demokrasi, serbest seçimler, bağımsız yargı ve insan hakları çağruları gibi çoğulcu sistemlerin artan kabulü. Buna, küreselleşmenin yol açtığı bilgi aktarmasının etkileri de ilave edilebilir. Bilgi aktarmasına bağlı olarak uluslararası ve hızla büyüyen enformasyon endüstrisi unutulmamalıdır.

Küreselleşmenin *olumsuz sonuçlarına* gelince onları da şöyle özetlemek mümkündür (Chang, 2003): 1) Küreselleşme, olumsuz bir etki olarak giderek zenginlik marjını genişletmektedir. Öyle ki bir tarafta girişimci zengin bir azınlık oluşurken geniş kitlelerde, sosyal imkanların kısılması ya da azaltılması nedeniyle yoksulluk artış göstermektedir. 2) Küreselleşme ayrıca kültürel homojenliğe neden olmaktadır. Küreselleşme etkisi olarak Batı dikteli değerler kazandırılmakta, yerel değerler yok edilmektedir. 3) Eğitim reformları yoluyla kültürel standartlaşma sağlanmaktadır. Örneğin Hickling- Hudson’un (2000) gösterdiği gibi Kuzey Amerika ve Batı kültürü Karaip ülkelerinde egemen kültür haline gelmiştir. 4) Dünyanın küreselleşme yoluyla yaklaşması sonucu zengin ülkeler giderek zenginleşirken fakir ülkeler giderek fakirleşmektedir. Açıkçası küreselleşme zengin ülkelerde mevcut sosyo-ekonomik düzenin yeniden üretilmesini ve gelişmesini sağlarken fakir ülkelerde sosyo-ekonomik durumun daha fazla bozulmasına yol açmaktadır.

## KÜRESELLEŞME VE ÇOKKÜLTÜRLÜ EĞİTİM

Küreselleşmeye aşırı Batı etkisi tartışılırken Malezya gibi bazı ülkelerin küreselleşmeye karşı kendi eğitimsel tepkilerini geliştirdikleri gözlenmektedir. Ne var ki Batı ülkelerinin dünyaya etkileri öyle kolay üstesinden gelinir bir düzeyde de-

ğildir. Hiyerarşik bir dünya düzeninde güçlü Batı ülkeleri eğitimcileri, öğrencilere, demokratik ilkelere dayalı olarak 21. Yüzyıl küreselleşme olayına sorumlulukla tepkide bulunmaları için yardım etme sorumluluğunu duymuşlardır. Böylece çokkültürlü eğitim hareketi doğmuştur. Çokkültürlü eğitim, eğitimin bir alt disiplini olarak eğitimcilere, onları gerekli şekilde hazırlayarak bu zor görevi başarmalarında yardımcı olabilir. Bu disiplin ulusal sınırlar içinde adalet sorunlarına kendini adanmıştır, bunlara çözüm getirmek amacındadır (Chang, 2003).

### **Çokkültürlü Eğitim ve Bazı Yanlış Kavramlaştırmalar**

Nieto'ya göre (1992 Akt: Thomas, 1994) çok kültürlü eğitim, ırkçılığa karşı bir harekettir. Çokkültürlü eğitimin odağında ırkçılığa ve ayrımcılığa karşı olmak yatar. Çokkültürlü eğitim, eleştirel ve liberal eğitim anlayışıyla farklılığa değer verirken, eleştirel düşünmeyi, yansıtmayı ve eylemi teşvik eder. Çokkültürlü eğitim hareketi ise, farklılıkların egemen olduğu bir dünyada eğitim kurumlarının, etnisite ya da alt kültürüne bakılmaksızın tüm öğrencilerin etkili şekilde fonksiyonda bulunabilmelerini sağlamak üzere yeniden yapılandırılmasıdır (Banks, 1993). Çokkültürlü eğitim, 1950 ve 1960'ların "Siyahi Hareket"i içinde doğup diğer azınlık gruplarına da yayılan "İnsan Hakları" hareketine ideal bir tepki olarak doğmuştur. Brown (1954 Akt: Bennett, 2001) "farklı ancak eşit okullar" uygulamasından söz ederek eşit olanaklar ve sosyal adalet kavramlarını özellikle de kamu eğitimi bağlamında tartışmıştır. O tarihlerde çok sayıda Afrika-Amerikalı, Yerli Amerikalı ve Latin kökenli öğrenciler, engelli öğrenciler ya da kültürel olarak dezavantajlı öğrenciler kategorisine sokulmuştur. Normal okullarda ise Anglo-Amerikan ve Avrupa perspektifi egemendir. Buna tepki olarak çokkültürlü eğitim hızla gelişme kaydetmiştir (Bennett, 2001).

*Temel ilkeleri.* Çokkültürlü eğitimin temel ilkeleri şöyle sıralanabilir (Bennett, 2001): 1) Kültürel çoğulculuk ideali. Bu kavram 20. Yüzyılın başlarında Horace Kallen tarafından geliştirilmiş olup etnik grupların demokratik haklarını güçlendirmeyi ifade etmektedir. Pek tabii ki bu ilke çok kültürü çağdaş toplumlarda alt kültürlerin, baskın kültür karşısında haklarının korunmasını, güçlendirilmesini gerektirir. 2) Çoklu farklılıklarla (ırk, etnik kimlik, sınıf ve cinsiyet gibi) ilgili yapısal eşitsizliklerin giderilmesi. 3) Öğretim ve öğrenimde kültürün önemi. 4) Akademik mükemmellik ve eşitliğe gereksinme. Bu ilkeler çokkültürlü eğitimin temel taşları ve felsefesini oluşturmaktadır.

*Yanlış anlaşılımlar.* Çokkültürlü eğitimle ilgili bir dizi yanlış anlama ve kavramlaştırma mevcuttur. Bunları şöyle özetlemek mümkündür (Banks, 1993):

Çokkültürlü eğitimin, bir "ötekiler için eğitim" anlayışı olduğu düşüncesi yanlış argümanlardan biridir. Zira çokkültürlü eğitim, etnik ya da cinsiyete özgü

bir hareket olmayıp aksine tüm öğrencilerin, etnik olarak ikilemleri ve derin güçlükleri olan ulus ve dünyada bilgi edinebilen, çevresine özen gösteren ve aktif vatandaş olarak tepkide bulunabilmesi için geliştirilmiş bir harekettir.

Çokkültürlü eğitimin Batı geleneğine ters düştüğü anlayışı da yanlış bir genellemedir. Çokkültürlü eğitim, Batı karşıtı olmayıp aksine bizatihi tam anlamıyla bir Batı hareketidir; Batının demokratik ideallerinde (özgürlük, adalet, eşitlik gibi) kökleşmiş vatandaşlık haklarından doğmuştur. Ayrıca her şeyden önce Rudolfo Anaya, Paula Gunn Allen, Maxine Hong Kingston, Maya Angelou ve Toni Morrison gibi çoğu çokkültürlü eğitim yazarı batıldır. Şu da ifade edilmelidir ki; çokkültürlü eğitim Batı karşıtı değildir; ancak Batı hakkında gerçeklerin/ doğruların da söylenmesini savunur. Bu kapsamda bu hareket, renk insanı ve kadının eğitim programına katılmasını, özgürlük ve eşitlik arasındaki açıklıkların, ırkçılık ve kadınların toplumda aşağılanmalarıyla ilgili inançların da öğrencilere öğretilmesini öngörür. Vatandaşların yansıtıcı eylemi, çokkültürlü kuramın tamamlayıcı bir parçasıdır. Çokkültürlü eğitim, vatandaş eylemini, toplumu geliştiren bir araç, demokraside eğitimin bütünleyici bir parçası olarak algılar. Kısaca çokkültürlü eğitim bilgi, değer, güçlendirme ve eylemi birbirine bağlar.

Çokkültürlü eğitimin, toplumun bütünlüğünü parçalayacağı eleştirisi de yanlış bir kavramlaştırmadır. Amerika Birleşik Devletleri gibi pek çok ülkede birlik ve bütünlük, farklı ırk ve etnik gruptan öğrencileri asimile ederek sağlanmaya çalışılmıştır. Anglo-Amerikan kültürü, farklı grupların kendine- yabancılaşma sürecini yaşamasını ister. Diyelim ki renk öğrencileri kültür olarak asimile edildi, normal okullara kabul edilmeleri beklenir değil mi? Aksine onlar hem asimile edilmeye çalışılmış hem de normal okullardan dışlanmışlardır. Çokkültürlülüğü benimseyenlere göre birlik (unity), ulusal bir amaçtır; ancak ulusun etnik ve kültürel farklılığını yansıtmak üzere tartışılmalı ve yeniden yapılandırılmalıdır. Yeni biçimlendirme, ulus içindeki çeşitli grupların (enk, kadın, eşcinsel vs.) katılımını sağlamayı içeren bir süreç olmalıdır. Böylece bu insanlar kendi kültürel ve etnik sınırları ötesinde ortak bir vatandaş kültürü yaratabilsin. İşte bu kültür ancak tümün iyiliğini yansıtabilir; ona katkı getirebilir.

## Çok Kültürlülüğün Öğretimi

Literatürde, çokkültürlülüğün öğretimiyle ilgili dört yaklaşıma rastlanmaktadır. Bu yaklaşımlar, küresel sorunlara eğitimin tepkileri olarak da düşünülebilir (Banks, 1993; Cang, 2003):

1. *Kültürel örnekler yaklaşımı.* Bu yaklaşımda çeşitli kültürler, kendilerini yansıtıcı fotoğraflar, eşyalar ve benzerleri yoluyla tanıtılmaktadır. Bu yaklaşım çokkültürlü ders programlarını takdim etmeyi hedeflemektedir. Bunlar öğrencide küçük de olsa kişisel dönüşüm sağlamayı hedeflemektedir.
2. *Kültürlerarası yeterlik yaklaşımı.* Öğrencilere çeşitli kültürlerde işlevde bulunmalarını sağlayacak bilgi, tutum ve beceri geliştirmeye yardımcı olmayı hedeflemektedir. Bu yaklaşımda kültür bir önceki yaklaşıma göre daha derinlemesine verilir. Böylece öğrencilere kendi kültürleri dışında diğer kültürlerde işlevde bulunabilme yeterliği kazandırılmaya çalışılır. Bu yaklaşım öğrencinin kültürü daha iyi özümsemesini, ancak onun temel ilkelerini de eleştirmesini gerektirir.
3. *Uluslararası karşılaştırma yaklaşımı.* Diğer ülkelerin çokkültürlü sorunlarını araştırarak onların kendi ülke kültürü ile karşılaştırılmasını hedefler. “Çoğu etnik gruplar ve göç grupları, Avrupa, Avusturalya, Kanada ve Birleşik Devletlerdeki etnik grupların yaşadıkları sorunları yaşar” anlayışı bu yaklaşımda egemendir. Demek ki uluslararası karşılaştırma referans çerçevesi bu ülkelerin ilgilendiği çokkültürlü eğitimsel sorunlardır. Örneğin Batı dünyasındaki renk insanların uğraştığı sorunlar bu ülkedekilerin yaşadıklarının ayna imajıdır. Bu karşılaştırmalardan değerli dersler çıkartılabilir.
4. *Küresel vatandaşlık yaklaşımı.* Bu yaklaşım eğitimcilere, öğrencilerde küresel bağlılıklar hakkında farkındalık yaratma ve onlarda küresel vatandaşlar olarak sorumluluk duygusu geliştirme yükümlülüğü vermektedir. Bu yaklaşımda eğitimciler öğrencilere, yansıtıcı, açıklık kazanmış kültürel ve küresel kimlikler kazandırma göreviyle karşı karşıyadırlar. Küresel vatandaşlık eğitimi, öğrencilere bilmelerini, gözetmelerini (caring) ve eylemde bulunmalarını öğretmelidir. Yaklaşım kısaca öğrencilerin, üst düzeyde bilgi edinmeye, bilgi ve eylem arasındaki ilişkiyi anlama ve dünyayı geliştirmeye dönük eylemde bulunmaya bağlılık geliştirmelerini, ayrıca da vatandaşlar olarak katılma becerisi kazanmalarını öngörür. Kısaca bu yaklaşım öğrencilerde küresel ve çevresel vatandaşlık bilinci kazandırmak amacıyla.



Yukarıdaki yaklaşımlar incelendiğinde bunlardan ilk üçünün, esasen ulusal eğilimli dünya görüşüne dayalı olduğu, öğrencilere kendi ülkelerinin vatandaşları olarak baktığı anlaşılır. Son yaklaşım olan küresel vatandaşlık ise, öğrencilerin kendilerini, dünyanın bir parçası olarak görmelerini, aktörler olarak küresel ağa katılmalarını cesaretlendirir. Küresel vatandaşlık yaklaşımı dünya bilgisine farklı yaklaşmayı önerir. Bu yaklaşımda küresel bilgi kaçınılmaz çoğu kere de zorunludur, ulusal ve kültürel var olma ona bağlıdır. Öğrenciler toplumu, kendi yerel bağlantılarının ötesinde görmeye özendirilirler. Böylece benlik ve diğerleri bilgisi, tüketim araçları olmaktan çok temel eylem araçları olarak görülür. Bilgiye ilişkin eleştirel düşünme şiddetle önerilir. Öğrenciler, edilgen şekilde gözlemek yerine küresel bağlantılara aktif şekilde katılmaya özendirilir. Öğrencilerden küresel adaleti gerçekleştirmeye dönük eylemde bulunmaları, eşitliği gerçekleştirmeye dönük hareket etmeleri beklenir. Bu yüzden de öğrencilerin eleştirel düşünce ürünü sınanmış bilgiye dayanmaları gerekir. Lynch (Akt: Chang, 2003) "Multicultural Education in Global Society" (1989) adlı eserinde küresel vatandaşlığı, çokkültürlü eğitimin temel vurgusu olarak görmektedir. Lynch çokkültürlülüğü, kültürel denge, küresel mesafe (breath), kültürel ve sosyal eşitlik, ekonomik sorumluluk ve çevresel duyarlılık olarak tanımlamaktadır. İnsan haklarına aşırı bağlılık onun programına temel oluşturur. Benzer olarak Bennett'in (1999) "çokkültürlü program modeli" aynı ilkeleri benimser. Bu ilkeler şöyle belirtilebilir: Kültürel farklılığı anlama ve takdir etme, insana önem verme ve evrensel insan haklarına saygı duyma, tüm topluma sorumluluk duyma ve toprağa saygı gösterme.

### Çok Kültürlü Eğitimin İçeriği

Özgür ve çoğulcu toplumu yaratmaya, gelenekçilikle çokkültürlülüğün bir bileşkesi olarak bakılabilir. Burada, "özgür dünya vatandaşı kimdir?" sorusunun sorulması anlamlıdır. Özgür dünya vatandaşı, diğerleriyle birlikte seçme kapasitesi, amaçlarına ulaşmak üzere eylemde bulunma gücü ve bu dünyanın dönüştürülmesine yardım etme yeteneği olan kimse olarak tanımlanabilir. Takdir edilir ki çoğulcu bir toplumda bile insan özgürlüğünü sınırlandıran en temel faktörlerden biri, kültürel çerçevedir. İnsanlar yaşadıkları toplumun inanç, değer ve kalıp yargılarını öğrenirler. Bu kültür bir taraftan bireyin yaşamasını kolaylaştırır, öte yandan da onun kritik seçim yapma ve eylemde bulunma özgürlüğünü sınırlandırır, belki de engeller. Çok kültürlü eğitim çoğulcu toplumlarda, öğrencilere, kendi ev ve toplum kültürlerini öğrenmelerine yardımcı olduğu gibi kendi kültürel sınırlandırmalarından özgür olmalarında da yardımcı olmalıdır. Bu bağlamda "vatandaş (civic) toplumu"nu yaratabilmek için eğitim, demokratik bir toplumda öğrencilerin, toplumu daha eşitlikçi ve adil yapma hedefine katılmak üzere gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları elde etmesinde yardımcı olmalıdır (Banks, 1992).



Çokkültürlü eğitim, özünde özgürlük için eğitimidir; özellikle de etnik olarak ikilemlerle dolu ve çeşitli güçlükler yaşayan günümüz dünyası için çok gereklidir. Bu durumda şu soruların sorulması gerekecektir: “Faklılıkların olduğu bir toplumda bir ulusun kimlik ve köklerini kim tayin edecek?” Ayrıca da “bir ulusun eğitim programını şekillendiren esasları (canon) kim ya da kimler tayin edecek?”

Çokkültürlü eğitim literatürü, doğduğu Batı kültürünü önemsememektedir. Diğer bir ifadeyle bu literatür, Batı demokratik kökleriyle çokkültürlü eğitimin birbirlerine ters düşmediğini-ikisinin tutarlılığını göstermekte yetersiz kalmıştır. Zira çokkültürlü eğitimin amacı, Batı demokratik idealleri olan eşitlik ve adaleti tesis ile bu ideallere ters düşen sosyal uygulamalar arasındaki açıklığı azaltmaktır. Gelenekçilerle çokkültürlülüğün tarafları arasındaki tartışmada güç, gelenekçilerdedir. Gelenekçilerin tuttukları pozisyonlar, finansman kaynaklarına sahip olmaları, onlara bu gücü kazandırmaktadır. İki taraf arasında gerçek bir tartışma ise, ancak güç masaya tartışmak üzere getirildiğinde yaşanabilecektir. Duruma okul eğitim programları olarak bakıldığında bu programların Batı kavram, paradigma ve içeriğini kapsadığı, Ortaçağ ve Rönesans kavramlarının hala programda yer almakta olduğu, buna karşın Afrika ve Asya içeriğinin ise hemen hiç yer almadığı söylenebilir. Bu durumda iki taraf arasında üretken bir diyalog kurulması isteniyorsa iki tarafın da bazı şeylerle yüzleşmesi gerekir. Toplumlarda artan sayıdaki renkli insanlar ve okulları eğitimcilere, demografik zorunlulukları gösterir niteliktedir. Örneğin Amerikan toplumunda 1990 nüfus sayımına göre her dört Amerikalıdan biri renklidir. 2020’de nüfusun yarısının renk insanlarından oluşacağı öngörülmektedir. Bu insanlar da eğitim programlarında karar verme gücünü paylaşmak ve programı şekillendirmek isteyeceklerdir. Böylece eğitim programında tecrübelerini, tarihlerini, kavgalarını, zaferlerini yansıtmak isteyeceklerdir. Şu bir gerçek ki renk insanları ve diğer marjinal gruplar da, eğitim programında seslerinin, vizyonlarının ve perspektiflerinin içerilmesini beklemektedirler. Onlara göre Batı medeniyeti, Afrika, Asya ve yerli Amerikan kültürüne borçludur; bu teslim edilmelidir. Bu borç da kısmen, ancak eğitim programına onlardan bir şeyler koymakla ödenebilecektir.

Banks’a göre (1992) marjinal gruplar, Batı medeniyetini yok etmeye girişmekte, hatta Batıyı reddetmenin kendi kültürel miraslarının önemli bir parçasını inkar olduğunu bilmektedirler. Bu bağlamda marjinal gruplar okullarda öğretilenin yerine daha doğru ve gerçekçi bir Batıyı öğrenmek istemektedirler. Marjinal gruplar Afrika, Asya ve Yerli (Indigenous) Amerikan kültürlerinin Batı medeniyetiyle etkileşiminin -hem etkilenmesinin hem de etkilemesinin- eğitim programına girmesini talep etmektedirler. Okullarda Batının farklılık ve demokratik idealleri yanında başarısızlıklarının, gerilimlerinin, ikilemlerinin, kavgalarının ve rüyalarını gerçekleştirme adına yaptıklarının da tartışılmasını beklemektedirler. Bu demektir ki Ba-

tının homojen bir toplum olduğu mitosu doğru değildir; parçalanmalıdır. O halde öğrencilere, bilginin “sosyal bir yapılanma” olduğunun öğretilmesi gerekmektedir. Bilginin, sorunların perspektif, tecrübe ve değerlerini ve kültürlerini yansıttığını ve yaratıcıları arasında dinamik, değişen ve tartışmalı olduğunu öğretmek durumundayız. Kısaca sınıf, çokkültürlü tartışmaların bir merkezi olmalıdır. Sınıfta Batı gelenekçileri ile çokkültürcülerin sesleri birlikte duyulmalıdır.

Çokkültürlü eğitim programı, alt kültür öğrencilerinin öğrenme ürünlerini zenginleştirmek için kültürel olarak uyumcu ve işbirlikçi olmalıdır. Zira farklı alt kültür öğrencilerinin öğrenme stilleri farklıdır. Sınıftaki öğretimde bu gerçeğin farkında olarak, kültürel olarak farklı öğrenci gruplarının öğrenmesini garanti etmek üzere kültürel olarak ilişkili öğretim yöntemlerinin uygulamaya konulmasına gayret edilmelidir. Bu bağlamda öğretmenler öğretim ve eğitim tekniklerini farklı kültürden öğrencilerinin ihtiyaçlarına uydurmak durumundadır (Akella ve Elimimian, 2012). Bu tartışma çağdaş öğretmenlerin çok kültürlü eğitim formasyonuna sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu formasyon kültürel olarak ilişkiliği öne çıkarır; farklılık, hoşgörü ve duyarlılığa odaklanır (Maliika, 2012).

Yapılan bir projede, öğretmen adaylarına kültürlerarası yeterlik kazandırma da simulasyon ya da örnek olay çalışmaları yerine yaşantısal bir öğrenme deneyimi olarak kültürlerarası öğrenmenin sınıfta uygulanmasının daha isabetli olduğu görülmüştür. Yaşantısal öğrenmenin, farklılığı, edilgen bir çalışmanın konusu olmaktan çok bir dünya gerçeği yaptığını ve öğrencileri, kendilerini kültürlerarası yeterliği geliştirmek üzere dönüştürmeye zorladığı saptanmıştır. Öğrencilerin kendi deneyimlerini, kişisel yansımalarını işbirlikli olarak gruplarda yansımalarının, onlarda farklılık ve kültürel kimlik oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Seeberg, 2012).

Öte yandan bir araştırmada (Mugisha, 2013), kültürel olarak duyarlı öğretim liderlerinin, amaçlı, bilinçli, yaratıcı ve işbirlikli eylemlerle azınlık kültür ve akademik uğraşlarını güçlendireceği ortaya konulmuştur. Bu eylemler arasında öğretmenleri;

- Öğrencilerine kendi alt kültürlerindeki güçlü unsurları, bilişsel stilleri öğretmeleri,
- Azınlık öğrencileri kültürlerine ve onların pedagojilerine değer vermeleri,
- Bu unsurları canlı tutmaları ve öğretim ve programlarında aktif kılmaları için güdüleme ve
- Öğretmenlere mesleki olarak sürekli öğrenme fırsatları sağlama, sayılabilir.

Görüldüğü üzere çok kültürlülüğün hayata geçirilmesinde öğretmen ve yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin, bizzat sınıfta çokkültürlülüğün üretimi, yöneticilerin ise çokkültürlülüğün gerektirdiği alt yapıyı oluşturma ve sürdürülebilirliğini sağlama işlevleri bulunmaktadır.

### Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları

Çokkültürlü eğitim karmaşık, çok boyutlu bir kavramdır. Bennett'in (2001) bu boyutları şu başlıklar altında kategorilendirdiği görülmektedir: 1) Kültürel çoğulculuk, 2) Sosyal adalet, ırkçılık ve diğer önyargı ve ayrımcılığa son ideali, 3) Öğretme ve öğrenme süreçlerinde kültüre ağırlık verilmesi ve 4) Eğitim eşitliği ve mükemmellik vizyonları. Öte yandan büyük ölçüde çok kültürlü eğitim ile aynılık gösteren farklılaştırılmış eğitimin boyutları; içerik, süreç, ürün, duygu ve öğrenme çevresi olarak da belirtilmiştir (Alenuma-Nimoh, 2012). Banks (1993) ise benzer şekilde çokkültürlü eğitimin başlıca aşağıdaki beş boyutundan söz etmektedir:

- İçerik bütünlüğü,
- Bilgi yapılandırması süreci,
- Önyargıların azaltılması
- Eşit bir pedagoji
- Okul kültürü ile toplum kültürünün güçlendirilmesi

Burada, daha işlevsel görülerek Banks'in kategorilendirmesi kısaca açıklanmaktadır.

*İçerik bütünlüğü.* İçerik bütünlüğü, öğretmenlerin anahtar kavramları, ilkele-ri, genellemeleri ve konu alanına ilişkin kuramları öğretmek üzere çeşitli kültür ve gruplardan örnekler, veriler ve bilgi kullanmasıdır.

*Bilgi yapılanması.* Bilgi yapılanması, bir süreç olarak sosyal bilimler, davranış bilimleri ve doğal bilimlerin kendi disiplinlerinde yarattıkları bilgilerin prosedürlerini kapsar. Bilgi yapılanmasına çokkültürlü bir odaklanma, içsel kültürel sayıltıların, referans çerçevelerinin, bir disiplin içindeki önyargıların tartışılması yollarını kapsar. Bilgi yapılanmasının sınanması, çok kültürlü öğretimin önemli bir parçasıdır. Literatürde, Sandra Harding, Lorraine Code, Patricia Hilkl Collins gibi feminist sosyal bilimler ile epistemolojistler ve etnik bilim insanlarının bilgi yapılanması örnekleri bulunmaktadır Bu düşünceler pozitivistmin, bilginin değerden arınmış olma iddiasını ciddi ciddi eleştirmekte ve bilginin sanıldığı gibi aksine cinsiyet ve bilicinin etnik karakterince etkilendiğini iddia etmektedir. Bilginin yapılandırılması sözü edilince pek tabii ki bilginin türleri akla gelecektir. Banks (1993)

bilginin beş türünden söz eder. Bunlar: 1) Kişisel kültürel bilgi, 2) Popüler bilgi, 3) Normal akademik bilgi, 4) Dönüşümcü bilgi, 5) Okul bilgisi. *Kişisel/kültürel bilgi*, öğrencinin evinde, ailesinde ve toplum kültürü içinde kişisel yaşantıları sonucu elde ettiği bilgidir. *Popüler bilgi*, özellikle de kitle iletişim araçları, yazılı ve görsel basının kurumsallaştırdığı bilgidir. Takdir edilir ki popüler bilginin özellikle de gençlerin, değer, algı ve davranışları üzerinde derin etkileri olmaktadır. Geleneksel Batı merkezli bilgiyi sunan kavram, kuram ve açıklamalar ile sosyal bilimler ve davranış bilimleri *normal (mainstream) akademik bilgiyi* oluşturur. *Dönüşümcü bilgi* ise normal akademik bilgi içinde rutin olarak kabul görmüş açıklama, paradigma, kavram ve olgulara meydan okuyan bilgi türüdür. Dönüşümcü akademik bilgi, kabul görmüş yerleşik ilkelere, kuram ve açıklamalara ve araştırma yöntemlerine eleştirel bir bakışla onları geliştirmeyi hedefler. Bu bağlamda çokkültürlü eğitimin akademik köklerinin dönüşümcü bilgi olduğu söylenebilir.

Öğretmenler bu bilgi türlerinin farkında olmalı ki öğrencilerin her bir türü anlamasına yardımcı olan bir program uygulayabilsin.

*Önyargının azaltılması.* Bu boyut, çocukların kendi ırksal tutumları ile karakteristiklerine ve onlara daha olumlu ırksal ve etnik tutumlar kazandırma stratejilerine yoğunlaşır. “Çocuklarda ırksal tutumlar nasıl gelişmekte ve onların diğer gruplara karşı pozitif tutum geliştirmelerinde ne türden araçlar/stratejiler gereklidir?” Bu konuda sosyal bilimciler 1960’lardan beri çalışma yapmaktadırlar. Belki de büyüklerin modeli, değişik etnik gruplara karşı en önemli olumlu tutum geliştirme stratejisidir. Çocukların farklı/değişik etnik gruplarla bir arada öğretimi, ortak proje ve çalışmalara yönelmeleri gibi kaynaştırma grup yaklaşımları, farklı etnik gruplara karşı olumsuz tutumların değişmesine neden olabilir.

*Eşitlik pedagojisi.* Çeşitli gruplardan öğrencilerin akademik başarılarını kolaylaştıran teknik ve öğretim yöntemleri öğretmenlerce kullanıldığında, eşitlik pedagojisinin varlığından söz edilebilir. Farklı grupların kültürel stillerine ve öğrenmelerine katkı sağlayan teknikleri kullanma ve işbirlikçi öğrenme teknikleri öğretmenlerce farklı ırk, etnik ve dil gruplarının öğretiminde etkili bulunmuştur.

*Okul ve toplum kültürünü güçlendirme.* Okul kültürü ve örgütü, farklı gruplardan öğrenciler, alt grup ya da yapılar arasında uzlaşma sağlanarak eğitim eşitliğinin sağlanması ve onların güçlendirme duygusunu yaşayabilmesi için yeniden yapılandırılmalıdır. Bu boyut okulun bir değişme ünitesi olarak kavramlaştırılmasını ve okul çevresinde yapısal değişmelere gidilmesini kapsar.

## DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

İnsanlık tarihi boyunca çeşitli faktörler toplumlarda farklı alt kültürlerin oluşmasında kısaca çokkültürlülükte etkili olmuştur. Ancak bir 21. Yüzyıl gerçeği olarak küreselleşmenin çokkültürlülük üzerindeki etkisi belki de bugüne dek olanlardan daha fazladır. Çokkültürlülük özünde özgürleştirmektir; bir toplumdaki farklı etnik ve ırksal grupların değil de herkesin özgürleştirilmesidir. Bu kültürü kazandırma amacıyla olan çokkültürlü eğitim de herkese, çoğulcu bir dünyada her yerde, normal işlevini sürdürmek üzere gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasını hedeflemektedir. Çokkültürlülük, kendi doğuşunu hazırlayan Batının demokratik ve insan hakları değerlerine karşı değildir, onlara dayanır; ancak onların doğru ve gerçekçi, olumlu ve olumsuz şekilde öğretilmesini içerir. Çokkültürlü eğitim programı, Batı temel değerleri ile çokkültürlülük öğelerinin (alt kültürlerin çeşitli öğelerinin eğitim programında yer alması) ortaklaşması olarak görülmelidir. Çokkültürlülük öğretiminde farklı yaklaşımlar söz konusudur. Kültür örnekleri yaklaşımı, kültürlerarası yeterlikler yaklaşımı ve uluslararası karşılaştırma yaklaşımı, ulusal eğilimli, buna karşın küresel vatandaşlık yaklaşımı ise küresel eğilime dayalıdır. Bu yaklaşımlardan en çok önerileni küresel vatandaşlık yaklaşımı olmakla beraber bu yaklaşımların bir bileşkesinin benimsenmesi, yani eklektik bir yaklaşım, ulusallıkla dünya vatandaşlığı anlayışını uyumlaştıracığından en isabetli yaklaşım olacaktır. İnsanoglunun çağdaş bilinç düzeyi de böyle bir uyumu önermektedir.

Çokkültürlülüğün, 21. Yüzyılın kaçınılmaz bir olgusu olarak eğitimi de etkilemesi kaçınılmazdır. Pek tabii ki bu etkilenmenin olumlu yönde olması beklenir. Dünya vatandaşlığı algısı içinde, “aynı gemide yolculuk” yapıldığı bilinci içinde davranılması, nerede, hangi devlet ya da toplumda olursa olsun tüm insanların eşit şekilde eğitime erişebilirliğinin sağlanması, bunun için de, kaynakların dengeli dağıtımı, refahın eşitlenmesi olumlu beklentilerdir. Çokkültürlülüğün belki de en olumsuz etkisi üniter devlet yapısının parçalanması endişesidir. Bir devlet düşünün ki kendisini oluşturan farklı grup ve yapılar (etnik ve dinsel gruplar gibi), kendi alt kültürlerini, eğitim politikalarını devlette egemen kılmak istemektedir. Böyle bir devlette herhalde düzen ve disiplin yerine anarşi, kaos ve karmaşa egemen olur; eğitimin, rejiminin gerektirdiği insanı yetiştirme işlevini gerçekleştirmesi düşünülemez. Her alt grup ya da yapı kendi eğitim politikası doğrultusunda insan tipini yetiştirmek isteyeceğinden alt gruplar arası çatışma kaçınılmaz olur. Sonunda böyle bir devletin çok fazla yaşama şansı olmaz. Böylesi bir devlette, alt grupların insan tipi farklılıkları nedeniyle ortaya çıkan çatışma ve uyumsuzluklara iki şekilde çözüm getirilebilir: Bir seçenek alt grup ve yapılar arasında kaçınılmaz kavgalar sonunda güçlü grup ya da grupların eğitim politikalarının devletin eğitim politikası olarak egemen olmasıdır. Takdir edilir ki bu alternatifte alt grup ya da yapıların, devlete egemen alt grup politikasına rıza göstermesi beklenebilir, sadece boyun eğmek, kabul etmek zorunda kalırlar. Böylesi kurulan bir düzenin

de sürekliliğinden söz edilemez. Başka bir anlatımla alt gruplar arası eğitim politikası uyumsuzlukları sürer. Bir diğer alternatif ise, alt grup ya da yapılar arasında uzlaşmaya varılması, devletin eğitim politikasının alt grupların eğitim politikalarının bir sonucu, ortak bir ürünü olmasıdır. Çoğulcu toplumlarda zor da olsa devletin eğitim politikasının, dolayısıyla da yetiştirdiği insan tipinin ikinci alternatife göre oluşturulması gerekir. Böylesi bir devlet politikasına ulaşmak, bunun için de alt grupların uzlaşmaya varması elbette zordur. İnsanoğlunun egoist ve çıkarıcı eğilimleri, zihniyeti, gruplara da egemen olarak buna engel oluşturabilir. Bu yüzden de toplumun tüm kesimlerindeki insanların; insanın eşitliği, aynı haklara sahip olduğu, aynı gemide yolculuk yaptığı bilincini ve inancını taşıması sağlanmalıdır. Bu noktada eğitim kurumlarına, özellikle de yazılı ve sözlü basına, medyaya, internete büyük iş düşmektedir. Bu organlar eğitici yayınlarıyla toplumu bu konuda bilinçlendirmelidir.

Bu noktada projektörü Ülkemize tuttuğumuzda şunları söylemek mümkündür. Tarihsel olarak baktığımızda atalarımız çokkültürlülük, hoşgörü gibi konularda dünyaya adeta model olmuşlardır. Osmanlı İmparatorluğunun çeşitli ulus ve ırklardan oluşan bir yapı olarak yüzyıllarca barış ve huzur içinde yaşadığı tarihsel bir gerçektir. İmparatorluk yaşantısına, çokkültürlülük ve hoşgörülülük egemen olmuştur. Bunun en büyük kanıtı da Osmanlıda yaşayan çeşitli ulus ve ırkların asırlar boyu Osmanlı yönetiminde kalmalarına rağmen kendi öz kültürlerini sürdürmeleridir. Böylesi bir hoşgörü ve inanç özgürlüğü sağlanmasaydı, asırlarca Osmanlı tebaası olan ulusların asimile olmaları herhalde kaçınılmaz olurdu. Osmanlı'nın torunları olan çağdaş Türkiye Cumhuriyeti mensuplarının da hangi alt grup ya da kültürde olursa olsun kültürel genleri gereği çoğulculuğa ve çokkültürlülüğe, çokkültürlü eğitime yaklaşımları olumlu olacaktır.

Pek tabii ki Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak herkes, üniter Türkiye Cumhuriyetinin sürekliliği için gayret etmeli, sürekliliğinin bozulmasına hiçbir zaman izin vermemelidir. Şu da bir gerçek Osmanlı İmparatorluğunun küllerinden doğan Türkiye Cumhuriyeti, çok alt gruplu, alt kültürlü üniter bir devlettir. İstiklal savaşında yedi düvele karşı tüm alt grup ve yapılarıyla birlikte düşmana karşı durulmuş, bunun için birlikte can verilmiş, can alınmıştır. Bu yüzden de hiçbir alt kültür ya da grup ayrıcalığa sahip olamaz; hepsi birinci sınıftırlar, eşittirler, bizimidirler. Bu yüzden de ulusal eğitim politikamızın toplumumuzdaki ırksal da ya da dini tüm alt grupların eğitim politikalarının bir yansıması, onların ortak bir ürünü, bileşkesi olması elzemdir. Kısaca eğitimde de “farklılıklar içinde birlik”, “birlik içinde farklılık” ilkelerini hayata geçirilebilmeliyiz. Bunu için de Thomas'ın (1994) dediği gibi, küresel düşünüp yerel olarak eylemde bulunmayı öğrenmeliyiz. Bu doğrultuda da çokkültürlü eğitim programlarının bir gereği olarak özellikle de ilköğretim programına baskın kültür yanında ırksal ve etnik alt kültür unsurlarının, onların acıları, kıvançları, yaşantılarının, efsane ve kahramanlıklarının girmesi benimsenmelidir. Böylesi bir anlayış alt grup ya da yapıların birbirlerine daha fazla sarılmalarına neden olur.

## KAYNAKÇA

- Akella, D. ve Elimimian, J. (2012). Can there be an African American pedagogy? *The Journal of Multiculturalism in Education*, 8, 1-25.
- Alenuma-Nimoh, S. J. (2012). Taking multicultural education to the next level: an introduction to differentiated-multicultural instruction. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 8 (1), 1-17.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 196-209.
- Banks, J. A. (1992). Multicultural education: For freedom's sake. *Educational Leadership*, 49 (4), 32-36.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education. Development, dimensions and challenges. *Phi Delta Kappan*, 75 (1), 22-28.
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71, 171-216.
- Chang, H. (2003). Multicultural education for global citizenship. A textbook analysis. *Electronic Magazine of Multicultural Education*, 5 (2). <http://jonah.eastern.edu/emme/2003fall/chang.html>.
- Nieto, S. (1992). *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York: Longman Publishing Group.
- Maliika, M. C. (2012). Beyond relevance: Cultural competency for teachers in a changing world. *The Journal of Multiculturalism in Education*, 8, 1-27.
- Mugisha, V. M. (2013). Culturally responsive instructional leadership: A conceptual exploration with principals of three New Zealand mainstream schools. *International Journal of Multicultural Education*, 15 (2), 1-20.
- Seeberg, V. (2012). Enhancing crosscultural competence in multicultural teacher education: Transformation in global learning. *International Journal of Multicultural Education*, 14 (3), 1-22.
- Thomas, T. M. (1994). Multicultural education. Reconsructionism coming of age. *Teacher Education Quarterly*, 21 (4), 71-78.

## Anılarla Haydar Hoca – Ali BALCI

### HOCAM PROF. DR. HAYDAR TAYMAZ'IN ARDINDAN

#### Giriş

Prof. Dr. Haydar Hoca'm ile uzun bir geçmişi paylaşma fırsatım oldu. 1971-1972 Eğitim- Öğretim Yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakülte'sinde lisans öğrenimine başladım. O günkü eğitim programı gereği, lisans programının ilk iki yılında ortak dersleri almak; üçüncü sınıfta bölüm ya da biranş seçmek gerekliydi. Ben Bölüm olarak o günkü adıyla "Eğitim Yönetimi ve Planlaması"nı seçtim. Bölümün hocalarından biri de o günlerde öğretim görevlisi olan Dr. Haydar Taymaz Hoca idi. Haydar Hoca'mı bölüm derslerine gelmesiyle tanıma olanağı buldum. Haydar Hoca'mdan "Teftiş Tekniği" ile "Hizmet içi Eğitim" derslerini aldım. Daha sonrasında 1979 Temmuz Ayında Bölümde asistan olarak göreve başladım. 1979 Mayıs Ayı idi. Asistanlık yazılı sınavına girdim. Ama ne sınavdı... anlatmak zor. Koridorda öğrencilerle jandarma adeta çarpışıyor; silah şakırtıları duyuluyordu. Haydar Hoca bizi-adayları büyük ihtimal bugünkü İnanet Hoca'nın odası olacak orada sınava aldı; kapıyı da üstümüze kilitledi. Zaman zaman gelip kontrol etti. Yine 1979'da Taymaz Hoca'mın doçentlik sözlü sınavını-kolokyümü izleme şansım oldu. O sıralarda Bölüm kurul ve toplantılarına da katılmama, akademik yaşamı öğrenmeme adına imkan veriliyordu. Yüksek lisans programında da Hocamdan yine teftiş dersi ile hizmet içi eğitim derslerini aldım. Doktorada da benzeri dersleri aldım. Zaman zaman da hizmet içi eğitim ve benzeri etkinliklerde bulunduk; birlikte çalışma imkanımız oldu.

#### Haydar Hoca'nın Katkıları

Haydar Hoca'nın katkılarını üç kategoride toplamak mümkün görülmektedir. Bunlar: (1) Eserleriyle alana ve Türk Eğitim Sistemine katkısı, (2) Yetiştirdiği insanlarla katkısı ve (3) Ders işleme biçimiyle katkısı.

Eserleriyle Katkısı. Haydar Hoca'nın akademik katkılarını alanında öncü üç eseriyle ilişkilendirerek anlatmak mümkündür. Hoca, Bölümün üç düzeydeki- lisans, yüksek lisans ve doktora- programlarında da bölüm içi branşlaşma olarak teftiş ve eğitim teftişi alanlarını üstlenmişti. Hoca" Teftiş Teknikleri" kitabıyla alana ve alanın mensuplarının yetişmesine büyük katkı getirmiştir. Türkiye'de yayınlanmış bir teftiş çalışması yoktur ki Hoca'nın kitabından alıntı olmasın. Bu eser büyük ölçüde teftişin genel felsefe, ilke ve süreçlerini konu ediniyor; eğitim teftişi konularına fazla girmiyordu. Bugün de aynı özelliğini sürdürmektedir. İkinci yönelimi birinciy-



le de tutarlılık gösteren hizmet içi eğitim boyutudur. Hoca'nın bu boyuttaki "Hizmetiçi Eğitim" kitabı da alanında Türkiye'nin ilk çalışmalarından biridir. Hocanın bu eseri hizmet içi eğitimin felsefe, gerekçe, ilke ve süreçlerini konu edinmektedir. Kitapta özellikle de hizmet içi eğitim programları tasarımına temel olan iş analizi ve iş tanımlarının uygulamalı olarak gösterilmesi; hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi aşamalarının tartışılması, alanına önemli katkılar sağlamaktadır. Hocanın üçüncü önemli katkısı "Okul Yönetimi" kitabıyla olmuştur. Bu eser Türk Eğitim Sistemi okul yöneticilerine mevzuat gereği yapmaları gerekli işleri, tutmaları gerekli kayıtları ve defterleri, sorumlu oldukları demirbaşları koruma ve kullanılabilir kilmada bir rehber niteliğindedir. Kitap, deyim yerinde ise okulun nasıl yönetilmesi gerektiğinden çok okul yönetiminde neler, nasıl yapılmalı, yapılanlar, mevcutlar nasıl kaydedilmeliyi gösteren bir el kitabı niteliğindedir.

Yetiştirdiği insanlarla katkısı. Hoca, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesine intisap etme öncesinde de bir mesleki ve teknik eğitimci olarak pek çok öğrenci yetiştirmiştir. Ancak O'nun Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Bölümünde de lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde yetiştirdiği belki de yüzlerce öğrencisi bulunmaktadır. Ancak onun yüksek lisans, doktora programlarında fiilen danışmanlığını yaptığı pek çok öğrencisi olmuştur. Onlar arasında bugünlerde profesör, doçent, yardımcı doçent olarak akademiya da bürokraside hizmet verenlerin, Türk Eğitim Sistemine, özelde Eğitim Yönetimi ve Teftişi alanına hizmetleri büyüktür.

Pedagojik katkısı. Belki teknikçi olduğundan olmalı Hoca, konuları maddeleyerek, maddeleri üşenmeden tahtaya yazarak bizimle paylaşırdı. Sanki O'na göre her şey madde madde net bir şekilde anlatılmalıydı. Derslerinde konuları yazdığı kartları, bu doğrultuda büyük emek sarf ederek aynı anlayışla hazırladığı tepegöz slaytları ünlüydü. Bu yaklaşım, bir yandan konuları aşırı mekanikleştiriyor; ezbere gelecek bazı maddelere indirgiyor olarak algılanabilir. Ancak aslında bu yol, Hoca maddeleri, öğrencilere sorgulama yoluyla buldurduğundan önemli bir tekniktir. Bir taraftan da konuya odaklanmayı, teferruatı atmayı, özü kavramayı gerektirdiğinden anlamlıdır.

## **Bazı Anılar**

Uzun bir zamanı birlikte paylaşmanın bir gereği olarak Haydar Hoca'm ile ilgili pek çok anıya da sahibim.

Emekli olma anısı. 1980'li yılların başlarıydı. Hoca artık yorulduğunu, kısa sürede emekli olmak istediğini belirtti. Ne var ki 67 yaş emekliliğine dek de Fakülte ve Bölümde hizmetlerini aksatmadan sürdürdü. Yaştan emekli olduğunda

kendisine bu durumu, geçmişte söylediklerini hatırlattım. Güldü ve “Ali Bey, haklısın. Ne var ki Bölümden de Fakülteden de kopmak mümkün olmadı. Üstelik bu sürenin nasıl geçtiğinin de farkına varamadım” dedi. Hocamız emekli olduktan sonra da Fakülteden Bölümden kopmadı; kopmadı; emekli olduktan sonra da Bölüm lisans üstü programlarında hastalığına dek görev aldı.

Yeri gelmişken Hoca Bölümdeki biz yakınlarına bile beyli, hanımlı hitap ederdi. Bazen üzülürdüm: “Hoca araya mesafe mi bırakmak istiyor ne? Yoksa benden hoşlanmıyor mu?” diye düşünürdüm. Ancak herkese aynı tavır içinde olduğunu gördüğümünden, üstelik bize yakın alakasını gözlediğimden onun iş disiplini gereği böyle davrandığını, bizim kültürümüzde zor olan “mesafe bırakma” davranışını hayata geçirmek istediğini anladım; kendisini takdir ettim.

Hocam emekli olduğu ilk günlerde Eğitim Yönetimi ve Teftişi Anabilim Dalı Başkanı ve Bölüm Başkan Yardımcısıyım, bana uğradı ve beni çok rahatlatan şu sözleri belirtti: “Ali Bey, ben çok çektim; oda sıkıntısı ya da ders meselesi olur fark etmez; lütfen ihtiyacınız olmadığı durumlarda hiç çekinmeden, kaçınmadan bana durumu ilet. Hiçbir olumsuzluk düşünmem, vefasızlık olarak görmem, veda eder ayrılırım. Bunu senden rica ediyorum”. Kendisi hiçbir zaman bize rahatsızlık vermedi; hep katkıda bulundu; destek oldu.

Hocam belki de benden de tez canlı biriydi. Bu yüzden ilişkilerimiz iyi olurdu. Verdiği görevleri kısa sürede yaptığımdan bir sorun yaşamazdık. Kış günlerinde bile ayağında iskarpin ayakkabılar, nizami bir giysi ile Fakülte ve Bölümde hızlı hızlı dolaşırdı. “Hoca üşümez mi acaba?” diye kendi kendimize sorardık.

Hoca hep nazik, kibar biriydi. Odasına bir öğrenci dahi girse ceketinin önünü ilikler, ayakta karşılar, elini sıkardı.

Hoca geçmişine ilişkin öğretmenlik ve yöneticilik deneyimlerini bugünkü sıcaklığı içinde bize nakleder; örnek olarak yararlanmamızı beklerdi. Bunca anıyı, tecrübeyi bu denli ayrıntıda nasıl hatırlıyor merak ederdik.

Değerli Hocam’a Allah’tan rahmet diliyorum. Nur içinde yatsın; Allah rahmet etsin.

# Avrupa Birliği Müzakere Sürecinde Eğitim

Murat Gürkan GÜLCAN<sup>16</sup>

## GİRİŞ

Avrupa Birliği düşüncesi, Avrupalı devletler tarafından ilk kez, Kırım Savaşı sonrasına rastlayan 1856 Paris'te toplanan bir konferansla dile getirilmiştir. Plana göre, bundan böyle sorunlar görüşmeler yoluyla çözümlenecek ve savaşlar önlenecekti. Ancak, Avrupada savaşlar devam etmiş ve bir Avrupa Birliği kurma girişimleri 1950'lere kadar sonuç vermemiştir. Avrupa Birliği'nin kuruluşu, İkinci Dünya Savaşı sonrası, Avrupada kalıcı bir barış sağlamak amacına dayanmaktadır. Bu amaçla, Fransız Dışişleri Bakanı Robert Schumann öncülüğünde, 18 Nisan 1951 yılında Paris'te, Fransa, Almanya, İtalya, Belçika, Hollanda, Lüksemburg tarafından, Paris Antlaşması imzalanarak, Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT) kurulmuştur. Bu kurumun faaliyetlerinin başarıya ulaşması üzerine, bu altı ülke, Romada 25 Mart 1957 tarihinde Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu'nu (EURATOM) ve Avrupa Ekonomik Topluluğu'nu (AET) da kurmuştur. Daha sonra bu üç topluluk birleştirilerek 1963'te Avrupa Topluluğu (AT) ve 1992'de Avrupa Birliği (AB) adlarını almıştır.

AB'nin kurulması, tüm dünyada 20. Yüzyılın en büyük tarihsel girişimlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu girişim, uygarlığımızın benimsediği, barışın korunması, ekonomik ve sosyal ilerleme ve insana saygı gibi pozitif değerler üzerinde yükselmektedir. Avrupa'nın, bir yandan coğrafi bir bütünlük içinde, Avrupalı her yurttaşın serbest dolaştığı ortak bir ülke, diğer taraftan siyasi, hukuki ve ekonomik bütünleşmesini tamamlama çalışmaları günümüzde de sürdürölmektedir. Bu bütünleşme süreci içerisinde Türkiye'nin yeri hep tartışmalı bir konu olarak süregelmiştir.

Türkiye ile AB arasındaki ilişkiler resmi olarak ilk kez, 1856 Paris Konferansı ile kurulan Avrupa Konseyi kararlarının 7. 8. ve 9. Maddeleri ile Osmanlı Devleti'nin kurulan birliğe kabulü ile kayıt altına alınmıştır. Böylece Türkiye, Osmanlı Devleti döneminde başlamak üzere Avrupa'nın bir parçası sayılmıştır. Türkiye'nin AB adaylığı, Avrupa Topluluğu ile 12 Eylül 1963 tarihinde imzalanan Ankara Anlaşması ve 1 Ocak 1973 tarihinde uygulamaya konan Katma Protokol ile düzenlenmiş olup Gümrük Birliğinin 1 Ocak 1996 tarihinde yürürlüğe konması ve 10-11 Aralık 1999 tarihinde gerçekleştirilen zirvede Türkiye'nin, oybirliği ile ve diğer ülkelerle eşit koşullarda AB'ye aday ülke olarak kabul edilmesi ile ivme kazanmıştır. Üyelik sürecinde AB'nin Türkiye'den beklentilerini içermekte olan Katılım Ortaklığı Belgesi, 8 Kasım 2000 tarihinde AB Komisyonu tarafından yayınlanmıştır. Türkiye'nin AB müktesebatını üstlenmesine yönelik olarak 2000 yılında hazırladığı "Ulusal Program" 1 Ocak 2001 yılında uygulamaya konulmuştur.

Hazırlanmış olan Ulusal Programda; AB müktesebatına uyum sağlanması için Türk mevzuatında ne gibi değişikliklere ve yeniliklere ihtiyaç olduğu, 35 başlık altında belirlenen uyum konusunda gerekli insani ve mali kaynakları, katılım ortaklığı belgesinde yer alan önceliklerin yanı sıra, Türkiye'nin uyum için gerekli gördüğü kendi öncelikleri ve bu önceliklerin yerine getirilmesi için düzenlenmiş bir takvim yer almaktadır.

Türkiye tarafından hazırlanan 2001, 2003 ve 2008 yıllarına ait Ulusal Programlar ile Türkiye'nin beş yıllık dönemlerdeki öncelik ve hedeflerinin tespit edildiği beş yıllık kalkınma planlarında yer alan ana ilkeler ve hedefler birbiriyle uyumlu ve birbirini tamamlayıcı niteliktedir.

Avrupa Birliği 60 yıl önce altı ülke tarafından ortak kömür ve çelik üretmek amacıyla kurulmuş, geçen sürede ekonomik, sosyal, kültürel, hukuk ve siyasal alanlarda işbirliği ve ortak politikalar geliştirmeye dayalı olarak gelişmiş ve bugün (2014) AB üye ülke sayısı 28'e ulaşmıştır. Birlik, altı temel organı, 10'u aşkın alt organı ve onlarca alt komisyon ve birim olmak üzere, 20. Yüzyılın en büyük uluslar üstü birliği haline gelmiştir.

Hayatın hemen her alanında, birliğin aldığı kararlar, ortaklık koşullarına uygun olarak birlik üyesi ülkelerce uygulanmaktadır. Üye devletler Avrupa Komisyonu ve Avrupa Parlamentosu'nda temsil edilmekte ve alınan kararlara katılmaktadırlar. Birliğin, sanayi, enerji, ulaştırma, tarım, balıkçılık, sosyal ve bölgesel politikaları, çevre, eğitim, bilim ve teknoloji alanlarına ilişkin kurum ve kuruluşları, kurumlar arası eşgüdüm, birlik dışı uygulamalara yönelik iş ve işlemler ile projeleri sürekli geliştirilmekte, uygulama sonuçları yapılan zirvelerde ve toplantılarda değerlendirilmektedir.

Eğitim konusu, Avrupa Topluluğu'nun gündeminde 1976 yılında kurulan Eğitim Komisyonu çalışmaları ile önem kazanmaya başlamıştır. Avrupa Birliği üye ülkelerinde ve aday ülkelerinde "eğitim ve kültür" özerk alanlar olarak ayrı tutulmakta, her ülkenin hatta her eyaletin kendine özgü eğitim sistemi ve kültür politikası korunmakta ve desteklenmektedir. Ancak, eğitimde fırsat ve olanak eşitliği, her yerde eğitim, yaşam boyu öğrenme, insan haklarına dayalı eğitim ve zorunlu eğitimde ortalama 9-12 yıllık bir dönem, ilgi ve yeteneklere göre yönlendirme ve Avrupa yurttışı yetiştirme ilkelerine dayalı insan yetiştirme, Avrupa Birliği eğitim politikalarında esas alınmaktadır.

Avrupa Topluluğunun, Avrupa Birliğine dönüşmesi ile "Tek Avrupa İçin Eğitim" ilkesi de benimsenmiştir. Avrupa Birliği vatandaşı olması beklenen Türk insanının ait olması beklenen yeni yapılanmanın ihtiyaçlarına ve değerlerine göre donanım kazanması gerekmektedir. Bu donanımı kazandırmak ise en başta eğitim

kurumlarının görevidir. Dolayısıyla, eğitim kurumları, bireyleri sadece ulusal ihtiyaçlarına göre değil, aynı zamanda Avrupa'nın ihtiyaçlarını da dikkate alarak yetiştirmelidir. Diğer taraftan okulları, yönetim biçiminden program içeriğine kadar Avrupa Birliği vatandaşlarına da hitap edecek şekilde düzenlemek gerekmektedir. Yapılacak düzenlemelerle, Avrupalı bir öğrencinin isterse Türkiye'de öğrenim görebilmesine olanak sağlanmalıdır. Bu da eğitim sisteminin yeniden gözden geçirilmesini, okulların programlarında ortak uygulamalara yer verilmesini ve diplomaların karşılıklı tanınmasını gerektirmektedir (Gülcan, 2010).

Her ülkede olduğu gibi, ülkemizde de okulların temel işlevlerinden birisi ulusal kültürün benimsetilmesi ve vatandaşlık bilincinin kazandırılmasıdır. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaçlar doğrultusunda okullarımız vatandaşlık bilincini şimdiye kadar ulusal hedefler ve değerler doğrultusunda kazandırmaya çalışmıştır. Ancak, Türk insanı, bundan böyle aynı zamanda bir Avrupa vatandaşı olacaksa, okul, öğrencilere artık sadece ulusal değerlere dayalı eğitim hedefleri yanında, aynı zamanda Avrupalılık bilincini de eğitim yoluyla kazandırmalıdır. Dolayısıyla öteden beri ulusal bilinci kazandırma ve benimsetme üzerinde odaklanmış olan eğitim sistemi, bundan böyle Avrupalılık bilincinin kazandırılmasında da rol almalıdır.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşu ile başlayan çağdaşlaşma çabası günümüze kadar devam etmektedir. Türkiye 1950'lerde kurulan Birleşmiş Milletler'e (BM) üye olmuş ve 1960'larda Avrupa Topluluğu'na (AT) üyelik için başvurmuştur. Ülkemizin AT'ye adaylıkla ilgili takvimde kesintiler olmasına ve AT'nin de AB'ye dönüşerek daha karmaşık bir yapılanmaya girmesine karşın Avrupa Birliği'ne adaylık konusundaki kararlılık devam etmektedir.

Türkiye, 14 Nisan 1987 tarihinde, Ankara Anlaşması'nda öngörülen dönemlerin tamamlanmasını beklemeden, üyelik başvurusunda bulunmuştur. AB 1989'da Türkiye'nin topluluğa katılması için ekonomik, sosyal ve siyasal alanda gelişmesi gerektiğini ve müzakerelerin açılarak ortaklık ilişkisini geliştirmeyi önermiştir. Sürdürülen müzakereler sonunda 5 Mart 1995 tarihinde yapılan Ortaklık Konseyi toplantısında alınan karar uyarınca Türkiye ile AB arasındaki Gümrük Birliği 1 Ocak 1996 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Böylece Türkiye-AB Ortaklık ilişkisinin "Son Dönem"ine geçilmiştir.

## **Müzakere Süreci**

17 Aralık 2004 Brüksel Avrupa Konseyi Zirve Toplantısı'nda, Türkiye'nin siyasi kriterleri yeterli ölçüde yerine getirdiği belirtilmiş ve katılım müzakerelerine 3 Ekim 2005 tarihinde başlanması kararlaştırılmıştır. 3 Ekim 2005 tarihli Hükü-

metler Arası Konferansta Müzakerelerin nasıl yürütüleceğini düzenleyen “Müzakere Çerçeve Belgesi” kabul edilmiştir. Söz konusu belgede müzakerelerin 3 boyut üzerinden yürütülmesine karar verilmiştir.

1. Kopenhag siyasi kriterlerinin istisnasız olarak uygulanması, siyasi reformların derinleştirilmesi ve içselleştirilmesi,
2. AB Müktesebatının üstlenilmesi ve uygulanması,
3. Sivil toplum diyalogunun güçlendirilmesi ve bu çerçevede hem AB ülkelerinin kamuoylarına, hem de Türkiye kamuoyuna yönelik olarak bir iletişim stratejisinin yürütülmesi.

2005-2014 dönemi içerisinde Türkiye 35 başlık altında adaylık kriterlerini yerine getirmeye yönelik çalışmalarını sürdürmüştür. Bu başlıklardan birisi de “Eğitim ve Kültür”dür. Eğitim konusundaki çalışmalardan bazı başlıklara burada yer verilmiştir. Bunlardan en önemlisi Türkiye’nin 2000 yılında katılmaya başladığı eğitim ortak programlarıdır. Bu programlar 2007 yılında birleştirilerek Hayat Boyu Öğrenme Programı adını almıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Programının genel hedefi, çevrenin gelecek nesiller için iyi bir şekilde korunmasını temin ederken Toplumun sürdürülebilir ekonomik kalkınma, daha fazla ve daha iyi işler ile daha büyük sosyal uyum ile gelişmiş bir bilgi toplumu olarak gelişmesine hayat boyu öğrenme yolu ile katkıda bulunmaktır. Hayat boyu Öğrenme Programının özel hedefleri şöyledir:

1. Kaliteli hayat boyu öğrenmenin gelişimine katkıda bulunmak.
2. Hayat boyu öğrenme için bir Avrupa alanının gerçekleşmesini desteklemek.
3. Üye devletlerdeki hayat boyu öğrenme fırsatlarının kalitesinin, çekiciliğinin ve erişilebilirliğinin iyileştirilmesine yardımcı olmak.
4. Sosyal uyum, aktif vatandaşlık, kültürlerarası diyalog, cinsiyet eşitliği ve kişisel tatmine katkısını teşvik etmek.
5. Yaratıcılığın, rekabetçiliğinin, istihdam edilebilirliğinin ve girişimci ruhun büyümesinin desteklenmesine yardımcı olmak.
6. Sosyo-ekonomik durumları ne olursa olsun, özel ihtiyaçları olanlar ve dezavantajlı gruplar dâhil, her yaşta insanın hayat boyu öğrenme programına katılımının artmasına katkıda bulunmak.
7. Dil öğrenimini ve dilsel çeşitliliği desteklemek,
8. Hayat boyu öğrenme için yenilikçi, bilgi ve iletişim teknolojileri tabanlı içerik, hizmetler, pedagojiler ve uygulamanın gelişimini desteklemek.

9. İnsan haklarının ve demokrasinin anlaşılması ve saygı gösterilmesi ve diğer halklara ve kültürlere karşı hoşgörü ve saygının teşvik edilmesine dayalı olarak, hayat boyu öğrenmenin bir Avrupa vatandaşlığı hissi yaratma rolünü teşvik etmek.
10. Avrupa'da tüm eğitim ve öğretim sektörlerinde kalite güvence işbirliğini desteklemek.
11. Sonuçların, yenilikçi ürünlerin ve süreçlerin en iyi şekilde kullanımını teşvik etmek ve eğitim ve öğretimin kalitesini iyileştirmek için Hayat Boyu Öğrenme Programı kapsamındaki alanlardaki iyi uygulamaları mübadele etmek.

Hayat Boyu Öğrenme Programı, üye ülkelerde gerçekleştirilen faaliyetleri destekler ve eğitim sistemlerinin içeriği konusundaki sorumlulukları ile kültürel ve dil çeşitliliklerine saygı gösterilmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Programı yedi yıl sürmüştür (2007-2013). Bu dönem için toplam bütçe 6.970 milyon AVRO'dur. Hayat Boyu Öğrenme Programına Türkiye 2007'den itibaren aktif olarak katılmıştır. Programın alt programlarına katılma oranları bakımından giderek artan oranda yüksek bir katılım vardır. 2012 sonu itibari ile ülkemizden toplam katılımcı sayısı yaklaşık 300.000'dir. AB İlerleme Raporlarına göre sadece 2012 yılındaki katılım 60.000 civarındadır. Program 2013 sonu itibariyle tamamlanmış ve 1 Ocak 2014'ten itibaren Erasmus Plus Programı uygulamaya konmuştur.

Toplam bütçesi 14,7 Milyar AVRO olarak belirlenen ve 2014-2020 dönemini kapsayacak olan Erasmus Plus Programını, eğitim, gençlik ve spor alanındaki projeleri destekleyerek Avrupa'da iş piyasalarının ve rekabetçi bir ekonominin ihtiyaç duyduğu becerilere sahip beşeri ve sosyal sermayenin gelişimine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

## **Türkiye-AB Müzakere Süreci Öncesi İlerleme Raporlarında Eğitim**

Türkiye'nin AB ile ilişkileri AB Komisyonu tarafından hazırlanan ve düzenli raporlar (1997-2000) ve ilerleme raporları (2001 sonrası) her yılın Kasım ayında yayımlanmaktadır. Bu raporların eğitimle ilgili bölümleri incelendiğinde, 1997-2005 arası eğitimle ilgili önemli gelişmelere aşağıda yer verilmiştir:

Türkiye'de kadınların % 19'u okuma yazma bilmemektedir ve Güneydoğuda bu rakam oldukça yüksektir. Kız çocuklarının okula kaydolmalarında, özellikle Güney Doğu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde önemli bir artış yaşanmaktadır. Ayrıca, ders kitaplarında kadınlar konusunda yer alan ifadeler bu ayrımcılığı güçlendirmektedir. Okula devam oranı, Güneydoğunun kırsal bölgelerinde oldukça düşüktür.

Eğitimde idari kapasite ile ilgili olarak, Türkiye, aşırı merkezi bir eğitim sisteme sahiptir. Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim yönetiminde genellikle eyaletler ve yerel yönetimler önemli ölçüde yetkilendirilmiştir. Eğitim bölgeleri ve yönetim kurulları Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim yönetiminde öne çıkmaktadır. Türk Eğitim Sisteminde ise eğitim yönetimi merkezi bir yapıya sahiptir. Milli Eğitim Bakanlığı'nda bazı yetkilerin taşra örgütüne devredilmesi çalışmaları sürdürülmektedir. Bu çalışmalara ivme kazandırılması, personel istihdamı ve yatırımların planlanması gibi konularda yetki devrine öncelik verilmesi ve zaman içinde eğitim yönetiminde güçlü taşra örgütlenmelerinin yaratılması gereklidir.

Dönem içindeki ilerleme raporlarına göre, ilköğretimde okullaşma oranlarında AB ortalamalarına ulaşılmıştır. Ancak; orta öğretimde iki temel sorun varlığını sürdürmektedir. Öncelikle, orta öğretime olan talep öngörülenden çok daha yüksektir. İkinci olarak, mesleki ve teknik okullara yönlendirilen öğrenci sayısı planlanandan daha azdır. Üniversiteye giriş sınavları genel liselerden mezun öğrenciler lehine bir ayrıma yol açmaktadır.

### **Türkiye-AB Müzakere Süreci Sonrası İlerleme Raporlarında Eğitim**

İnsan Hakları başlığı altında çocuk hakları konusunda, zorunlu eğitim dönemi boyunca özellikle kız çocukların okula kayıt oranlarının daha fazla iyileştirilmesi ve devamsızlık ile okulu bırakma konusunun ele alınması için daha fazla çaba sarf edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde bölgesel farklılıkların ele alınması için daha fazla sürdürülebilir çaba sarf edilmesine ihtiyaç vardır. Çocuk işçiliği ile mücadele konusunda ilerlemeler sağlanmış olup, yaşları 6-17 arasında olan çocukların % 5,9'u ekonomik bir faaliyette bulunduğu belirtilmiştir (www.abgs.gov.tr).

Okul öncesi eğitime kayıt oranları % 43,1'den % 44'e yükselmiştir. İlkokula net kayıt olma oranı yaklaşık % 99'a ulaşmıştır. Orta öğretimde ise, kayıt olma oranı % 67,4'e yükselmiştir ve cinsiyetler arası dengesizlik % 2,5 daralmıştır.

Zorunlu eğitim süresini 8 yıldan 12 yıla çıkararak ve okullar için yeni bir yaklaşım getiren (8+4 yerine 4+4+4) değişiklik, Nisan 2012'de yürürlüğe girmiştir. Kanun, farklı okul türleri, örneğin ortaokullarda, genel ve mesleki okullar (imam hatip okullarının orta kısımları) arasında seçim yapma esnekliğini de içerecek şekilde mevcut eğitim sistemine bazı değişiklikler getirmiştir. Böylece çocukların 14 yerine 10 yaşında dini eğitim almaya başlayacak olmasıyla birlikte, yeni mevzuatın sunulma yöntemi Türkiye'de tartışmalara yol açmıştır. Yasa zorunlu eğitime başlama yaşını 84 aydan 66 aya indirmiştir. Müfredat bu doğrultuda gözden geçirilmediği için, okula yeni başlayanlar açısından sorunlar ortaya çıkmaktadır. İlkokul



(ilk dört yıl) ve ortaokul (ikinci dört yıl) için net okul kayıt oranları sırasıyla % 98,9 ve % 93,1 olmuştur. Lise için net okul kayıt oranı % 67,4'ten % 70,1'e yükselmiştir. Kız öğrencilerin okula kayıt olma oranı % 67'den % 69,3'e çıkmıştır. Toplumsal cinsiyet farklılığı % 2,4'ten % 1,5'e gerileyerek azalmaya devam etmiştir, ancak bazı bölgelerde söz konusu fark kayda değer düzeyde olmaya devam etmektedir.

Yasada, ilkokula ve ortaokula devam zorunludur; ancak orta öğretim dışarıdan açık öğretim yoluyla da bitirilebilecektir. Bu durum zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması anlayışı ile çelişmektedir. Örgün eğitimin bir kademesinin açık öğretim yoluyla tamamlanması özellikle dezavantajlı gruplar ve bölgelerde eğitimin kalitesi açısından önemli bir sorun olarak görülmektedir.

2012'de yapılan Ulusal Çocuk İşçiliği Araştırmasına göre, çocuk işçiliği konusunda 2006'dan beri bir gelişme olmamıştır. 6-17 yaşları arasındaki çocukların yaklaşık % 6'sı, sokak işçiliği, küçük ve orta büyüklükteki işletmelerdeki ağır ve tehlikeli işler ve tarımda ücretli, aile dışı, göçer ve geçici işler dâhil olmak üzere, ekonomik faaliyetlere dâhil olmaktadır.

Çocuk yoksulluğu genel itibarıyla azalmıştır, ancak Türkiye'nin kırsal ve doğu bölgelerinde yüksek kalmıştır. Sosyal hizmet ve sosyal transfer harcamaları mevcut yüksek çocuk yoksulluğu düzeyinin azaltılması için yetersiz kalırken, çocukların neredeyse dörtte biri maddi yoksunluk çekmeye devam etmiştir.

2012-2016 Ulusal Çocuk Hakları Stratejisi hâlâ uygulamaya konulmamıştır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin uygulanması ve izlenmesinin koordinasyonu ile görevlendirilmiş olan Çocuk Hakları İzleme ve Değerlendirme Kurulu, rapor döneminde toplanmamıştır ve çocuk hakları ile ilgili olarak çalışan Bakanlık, birim ve kurumlar arasındaki koordinasyon, ulusal, bölgesel ve yerel düzeylerde yetersizdir.

OECD ortalamasının altında kalmalarına rağmen, tüm eğitim seviyelerinde kayıt oranlarında artış görülmüştür. Kamuoyuna etkin bir biçimde duyurulmuş olan kız çocuklarının eğitimine yönelik kampanya başarılı olmuştur. 2003 yılında başlatılan ve kız çocuklarının okula gönderilmelerini teşvik eden kampanya, 2005 yılında 20 şehirde daha uygulamaya sokulmuştur ve bu alandaki çabalar sürdürülmelidir.

Eğitim ve öğrenim alanında sürdürülen reformlar, ortak Avrupa hedefleri ve öncelikleriyle genelde uyuşmaktadır. Kopenhag Kriterleri Açısından Değerlendirme eğitim seviyelerinde cinsiyet ve nitelik bakımından farklılıklar vardır. Hızlı nüfus artışı ve ekonomik dönüşüm, eğitim kalitesini yükseltebilmek için artan oranda kaynak gerektirmektedir.

2012-2013 eğitim ve öğretim yılındaki orta öğretime net kayıt olma oranı erkek öğrenciler için kız öğrencilere kıyasla % 1,5 daha yüksek ve doğu ve güneydoğu illerine kıyasla Ankara dâhil, ülkenin batısında, merkezinde ve kuzeyindeki illerinde çok daha yüksek olmuştur. Devamsızlık ve okulu bırakma oranları resmi olarak yayımlanmamıştır ancak STK'lar resmi verilere dayanarak, bu oranın yüksek olduğunu bildirmiştir. Türkiye'nin, okula devamsızlık ve okul bırakma oranlarının izlenmesini geliştirmesi gerekmektedir ([www.abgs.gov.tr](http://www.abgs.gov.tr)).

Türkiye, Bologna süreci tavsiyelerini uygulama bakımından ileri bir aşamada-  
dır, ancak Türkiye'deki 170 üniversite arasında nitelik açısından önemli farklılıklar  
sürelemektedir. Bağımsız, tümüyle işlevsel ve Avrupa standartları ve kılavuzları  
ile uyumlu bir Kalite Güvencesi ve Akreditasyon Ajansı hâlâ kurulmamıştır. Yük-  
seköğretim için oluşturulmasına karar verilen kalite güvence ajansı için hazırlıklar  
henüz başlamamıştır. Türkiye, Eğitim ve Öğretim 2020 hedeflerindeki performan-  
sını iyileştirmeyi ve yükseköğretime erişim dışındaki tüm alanlarda AB ortalaması  
ile farkı azaltmayı sürdürmüştür. Yükseköğretime erişimde ilerleme kaydedilmiş-  
tir, ancak AB ortalamasının altındadır.

Türkiye, Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik programlarına çok başarılı bir şe-  
kilde katılmaya devam etmiştir; bu programlardan yararlananların sayısı 2012  
yılında 60.000'i aşmıştır. Sağlanan desteğin sayısının 4 katından fazla başvuru ya-  
pılmıştır. Türkiye'nin programlara yaptığı mali katkının payı (AB desteği dâhil),  
AB'nin iki program için toplam bütçesinin % 10'unu aşmıştır.

Türkiye Avrupa Yeterlikler Çerçevesi'nin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.  
Ancak, ulusal yeterlikler sistemi henüz tesis edilmemiştir. Türkiye, eğitimin daha  
fazla tanınmasını ve yükseköğrenime erişimin yaygınlaştırılmasını öngören bir  
Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi'nin uygulanmasına yönelik çalışmalarını sürdürme-  
lidir. Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemine ilişkin düzenleyici çerçeve somut olarak  
oluşturulmuştur, ancak yakın gelecekte yalnızca birkaç sektörel belgelendirme ku-  
ruluşu faaliyete geçebilecektir. Ulusal Yeterlilik Çerçevesinin 2012 yılında kabul  
edilmesi planlanmaktadır.

## SONUÇLAR

AB uyum süreci açısından, "Eğitim ve Kültür" en özgün başlıklardandır. Top-  
lumların tarihsel ve sosyal özellikleri nedeniyle farklı eğitim ve kültür sistemleri  
ve anlayışları olabilir. Ancak; eğitim uluslararası bir nitelik kazanmıştır; eğitim  
sorunları da bir dereceye kadar ortaktır. Bunun için uluslararası işbirliği, ortak  
araştırma projeleri ve programlara ihtiyaç vardır.

Türk Eğitim Sistemi, diğer AB üyesi ülkeler kıyasla oldukça merkezi bir yapıdadır ve kalkınma planlarında yerel yönetimlerin güçlendirilmesi kapsamında eğitimde de zaman içinde merkezîyetçilikten uzaklaşarak yerinden yönetime doğru tedrici bir geçişi de başarmalıdır. Ayrıca, eğitim için kullanılmak üzere, yerel düzeyde de kaynak yaratılmalıdır. Yerinden yönetimin temel avantajı, sorunların çözümlerinin yakından uzağa ilkesiyle kaynağından ve yerel katılımıla çözülebilmemesidir. Ancak bu geçiş zamana yayılarak ve önlemleri alınarak sağlanmalıdır.

Diğer taraftan, Avrupa Birliği ülkelerinde diğer kamu ve özel kurum ve kuruluşlar ile sivil toplum örgütleri ve veliler okul yönetimlerine aktif olarak katılmaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı'nca yürürlüğe konulan "Eğitim Bölgeleri ve Kurulları Yönergesi"nde yer alan "Danışma Kurulları" bir ölçüde okul yönetimine katılma konusunda kapı aralamıştır. Ancak uygulamanın yeni olması, okul yöneticilerinin ve tarafların hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması nedeniyle konu ile ilgili çalışmalar henüz yeterli bulunmamaktadır (Gülcan, 2010).

Genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye'nin AB müzakere sürecinde eğitim konusunda şu gelişmeler olumlu gelişmeler olarak kabul edilebilir:

- Temel eğitimde hemen hemen AB ortalamalarına yakın okullaşma sağlanmıştır.
- Eğitimden yararlanma, eğitim hakkı ve fırsat eşitliği konusunda sürekli iyileşme vardır.
- En iyi öğrenciler en yüksek uluslararası standartlarda başarılı, ancak bölgeler arası dengesizlikler vardır.
- Türkiye, yükseköğretimde Bologna Süreci reformlarını ileri düzeyde uygulamıştır.
- Çağdaştırılmış müfredat geliştirme ve uygulamalar sürdürülmektedir. Ancak yönetici ve öğretmen yetiştirme sorunları nedeniyle uygulamalarda sorunlar vardır.
- Türkiye'nin Avrupa eğitim ağlarına katılım düzeyi yüksektir.
- Türkiye, zorunlu eğitimi 8 yıldan 12 yıla çıkarmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı kısmen büyük ve hantal yapıdan kurtarılmıştır.
- Türkiye'nin AB müzakere sürecinde eğitim konusundaki eksiklikler ve olumsuz gelişmeler ise şunlardır:
- Türkiye, okul öncesi eğitimde okullaşma oranları bakımından AB ülkeleri ortalamasının gerisinde kalmıştır.

- İlköğretimde okullaşma oranlarında cinsiyetler arasındaki dengesizlik azalmış, ancak tamamen ortadan kaldırılamamıştır.
- Genel olarak, Türk eğitim sisteminin dayandığı birçok ilke, üye devletlerin sistemleriyle uyumludur. Ancak, özellikle kırsal alanlarda, eğitimin kalitesi düşüktür.
- Türkiye’de ortaöğretimde okullaşma ve program çıktı sonuçları AB ülkelerinin çok gerisinde kalmıştır.
- Türk okul sistemi ve yöneltme uygulamaları az sayıda öğrenciyi iyi eğitmekte, ancak öğrencilerin çoğunluğunu başarısız kılmaktadır. Yükseköğretime öğrenci seçimi ve yönlendirilmesi ile ilgili olarak, mevcut ÖSS ve sınava dayalı yöneltme sistemi, eğitim sisteminde kaliteyi düşük tutmaktadır.
- Mesleki eğitim ile genel eğitimin sonuçları bakımından önemli sayılabilecek farklılıklar yoktur. Her ikisi de üst öğretimde aynı hedefe yönelik öğrenci yetiştirmektedir.
- Mevcut öğretmen yetiştirme sistemi, öğretmen kalitesini desteklemektedir.
- Öğretmenlik formasyonu bilimsel yeterlik alanı olarak yeterince kabul görmemektedir.

## Öneriler

Eğitimin en önemli işlevlerinden biri de, ülkenin istihdam politikası ve iş gücü ihtiyacına uygun mesleki eğitim planlamasıdır. Ülkemizin ara iş gücünü karşılaması beklenen mesleki ortaöğretimin orta öğretim içindeki okullaşma oranları % 35’lerdedir. Buna karşılık Kalkınma planları, hükümet programları ve şura kararlarında mesleki teknik ortaöğretimde okullaşma oranları % 65 olarak hedeflenmiştir. Genel ortaöğretime dayalı yükseköğretime olan yüksek talebi azaltmak ve mesleki teknik ortaöğretime cazip hale getirerek güçlendirmek gereklidir. Bunun için de AB eğitim politikalarının ve mesleki eğitimle ilgili kararların iyi izlenmesi, meslek standartlarının belirlenmesi çalışmalarının desteklenmesi gereklidir. Avrupa ile bütünleşme sürecini de kolaylaştırıcı nitelikte olmak üzere özellikle istihdama hazırlayıcı mesleki ve teknik eğitim programları, mutlaka uluslararası standartlara ulaşmayı kolaylaştıracak bir yapılaşma içinde yürütülmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim yöneticisi ve eğitim uzmanı yetiştirmek üzere kalıcı ve sürekli bir personel politikası yoktur. Eğitim yöneticileri, genellikle geleneksel yöntemlerle ve uygulama içinden yetişmekte ve kariyer basamakları

liyakat esasına uygun planlanamamaktadır. Eğitim yönetiminde planlı bir gelişim için öncelikle nitelik ve nicelik ihtiyacının belirlenmesi, her düzey eğitim yöneticiliği için iş ve görev tanımlarının yapılması ve planlamaya uygun personel yetiştirilmesi gereklidir. Ayrıca, üniversite ile iş birliği içinde, öğretmenlerin meslekî kariyerlerini geliştirmeleri için hizmet içi eğitim almaları, yüksek lisans ve doktora yapmaları konusunda planlamalar yapılmalıdır.

2005'te başlayan AB müzakere sürecinde bu güne kadar 35 başlıktan sadece biri kapanmıştır. Üç yıl aradan sonra Kasım 2013 açılan 22. Bölgesel Politika ve Yapısal Araçların Koordinasyonu ile birlikte 13 başlık müzakerelere açılmış ve önemli bir kısmında ancak sınırlı bir ilerleme sağlanabilmiştir; 8 başlık dondurulmuş ve 9 başlık ise engellere takılmış veya askıya alınmıştır. İki başlık ise açılmak üzere bekletilmektedir. Buna göre Türkiye'nin 2005 te başlayan müzakere süreci başarısızdır. 2006 da açılmak üzere komisyona sunulan Eğitim ve Kültür başlığı ile 26. fasıl ise dondurulmuş durumdadır. İlerleme raporlarında bazı başlıklarda yeterince ilerleme kaydedilmediği yer almaktadır. Özellikle 23. fasıl Yargı ve Temel Haklar, 24. fasıl Adalet, Özgürlük ve Güvenlik ve 30. fasıl Dış İlişkiler başlıklarında önemli sorunlar olduğuna ilişkin dönem raporları bulunmaktadır. İlerleme raporları bütün olarak değerlendirildiğinde bazı başlıklarda çok önemli sorunlar gözükmesine de toplamda üyelik müzakereleri yakın tarihte bitirilecekmiş gibi görünmemektedir.

## KAYNAKÇA

- A New Idea For Europa (2000). European Commission.
- Americana Encyclopedia (1993. Medya Holding Sabah Yayıncılık.
- Avrupa Birliği ve Türkiye (1999). Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı. Ankara
- Bildung Und Kultur, Sorates- Comenius (2001). Bonn: Kultusministerkonferenz.
- Dicke, H. (1987). E.G.Politik auf dem Prüfungsstand. Tübingen: J.C.B Morh.
- DİE (1996). Sayılarla Türkiye ve Avrupa Birliği 1991-1996. DİE.
- Dünya Çocuklarının Durumu 2001, UNİCEF 2000. Ankara
- Education for All The Year 2000 Assessment. Fransa: UNESCO.
- Education for Europa. (1998). Vianna: National Libarary.
- Education in Bavaria (1998). Münih: B. State Ministry of Ed. And Cultural Affairs.
- Education in France (1998). Paris: Ministere de Education.
- Education Policy Analysis 1998. (1998). Paris: OECD.
- Education Systems Of The World. (1992). Texas: American Collegiate Service.
- Educationand Training in Europa For 2010, (2002). EU Comm. (Ed. And Culture)
- Erdoğan, İ. (2000). Çağdaş Eğitim Sistemleri. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erginer, A. (2007). Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Euro-Mediterranean Parinership. Ec Gorier Int. Novenber 1995. Barcelona
- Eurupa Für Komminalpolitiker (1994) Bonn: Komumınalpolitiker V. Bildungsverk
- Fontaine, Pascal. (1998) Europa in Lektionen. Belgium: Europaische Dokumentation
- Fontaine, Pascal. (2000). Ein Neues Konzept Für Europa. Belgium: Europa Komm.
- Gülcan, M. G. (2010). Avrupa Birliği ve Eğitim. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hayat Boyu Öğrenme Programı Etki Analizi (2008) AB Bakanlığı UA
- Karakütük, K. (2001). Demokratik ve Laik Eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karluk, R. (1998). Uluslararası Ekonomik, Mali ve Siyasal Kuruluşlar. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Key Data on Education in Europa (2002). European Commission (Ed. And Culture)
- Leitfaden der Programme und Aktionen. (2000). Luxemburg: Ek-Bildung Und Kultur
- Milli Eğitim Politikaları ve Şuralar (1996). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Perspektiven in Europa: Bildung- Ausbildung- Studium, Brüksel: Europaische Berufsberatung, 2000.
- Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001). Ankara: DPT.
- Studien- Lesenlernen in Der Europa. (1999). Germany: Europaische Kmmision.
- The International Encyclopedia of Education (1994). Pergamon Press.

Thematic Bibliography Evaluation in Education. (2002). European Commission

Thide, C. P.(2000). Europa-Werte Wgge Perspektive. Berlin: Pres. Und Inf.

Tibi, B. (1993). Die Neue Rolle Der Türkei. Die Politsche Meinung.

Türkiye Ulusal Programı. (2001). Ankara: Avrupa Birliği Genel Sekreterliği.

Worldmark Encyclopedia of The Nations. (1998) Newyork: Gale, Research Inc.

<http://european-convention.eu.int>

<http://www.abb.gov.tr>.

<http://www.deltur.cec.eu.int>.

<http://www.eurydice.org/Eurybase>.

<http://www.mfa.gov.tr>.

## Anılarla Haydar Hoca – Murat Gürkan GÜLCAN

### OLGUNLUK, TEVAZU VE SAYGI ADAMI HAYDAR HOCA!

Bizler Ziya Hoca, Haydar Hoca ve Mahmut Hocanın neredeyse son öğrencileriyiz. Eğitimin çınarları sayılabilecek neredeyse her hocanın lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri olduk. Selahattin Ertürk, Nurettin Fidan, Sudi Bülbül ve diğer değerli hocalar var bunlar arasında.

İki yıl önceki bir yüksek lisans tez öğrencime Bekir Bey diye hitap ediyordum. Genellikle öğrencilere Hanım veya Bey diye hitap etmem. Fakat bu öğrencim yaşı biraz ilerlemiş bir subaydı; saçları biraz seyrelemiş, emekliliğe yaklaşmış olgunlaşmış bir öğrenciydi. Bir gün bana şöyle dedi:

*- Hocam lütfen bana Bey diye hitap etmeyin; kendimi kötü hissediyorum. Sizin karşınızda daha çok eziliyorum.*

İlk aklıma geldiği gibi söze girdim:

*- Benim bir Hocam oldu; adını duymuşsundur; Haydar Taymaz. Hoca benim gibi yaşı ilerlemiş öğrencilerine Bey'li hitap ederdi, ben de onun gibi yapıyorum. Pek çok davranışımızı öğretmenlerimiz ve hocalarımızdan alırız. Bazen ders-teki bir tutumumuzun hocamızın birine benzediğini fark ederiz. Haydar Hocadan da öğrenciye saygılı olmayı öğrendik. Sen diğer öğrencilere kıyasla daha olgunsun; yıllardır bir işin var, evlisin çocukların var; yani tabii ki Bey olmuşsun. Dedim.*

Bekir ekledi:

*- Hocam anlıyorum ama lütfen adımla hitap edin ki benim de biraz eksik, biraz yanlış yapma hakkım olsun. Aksi takdirde yeterince verimli çalışmazsam daha çok ezilirim.*

Ben de:

*- Olur, bundan sonra Bekir derim. Dedim.*

Ondan sonra öyle devam etti ilişkimiz. Bekir de eksikleri, yanlışları elinden geldiğince rahat rahat yaptı.

Bu diyalogu düşündüğümde Haydar Hoca'nın o olgun, saygılı ve alçak gönüllülüğü gelir aklıma. Odasına girdiğimizde ayağa kalkar, odasından ayrıldığımızda da bizi uğurlardı. Haydar Hoca sınırsız bir tevazu sahibi, olgunluk timsali ve saygı adamıydı. Saygılı olmak denince ilk akla gelen hocalardan biri odur kuşkusuz.

Bizlere de eğer biraz olsun öğrencilere saygılı olmayı, alçak gönüllü olmayı öğretmişse ne mutlu bize. Bu büyük insanların öğrencisi olduğum için çok mutluyum ve bunun için bana fırsat verdikleri için de diğer Hocalarıma da teşekkür ederim.



# Yeni Kamu Yönetimi Yaklaşımı ve Eğitim Alanına Yansımaları

Tarık SOYDAN<sup>17</sup>

## GİRİŞ

Literatürde baskın olan neredeyse anonimleşmiş söyleme göre, günümüz dünyasında, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki büyük ilerlemelerle birlikte yönetim alanında önemli değişiklikler meydana gelmektedir. Bu değişikliklerle birlikte, merkeziyetçi, bürokratik, hiyerarşik, hantal ve toplumun giderek artan ve çeşitlenen isteklerine yeterli ölçüde ve kalitede yanıt veremeyen yönetim anlayışının yerini, ademi merkeziyetçi, yatay ilişkilerle şekillenen, aktif, toplumun isteklerine duyarlı, etkin, verimli, şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim anlayışı almaktadır.

Yeni yönetim anlayışı düşünsel planda modernliğin aşılmasıyla ilintilendirilmekte ve klasik (geleneksel), neo-klasik (davranışçı) ve 'modern' yönetim yaklaşımlarından farklı ve alternatif bir anlayış olarak sunulmaktadır. Bu söylemin dayandığı maddi temel adeta bir bağımsız değişken olarak ele alınan "gelişme" ve "değişme" kavramları olup sürecin ekonomi-politik bağlamı ve aktörleri çoğu zaman göz ardı edilmekte ve toplumların, örgütlerin ve bireylerin va'az edilene uymaları adeta tarihsel bir zorunluluk olarak gündeme gelmektedir.

Yönetimde yeni yaklaşımların gündeme geldiği ve geniş uygulama alanı bulunduğu alanlardan biri eğitimidir. Günümüz Türkiye'sinde eğitim alanında amaç, yapı ve işleyiş boyutları ile yapısal bir dönüşüm yaşanırken bu dönüşümün kuramsal arka planında genel olarak yönetim yaklaşımlarında gerçekleştiği savunulan düşünsel değişimin etkisi olduğu söylenebilir. Bu açıdan eğitimin de içinde bulunduğu kamu hizmetleri alanının dönüşümünde Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımının önemli referanslar sağladığı iddia edilebilir. Bu çalışmada yönetim kavramı ve yönetim düşüncesinin tarihsel gelişimi bağlamında Yeni Kamu Yönetimi anlayışı ele alınmış ve bu anlayışın eğitim alanına yansımaları üzerinde durulmuştur.

## Yönetim Kavramı ve Yönetim Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi Üzerine

En geniş anlamında yönetim, ortak amaçları gerçekleştirmek için işbirliği eden kişi kümelerinin eylemleri olarak tanımlanabilir (Simon, Smithburg ve Thompson, 1985, 1). Yalın tanımı ile yönetim, başkaları vasıtası ile iş görmektir (Koçel, 2011). İnsanlığın tarihsel evriminde tarımsal üretime geçmenin, aynı zamanda yerleşik topluluklar halinde yaşamaya başlamanın ve üretim araçlarının sahipliğine dayalı yeni bir işbölümü ve güçler ilişkisinin oluşmaya başlamasının yönetim olgusunun ortaya çıkması açısından milat olduğu söylenebilir.

Yönetme davranışında insanın kendisi dışında bir otoriteye boyun eğmesi söz konusudur. İşbölümü yönetimin hem başlangıcı hem de temelidir. Dinbilim için ilk günah ne ise yönetim için de işbölümü odur (Fişek, 1975, 69). İlkel topluluklardan modern toplumlara uzanan tarihsel gelişme sürecinde yönetim olgusu farklı formlar almış, basitten karmaşığa doğru bir gelişim göstermiştir. Ancak yönetim olgusunu karakterize eden temel nitelikler hep varlığını korumuştur. Bu nitelikler Fişek'e göre (1975), işbölümü, emir verme hakkı, itaat ettirme gücü ya da son ve kesin kararı veren irade olarak ele alınabilecek otorite ve otoritenin kademelenmiş ifadesi ve yaptırımı olan hiyerarşidir.

Kapitalizmin ortaya çıkması ve gelişmesi ile birlikte Batı'dan başlayarak tüm dünyayı belirli bir yönde değişime götüren süreçler bütünü olarak ele alınabilecek modernleşme ile birlikte yönetim olgusu yukarıda zikredilen temel niteliklerin kurumsal ve kuramsal bir şekilde gelişimiyle modern bir nitelik kazanmıştır. Bu açıdan, Başaran'a göre (1984, 44) yönetim toplumsal gereksinmelerin bir kesimini karşılamak üzere kurulan bir örgütte, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insangücünü ve diğer kaynakları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme süreci olarak ele alınabilir.

Çağdaş dönemde yönetim yazınına bakıldığında klasik (ya da geleneksel) yaklaşım, neo-klasik (ya da davranışçı/insan ilişkileri) yaklaşım, 'modern' yaklaşımlar ve yeni yönetim yaklaşımları şeklinde bir sınıflandırma olduğu görülür.

Klasik yaklaşımın geliştirildiği tarihsel koşullara bakıldığında; dönem kapitalizmin emperyalizme evrildiği, dünya genelinde ciddi kriz dinamiklerinin harekete geçtiği bir dönemdir. Bu dönemde Batı dünyası, Adam Smith, David Ricardo gibi İngiliz iktisatçılardan ve bazı Fransız iktisatçılardan oluşan ve merkantilist ekonomi anlayışına karşı serbest ticaretin, mal, hizmet, faktör ve para akımlarının engelsiz dolaşabildiği bir ekonominin, en yüksek refah düzeyini kendiliğinden sağlayacağını göstermeye çalışan; "bırakınız yapsınlar bırakınız geçsinler (laissez faire, laissez passer)" düşüncesinden hareketle rasyonel birey, serbest rekabet, devletin ekonomiye karışmaması ve bununla bağlantılı olarak "gizli el" düşüncesini savunan ekonomik yaklaşım dolayısı ile önemli kârlılık ve verimlilik sorunları ile boğuşmaktadır.

Klasik yaklaşım, Amerika Birleşik Devletleri'nde, bir yönetici olarak görev yapan Frederick W. Taylor'un uyguladığı ve 1911 yılında yayımlanan Bilimsel Yönetimin İlkeleri kitabındaki görüşlere dayanan Bilimsel Yönetim Yaklaşımı (Scientific Management Approach), Fransa'da yine bir yönetici olan Henri Fayol'un uyguladığı ve 1916 yılında yayımlanan kitabına dayalı olarak geliştirilen Yönetim Süreci Yaklaşımı (Management Process Approach) ve Almanya'da bir sosyolog ve

öğretim üyesi olan Max Weber'in geliştirdiği Bürokrasi Yaklaşımı (Bureaucracy Approach) olmak üzere üç yaklaşımın birlikte değerlendirilmesini ifade etmektedir (Koçel, 2011).

Bu üç yaklaşım sırasıyla, işletmeye bağlı fiziksel koşulların düzenlenmesi ile çalışanların etkinliği ve verimliliğinin nasıl artırılacağı, bir işletmede birbirine bağlı bir dizi faaliyetin oluşturduğu yönetim süreci ve formal bir organizasyon yapısının nasıl oluşturulabileceği ve fonksiyonel uzmanlaşmaya dayanan işbölümü, açık ve seçik olarak belirlenmiş hiyerarşik bir yapı, her kademedeki işlerin nasıl yapılacağına ilişkin iş ve görev tanımları ile etkililiğin nasıl artırılacağı ile ilgilidir. Bir başka ifade ile klasik yaklaşım, net ve ayrıntılı olarak belirlenmiş iş yapma usul ve teknikleri ile açık ve net olarak belirlenmiş bir organizasyon yapısı ve yetki ilişkileri sistemi ile verimliliğin nasıl artırılacağına yöneliktir. Bu yaklaşımda, insan unsuru dışındaki faktörler merkeze alınmış, bu faktörler ideal biçimde düzenlendiği takdirde insanların organizasyonda istenen tarzda rol alacağı ve verimli olacakları varsayılmıştır. Rasyonellik ve mekaniklik temel özellikler olmuştur. Makine-insan ilişkilerinde rasyonellik, işlerin dizaynı ve birleştirilmesinde rasyonellik ve ilkelerin gerçekleştiği rasyonellik ön plana alınmıştır. Bir başka açıdan, kapalı devre bir sistem öngörülmüş, dış koşullar ve organizasyonla dış çevrenin dinamik etkileşimi ihmal edilmiştir (Koçel, 2011, 203-204).

Taylor, kendi bilimsel yönetim anlayışını anlatırken eski yönetim anlayışının çalışanlara fazlaca iniyasitif tanıyan ve onları teşvik eden tarzı yerine makineye öncelik vermiş, zaman ve iş etütleri ile herhangi bir işin yapılmasının en verimli biçimini bulmaya çalışmıştır. Bilimsel yönetim anlayışına göre, işler artık el yordamıyla öğrenilen veya geleneksel olarak ustadan çırağa aktarılan yöntemlerle yapılmayacaktır. İş yerlerinde, işçilerin ve ustaların kafasında, deneyime dayalı ve geleneksel olarak birikmiş bilgi yığınları vardır. Bunlar yöneticiler tarafından sistematik biçimde derlenip toplanacak, genel ilkeler haline dönüştürülecek ve işçilerin işlerini en verimli şekilde yapmaları için kullanılacaktır (Yalçın, 2010, 69).

Kapitalizmin küresel krizi 1929'da genel bir çöküş niteliği kazandığı sıralarda, klasik yönetim yaklaşımlarının bir yandan çalışanların yabancılaşmasını ve düzene karşı hoşnutsuzluğunu artırdığı diğer yandan verimlilik sorunlarına yeterince yanıt oluşturamadığı görülerek yönetim düşüncesine insan ilişkileri boyutu eklenerek yeni bir sentez oluşturulmaya çalışılmıştır.

Neo-klasik yaklaşım, sosyal faktörlerin verimlilik üzerindeki etkileri, iş gruplarının birbirleriyle ve yöneticilerle ilişkileri, iş gruplarının içinde gerçekleşen ilişkiler, katılım, motivasyon ve liderlik gibi konular üzerinde durmuştur. Bu yaklaşımla birlikte örgütler canlı sistemler olarak değerlendirilmeye başlanmıştır.

tır. Maslow insanın dengesine, Mayo ise örgütlerdeki dengeye vurgu yapmıştır. Neo-klasik yaklaşımın temel amacı, yöneticilerin denetim alanını çalışanların iç dünyalarına ve doğal örgütlere (informal organization) doğru genişletmek olarak özetlenebilir (Yalçın, 2010, 103).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra dünya kapitalizmi genişleme sürecine girerken ekonomi yaklaşımında Keynesyen iktisat yaklaşımı ön plana çıkmış ve yönetim düşüncesinde Amerika Birleşik Devletleri merkezli "modernleşme kuramı"nın etkileri görülmeye başlanmıştır. Keynesyen iktisat ya da talep yönlü iktisat, 1930 sonrası ekonomik krize çözüm arayışları üzerinden J. M. Keynes'in "İstihdam, Faiz ve Paranın Genel Teorisi"(1936) adlı eserini yayınlanmasından sonra gündeme gelmiş ve özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasında kapitalizmin genişleme dönemine eşlik eden başlıca iktisat yaklaşımı olmuştur. Klasik liberal ekonomi yaklaşımı içinde kabul edilen, "her arz kendi talebini yaratır" önermesine dayanan "Mahreçler Kanunu" ya da "Say Kanunu"na karşı devlet müdahaleci politikaları gündeme getiren Keynesyen yaklaşıma göre, genel fiyat seviyesini, gelir seviyesini ve üretim fonksiyonu aracılığıyla istihdam seviyesini belirleyen toplam taleptir. Ekonomideki dengesizlikler, bir başka ifade ile krizler, toplam talep etkilenerek düzeltilebilir.

1950'li yıllarda neo-klasik yaklaşımın etkinliğine ek olarak biyoloji, antropoloji gibi bir dizi farklı disiplinden çıkışla örgütü yaşayan bir sistem olarak ele alan ve bir organizma olarak değerlendiren sistem yaklaşımının geliştirilmesiyle birlikte yeni bir yönetim düşüncesi sentezine ulaşılmıştır. Bu yaklaşım içinde sistem, birbirlerine bağımlı olan iki veya daha fazla parça ve alt sistemlerden oluşan, çalışma ve nitelikleri dolayısıyla belirli bir sınırı olan ve diğer sistemlerden ayırt edilen bir ünite olarak ele alınmıştır. Sistem yaklaşımında örgüt çevresiyle ilişkili açık bir sistem olarak değerlendirilmiş, sistemin parçaları arasında karşılıklı ilişki ve karşılıklı bağımlılık üzerinde durulmuş ve yönetim olayları başka olaylarla ve dış çevre koşulları ile ilişkili olarak incelenmiştir.

"Modern" yönetim yaklaşımları sistem yaklaşımı ile sınırlı değildir. Bu bağlamda, durumsallık yaklaşımı ve amaçlara göre yönetim gibi başka yönetim yaklaşımlarından da söz edilebilir. Ana hatları ile bu yaklaşımlara göre, ideal bir yönetimden ziyade farklı koşullara ve amaçlara göre belirlenebilecek farklı yönetsel yaklaşım ve tekniklerden söz etmek, örgütün içinde bulunduğu çevreyi ve koşulları dikkate almak gerekir.

İkinci Dünya Savaşı sonrasında kapitalist üretimin genişlemesi sürecine rehberlik eden Keynesyen politikalar, 1970'lere gelindiğinde büyük petrol şokları ile başlayan süreçte durgunluk içinde enflasyon olarak ifade edilebilecek stagflasyon olgusunun ortaya çıkmasıyla yeni bir birikim rejimine dönük olarak gözden geçiril-

miş ve klasik liberal ekonomi yaklaşımının temel argümanları Neo-Liberal yaklaşım üzerinden yeni bir formda gündeme getirilmiştir. Bu süreçte yönetim düşüncesinin tarihsel seyrinde eski yaklaşımların temel özelliklerini işlevsel bir şekilde bünyesinde toplayan yeni yönetim anlayışları ön plana çıkmıştır. Kamu alanı için düşünüldüğünde bu anlayışlar arasında Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımının özel bir ağırlığı vardır.

## YENİ KAMU YÖNETİMİ YAKLAŞIMI

Günümüz dünyasında başlangıcı 1970’li yıllara götürülebilecek olan yapısal ekonomik krize bağlı olarak kapsamlı bir yeniden yapılandırma süreci yaşanmaktadır. Uluslararası sistemin temel ekonomik, siyasal ve toplumsal dinamiklerini içine alan, yerel ve uluslararası ölçeklerde büyük değişiklikleri beraberinde getiren bu süreç genel olarak küreselleşme süreci olarak bilinmektedir. Küreselleşme asıl olarak dünya genelinde etkilerini gösteren kapitalizmin yapısal krizi ve bu krize çözüm bulmak üzere uygulanan ekonomik, sosyal ve siyasal yeniden yapılanma süreçleri ile ilintilidir (Soydan, 2012).

Gerek kaynağı ve olgusal görüngüleri ile gerekse ideolojik savunusuyla küreselleşme, üretim ve yönetim yapılarının dönüşümü, bununla bağlantılı olarak devlet yapılarının görev ve işlevlerinin değişimi üzerinden ele alınabilir. Üretim yapılarında Fordizm’den Post-Fordizme geçildiği söylemi, yönetim yapılarında “yeni yönetim teknikleri” ve “yönetişimci” uygulamaların ön plana çıkarılması, yaygın ekonomi yaklaşımlarında Keynesyen model ya da içe dönük sermaye birikim modeli yerine Neo-Liberal yaklaşımların ağırlık kazanması ve sosyal devletten önce “asgari/minimal/bekçi devlet”e ardından “yönetişimci devlet”e ve nihayet ikinci kuşak yapısal uyarılma reformlarıyla birlikte “düzenleyici devlet”e geçilmesi yönündeki politikalar değişimin ve/veya değişme söyleminin çerçevesini oluşturur (Soydan, 2006).

Batıda II. Dünya Savaşı sonrasında ekonomik alanda bir genişleme yaşanırken, devletler 1929 Ekonomik Bunalımı’nı doğuran koşullardan uzaklaşmak üzere toplumsal talebi yönetmeye dayanan Keynesyen politikalar izlemeye yönelmiştir. Güçlü toplumsal mücadele dinamiklerinin etkilediği ve Sovyet Rusya’daki sosyalist inşanın kapitalist dünya karşısındaki örnekliliğinin göz önünde tutulduğu bu tarihsel süreçte sosyal devlet uygulamaları yaygınlık kazanmıştır. Ancak, artan ve çeşitlenen toplumsal ihtiyaçları kamu yararı ilkesine uygun olarak karşılamakla, bir diğer ifade ile kamu hizmetleri alanının genişlemesiyle, kapitalist üretim düzeni ve ilişkilerini sürdürebilmek arasındaki çelişki sosyal devlet anlayışının sonunu getirmiştir. 1970’li yıllardan itibaren kar hadlerindeki genel ve sürekli düşüşle birlikte kapitalist birikim süreci kesintiye uğramıştır.

Neo-Liberal yaklaşım açısından düşünüldüğünde bu kesinti, sosyal devletin ekonomik yaşama sürekli artan toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda müdahale etmesi kamu harcamalarını yüksek oranlarda artırdığı, toplam üretimdeki artış hızı ise bu harcamaları karşılayacak seviyelerin altında kaldığı için ortaya çıkmıştır. Kamu harcamalarını finanse etmek isteyen devlet, vergileri ve sosyal kesintileri artırmış ve/veya borçlanma yoluna gitmiştir. Dolayısıyla bütçe açık vermiştir. Öte yandan devletin aşırı kaynak kullanımı özel sektör yatırımlarını baskılamıştır (Sönmez, 2005). Neo-Liberal yaklaşımla, Keynesyen ekonomik politikaların ve sosyal devlet uygulamalarının sonucu olarak görülen kriz, aynı anlayışa göre, bir yandan ulusal ekonomiler arasındaki engellerin aşılması ve diğer yandan kamunun ulusal ekonomiler içindeki yerinin klasik liberalizmin temel kabullerine uygun olarak sınırlanması ve devletin kamusal hizmet verme sorumluluğunun tasfiye edilmesi yoluyla aşılabilecektir.

Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımı krize karşı yeniden yapılanmanın hedeflendiği bu tarihsel konjonktürde ortaya çıkmıştır. Özü itibarıyla işletme yönetimi ilkelerinin kamu yönetimi alanına taşınması olarak değerlendirilebilecek olan yaklaşım, 1970'lerin sonundan itibaren, sosyal devlet anlayışına ve kamu alanının büyümesine karşı çıkan, devletin hizmet kapasitesini şüpheyle karşılayan, özel sektörün üstünlüklerine inanan, hizmet sunumunda rekabetçi piyasayı öne çıkaran neo-liberal yaklaşımın etkisiyle şekillenmiştir (Manning, 2001; Sözen, 2002; Hague, 2013).

Neo-liberal politikaların yaygınlık kazandığı süreçte, devletin kurumsal karakteri, işlevleri, hangi hizmetleri üstlenip hangi hizmetleri üstlenmemesi gerektiği ve üstleneceği hizmetleri nasıl yerine getireceği gibi konulardaki tartışmalar kamu alanında vurguyu geleneksel kamu yönetiminden (Public Administration) işletme temelli kamu yönetimine (Public Management) doğru değiştirmiştir. Bu değişiklik, kamu alanında etkinliği artırma ve maliyetleri baskılama, bunun için yerelleşme; yetkileri ve bütçe olanaklarını yerel ölçeklerde kullanma, piyasa ve rekabet koşullarında hizmet üretme ve sunma, performansa vurgu yapma, çıktıları ve müşteri odaklılığı merkeze alma gibi yaklaşımları gündeme getirmiştir (Larbi, 1999).

Yeni Kamu Yönetimi, işletme temelli anlayışları bünyesinde toplamıştır. OECD Kamu İşletmesi Komitesi'ne göre, işletme temelli kamu yönetimi, "daha ademi merkezîyetçi bir kamu sektöründe performansa yönelmiş bir kültür geliştirmeyi amaç edinen yeni bir kamu yönetimi paradigmasıdır." Devlet krizi'ne çözüm olarak öne sürülen bu paradigma ile işletme yönetim ve teknikleri aktarılarak yönetim kapasitesi geliştirilen devlet daha etkili, verimli ve ucuz hizmet sunacak ve rant paylaşımına karşı korunacaktır (Ateş, 2001).

İşletme temelli kamu yönetimi anlayışının gurularından Hood'un (1991) gündeme getirdiği, Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımının temel ilkeleri arasında, kamu alanında profesyonel bir yönetim tarzına geçiş, performans kriterlerini açıkça belirleme

ve ölçme, hesap verebilirliği sağlama, çıktıların kontrolüne vurgu yapma-süreçlerden ziyade sonuçlarla ilgilenme, kamu alanı için rekabeti geliştirerek maliyetleri düşürme ve hizmet standartlarını yükseltme, özel sektör çalışma ve yönetim stillerini kamu sektörüne taşıyarak kamusal usul ve esasların dışına çıkma ve kaynakların kullanımında tutumluluk, emeği disiplin altına alacak uygulamalara yönelme ilkeleri bulunmaktadır. Bu ilkelere bakıldığında Hood'un sorun ettiği temel meselenin kamu alanında daha az maliyetle daha fazla hizmet üretmek yani verimliliği artırmak olduğu söylenebilir.

Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımı, minimal devlet, bürokratik olmayan yönetim, yerleşme, piyasa koşullarına uyarlanmış kamu hizmetleri, özelleştirme, performans yönetimi, stratejik planlama, esnek istihdam düzenlemeleri, toplam kalite yönetimi gibi unsurları bünyesinde barındıran bir yaklaşımdır (Ehsan ve Naz, 2003).

Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımının gündeme getirdiği önemli kavramlardan biri yönetişimdir. Yönetişim, ilk olarak Dünya Bankası'nın 1989 yılında yayınladığı Dünya Gelişme Raporu'nun sunuş kısmında "özel sektör girişimleri ve piyasa mekanizmaları önemlidir, ancak bunların iyi yönetim ile el ele gitmesi gerekir" şeklinde ifade edilmiş ve yine Dünya Bankası tarafından "bir ülkenin ekonomik ve sosyal gelişmesinde gücün kullanılma şekli" olarak tanımlanmıştır. Yönetişim anlayışı kamu yönetiminde hizmet sunumunu politik olmaktan çok ekonomik bir bakış açısıyla değerlendirmekte ve bu hizmetlerin etkin sunumunda bürokrasinin yetersizliği üzerinde durmaktadır. Klasik yönetim anlayışının açıklarını yönetimde çok aktörlü bir iletişim sürecinin kapatabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu aktörler temelde üç ayak üzerinde yer almaktadır: Bürokrasi, özel sektör ve sivil toplum (Öztürk, 2002; Kızılcık, 2003).

1980'li yıllarda, Latin Amerika'da belirginleşen demokratikleşme dalgasıyla ve bu dalganın, 1990'lı yıllarla birlikte Afrika'da yayılmasıyla gelişimini artıran yönetişim kavramı, Uluslararası Para Fonu (IMF), Dünya Bankası ve Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ)'nün yanı sıra, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı (OECD), Birleşmiş Milletler (BM)'in bazı kuruluşları (örneğin Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı-UNDP) ve Avrupa Birliği kurumlarının resmi söylemleri arasında yer almaya başlamıştır. Bu uluslararası örgütler, gelişmekte olan ülkelerde yaşanan ekonomik krizlerin, bu ülkelerin içinde bulunduğu yönetim zafiyeti ile ilişkisini kurarak, yönetişimin kalkınma için vazgeçilmez bir gereklilik olduğunu öne sürmüşlerdir (DPT, 2007, 5).

Yönetişimde amacın devletin vatandaşına daha yakın hale gelip kamu politikalarının meşruiyetinin sağlanması olduğu savunulmuştur. Bu da bireyin sivil toplum örgütlerinin ve özel sektörün katılımı ile sağlanabilecektir. Şeffaflık katılım ile ya-



kından ilgilidir. Şeffaflık sayesinde kamuoyu sivil toplum örgütlerinden de yardım olarak her düzeydeki yönetim sürecinde bilgilendirme sağlayacaktır. Yine şeffaflık sayesinde yasalara uygunluk denetiminin sağlanması, hukukun üstünlüğünün korunması güvence altına alınacaktır. Öрте yandan, şeffaflıkla beraber düşünülen kamuoyu gözetimi sayesinde kaynakların etkin ve verimli kullanımına olanak sağlanacaktır (Çukurçayır ve Sipahi, 2003, 52-53).

## YENİ KAMU YÖNETİMİ YAKLAŞIMI VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

Toplam Kalite Yönetimi ilkelerinin Milli Eğitim Bakanlığı ve genel olarak Milli Eğitim Sistemi içinde kullanılmaya başlanması; Bakanlık, okul sistemi ve eğitim çalışanları için performans değerlendirme sisteminin gündeme getirilmesi; eğitim alanında esnek personel istihdamı politikalarının savunulması ve bu konuda bazı uygulamalara gidilmesi ve son olarak eğitim finansmanı konusunda devletin sorumluluğundan ziyade çok kaynaklı modellerin gündeme getirilmesi ve bu konuda bazı uygulamalara gidilmesi Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımının eğitim alanına başlıca yansımalarıdır.

Toplam Kalite Yönetimi, Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımı ile gündeme gelen temel ilke ve değerlerin birçoğunu bünyesinde taşıyan bir yönetim yaklaşımıdır. Geleneksel kamu yönetiminden farklı olarak Toplam Kalite Yönetimi, kamu yararı-özel yarar, yurttaş odaklılık-müşteri odaklılık, siyasi yarar-ekonomik yarar gibi ayrımlarda duyarlılıklarını ikincilerin lehine kullanmaktadır. Bu yaklaşımda kamu yönetimindeki görevler, kamu otoritelerinin yine kamusal usul ve esaslarla ifa ettikleri görevler olmanın ötesinde özel sektörce de üstlenilebilecek görevler olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşıma göre, önemli olan hizmeti sunan kuruluşun ölçek veya sektörü değil, sunulan hizmetin kalitesi, performans düzeyi ve verimliliği olmaktadır (Yıldırım, 2009, 109).

Toplam Kalite Yönetimi, genel olarak “güçlü liderlik”, “katılımcı yönetim” ve “ekip çalışması”nın bir birleşimi, bazen de “hatasız ürün üretme” veya “müşteri memnuniyeti” olarak tanımlanmaktadır. Bugünkü anlamıyla Toplam Kalite Yönetimi, felsefe ve ilkeler bütünü olma yanında, uygulama araçlarıyla bir yönetim biçimi olarak değerlendirilmektedir (Özden, 2000). Toplam Kalite Yönetimi'nin örgüt fonksiyonları ve sonuçlar yerine, süreçler üzerinde odaklanan, tüm çalışanların niteliklerinin artırılması ile yönetim kararlarının sağlıklı bilgi veri toplanması analizine dayandıran, tüm maddi ve manevi örgüt kaynaklarını bir bütünlük içinde ele alan bir yaklaşım olduğu ifade edilmiştir (Özdemir, 1998).

Toplam kalite yönetimi, kamu hizmetlerinden faydalanan yurttaşları “dış müşteri”, sürecin katılımcılarını da “iç müşteri” olarak tanımlamaktadır. Bu ayrım ve müşteri gereksinimlerinin karşılanması hedefi, kamusal faaliyetleri piyasa mekaniz-



masının belirleyiciliğinde yürütülen faaliyetlere dönüştürmektedir. Bu sayede kamu hizmetlerinin esasını oluşturan tarafsızlık ve eşitlik ilkelerinin yerini düşük maliyet, kârlılık, verimlilik gibi ekonomik belirleyiciler alacaktır. Aynı zamanda bu yaklaşım, yeni paradigmalara olan piyasa, rekabet, misyon yönelimlilik, sonuç odaklılık, katılım, demokratik yönetim, yönetimde açıklık, bilgi edinme hakkı, girişimcilik ve yönetimde kalite ile yakın ilişkilidir (Çukurbayır ve Sipahi, 2003).

Uzun zamandan beri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Toplam Kalite Yönetimi çalışmaları yapılmaktadır. Bu bağlamda 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra birimlerine ayrı ayrı uygulanmak üzere bir proje hazırlanmış ve sonraki dönemde bu proje uygulanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı merkez, taşra ve yurt dışı teşkilâtı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin Toplam Kalite Yönetimi anlayışıyla gerçekleştirilmesine ilişkin esas ve usulleri düzenlemek üzere 1999 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi çıkarılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumlarda toplam kalite yönetimi uygulamalarında emsallerine göre üstün başarı gösteren okul/kurum ve ekiplerin ödüllendirilmesine ilişkin esas ve usulleri düzenlemek üzere 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi çıkarılmıştır. Bu yönerge, MEB'e bağlı okul/kurumlarda yürütülen eğitimde toplam kalite yönetimi uygulamalarında emsallerine göre üstün başarı gösteren okul/kurum ve ekiplerin ödüllendirilmesine ilişkin esas ve usulleri kapsamaktadır.

Yukarıda belirtilen uygulamalarla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı'nda "Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Modeli" geliştirilmiştir. İlgili dokümanlara bakıldığında; bu model Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı'nın geliştirdiği EFQM Mükemmellik Modelinden esinlenerek eğitim kurumları için geliştirilmiş bir toplam kalite yönetimi uygulama aracıdır. Model, öğrenciler, veliler, çalışanlar ve eğitim öğretimi ilgili hedeflenen sonuçlara; strateji ve planlara, çalışanlara, işbirlikleri ve kaynaklara etkin bir liderlik yaparak süreçler aracılığıyla ulaşabileceği yaklaşımına dayanmaktadır (Gülseren, 2011).

Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımı personelin sürekli eğitimini ve değişen koşullara göre yeni bilgi ve beceriler kazanmasını öngörmektedir. Bu yaklaşıma göre, bilimsel ve teknolojik gelişmeler iş yaşamında birçok değişikliğe neden olmakta, dolayısıyla işe atanma ya da girme öncesinde personelin sahip olduğu yeterlikler değişen koşullara uyum sağlamak açısından yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden hizmetiçi eğitim çalışmalarına önem verilmektedir. Toplam Kalite Yönetimi açısından da "sürekli gelişme" ilkesini gerçekleştirmek için hizmetiçi eğitim çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi ve daha üst düzeydeki eğitim ve gelişmeleri Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 48. ve 49. maddeleri, 657 ve 3797 Sayılı Kanunlar ve bunlara dayalı olarak çıkarılmış yönetmelikler çerçevesinde düzenlenip yürütülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin belirtilen mevzuat hükümleri çerçevesinde ve Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı’nın planlaması içerisinde yapılması zorunludur.

Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımının gündeme getirdiği önemli konulardan biri performans değerlendirmedir. Celep’e göre (2010) devletin hizmet ürettiği alanları özel sektöre devretme uygulamaları olan özelleştirmeler 1980’lerden itibaren yoğunlaşmış olmasına rağmen devletin piyasa başarısızlıkları gibi bazı nedenlerle üstlenmek zorunda olduğu faaliyet alanlarında ciddi performans sorunları ortaya çıkmıştır. Bu durumda söz konusu faaliyetin etkinliğini artırma yoluna gidilmesi gerekmiştir. Kamu sektöründe “performans yönetimi” ve “performans ölçümü” bu anlayış doğrultusunda literatürde yerini almıştır.

Performans değerlendirme, bir yöneticinin, önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla, personelin işteki performansını değerlendirme sürecidir. Performans değerlendirme, asıl olarak iş analizlerine ve iş niteliklerine dayanır ve organizasyon elemanlara performansları hakkında bilgi vermesinin yöntemini oluşturur (Palmer, 1993).

Türkiye’de performans değerlendirme sistemi konusunda bir dizi tartışma yapılmakta ve kamu alanında performans değerlendirme sistemini işletebilmek üzere çalışmalar sürmektedir. Bu bağlamda, performans konusu Kalkınma Planları’nda da yer almıştır. Öte yandan, 2003 yılında kabul edilen 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu da performans değerlendirme konusunda önemli hükümler barındırmaktadır. Kanunun 9. Maddesinde kamu idarelerinin ölçülebilir hedefler saptayacağı ve önceden belirlenmiş performans göstergeleriyle ölçme-değerlendirme yapacağı karara bağlanmıştır.

Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımı denetim ve değerlendirme konusunda performans sistemini gündeme getirirken eğitim alanında da performansa dayalı bir denetim ve değerlendirme sistemi oluşturmak üzere çalışmalar sürmektedir. Bu konuda 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından hazırlanan “Okulda Performans Değerlendirme Modeli” başlıklı kılavuz rapor çerçevesinde çalışmalar yapılmaktadır. Bu rapora göre, okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin gelişmesi eğitim sisteminde performans değerlendirmenin uygulanması açısından büyük önem taşımaktadır. Günümüzde, bilgi üreten ve bilgiyi aktaran okullar, değişimden en hızlı etkilenen kurumlar arasında yer almaktadır. Dolayısıyla okulların dönüşebilme ve etkileyebilme gücü, insan kaynaklarının niteliği ve liderlik gücünün yeterliğine bağlı olarak değişecektir.

Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımı genel olarak esnek personel düzenlemeleri öngörmektedir. Bunun Milli Eğitim alanına yansması farklı öğretmenlik istihdam türleri ve asıl olarak sözleşmeli öğretmenlik uygulaması üzerinden gerçekleşmiştir. Geçen yıllarda öğretmenler kadrolu öğretmen, sözleşmeli öğretmen, vekil öğretmen, ücretli öğretmen ve asker öğretmen olmak üzere beş farklı şekilde istihdam edilmiştir. Bugün için sözleşmeli öğretmenlik uygulaması dışındaki istihdam türleri varlığını sürdürmektedir. Özellikle ücretli öğretmenlik yakıcı bir sorun alanını oluşturmaktadır.

Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımının gündeme getirdiği esnek personel politikalarından biri belirli yeterliklere bağlı olarak kamu personelinin kendi içinde farklı kariyer basamaklarına ayrılmasıdır. Milli Eğitim Sistemi içinde gündeme gelen, ancak henüz tam işlerlik kazanmamış olan öğretmen kariyer basamakları düzenlemesi bu bağlamda değerlendirilebilir. 08.07.2004 tarihli Resmi Gazete yayımlanan 5204 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanun” ile öğretmenlerin farklı kariyer basamaklarına ayrılmasına dönük bir düzenleme yapılmıştır. 2006 yılından 2014 yılına kadar yalnızca bir defa kariyer basamaklarında yükselme sınavı yapılmış ve sınava dayalı olarak görevlendirmeler gerçekleştirilmiştir. Ancak bu konuda yeni bir sınav yapılacağı ve sisteme işlerlik kazandırılacağı yetkililerce dile getirilmektedir.

Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımı kamu hizmetleri alanında ticarileştirme ve özelleşme politikalarını gündeme getirmektedir. Türkiye’de eğitim alanında ticarileşme politikaları 1980’li yıllara kadar gitmektedir. Hane halklarının eğitim harcamalarına katılmasını sağlamaya dönük neo-liberal eğitim yaklaşımının rehberlik ettiği bu politikalarla birlikte, eğitim alanında hızla gerçekleştirilmeye çalışılan düzenlemelerin zorunlu kıldığı kamusal kaynak artışı sağlanamadığı oranda kamu eğitim sisteminde ticarileşme uygulamaları yaygınlaşmaktadır. Devlet okullarında ticarileşmenin önemli bir aracı, eğitim alanında yönetim politikaları içinde de değerlendirilebilecek olan, okul-aile birliği uygulamalarıdır. Okul-aile birlikleri okullarda kamusal finansman dışı uygulamalar konusunda görevli kılınmıştır. Böylelikle söz konusu politikaların sorumluluğuna da ortak yapılmış ve kamu okul sistemindeki ticarileşmenin toplum desteği örgütlenmeye çalışılmıştır.

Türkiye’de eğitim alanında yaşanan yeni liberal değişimin önemli bir boyutu özel öğretim kurumlarının gelişimini teşvik edici politikalarlardır. Bu açıdan eğitimin farklı tür ve düzeyleri için özel okulların teşvik edilmesi ile özel dersane, kurs ve etüt merkezlerinin çoğalmasından söze edilebilir. Türkiye’de hükümetler geçmişten bu yana özel öğretim kurumlarına yönelik çeşitli mali kolaylıklar uygulamaya gelmiştir. Ancak, başta toplumdaki gelir dağılımı adaletsizliği olmak üzere çeşitli toplumsal nedenlerle özel öğretim alanında iktidarların istediği oransal ar-

tış gerçekleşmemiştir. Türkiye’de, özel öğretim kurumlarının ve vakıf üniversitelerinin devletçe teşvik edilmesi; kamusal kolaylıklar sağlanarak ve kamusal fonlar aktararak güçlendirilmesi bir yana, bir bütün halinde eğitim sisteminin bir dizi yarışma sınavına endekslenmiş olması ve devlet okullarında eğitimin verilme tarzı ve yetersizlikleri sonucu ortaya çıkan özel dershaneler ve özel kurslar, eğitimde ticarileşmenin asıl boyutunu oluşturmaktadır.

## SONUÇ

Düşüncenin belirli düzeyde “görece özerk” niteliği bir yana her düşünce ortaya çıktığı ve popüler olduğu dönemin somut yapısından, toplumsal koşullarından temellenir. Dolayısı ile günümüzde yeni yönetim kuramları olarak öne sürülen yaklaşımları, yönetim olgusunun ve yönetim düşüncesinin tarihsel ve toplumsal gelişimi bağlamında, içinde yaşadığımız dönemde etkili olan kriz ve yeniden yapılanma dinamiklerine bağlı olarak ve toplumdaki mülkiyet, güç ve iktidar ilişkileri temelinde ele almak doğru olacaktır.

Yönetim olgusunun ve yönetim yazınının tarihsel seyri açısından konuya baktığımızda Tutar’ın (2009) da belirttiği gibi, bugün yeni yönetim kuramları olarak kavramsallaştırılan yaklaşımların, aslında var olan kuramların kısmen farklı uygulamalarından ve yeniden anlamlandırılmasından ibaret olduklarını söylemek mümkündür. Yaygın olarak yapılan, asıl olarak, zaten bilinen, var olan ve uygulanmakta olan yönetim yaklaşımlarının özelliklerinden birini öne çıkararak, yeni bir kuramsal yaklaşım geliştirdiğini iddia etmektir. Dolayısıyla yeni yönetim yaklaşımları retoriğinin özü, eski şarabın yeni bir şişede (old wine in new bottles) sunulmasından ibarettir.

Bu çalışmanın başlangıcında ifade edildiği gibi, yönetimin özünü işbölümü, otorite ve hiyerarşi kavramları teşkil etmektedir. Tarihsel süreç içinde değişen ise, işbölümünün biçimi, otoritenin kurulma ve meşrulaştırılma yol ve yöntemleri ile hiyerarşinin dikey ya da yatay mekanizmalar içine yerleştirilme tarzlarıdır. Klasik (geleneksel), neoklasik (davranışçı), ‘modern’ ya da yeni yönetim yaklaşımları üzerinden konuya yaklaşılsın nihayetinde yönetim kuramlarında temel sorun verimliliğin artırılması ve özel sektör için düşünüldüğünde karlılığın geliştirilmesidir. Bu açıdan Koçel’in (2011) belirttiği gibi, Taylor’un bilimsel yönetim anlayışı her türlü verimlilik arayışının temelidir.

Diğer yandan, yönetim yazınında değilse de kamu alanının ve kamu otoritelerinin rollerinin belirlenmesinde önemli değişiklikler gerçekleşmektedir. Bu açıdan kamu hizmeti kavramının yapısal dönüşüme uğratılması ve kamusal hizmet birimi olma vasfıyla devletin tasfiyesi önemli bir değişiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bilimsel yönetim yaklaşımının ve buna eklenen davranışçı yaklaşımların etkili olduğu tarihsel dönemlerde kamu yönetimi ile işletme yönetimi arasında bir farklılık

olmadığına, ikisi içinde geçerli evrensel ilkeleri bulmanın ve tanımlamanın mümkün olduğuna ve bunun da Yönetimbilim disiplininin gelişimi için kritik olduğuna ilişkin kavrayış, sosyal devlet uzlaşması koşullarında kamunun kendine has usul ve esaslarla tanımlanması ve genişlemesi ile birlikte belirli bir dönem geri çekilmiştir. Oysa günümüzde sosyal devlet uzlaşmasının çözülmesi ile birlikte işletme yönetimi ilkelerinin kamu alanında geçerliliğini sağlamaya dönük düşünce ve uygulamalar demeti olan Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımı üzerinden kamu hizmetleri alanı piyasa istemine uygun olarak yeniden düzenlenmeye çalışılmakta ve bu alanda verimlilik ve karlılık ilkelerinin geçerliliği sağlanmak istenmektedir. Oysa kamu yönetimi, yasalılık, hakkaniyet, kamusal sorumluluk, tarafsızlık ve kamu yararı gibi kendine has ilkelere sahiptir. Dolayısıyla özel sektörün işleyiş yöntemlerinin kamu alanında egemenlik kazanması kabul edilemez!

Bu çalışmada özetlendiği gibi Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımına dayalı olarak yürütülen politikalar aracılığıyla Türk Eğitim Sistemi'nde bir dizi değişiklik gerçekleştirilmektedir. Bu açıdan, Milli Eğitim Bakanlığı'nın, Yeni Kamu Yönetimi anlayışının gündeme getirdiği ilkeleri uygulamada diğer kamu örgütlerinden daha ileride olduğu söylenebilir.

Toplam Kalite Yönetimi ilkelerinin eğitim alanında yaygın kullanımı bu yargıyı desteklemektedir. Okul sistemi dış ve iç müşterilerin beklentilerine göre yapılandırılmaya çalışılmakta, her okulun vizyonu ve misyonu belirlenmekte, okul yönetimleri, okul-aile birliği gibi uygulamaların da yardımı ile geliştirilmekte, okulların toplumla bütünleşmesinin yol ve yöntemleri üzerinde çalışılmaktadır.

Eğitim alanında performans değerlendirme sistemi henüz tam anlamıyla oluşturulabilmiş değildir. Ancak sistemin mevzuat ayağı oluşturulmuş, performans dayalı bütçelemeye geçilmiş, okul sisteminde etkinlik, verimlilik ve hesap verme sorumluluğu konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlar yanında personele dönük kariyer basamakları düzenlemesi gibi bazı uygulamalara gidilmiştir.

Yeni Kamu Yönetimi yaklaşımının gündeme getirdiği ilkelere biri, toplam kalite geliştirme çalışmaları bağlamında, örgütlerin sürekli gelişimidir. Bu gelişimin bir ayağı personelin yeterliklerini çok yönlü olarak geliştirmektir. Personel yeterliklerini geliştirmek açısından hizmetiçi eğitim çalışmaları oldukça önemlidir. Milli Eğitim Sistemi içinde farklı kategorilerde ve birçok farklı türde hizmetiçi eğitim çalışması yapılmaktadır.

Türk Eğitim Sistemi'nde devletin kendi başına mali sorumluluğu yerine, Okul-Aile Birliği çalışmaları, bağışlar ve çeşitli desteklerle "paydaşlar"ın sorumluluk üstlendikleri bir finansal yapı oluşmaya başlamıştır. Öte yandan, hedeflenen düzeyde olmasa da, eğitim alanında özel sektörün payı ve katkısı artmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Ateş, H. (2001). İşletmeciler, girişimci ve verimli: Yeni bir kamu yönetimi ve devlet anlayışına doğru. İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 25, 45-59.
- Başaran, İ. E. (1984). Yönetime giriş. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Celep, H. (2010). Kamu sektöründe performans yönetimi ve ölçümü. Mesleki Yeterlik Tezi. T.C. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara.
- Çukurbayır, A. ve Sipahi, E. (2003). Yönetişim yaklaşımı ve kamu yönetiminde kalite. Sayıştay Dergisi, 50-51, 35-66.
- DPT (2007). Kamuda iyi yönetim. DPT Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Rapor No: 674, Ankara: DPT Basımevi.
- Ehsan, M. ve Naz, F. (2003). Origin, ideas and practice of new public management: Lessons for developing countries. Asian Affairs, 25 (3), 30-48.
- Fişek, K. (1975). Yönetim. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Gruening, G. (2001). Origin and theoretical basis of new public management. International Public Management Journal, 4, 1-25.
- Gülseren, Ö. (2011). Okullarda süreç yönetimi. Ankara: MEB Personel Genel Müdürlüğü Yayını.
- Hague, M. S. (2013). New public management: Origins, dimensions and critical implications. Public Administration and Public Policy, 1. <http://www.eolss.net/Sample-Chapters/C14/E1-34-04-01.pdf>. Erişim Tarihi: 20.04.2013.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons? Public Administration, 69, 3-19.
- Kızılıçık, R. (2003). 21. yüzyılda yönetim ve kamu yönetimi, yeni eğilimler ve yeni teknikler. Türk İdare Dergisi, 438, 181-193.
- Koçel, T. (2011). İşletme yöneticiliği: Yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar. İstanbul: Beta.
- Larbi, G. (1999). The new public management approach and crisis states. United Nations Research Institute for Social Development Discussion Paper. No: 112.
- Manning, N. (2001). The legacy of the new public management in developing countries. International Review of Administrative Sciences, 67, 297-312.
- MEB (2006). Okulda performans yönetim modeli. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Özdemir, S. (1998). Eğitimde örgütsel yenileşme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özden, Y. (2000). Eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Öztürk, N. K. (2002). Bürokratik devletten etkin yönetime geçiş: İyi yönetim. Türk İdare Dergisi, 437, 27-38.
- Simon, H., Smithburg, D. ve Thompson, V. (1985). Kamu yönetimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.

- Soydan, T. (2006). Türkiye’de “kamu reformu” sürecinde uygulanan eğitim politikalarının çözümlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Soydan, T. (2012). Ankara’daki devlet ilköğretim ve ortaöğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin eğitimin yapısal dönüşümü sürecine ve öğretmenlerin istihdamına yönelik görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, S. (2005). Mali dengesizlik, kriz ve devlet. *Toplum ve Hekim*, 20 (1), 4-19.
- Sözen, S. (2002). New public management reforms: The British experience. *SBF Dergisi*, 57 (2), 139-159.
- Tutar, H (2009). Yeni yönetim yaklaşımları ne kadar yeni? Kuramsal bir inceleme. International Davraz Congress on Social and Economic Issues Shaping World’s Future: New Global Dialogue. Suleymen Demirel University of Turkey, September 24-27, Isparta.
- Yalçın, L. (2010). Kamu yönetimi kuramları: Yöntembilimsel bir değerlendirme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, M. (2009). Kamu yönetiminde yeni bir ikilem: Yurttaş odaklılık ya da müşteri odaklılık. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10 (1), 99-115.

## **Anılarla Haydar Hoca – Tarık SOYDAN**

Eğitim Bilimleri Fakültesi'ne bir öğretim elemanı olarak adım attığımda yazık ki değerli hocam Haydar Taymaz emekli olmuştu. Koridorda karşılaştığımızda, tanışmadığımız zamanlarda bile, gösterdiği nezaketi unutamam. Hocanın dersini alma şansı bulamasam da doktora tezi hazırlama sürecinde çalışmalarından faydalanma şansı bulmuş ve Sayın İnanet Aydın'ın organize ettiği "Hizmetiçi Eğitim Çalıştayı"nda kendisini dinleme onuruna erişmiştim. Tüm diğer katılımcılar gibi kendisini ilgiyle dinlemiş ve anlattığı anekdotlardan etkilenmişim.

Hani modern zamanlarda bilginin arttığına ve bilgi ve deneyimin sürekli yenilediğine, dolayısıyla pre-modern toplumlarda nüfusun görece yaşlı kuşaklarına duyulan ve gösterilen saygının yerini modern toplumlarda bir kayıtsızlığın aldığına dair sosyolojik çözümleme vardır ya, Sayın Haydar Taymaz gibi değerli hocalarımız için bu çözümleme geçersizdir! Zira onlar geçen zamana, artan ve çeşitlenen bilgiye ve değişen koşullara rağmen, "bir bilen", "bir gösteren" olarak toplumsal saygınlıklarını hep korurlar. Nurlar içinde yatsın!



# Yükseköğretimde Uluslararasılaşma

Osman TİTREK<sup>18</sup>

## GİRİŞ

Yükseköğretime yönelik tartışmalarda bilgi toplumunun yeni değerleri ve kurulan yeni dünya düzeninde nasıl bir insan kaynağına sahip olunması gerektiği irdelenmektedir. Bu tartışmaların odağında ise yükseköğretim kurumlarının yerel, bölgesel ve küresel stratejilerin üretilmesinde oynadığı önemli rol vurgulanmaktadır. Ekonomide pragmatist yaklaşımların ivme kazandırdığı rekabet ortamı, yükseköğretim kurumlarını da ekonomik açıdan yeni açılımlara yönlendirmiş ve yükseköğretim sisteminde yapısal değişikliklere yol açmıştır. Bu nedenle yükseköğretim kurumları üstlendikleri yeni roller ve işlevler çerçevesinde kendilerini yeniden yapılandırmaktadırlar (Tatlıdil ve Günder, 2011). Üniversiteler uluslararasılaşmanın öznesi olduğu kadar, nesnesi niteliğindedirler. Bu yüzden hem sistemden etkilenmekte hem de aynı zamanda sistemi etkilemektedirler (Enders, 2004). Bu nedenle yükseköğretimde uluslararasılaşmanın sağlanabilmesi ve uluslararasılaşma kavramının anlaşılması küreselleşen dünyada önem kazanmaktadır.

Uluslararasılaşma kelime olarak 'iktisadi etkinliklerin ülke sınırlarını aşan coğrafi yayılımı' şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2014). Knight'e (1993) göre yükseköğretimin uluslararasılaşması, uluslar arası/kültürlerarası boyutların kurumların öğretme, araştırma ve hizmet fonksiyonlarına entegre edildiği bir süreçtir. Uluslararasılaşmanın daha iyi anlaşılması için küreselleşme kavramının açıklanması gerekmektedir. Küreselleşme ve uluslararasılaşma birbirleriyle ilişkilidir; fakat aynı şey değildir. Küreselleşme, 21. Yüzyıl gerçekliğinin bir parçası olan ekonomik ve akademik bir eğilimdir. Uluslararasılaşma, küresel akademik çevreyle baş edebilmek için bireysel ve kurumsal olarak ortaya konan politika ve uygulamaları içerir (Singh, 2013). Uluslararasılaşma, uluslararası ticaret, uluslararası ilişkiler, anlaşmalar, ortaklık gibi kavramlarının artan önemine vurgu yaparken; küreselleşme, serbest ticaret ve serbest sermaye hareketliliği yoluyla pek çok ulusal ekonominin, tek bir küresel ekonomiye entegrasyonudur (Daly, 1999).

## Uluslararasılaşmanın Tarihsel Gelişimi

Uluslararasılaşmanın tarihsel gelişimi üç dönemde ele alındığında kökeninin Orta Çağa kadar uzandığı görülmektedir. İlk dönemde, öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği Rönesans döneminde Latincenin ortak dil olması vasıtası ile başlamış-

tır. İkinci dönem olan 18. Yüzyıldan İkinci Dünya Savaşına kadar uluslararasılaşma genel olarak üç unsur yoluyla kendini göstermektedir. Bu unsurlar sömürgeciliğin bir sonucu olan kolonileşme hareketiyle yükseköğretim sistemlerinin ihracı; seminerler, konferanslar yoluyla araştırma ve yayın fikrinin uluslararası sahaya aktarılması ve öğrenci/ öğretim elemanı hareketliliğidir (Knight ve de Wit, 1995).

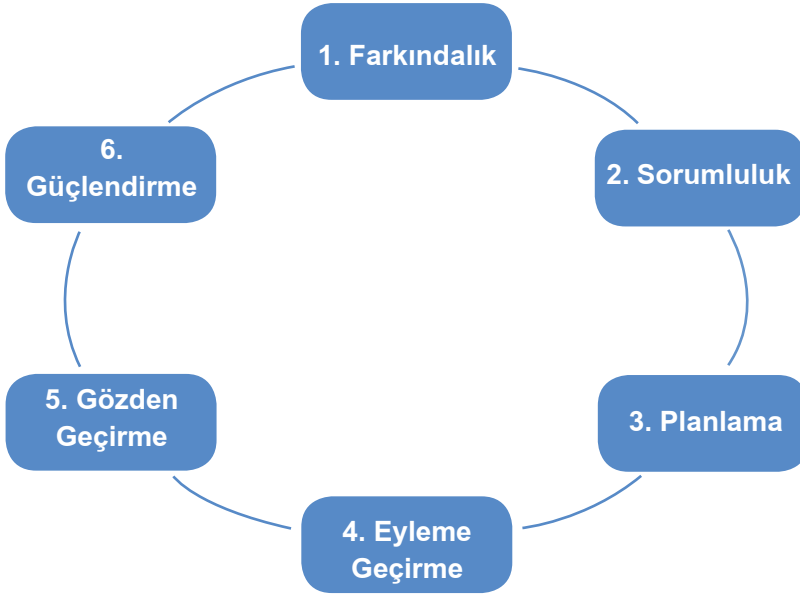
Üçüncü dönemde İkinci Dünya Savaşı sonrasında ülkeler arasında karşılıklı anlayış ve barışı artırma isteği ön plana çıkmış ve uluslararasılaşma eğilimleri yeniden yükselmeye başlamıştır (Teichler, 2012; Beltekin ve Radmard, 2013). 1960 ve 1970'lerde gelişmekte olan ülkelere yükseköğretimin geliştirilmesine yönelik girişimler artmıştır. Bu kapsamda yükseköğretimde uluslararasılaşma daha çok, gelişmekte olan ülkelere doğru tek yönlü olduğu görülmüştür. Neticesinde, öğrenci değişim programları önem kazanmaya başlamış, uluslararasılaşma çabaları, daha çok öğrenci hareketliliği çerçevesinde değerlendirilmiştir (Teichler, 2012). 1980'lerde yaygınlaşmaya başlayan yeni liberal politikalar yaşamın tüm alanları gibi eğitime uluslararası boyut kazandırmıştır. Özellikle yükseköğretimdeki artan talep, yükseköğretimin özelleşmesi, rekabete dayalı uluslararası bir yükseköğretim pazarı yaratmıştır (Beltekin ve Radmard, 2013).

### **Uluslararasılaşma Yaklaşımları**

Uluslararasılaşmaya yönelik etkinlik, yeterlilik, değer ve süreç olmak üzere temel dört yaklaşım bulunmaktadır. Uluslararasılaşmanın tanımlanmasında en çok kullanılan yaklaşım olan etkinlik yaklaşımı, uluslararasılaşmayı etkinliklerin kategorileri veya türleri açısından tanımlar ve program geliştirme ve inovasyon; öğretim üyesi, öğrenci ve fakülte değişimi; saha çalışması; teknik destek; kültürlerarası eğitim, kültürlerarası öğrenci; ortak araştırma girişimleri gibi akademik ve müfredat dışı etkinlikleri içerir. Yeterlilik yaklaşımı uluslararasılaşmayı öğrencilerde, kurumda ve personelde yeni beceriler, tutumlar ve bilgi geliştirme açısından ele alır. Değer (ethos) yaklaşımı kültürlerarası ve uluslararası bakış açısı ve girişimi destekleyen üniversitelerde değer veya kültür geliştirmeye odaklanır. Bu yaklaşım, süreç yaklaşımı ile de doğrudan ilgilidir. Süreç yaklaşımı ise uluslararasılaşmayı, uluslararası bakış açısını kurumun temel fonksiyonlarına uyumlaştırma süreci olarak çerçeveleştirir. Akademik faaliyet, örgütsel politikalar ve süreçler ile stratejilerin büyük kısmı, bu yaklaşımın bir parçasıdır (Knight ve De Wit, 1995).

### **Uluslararasılaşma Döngüsü**

Örgütsel modellerin gelişimine yönelik alternatif bir yaklaşım uluslararasılaşmayı lineer veya durağan bir süreçten ziyade kesintisiz bir döngü olarak görmektedir. Aşağıdaki şekilde uluslararası boyutun üniversite kültürü ve sistemine uyumlaştırılması sürecinde aşamaları tanımlamaktadır.



*Şekil 1. Uluslararasılaşma döngüsü*

(Kaynak: Knight ve de Wit, 1995)

Şekil 1'de görüldüğü gibi farkındalık basamağı öğrenci, personel, fakülte ve toplumun uluslararasılaşmasının gerekliliğı, amacı ve faydalarına ilişkin farkındalık yaratmaya ilişkin; sorumluluk basamağı, uluslararasılaşma boyutunun üniversitenin öğretme/öğrenme, araştırma ve hizmet fonksiyonlarına dâhil edilmesi sürecinde üst yönetim, idare meclisi, fakülte, personel ve öğrenciler açısından sorumluluk geliştirmeyi ele almaktadır. Planlama aşamasında bir üniversitenin uluslararasılaşması için kapsamlı bir plan veya strateji geliştirme ele alınırken; eyleme geçirme basamağı, uluslararasılaşma stratejilerinin farklı yönlerini uygulamak ve destekleyici bir kültür oluşturmaya odaklanır. Gözden geçirme aşamasında uluslararasılaşma sürecinin farklı yönlerinin niteliğı ve etkisini değerlendirme ve sürekli olarak artırma; güçlendirme basamağında ise fakülte, personel ve öğrenci katılımı için teşvik, tanima ve ödülün geliştirilmesine dikkat çekilmektedir (Knight ve De Wit, 1995).

### **Uluslararasılaşmanın Gerekçeleri**

Uluslararasılaşma, herkesin yararına olacak bir uluslararası işbirliğı ve uluslararası niteliğı ya da eğitimde kaliteyi değerlendirebilme olarak anılmakta, uluslararası kimliğı ya da öğrencilerin, programların ve akademik birimlerin geliştiril-

mesini arayan yaklaşımlar anlamına gelmektedir. Bu da üniversiteleri yerellikten çıkararak küresel seviyeye getirmeye yardımcı olmaktadır (Özerdem ve Demirkıran, 2011). Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın dört gerekçesi vardır. Gerekçeler yükseköğretime uluslararası bir boyut kazandıracak güdüleyiciler olarak da tanımlanabilir. Bu gerekçeler uluslararasılaşmanın nedenini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, farklı gerekçeler uluslararasılaşmaya yönelik farklı anlamları ve sonları ifade eder. Bu gerekçeler aşağıdaki gibidir (Knight ve De Wit, 1995):

- a. *Politik gerekçeler:* Dış politika, millî güvenlik, teknik destek, barış ve karışıklı anlayış, millî kimlik, bölgesel kimlik.
- b. *Ekonomik gerekçeler:* Ekonomik büyüme ve rekabet, işgücü piyasaları, millî eğitim talebi, kurumlar ve hükümetler için finansal teşvikler: ticaret.
- c. *Sosyal-kültürel gerekçeler:* Kültürel gerekçeler, sosyal gerekçeler.
- d. *Akademik gerekçeler:* Araştırma ve öğretim için kültürlerarası/uluslararası boyut sağlanması, akademik ufku genişletme, kurum-bina, profil/durum, kalitenin artırılması, uluslararası akademik standartlar.

Yükseköğretimin uluslararasılaşmasının siyasal gerekçesi, ülkelerin birbirleri ile iyi ilişkiler kurmasında, uluslararasılaşma önemli bir role sahip olmasını ifade etmektedir. Eğitimin uluslararasılaşmasının teknolojik gelişmeler ve bu sayede ekonomik büyüme üzerinde olumlu bir etkisi de vardır. Birçok devlet için yabancı öğrencilere burslar vermektedir. Bunun temel nedeni; bu öğrencileri kendi ülkelerindeki özel ve devlet sektöründe geleceğin karar vericileri konumuna getirmektir. Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın gerekçelerinden bir diğeri de, sosyal ve kültürel gerekçelerdir. Ülkeler kendi kültürel değerlerini uluslararasılaşma aracılığıyla başka ülkelere iletme imkânı bulmaktadırlar (Knight ve De Wit, 1995).

Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın akademik gerekçeleri, temel hedef olarak; akademik kalitenin artırılması, bilginin üretilmesi ve paylaşılması gibi yükseköğretimin temel amaçlarını esas almaktadır. Bu bakımdan, uluslararası ortaklıklar; araştırma ve bilgi üretilmesinde, bilginin paylaşılmasında ve gelişmesinde rol oynayarak kaliteyi arttırmaktadır. Eğitim ve araştırmada kalitenin sağlanması gittikçe daha çok önem kazanmakta ve uluslararası denklik ve değerlendirmeler daha çok kabul görmektedir (Kırmızıdağ, Gür, Kurt ve Boz, 2012).

## YÜKSEKÖĞRETİMDE ULUSLARARASILAŞMA

Ryan'a (2000) göre, yükseköğretimde uluslararasılaşmada önemli ölçütlerden biri müfredatın uluslararası bir bileşene ya da niteliğe sahip olmasıdır. Üniversitelerin uluslararası öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için sadece kapılarını

açması yeterli olmamaktadır; müfredatın da ulaşılabilir olması gerekmektedir. Yabancı dili konuşabiliyor olmak küreselleşmiş dünya ekonomisi içerisinde rekabet edebilen bir avantaj sağlamaktadır. Bu yüzden, birçok ülkenin temel ve yükseköğretim müfredatlarında yer almaktadır. Bu gibi girişimler öğrencilerin daha geniş, daha uluslararası bakış açısı kullanarak ya da en azından kendi ulusal ya da kültürel bakış açısı dışında bir bakış açısı kullanarak bu olayı anlamalarını amaçlamıştır (Özerdem ve Demirkıran, 2011). Bu bağlamda, yükseköğretim kurumlarının ülke içinde verdikleri eğitimin uluslararasılaşması gerekmektedir. Bu da müfredatın uluslararasılaşması, kampüslerde uluslararası öğrencilerin arttırılması ve dil eğitimine ağırlık veren faaliyetler şeklinde olmalıdır (Hughes, 2010).

Danimarka Aarhus Üniversitesi'nden Konferansında “*Uluslararası Yükseköğretimde eğitim, dil ve kültür üçgeni*” çalışmasını sunan Lauridsen'e (2009) göre uluslararası bir üniversitede eğitim ve araştırmada uluslararası bir boyut, uluslararası öğretim elemanları, yabancı dilde (İngilizce) okutulan dersler ve bunları alan uluslararası öğrenciler ve çok dilli ve çok kültürlü bir ortam bulunur. Bu sebeple uluslararasılaşmanın üç aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir (Keskin, 2009):

1. Öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği,
2. Yabancı dilde (İngilizce) okutulan ders sayısının artırılması,
3. Uluslararası üniversite.

Bunun yanı sıra, yükseköğretim alanında son yıllarda dünyada ortaya çıkan yeni değişimler, Avrupa'da Bolonya süreci kapsamında hızlanan yeniden yapılanma çalışmaları ve bunlara paralel olarak ülkemizde yaşanan gelişmeler, eğitim öğretimde uyum ve güncelleme çalışmalarını zorunlu hale getirmiştir. Bu değişiklikler, genel olarak öğrenciyi ve gereksinimlerini ön plana çıkaran yeterliklere bağlı çıktı temelli bir anlayışı kapsamaktadır. Bu anlayışın temel amacı da, verilen eğitimin içeriğinin ve etkinliğinin evrensel ölçülerde öğrencinin ve çalışma hayatının beklentilerini karşılmasıdır (Durman, Elmas, Kurt ve Kenar, 2011).

## Uluslararası Eğitim Modelleri

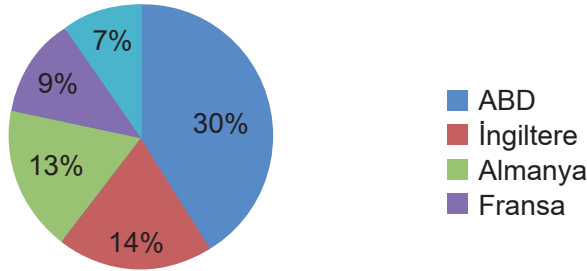
Bu kısımda “Öğrenci Hareketlilik Modeli, Akademisyen Değişimi Modeli ve Araştırma İşbirlikleri Modeli” ele alınmıştır.

Dünyada ortaya çıkan akademik değişim programlarının ilki, Amerika Birleşik Devletleri tarafından başlatılan Fullbright Programı'dır. Fullbright Programı, Amerika Birleşik Devletleri'nin en saygın burs programıdır. 1946 yılında, İkinci Dünya Savaşı sonrası, Senatör J. William Fulbright'in eğitim ve kültürel değişim yoluyla, ülkeler arasında ortak bir anlayış geliştirmek amacıyla Amerikan

Kongresi'ne sunduğu bir kanun teklifiyle başlatılmıştır. Fullbright, 1948'den bu yana 250 bin lisansüstü öğrencisinin, öğretim elemanlarının ve eğitim yöneticilerinin eğitim ve kişisel gelişmelerine başka bir ülkede devam etmesini sağlamıştır. Nitekim dünya çapında üniversite çağındaki gençlerin yükseköğretime kayıt oranları hızla arttıkça, yükseköğretimin uluslararasılaşması ve öğrenci hareketliliği de daha önemli bir boyut kazanmıştır (Kırmızıdağ, Gür, Kurt ve Boz, 2012).

*Öğrenci Hareketlilik Modeli:* Bu model; öğrencilerin eğitimleri için kendi ülkelerini bırakıp başka ülkelere gitmesi anlayışına dayanır. 1960 ve 1970'lerde gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretimin geliştirilmesine yönelik girişimler artmıştır. Bu bağlamda yükseköğretimde uluslararasılaşma daha çok, tek yönlü olarak ortaya çıkmış ve gelişmekte olan ülkelere gelişmiş ülkelere doğru bir beyin göçünün olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğrenci değişim programları (ERASMUS gibi) daha çok önem kazanmıştır. Örneğin, OECD ülkelerinde yükseköğrenim gören yabancı öğrencilerin sayısı son 20 yılda iki katına çıkarak 1.6 milyona ulaşmıştır.

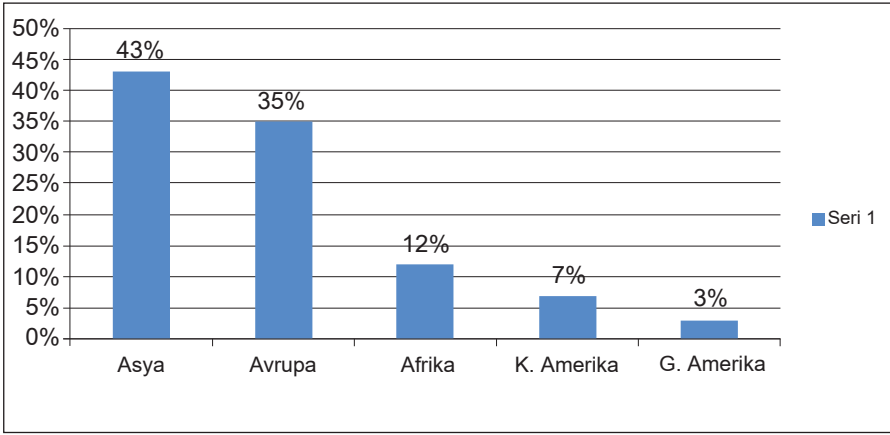
#### OECD Ülkelerinde Yükseköğrenim Gören Yabancı Öğrenciler



**Şekil 2.** Yabancı öğrencilerin en yoğun olduğu ülkeler

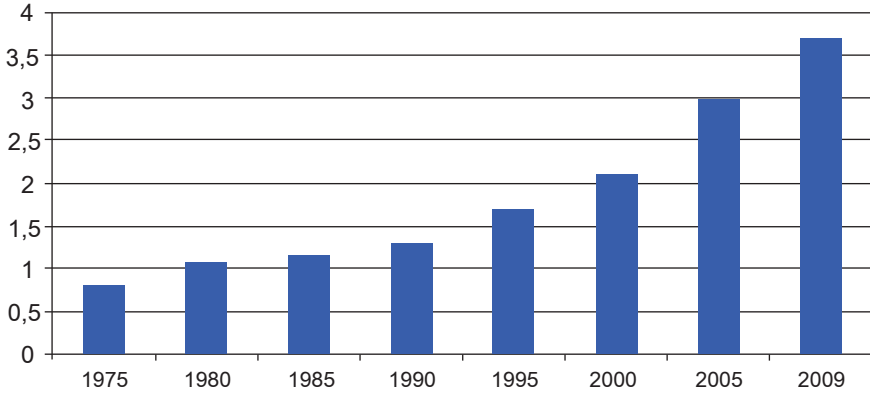
(Kaynak: YÖK, 2007)

ABD'de ise yabancı öğrencilerin yaklaşık % 60'ı Asya, % 15'i Avrupa ülkelerinden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Tek tek ülkelere bakıldığında Çin, yurtdışına en çok öğrenci gönderen ülke olup bu ülkeyi Kore, Hindistan, Yunanistan ve Japonya izlemektedir.



Şekil 3. Başka ülkelerde yükseköğrenim gören öğrenci dağılımı

(Kaynak: YÖK, 2007)



Şekil 4. Başka ülkede eğitim alan öğrenci sayısındaki artış (1975-2009)

(Kaynak: <http://stats.oecd.org/Education and Training>)

**Akademisyen Değişimi Modeli.** Bu, öğrenci hareketliliği ile çok yakından ilgilidir; çünkü bazı durumlarda bu öğrenciler aslında fakülte üyeleridir. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne (AB) aday ülke statüsünün ilan edildiği yıl olan 1999'dan bu yana AB Değişim Programları ve Fullbright Bursları ile çok sayıda akademisyen, değişim programından yararlanmaktadır.

**Araştırma İşbirlikleri Modeli:** Uluslararası öğretimde bulunan bir diğer model de araştırma işbirlikleridir. Bazı fakülte değişim programları, farklı ülkelerden fakülte ve akademisyenler arasında araştırma işbirliğini teşvik eden belirli bileşenlere sahiptir. Geleneksel olarak araştırma ve bilgi üretimi üniversiteler içerisinde kendi kendine yeten faaliyetlerdi. Geçmişte, farklı ülkelerden bilim adamları

arasındaki işbirliği çok az talep edilirdi. Akademisyenler kendi üniversitelerinin, kütüphanelerinin, laboratuvarlarının ve araştırma alanlarının sınırları içerisinde kalarak araştırma programlarını takip ederlerdi. Küreselleşmenin etkisiyle günümüzde ortaya çıkan değişiklikler dünya ekonomisinin talep ettiği bilgi üretiminin doğasındaki değişime katkı sağlamaktadır. Aynı ülke ya da farklı ülkeler arasında yükseköğretim kurumlarının işbirliği, bilginin yeniden düşünülmesi ve yeniden üretilmesi konusunda en stratejik tepki olmaktadır.

### Uluslararası Yükseköğretim Yaklaşımları

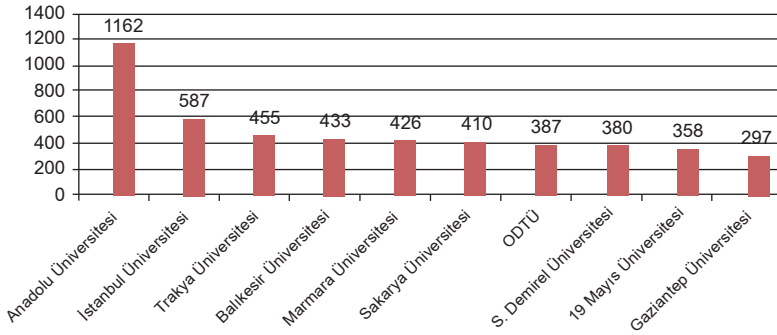
1. Ortaklık Çeşitleri
  - a. Çift ve Ortak Diploma Programları
  - b. Ortak Kurum Kurulması
2. Antlaşma Çeşitleri
  - a. Eklemeleme (Articulation)
  - b. İkiz eğitim (Twinning)
  - c. Bayilik (Franchising)
  - d. Şube Kampüs
  - e. Ofis Açma
  - f. Bağımsız Kurum

## TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNİN ULUSLARARASILAŞMASINA İLİŞKİN DURUM

Türk yükseköğretiminde en önemli sistem Avrupa Eğitim Programları'dır. Avrupa Birliği programları; Erasmus, Grundtvig, Comenius, Leonardo da Vinci, Youth gibi yaşam boyu öğrenme programlarıdır. Yükseköğretim sistemiyle esas ilişkili olan Erasmus programıdır. "Erasmus Programı, Avrupa Komisyonu'nun Avrupa Birliği ve Avrupa Ekonomik Bölgesi (EEA) ülkeleri arasında, öğrenci ve akademisyen değişimini teşvik amaçlı kurulmuştur. 1987-2007 arasında toplamda 1,5 milyondan fazla öğrenci bu program sayesinde bir ya da iki dönem yurt dışında eğitim görmüştür. 2013 yılı itibarıyla istenen hedef ise 3 milyon öğrencidir. Yeni kurulan Erasmus MUNDUS programı ise mevcut Erasmus programının içinde bulunduğu Avrupa sınırlarının ötesine çıkmasını amaçlamaktadır. Bu bağlamda Fas, Suriye, Irak ve Rusya gibi Avrupa dışında olan ülkelerle öğrenci değişim programları aracılığıyla ortaklıklar geliştirilmektedir. Tempus programı ise Soğuk Savaş sonrasında özellikle Doğu Avrupa ülkelerinde yükseköğretimi güçlendirmek, yeni yükseköğretim kurumları oluşturmak ve yükseköğretimde reform yapmak amacıyla oluşturulmuştur (Teichler, 2012).



ÖSYM Raporuna göre, Türkiye’de okuyan yabancı uyruklu öğrenci sayısının giderek arttığını gösteriyor. Son beş yılda Türkiye’deki yabancı öğrenci sayısı yüzde 59 artmıştır. 2006-2007 akademik yılında 16 bin 455, 2007-2008 akademik yılında 17 bin 389, 2008-2009 akademik yılında 18 bin 720, 2009-2010 akademik yılında 21 bin 948 yabancı uyruklu öğrenci eğitim gördüğü belirlendi. Türkiye’deki üniversitelerde 2010-2011 akademik yılı verilerine göre ise, 16 bin 469’u erkek, 9 bin 76’sı kız toplam 25 bin 545 yabancı uyruklu öğrenci eğitimlerini sürdürüyor. Askeri okullar ve polis akademisindeki yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte bu sayı 26 bin 228 öğrenciyi çıkıyor. Türkiye’deki Üniversiteler her geçen yıl yabancı öğrencilerin ilgi odağı olmaya devam ediyor. Türkiye’de yabancı öğrenci sayısı her geçen yıl artıyor. ÖSYM’nin yayınladığı rapora göre 2012-2013 öğretim yılında toplam 12903 yeni öğrenci Türkiye üniversitelerine kayıt oldu. Şu anda toplamda 43251 yabancı öğrenci Türkiye’deki üniversitelerde eğitim görmektedir. En çok tercih edilen ilk 10 üniversiteye göre ise; 4889 öğrenci bu devlet üniversitelerine kayıt olurken; vakıf üniversitelerine ise 1420 yabancı öğrenci kayıt olmuştur. Bu devlet üniversiteleri ve vakıfların aldıkları öğrenci sayıları ve geldikleri ülkeler Şekil 5 ve alt kısmında belirtilmektedir (ÖSYM, 2013):



**Şekil 5.** Yabancı öğrencilerin Türkiye’de en çok tercih ettiği üniversiteler

(Kaynak: ÖSYM, 2012-2013 Raporu)

ÖSYM Raporuna göre Türkiye’de Vakıf Üniversiteleri’ne gelen yabancı öğrenci sayısı da aşağıdaki gibidir:

1-Bahçeşehir Üniversitesi (262); 2-Fatih Üniversitesi (241); 3-Beykent Üniversitesi (164); 4-İstanbul Kültür Üniversitesi (137); 5-Uluslararası Antalya Üniversitesi (121); 6-İstanbul Aydın Üniversitesi (117); 7-İstanbul Şehir Üniversitesi (108); 8-Zirve Üniversitesi (107); 9-Gediz Üniversitesi (96); 10-İstanbul Bilgi Üniversitesi (67).

ÖSYM Raporu’na göre 2012-2013 eğitim-öğretim yılında en çok öğrenci Azerbaycandan gelmesine rağmen 2012-2013 yılında en çok öğrenci gönderen ülke 2609 öğrenciyle Türkmenistan oldu. Azerbaycan 2141 kişi ile ikinci sırada yer

aldı. Şu anda eğitim gören toplam yabancı öğrenci sayılarına bakıldığında 7379 öğrenci ile Azerbaycan birinci sırada bulunuyor. Türkiye'ye en çok öğrenci gönderen 10 Ülke sıralaması ise şöyle olmuştur:

1-Türkmenistan (2609); 2-Azerbaycan (2141); 3-Afganistan (729); 4-Almanya (444); 5-Suriye Arap Cumhuriyeti (418); 6-İran (408); 7-Bulgaristan (395); 8-Yunanistan (314); 9-Kosova (309); 10-KKTC (269).

Şu an Türkiye'de eğitim gören toplam mevcut öğrenci sayılarına göre 10 ülke ise aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1-Azerbaycan (7379); 2-Türkmenistan (6136); 3-KKTC (4221); 4-Almanya (1822); 5-Yunanistan (1704); 6-İran (1690); 7-Afganistan (1679); 8-Bulgaristan (1263); 9-Suriye Arap Cumhuriyeti (962); 10-Kazakistan (922).

## ULUSLARARASILAŞMADA YENİ VİZYON

Uluslararasılaşma iç ve dış, sosyal, ekonomik, politik ve akademik faktörlerden etkilenen sürekli bir değişim geçirmektedir. Son 25 yıldır, yükseköğretimin uluslararası boyutu uluslararası kuruluşlar ve ulusal hükümetlerin, yükseköğretim kurumları ve temsilci organları, öğrenci örgütleri ve akreditasyon ajanslarının gündemlerinde artan bir yere sahiptir. Bu süreç, uluslararasılaşmanın yaygınlaştırılması olarak da adlandırılabilir (Beelen ve deWit, 2012). Ne var ki, küreselleşmenin etkileri arttıkça, öğrenci hareketliliği ile birlikte program ve kurum hareketliliği de görülmeye başlanmış ve yükseköğretimde uluslararasılaşma değişik boyutlar kazanmaya başlamıştır (Ramirez, 2011). Öncelikle toplumlarda bilgiye ve bilgi üretimine verilen önem gittikçe artması ile (Robertson vd., 2007) yeni eğitim programlarına ihtiyaç duyulmuş, üniversitelerin bilgi üretimindeki rolleri gereği iş dünyası ile bağlantıları kuvvetlenmiştir. Johnstone'a (2010) göre dolayısıyla, yeni üreticiler ve eğitim sağlayıcıları ortaya çıkmıştır. Gelişen iletişim ve bilişim teknolojilerinin sayesinde yeni eğitim yöntemleri geliştirilmiş ve çevrimiçi eğitim ve uydu ofis gibi kavramlar gelişmeye başlamıştır. Böylece, yükseköğretim gittikçe pazarlanabilen bir ürün hâline gelmiştir (Akt: Kırmızıdağ, Gür, Kurt ve Boz, 2012).

Yükseköğretimde uluslararasılaşma, yıllarca öğrenci hareketliliği üzerinden tartışılmış, uluslararasılaşmanın değişen boyutları alanyazında ihmal edilmiştir (Kehm ve Teichler, 2007). Uluslararasılaşmanın amacı, öğrencilere kendi ülkeleri dışında yeni anlayışlar ve beceriler kazanmaları için fırsat yaratmaktır ve kültürlerarası etkileşim ile nitelenen bir öğrenme durumu gibi tanımlanabilir. Bir başka deyişle uluslararasılaşma, yükseköğretim kurumları içerisinde öğrenme ve öğretme sistemi ve mekanizmalarını sağlamasıdır; bu yüzden farklı kültürlerin çeşitliliği istenmekte ve eğitimsel bir kaynak olarak kullanılmaktadır (Stier, 2002).

El-Khawas'a (1994) göre, bu konuda yapılan çalışmalarda, uluslararasılaşmanın değerlendirilmesinde üç unsurun belirleyici olduğu belirtilmiştir. Bunlar; öğrenci hareketliliği, müfredat ve kampüsleri uluslararasılaştırma çabaları ile ortak anlaşmalarla geliştirilen sınır-ötesi faaliyetlerdir (Akt: Kırmızıdağ, Gür, Kurt ve Boz, 2012). Bu üç unsur, ülkelerin gelişmişlik düzeyi, ekonomik durumu ve uluslararasılaşma konusundaki motivasyonlarına göre farklılık göstermektedir. Buna ek olarak, gelişmiş ülkelerin uluslararasılaşma stratejilerinin de zaman içerisinde dönüştüğü görülmektedir (Kırmızıdağ, Gür, Kurt ve Boz, 2012).

Uluslararasılaşmanın amacı, daha çok karşılıklı anlayış ve işbirliğini geliştirmeye dönük olmakla birlikte öğrencilerin deneyim kazanmalarını sağlamak olduğundan, ülkeler değişim programlarına, öğrenci ve akademisyen hareketliliğine önem vermişlerdir. 1980'li yıllardan sonra gelişmekte olan ülkeler de uluslararasılaşma süreçlerine ekonomik, sosyal/kültürel ve siyasi gerekçelerle katılmaya başlamışlardır. Öte yandan gelişmiş ülkelerde devlet üniversitelerinin kaynaklarının ekonomik krizlerden dolayı azalması, değişik uluslararasılaşma stratejilerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bugün uluslararasılaşma, öğrenci ve eğitimci hareketliliğinin yanı sıra birçok değişik boyutu ile karşımıza çıkmaktadır (Kırmızıdağ, Gür, Kurt ve Boz, 2012).

Öte yandan, yükseköğretim programlarının ihraç edilebilir bir ürün hâline gelmesiyle sınır ötesi faaliyetler artmıştır. Yükseköğretimde uluslararasılaşma yaklaşımlarını, ülke içi ve sınır ötesinde yapılan faaliyetler çerçevesinde ayırt edilebilir için yeni terminolojiler üretilmiştir (Kırmızıdağ, Gür, Kurt ve Boz, 2012). UNESCO ve OECD ortak yayınladıkları Sınır Ötesi Yükseköğretimde Kaliteyi Sağlamak İçin Yönergeler başlıklı raporda, yükseköğretimde uluslararasılaşmanın sınır ötesindeki faaliyetleri şu şekilde tanımlamıştır (UNESCO/OECD, 2005):

“Sınır-ötesi yükseköğretim (cross-border higher education), öğretim elemanlarının, öğrencilerin, programların ve ders malzemelerinin ulusal sınırlar dışına çıkmasıdır. Sınır-ötesi yükseköğretim, özel ya da kamu kuruluşlarında sunulabilir. Birçok sunum biçimini kapsamaktadır. Bunlar yüz yüze ders, uzaktan eğitim ya da seyahat şeklinde olabilir. Yükseköğretimin sınır ötesi yönü, öğrencilere yükseköğretime artan bir erişim ile yükseköğretim sistemindeki gelişmeler ve yenilikleri sunmasının yanı sıra ulusal sosyal ve ekonomik zenginlik kadar akademik bilgi için de gerekli olan uluslararası işbirliğinin kurulmasına katkıda bulunur.”

Smith'e (1994) göre uluslararasılaşma ve eğitim kalitesi arasındaki bağın iki önemli boyutu bulunmaktadır. Birinci boyut, uluslararası eğitimin sunulmasındaki kalitedir ki, bu aynı zamanda, ikinci boyut olan, kaynak ülkedeki yükseköğretim kuruluşunun kendi içindeki eğitim kalitesini de etkilemektedir. Buradan

hareketle, uluslararası eğitim kurumlarının dışarıya sundukları eğitimin kalitesi, kendi ülkesindeki eğitim kalitesini de etkilemekte ve kendi kalitesinin de artmasını sağlamaktadır (Akt: Kırmızıdağ, Gür, Kurt ve Boz, 2012).

## SONUÇ

Uluslararasılaşma, küreselleşmenin gelişimi ve özellikle bilişim teknolojilerinin gelişimi ve tüm dünyaya yayılması ve ulaşımın daha ucuz ve kolay hale gelmesi ile hızlı bir gelişim kaydetmiştir. Özellikle AB eğitim programlarının oluşturulması ve geliştirilmesi ile de Türkiye'nin de gündemine yerleşmiş bir konu haline gelmiştir.

Bilginin transferinin hızlanması, hayat boyu öğrenme felsefesinin oluşması ve gerekli hale gelmesi, uluslararası eğitim alma ve araştırma yapma olanakları ve bu tür araştırmaların öneminin artması, bilgi transferi ve araştırmaların ekonomik bir değer haline alması, uluslararası sempozyum ve kongrelere katılımın yarattığı akademik bilgi transferinin kolaylaşması ve ticarileşmesi hususları uluslararasılaşmanın eğitim alanındaki en önemli hızlandırıcıları haline gelmiştir. Bu ekonomik ve teknolojik gerekçelerin yanısıra, insan hareketliliğindeki artışlar ve göçmenlik gibi sosyo kültürel etmenler ve son dönemde akademik alandaki değişimlerde uluslararasılaşmaya yol açan nedenler arasında sayılabilir. Bu temel hızlandırıcıların birçoğunun ilk çıkış noktasının yükseköğretim kademesi ile ilgili olduğu da görülmektedir. Şüphesiz bu eğitimdeki uluslararasılaşma, yükseköğretim kademesinin önemini de arttırmış ve Türkiye'de de yükseköğretim alanında lisansüstü eğitim programlarının açılmasına olanak vermiştir.

Türkiye'nin AB Eğitim programlarına üye olması ve AKTS kredi transfer sistemi ile birlikte daha önce Fulbright bursu ile formal olarak yalnız ABD' ye yönelik olan öğretim üyesi hareketliliği, AB ülkelerine yönelmeye de başlamıştır. Ayrıca bu sürece öğrenci hareketliliği de dâhil olmuştur ve AB ülkelerinden Türkiye'ye gelen öğrenci ve öğretim üyeleri ile de eğitimin vizyonunun daha da uluslararası hal almaya başladığı öne sürülebilir (Titrek, 2012). Ayrıca oluşturulan Farabi ve Mevlana programları ve Türkiye bursları ile Türk yükseköğretim sisteminin uluslararasılaşması, Balkan ülkelerine ve hatta Afrika ülkelerine doğru yol almaya başlamıştır.

Akademisyenlerin niteliği açısından ise bu sürecin bu denli hızlı ilerlediği öne sürülemez. Sadece SSCI vb. dergilerde yayın yapmayı uluslararasılaşma sanmak önemli yanlış kaynaklarından olabilir. Öğretim üyelerinin uluslararası yayın yapmasını teşvik etmek önemli ve gereklidir. Ancak yurtdışından nitelikli öğretim elemanlarını da Türkiye'de çalışmalarına olanak tanımak ve onların deneyimlerini ve bilgilerini de Türk üniversitelerine aktarmaya uygun ortam oluşturmamız gerektiği öne sürülebilir. Türkiye'de 2011-2012 öğretim yılında var olan toplam

116.788 öğretim elemanı içerisinde yabancı olarak yalnız 126 profesör, 105 doçent, 261 yardımcı doçent, 406 uzman, 326 öğretim görevlisi ve 226 araştırma akademisyenin görev yapması oldukça yetersiz bir yabancı öğretim elemanı varlığının göstergesidir. Ayrıca bunların çoğunluğunun da dil alanlarında çalıştığı düşünülecek olursa uluslararasılaşmanın önemli bir boyutu olan öğretim elemanı hareketliliği boyutunda önemli zafiyet olduğunu göstermektedir (ÖSYM, 2012).

Eğer Türkiye bu uluslararasılaşma sürecinde yer almak istiyorsa, Bologna süreci ile başlayan kredi transfer ve eğitim programlarının uluslararasılaştırma aşamasını en kısa sürede aşmalı, yükseköğretimle başlayan ve hızlanan bu sürece, öncelikle hayat boyu öğrenme kurumları ve ortaöğretim kurumlarını da dâhil etmeyi başarmalıdır. Hatta Türkiye bursları olarak tasarlanan sisteme ortaöğretim kurumları da dâhil edilmelidir. Çevremizde ve etki alanımızda olan ülkelerdeki zeki beyinlerin ortaöğretimden itibaren Türk Eğitim Sistemi'nde yetişmesine olanak verilmeli ve bu zeki yâda yetenekli beyinler gerekirse Türkiye'ye kazandırılmalıdır.

Ayrıca Türkiye, yükseköğretim sisteminin uluslararası rekabet sistemi içerisinde yer almasını istiyorsa, öğretim üyelerinin SSCI gibi akademik etki faktörü yüksek dergilerde yayın yapabilmesi ve Erasmus sistemini daha etkili yürütebilmesi ve diğer bölgelerden de nitelikli öğrencileri çekebilmesi için, daha nitelikli öğretim üyesi yetiştirmesi gerektiği öne sürülebilir. Bu amaçla yurtdışına eğitim görmesi için gönderilen öğrencilerden yarısının (% 50) dönmesi de (Tuzcu, 2003) maalesef önemli bir beyin göçü verdiğimizizin göstergesidir. Bu göçün de önlenmesinin sağlanması için Türkiye'deki akademik ortamların daha nitelikli hale getirilmesi ve öğretim üyelerinin yaşam standartlarının geliştirilmesi gerektiği de aşikârdır. Ayrıca öğretim üyelerinin dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla Türkiye'de eğitim görenlere, en az 1 yıl ABD ya da İngiltere'de dil eğitimine katılımının sağlanarak, uluslararasılaşma vizyonu daha da yukarılara taşınabilir. Türkiye bu yeni vizyonda öncü rol oynayabilir.

## KAYNAKÇA

- Beelen, J. ve Wit, H. (2012). Editorial. In internationalization revisited: New dimensions in the internationalization of higher education. (Eds: J. Beelen ve H. de Wit). CAREM. pp. 1-5.
- Beltekin, N. ve Radmard, S. (2013). Türkiye’de lisansüstü eğitim gören uluslararası öğrencilerinin üniversiteye ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 43, 250-269.
- Daly, H. E. (1999). Globalization versus internationalization. <http://www.globalpolicy.org/component/content/article/162/27995.html>. Erişim Tarihi: 24.03.2014.
- Durman, M., Elmas, M., Kurt, A. O. ve Kenar, N. (2011). Bologna süreci kapsamında Sakarya Üniversitesi Örneği eğitim-öğretim programlarını güncelleme rehberi. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011) Bildiriler Kitabı. ss.478-482.
- Enders, J. (2004). Higher education, internationalisation and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, 47, 361-382.
- Hughes, R. (2010). Excellence in the plural. *Times Higher Education*, November 5. <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?storyCode=414090&sectioncode=26>. Erişim Tarihi: 10.12.2013.
- Kehm, B. M. ve Teichler, U. (2007). Research on internationalization in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3-4), 260-273.
- Keskin, M. (2009). Uluslararasılaşma yoluyla yenilikler raporu. Akademik İşbirliği Kuruluşu (ACA) 2009 Yıllık Konferansı <http://dib.mku.edu.tr/>. Erişim Tarihi: 10.12.2013.
- Kırmızıdağ, N., Gür, B., Kurt, T. ve Boz, N. (2012). Yükseköğretimde sınır-ötesi ortaklık tecrübeleri. Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi Yayını.
- Knight, J. ve de Wit, H. (1995). Strategies for internationalization of higher education: Historical and conceptual perspectives. *Strategies for Internationalization of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. pp. 5-32.
- OECD (2013). OECD Statistics. <http://stats.oecd.org/EducationandTraining>. Erişim Tarihi: 11.12.2013.
- ÖSYM (2012). 2011-2012 years statistics. <http://www.osym.gov.tr/belge/1-13575/2011-2012-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri.html>.
- ÖSYM 2013 Raporu (2013). Yabancı öğrenciler Türkiye’de en çok hangi üniversiteleri tercih ediyor? [http://www.polonyadanimanlik.com/duyuru/41/OSYM\\_Acikliadi\\_Yabanci\\_Ogrenciler\\_Turkiyede\\_En\\_Cok\\_Hangi\\_Universiteleri\\_Tercih\\_Ediyor\\_.html](http://www.polonyadanimanlik.com/duyuru/41/OSYM_Acikliadi_Yabanci_Ogrenciler_Turkiyede_En_Cok_Hangi_Universiteleri_Tercih_Ediyor_.html). Erişim Tarihi: 11.12.2013.
- Özerdem, F. ve Demirkıran, S. (2011). Uluslararasılaşma ve Türkiye’deki üniversitelerin uluslararasılaşma anlayışları. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011) Bildiriler Kitabı. ss. 682-689.
- Robertson, S, Novelli, M., Tikly, L., Dale, R., Dachi, H. & Alphonse, N. (2007). *Globalisation, Education, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*. Bristol.

- Ramirez, A. A. (2011). Conditions for the internationalization of higher education: Between inclusion and exclusion in a globalised world. In *Globalization and Internationalization of Higher Education* [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 8 (2), 313-325.
- Singh, K. (2013). Internationalization of higher education: Global trends. *Internationalization of higher education: Access and quality* (Edt: L. Mishra). India: Shipra Publications. pp. 1-16.
- Stier, J. (2002). Internationalization in higher education: Unexplored possibilities and unavoidable challenges. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002342.htm>. Erişim Tarihi: 10.12.2013.
- Tatlıdil, E. ve Günder, E. E. (2011). Küreselleşerek değişen dünyada yükseköğretim anlayışı. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011) Bildiriler Kitabı*. ss. 580-587.
- Titrek, O. (2012). Internationalization and Turkish higher education system *International Conference on Internationalization of Higher Education*. 25-26 November 2012. Bijnor, India.
- TDK (2014). <http://www.tdk.gov.tr/>. Erişim tarihi 23.03.2014.
- Teichler, U. (2012). International student mobility in Europe in the context of the Bologna Process. *Journal of International Education and Leadership*, 2 (1), 1-13.
- Tuzcu, G. (2003). Lisansüstü öğretim için yurtdışına öğrenci göndermenin planlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, Güz 2003.
- UNESCO/OECD. 2005. *Guidelines for quality provision in cross-border higher education*. Paris: UNESCO/OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf>. Erişim Tarihi: 09.12.2013.
- YÖK (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: Meteksan Yayınları.

## **Anılarla Haydar Hoca – Osman TİTREK**

Haydar Hocam, kendine has ve dinamik bir insan idi. Kendisi ile ilk kez Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin 3 nolu sınıfında “Okul Yönetimi” dersi ile tanışma şerefine erdik. O kadar hızlı konuşuyor ve hızlı hareket ediyordu ki, kendisini takip etmek çok zordu.

Parmak kaldırıp söz istedim: “Hocam not alamıyor, sizi takip edemiyoruz. Biraz daha yavaş konuşabilir ve daha sakın yürüyebilir misiniz?” dedim. Rahmetli de bana: “Burası üniversite ve zaman da hız zamanı, hızlı olamazsan çağı yakalayamazsın” diyerek ilk dersini verdi.

Biz de bu dersi sanırım aldık ki hızlı denilebilecek bir süreçte ama kalite ve akademik etik değerlerle bu noktalara erdik. Tekrar verdiği tüm dersler ve öğrencisi olduğum için çok teşekkür ederim. Ruhu şad olsun. Cennete de Düzce’den uğurlamak nasip olduk. Mekânı cennet olsun.



# Türkiye ve Almanya'da Mesleki Eğitimde Mevcut Durum ve Kalite Değerlendirme Yaklaşımları

Hilmi SÜNGÜ<sup>19</sup>

## GİRİŞ

Latince kökenli bir kelime olan kalite kavramını tanımlarken kalitenin farklı özelliklerine dikkat çekildiği görülmektedir. Kalite Juran'a (1970) göre kullanıma uygunluk; Crosby'e (1990) göre gerekliliklerin yerine getirilip getirilmediğinin onaylanması veya şartlara uygunluk; Deming'e (1986) göre müşterinin gelecekteki beklentilerinin doğru tahminine göre yapılan yenilikler; Ishikawa'ya (1985) göre ise en ekonomik, en kullanışlı ve müşteriye daima tatmin eden kaliteli ürünü geliştirmek, tasarımı yapmak, üretmek ve satış sonrası servislerini vermektir. Hizmet sektöründe, üretilen ürünün diğer sektörlerde olduğu gibi somut bir nesne olmaması nedeniyle müşterilerin kalite beklentileri farklılaşabilmektedir. Sunulan hizmetlerin kalitesinin belirleyicisi güvenilirlik, yeterlilik, iletişim, ilgi ve güven gibi öğeler olabilmektedir (Halis, 2000). Sunulan hizmetlerin kalitesinin değerlendirilmesinde ölçüt ise genellikle algılanan ve beklenen hizmet arasındaki kıyaslamalardır. Buna göre algılanan hizmetin kalitesi beklenen hizmetin kalitesinden yüksekse ideal kalitenin; algılanan hizmetin kalitesi ile beklenen hizmetin kalitesine eşdeğer ise doyurucu kalitenin varlığı söz konusudur. Algılanan hizmet beklenen hizmetten daha düşük kalitedeyse beklentiler karşılanamaz, bu durumda da düşük kaliteden söz edilebilir (Uygunç, 1998).

Eğitim kurumlarında hizmet kalitesinin belirlenmesi oldukça karmaşık bir süreçtir. Hizmeti sağlayan kadrolarla (akademik ve idari) öğrenciler arasındaki ilişkinin sonucunda ortaya çıkan tatmin düzeyini değerlendirmek gerekmemekte ve belirlenecek tatmin düzeyine göre gerçek hizmet kalitesini ortaya koymak gerekmektedir (Şahin, 2011). Bunu yapabilmek için öğrenciler, öğretmenler, eğitim yöneticileri, öğrenci velileri, okul çevresi gibi okulla doğrudan ve dolaylı ilişki içerisindeki kişilerin beklentileri ortaya konulmalıdır. Bu beklentilerin bireysel ve çevresel şartlara bağlı olarak değişmesi mümkün olabileceği gibi; sağlanan eğitim hizmetinin amaçları ve hedef kitlesine göre farklılık gösterebilmesi de ihtimaller dâhilindedir. Bu çalışmada verimli bir ekonomi için ihtiyaç duyulan nitelikli işgücü kaynağını yetiştirmeyi amaçlayan mesleki ve teknik eğitim kademesinde kalite değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmektedir. Bu amaçla çalışmada Türkiye'de orta öğretim seviyesinde mesleki ve teknik eğitimin durumu analiz edilmiş; ayrıca mesleki ve teknik eğitimde örnek sayılabilecek ülkelerden biri olan Almanya'nın

(Bavyera Eyaleti) mesleki ve teknik eğitiminin yapılanması ve kalite değerlendirme sürecinde örnek uygulamalardan biri olan QmbS (Mesleki Eğitimde Kalite Yönetimi) projesine ilişkin bilgi verilerek, iki ülkenin mesleki eğitimde kalite değerlendirme anlayışlarına ilişkin bir karşılaştırma yapılmıştır.

## TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİMDE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN MEVCUT DURUMU

Mesleki ve teknik eğitim, eğitim kurumlarının eğitim-öğretim etkinliklerini endüstri, tarım ve hizmet sektörleriyle işbirliği içerisinde planlaması olarak tanımlanabilir. Bir başka tanıma göre ise mesleki eğitimi el becerisi veya pratik aktiviteler yoluyla kariyer kazandırmayı amaç edinen bir eğitim kademesi olarak tanımlanmaktadır (Öçal, 2008). Alkan, Doğan ve Sezgin (1996) ise yaptıkları tanımda mesleki eğitimin hem bireysel hem de toplumsal getirileri üzerinde durmuşlar ve mesleki eğitimi bireysel ve toplumsal yaşam için önemli olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi beceri ve yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle geliştirme süreci olarak değerlendirmişleridir. Bu nedenle mesleki eğitim süreci ülke kalkınmasında itici bir güç olarak görülmekte ve güçlü bir ekonomi ve hızlı bir toplumsal kalkınma için sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinde ihtiyaç duyulan nitelikli iş gücünü yetiştirmek ve eğitmek amacıyla mesleki ve teknik eğitimin ağırlık verilmektedir (Eşme, 2007; Sağlam ve Adıgüzel, 2007).

Türk tarihinde kökleri çok eski dönemlere dayanan mesleki eğitimin başlangıcı, 12. yüzyılda Selçuklu Devleti zamanında esnaf ve sanatkârların teşkilatlanarak kurdukları ahilik teşkilatına dayanmaktadır. Ahilik yapılanmasının Osmanlı Devleti zamanında da varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Önceki yıllarda daha çok informal şekilde yürütülen mesleki ve teknik eğitim, Cumhuriyet döneminde okula dayalı yeni bir yapıda ele alınmaya başlanmıştır. 1926 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bu okullarla ilgili görev üstlenmiş; 1935 yılından itibaren okulların masrafları tamamen devlet tarafından karşılanmaya başlanmıştır. 1933 yılında Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü; 1941 yılında da Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur. 1942 yılında başlatılan çalışmalar neticesinde mesleki ve teknik öğretim kurumlarının yaygınlaştırılması konusunda önemli bir mesafe kat edilmiştir (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002).

MEB'de, mesleki eğitime yönelik yeni anlayışı hayata geçirmek için gerçekleştirilen yapısal düzenlemelerin yanında; Cumhuriyet sonrasındaki yıllarda benimsenen eğitim politikalarında da mesleki eğitime yer verildiği görülmektedir. 1960'lı yıllardan sonra başlayan planlı kalkınma döneminde de ortaöğretim aşamasında mesleki eğitime verilen ağırlık dikkati çekmektedir. Örneğin; 1963 yılında hazırla-

nan Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda, 15 yılsonunda mesleki ve teknik öğretime devam eden öğrenci sayısında % 447 artış sağlanması hedeflenmiştir. Bu planın yapıldığı 1963 yılı verilerine göre mesleki ve teknik öğrenim gören öğrencilerin toplam ortaöğretim öğrencileri içerisindeki oranı % 35'tir (DPT, 1963). 1978 yılında bu oranın % 40'a kadar çıktığı görülmekle birlikte, sağlanan artışın istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı dönemi sonunda da bu oranın, mesleki ve teknik öğretim için % 55'e çıkarılması öngörülmüş ancak istenilen orana ulaşamamıştır (DPT, 1979). Sonraki yıllarda da benzer hedeflerden söz edilmiş ve belirli oranlarda artış sağlanmış olsa da henüz planlanan hedef gerçekleştirilememiştir. Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (DPT, 1997) mesleki teknik öğretime devam eden öğrencilerin oranının 18 yılda % 2 artarak % 42'ye ulaştığı belirtilmektedir. Türkiye'de mesleki eğitimin mevcut durumuna bakıldığında, toplumsal ve bireysel taleplere cevap verebilmek için çok sayıda programın açılmış olduğu görülmektedir. MEB (2013) verilerine göre lise seviyesinde mesleki ve teknik eğitim veren kurumla ve bu kurumlardaki öğrenci sayıları Tablo 1'de verilmektedir:

**Tablo 1.** Türkiye’de mevcut mesleki ve teknik eğitim veren kurumlara ilişkin bilgiler

	Kurum Türü	Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı
Türkçe eğitim veren meslek liseleri	Endüstri meslek lisesi	626	458.150
	Teknik lise	473	38.132
	Denizcilik meslek lisesi	10	331
	Çok programlı lise	615	181.521
	Tarım meslek lisesi	20	3.044
	Mesleki ve teknik eğitim merkezi	97	39.804
	İkili meslek eğitim merkezi	79	1.327
	Ziraat teknik lisesi	1	-
	Kız meslek lisesi	440	203.676
	Meslek lisesi	156	68.672
	Kız teknik lisesi	114	3.486
	Ticaret meslek lisesi	389	238.724
	Adalet meslek lisesi	27	5.006
	Yabancı dil ağırlıklı eğitim veren meslek liseleri	Anadolu teknik lisesi	530
Anadolu meslek lisesi		436	49.794
Anadolu denizcilik meslek lisesi		54	9.614
Anadolu denizcilik teknik lisesi		9	1.001
Anadolu tapu kadastro meslek lisesi		1	193
Anadolu tarım meslek lisesi		4	714
Anadolu kız meslek lisesi		200	36.743
Anadolu kız teknik lisesi		28	3.934
Anadolu ticaret meslek lisesi		263	51.681
Anadolu otelcilik ve turizm meslek lisesi		125	32.748
Anadolu iletişim meslek lisesi		29	5.062
Anadolu sağlık meslek lisesi		341	81.510
Toplam		5.061	1.614.837

Tablo 1’de de görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak faaliyette bulunan kurumları yabancı dil ağırlıklı eğitim veren kurumlar ve yabancı dil ağırlıklı olmayan kurumlar şeklinde iki başlık altında incelemek mümkündür. Yabancı dil ağırlıklı 12, Türkçe eğitim veren 13 farklı türde mesleki ve teknik lise programı bulunmaktadır. Toplamdaki mesleki ve teknik lise sayısı 5.061 (kamuya bağlı olmayan meslek liseleri ve Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı imam hatip liseleri dâhil edildiğinde bu sayı 6.204’e ulaşmaktadır); bu kurumlarda öğrenim gören öğrenci sayısı ise 1.614.837’dir. Lise seviyesinde eğitim veren genel ve mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına ilişkin sayısal verilere Tablo 2’de yer verilmektedir (MEB, 2013).

**Tablo 2.** Lise seviyesinde eğitim veren genel ve mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına ilişkin sayısal veriler

Kurum Türü	Öğrenci Sayısı	Kurum Sayısı	Öğretmen Sayısı	Derslik Sayısı
Genel ortaöğretim	2.725.972	4.214	119.393	70.107
Mesleki ve teknik ortaöğretim	2.269.651	6.204	135.502	59.459
Toplam	4.995.623	10.418	254.895	129.566

Tablo 2’de görüldüğü gibi 4.995.623 lise öğrencisinin % 54.57’si genel ortaöğretim kurumlarına; % 45.43’ü mesleki ve teknik ortaöğretim (imam hatip liseleri dâhil) kurumlarına devam etmektedir. Bu oranlara bakıldığında hala Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda belirtilen mesleki öğretim kurumlarına devam eden öğrenci oranının % 55’lere çıkarılması hedefinin gerçekleştirilemediği fark edilmektedir. Ancak toplam kurum sayısı ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı açısından bakıldığında meslek liselerinin genel liselere göre daha avantajlı bir konunda olduğu söylenebilir. Mevcut liselerin % 59.55’inin mesleki ve teknik liselerden; % 41.45’inin de genel liselerden oluştuğu; liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin % 53.16’sının mesleki ve teknik öğretim yapan kurumlarda görevli olduğu; genel liselerde öğretmen başına yaklaşık 23 (22.83) öğrenci düşerken; meslek liselerinde öğretmen başına yaklaşık 17 (16.75) öğrenci düştüğü görülmektedir.

Kurum ve öğretmen sayısı açısından genel ortaöğretim kurumlarından daha iyi imkânlara sahip olmalarına rağmen, öğrencilerin mesleki eğitime yönelmesinin nedenlerinden birinin bu kurumlarda verilen eğitimin niteliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu nedenle Şencan’ın da (2008) vurguladığı gibi mesleki ve teknik okullarda eğitim kalitesinin yükseltilmesi önemli bir sorundur. Kaliteyi yükseltme; eğitim programlarını iş piyasasının beklentilerine göre uyarlama; öğretmenlerin yetkinliklerini artırma; atölye ve laboratuvarların geliştirilmesi, okullardaki fiziki ortamın iyileştirilmesi kapsamında ele alınabilir.

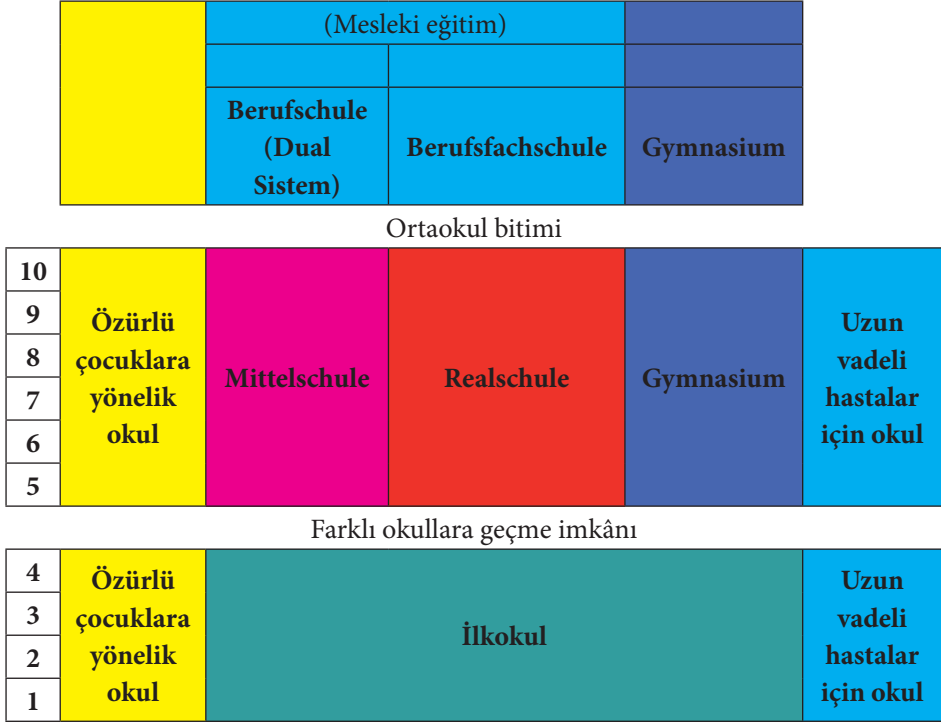
## ALMANYA’DA MESLEKİ EĞİTİM

Mesleki eğitim her ülkenin eğitim sistemi içerisinde yer alan bir eğitim türü olsa da, mesleki eğitim yaklaşımları açısından ülkeler arasında önemli farklılıklar olduğu dikkati çekmektedir. Örneğin, Almanya ve Finlandiya gibi Kuzey Avrupa ülkelerinde mesleki eğitim çok rağbet görmekte ve istihdam olanağı çok olduğu düşünülmekteyken, genç işsiz oranının % 25’lerin üzerine çıktığı Güney Avrupa ülkelerinde genel akademik eğitim çok talep görmektedir (Cedefop, 2010a). Mesleki eğitime yönelik bakış açıları arasında farklılıklar olsa da genel ortalama yönüyle Avrupa Birliği’nde 2000’li yıllara kadar mesleki eğitim görenlerin ora-

nının daha yüksek olduğu görülmektedir. Lise seviyesinde mesleki eğitim veren kurumlara devam etmekte olan öğrencilerin oranı 2000’li yılların başında % 60’ın üzerindeyken; 2010 yılında % 50’lere kadar inmiştir. Lise seviyesinde eğitim gören toplam öğrenci sayısına bakıldığında mesleki eğitime devam eden öğrencilerin oranının artmakta olduğu ülkeler Belçika, Finlandiya, İrlanda, İzlanda, Lih-tenştayn, Malta Portekiz, Romanya, İspanya ve İsveç’tir. Mesleki eğitime devam etmekte olan öğrenci sayısı artmasına rağmen lise seviyesindeki toplam öğrenci sayısına göre mesleki eğitime devam edenlerin oranının daha az olduğu ülkeler Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Hollanda, İtalya, Lüksemburg, Norveç, Slovakya ve Türkiyedir. Mesleki eğitime devam eden öğrencilerin oranının azalmakta olduğu ülkeler ise Almanya, Bulgaristan, Güney Kıbrıs, Hırvatistan, Letonya, Litvanya, Macaristan, Makedonya, Polonya, Slovenya ve Yunanistan’dır. Bu oranların değişkenliğinin nedeni tam olarak belirlenememekle birlikte ülke içerisindeki ekonomik şartların ve yaşanan krizlerin mesleki eğitime katılımı etki-lediği düşünülebilir (Cedefop, 2010b).

Her ne kadar mesleki eğitime devam eden öğrencilerin oranında son yıllar- da kayda değer artışlar görülme de Almanya, Fransa ve İngiltere gibi Avrupa Birliği’ne üye ülkeler mesleki eğitim konusundaki tecrübeleri ile öne çıkmaktadır. Mesleki eğitim bu üç ülkede işgücü piyasasıyla işbirliği içerisinde başarılı bir şe- kilde yürütülmektedir. Fransa ve İngiltere’de eğitim daha çok devlet kontrolünde yürütüldüğü; Almanya’da ise mesleki eğitimin şekillendirilmesinde sanayi kuru- luşlarının daha etkili olduğu söylenebilir (Mulder, 2012).

Alman eğitim sisteminde meslek eğitimi esas olarak uzun ve kısa süreli eği- tim sağlayan iki tür yapıdan oluşmaktadır. Bunlardan kısa süreli olanı, temel ve genel orta öğretim veren ve eyaletlere göre 5-6 yıl arasında değişen Hauptschule ve Realschule ve bunları izleyen 2 yıllık teknik eğitim (Fachoberschule) tam gün sü- reli meslekî eğitim (Berufsfachschule) ya da uygulamalı meslekî eğitim (Berufsh- shule) sağlayan okulları kapsamaktadır (Aykaç, 2002). Almanya eğitim sisteminde zorunlu eğitim sürecinde eğitim veren kurumlar ve mesleki eğitime geçiş aşaması şekil 1’de gösterilmektedir.



**Şekil 1.** Almanya Eğitim Sisteminde Mesleki Eğitime Geçiş

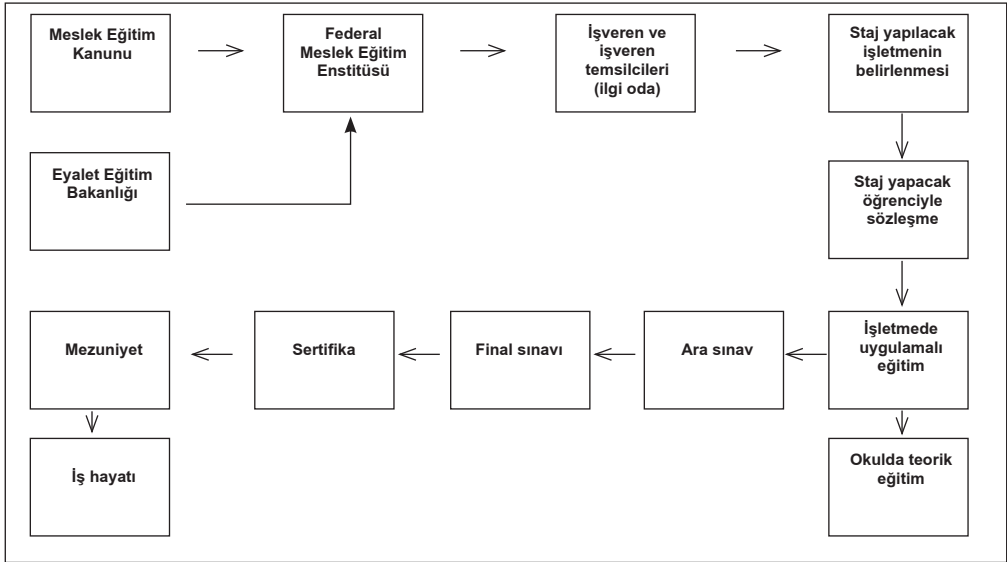
Şekilde de görüldüğü gibi Almanya'da zorunlu eğitimin süresi 10 yıldır. Eyalette bulunan tüm okullar; öğrencilere mesleki veya akademik eğitim almak isteyenler için farklı olanaklar sunmaktadır. Mezun olunan her okul, ondan sonraki bir üst dereceli okula geçiş olanağı sunmaktadır. Anne-babalar öğretmenlerin rehberliğinde çocuklarına en uygun olan eğitim yolunu seçebilmektedir. İlkokullar tüm çocuklar için ilk ve ortak olan bir okuldur. Dört yıl süren ilkokulun bitiminde öğrenciler seçtikleri bir üst dereceli okula geçiş yapmaktadırlar. Bu aşamada seçilebilecek okullar ya Mittelschule (mesleki eğitime hazırlayan ve yönlendiren ortaokul), ya Realschule (genel ve pratik eğitim veren ortaokul), ya da Gymnasium (üniversite ve yüksekokullara hazırlayan ve yönlendiren ortaokul ve lise) olabilir. Öğrenciler eğitim hayatı boyunca okul başarısı değiştiği takdirde kendilerine en uygun olan yolu seçme hakkına sahiptirler. Ortaokulu bitiren öğrenciler mesleki eğitime başlayabilmektedir.

Avrupa Birliği içinde en köklü mesleki eğitim sistemlerinden birine sahip olan Almanya, eğitim ile istihdam arasında güçlü bir işbirliği sağlamıştır. Almanya'da mevcut mesleki eğitim sisteminde en çok tercih edilen meslek okullarında (Berufschule) uygulanan sistem "dual (ikili) sistem" olarak adlandırılmaktadır.

İşletme içi eğitimle, bir meslek okulunda teorik eğitimin birlikte yürütüldüğü sistem, öğrenci için mesleğe yönelik deneyim sağlamak ve eğitim sonrası istihdam şansını artırmayı amaçlamaktadır (Aykaç 2002). Bir başka deyişle dual sistemde öğrenciler teorik ve uygulamalı eğitimlerini eşzamanlı olarak tamamlamaktadır. Okul ve firmaların işbirliğini sağlamak sistemin temelini oluşturmaktadır. Eğitimlerin teorik kısmı hükümetin, pratik kısmı şirketlerin sorumluluğundadır (Tuncer ve Taşpınar, 2004). Dual sistem çerçevesindeki mesleki eğitimin okul kısmının finansmanı eyalet ve belediye, firma kısmının finansmanı ise firmanın kendisi tarafından sağlanmaktadır (Özdemir, 2011).

Dual sistemin temelleri Orta Çağ'da aynı bölgede yaşayan esnaf ve zanaatkârların oluşturduğu, üretim ve işgücünün düzenleyen ve Osmanlı Devleti dönemindeki lonca teşkilatına benzeyen mesleki örgütlenmeye dayanmaktadır. Mesleki örgütlerin, eğitim kurumlarıyla işbirliği yapması Sanayi Devrimi öncesine dayanmaktadır. Sanayi Devrimi öncesinde çıkarılan Ticaretin Düzenlenmesi Kanunu ile 18 yaşın altındaki çalışanların meslek okullarına devam etmesi zorunlu hale getirilmiştir. Sanayi devrimi sonrasında ise büyük ölçekli şirketler kendi bünyelerinde mesleki eğitim vermeye başlamışlardır. 1897 yılında yürürlüğe giren Zanaatkârların Korunması Kanunu ile zanaat odaları çırak ve kalfaların eğitimiyle sorumlu olmuşlar; 1920 yılında ise mesleki eğitimin kapsamı genişletilerek ticaretle ilgili alanlarda da mesleki eğitim verilmeye başlanmıştır. Dual Sistemin bugünkü şekilde uygulanmaya başlanması 1969 yılında uygulamaya konulan Mesleki Eğitim Kanunu ile olmuştur (Altay ve Üstün, 2011). Mesleki Eğitim Kanunu 2005 yılında tekrar düzenlenmiştir. Dual sistemin işleyişine ilişkin detaylar Şekil 2'de gösterilmektedir.





**Şekil 2.** Dual Sistemin Uygulanması

Şekil 2’de de görüldüğü gibi Eyalet Eğitim Bakanlığı, Mesleki Eğitim Kanunu’yla mesleki eğitimin düzenlenmesi yetkisini Federal Mesleki Eğitim Enstitüsü’ne vermiştir. Kanuna göre öğrencilerin staj yapacakları kurumların bağlı oldukları ticaret ve sanayi odaları, esnaf ve zanaatkarlar odaları gibi kuruluşlar da Federal Mesleki Eğitim Enstitüsü ile işbirliği yapmalıdır. Öğrencilere mesleki eğitim vermek isteyen işletmeler odaya başvurarak; odanın yapacağı değerlendirme sonucunda mesleki eğitim sağlamak üzere yetki alabilmektedirler. Mesleki eğitim almak isteyen öğrenciler yetkilendirilen işletmelerden istediklerine staj için başvuru yapabilmekte ve işletmenin başvuran ile yaptığı mülakatın olumlu olması sonucunda öğrenciler stajlarına başlayabilmektedir. Mülakatı olumlu olarak tamamlanan öğrenciyle staja başlamadan önce bir sözleşme imzalanmaktadır. Sözleşme sonrasında öğrenci haftada üç ya da dört gün işletmede, kalan zamanda da okulda eğitim görmektedir. İşletme tarafından staj masraflarının karşılanması yan sıra öğrenciye aylık bir ücret de verilmekte; bu ücret genellikle işe yeni başlayan bir çalışanın ücretinin 1/3’üne karşılık gelmektedir. Staj süreci içerisinde öğrenci gerek görülürse bir ara sınava girmekte; sürecin sonunda ise eyalet çapında yapılan merkezi bir sınava alınmakta ve başarılı olanlara iş başvurusu yaptığında kendisinin mesleki niteliklerini gösteren sertifika verilmektedir (Özdemir, 2011).

## Almanya'da Mesleki Eğitimde Kalite Değerlendirme

Mesleki eğitimde kalite değerlendirme aşamaları ortak noktaları olmakla birlikte eyaletlere göre farklılık gösterebilmektedir. Çalışmanın bu kısmında Almanya'nın toprak büyüklüğü açısından en geniş nüfus olarak ise ikinci en kalabalık eyaleti olan Bavyera'da mesleki eğitimde kalite değerlendirme süreci ve örnek bir uygulama olarak QmBS projesi ele alınmaktadır. Okullarda öğretimin kalitesini gösteren çeşitli göstergelerden (öğrencilerin merkezi sınavlardan aldıkları notlar, bakanlık tarafından belirlenen standartların yerine getirilmesi ve veli memnuniyeti gibi) zaten yararlanılmaktadır. Çalışmada örnek olarak üzerinde durulan Bavyera Eyaleti'nde her aşamadaki okullarda, okulların kalitesinin çoklu olarak değerlendirilip geliştirilmesi söz konusudur. Bu araçlar, Federal Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan ekipler tarafından yapılan kurum dışı kalite değerlendirmesi, okulun kendi kurum içi değerlendirmesini yapması, okullardaki zümre başkanlarının değerlendirmesi, okul müdürleri ve müfettişlerin yaptıkları değerlendirmelerdir (Heider, 2012).

Okul Kalitesi ve Eğitim Araştırmaları Enstitüsü (ISB) okullara kalite geliştirme konusunda tavsiyelerde bulunmak ve yardımcı olmakla görevlidir. Enstitü yaptığı çalışmalarla Bavyera okul sisteminin gelişimine ivme kazandırmaya çalışmaktadır. Bavyera Eyaleti Eğitim Yasası'nın 113. Maddesi uyarınca eyaletteki kamuya bağlı bütün okulların kurum içi ve kurum dışı değerlendirmeden geçmeleri gerekmektedir. Özel okulların da aynı değerlendirme sürecinden geçmeleri önerilmektedir (DEQA-VET, 2014). İlgili yasanın 113. Maddesinin c bendine göre okullar ve eğitimin yönetiminden sorumlu yetkililer okullarda gerçekleştirilen etkinliklerin kalitesini garanti altına almak ve geliştirmekle sorumludur. Okulların ve öğretimin kalitesinin değerlendirilmesi için okullar kendi içlerinde düzenli olarak değerlendirme yapmalıdırlar (kurum içi değerlendirme). Ayrıca eldeki insan ve madde kaynaklarının elverdiği ölçüde yetkililer belirli aralıklarla kamu okullarında değerlendirmeler yapmakla yükümlüdürler (kurum dışı değerlendirme) (BayEUG, 2000).

Meslek liseleri de bu zorunlu değerlendirme sürecine tabi olan kurumlardır. Kurum içi ve kurum dışı değerlendirme sürecinin daha etkin bir şekilde yürütülebilmesi için QmBS Projesi başlatılmıştır. QmBS, Bavyera Eğitim ve Kültür Bakanlığı ve Stiftung Bildungspact Bayern'in (Bavyera Eğitim Birliği Vakfı) tarafından ortaklaşa yürütülen bir projedir. Proje ile Bavyera'daki meslek liselerinde eğitim-öğretim, insan kaynakları ve örgütsel gelişimin niteliğinin sürekli olarak üst seviyede olmasının sağlanmasına çalışılmaktadır (Minarik vd., 2012). 2004 yılından itibaren kurum dışı değerlendirme, 2006 yılından itibaren ise kurum içi

değerlendirme bütün okullar için zorunlu olmuştur. Qmbs Projesi 2006 yılında meslek başlatılmış, aynı yıl 11 meslek lisesi, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında 8 meslek lisesi, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 13 meslek lisesinde proje kapsamında değerlendirme yapılmıştır. 2009 yılına kadar devam eden pilot uygulama süreci sonrasında aynı yıl Qmbs kalite değerlendirme sisteminin bütün meslek liselerinde uygulanabilmesi için Eğitim Bakanlığı tarafından gerekli izin verilmiştir (ISB, 2014). Sistem genel olarak dört unsurdan oluşmaktadır, bu unsurlara Şekil 3'te yer verilmektedir.



**Şekil 3.** Qmbs Sisteminin Unsurları

Şekilde de görüldüğü gibi sistem kurum dışı değerlendirme, bireysel geribildirim, kurum içi değerlendirme ve sürecin denetlenmesi aşamalarından oluşmaktadır ve döngüsel bir şekilde devam ettirilmektedir. Sistem sürekli, sistematik ve şeffaf bir kalite değerlendirme sayesinde: Meslek liselerinin pedagojik ve örgütsel temellerinin güçleneceği; okul yöneticileri ve öğretmenlerin başarı düzeylerinin artırılabileceği, performanslarında süreklilik sağlanacağı; okulun örgütsel yapısında ve eğitim-öğretim etkinliklerinde yapılacak düzenlemeler için temel oluşturacağı; öğretmen ve öğrencilerin doyum düzeylerinin artacağı varsayımına dayanmaktadır.

Sistemin merkezinde değerlendirecek kurumun kalite anlayışının belirlenmesi bulunmaktadır. Her okul değerlendirmede göz önüne alınacak olan normları, değerleri ve standartları kendi belirlemekte; okul tarafından belirlenen norm, değer ve standartların okulun kalite anlayışını yansıttığı düşünülmektedir. Sürecin başarısında anahtar unsurlardan biri de değerlendirme sürecinin kontrolüdür. Sürecin başarısı için proje yönetimi konusunda uzman bir grubun değerlendirme sürecini yönlendirmesi uygun olacaktır, bu nedenle konuyla ilgili ve tercihen deneyimi olan 3-7 kişilik bir proje yönetim ekibi oluşturulmalıdır. Yalnız sürecin

başarıyla yürütülmesinde proje ekibiyle birlikte okul yönetiminin desteği ve bütün paydaşların sürece katılımını sağlamak esastır. Kurum içi değerlendirme aşamasında bütün okulun, kurum içinden değerlendirmeciler tarafından, uygun değerlendirme yöntemleri kullanılarak, düzenli olarak toplanan veriler yardımıyla kurumsal kalitenin değerlendirilmesine çalışılmaktadır. Kurum içi değerlendirmede okula ilişkin mevcut verilerin analizi, standart anketlerle toplanan veriler, yapılandırılmış sınıf ziyaretleri ve gözlemler yoluyla toplanan veriler, öğretmenlerin sistematik olarak yaptıkları bireysel değerlendirmelerinden yararlanılabilmektedir. Kurum dışı değerlendirme süreci de, kurum içi değerlendirmeye benzetmekle ve benzer değerlendirme kriterleri kullanmakla birlikte, kurumun dış gözlemciler yoluyla değerlendirilmesi ve okullar arasında karşılaştırma yapabilecek veriler ortaya çıkarması yönüyle önemlidir (Zöllner, 2009).

Okul dışından kişiler tarafından yapıldığı için, kurumsal kalitenin değerlendirilmesinde en önemli göstergelerden biri kurum dışı değerlendirme olarak görülmektedir. Bavaria Eyaleti'ndeki her eğitim kurumu 4-5 yılda bir zorunlu olarak kurum dışı değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Kurum dışı değerlendirme için bu amaçla daha önceden belli sürelerle bu konuda eğitim almış değerlendirme ekipleri bulunmaktadır. Değerlendirme ekipleri genellikle dört kişiden oluşmaktadır. Ekipte değerlendirme konusunda bakanlıkça sağlanan eğitimleri tamamlamış üç öğretmen ve eğitimci olmayan dış paydaşlardan bir kişi (öğrenci velisi ya da okul dışından bir ilgili) bulunmaktadır. Değerlendirme ekibi genellikle 8 hafta önceden okulla temas kurarak, okul personeline değerlendirmeye ilişkin (amacı, kapsamı, kriterler vb.) bilgi vermektedir. Ekip ayrıca öğrenciler, öğretmenler ve velilerle toplantı yaparak ya da anket uygulama yoluyla okula ilişkin değerlendirme öncesinde çeşitli veriler toplamaktadır. Değerlendirme ekibi, değerlendirmeden iki hafta önce ekip okulda yapılan toplantıyla değerlendirme uygulamasının nasıl yapılacağına ilişkin bilgiler verip, okulun önceden hazırlamış olduğu portfolyoyu teslim alarak incelemektedir. Ekibin okulu denetlemesi üç gün sürmektedir. Değerlendirme sonunda bir hafta içinde ekip tarafından bir taslak rapor oluşturulup, rapora okul yöneticileri ve personeli ile görüşülerek son şekli verilmektedir. Bölge eğitim yetkilisi ile okul müdürü, hazırlanan rapora göre okulun geliştirilmesi gerekli olan zayıf yönleri varsa bunları geliştirmek için ortak bir hedef ve program belirleyerek, bu programa ilişkin bir anlaşma imzalamaktadırlar. Bu raporda belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi kurumsal bir zorunluluktur (Heider, 2012).

Kurum dışı değerlendirme sırasında değerlendirilecek konular dört başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar şu şekildedir (Seuling, 2014):

- Okulun mevcut yapısı: Okulun fiziksel imkânları, öğretmen kadrosu, öğrenci profili, finansal kaynaklar ve okulun bulunduğu bölgeye ilişkin değerlendirmeler.
- Genel olarak okula ilişkin kalite değerlendirmesi: Liderlik ve okul yönetimi, çalışanlar arasındaki işbirliği, okul iklimi ve okulun gelişim sürecine yönelik değerlendirmeler.
- Eğitim-öğretime ilişkin değerlendirmeler: Dersin kalitesi (motivasyon, sınıf iklimi, süreçte öğretmen ve öğrencinin rolü vb.), öğretmenin dersin kalitesini artırmak için kullandığı ölçütler.
- Okulda yapılan çalışmaların çıktıları: Çıktıların belirlenmesi, sürecin izlenmesi, paydaşların (yöneticiler, öğrenciler, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin staj yaptıkları işletmeler) süreçten elde ettiği doyum.

QmbS döngüsel bir süreç olduğu için değerlendirme sürecinin sürekli devam etmesi ve değerlendirilen kurumlardan zayıf yönlerin sürekli geliştirilmeye çalışılması beklenmektedir. Değerlendirme sürecinde öncelik genellikle kurum dışı değerlendirmedir. Kurum dışı değerlendirmeden sonra, bir sonraki kurum dışı değerlendirme yapılmadan 4-5 yıl içinde bir de kurum içi değerlendirme yapılmaktadır. Bu süreçte her okul kendi kendinin değerlendirmesini yapmakta ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına kurum kendisi karar vermektedir. Yani okul olarak kurum dışı değerlendirmede olduğu gibi kurumun bütün yönleriyle değerlendirilmesine veya okulun kendi belirlediği kriterlere göre kısmi bir değerlendirmeden geçmesine ya da her zümrenin kendi içinde değerlendirme yapmasına karar verilebilir. Bu değerlendirmeler haricinde okul müdürü de her 4 yılda bir öğretmenleri denetlemekte ve bu denetimler sonrasında öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki performansına göre 1 ile 7 arasında değişen notlar vermektedir (1 En Yüksek - 7 En Düşük Not). Bu değerlendirme öğretmenlerin sicilleri açısından önemlidir, ayrıca performansı yüksek görülen öğretmenlere ücretli ödüllendirmeler yapılabilmektedir (Heider, 2012).

Eğitim Bakanlığı hem kurum dışı hem de kurum içi değerlendirme sürecinin çıktılarını izlemekte, okulların zayıf yönlerinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin ortaya konulan çözüm yollarının uygun olup olmadığına karar vermektedir. Yapılan değerlendirmeler bakanlığa okullar arasında kıyaslamalar yapma imkânı vermektedir. Bakanlık tarafından okulların tamamına yönelik olan karşılaştırmalı değerlendirmelerin sonuçları kamuya açık değildir. Ancak her okul bakanlığın değerlendirme sonuçlarını baz alarak yaptığı sıralamadaki yerini öğrenebilme hakkına sahiptir (Minarik vd., 2012).

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Almanya'da meslek eğitiminde uygulanan dual sistem, benzer şekilde Türkiye'de de meslek eğitiminde uygulanmaktadır. 1986 yılında yürürlüğe girmiş olan ve zaman içinde yapılan değişiklikler ve ilavelerle hala uygulanmakta olan 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'na göre Almanya'daki sistemin tamamen aynısı olmasa da bir ölçüde meslek eğitimi okullar ve işletmelerin işbirliğiyle yürütülmektedir. Kanuna göre meslek liselerine devam eden öğrenciler, eğitimlerinin belli bir döneminde işletmelerde meslek eğitimi, okullarda da teorik eğitim almaktadırlar (MEB, 1986). Ancak Türkiye'de uygulanan dual eğitimin Almanya'daki eğitimden uygulama farkları olmasının yanı sıra uygulamadaki başarı derecesi de değişmektedir. Örneğin, Almanya'da 2008 yılı itibariyle 30-35 yaş arasındaki çalışan nüfusun % 50'si dual sistem kapsamında eğitim veren meslek okullarından mezun iken (Wagner ve Wolf, 2013); Türkiye'de maalesef bu oranları yakalayabilmek mümkün olamamıştır. Türkiye'de hala meslek liselerine devam eden öğrenci oranı toplam lise öğrencilerinin yarısına henüz ulaşamamıştır. MEB mesleki eğitimin yaygınlaştırılması hedefi doğrultusunda 2012 yılı için mesleki eğitime devam eden öğrenci oranını % 50'ye çıkarmayı amaçlamışsa da (Şencan, 2008) bu amacı bugün de gerçekleştirilememiştir.

Okullaşma oranında bu amacın gerçekleştirilmesinin önündeki başlıca engellerin mesleki eğitimin kalitesi ve mezunların istihdam gibi sorunların hala varlığını sürdürmesi olduğu söylenebilir (Şencan, 2008). Türkiye'de mesleki eğitimin kalite açısından yaşadığı sorun iş dünyasının beklentilerini karşılayacak ara eleman yetiştirmesinin önüne geçmektedir (Binici ve Arı, 2004). Bu sorunun çözülebilmesi için meslek liselerinden başlanarak, uygun değerlendirme yöntemleriyle kurumların eğitim kalitesinin yükseltilmesi şarttır. Çınar, Döngel ve Söğütü (2009) ve Kocabaş (2008) da yaptıkları çalışmalarda mesleki eğitimle alakalı benzer sorunlara dikkat çekerek, mesleki eğitimde kurumsal kalitenin yükseltilebilmesi için, mesleki eğitim kurumlarının değerlendirmesini yapabilecek oluşumların bulunması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Türkiye'de bütün örgün eğitim kurumları gibi meslek liseleri de hem bakanlık tarafından görevlendirilen denetmenlerce, hem de MEB Eğitimde Kalite Yönetim Sistemi Yönergesi (MEB, 2014) uyarınca oluşturulan ekipler tarafından değerlendirilmektedir. Buna göre kurum dışı değerlendirme denetmenlerce gerçekleştirilmekte; kurum içi değerlendirme ise yılda bir kez yapılacak olan özdeğerlendirme yoluyla değerlendirme ekibi tarafından bakanlık tarafından belirlenen kriterlere göre yapılmaktadır. Bu konudaki politikaları geliştiren kurum konumunda olan MEB de değerlendirme sürecindeki yetersizlikleri kabul etmekte; Mesleki ve teknik eğitimin sorunlarından biri kabul edilen kalite değerlendirmesinin amacına uygun yapılabilmesi için, kalite ve değerlendirme odaklı, özellikle dış değerlendirme

sürecine hizmet alan bütün tarafların temsil edilmesini sağlayacak bir yasal çerçeve oluşturulması önermektedir (MEB, 2012). Bu nedenle mesleki eğitimde kalitenin geliştirilebilmesi için kurum içi değerlendirme sürecinin yanı sıra kurum dışı değerlendirmenin de etkin bir şekilde yürütülmesi; kurumsal paydaşların katılımının sağlanacağı bir değerlendirme süreci, değerlendirmenin daha objektif yapılmasını ve kurumsal kalitenin geliştirilmesinde paydaşların beklentilerinin de göz önüne alınması gerektiği belirtilebilir.

Hiçbir eğitim modelinin sorunsuz olmadığı bilinmektedir. Eğitim sürecinde uygulanan her modelin güçlü ve zayıf tarafları olabilir. Almanya'da oldukça köklü sayılabilecek, büyük ölçüde başarıyla uygulanan dual eğitim sisteminin, Türkiye'de sorunsuz bir şekilde uygulanabileceğini söylemek zordur. Bir ülkede başarılı olan bir model başka bir ülkede çeşitli açılardan sorunlu olabilir. Bu sorunları ülke şartlarını dikkate alarak değerlendirmek gerekmektedir. Türkiye'de de mesleki eğitimde kaliteyle ilgili yaşanan sorunlarda genel olarak ülke ekonomisi, istihdam politikaları, ortaöğretim ve yükseköğretimde sık değişen eğitim politikalarının etkisi olduğu iddia edilebilir. Kenar'ın (2010) da belirttiği gibi mesleki eğitimde kalite ve verimlilikle ilgili sorunlar, öğrencilerin mesleki eğitime olan talebini olumsuz etkilemektedir. Mesleki eğitim mezunlarının sahip oldukları niteliklerin işletmelerce yetersiz görülmesi nedeniyle, işletmeler istihdam öncesinde mesleki eğitim mezunlarını tekrar eğitmek zorunda kalmaktadırlar. Bu sorunun çözümü de yine mesleki eğitimde kurumsal kalitenin geliştirilmesinde yatmaktadır. Bu nedenle mesleki eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve işgücü piyasasının beklentilerine uygun olarak kalite geliştirme çalışmaları yapılması yerinde olacaktır.

**KAYNAKÇA**

- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1994). Mesleki ve teknik eğitimin esasları. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Altay, F. ve Üstün, N. (2011). Mesleki eğitim sistemi. Etüd Araştırma Servisi Araştırma Raporu. Konya: KTO.
- Aykaç, N. (2002). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde mesleki teknik eğitim (Almanya, Fransa, İsviçre, İspanya, Yunanistan Örneği). Milli Eğitim Dergisi, 155-156, 47-64.
- BayEUG (2000). Bayerisches Gesetz über das Erziehungs-und Unterrichtswesen. <http://www.gesetze-bayern.de/jportal/portal/page/bsbayprod.psml;sessionId=D7F088ECF299F81DBF440173183324F5.jp25?showdoccase=1&st=null&doc.id=jlrEUGBY2000rahmen&doc.partX&doc.origin=bs>. Erişim Tarihi: 10.01.2014.
- Binici, H. ve Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (3), 383-396.
- Cedefop (2010a). A bridge to the future. European policy for vocational education and training 2002-10. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop (2010b). Skills supply and demand in Europe. Medium-term forecast up to 2020. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Crosby, P.B. (1990). Let’s talk quality. New York: McGraw-Hill.
- Çınar, H., Döngel, N. ve Söğütü, C. (2009). A case study of technical and vocational education in Turkey. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1 (2009), 160-167.
- Deming, W.E. (1986). Out of crisis, cambridge: MAIMIT Center for Advanced Engineering Study.
- DEQA-VET (2014). Legal and organizational framework in Bavaria. <http://www.deqa-vet.de/en/1248.php>. Erişim Tarihi: 10.01.2014.
- DPT (1997). Yedinci beş yıllık kalkınma planı (1996-2000). <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/i/plan1.pdf>. Erişim Tarihi: 10.01.2014.
- DPT (1979). Dördüncü beş yıllık kalkınma planı (1979-1983). <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/iv/plan4.pdf>. Erişim Tarihi: 10.01.2014.
- DPT (1963). Kalkınma planı (Birinci Beş Yıl). <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/vii/plan7.pdf>. Erişim Tarihi: 10.01.2014.
- Eşme, İ. (2007). Mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunlar. T.C. YÖK Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı. Ankara.
- Feigenbaum, A.V. (1983). Total quality control (3rd Edt.). New York: McGraw-Hill.
- Halis, M. (2000). Paradigmadan uygulamaya toplam kalite yönetimi ve ISO 9000 kalite güvence sistemleri: ISO 9002 kalite belgesi çalışmaları. İstanbul: Beta Basım
- Heider, F. (2012). Education in Bavaria (Implementing and evaluating sustainable quality management systems in schools). Straubing: Yayınlanmamış Çalışma Ziyareti Notları.



- ISB (2014). Education in Germany. Munchen: Staatsinstitute für Schulqualität und Bildungsforschung.
- Ishikawa, K. (1985). What is total quality control? The Japanese way. New Jersey: Prentice-Hall.
- Juran, J. M. (1970). Quality planning and analysis. New York: McGraw-Hill.
- Kenar, N. (2010). Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Genel Değerlendirmesi. MESS Eğitim Vakfı. <http://www.messegitim.com.tr/ti/577/0/MESLEKI-VE-TEKNIK-EGITIM-SISTEMININ-GENEL-DEGERLENDIRMESI>. Erişim Tarihi: 09.01.2014.
- Kocabaş, S. (2008). AB'de mesleki eğitimin geleceği (Yakın Gelecek İçin Hedefler, Politikalar ve Stratejiler). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- MEB (2014). Milli eğitim bakanlığı eğitimde kalite yönetim sistemi yönergesi. [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_01/15025110\\_mebekysyonergesi.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_01/15025110_mebekysyonergesi.pdf). Erişim Tarihi: 20.03.2014.
- MEB (2013). Milli eğitim istatistikleri, 2012-2013. [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2012\\_2013.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf). Erişim Tarihi: 10.01.2014.
- MEB (2012). Mesleki ve teknik eğitim çalıştayı. Ankara: Atatürk Kız Teknik ve Meslek Lisesi.
- MEB (1986). Mesleki eğitim kanunu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/3.html>. Erişim Tarihi: 20.02.2014.
- Minarik, S., Pastuszek, F., Navratilova, M., Suchy, I., Pavlusek, P., Novackova, I., Dvorockova, J. ve Dlouhy, P. (2012). Quality Management in Education: Report on Study Trip to Bavaria. <http://www.mb-ost.de/zlin/Bilder/Report%20on%20Study%20visit%20and%20Coaching%20Seminar.pdf>. Erişim Tarihi: 30.01.2014.
- Mulder, M. (2012). European vocational education and training. Human resource development: Learning, education and training (Edt: J. P. Wilson). London: Kogan Page. pp. 155-175.
- Öçal, H. (2008). Mesleki eğitim ve mesleki yönlendirme. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 99, 12-19
- Özdemir, E. (2011). Alman mesleki eğitim sistemi ve Türkiye ile karşılaştırılması. Ekonomik Forum (Haziran 2011), 42-49.
- Sağlam, M. ve Adıgüzel O. C. (2007). Higher education strategies of Turkey and the position of vocational higher education schools. International Journal of Vocational Education and Training, 15 (2), 71-79.
- Seuling, B. (2014). Internal and External Evaluation in Vocational Schools in Bavaria. <http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/d2a119c1-d4ce4a3e1061af8e64cd4cd/14.Internal%2Band%2Bexternal%2Bevaluation%2Bin%2Bvocational%2Bschools%2Bin%2BBavaria%5B1%5D.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=d2a119c1-d4ce-4a3e-8106-1af8e64cd4cd>. Erişim Tarihi: 30.01.2014.
- Şahin, G. G. (2011). Üniversite düzeyinde turizm eğitiminde hizmet kalitesi beklenti ve algısına yönelik Ankara'da bir araştırma. İşletme Araştırmaları Dergisi, 3 (4), 49-65.

- Şencan, H. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim: Sorunlar-öneriler (MÜSİAD Araştırma Raporları). İstanbul: Tavashı Matbaacılık.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2004). Avrupa Birliği’nde eğitim ve mesleki eğitim yönelimleri. Malatya: 13. Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Uygunç, N. (1998). Hizmet sektöründe kalite yönetimi, stratejik bir yaklaşım. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Wagner, R. ve Wolf, M. (2013). What drives the intentions of crafts apprentices to change their employer or occupation? An empirical study in the crafts sector (Working paper no 60). Zurich: IBW.
- Yörük, S., Dikici, A. ve Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye’de mesleki eğitim. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (2), 299-312.
- Zöller, A. (2009). The dual system in bavaria-quality aspects. Munchen: Staatsinstitute für Schulqualität und Bildungsforschung.

## Anılarla Haydar Hoca – Hilmi SÜNGÜ

Haydar Taymaz Hoca ile ilk karşılaşmamız yüksek lisans tezini yazdığım zamana rast gelir. Teftişle ilgili bir konu çalışıyordum ve yüksek lisans aşamasında danışmanım olan Vural Hoşgörür Hoca, Ankara Üniversitesi'nden hocaların özellikle uygulama aşamasında görüşlerine başvurmanın yararlı olacağını söylemişti. Bu nedenle Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ne, hocalarla görüşebilmek ve çalışmalarıma yönelik tavsiyelerini alabilmek için birkaç defa gitmiştim -sonradan doktora döneminde benim de öğrencisi olacağım Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı'ndan değerli hocalarımla ilk karşılaştığım dönemler bu zamandır. Haydar Taymaz Hoca ile de bu fakülte ziyaretlerinden birinde karşılaşmıştım; ismini yazdığı kitaplardan biliyordum ama daha önce hiç görmediğim için tanıımıyordum. Tesadüf eseri bölümün koridorlarında karşılaştık, ne amaçla geldiğimi söylediğimde yardımcı olabileceğini söyledi; ama ben hala bana yardımcı olmak isteyen kişinin kim olduğunu bilmiyordum, ayıp olmasın diye kim olduğunu da soramıyordum. Durumu anlamış olacak ki kendini tanıttı, çalışma hakkında bilgi istedi ve çalışmamı değerlendirerek görüşleriyle beni yönlendirdi. Yüksek lisansı bitirip, doktora başladığım zamanda yine tesadüf eseri koridorda karşılaştık, selam verip kendimi tanıttım. Hatırlamayacağımı düşünüyordum ama ilk karşılaşmamızı gayet net hatırlıyor olması beni çok şaşırtmıştı. Kendisi doktora döneminde de görüşlerinden istifade etmiş olduğum çok değerli bir bilim insanıydı. Onu hep bu yardımsever kişiliğiyle hatırlayacağım.

# Türkiye'deki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hukuk Eğitimi Üzerine Bir Çalışma<sup>20</sup>

Yasemin KARAMAN-KEPENEKÇİ<sup>21</sup>

## GİRİŞ

Türkiye'de eğitim sistemi, kamu yönetimi içinde yer alan etkili ve geniş bir alan özelliği göstermektedir (Bursalıoğlu, 2002; Taymaz, 2003). Eğitim sisteminde eğitimin üretildiği yer “okul”dur (Başaran 2008). Türkiye'de okullar, okul yöneticileri (müdürler ve müdür yardımcıları) tarafından yönetilir. Yönetici, okulun eğitsel amacını gerçekleştirmesine dönük etkinlikleri planlayan, insan ve fizik kaynaklarını, bu eğitsel amacın en etkili biçimde gerçekleşmesi yönünde eşgüdümleyen ve denetimini gerçekleştiren bir alan uzmanıdır. Bu yönüyle okul yöneticisi, eğitim politikalarının uygulanması, okulda öğretimin gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesi gibi etkinliklerde önemli bir rol oynamaktadır (Hoy ve Miskel, 1987; Balci 1988; Everard, Morris ve Wilson, 2007).

Kamu yönetimi gerek kuruluş gerekse işleyiş yönünden hukukla ilişkili olduğu için (Gözübüyük, 2002) eğitim yönetiminin de hukuk kuralları doğrultusunda olması gerekir. Türkiye'de Devlet Memurları Kanunu'na göre, kamu kuruluşlarının asli ve sürekli görevleri devlet memurları tarafından yürütülür. Devlet memurlarının, görevlerini yaparken yerine getirmeleri gereken bazı ödevleri vardır. Bu ödevlerin başında da Anayasa'ya bağlı kalma, yasalara ve yargı kararlarına saygılı olma ve yargı kararlarının gereğini hemen yerine getirme gelir (Giritli, Bilgen ve Akgüner, 2001; Gözübüyük, 2002). Bu hukuk devleti anlayışının da zorunlu bir sonucudur. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 129. maddesinde, memurların ve diğer kamu görevlilerinin “Anayasa ve kanunlara sadık kalarak faaliyette bulunmakla yükümlü” oldukları belirtilmiştir. Kamu kurum ve kuruluşlarının yönetiminden sorumlu olan yöneticilerin, dolayısıyla çoğu devlet memuru statüsünde olan eğitim yöneticilerinin, kamu yönetimine tanınan yetkileri keyfi kullanmamaları, kendilerine verilen görevleri kesintisiz bir biçimde ve hizmetin gereğine uygun olarak yürütmeleri; kısacası, hukukun çizdiği sınırlar içinde görevlerini yapmaları bir zorunluluktur.

Eğitim yöneticilerinin görevlerini en iyi biçimde yapabilmek üzere yetiştirilmeleri gerekir (Balci, 1988). Eğitim yöneticisi eğitimi, yönetici ve yönetici adaylarının işlerinde daha başarılı olmaları, modern eğitim anlayışını benimsemeleri,

20 Bu çalışma, yazarın 12-16 Eylül 2011 tarihleri arasında Berlin'de düzenlenen European Conference on Educational Research (ECER) toplantısında sunduğu “Training in Law of Elementary School Principals in Turkey” isimli bildirisinin genişletilmiş halidir.

21 Prof. Dr. - Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi - ykepenekci@ankara.edu.tr

buldukları örgütü hukuk kurallarına uygun olarak yönetebilmeleri, astlarına gerekli rehberliği yapabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesi çabalarını içerir (Ataklı, 1991).

Yurt dışında eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi üzerine yapılmış çeşitli araştırmaların (Waring, 1992; Pounce, 1993; Schlechte, 1995; Thody, 1998) yanında, Türkiye'de de bu konuda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Balci, 1988; Ataklı, 1991; Balci ve Çinkır, 2002; Çelik, 2002; Çetin ve Yalçın, 2002; Şimşek, 2002; Şişman ve Turan, 2002; Balci, 2003). Örneğin, Şimşek'in (2002) çalışmasında Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirme ve dolayısıyla atama uygulamalarının üç yönlü bir aşama izlediği ifade edilmektedir. Bunlar sırasıyla "çıraklık modeli", "eğitim bilimleri modeli" ve "bazı ek niteliklerin atamalarda tercih nedeni olarak kullanılması modeli"dir. Son model, "sınav modeli" olarak da nitelendirilebilir. Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda günümüze kadar çok ciddi bir politika üretilmemiş olup eğitim yöneticisinin yetiştirilmesinde teknik bilgi ile uygulamalı bilgi arasındaki kopukluk giderilememiştir. Bu yüzden, günümüzde eğitim yönetimi alanında üretilen teknik bilginin (okul finansmanı, örgütsel teori ve okul mevzuatı gibi) uygulamaya iyi yansımadağı görülmektedir (Çelik, 2002).

Eğitim yöneticilerinin, öncelikle bireysel düzeyde haklarını ve sorumluluklarını bilmeleri ve herhangi bir hak ihlali ile karşılaşmalarında haklarını arayabilmeleri için gerekli olan ölçüde temel bir hukuk bilgisine sahip olmaları önemli görülmektedir. Bu amaca dönük eğitimler genellikle "hukuk ilintili eğitim" (law related education) olarak adlandırılmaktadır ve bu eğitimi sadece okul yöneticilerinin değil, tüm vatandaşların alması öngörülmektedir (Rowe, 1992).

Eğitim yöneticilerinin yukarıda belirtilen temel hukuk konuları yanında; eğitim mevzuatını bilmeleri, yorumlamaları ile görevlerini eğitim mevzuatının öngördüğü kurallar çerçevesinde yerine getirebilmeleri için de bir hukuk eğitimine ihtiyaçları vardır. Bu tür bir hukuk eğitimi ise "eğitim hukuku" ve/veya "okul hukuku" adı altında verilmektedir. Literatürde eğitim hukuku ve okul hukuku konusunda yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır (Nolte, 1969; Johnson, 1969; Hollander, 1978; O'Reilly ve Green, 1983, 1992; Hudgins ve Vacca, 1985; Menacker, 1987; Shoop ve Dunklee, 1992; McCarthy ve Cambren-McCabe, 1992; Imber ve Van Geel, 2005).

Görevlerini mevzuata göre yapmak zorunda olan okul yöneticilerinin, eğitim yöneticiliği eğitimi ve bu eğitim kapsamında eğitim hukuku ve/veya okul hukuku eğitimi almaları, yukarıda da açıklandığı gibi, günümüzde maalesef tamamen göz ardı edilmiş ve okul yöneticilerinin eğitim mevzuatı konusunda yetişmeleri genellikle kendilerinin bireysel çabalarına bırakılmıştır. Sonuç olarak, öğretmen kökenli okul yöneticilerinin, çalıştıkları okulları eğitim mevzuatı doğrultusunda yönetmekte zorlandıkları görülmüştür (Karaman-Kepenekci, 2004).

Balcı (1988), “Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi” üzerine yaptığı bir çalışmada okul yöneticilerine lisans düzeyinde verilecek eğitim programında, diğer önemli eğitim yönetimi konularının yanında; Türk eğitim sistemine ilişkin yasa ve diğer hukuksal düzenlemeler, okul personelinin hak ve sorumlulukları, okul yönetiminin yasal yönleri ve yönetimin yargısal denetimi gibi eğitim hukuku ile ilgili konuların da yer almasının yararlı olacağını vurgulamıştır.

Türkiye'dekinin tersine, ABD, Avustralya ve İngiltere gibi ülkelerde okul müdürü adaylarının yöneticilik ve liderlik konulu çeşitli eğitimlerden geçmiş olmaları bir zorunluluktur (Bush ve Bell, 2002; Şişman ve Turan, 2002). Pehlivan-Aydın (2002) ABD'de okul müdürlerinin yetiştirilmesini incelediği bir çalışmada, müdürlerin hizmet öncesi eğitimleri ile ilgili programların üniversiteden üniversiteye farklılık göstermesine rağmen bu kurumların çoğunun temel konularda birleştiğini belirtmiştir. Üniversite programlarında “eğitim yönetimine giriş”, “okul finansmanı” ve “denetim” gibi derslerin yanında, eğitim yöneticisi adaylarına eğitim mevzuatını kazandırmayı amaçlayan “okul hukuku” dersinin de bulunması dikkat çekicidir.

Yukarıda da belirtildiği gibi Türkiye'de eğitim yöneticilerinin genel olarak yetiştirilmesi konusunda yürütülmüş az da olsa araştırma olmasına rağmen okul yöneticilerinin hukuk eğitimi üzerine yürütülmüş çalışmalar yok denecek kadar azdır (Karaman-Kepenekci, 2011). Bu çalışma, Türkiye'deki ilköğretim okulu müdürlerinin hukuk eğitimi alıp almadıklarını ve almışlarsa bu eğitimin hangi yollarla olduğunu ortaya koymak ve ilköğretim okulu müdürlerinin kendilerinin hukuk eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür.

## YÖNTEM

Çalışmanın katılımcılarını Ankara'daki kamu ilköğretim okullarında görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü 139 okul müdürü oluşturmuştur.

Araştırmanın amacına cevap bulabilmek üzere araştırmacı tarafından sekiz açık uçlu sorudan oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Katılımcılardan kendi hukuk eğitimlerinin hangi yollarla olduğuna ve ilköğretim okulu yöneticilerinin hukuk eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerini yazılı olarak vermeleri istenmiştir. Katılımcıların görüşleri bir nitel araştırma yöntemi olan “içerik analizi” yoluyla analiz edilmiştir. Çalışmada içerik analizine esas olan kategoriler ve alt kategoriler aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Okul yöneticilerinin hukuk eğitimi alma durumları
  - Alınan hukuk eğitiminin türü
  - Alınan hukuk eğitiminin içeriği
  - Alınan hukuk eğitiminin yeterliği

2. Okul yöneticilerinin eğitim mevzuatı konusunda hâlihazırda kendilerini bireysel yetiştirme yolları
  - İlgili mevzuatı okuma
  - İlgili kişilere danışma
  - İlgili toplantılara katılma
3. Okul yöneticilerinin hukuk eğitiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri
  - Verilecek hukuk eğitiminin türüne ilişkin görüşler
  - Verilecek hukuk eğitiminin zamanına ve süresine ilişkin görüşler
  - Verilecek hukuk eğitiminin içeriğine ilişkin görüşler
  - Verilecek hukuk eğitiminin eğitimcilerine ilişkin görüşler

Katılımcıların görüşlerini yorumlamada frekans ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Ayrıca, alt kategorilere ilişkin değerlendirmeler yapılırken, katılımcıların kendi ifadelerinden de yararlanılmıştır.

## BULGULAR

### Katılımcıların Hukuk Eğitimi Alma Durumu

Araştırmada ilk olarak, birer okul yöneticisi olan katılımcılara daha önce hukuk eğitimi alıp almadıkları sorulmuş ve katılımcıların % 23'ü (32 katılımcı) bu soruya “evet”, % 77'si de (107 katılımcı) “hayır” şeklinde cevap vermiştir.

Daha önce hukuk ile ilgili bir eğitim alan katılımcılara, aldıkları bu hukuk eğitiminin türü ve içeriğinin ne olduğu sorulmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplara bakıldığında, bir kısmının hukuk ile ilgili sadece bir kurs ya da seminere katıldığı, bir kısmının lisans eğitimleri sırasında, diğer bir kısmının ise lisansüstü eğitimleri sırasında hukuk ile ilgili ders/dersler aldığı görülmüştür.

Bazı okul yöneticileri, yönetici olmadan önce katıldıkları genel eğitim yönetimi seminerlerinde kendilerine eğitim yönetimi konularının yanında, hukuk ile ilgili değişik konularda da bilgiler verildiğini belirtmişlerdir. Bu tür kurs ya da seminere katılan katılımcıların cevaplarına aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir.

- Yöneticilik öncesi katıldığım “Okul Yöneticiliği” kursunda yönetim hukuku dersi aldım.
- Müdür olmadan önce katıldığım eğitim yönetimi alanındaki kurslarda “İnsan Hakları” dersi de aldım. Bu derste hak kavramı, anayasa hukuku, temel haklar ve ödevler, devletin temel yapısı gibi konularda tartışmalar yapıldı.

Bir katılımcı “*Lisans eğitimim sırasında hukuk ile ilgili olarak hukuka giriş, anayasa hukuku, ceza hukuku, medeni hukuk, ticaret hukuku gibi dersler aldım*” derken; genel kamu yönetimi ve eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim aldığı belirten katılımcılar “*TODAİE’deki (Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü) lisansüstü eğitimim sırasında hukuk ile ilgili dersler aldım.*”, “*Lisansüstü eğitimim sırasında “Eğitim Hukuku” ile ilgili dersler aldım.*”, “*Lisansüstü düzeyde özel öğrenci olarak hukuk ile ilgili derslere katıldım.*” gibi ifadeleri ile bu konuda aldıkları eğitimi tanıtıcı bilgiler vermişlerdir.

Okul yöneticisi olarak çalışan katılımcıların bir kısmı ise, daha önce, yine okul yöneticisi oldukları dönemde hukuk ile ilgili bir seminere katıldıklarını şu cümleleri ile ifade etmiştir:

- Eğitim hukuku seminerine katıldım. Bu seminerde öncelikle genel bir hukuk bilgisi verildi. Sonra da okul yönetimi sırasında sıkça başvurulmuş temel hukuksal metinler ve okul disiplin mevzuatı gibi konularda eğitim verildi.
- Eğitimde soruşturma teknikleri seminerine katıldım. Bu seminerde soruşturma süreci, suçlar ve verilebilecek cezalar, yargılama süreci gibi konular anlatıldı.

Bazı katılımcılar ise eğitim hukuku alanında bir seminere değil de çocuk hakları konusunda düzenlenen bir seminere katıldığını “*UNICEF ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın ortaklaşa düzenlediği ve çocukların ulusal ve uluslararası hakları gibi konularda bilgilerin verildiği ‘Çocuk Hakları’ ile ilgili bir seminere katıldım.*” ve “*‘Çocuk İstismarının Önlenmesi’ konulu bir seminere katıldım. Bu seminerde fiziksel, duygusal ve cinsel istismara ve ihmale uğrayan çocukların hakları konuları ele alındı*” gibi cümleleri ile ifade etmiştir.

Daha önce hukuk eğitimi alan katılımcılara, aldıkları bu hukuk eğitiminin yeterliliğine ilişkin görüşleri de sorulmuştur. Katılımcıların 8’i (% 25.0) bu eğitimi yeterli, 5’i (% 15.6) kısmen yeterli ve 19’u (% 59.4) yetersiz bulmuştur.

Aldıkları eğitimi yeterli bulan bir katılımcı bu duruma gerekçe olarak “*Hukuk alanında alınan eğitimler yönetsel iş ve işlemlerde bize kolaylık sağlamaktadır*” demiştir. Bazı katılımcılar daha önce aldıkları hukuk eğitimini yine kısmen yeterli bularak, bu eğitime ilişkin aşağıdaki öneri ve eleştirileri getirmişlerdir:

- Hukuk alanında alınan eğitimlerin okuldaki yönetsel işleri yürütürken mutlaka katkısı oluyor. Ancak bu eğitimlerin ihtiyaçların hepsini karşılaması beklenmemelidir. Çünkü sürekli değişen bir çevre ve farklılaşan ihtiyaçlar yeni bilgileri gerektiriyor. Bu nedenle eğitim hukuku alanındaki gelişmeleri bilmeye ihtiyacım oluyor.



- Kısmen yeterliydi. Çünkü çoğu kez bu tür eğitimler sadece kuramsal bilgiye sahip ama uygulamalar konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan kişiler tarafından verilmektedir.
- Katılımcıların çoğunluğu daha önce aldıkları hukuk eğitimini yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Aldığı hukuk eğitimini yetersiz bulan katılımcılar bu duruma gerekçe olarak şunları söylemişlerdir:
- Eğitimin süresi çok kısa olduğu için dersler sadece teorik bilgilerin verilmesi ile sınırlı kaldı. Bu bilgileri uygulamada nasıl kullanabileceğimiz üzerinde durulmadı. Eğitimin pratiğe dönük olması iyi olurdu.
- Bu eğitimleri verenlerin uygulamayı bilen kişilerden seçilmesi gerekirdi.
- Pratiği bilen ama alanda profesyonel eğitim almamış kişilerce veya tam tersine okul sistemine uzak akademisyenlerce verilen eğitim mevzuatı eğitiminin etkisiz olduğunu düşünüyorum.
- Bu alandaki seminerleri sayıca az buluyorum. Daha sık yapılmalıdır.

### **Katılımcıların Eğitim Mevzuatı Konusunda Mevcut Kendilerini Yetiştirme Yolları**

Katılımcılara eğitim mevzuatı konusunda şu anda bireysel olarak kendilerini nasıl geliştirdikleri sorulmuştur. Bu soruya bazı katılımcılar “eğitim mevzuatını okuyarak”, bazıları “eğitim mevzuatı konusunda bilgili olduğunu düşündükleri kişilere danışarak”, bazıları da “eğitim mevzuatı üzerine yapılan toplantılara katılarak” kendilerini yetiştirdiklerini söylemişlerdir.

Eğitim mevzuatını veya eğitim mevzuatı konusunda yazılanları okuduklarını söyleyen katılımcıların, bu konudaki görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Okul yöneticisi olmak beni eğitim mevzuatını takip etmeye mecbur ediyor. Genellikle mevzuatı okuyarak, daha önceki mevzuat uygulamalarını inceleyerek kendimi bu konuda yetiştirmeye çalışıyorum.
- Eğitim mevzuatı sürekli değişme içinde olduğundan sürekli takip etmek gerekmektedir. Özellikle hükümet ve bakan değişimlerinde, yeni kadrolarla birlikte yeni kanun ve yönetmelikler çıkmaktadır. Yeni yayınlanan kanun, yönetmelik, tüzük, yönerge ve genelgeleri takip ediyorum.
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın web sayfasından bakanlık içinde meydana gelen mevzuat değişikliklerini takip ediyorum.

- Tebliğler Dergisini takip ediyorum. Ayrıca, okula gelen genelgeleri ve mevzuat üzerine yazılmış kitapları okuyorum.
- Takıldığım konularda üç ciltten oluşan “Türk Milli Eğitim Mevzuatı” kitabına başvuruyorum.
- Eğitim mevzuatı konusunda yazılmış kitap ve makale gibi belgeleri araştırarak okuyorum.
- Eğitim mevzuatı üzerine yazılmış tüm kitapları aldım. Sıkıntı yaşadığım durumlarda bu kitaplara bakıyorum.

Bazı katılımcılar ise eğitim mevzuatı konusunda bilgili olduğunu düşündükleri kişilere danışarak kendilerini yetiştirmeye çalıştıklarını söylemiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerine şu cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Çevredeki okul yöneticilerine danışıyorum.
- Kısaca “mevzuata hâkim” diye nitelendirdiğimiz eğitim yöneticilerine danışıyorum.
- Benden deneyimli meslektaşlarım ile diyalog kurarak eksikliklerimi tamamlamaya çalışıyorum.
- Tereddüt ettiğim konularda üst makamları, özellikle Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat Daire Başkanlığı’nı arıyorum.
- Eğitim müfettişlerine danışarak eğitim mevzuatı konusundaki eksikliklerimi gideriyorum.
- Mevzuatı uygulamada sorun yaşadığım durumlarda eğitim sendikalarına danışıyorum.
- Avukatlara danışıyorum.

Bazı katılımcılar da eğitim mevzuatı konusunda yapılan toplantılara katılmının, kendileri için oldukça yetiştirici olduğunu ifade etmiş; bu konudaki görüşlerini şu cümleler dile getirmişlerdir:

- Haftanın en az bir günü komşu okulların yöneticileri ile buluşarak mevzuattaki değişiklikleri tartışıyoruz.
- Okuldaki diğer eğitim personeli ile zaman zaman eğitim mevzuatında oluşan değişiklikleri tartışmak üzere toplantılar yapıyoruz.
- Eğitim mevzuatının tartışıldığı toplantılara katılıyorum.
- Eğitim mevzuatı ile ilgili düzenlenen seminerleri takip ederek mümkün olduğunca katılmaya çalışıyorum.

## Katılımcıların Okul Yöneticileri İçin Hukuk Eğitimine İlişkin Görüşleri

Katılımcılara öncelikle hukuk alanında verilecek bir eğitimi gerekli bulup bulmadıkları sorulmuş ve bu soruya ilişkin olarak katılımcıların % 80.6'sının (112 katılımcı) hukuk alanında verilecek bir eğitimi gerekli bulurken, % 19.4'ünün (27 katılımcı) bu tür eğitimi gerekli bulmadığı tespit edilmiştir.

Hukuk konusunda verilecek bir eğitimi gerekli bulan katılımcılardan ilk olarak okul yöneticilerine verilecek bu alandaki bir eğitimin türünün nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların, okul yöneticisine ihtiyacı olan hukuk bilgisinin kazandırılması konusunda; “yönetici adaylarına lisans eğitimleri sırasında hukuk ile ilgili derslerin verilmesi”, “yöneticilere hukuk ile ilgili lisansüstü eğitim verilmesi”, “yöneticilere hukuk ile ilgili hizmet içi eğitimlerin verilmesi”, “yöneticilere hukuk ile ilgili açık ya da uzaktan eğitimlerin verilmesi”, “yöneticilere süreli yayınlar aracılığıyla hukuk eğitiminin verilmesi” biçiminde gruplara ayrıldığı görülmüştür. Katılımcıların bu konudaki görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Göreve yeni atanan okul yöneticilerinin eğitim mevzuatını bildiğine inanmıyorum. Hem bu yöneticiler hem de kıdemli yöneticiler için sık sık ve periyodik olarak mevzuat bilgisi ve mevzuattaki değişikliklere ilişkin hizmet içi eğitim olanakları (seminer, kurslar vb.) sunulmalıdır.
- Okul yönetimi ikiye ayrılmalıdır: Eğitim-öğretimden sorumlu müdür ve yönetsel işlerden sorumlu müdür olarak. Bence öncelikli olarak yönetsel işlerden sorumlu müdüre hizmet öncesinde ve hizmet içinde hukuk eğitimi verilmelidir.
- Eğitim mevzuatı eğitiminin mutlaka yönetici olmadan önce verilmesinin (hizmet öncesi eğitim) başarıyı artıracığını düşünüyorum.
- Seminerler ve kurslar şeklinde verilen eğitimler yeterli olmuyor. Hukuk eğitimi yönetici adaylarına lisans eğitimleri sırasında verilmelidir. Eğitim fakültelerinin lisans programlarında mutlaka hukuk dersleri olmalıdır.
- Hukuk eğitimi lisansüstü eğitimle verilmelidir.
- Açık veya uzaktan eğitim yoluyla verilmelidir.
- Süreli yayınlarla verilmelidir.
- Eğitimle ilgili çıkan dergilerde eğitim mevzuatını tanıtan yazılara daha çok yer verilmelidir.

Katılımcılara, okul yöneticisi için düzenlenecek hukuk eğitiminin zamanı ve süresinin ne olması gerektiği konusundaki görüşleri de sorulmuştur. Bu eğitimin

zamanı konusunda “*Tatil dönemlerinde olabilir*” veya “*Eğitim ve öğretimin akışını bozmayacak şekilde okul zamanlarında olabilir*” gibi değişik görüşler ileri sürmüşlerdir. Eğitimin süresine ilişkin verdikleri cevaplar ise “*En az üç hafta süren kurslar düzenlenmelidir*”, “*En az altı ay süren kurslar düzenlenmelidir*” ve “*En az bir yıl süren kurslar düzenlenmelidir*” gibi ifadelerden de anlaşılacağı üzere, üç hafta ile bir yıl arasında çeşitlilik göstermektedir. Yöneticilerin eğitimin zamanı ve süresinin kısa olması gerektiği konusunda belirttikleri bu görüşler, okul yöneticilerinin daha çok hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmesi gerektiği konusundaki yukarıdaki görüşlerini desteklemektedir.

Katılımcılara hukuk alanında verilecek bir eğitimin içeriğinde hangi konuların yer alması gerektiğine ilişkin görüşleri de sorulmuş ve verdikleri cevaplar incelendiğinde, katılımcıların çoğunlukla, okul yöneticilerine genel hukuk bilgisi yanında eğitim hukuku ve okul hukuku bilgisinin verilmesinin yararlı olacağına inandıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Aşağıda katılımcıların bu konudaki görüşlerine ilişkin birkaç örnek cümle sunulmuştur:

- İster bir seminer olsun isterse lisans veya lisansüstü düzeyde bir ders olsun öncelikle genel bir hukuk bilgisi, sonra eğitim hukuku konuları verilmelidir.
- Okul yöneticilerine yönelik “eğitim hukuku” adını taşıyan bir ders ya da kurs kapsamında temel hukuk konularından başlayıp, insan haklarına ve çocuk haklarına ve hatta eğitim mevzuatı kapsamında yer alan yönergelere kadar çok geniş bir alanda hukuk bilgisi verilmelidir. Çünkü okul yöneticisi bazen hakem bazen de hâkim konumunda olmaktadır. Hukuk bilgisi olmayan yönetici ise objektif değerlendirme yapamamakta ve adil kararlar verememektedir.
- Okulun avukatı olmadığına göre yöneticilerin bir yerde okulun avukatı olması ve bunun için de anayasa hukuku, medeni hukuk –özellikle aile hukuku- ve ceza hukuku gibi alanlarda genel ve temel bir hukuk bilgisine sahip olması gerekir.
- Yöneticilere “okul hukuku” alanında bir eğitim verilmesinde yarar var. Bu eğitimde anlatılanların somutlaştırılması, günlük hayatta karşımıza çıkabilecek şekilde sunulması çok önemlidir. Teorik bilgiler unutulabiliyor. Örnek olaylardan yola çıkılarak teorik bilgiler verilse daha iyi olur. Eğitim alanında yaşanan veya okulu ilgilendiren hukuksal bir sorun ele alınarak irdelenebilir.

Katılımcıların bir kısmı, okul yöneticilerinin genel hukuk bilgisi, eğitim hukuku ya da okul hukuku gibi konularda eğitilmelerinin yanında, aşağıdaki spesifik hukuk konularında da eğitim almalarının yararlı olacağına inandıklarını belirtmişlerdir:

- Başta 657 sayılı DMK olmak üzere devlet memurlarını ilgilendiren tüm mevzuat ve personel özlük hakları.
- Veli, öğrenci, öğretmen, yönetici hakları ve sorumlulukları
- Çocuk hakları – okullarda çocukların istismarı ve okul zorbalığı
- Disiplin hukuku (cezalar ve ödüller), öğrenci ve personel disiplini, soruşturma süreci
- Mali işlerin, özellikle okul bütçesi ile ilgili işlerin hukuksal boyutları

Okul yöneticilerine dönük hukuk eğitiminin kimler tarafından verilmesinin uygun olacağı konusunda ise “Alanında uzman akademisyenler tarafından verilmelidir”, “Hem hukuk bilgisine sahip hem de uygulamayı bilen kişiler tarafından verilmelidir”, “Üniversitelerin hukuk fakültelerinin öğretim üyeleri ile Milli Eğitim Bakanlığı uzmanlarının işbirliği ile verilmelidir” gibi değişik görüşler ileri sürmüştür.

Hukuk alanında verilecek herhangi bir eğitimi gerekli bulmayan katılımcılar ise bu duruma gerekçe olarak genellikle “Ben zaten bireysel olarak kendimi hukuk alanında yetiştiriyorum, bu konuda ayrı bir eğitim almaya gerek duymuyorum.” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

## TARTIŞMA

Toplumu düzenlemek üzere ortaya çıkan tüm kurallar içinde en etkili olanı hukuk kurallarıdır; çünkü hukuk kuralları söz konusu olduğunda yaptırımı devlet uygular. Hukuk toplumsal yaşam içinde kişilerin birbirleriyle, toplumla olan ilişkilerini düzenleyen ve uyulması kamu gücü ya da devlet tarafından yaptırıma bağlanmış bulunan toplumsal düzen kurallarının bütünü şeklinde ifade edilebilir (Gözübüyük, 1993).

Toplum içinde yaşayan tüm insanların hukuk kurallarına uygun davranmaları için öncelikle o toplumu düzenleyen hukuk kurallarını bilmeleri gerekir. Bu tür bir bilgilenmeyi sağlayan eğitime kısaca, yukarıda da belirtildiği gibi, hukuk ilintili eğitim denilmektedir (Rowe, 1992). Tüm vatandaşların yanında, belirli amaçları gerçekleştirmek için kurulan örgütlerde çalışan insanların, hem genel anlamda ülkelere hem de çalıştıkları örgütlerin hukuk kurallarına uygun davranışları sergilemeleri zorunludur. Bu yüzden, bir örgütte çalışıyor olmaktan dolayı işgörenlerin genel anlamda hukuk ilintili eğitim ile kazandırılması gereken temel hukuk bilgisinin yanında, çalıştığı örgütü bağlayan hukuk kurallarına ait bilgiyi de edinmesi gerekir. Öyleyse birer örgüt olan okullarda da başta yöneticiler olmak üzere, tüm çalışanların hem bir ülkenin vatandaşı hem de çalıştıkları örgütün vatandaşı olarak uymaları gereken hukuk kurallarını içeren bir hukuk eğitimi almasında yarar vardır. Bu tür bir eğitim ise genellikle “eğitim hukuku” kapsamında verilmektedir (Russo, 2006).

Türkiye'de ilköğretim okulu yöneticilerinin hukuk eğitimleri ile ilgili mevcut durumu ve bu eğitimin nasıl olması gerektiğine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmada ilk ortaya çıkan sonuç, birer okul yöneticisi olan katılımcıların çoğunluğunun hukuk ile ilgili herhangi bir formal eğitim (ders, kurs, seminer vb.) almadıklarıdır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin dörtte biri gibi az bir kısmının hukuk ile ilgili bir eğitim aldıkları görülmekle birlikte, bu kişilerin aldığı eğitimin hem içerik hem de tür olarak kendi içinde bir tutarlılık göstermediği dikkati çekmektedir. Daha açık bir deyişle, katılımcıların bir kısmının daha önce genel bir hukuk dersi aldığı görülürken diğer bir kısmının bazı hukuk derslerini aldığı; aynı şekilde katılımcıların bir kısmının bu konuda kısa süreli seminerlere katıldığı görülürken, diğer bir kısmının ise lisans veya lisansüstü düzeyde dersler aldığı ortaya çıkmaktadır.

Ancak, türü ve içeriği ne olursa olsun, böyle bir eğitim alan katılımcıların yaklaşık yarısı aldıkları eğitimi yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Daha önce aldıkları hukuk eğitimini yetersiz bulan katılımcılar bu duruma gerekçe olarak hukuk eğitimlerinin süresinin kısalığı, sayıca azlığı ve eğitimcilerin yetersizliği gibi durumları göstermişlerdir. Aldıkları hukuk eğitimini kısmen yeterli bularak bu eğitime eleştiriler yönelten katılımcıların görüşleri ile bu eğitimi yetersiz bulan katılımcıların görüşleri, okul yöneticilerine yönelik hukuk eğitiminin uygulamayı bilmeyen kişilerce, daha çok da uygulamayı bilmeyen akademisyenlerce verilmesi noktasında benzerlik göstermektedir. Bundan dolayı katılımcılar hukuk eğitimlerinde uygulamada karşılaşılan veya karşılaşılabilecek sorunların örneklerle tartışmadığını ifade etmişlerdir. Oysa Russo'ya göre (2006), eğitim hukuku alanında ders veren akademisyenlerin, okul yöneticilerinin okulda karşılaşılan veya karşılaşılabilecek tüm hukuksal sorunları (ister öğretmen, isterse öğrenci, veli ya da diğer çalışanları ilgilendirsin) örnek olaylarla irdelemelerini sağlaması çok yararlı olmaktadır.

Bilgi toplumunda yaşadığımız son yıllarda eğitimde beceri düzeyinin yükselmesi, bireyin kendini yetiştirmesini, geliştirmesini ve bireysel yeteneklerini sonuna kadar kullanmasını ön plana çıkarmaktadır (Numanoğlu, 1999). Kişilerin kendilerini yetiştirmelerinde kuşkusuz bireysel çabaların önemi büyüktür. Bu doğrultuda katılımcılara eğitim mevzuatı konusunda kendilerini hangi yollarla yetiştirdikleri sorulduğunda, katılımcıların ya doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı web sayfasından, ya da okullara gönderilen Tebliğler Dergisi'nden ya da eğitim mevzuatı konusunda yazılmış diğer kaynak kitaplardan doğrudan eğitim mevzuatını ya da eğitim mevzuatı konusunda yazılmış eserleri okuyarak kendilerini yetiştirdiklerini söylemişlerdir.

Okul çalışanlarının, eğitim mevzuatı konusu da dâhil olmak üzere eğitimle ilgili tüm gelişmeler konusunda internet aracılığıyla bilgiye ulaşması günümüzde oldukça kolaylaşmıştır. Eğitimle ilgili hazırlanmış birçok site sayesinde, bilgiye

erişim imkân ve şartlarına sahip olan tüm okul personeli, istedikleri bilgiyi rahatça bulabilmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın bilişim teknolojileri ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmalar ve sunduğu hizmetler, bu hizmetlerden yararlanabilenler için önemli bir kaynak niteliğindedir (Şen, 2007). Okul yöneticileri de eğitim mevzuatına ilişkin yeterince bilgi sahibi olmadıkları konularda elektronik kaynakları kullanarak kendilerini yetiştirebilirler. Elektronik ortamların yanında, eğitim mevzuatı konusunda bilgi sunan kitaplardan veya süreli yayınlardan yararlanabilirler. Ancak, okul yöneticisinin sadece bireysel okumalarla kendisini eğitim mevzuatı konusunda yetiştirdiğini düşünmesi bazı durumlarda, özellikle de mevzuatın yorumlanmasının gerekli olduğu durumlarda yanıltıcı olabilir.

Bazı yöneticiler de eğitim mevzuatı konusunda bilgili olduklarını düşündükleri, diğer okul yöneticilerine, üst düzey yöneticilere, müfettişlere, eğitim sendikası çalışanlarına ve avukatlara danıştıklarını bildirmişlerdir. Kuşkusuz kaynak kişilere danışarak bilgi edinmek, özellikle bu kişiler eğitim hukuku konusunda da bilgili iseler çok yararlı olacaktır. Ancak, danışılan kişilerin, bu konuda yeterince bilgili olmadığı ya da bazı konuları yanlış bildiği varsayılırsa, bu kişileri kaynak olarak nitelendirmek de doğru olmayacaktır. Bu yüzden, eğitim mevzuatı konusunda okul yöneticilerinin kendilerini yetiştirmelerinde kaynak kişileri referans almaları da tek çözüm olarak düşünülmemelidir.

Katılımcıların bir kısmı da bilgilenmek üzere eğitim mevzuatı konusunda düzenlenen toplantılara katıldıklarını ifade etmektedir. Örgütlerde değişik görüşlerin ortaya çıktığı, kurumu ilgilendiren tüm sorunların tartışıldığı toplantılar, iletişimin en önemli bölümünü oluşturur. Bir örgütte açıklama, güncelleme ve danışma gibi günlük işlemler konuşmalar, yazışmalar ve en önemlisi de toplantılar sırasında ortaya çıkar. Bu yüzden örgütler için toplantılar zorunludur (Kaya, 2006). Kuşkusuz eğitim mevzuatını konu alan toplantılara katılmak, bu yararı dikkate alındığında, okul yöneticilerinin eğitim mevzuatı konusunda yetişmelerinde önemli bir fırsat olacaktır.

Daha önce hukuk ile ilgili bir eğitim almış olsun ya da olmasın, katılımcıların büyük bir çoğunluğu, bireysel olarak kendilerini yetiştirme çabalarının yanında, okul yöneticilerinin hukuk ile ilgili bir eğitim almalarını da gerekli görmektedirler. Az da olsa hukuk alanında verilecek bir eğitimi gerekli bulmayan katılımcılar ise, bu eğitime ihtiyaç hissetmiyor olmalarından dolayı değil, kendilerini bireysel olarak eğitim mevzuatı konusunda yeterince yetiştirdiklerine ve bu konuda ayrıca bir eğitim almaya gereksinim duymadıklarına inandıkları için böyle bir görüş bildirmişlerdir. Kuşkusuz, herhangi bir alanda sadece bireysel çabalarla kişinin kendisini yetiştirmesinin yeterli olduğuna inanmak, yukarıda da belirtildiği gibi, sağlıklı bir düşünce değildir. Bu yüzden okul yöneticilerinin hukuk alanında bireysel girişimlerle kendilerini yetiştirmelerinin yanında, ders, kurs, seminer gibi formal eğitim ortamlarına katılmalarının da önemini kabul etmek gerekir.

Hukuk alanında verilecek bir eğitimi gerekli gören katılımcılar, bu eğitimin türünün ne olması gerektiği konusunda farklı görüşler ile sürmüşlerdir. Kimi katılımcılar okul yöneticilerine hizmet öncesinde hukuk ile ilgili eğitimlerin verilmesinin önemi üzerinde dururken, kimisi bu konuda düzenlenecek kısa süreli hizmet içi eğitimleri, uzaktan eğitimleri ya da süreli yayınlar yoluyla eğitimi yeterli görmüş, kimisi ise hukuk eğitiminin okul yöneticilerine mutlaka lisansüstü düzeyde verilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır.

Balcı'ya (2003) göre okul yöneticilerine yönelik eğitim yönetimi eğitimi hizmet öncesi programlar ile verilmeli ve yüksek lisans düzeyinde tamamlanmalıdır. Bu programlar, fakülte ve istihdam kurumunun işbirliği ile teori ve uygulama ilişkisi ve dengesini sağlar nitelikte düzenlenmelidir. Bu programlar kurumdan kuruma değişme gösterebilmekle beraber eğitim yönetimi ve teftişi, okul hukuku ve okul finansmanı gibi ortak konular her kurumun programında yer almalıdır.

Katılımcılar, okul yöneticileri için düzenlenecek hukuk eğitiminin zamanı ve süresi konusunda da değişik görüşler ileri sürmüşlerdir. Bir kısım katılımcı okul yöneticilerine yönelik hukuk eğitimlerinin üç-dört hafta kadar sürmesini ve bu eğitimlerin tatil dönemlerinde yapılmasını uygun bulurken, diğerleri eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde okul döneminde düzenlenecek uzun süreli eğitimlerin daha yararlı olacağına inanmaktadır.

Dikkati çekeceği üzere, daha önce bazı katılımcılar okul yöneticilerinin hukuk alanında sadece hizmet öncesinde yetişmesi gerektiğini savunurken, kendilerine bu eğitimin zamanının ve süresinin ne olması gerektiği sorulduğunda, hemen hemen hepsi sadece çalışmakta olan okul yöneticilerini düşünerek, kısa süreli kursları, diğer bir deyişle, hizmet içi eğitimi önermişlerdir. Kuşkusuz çalışan personelin yetiştirilmesinde hizmet içi eğitim programlarından da yararlanılmaktadır. Çünkü teknolojinin hızla geliştiği, sosyal ve ekonomik alanlarda yeniliklerin ve dolayısıyla bilginin arttığı günümüzde personelde aranılan yeterlikler de değişmekte ve böyle bir ortamda kurumlarda çalışan personele gerekli yeterlikleri kazandırmak için yapılmakta olan hizmet içi eğitimin önemi her geçen gün biraz daha artmaktadır (Taymaz, 1997). Okul yöneticilerinin hizmet içi hukuk eğitimine vurgu yapan cevapların yoğunluk kazanmasında, belki araştırmaya katılan kişilerin hâlihazırda okul yöneticiliği yapıyor olmasının ve bu tür eğitimlerin sanki kendileri gibi çalışmakta olan yöneticiler için düzenleniyormuş gibi algılamalarının etkisi olabilir. Ancak, hemen belirtmek gerekir ki, katılımcıların okul yöneticileri için düzenlenecek hukuk eğitiminin zamanı ve süresi konusunda ileri sürdüğü tüm görüşlerin kendince doğru tarafları vardır. Halen çalışmakta olan bir okul yöneticisinin yetişmesi söz konusu olduğunda, çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim biriminde, bir yandan görevini yapıp bir yandan da uzun süreli hizmet içi



hukuk eğitimi alma olanağına sahip olamayan okul yöneticileri için en uygun çözüm, kuşkusuz tatil dönemlerinde verilecek kısa süreli ama yoğun programlardır. Ancak hizmet içi eğitimler sunma olanağına sahip büyük yerleşim birimlerinde görev yapan okul yöneticileri için, eğitim ve öğretimi aksatmayacak uzun süreli hukuk ile ilgili kursların düzenlenmesinde yarar vardır.

Okul yöneticilerine verilecek hukuk eğitiminin kapsamına ilişkin olarak, öncelikle katılımcıların hemen hepsi tüm yöneticilerin temel bir hukuk eğitimi almalarını gerekli görmektedir. Aslında okul yöneticilerinin belirttiği bu temel hukuk eğitimi, tüm vatandaşların alması gereken yukarıda da kısaca açıklanan hukuk ilintili eğitime karşılık gelmektedir. Katılımcılar, temel hukuk eğitimini, eğitim hukuku eğitiminin izlemesini yararlı bulmaktadır. Daha sonra da doğrudan okulu ilgilendiren mevzuatın, hangi durumlarda ve nasıl uygulanacağını, yine uygulamadan örneklerle verilmesini, kısaca okul hukuku eğitiminin verilmesini önermektedir. Az da olsa bazı katılımcılar eğitim hukuku kapsamında veya dışında, okul yöneticilerine çocuk hakları ile ilgili konuların öğretilmesini de gerekli bulmaktadır. Ancak, katılımcılar okul yöneticilerine verilebilecek hukuk eğitimlerinin kapsamı konusunda, eğitimle ilgili dava örneklerinin analizi gibi bir etkinliğin yapılmasına ilişkin herhangi bir görüş bildirmemişlerdir. Oysa hak arama süreci hakkında bir bilgilendirmeyi de içeren hukuk eğitimlerinin, mutlaka konu ile ilgili davalarının analizlerinin de yapılarak zenginleştirilmesinde yarar vardır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Okullarını hukuk kurallarına uygun olarak yönetebilmeleri için, tüm okul yöneticilerinin hukuk eğitimi almaları gerekmektedir. Okul yöneticilerinin hizmet öncesinde, eğitim hukuku alanında ya da genel olarak eğitim yönetimi alanında, lisans veya lisansüstü düzeyde eğitim almaları ve bu eğitimin kapsamında genel hukuk bilgisinin verildiği temel hukuk derslerinin yanında, eğitim hukuku ve okul hukuku gibi derslerin yer alması önerilebilir. Okul yöneticilerine yönelik temel hukuk derslerinde, hukuk alanında geçen belli başlı kavramlar tanıtıldıktan sonra, bir eğitim yöneticisinin ihtiyaç duyduğu özel ve kamu hukuku bilgileri ile özellikle yönetim hukuku bilgisinin verilmesinin önem taşıdığı söylenebilir.

Eğitim hukuku ve bu dersin devamı niteliğinde olabilecek okul hukuku derslerinde ise eğitim hakkının ulusal ve uluslararası yasal dayanakları incelenmeli, eğitimle ilgili mevzuat genel olarak tanıtılmalı ve eğitim ve okulla ilgili hukuk kuralları; örneğin okulun öğeleri (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli vb) ile ilgili mevzuat analiz edilmelidir. Bu tür analizlerde, eğitim mevzuatında yer alan tüm belgelerin olumlu ve olumsuz hükümlerinin tartışılması kadar hiç ele alınmamış

ama eğitim mevzuatında yer almasında yarar görölen hükümler ile olumsuz hükümlerin yerine konulabilecek hüküm önerileri de tartışılmalıdır. Ayrıca eğitim ile ilgili davaların, özellikle yüksek mahkemelerin verdiği kararların analizleri de yapılmalıdır.

Ancak hizmet öncesinde yukarıda belirtilen hukuk eğitiminin alınmış olması, okul yöneticilerinin tüm meslek yaşantıları boyunca eğitim mevzuatını uygulamada karşılaştıkları sorunları çözmede yeterli olmayacaktır. Bu yüzden sık sık eğitim mevzuatındaki değişikleri tanıma ve tartışma fırsatı verecek kısa süreli hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu tür hizmet içi eğitimler yöneticinin durumuna göre eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde okul döneminde yapılabileceği gibi, tatil dönemlerinde de verilebilir.

İster hizmet öncesi isterse hizmet içi olsun eğitim yöneticilerine yönelik hukuk eğitimlerini verecek eğitimcilerin hem alanın teorik ve yasal çerçevesini bilen hem de uygulamayı yakından izleyen akademisyenlerden seçilmesinde yarar vardır. Çünkü sadece kanunun teorik ve yasal boyutlarını bilen akademisyenlerin, bu bilgileri uygulamada karşılaşılan sorunlarla ilişkilendirmekte güçlük çektikleri gözlenmektedir. Diğer yandan, sadece alanda yaşanan sorunları bilen ama bu sorunların nasıl çözülebileceğine ilişkin bilimsel açıklamalar getiremeyen uygulamacılar tarafından verilen eğitimler de yine başarılı olamamaktadır. Ayrıca, hukuk alanındaki yetişmede sadece formal olarak verilen hukuk eğitimleri ile yetinilmelidir. Bu tür formal eğitimlerin yanında, okul yöneticilerinin hukuk alanında bireysel gelişmelerine olanak verecek, özellikle çağımızın gelişen bilişim teknolojisinin sağladığı zenginliklerden yararlanılması da önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Ataklı, A. (1991). Türkiye'de eğitim yönetiminde meslekleşme eğilimleri. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 23, 16-20.
- Balcı, A. (1988). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi: Türkiye'de ilk ve orta dereceli okul yöneticileri üzerinde yapılan bir araştırma. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Balcı, A. (2003). Türkiye'de eğitim yöneticisi ve eğitim müfettişi yetiştirme uygulamaları: Sorunlar ve öneriler. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Balcı, A. ve Çınkır, Ş. (2002). Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. 21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 16-17 Mayıs 2002. Ankara. ss. 211-236.
- Başaran, İ. E. (2008). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bush, T. ve Bell, L. (2002). *Principles and practice of educational management*. California: Sage Publications.
- Çelik, V. (2002). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler. 21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 16-17 Mayıs 2002. Ankara. ss. 3-13.
- Çetin, K. ve Yalçın, M. (2002). 21. yüzyıl hizmet içi eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. 21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 16-17 Mayıs 2002. Ankara. ss. 49-59.
- Everard, K. B., Morris, G. ve Wilson, I. (2007). *Effective school management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Giritli, İ., Bilgen, P. ve Akgüner, T. (2001). *İdare hukuku*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gözübüyük, Ş. (1993). *Hukuka giriş ve hukukun temel kavramları*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Gözübüyük, Ş. (2002). *Yönetim hukuku*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Hollander, P.A. (1978). *Legal handbook for educators*. Colorado: Westview Press Boulder.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (1987). *Educational administration, theory, research and practice*. New York: Random House, Inc.
- Hudgins, H. C. ve Vacca, R. S. (1985). *Law and education: Contemporary issues and court decisions*. Virginia: The Michie Company.
- Imbers, M. ve Van Geel, T. (2005). *A teacher's guide to education law*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Johnson, G. M. (1969). *Education law*. Michigan: Michigan State University Pres.
- Karaman-Kepeneci, Y. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin eğitim mevzuatına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3 (6), 159-74.
- Karaman-Kepeneci, Y. (2011). Educational administrators' education in law. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44 (1), 1-16.

- Kaya, A. (2006). Yönetimde insan ilişkilerinin sırları. Ankara: Eğitim Kitabevi.
- McCarthy, M. M ve Cambron-McCabe, N. H. (1992). Public school law, teachers' and students' rights. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Menacker, J. (1987). School law, theoretical and case perspectives. New Jersey: Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs.
- Nolte, M. C. (1969). Guide to school law. NY: Parker Publishing Company, Inc.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32 (1-2), 341-50.
- O'Reilly, R. C. ve Green, E. T. (1983). School law for the practitioner. Connecticut: Greenwood Press.
- O'Reilly, R. C. ve Green, E. T. (1992). School law for the 1990s. Connecticut: Greenwood Press.
- Pehlivan-Aydın, İ. (2002). Amerika Birleşik Devletlerinde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yönetici geliştirme akademisi örneği. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 16-17 Mayıs 2002. Ankara. ss. 275-292.
- Pounce, M. (1993). Governor training. *Managing Schools Today*, 3 (3), 25-8.
- Rowe, D. (1992). Law-related education: An overview. Cultural diversity and the schools, human rights, education and global responsibilities (Eds: J. Lynch, C. Modgil, S. Modgil). London: Falmer Pres. pp. 69-87.
- Russo, C. J. (2006). Law. *Encyclopedia of educational leadership and administration*. (Ed: F.W. English). California: Sage Publications. pp. 558-60.
- Schlechte, D. (1995). The training needs of school governors: Our approach. *Learning Resources Journal*, 11, 28-31.
- Shoop, R. J. ve Dunklee, D. R. (1992). School law for the principal, A handbook for practitioners. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Şen, T. (2007). Sınıf öğretmenlerinin haber ve bilgi kaynakları ve eğitimdeki yeniliklerden haberdar olma düzeyleri (Ankara ili Sincan ilçesi örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, H. (2002). Türkiye'de eğitim yöneticisi yetiştirilemez. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 16-17 Mayıs 2002. Ankara. ss. 307-13.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 16-17 Mayıs 2002. Ankara. ss. 239-55.
- Taymaz, H. (1997). Hizmet içi eğitim. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2003). Okul yönetimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Thody, A. (1998). Training school principals, educating school governors. *International Journal of Educational Management*, 12 (5), 232-39.
- Waring, S. (1992). Governor training: empowerment or emasculation? *School Organisation*, 12 (1), 77-82.

## Anılarla Haydar Hoca – Yasemin KARAMAN-KEPENEKÇİ

Sayın hocamı ilk kez fakültenin ikinci sınıfında girdiği “Teftiş” dersi sırasında tanıyıştım. Sonraki yıl da hocamdan “Hizmet İçi Eğitim” dersini almıştım. Hocamla ilgili ilk izlenimim tüm öğrencilerine karşı saygılı, mesafeli, ölçülü ama bir o kadar da sıcak ve babacan bir duruşunun olmasıydı. Hocamın hatırladığım bir diğer özelliği de tüm konuları sistematik bir biçimde maddeleştirerek işlemediydi. Böylece konuları bizim anlayabileceğimiz bir biçimde sadeleştiriyordu. Sınav sonuçlarını sınav olduktan çok kısa bir zaman sonra açıklaması da hocamın ne kadar planlı ve hızlı çalıştığını daha öğrencilik yıllarımda bana göstermişti. Haydar hocamın biz öğrencileri çok memnun eden bir diğer özelliği de derslerde sık sık tüm sınıfa çay ısmarlamasıydı. Çay ocağının çalışanları ellerinde çay bardaklarının olduğu tepsiyle derse girdiklerinde hepimiz çok mutlu olurduk.

Lisansüstü düzeyde de dersler aldığım Haydar Hocamı fakülteye araştırma görevlisi olarak kabul edildiğimde, aynı bölümün iki çalışanı olarak farklı yönleriyle tanıma fırsatım oldu. Hocamın kapısı her zaman herkese açıktı ve her zaman her konuda yardıma hazırdı. Odasına kim gelirse gelsin, gelen kişiyi güler yüzüyle ayakta karşılar ve mutlaka tokalaşırdı. Bir öğretim üyesinin öğrencilerle olduğu gibi tüm çalışanlarla da hem sıcak ve güler yüzlü hem de yüzgöz olmadan mesafeli ilişkiler kurulabildiğinin formülünü sanırım Haydar Hocam çok iyi biliyordu.

Bölümümüzün değerli hocalarından Prof. Dr. İnyet Aydın'ın alanımızın öncü akademisyenlerinin özel ve akademik yaşam hikâyelerini, sözlü tarih çalışmasıyla bir kitapta toplama fikrini benimle paylaşarak bana ortak yazarlık teklif etmesiyle Haydar Hocamı çok daha yakından tanıma fırsatını yakaladım. Alanımızın öncü hocalarından olan Haydar Hocamızla yaptığımız görüşmelerde kendisinin yaşam hikâyesini hayranlıkla dinlemiş ve çalışkan, gayretli, disiplinli kişiliğini bir kez daha takdir etmiştim. Bu çalışmamız kitap olarak basıldığında hocam çok memnun olmuş ve her zamanki ince kişiliği ile İnyet Hoca'ya ve bana teşekkür ederek Hint işi birer kırmızı vazo hediye etmişti. Evimin başköşesine koyduğum bu vazoyu her görüşümde hocamı anarım.

Her zaman kendisini örnek olarak almaya çalıştığım hocamın tüm öğrencilerinde olduğu gibi bende de emeği ve hakkı büyüktür. Kendisini saygı ve rahmetle anıyorum. Mekâni cennet olsun...

# Eğitimde Şiddetsizlik: Kavram ve Uygulamalar

Aysun ERĐİNER<sup>22</sup>

*“Şiddet karŐıtlıđının ¼rettiđi g¼c¼, kesinlikle insan yeteneğinin  
ıcat ettiği t¼m silahların g¼c¼nden ¼st¼nd¼r.”*

Gandhi (Wolpert, 2001).

## GİRİŞ

D¼nyanın her yerinde şiddetin kol gezdiği bir d¼nemde, şiddetsizlikle ilgili bir çalışmaya giriş yapmak, yazarı açısından yaman bir çeliŐkidir. Şiddet, insanın varoluŐundan beri, hakkında konuştuğu ve yorum yaptığı, çoğu zaman kendini mağdur ya da eylemci olarak içinde bulduğu ya da bu durumdan kurtulmak için oz¼mler aradığı bir olgu olagelmifitir. Bu bağlamda şiddete karşı şiddetsizliği ifade etmek ve yorumlamak da oldukça g¼c¼ g¼r¼nmektedir. Harris’in (2010, 2) Harris, 1995; Harris ve Morrison, 2003’ten aktardığına g¼re, t¼m d¼nyada çatışma ve mağduriyet yaygınlaşmakta, ırksal hoŐg¼r¼s¼zl¼k ve sosyal adaletsizlik artmakta ve eğitimciler, çatışmayı nasıl şiddetsizlikle yanıtlayacaklarını oğrencilerine oğretmek için barış eğitimi stratejilerine y¼nelmektedirler. Şiddetsizlik neden teşvik edilmelidir? sorusunu ise eğitimciler, gençlerin her g¼n şiddete maruz kaldıkları ve aralarındaki anlaşmazlıkları ozmek için alternatif şiddetsizlik yollarına gerezsinim duyulduğu Şeklinde yanıtlamaktadırlar.

## Şiddetsizlik Kavramı ve D¼Ő¼nd¼r¼c¼ İlginç Bir ¼rnek Olay

Şiddete karşı şiddetsizlik, şiddetsizliği açıklayan temel bir ođg¼r¼d¼r. Bolliger ve Wang’a (2013, 112) g¼re, şiddetsizlik kavramı, İngilizce’de “nonviolence” veya “non-violence” olarak iki Şekilde kullanılmaktadır. Buna g¼re, “nonviolence” olumlu g¼ce ve şiddetin olmadığı ilişkisel dinamikleri benimsemeye, “non-violence” ise şiddetin olumsuzluğuna odaklanmaktadır. Şiddetsizlik kavramının içeriğini daha iyi anlamak için, içerik oluŐurmada buradaki ayrıma dikkat edilmesi oldukça ¼nemlidir. Şiddetsizliği şiddetten uzak yaklaŐımlarla besleyerek tanımlamaya çalışmak, şiddetin olumsuzluklarına odaklanmaktan daha akılcı bir bakış açısı gibi g¼r¼nmektedir. Şiddetsizlik için içerik belirlemede, Wang’ın “içsel barış, şiddetsiz ilişkiler ve şiddetsiz bir ortam oluŐurma” Őeklindeki ¼c¼l¼ yaklaşımı da (Bolliger ve Wang, 2013, 113) bu bağlamda kayda değer bulunmaktadır.

Şiddetsizlik, “bir amaca ulaşmak için fiziksel güç kullanımından kaçınma” olarak tanımlanmaktadır. Şiddetse, fiziksel güçten çok daha fazlası anlamına gelmektedir. Şiddet insanları ezer, kısıtlar, taciz eder. Tarihsel bir değerlendirme yapıldığında, şiddetsiz uygulamalar “*sivil itaatsizlik, sivil işbirliği, pasif direniş veya yüreklilik ve şiddetsiz eylemden*” oluşur. Pasif direniş İsa ve Buda tarafından teşvik edilmekte olup, diğer yanağını çevirmek ve arkadan vurmaya reddetmek anlamına gelmektedir. Tolstoy, pasifist anlamda yürekliliği teşvik eder ve bu kişinin öldürmekten çok ölmesi anlamına gelir (<http://www.ppu.org.uk>). Diğer yanağını çevirmekle Hazreti İsa, tokat atana tokat yiyenin diğer yanağını uzatması, şiddete şiddetle karşılık vermemesini anlatmak istemektedir. Leo Tolstoy da benzer eylemi öğütlemektedir (Yılmaz, 2006, 2).

Gandi, Sanskrit terimi “*ahisma*” yı, şiddetsizlik olarak sunmuştur. Aslında bu terim her insanda başkalarına karşı var olan şiddet arzusu anlamına gelmektedir. Şiddetsizlik tam olarak algılama, evcilleştirme, kontrol ve şiddet arzusunu aşmadır. Gandi şiddetsizliği “herhangi bir canlıya karşı kötü niyetli olmamak ve her şeye yardımseverlikle yaklaşmak” olarak açıklamaktadır. Şiddetsizlik kavramı negatif anlam taşıdığı için, olumsuz bir kavram olarak değerlendirilebilir. Her insan doğası gereği kötü niyeti ve yardımseverliği içinde barındırarak şiddete ya da şiddetsizliğe eğilimli olabilir. Hangi yönünün ağır bastığı önemlidir. Şiddetsizlik eylem stratejilerinden biri, işbirliğine gitmemektir. Gandi, Hintlilerin İngilizlere boyun eğerek onlarla gönüllü işbirliğine gitmemelerinde, İngilizlerin silahlarının çok fazla etkili olmadığını iddia etmektedir. Sadece, kendi yasaları ve yönetmelikleri ile baskıcı sömürge sisteminden kurtulmak için işbirliğini durdurmaları gerekmiştir. Demokratik bir toplumda hukukun işlevi bütün vatandaşlar için, özellikle de dezavantajlı ve zayıf olanlar için adaleti garanti etmektir. Gandi sivil itaatsizliği, şiddet olmaksızın başkaldırma olarak açıklamaktadır. Tamamen sivil itaatsizlik yapan biri, sadece devlet otoritesini dikkate almaz. Gandi’ye göre şiddet içermeyen bir eylem kampanyası, işbirliğine gitmeme ve yapılandırıcı program üzerine inşa edilmelidir. Bu bağlamda Gandi, İngiliz materyallerine boykot organize ederken, bir yandan da Hintlilerin ekonomik bağımsızlıklarını kazanmaları için her köyde iplik ve dokumacılığı geliştirmek istemiştir. Savaşı yasaklamak çözüm değildir, savaşa alternatif şiddet içermeyen uygulamalar sunulmalıdır. Seçeneklerden biri, barış için sivil müdahaledir. Bazı bölgesel çatışmalarda, arabuluculuk (medyatörlük) yapma, eğitim verme gibi eylemlerle barışa katkı sağlanmıştır. Mücadele henüz bitmemiş olsa da, savaş bölgelerinde sivil müdahalenin mümkün olduğu kanıtlanmıştır (Muller, 2005).

Şiddetsizlik, uyuşmazlık sürecinde fiziksel şiddet kullanmak yerine, itaatsizlik ve barışçıl protesto eylemleriyle sorunun çözümüne odaklanan bir yaklaşım, bir yaşam felsefesidir. Şiddetsizlik, demokrasiye inanan ve etik değerleri yüksek

yönetimlerde başarıya ulaşabilmektedir. Otoriter ya da totaliter yönetim anlayışına sahip toplumlarda sorunlar şiddetle çözülmeye çalışılmakta, barışçıl yollara başvurulmamaktadır. Yine şiddet dışı yöntemlerin işe yaraması, taraflar arasındaki ilişki düzeyine göre de değişmektedir. Birbirine muhtaç olma ve işbirliği gerekliliği gibi durumlarda, şiddetsizlik eylemleri olumlu sonuçlanabilmektedir. Ayrıca, şiddetsiz eylemlere yüksek katılım ve medya desteği, başarıya ulaşmada önemli etkenlerdir. Kısacası bir uyuşmazlık çözüm yöntemi olarak şiddetsizlik, belirli koşullarda başarıya ulaşabilmektedir (Yılmaz, 2006).

Harris (2010, 12-13) şiddetsizliğin üç farklı eğilime sahip olduğunu varsaymaktadır: “*Bir yaşam felsefesi olarak*” insanların kendileri için belirledikleri standartlar üzerinde durur; “*bir yaşam biçimi olarak*” doğal çevreyle ve başka insanlarla sevgi temelli ilişkiler kurmayı özendirir, diğer insanlara nasıl davranılacağına ilişkin rehberlik eder; “*değişim için bir strateji olarak*” adalet standartlarını, şiddetsizliği temel alan sosyal kurumları ve kapsamlı sosyal normları uygulamak ister, grupta ya da bireysel olarak zorbalık ve haksızlığa karşı direnmeyi sağlar. Buna ek olarak, bir strateji olarak şiddetsizlik: “*Sorunu tanımlama, araştırma, tüm tarafları eğitime, doğruluk belirgin hale gelene kadar görüşme, kendini sağaltmak için geri çekilme, şiddetsiz ilk eylemleri uygulama ve uzlaşma için birleşme*” olmak üzere yedi adım içermektedir.

Aşağıda konu ile ilgili bir örnek olaya yer verilmiştir:

*Bir Berber’in Hikâyesi:* Bir berber dükkânının dışına, ertesi günden başlayarak müşterilerini ücretsiz tıraş edeceğini açıklayan bir yazı asmayı düşünür fakat her sabah bu yazıyı asmayı unuttur. Böylece ücretsiz yapacağı tıraş günleri ertelenir ve insanlar kendi paralarıyla tıraş olmaya devam ederler. İşte şiddet buna benzetilebilir. Şiddet yanlısı insanlar yarın barışı ve adaleti getireceğim diye düşünüp unutarak bunu her gün ertelerler ve her gün yıkım ve ölüm günü olur. Şiddet mutlu sabahlar vaad etmekte ama sadece yas getirmektedir (Harris, 2010). Bu örnek, şiddetle mücadele etmenin güçlüğüne açıklar niteliktedir.

Şiddet kültürünün yerini barış kültürünün alması ütöpik bir ideal olarak algılanmaktadır. Oysa şiddet cehalet tarafından körüklenmekte ve daha çok başkalarının farklılığından nefret etme, başkalarını reddetme ve korkmadan kaynaklanmaktadır. Matsuura’ya göre “şiddet en hafif formlarından (*hakaret ve kabalık*) en korkuncuna kadar (*tecavüz, cinayet, katliam ve terörizm*) yirmibirinci yüzyılı derinden etkilemektedir”. Eğitim, barışı inşa etmek için esas yoldur. Barış, insan hakları ve demokrasi, eğitim öğretimden ayrılmaz ve şiddetsizlik tutumları, hoşgörü ve paylaşım, eğitimle kazandırılır. 10 Kasım 1998’de Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 2001-2010 dönemi-



ni “Dünya Çocuklarına Şiddetsizlik ve Barış Kültürü İçin Uluslararası On Yıl” ilan etti. Genel Kurulda şiddetsizlik ve barışla herhangi bir tür ayrımcılık ya da önyargı olmaksızın her insanın farklılığına ve yaşamına saygı duyulacağı vurgulandı. Ayrıca şiddetsizlik ve barış kültürünün inşasında eğitimin rolü fark edildi. Fakat şiddetsizlik, kültürel miras için yabancı bir kavramdır. Popper’a göre “uygarlık, şiddeti azaltmada esas oluşturur. Eğitim, sadece gerçekleri öğretmekle kalmaz, aynı zamanda şiddeti ortadan kaldırmanın ne kadar önemli olduğunu gösterir. Çocuklar şiddet konusunda eğitim almış olmalıdır ve bunun için öncelikle şiddetsizlik yöntemlerinin, kurallarının, ilkelerinin belirlenmesi gerekir. Şiddetsizlik, hala Avrupada ve batı dünyasında yeni bir fikirdir ve yanlış anlamalarla karışıklığa neden olabilmektedir” (Muller, 2002, 5-9).

Şiddetsizlik eylemlerinde dört insan grubu ön plana çıkmaktadır. İlk olarak şiddet içermeyen tutumlar *dini inançlar ve din adamlarıyla* ilişkilendirilmekte ve *Buda ile İsa* döneminden önceye rastlamaktadır. İkinci grup, *işçilerden* oluşmaktadır. *İşçiler* için ilham ve motivasyon temel politikadır ve şiddetsiz stratejilerle silahlı ayaklanmalara kıyasla daha çok şansa sahip olduklarına inanırlar. Üçüncü grupta *savaş karşıtları* yer almaktadır. Dördüncü grup ise *öğretmenlerdir*. Barış için eğitim, işbirliği için eğitimidir, koruma ve paylaşmadır, çatışmaların çözümünde şiddetsizliğin kullanılmasıdır. Bir barış eğitimi uzmanı: “Rekabeti, saldırganlığı ve şiddeti besleyen bir eğitim, ancak savaş eğitimi olabilir” demektedir. Öğretmenler dünyada şiddetsizlik ve şiddetsiz öğrenim hakkını destekleyerek şiddetsizliği teşvik etmektedirler. Öğretmenler ayrıca saldırganlığa şiddetsiz direnişle örnek olmuşlardır. Dünyanın her yerinde öğretmenler zor koşullar altında öğretmeye devam ederler. Örneğin Afganistan’da öğretmenler, kızlara öğretim yaptıklarını gizlemek durumunda kalmışlardır (<http://www.ppu.org.uk>).

## ŞİDDETSİZLİK EĞİTİMİ VE BARIŞ EĞİTİMİ

Haris ve Hakvoort, şiddetsizlik eğitiminin, barış eğitimiyle yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. İnsanlar tarih boyunca çatışmaları şiddet olmadan nasıl çözeceklerini düşünmüşler fakat formal bir program olarak barış çalışmaları II. Dünya Savaşı’ndan sonra başlamıştır. Barış eğitiminin pek çok tanımı yapılmışken Salomon ve Cairns barış eğitimine “savaş kültürüne karşı barış kültürü geliştirmek, çatışma ve şiddeti inkâr etmek” olarak yaklaşmaktadırlar. Brantmier ve Liné göre, “Barış, eksiklik ya da yokluk değil, aksine birbirine bağımlı dinamikleri sürdürerek, zıtlıklarla etkileşerek, denge ve uyum içinde bir yaşam oluşturmaktır”. De Rivera, barışla ilgili bu tanımın, şiddetsizlikteki zıtlıkların olmaması fikriyle uyumlu olduğunu belirtmektedir. Literatürde barış çalışmaları içinde, şiddetsizlik çoğunlukla barışçıl amaca ulaşmak için bir araç olarak algılanır; barış eğitiminin bir eğilimi olarak düşünülür (Wang, 2014).

Şiddetsizliğe eğitimde sadece bir araç olarak değil, temel olarak karşılıklı bağlılığın dualistik<sup>23</sup> olmadan geliştirilmesi olarak yaklaşılmaktadır. Eğitimin amacı, anlamı, içeriği şiddetsizlik yoluyla birleşmek olarak algılanmakta; “barış” yerine, şiddetin tüm formları karşısındaki kesin pozisyonu nedeniyle “şiddetsizlik” tercih edilmektedir. Barış genellikle “savaş karşıtı olmak” olarak algılanırken, şiddetsizliğin eğitim için önemi ve geniş bir anlama sahip olduğu üzerinde durulmaktadır. Şiddetsizlik odaklı eğitim, radikal bir program dönüşümü gerektirir. Şiddet genellikle fiziksel bir saldırganlık olarak algılanır, fakat aslında çok daha fazlasıdır. Okullardaki pek çok uygulamada şiddetsizlik eğitimi yerini bulamamıştır. Öğrencileri izleme ve etiketleme, duygusal gelişim aleyhine öğrencilerin entellektüel gelişimine yoğunlaşma, standartlaşma yoluyla özgürlüğü kısıtlama, dar görüşlü etnosantrik milliyetçiliğin öğretimi, savaşı yüceltme sadece bunlara birkaç örnektir. Şiddetsizliğin bütünleştirici gücü eğitimin çok boyutluluğu üzerinde etkili olduğunda, farklılıklar şiddete yol açmazlar; öğrencilerin ufuklarını geliştirirler ve yeni bilgi edinimi sağlarlar (Wang, 2014, 70).

### Şiddetsizlik İhtiyacı Duyulmasına Neden Olan Şiddet Faktörleri

Şiddet, çağdaş olsun olmasın her toplumun yüz yüze bulunduğu en önemli sorunlardan biridir. Yapılan araştırmalar, şiddetin ve saldırganlığın öğrenildiği üzerinde bulgular sunmaktadır. Şiddet öğrenilen bir davranışsa, öğrenilmeme olasılığı var mıdır? sorusuna araştırmacıların yanıtı olumlu olmaktadır. Çocuk kitaplarında sevgi, dostluk, barış ve dayanışma gibi konuların işlenmesi, şiddete karşı şiddetsizlikle nasıl mücadele edilebileceğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Eren’in araştırmasında, çocukların şiddete maruz kaldıklarında neler yapabilecekleri, çekinmeden öğretmenlerine ve ebeveynlerine başvurmaları gereği, akran zorbalığını şiddetsizlikle nasıl aşabilecekleri, olaylara şiddet yerine sevgiyle yaklaşabilmeleri, kısacası şiddetsiz bir dünya için yazarların gösterdikleri çabalar ele alınmaktadır. Yine yazarlar, şiddet karşısında güçlü durmayı önermektedirler ki, bu şiddet anlamına gelmez. Aksine şiddet kullanmadan şiddetin üstesinden gelmek ve bunu yapma isteğinde kararlı olmak anlamına gelir. Ayrıca bu yayınlarda toplumun şiddete değil, sevgi ve dostluğa yöneldiği vurgulanmaktadır (Eren, 2013, 265-271).

Muller (2005) yaşadığımız dünyayı değiştirmek istemektedir. Çünkü yaşanan dünyada çok fazla adaletsizlik, savaş, trajedi ve acı vardır. Dünya şiddetten yorun ve hasta düşmüştür. Şiddetin farklı yüzleri bulunmaktadır: Bunlar arasında, “*Ekonomik şiddet*” milyonlarca insanı gıda, sağlık ve barınma gibi en temel haklarından mahrum bırakır. *Siyasal şiddet*, birçok ülkenin özgürlük haklarını elinden

23 (ikili yapı –doğru-yanlış, siyah-beyaz, pozitif-negatif, ben-sen vb. ayrımlara gitmeden–www.lifewithoutacentre.com).

alır. “İdeolojik şiddet”, sadece tek bir düşünceyi empoze etmeye çalışır. “Askeri şiddet”, ölüm ve yıkımı beraberinde getirir. “Ekolojik şiddet”, adım adım çevreyi tahrip eder ve yaşanılmayacak bir hale getirir. “Cinsiyetçi şiddet”, annelerimizin, kız kardeşlerimizin, eşlerimizin ve kızlarımızın haysiyetiyle alay eder. “Aile içi şiddet”, çocuklarımızın hayatını yok eder. Bu liste bunlarla sınırlı değildir. Şiddetin temel faktörleri, dışlanma ve ayrımcılığa dayalı ideolojilerdir. “Milliyetçilik, ırkçılık, yabancı düşmanlığı, dini geleneksellik, ekonomik liberalizm” demokrasiyi tehdit eder. Şiddetin her türü, insanın kişiliğine, haklarına, onuruna ve insanlığına yapılan bir tecavüzdür. İyi şiddet diye bir şey yoktur, şiddet her zaman başarısızlık, trajedi veya talihsizliktir. Şiddet eylemlerinin derecesi ne olursa olsun ölüm, dışlanma, ortadan kaldırılma ve imha ile sonuçlanırlar.

### **Dünyada Şiddetsizlik ile Anılan Değerler ve Şiddete Karşı Şiddetsizlik**

Şiddetle dolu dünyada, şiddete neden olan “ırkçılık, dine yüklenen geleneksel ve tutucu anlamlar, cinsiyet ayrımcılığı, yabancı düşmanlığı, çok kültürlülük, emperyalizm, aşırı milliyetçilik ve ekonomik liberalizm” gibi kavramlar, özgür ve demokratik yaşamı tehdit eder niteliktedirler. Tarih boyunca birçok toplumda bu kavramların işleyiş süreçlerinde şiddete bir yöntem olarak başvurulmuş ya da hak aramaya dayanan karşılıklı zıtlaşmalarda şiddet kendiliğinden ortaya çıkmıştır. Özellikle diktatörlerin neden oldukları şiddet olayları (<http://todayilearned.co.uk/>), yüzler, binler, hatta milyonlarca insanın ölümüyle sonuçlanmıştır. Bu durumun tam tersi bir bağlamda ise hak ve özgürlük arayışlarını şiddete başvurmadan elde etmeye çalışan liderler de mevcuttur. Gandhi, Martin Luther King gibi şahsiyetler bu sıralamada ilk akla gelen isimler arasında yer almaktadırlar.

Şiddetsizlik sadece bir felsefe ya da ilke değil, onun yaşamda uygulamaya konulmasıdır. Gandhi, toplumda cinsiyet, renk, din, her ne olursa olsun eşitliği getirmeye çalışmıştır. Gandhi şiddetsiz eylemleri geliştirenlerden biri olarak, günlük yaşamın her alanında şiddetsizlik ilkelerine göre hareket etmiş; öz-yeterliliği, tabandan demokrasiyi ve basit yaşamı benimsemiş ve böylece insanlar zarar görmemişlerdir. O şiddetsizlik ya da “*satyagraha*” ile bilinir. Satyagraha, kötülük karşısında şiddetin kullanılmadığı basit bir strateji değil, toplumu yeniden inşa etmek için sevgiyi kullanma ve gerçeklik için çabalamadır. Satyagraha rakibiyle yüzleşmek ya da ikna etmek için çeşitli şiddet içermeyen -*oturma, grev, oruç, gösteri, boykot ve işbirliğine gitmeme gibi*- yöntemler kullanır. Şiddetsiz eylemlerle akla gelen diğer kişi Martin Luther King’tir. Liderliğindeki hareket, tek bir şiddetsiz eylemle başlamış, ardından büyümüştür. O, özgürlük ve eşitlik için şiddetsizlik ilkelerini benimsemiştir. Gandhi’nin şiddetsiz eylemlerle Hindistan’da bağımsızlı-

ği elde etmesi üzerine Martin Luther, Amerikadaki siyahların durumu üzerinde düşünmeye başlamıştır. Şiddet içermeyen yöntemlerle, ırksal ayrımcılıkla mücadele ederek tüm dünyanın ilgisini çekmiştir. O'na göre uygarlık ve şiddet bir arada bulunamaz. Şiddetsizlik pasiflik değildir, aksine sosyal dönüşümü gerçekleştiren ahlaki bir güçtür (<http://www.ppu.org.uk>).

Gandi'nin öğretilerinin etkisi bütün dünyaya yayılmıştır. Martin Luther King, 1955'deki Montgomery otobüs boykotundan, 1963'teki Washington yürüyüşüne kadar Gandi'nin pasif direniş yöntemlerini, bütün protesto eylemlerinde kullanmıştır. 1968'de Sovyet işgaline karşı Çekoslovakyalılar pasif direniş yolunu izlemişlerdir. Yapılan grevlerle ülkedeki totaliter rejimin çökmesine neden olan Polonya Dayanışma Sendikası'nın başındayken Walesa 1980'de, "Şiddete karşı durmanın tek yolu, onu kullanmayı reddetmektir" demiştir. 1986'da Filipinliler de pasif direniş seçeceklerini bildirmişlerdir (Johanlbegloo, 1995, 285).

Harris'e (2010) göre "İsa ve Buda gibi dini liderlerin takipçilerine şiddetsiz bir yol çizmeleri" ne ve hemen hemen tüm dinler ve onların peygamberlerinin iyi ahlaklı olmak ve barışı savunmak gibi muhtevalarla anıldığı düşünüldüğünde, dinlerin yayılma mücadelelerinde savaşı kullanmaları ilginçtir. Dinler tarihinde, savaşlar, dinlerle ilgili kavramsal yapıları açıklar nitelik kazanmışlardır. Bu bağlamda, dinler tarihinin ayrıntılı olarak incelenmesi, dinlerin içeriklerindeki hoşgörüsüz bilgiye karşın, uygulamada ortaya çıkan hoşgörüsüz yaklaşımlar araştırılmalıdır.

## Türkiye'de Şiddetsizlikle Anılan Değerler

Türk kültüründeki "Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre, Âşık Veysel ve Atatürk" gibi kişiler insan sevgisi, barış ve şiddetsizliğe inanarak önemli söylemlerde bulunmuşlar, yaşam felsefeleriyle insanlara örnek olmuşlardır. Örneğin; Mevlana denildiğinde akla öncelikle "hoşgörü" gelmektedir. Mevlana, yaşadığı dönemde davranışlarıyla insanlara örnek olduğu gibi, onun hoşgörü felsefesi hala etkisini sürdürmektedir. Mevlana dil, din, din, ırk, sınıf ayrımı yapmadan insanların farklılıklarına sevgi ve saygıyla yaklaşmış, insan ilişkilerinde daima sevginin önemini vurgulamıştır (Küçükbezirci, 2013). Boyacıoğlu ve Erdağ (2013), Mevlana ve La Fontaine'nin hoşgörüsünü ele aldıkları araştırmalarında, onların her ikisinin de katılığa, şiddete, bağnazlığa kesin ve kararlı bir tavırla karşı çıktıklarını ifade etmektedirler. Almaz (2007), Mevlana'nın barışın, kardeşliğin ve hoşgörünün sembolü olarak; insanlığa aşk, sevgi, ahlak ve hoşgörü konusunda örnek olarak; sevgi ve hoşgörüyle ırkçılığı, kini, nefreti yok etmeye çalıştığını belirtmektedir.

Hacı Bektaş Veli ise, hayatı boyunca kötülüklerden uzak durup "sevgi, saygı ve hoşgörü" içinde yaşamak için mücadele etmiştir. "Her ne ararsan kendinde ara", "İncinsen de incitme" diyerek insana verdiği değeri vurgulamıştır (Yavuzer, 2013).

Veysel (2001)'in "Koyun kurt ile gezerdi, fikirler başka başka olmasa" sözleri de manidarlığını bu bağlamda muhafaza etmektedir. Atatürk'ün "Yurtta barış, dünyada barış" sözü, Türkiye Cumhuriyeti için evrensel barışın teminatı olmuştur. Yunus'un dünyaya mal olmuş sözleri "Ben gelmedim dava için, benim işim sevi için" (Emre, Gökdemir, Derman ve Dulan, 1990), UNESCO tarafından fark edilerek, 1991 yılının tüm dünyada "Yunus Emre Dünya Sevgi Yılı" olarak kutlanması sağlanmıştır. 1995 yılı ise UNESCO tarafından "Hoşgörü Yılı" olarak ilan edilmiştir (Topuz, 1995).

## ŞİDDETSİZLİK VE EĞİTİM UYGULAMALARI

Eğitim, tanımı itibarıyla (Ertürk, 1972) olumlu davranış değişimini açıklamakta ve bu yönüyle eğitim ve şiddetsizlik, kullandıkları strateji açısından birbirleriyle zıtlaşmayan iç içe bir görünüm arz etmektedirler. Bolliger ve Wang'a (2013, 112) göre, şiddetsizlik eğitimi, şiddetin köklerini tedavi etmede bir iç mekanizmaya sahiptir. Şiddetsizliği temel alan okul modelinde; saldırganlık veya pasifliğin aksine aktif dinleme, empati ve perspektif belirleme, işbirliği, problem çözme, uygun şekillerde duyguların ifadesi ve atılganlık üzerinde durulmaktadır. Aynı zamanda öğrencilere kültürel çeşitliliği kabul etme ve önyargıyla mücadele yolları da gösterilmektedir. New York'taki öğretmenlerin yüzde 87'si şiddetsizlik programlarının, öğrenciler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu bildirmişlerdir. Çocukların çatışma çözme becerilerini kendiliğinden kullanmaları, duyguların sözlü ifade edilmesi, sevecen davranışlar ve farklılıkların kabulü gibi davranışlarda artışlar gözlenmiştir. Özellikle öğretmenler ve yöneticiler sınıflarda şiddete yönelik eylemlerin azaldığı vurgusunu yapmaktadırlar (Lantieri ve Patti, 1996).

Öğülmüşe (2006) göre okullar, yalan söyleme, küfür etme, birbirine şiddet uygulama gibi davranışlardan arındırılmış özel bir çevredirler. Öğrenciler ailelerinden ve çevrelerinde birtakım olumsuz davranışları görmüş olsalar bile, okullarda bu davranışlara izin verilmez. Hatta olumsuz davranışlarla karşılaşabilecekleri düşünülerek okulların nasıl bir çevreye kurulacağına dikkat edilir. 1940'lı yıllardan 1990'lı yıllara gelindiğinde, okullarda yaşanan disiplin problemleri önemli boyutlara ulaşmıştır. 1940'lı yıllarda okullardaki en önemli disiplin problemleri "söz almadan konuşma, sakız çiğneme, sıraya girmeme veya sırayı bozma, uygun olmayan giysilerle okula gelme" vb. iken, 1990 yıllara gelindiğinde bu disiplin problemleri "okula silah getirme, alkol ve uyuşturucu kullanma, ergen hamileliği, tahripçilik ve okuldan kaçma" gibi problemlere dönüşmüştür. Okullarda yaşanan şiddet olaylarıyla ilgilenen meslek grupları öncelikli olarak polisler, basın mensupları ve hekimler olmuş; eğitimciler ise son yıllarda konuyla ilgilenmeye başlamışlardır. Eğitim psikologları, okul psikolojik danışmanları, öğretmenler ve okul müdürleri artık konuya önemle eğilmektedirler.

Öğülmüş'ün görüşleri incelendiğinde, okullarda şiddetin nereden nereye geldiği sonucu ürkütücü bir noktadadır. Uluslararası platformda da durum farklı değildir. Toch ve diğerlerinden (1993) aktardıklarına göre Lantieri ve Patti (1996), ABD'de her 11 saniyede bir çocuk istismar edilmekte, her 4 dakikada bir çocuk şiddet içeren bir suçtan tutuklanmakta, her 98 dakikada bir çocuğun silahla öldürülmekte olduğunu ifade etmektedirler. Normal bir okul gününde 135.000'den fazla genç, okula silah getirmekte ve gerekçe olarak kendilerini güvende hissetmediklerini öne sürmektedirler. Kısacası, ABD'de her altı gençten biri ağır şiddet eylemlerine maruz kalarak zarar görmekte veya öldürülmektedir. Çocuklar her zamankinden daha fazla korkmuş ve öfkeli olarak okula gelmektedirler. Harris (2010, 2-3), aynı ülkede aile, okul, uluslararası politika, eğlence sektörü ve medyanın şiddetsizlik eğitimi desteklediğini; şiddetsizlikle çatışmaların nasıl çözüleceğini ya da barışçıl bir tavırla davranmayı öğrenmezlerse, ileride şiddet yanlısı yetişkinler olabileceklerine vurgu yapmaktadır.

Berlowitz'e göre, barış eğitiminin şiddet sorunlarına yaklaşımında üç düzey vardır. Bunlar: Güvenlik stratejilerinin kullanarak barışı koruma, "güvenlik yardımı alma, metal dedektörlerden yararlanma, düzenli bir öğrenme ortamı için sıfır tolerans politikaları oluşturma"; çatışma çözümünde barış oluşturma teknikleri, "öğrencilere kendi çatışmalarını yapıcı bir şekilde yönetmeyi öğretme"; barış inşa etme, "genç insanların şiddetsizliğin gücüyle başka insanlara zarar vermeyi seçmemeleridir" (Harris, 2010).

Harris'in (2010, 4), Galtung (1976); Harris (1988); Reardon (1988) ve Hicks'ten (1989) aktardıklarına bakılırsa, okullarda şiddetin çözümlenmesi ve önlenmesine ilişkin yaygın bir ilgi olmasına rağmen, eğitimde şiddetsizliğin nasıl uygulanacağına dair konulara eğitim dergilerinde ve tartışmalarda çok az yer verilmiştir. Barış eğitiminin amacı sadece şiddeti durdurmak olmamalıdır. Çocukların zihninde şiddetsiz bir geleceğin nasıl sağlanabileceği konusunu öğrenmeye isteklilik yaratarak temel oluşturabilir. Bazı barış eğitimcileri, gençlere şiddetsizlik ve barış hakkındaki eğitimin önemini vurgulamışlardır. Fakat onların çalışmaları hakkında tartışmaya, okullardaki artan şiddetin nasıl cevap bulacağına, mesleki oturumlarda yer verilmemiştir. Şiddetin insan topluluklarında çok çeşitli şekillerde (uluslararası, yerel, kişilerarası, kültürel, yapısal) ortaya çıkması, şiddetsizliğin de çok boyutlu olmasına neden olmaktadır.

Judson ve Paul (1997) çocuklar için hazırladıkları el kitaplarında, şiddetsizlik için çatışma çözümlerini öneren öğretim etkinlikleri ve yöntemleriyle, şiddetsiz tutum ve becerileri öğretmeyi amaçlamışlardır. Çocukların şiddet kullanmadan anlaşmazlıkları çözmeleri ve işbirliğinin önemini anlamaları için yöntemler öneren bu çalışma, ilk şiddetsizlik eğitimi programları arasında gösterilebilir.

Lantieri ve Patti (1998), çatışma çözümünde ve duygusal okuryazarlıkta işe yarayan en önemli etkinliklerin, okullarda zihinler kadar kalplerin de eğitilmesi olduğunu tartışmakta ve bunun nasıl yapılabileceğini göstermektedirler. Onlar sosyal ve duygusal öğrenmeyi araştırdıkları son araştırmalarında “Çatışmayı Çözme Yaratıcılık Programı” aracılığıyla binlerce öğretmen ve öğrencinin deneyimi yanı sıra, 325’ten fazla okul ve 150.000’i aşan öğrenciye hizmet ederek, ülkede türünün en başarılılarından biri olmuşlardır. Kitapları, öyküler, fikirler ve tavsiyelerle dolu pratik bir kılavuzdur ve bu kılavuz barışçıl sınıflar, çatışma çözümü ve farklılık eğitimi çekirdek programı oluşturmak için yenilikçi teknikler kullanan bir duygusal zekâ modeli özelliğindedir.

Okullarda şiddetsizliği pekiştirecek eğitim etkinliklerine yer verilmesinin önemi tartışılmaz. Bolliger, yoga ilkelerini kullanarak öğrencilerinin öğrenmelerinin olumlu yönde etkilendiğini gözlemiştir. Bu tür etkinliklerde, saldırganlığı engelleyerek öğrenciler birbirlerini dinlemeyi öğrenmekte, daha iyi iletişim kurmakta ve öğrenmeye daha iyi odaklanmakta, öfkeleri ve hayal kırıklıkları hafiflemektedir. Öğrenciler bağımsız çalışmalar ya da grup çalışmalarlarıyla meşgul olduklarında, daha ileri öğrenmelere yönelebilmekte ve öğrenmekten keyif almaktadırlar (Bolliger ve Wang, 2013).

Wang, şiddete yönelmeksizin öğrencileri meşgul etmek için sosyal araştırma projeleri, uzlaştırma (meditasyon) etkinlikleri ve edebiyatı kullanmanın çeşitli yollarını bulmuştur. Örneğin, o nefes egzersizleri, meditasyonun aktif formlarını içeren şiddetsizlik üzerine bir yılsonu semineri düzenlemiş, öğrenciler grupla ya da bireysel olarak şiddetsizliğin manevi kaynaklarıyla duygusal ve bedensel olarak temas ettiklerinde, şiddetsiz eğitimi daha iyi anlayabilmişler ve aralarında kültürlerarası eğitim ile sosyal adalet bağlantısı oluşmuştur. Bu durumda, öğrenme eleştirel sorgulama ile sağlanamamaktadır, şiddetsizlik uygulamalarıyla başarılmaktadır (Bolliger ve Wang, 2013,113-114). Sosyal adalet, eğitim alanında giderek dikkat çekmektedir. Eğitimsel kaynakları ve çıktıları eşit bir şekilde dağıtarak sosyal eşitsizliği gidermek için sosyo-kültürel ve eğitimsel sistemlerde, yapılarda ve süreçlerde yeniden yapılandırmaya ve dönüşüme gidilmektedir. Sosyal adalet eğitiminde demokrasi, adalet, insan hakları, eşitlik ve hakkaniyet farkındalığı kazandırılmaya çalışılır. Şiddetin ırkçılık, cinsiyetçilik, sınıf ayrımı, homofobi gibi semptomlarını kökten çözebilmek için eğitimde şiddetsizlikten yararlanılması gerekmektedir (Wang, 2013).

Bolliger, sınıfta şiddetsiz bir kültür oluşturmada öğrencilerin duyularına hitap edilmeli diyerek; yumuşak ve doğal aydınlatma, hoş kokular, hafif müzik, yatıştırıcı bir öğretmen ses tonu ve tavır üzerinde durmaktadır. Sınıf kültürü, yumuşak dokunuşlar, nazik ifadeler ve gülümseyen yüzlerden oluşmaktadır. Öğrenciler



sadece sakin bir şekilde düşünme, hissetme becerisini kazanmazlar, aynı zamanda paylaşılan barış, sevinç ve arkadaşlık için müteşekkirlenirler. Çünkü pozitif enerjinin oluşmasına odaklanırlar. Sınıfta artık öfke nöbetleri ve stres bulunmamaktadır. Şiddetsizliğe, sınıfların dışında da katılıma gereksinim duyulmaktadır. Yine Wang, sınıf dışında insan olmayan bir varlıkla şiddetsiz bir ilişki formüle etmiş ve bunun oldukça yararlı olduğunu bulmuştur. Böyle bir projede öğrenciler doğayla temasa geçmektedirler. Öğrencilerin bireysel ve toplu olarak şiddetsizlik kültürüne sahip olabilmeleri için öğretmen ve diğer eğitimcilerin derin bir inanca sahip olmaları da gerekmektedir (Bolliger ve Wang, 2013,114).

Şiddetsizliği temel alan eğitim uygulamalarında, öğretmenler öğrencilerinin sanattan yararlanarak barışa dair isteklerini ve yaşamlarındaki şiddet imajlarını ifade etmelerini isteyebilirler. Yine, öğrencilerini bir sığınma evinde gönüllü olarak bulunma gibi bazı barış projelerine dâhil edebilirler. Barış temasını işleyen kaynak, poster, film ve videoları kullanabilirler. Ayrıca öğrencilerini şiddetsizliğe teşvik eden kadın sığınakları, fiziksel şiddet için şiddet azaltma programları, meditasyon merkezleri, barış grupları ve öfke yönetimi destek grupları gibi örgütlere yönlendirebilirler (Harris, 2010, 14-16).

Harris, şiddetsizliğin benimsendiği okulların, okul merkezli yönetim ilkelere göre yönetildiğine değinmektedir. Okul müdürleri, cezayı erteleme ya da okuldan uzaklaştırma gibi yaptırımları kullanırlar. Bu okullarda ders dışı etkinliklerle ve agresif davranan öğrencilere akran arabuluculuk programı uygulayarak, öfke yönetim becerisi öğretilir. Onların kaçınılmaz çatışmalarla akılcı, yapıcı ve sevecen bir şekilde yüzleşmeleri sağlanır. Şiddetsiz okul yöneticileri, polis istihdam etmek gibi, zor kullanarak çatışmaları çözme yollarına başvurmaz. Yine okul müdürü okul çapında barışa ulaşabilmek için etkinlikler düzenleyerek ve destek olarak öğrencileri motive edebilir. ABD’de bazı okullar Martin Luther King’e atfedilen milli tatil sonrasında, şiddetsizlik üzerine bazı etkinlikler düzenlerler. Bu süre boyunca çocuklar barışa ilişkin resim çizmek için teşvik edilir, misafir konuşmacılar çatışmaların şiddetsizlikle çözülebileceği için öğrencileri güdülerler ve öğrencilerin komşularıyla aralarındaki şiddetin nasıl azaltılabileceği konusunda kompozisyon yazmaları istenir. Bazı okullar şiddeti durdurma kulüpleri kurarlar ve bu kulüplerde gençlere daha huzurlu bir dünyada yaşama arzularını ifade etme fırsatı verilir. Okul müdürleri, şiddeti azaltmak konusunda toplumsal kuruluşlara başvurabilirler ve gençleri bilgilendirebilirler. Çoğu aile çocuklarına, herhangi bir tehditle karşılaştıklarında fiziksel olarak müdahalede bulunmalarını öğretir. Hatta çocuklar evlerinde çatışmaya verilecek yanıtın “şiddet” olması gerektiğini öğrenebilirler. Bu tür fiziksel şiddet davranışları okullara taşındığında ise okullarda kaos oluşabilir. Ebeveynlere, çocuklarının kendilerini savunmalarını istiyor olmalarına karşın, dövüş ve kavga yerinin okullar olmadığının önemle belirtilmesi gerekmektedir. Okul müdürleri olumlu ebeveyn becerileri kazandırabilmek için seminerler düzenleyebilir, onların gelişimleri için hazırlanan okul bültenlerini onlara gönderebilirler (2010, 21-22).



## SONUÇ

Savaşlar ve insanların üzerinde meydana getirdiği yıkım, çareyi barışa dayalı yaklaşımlarda aramaya neden olmuş; şiddete dönük eylemlerin devam etmesine karşın, bir yandan da çatışmaların nasıl çözüleceği, uzlaşma, barışa yönelik yaklaşımlar ivme kazanmıştır. Yılmaz (2006), çözümü kısaca bazıları için demokratikleşme, toplumsal barış eğitimi, küreselleşme ve uluslararası bağımlılık, merkezi otoriteye sahip bir dünya devleti kurmak; bazıları için ise bireysel değişime ya da yapısal sorunlara odaklanmak olarak ifade etmektedir. Şiddetsizlik, barışa yönelik yaklaşımlardan biridir.

Şiddet, toplumun hemen her sisteminde olduğu gibi eğitim sisteminde de kendini göstermekte ve insanları tehdit etmektedir. Okullar ve sınıflarda şiddetin pek çok türüyle karşı karşıya gelinebilmekte; üstelik şiddet uygulayanlar ve uygulananlar bazen yönetici, öğretmen, yardımcı personel, veliler iken, bazen de öğrenciler olabilmektedir. Haber kanallarında, okullarda meydana gelen şiddet olaylarının izlenmediği bir gün neredeyse olmamaktadır. Ne yazık ki şiddet davranışları günümüzde artık yaralanma ve ölümlerle sonuçlanabilmektedir. Kontrolünden çıkmış yönetici ve öğretmenler, öğrencilerini darp edebilmekte; öğrenciler hiç çekinmeden, hatta ders saatinde -derse geç kaldığı için sınıfa kabul edilmeme gibi çözüme gidilebilecek bir sorunda bile- eline geçirdiği bıçak ya da silahla öğretmeni yaralamakta ya da öldürebilmektedir.

Kurul-Tural (2006), şiddete neden olan etkenlerin tarihsel, politik, kültürel, ekonomik ve psikolojik yönleriyle değerlendirilmesi gerektiğine; eğitimde şiddeti çözümlenmeye çalışırken devlet ideolojisi, din, aile, etnik ve sınıfsal farklılıklar bağlamında analizler yapılmasına vurgu yapmaktadır. Okullarda şiddet içerikli eylemleri değerlendirirken, “öğrencilerin okula getirdikleri şiddet, okullarda yeniden üretilen şiddet, şiddet uygulayan ve şiddet uygulanan gruplar, şiddete karşı direnme ve şiddeti önleme çalışmaları dikkate alınmalıdır.

Okullarda yaşanan şiddet olaylarını Türkiye genelinde istatistiksel olarak inceleyen kapsamlı ve güvenilir bir çalışma bulunmamaktadır (Öğülmüş, 2006; Sağkal, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Mayıs 2006'da yayınladığı taslak rapor, fiziksel şiddete ilişkin önemli bulgular sunmakta olup; ekonomik, cinsel, sözel ve duygusal boyutları belirlemenin güçlüğüne değinmektedir. Raporda çocukların ve gençlerin şiddet olaylarının sadece mağduru değil, faili olma durumlarından da bahsedilmektedir (Kurul-Tural 2006, 237). Ayrıca MEB, her dört öğrenciden birinin şiddete uğradığı bulgusuna ulaşıldığını da ifade etmektedir (Sağkal, 2011).

Güvenlik en temel ihtiyaçlardan biri iken, okullar şiddete yönelik eylemlerle güvenli ortamlar olmaktan çıkmaktadır. Buna ilişkin olarak Köksal (2011), üniversitelerdeki barış merkezleri, hukuk alanındaki arabuluculuk çalışmaları ve MEB'in

okullarda şiddeti önlemek adına gerçekleştirdiği fiziki ve yönetsel önlemlerin, olayın ciddiyetini gösterdiğine dikkat çekmektedir. Durum böyle olmasına karşın, Türkiye’de son yıllarda eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi için MEB’in yürüttüğü çalışmaların ve yapılan araştırmaların sevindirici olduğu söylenebilir. MEB (2009) “Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Genelgesi” ile her yılın Haziran ve Aralık aylarında okulların hazırladıkları raporları sunmalarını istemektedir. Kaçmaz, Türnüklü ve Türk (2011) ise okullarda yaşanan kişilerarası çatışmaların yapıcı ve barışçıl çözümü konusunda arabuluculuk ve problem çözme (müzakere) yöntemlerinin kullanılmakta olduğuna ve bu yöntemlerin olumlu sonuçlar verdiğine değinmektedirler. Konu ile ilgili olarak yapılmış bazı çalışmalar bulunmaktadır (Türnüklü, 2006; Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı, 2009; Kaçmaz ve Türnüklü, 2011; Köksal, 2011; Türnüklü, 2011).

Sağkal (2011) araştırmasında, barış eğitimi programıyla, öğrencilerin şiddet ve barış kavramlarına ilişkin farkındalığının artması, kişilerarası iletişim ve anlaşmazlık çözüm becerileriyle, öğretmenleri ve aileleriyle olan ilişkilerinin gelişmesi, sınıf ve okul atmosferinin olumlu yönde değişmesi gibi bulgulara ulaşmıştır. Yıldırım (2012) ise, şiddetsizlik eğitim programı kullandığı araştırmasında, öğrencilerin şiddet kullanmadan anlaşmazlıkların yapıcı yöntemlerle çözülebileceğine yönelik farkındalık kazandıkları; ayrıca şiddet davranışlarında azalma olduğu ve kişilerarası ilişkilerinin, öfke yönetimi ile iletişim becerilerinin olumlu yönde geliştiği bulgularına ulaşmıştır. Demirtaş ve Ersözlü’nün (2007) araştırmalarına göre ise, işbirlikçi kültürün hâkim olduğu okullarda, yöneticiler, öğretmenler ve yardımcı personel birbirlerine ve öğrencilere saygılı, içten ve dürüst davranırlarken; şiddete yönelik davranışlar sergilemezler. Aynı şekilde bu okulların öğrencilerinin de şiddete yönelik davranışlarda bulunmaları beklenmez.

Önemli olan, eğitim ortamlarında şiddetsel eylemler meydana geldikten sonra çözüm üretmeye çalışmak değil, şiddetin ortaya çıkmasını engellemektir. Bu anlamda yukarıda son yıllarda ifadesi kullanılmış olmasına karşın, aslında Türkiye’de eğitim ortamında şiddeti engelleyebilecek doğrudan sevgi kavramını işleyen ilk akademik çalışmalar (Sönmez, 1987; 1990) 1980’li yıllarda yapılmıştır. Devam eden yıllarda “Sevgi Eğitimi” adlı bir ders, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında (AİBÜ, 1997) seçmeli ders olarak yer almıştır. Köksal (2011) ise konu ile ilgili olarak, 2011’den bu yana “Eğitimde Şiddetsizlik” isimli dersinde öğrencilere barış, sevgi ve hoşgörü kültürü kazandırarak, gelecek kuşakların şiddetten uzak, uzlaşmacı bir anlayışla yetiştirilmelerine destek vermeye çalışmakta; ailede ve okullarda sevgi ve şefkate dayalı verilecek eğitimle okullarda istendik davranışların kazandırılabilmesi için şiddetsiz eğitime yönelmenin, çocuklar üzerinde olumlu etkiler bırakacağını belirtmektedir.

Şiddetsizliğin iyi iletişime neden olacağını ya da iyi iletişimle oluşabileceğini ve iletişim eksikliğinden kaynaklanan çatışmaların ya da empatiden yoksunluğun insanı şiddete sürükleyebileceğini düşünmek çok zor değildir. Dökmen (1994) ve Cüceloğlu (1992), iyi iletişim ya da iletişimsizlikle mücadele adına hazırladıkları çalışmalarıyla, 90’lı yıllardan bu yana eğitim bilimleri literatürüne önemli katkılar sağlamışlardır.

**KAYNAKÇA**

- AİBÜ (1997). Sınıf öğretmenliği bölümü programı, Bolu.
- Almaz, H. (2007). Mevlana'nın sözlerindeki çekiciliğin nedenleri. Uluslararası Mevlana ve Mevlevilik Sempozyumu, Bildiriler II, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi.
- Bolliger, L. ve Wang, H. (2013). Pedagogy and nonviolence. *Journal of Curriculum Pedagogy*, 10 (2), 112-114.
- Boyacıoğlu, F. ve Erdağ, S. (2013). Mevlana Celaleddin Rumi ve La Fontaine'de hoşgörü algısı. *Turkish Studies*, 8 (8), 325-340.
- Cüceloğlu, D. (1992). Yeniden insan insana. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirtaş, Z. ve Ersözlü, A. (2007). Okul kültürü ile öğrencilerin şiddete başvurma davranışları arasındaki ilişkiler. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 178-189.
- Dökmen, Ü. (1994). Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Emre, Y., Gökdemir, S., Gökdemir, A., Derman, Ç. ve Dulan, G. (1990). Güldeste. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Eren, Z. (2013). Brigitte Labbé ve Michel Puech'in aşk ve dostluk, şiddet ve şiddetsizlik başlıklı kitapları ile Anne Fine'in korkunç Ivan ve Nitshill Caddesi'nin meleği romanlarında dostluk, sevgi ve şiddetsizlik. *Turkish Studies*, 8 (10), 265-272.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelkenetepe Yayınları.
- Harris, I. M. (2010). Nonviolence in education. <http://mettacentre.org/wpcontent/uploads/2010/11/nonviolence-in-education1.pdf>. Erişim Tarihi: 25.03.2014.
- Johanlbegloo, R. (1995). Ghandi ve hoşgörü. Hoşgörü (Haz: H. Topuz). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu. ss. 282-285
- Judson, S. ve Paul, P. J. (1977). A manual on nonviolence and children. Philadelphia: New Society Publisher.
- Kaçmaz, T. ve Türnüklü, A. (2011). Akran arabulucuların perspektifinden çatışan öğrencilerin arabuluculuk sürecinde yaşadığı zorluklar. *İlköğretim Online*, 10 (3), 798-811.
- Kaçmaz, T., Türnüklü, A. ve Türk, F. (2011). Akran arabulucuların gözünden ilköğretim öğrencilerinin arabuluculuk sürecinde yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (4), 555-579.
- Köksal, H. (2011). Eğitimde şiddetsizlik konusunda öğretmen adaylarına uluslararası düzeyde farkındalık kazandırmak, I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kurul-Tural, N. (2006). Okul kültürü içinde şiddet. I. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu. Ankara: Eğitim Sen Yayınları. ss. 237-250. [http://www.egitimsen.org.tr/ekler/d7df01335dbf2c56142ad6abc53ebe8\\_ek.pdf](http://www.egitimsen.org.tr/ekler/d7df01335dbf2c56142ad6abc53ebe8_ek.pdf). Erişim Tarihi: 26.01.2014.
- Küçükbezirci, Y. (2013). Mevlana'nın hoşgörü felsefesi ve iletişim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 19-25.
- Lantieri, L. ve Patti, J. (1996). The road to peace in our schools. *Educational Leadership*, 54 (1), 28-31.
- Lantieri, L. ve Patti, J. (1998). Waging peace in our schools. New York: Beacon Press.

- MEB (2009). Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Genelgesi. <http://www.meb.gov.tr> Erişim Tarihi: 01.03.2014.
- Muller, J. M. (2002). Non-violence in education. Paris: UNESCO.
- Muller, J. M. (2005). Another world is possible. The choice of non-violence in social and political conflicts. World Social Forum, Porto-Alegre.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. Eğitime Bakış, 7, 16-24.
- Sağkal, A. S. (2011). Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sönmez, V. (1987). Eğitim ortamında sevgi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 65-77.
- Sönmez, V. (1990). Sevgi eğitimi. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Topuz, H. (1995). Hoşgörü. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Türnüklü, A. (2011). Peer mediators' perceptions of the mediation process. Education and Science, 36 (159), 179-191.
- Türnüklü, A. (2006). Onarıcı disiplin: Okullarda yaşanan kişiler arası çatışmaları yapıcı ve barışçıl olarak yönetmek için çağdaş bir yaklaşım. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı. Ankara: Maya Akademi.
- Veysel, A. (2001). Dostlar beni hatırlasın. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Wang, H. (2013). A nonviolent approach to social justice education. Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association. 49, 485-503.
- Wang, H. (2014). A nonviolent perspective on internationalizing curriculum studies. International Handbook of curriculum research (Edt: W. F. Pinar). New York: Routledge. pp. 67-76.
- What is Non-Duality? <http://www.lifewithoutcentre.com/essays-transcripts/what-is-nonduality/>. Erişim Tarihi: 01.03.2014.
- Wolpert, S. (2001). Gandhi's passion: The life and legacy of Mahatma Gandhi. New York: Oxford University Press.
- Yavuzer, H. (2013). Hoşgörü önderi hünkâr Hacı Bektaş Veli. Turkish Studies, 8 (8), 2225-2237.
- Yıldırım, T. (2012). Şiddetsizlik eğitimi programının lise öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve şiddetsizliğe ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, E. M. (2006). Bir barış paradigması ve uyuşmazlık çözüm yöntemi olarak şiddetsizlik. Liberal Düşünce Dergisi, 41-42, 17-24.
- <http://todayilearned.co.uk>. Today I Learned Something New (2011). Which dictator killed the most people? <http://todayilearned.co.uk/2011/05/21/which-dictator-killed-the-most-people/>. Erişim Tarihi: 04.02.2014.
- <http://www.non-violence-mp.org/muller/HTML/anotherworld.htm>. Erişim Tarihi: 04.03.2014.
- <http://www.ppu.org.uk>. Learn Peace A Peace Pledge Union Project. [http://www.ppu.org.uk/learn/infodocs/nonviolence/st\\_nonv1.html](http://www.ppu.org.uk/learn/infodocs/nonviolence/st_nonv1.html). Erişim Tarihi: 25.02.2014.

## Anılarla Haydar Hoca – Aysun ERGİNER

Prof. Dr. Haydar Taymaz denildiğinde öncelikle aklıma Eğitim Denetimi alanında –belki de “Teftiş” demeliyim– alanın duayenlerinden ve nezih bir insan geliyor. Haydar Hoca ile doktora ders dönemimde tanışmıştım ve kendisi “Uygulamalı Okul Yönetimi” ders hocam olmuştu. Dersi kuramsal ve uygulamalı olarak bir arada işlemeye çalışmıştık. Konu Okul Yönetimi olunca, eğitim sisteminin birçok sektöründe görev yapmış bir kişi olarak Haydar Hoca’nın bizimle paylaşacağı çok şeyi oluyordu ve bunları konular arasında yeri geldikçe aktarmıştı.

Bu dersi işlemeye devam ettiğimiz bir haftada mı yoksa dersin sınavında mı şu an çok net hatırlayamıyorum, cep telefonumu kapatmayı unutmuşum ve ders sırasında çaldı. Herkesin konsantrasyonu bozuldu ve bana doğru döndüler. Çok mahcup oldum ve derhal çantamı ve içindeki telefonumu bulmaya yöneldim. Bu arada mahcubiyetin verdiği heyecanla telefonumu bir türlü bulamıyordum. Bulduğum zaman kapatmaya çalıştığımı gören Haydar Hoca, son derece hoşgörülle, beni cep telefonumla dışarıya aldı. Belki önemli bir görüşme olabileceğini, cevaplamam gerektiğini söyledi. Asla olumsuz bir tavır sergilemedi. Çok kısa sürede görüşmemi halledip salona geri döndüm.

Bu hoşgörünün gücünün benim zihnime ve duygularıma yansımaları o kadar güçlü olacak ki, bu çalışmada “eğitimde şiddetsizlik” gibi bir konuyu inceliyor olmayı tesadüflerin ötesinde görüyorum.

*Her şey için teşekkürler Haydar Hocam, ruhun şad olsun...*

# Eğitimde Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık

Hüseyin YOLCU<sup>24</sup> & Selda POLAT<sup>25</sup>

## GİRİŞ

Cinsiyet (sex), kişinin kadın ve erkek olarak gösterdiği genetik, biyolojik ve fizyolojik özellikleri tanımlanmakta kullanılan bir kavram olup, aynı zamanda, atfedilmiş bir statüdür. Bireyler atfedilen statüleri üzerinde bir kontrole sahip olmalarına karşın, aldıkları eğitim ve/veya meslekleri onların kazanılmış statülerini belirlerler. Bunun anlamı kazanılmış statülerde bir değişme olurken, atfedilen bir statü olan cinsiyet ise değişmezliğe sahiptir. Bu durum cinsiyeti temel bir statü konumuna sokmakta, bütün toplumlarda önemli bir sosyal bir anlamı yüklenmesine yol açmaktadır (Demirbilek, 2007; Üner, 2008).

Toplumsal cinsiyet ve biyolojik cinsiyet birbiriyle ilişkili iki kavram olmasına karşın, aslında birbirinden farklı anlamları içerir. Buna göre, toplumsal cinsiyet (gender), toplumsal ve kültürel olarak belirlenen ve dolayısıyla içeriği yere ve zamana göre değişebilen “cinsiyet konumu” ya da “cins kimliği”ni ifade etmektedir (Berktaş, 2013). Bu yanı sıra toplumsal cinsiyet, kadın ve erkeklerin doğumdan itibaren başlayan öğrenilmiş sosyal ve kültürel rol beklentilerini ile davranış kalıplarını içeren toplumsal bir oluşuma işaret eder. Biyolojik cinsiyet ise, kadın ya da erkek olmaktan kaynaklanan fiziksel farklılıkları ifade eder (Giddens, 2000; Demirbilek, 2007). Dolayısıyla, toplumda kadına atfedilen “incelik, duygusallık, şefkatli olma, kırılabilirlik, hassaslık” gibi özellikler gerçekte kadının cinsiyetinden değil, toplumsal rollerden kaynaklanan beklentileri ifade eden toplumsal cinsiyet kalıplarındır. Toplumsallaşma açısından kadın ve erkekte beklenen cinsiyet kalıpları ya da davranışlar biyolojik olmayıp, aile, okul, diğer toplumsal kurumlar, medya tarafından üretilen sonradan kazanılan kadın ya da erkek olma pratikleridir (Temizarabacı, 2004). Butler’in ifadesiyle (Akt: Berktaş, 2013) Toplumsal cinsiyet ifadelerinin gerisinde bir toplumsal cinsiyet kimliği yoktur; o kimlik, kendi sonuçları olduğu söylenen ‘ifadeler’ tarafından performatif (gösterisel) olarak bizzat oluşturulmaktadır. Bu bağlamda, kişilerin toplumsallaşması sürecinde etkili olan eğitim kurumları, işgücü piyasaları, medya gibi yapılar toplumsal cinsiyet ilişkilerinin yaşandığı, pekiştirildiği ve aktarıldığı alanlardır.

Toplumsal cinsiyet, cinsiyet farklılıklarını belirtmekle kalmamakta aynı zamanda cinsler arasındaki eşitsiz güç ilişkilerini de görünür kılmaktadır (Berktaş, 2013). Cinsler arasındaki eşitsiz güç ilişkisi ayrımcılıkla kendisini göstermektedir.

24 Doç. Dr. - Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi - hyolcu@kastamonu.edu.tr

25 Yrd. Doç. Dr. - Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi - seldapolat1@hotmail.com

Kadına karşı ayrımcılık, *Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi*'ne (CEDAW) göre: "Kadınların medeni durumuna bakılmaksızın ve kadın ile erkek eşitliğine dayalı olarak politik, ekonomik, sosyal, kültürel ve medeni veya diğer sahalardaki insan hakları ve temel özgürlüklerinin tanınmasını, kullanılmasını ve bunlardan yararlanılmasını engelleyen veya ortadan kaldıran veya bunu amaçlayan ve cinsiyete bağlı olarak yapılan herhangi bir ayırım, kısıtlamadır (madde 1)." Sözleşme kadının, kadın olduğu için hak ve özgürlüklerinden mahrum bırakılmayacağını açıkça tanımlamaktadır.

Toplumsal cinsiyet açısından ayrımcılık, doğrudan ve dolaylı cinsiyet ayrımcılığı olmak üzere iki biçimde ortaya çıkmaktadır (Acar, 2004; Gül, 2012). Doğrudan cinsiyet ayrımcılığı, bir kadına kadın olması nedeniyle bir erkeğe davranılmasından daha farklı ya da olumsuz davranılmasıdır. Örneğin, cinsiyet belirtilmemiş, erkek ve kadının yapabileceği bir iş ilanına başvuru yapanlardan kadının hamile olmasından ötürü erkeğin tercih edilmesi gibi. Dolaylı cinsiyet ayrımcılığı ise biçimsel olarak eşitlikçi gözükse yani herkese aynı biçimde uygulanan düzenlemelerin kadın aleyhine ayrımcı etkileri ortaya çıkarmasıdır. Örneğin, bir iş ilanında "seyahat engeli olmamak" ölçütü tüm başvuranlara uygulanacaktır, ancak erkek ve kadın penceresinden bakıldığında çoğunlukla kadın aleyhine bir sonuca yol açacaktır (Gül, 2012).

Modern toplumun toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık içeren uygulamaları toplumsal işbölümünü ortaya çıkarmıştır. Böylece kadın üretim alanının dışına sürülmüş, "eve" hapsedilmiştir. Bu süreçte kadının rolü "evi beklemek", erkeğin rolü ise "eve ekmek getirmek" olmuştur. Kadın ve erkeğin rollerine dayalı bu ayırım kadın ve erkeğin doğasına bağlandığı için yeni varsayım ve kanaatler oluşmuştur. Öte yandan cinsiyete dayalı işbölümü ne sadece basit bir görev paylaşımı ne de her iki cinsiyetin hayatın yükünü eşit olarak paylaşma anlamına gelir. Kadın ve erkeğin böyle konumlandırılması kadınlar aleyhine büyük bir eşitsizlik ve ciddi bir ayrımcılığa yol açmaktadır. Cinsiyete dayalı işbölümünün bu tür sonuçları eğitim, istihdam, sosyal ve kültürel yaşamda pek çok ayrımcılığa yol açmaktadır (Bora, 2012).

## EĞİTİM VE EĞİTİMDE AYRIMCILIK

Eğitim bireylere belli bir zamanda kabul gören kültürü ve bilgiyi aktarma, işgücüne katılım için gerekli bilgi/beceri/tutumu kazandırma işlevleri nedeniyle ister istemez toplumsal cinsiyet içerikli iletiler taşımaktadır. Bu nedenle okullar kadın ve erkek rollerinin ya da başka bir ifadeyle toplumsal kalıpların aktarılmasında kaçınılmaz bir biçimde taşıyıcı görevi görürler. Öte yandan okul/eğitim toplumsal değişimin en önemli dinamiklerinden biridir. Eğitim yoluyla birey kendi



potansiyelinin, kendisini güçsüzleştiren mekanizmaların farkına vararak, bunları dönüştürme olanağı sağlar. Eğitim gerek bireysel potansiyelin geliştirilmesinde gerek toplumsal değişimin/dönüşümün sağlanmasında merkezi bir öneme sahiptir. Kadınların eğitimiyle şiddete maruz kalma olasılığı arasında negatif bir ilişki, evlilik yaşının ertelenmesi ve iş piyasasında yer almada pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Tan, 2011).

Eğitimde toplumsal cinsiyet ayrımcılığının iki boyutundan söz edilebilir. Bunlardan birincisi, eğitime erişememe, sürdür(e)meme ve tamamlamama gibi doğrudan ortaya çıkarken, müfredat, ders kitapları, okulda yaşanan ilişkiler gibi dolaylı biçimde de ortaya çıkmaktadır. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamak için bu iki boyuttan hareket edilmelidir. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, belirttiği gibi eğitim sisteminin her iki cins ve cinsel kimliklere sunduğu olanaklar ve fırsatlarla ilgili iki boyutu kapsar. İlk boyut eğitime erişim, devam ve tamamlamanın yasal altına alınması ile ilgiliyken, ikinci boyut müfredat ders kitapları ve okul hayatının nasıl yapılandığıyla ilgili olan içerik boyutudur. Okullar ve eğitim sistemi biçimsel olarak her cins eşit olarak olanakları sunuyor görüldüğünde dahi bu eşitsizlikler sürmektedir. Eğitimde cinsiyetçilik konusunun en önemli noktalarından birini bu görünmeyen eşitsizlik oluşturmaktadır. Bu, eğitim sürecinin özünün, içeriğinin, bilginin aktarılış biçiminin ve yorumlanmasının, değerlendirilmesinin ve uygulamaların taşıdığı anlamlarda açığa çıkmaktadır. Öğretmen davranış ve tutumlarının, öğrencilerin sosyal sınıfı, cinsiyeti, etnik grubu, derisinin rengi, hatta öğrencinin adından dahi etkilenebildiği görülmüştür. Dünyanın pek çok yerinde okulların kurumsal yapısı, okul iklimi ve okul organizasyonu erkek egemen bir yapılanma görüntüsü taşımaktadır. Bu perspektifle günümüzde okullar toplumda var olan eşitsiz, haksız iş bölümünün meşru, doğal ve hatta kaçınılmaz olduğu görüşünü nesilden nesle aktaran kurumlar durumuna düşmüşlerdir (Asan, 2010; Sayılan, 2014).

Eğitimde ayrımcılığı ortadan kaldırmak için toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik yerel düzenlemelerin yanı sıra uluslararası düzenlemeler de bulunmaktadır. Bu düzenlemelerden biri olan Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi'nin 10. maddesi, taraf devletleri, eğitimde kadın-erkek eşitliğini sağlama; eğitim programlarından kadın ve erkeklerin eşit biçimde yararlanmasını sağlama; ders kitapları ve eğitim programlarında kalıplaşmış cinsiyet rollerinden uzaklaşma; karma eğitime yönelme; kız çocuklarının okuldan ayrılma oranlarını düşürme; kadın-erkek arasındaki eğitim açığını kapatmak için yetişkin eğitimi yoluyla kadınlara eğitim verme; kadınların eğitimini burs gibi yollarla destekleme konularında gerekli önlemleri almada yükümlü kılmıştır. Başka bir uluslararası sözleşmede olan Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu, kadınların eğitim öğretimini temel insan hakkı çerçevesinde ele alarak eğitimde ayrımcılığın kaldırılmasını temel hedef olarak belirlemiştir. Görüldüğü gibi uluslararası düzenlemelerin ortak noktasını kadınların eğitime erişim, katılım ve tamamlaması oluştur-



maktadır. Son yıllarda Türkiye’de Avrupa Birliği’ne (AB) uyum sürecinde de bu üçlü hedefin sürdürüldüğü görülmektedir. Kadınların eğitime erişimi ve okuryazarlığı eğitim yoluyla bilgiye ve mesleğe ulaşmanın eşliğini oluşturmakla birlikte eşitsizliğin en görünür yanını oluşturmaktadır. Şüphesiz hedeflenen eğitim eşitlik politikaları önemli olmakla birlikte özellikle Türkiye gibi neoliberal ideolojinin tercihini ön plana çıkaran ülkelerde eğitimin niceliğindeki artışa önem vermekle birlikte aynı önemin eğitimin içeriğinde kadını güçlendirmeye yönelik düzenlemelerde yer bulmadığının da gözden kaçırılmaması gerekmektedir (Sayılan, 2014).

Son yıllarda gerek ulusal gerekse uluslararası zeminde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çabalara karşın eğitimde ayrımcılık belirgin bir biçimde hala sürmektedir. Üstelik bu ayrımcılıklar doğrudan eğitime erişim, eğitimden yararlanmada ayrımcılıklar biçiminde olmayıp eğitimle ilişkilendirilecek alanlarda da yaşanmaktadır. Bu çalışmada ilk önce Türkiye’nin küresel ölçekte cinsiyet eşitsizliği ve bunun eğitimle ilgili boyutuna dikkat çekilmiş, ardından eğitime katılım, nitelikli eğitime erişim, meslek seçimi, cinsiyete dayalı okullar ve son olarak da eğitim yönetiminde ayrımcılık başlıkları altında eğitimde ayrımcılık konusunda bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır.

## Türkiye’nin Küresel Ölçekteki Cinsiyet Eşitsizliği

Dünya Ekonomik Forumu’nun “Küresel Toplumsal Cinsiyet Eşitsizlik Raporu”, küresel ölçekte cinsiyet eşitsizliği ve bu eşitsizliğin boyutlarını ele alan çalışmalardan biridir. Söz konusu raporda, ülkelerin toplumsal cinsiyet eşitsizliğini belirlemede dört temel ölçüt kullanılmaktadır. Bunlardan ilki ekonomik katılım ve fırsatlar; ikinci eğitime erişim; üçüncüsü siyasal güçlenme ve dördüncüsü sağlık ve hayatta kalabilme ilgilidir. Belirtilen ölçütler doğrultusunda her bir ülkeye 0 ile 1 arasında değişen bir puan verilmektedir. Bu puanın 0’a yakın olması cinsiyet eşitsizliğinin arttığını 1’e yakın olması da azaldığını göstermektedir. Tablo 1’de Türkiye’nin 2011-2013 yılları arasındaki konumuna yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Türkiye’nin küresel ölçekte cinsiyet eşitliğinin görünümü (2011-2013)

Yıl	Toplam Ülke	Türkiye’nin Puanı	Türkiye’nin Sırası
2011	135	0,5954	122
2012	135	0,6015	124
2013	136	0,6081	129

Kaynak: The Global Gender Gap Report, 2013

Tablo 1’de yer alan veriler bir bütün olarak ele alındığında, küresel ölçekte Türkiye’nin cinsiyet eşitsizliği bakımından oldukça iyi bir konumda olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer yandan, raporda temel alınan dört temel ölçüt bakımından Türkiye’nin 2013 yılındaki durumu ise Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Temel kriterlere göre Türkiye’de cinsiyet eşitsizliği (2013 Yılı)

	<i>Ekonomik Katılım ve Fırsatlar</i>	<i>Eğitime Erişim</i>	<i>Sağlık ve Hayatta Kalabilme</i>	<i>Siyasi Güçlenme</i>
Türkiye’nin Puanı	0.4269	0.9431	0.9755	0.0868
Türkiye’nin Sırası (136 Ülke arasında)	127	104	59	103

Kaynak: The Global Gender Gap Report, 2013

Tablo 2’de yer alan veriler Türkiye’nin 2013 yılında 136 ülke arasında ekonomik katılım ve fırsatlar ölçütüne göre 127. sırada bulunurken, eğitime erişim ölçütünde 104., sağlık ve hayatta kalabilme ölçütünde 59. ve son ölçüt olan siyasi güçlenmede ise 103. sırada bulunmaktadır.

### Eğitime Katılımda Ayrımcılık

**a) Okumaz yazmazlık.** Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar geçen sürede eğitim sistemine daha fazla insan katılmaktadır. Bununla birlikte, Uysal-Kolaşın ve Güner’in (2010) Türkiye İstatistik Kurumunun 2008 yılı Hanehalkı İşgücü Araştırması üzerinden yürüttükleri çalışma eğitime katılmamanın halâ önemli bir sorun olduğunu göstermektedir. Araştırma verileri Türkiye’de 15 yaş ve üzerinde okuryazar olmayan 5 milyon 674 bin kişi olduğunu ortaya koymaktadır. Burada daha üzücü olan; okuryazar olmayan erkelerin sayısının 932 bin (% 16), kadınların 4 milyon 742 bin (% 84) olmasıdır. Üstelik bu durum kadın yaş gruplarına göre değişme göstermemektedir (Bkz. Tablo 3).

**Tablo 3.** Okuryazar olmayanların yaş ve cinsiyete göre dağılımı

<i>Yaş</i>	<i>Cinsiyet</i>		<i>Toplam</i>
	<i>Erkek</i>	<i>Kadın</i>	
15-24	86.247	319.611	405.858
	% 21	% 79	% 100
25-44	192.151	1.102.623	1.294.774
	% 15	% 85	% 100
45-64	255.767	1.741.559	1.997.326
	% 13	% 87	% 100
65 ve üstü	397.636	1.578.711	1.976.347
	% 20	% 80	% 100
Toplam	931.801	4.742.504	5.674.304
	% 16	% 84	% 100

Kaynak: Uysal-Kolaşın ve Güner, 2010

Dünya genelinde okur-yazarlık oranı erkeklerde % 88, kadınlarda % 79'dur. Okur-yazar kadınların oranı Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde % 95 ve üzerinde iken Sahra Altı ve Afrika ülkelerinde % 50 ve daha altındadır (United Nations, 2010). Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK), 2012 yılı verilerine göre erkeklerde okur-yazarlık oranı % 98.3, kadınlarda ise % 92.2'dir (TÜİK, 2013). Türkiye'ye bakıldığında rakamlar umut verici olmakla birlikte okur-yazarlık açısından cinsiyetler arasındaki % 6'lık bir fark dikkat çekmektedir.

**b) Öğretim düzeylerine göre eğitim.** Türkiye'de zorunlu eğitim 1997 yılına kadar beş yıl olup, belirtilen yılda 4307 sayılı Kanun ile birlikte bu süre 8 yıla çıkarılmıştır. MEB (2013) verilerine göre, sekiz yıllık zorunlu eğitime geçildiği 1997/1998 öğretim yılının başında, ilköğretim düzeyinde okullaşma oranı erkeklerde % 90,25 kızlarda % 78,97'dir. Bu veri zorunlu eğitimin süresinin uzatılmasının kız çocuklarının okullaşma oranı üzerinde olumlu katkı yaptığını göstermektedir. Yapılan bu belirlemeyi daha somutlaştırmak için sekiz yıllık zorunlu eğitimin son bulunduğu 2011-2012 öğretim yılındaki ilköğretim düzeyindeki erkek ve kız öğrencilerin okullaşma oranlarına bakmak gerekir. Buna göre erkeklerde 2011-2012 öğretim yılında okullaşma oranı erkekler % 98,77 kızlarda % 98,56 olarak gerçekleşmiştir. Dolayısıyla sekiz yıllık zorunlu eğitim kız çocuklarının okullaşma oranında yaklaşık % 20 oranında bir artış sağlamıştır. İlköğretimde kız çocuklarının okullaşma oranındaki artış ilerleyen yıllarda üst öğretim düzeyleri olan ortaöğretim ve yükseköğretimde de etkisini göstermiştir. Buna göre 1997/1998 öğretim yılının başında ortaöğretimde kızların okullaşma oranı % 44,97 iken, bu oran 2011/2012 öğretim yılında ise % 66,14'e yükselmiştir. Benzer biçimde, yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler okullaşma oranı sırasıyla % 15,95 ile 35,42 olduğu görülmektedir. Bilindiği üzere Türkiye'de zorunlu eğitim 2012 yılında 6287 sayılı kanunla 12 yıla çıkarılmıştır. Tablo 4'te 2012-2013 öğretim yılında öğretim düzeyleri bakımından cinsiyetlere göre okullaşma oranları verilmiştir.

**Tablo 4.** Cinsiyetlere göre okullaşma oranı

		Öğretim Düzeyi							
Okul Öncesi		İlkokul		Ortaokul		Ortaöğretim		Yükseköğretim	
Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
41,03	38,33	98,81	98,92	93,19	92,98	70,77	69,31	38,40	38,61

Kaynak: MEB, 2013

Tablo 4'te görüldüğü üzere, okul öncesi eğitim dışarıda bırakıldığında ilköğretim düzeyinde erkelere göre az da olsa kızların lehine olan okullaşma oranı, ortaokulda ve ortaöğretim gelindiğinde tam tersi bir durum izlemektedir. Yükseköğretimde ise yine az da olsa kızların lehine olan bir okullaşma oranı gözlenmektedir. Bunun-

la birlikte, verilere bir bütün olarak bakıldığında kızların okullaşma oranının düşük olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni ailelerin kız ve erkek çocuklarının eğitime verdikleri önemle açıklanabilir. Eğitimin zorunlu olması, ailelerin çocuklarının eğitimi için herhangi bir harcama yapmayacağı anlamına gelmemektedir. Diğer bir deyişle, eğitimin aileye, tamamen kamu tarafından parasız sunulması durumunda bile, bir maliyeti bulunmaktadır. Dolayısıyla eğitimin maliyeti getirilerini aştığında, özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde aileler kız çocuklarından ziyade erkek çocuklarına yatırım yapmayı tercih etmektedir. Böylesi bir tercihin arkasında yer alan gerekçe yetişkin erkek çocukların gelecekte ailenin ekonomik yükünü üstlenecek olması, kız çocuklarının ise evlenip gideceği düşüncesidir (Hill ve King 1995). Örneğin Alat ve Alat'ın (2011) Karadeniz Bölgesi'nde kadınların okullaşma sorunlarının en çok yaşandığı illerden olan Ordu, Giresun, Sinop ve Gümüşhane illerinde kızlarını okula göndermeyen ailelerle yapmış oldukları araştırma kız çocuklarının eğitime devam etmelerinde engelleri ortaya koyması bakımından önemlidir. Araştırmada, aileler kızlar için yatılı pansiyonların yetersiz oluşu, ulaşım sorunları, maddi imkânsızlıklar, kızların namusu için kaygılanma, muhafazakârlık, evde kız çocuklarının emeğine duyulan ihtiyaç, erken evlilikler, yatılı Kuran kurslarının tercih edilmesi, eğitilmiş kadınlar için iş garantisinin olmaması ve işsizlik oranının yüksekliği gibi nedenlerin arkasına sığınarak kız çocuklarının okula göndermek istememektedir. Buna karşın aynı gerekçelerin erkek çocukları için ileri sürülmediğini belirtmek gerekir. Diğer yandan Tablo 4'te yükseköğretimde okullaşma oranının erkeklerden az da olsa yüksek olması, askerlik gibi zorunlu kamu hizmetlerinin bulunmasıyla açıklanabilir.

c) **Anadili.** Anadilde eğitim son yıllarda Türkiye'de eğitim alanında yapılan tartışmaların başında gelmektedir. Bunun nedeni, eğitim dilini bilmek eğitim alabilmenin vazgeçilmez önkoşulu olarak kabul edilmesidir. Bu durumda anadili Kürtçe olan nüfus içerisinde Türkçe bilmeyenlerin oranı, toplumun bu kesimine yönelik ayrımcılığı ortaya konulması bakımından önemlidir. Tablo 5'te anadili Kürtçe olan eğitimsiz nüfusta Türkçe bilme oranları verilmiştir.

**Tablo 5.** Anadili Kürtçe olan eğitimsiz nüfusta Türkçe bilme oranları

<i>Türkçe Bilme Durumu</i>	<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>	<i>Toplam</i>
Türkçe biliyor	% 46	% 21	% 67
Türkçe bilmiyor	% 30	% 3	% 33
Toplam	% 76	% 24	% 100

Tablo 5’te Anadili Kürtçe olan ve hiç eğitim almamış olanların % 24’ünün erkek % 76’sının kadın olduğu görülmektedir. Burada tekrar, Gürsel, Uysal-Kolaşın ve Altındağ’ın (2009)’un araştırma sonuçlarına geri dönüldüğünde, Anadili Türkçe ve anadili Kürtçe olan kadınlar arasında eğitim düzeyleri bakımından da belirgin farklar görülmektedir. Örneğin, Anadili Türkçe olanlardan 45 yaş ve üstü kadınların % 27’si ilköğretim mezunu değilken, bu oran anadili Kürtçe olan kadınlarda % 85’tir. Bunun anlamı bu yaş aralığında anadili Türkçe ve anadili Kürtçe olan kadınlar arasındaki ilköğretim mezunu olamama duruma ikincinin aleyhine olmak üzere % 58’lik bir bulunmaktadır. Bu fark 30-44 yaş aralığında % 65, 15-29 yaş aralığında % 55’tir.

### Nitelikli Eğitim Ortamına Erişimde Ayrımcılık

Çocuklarının hayata iyi bir başlangıç yapmasını isteyen bazı ailelerin okul tercihi kamu okullarından ziyade, bu konuda daha nitelikli bir eğitim verdiklerini düşündükleri özel okullardan yana olabilmektedir. Özel okulların, tüzel kişi ya da kuruluşlar tarafından kurulduğu, finansmanının eğitimden yararlananların ya da onların aileleri tarafından sağlandığı okullar olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ailelerin gelirlerinin önemli bir kısmını bu okulların finansmanına ayırdıkları söylenebilir. Ailelerin çocuklarını özel okula göndermelerinin böyle bir tercihte bulunmalarının temel nedeni çocuklarının insan sermayelerine daha fazla yatırım yapma isteğidir. İlgili alanyazında yer alan İnsan Sermayesi Kuramı eğitimi bir yatırım olarak tanımlamakta, bu yatırım büyüklüğünün bireyin gelecekte işteki verimlilik ve ücretini etkileyeceği sayıltısı üzerinde durmaktadır. Türkiye’de, özel okullara devam eden öğrencilerin eğitim sistemi içerisindeki yeri 2012-2013 öğretim yılı itibariyle % 4,0 düzeyine ulaşmış bulunmaktadır (MEB, 2013). Bu veri çocuklarını kamu ve özel okullara gönderen aileler bakımından birincisinin aleyhine eşit olmayan bir durumu ortaya koymaktadır. Buradaki eşitsizlik, yalnızca bununla sınırlı değildir. Tablo 6’da görüleceği gibi, aileler belirgin bir biçimde kız çocuklarından daha ziyade erkek çocuklarını özel okullara gönderdiği anlaşılmaktadır.

**Tablo 6.** Özel okullara giden öğrencilerine cinsiyetlerine göre oranı

Okul Öncesi		İlkokul		Ortaokul		Ortaöğretim	
Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
% 52,3	% 47,7	% 53,2	% 47,8	% 54,2	% 45,8	% 53,6	% 46,4

Kaynak: MEB, 2013

## Meslek Seçimi ya da Belli Bir Meslek Alanına Yönelimde Ayrımcılık

Meslek, toplumdaki sosyal, ekonomik ve teknolojik yapının gerektirdiği bir iş bölümü sonucu ortaya çıkan, bireyin ilgi ve yetenek ile etkinliklere katılma gereksinimi ve toplumun bireyden sosyal ve ekonomik yaşamda sorumluluk yüklenmesi istemi sonucunda oluşan bir yaşamsal etkinlik olgusudur (Erden, 2007). Cinsiyete ilişkin beklenti ve tutumlar erkekler ve kızlar açısından olumsuzlukları, baskıları ve kısıtlamaları içermektedir. Bu çerçevede erkeklerden güçlü olmaları, ailelerini geçindirmeleri, çevre üzerinde belirli bir etkinlik ve kontrol sağlamaları beklenir. Kadınlardan ise, erkeklerden farklı olarak, sabırlı, anlayışlı olmaları, evi çekip çevirmeleri, insan ilişkilerini düzenlemeleri beklenmesi söz konusudur. Dolayısıyla, geleneksel aile düzeninde kadın ve erkek rolleri bu beklentilere göre ayrılmakta, ekonomik gücü temsil eden erkeğe aktif ve belirleyici, kadına ise erkeğe bağımlı ve düzenleyici bir rol yüklenmektedir (İmamoğlu, 1991; Günindi 1999). Toplumun kadın ve erkekten farklı beklentileri ve bununla ilgili inançları bireylerin, kendi toplumsal cinsiyet rollerine uygun mesleklerle yönelmelerinde de yansımaları bulur. Örneğin, kızlar toplumsal cinsiyet rolleriyle yükseköğretimdeki mesleklere yönlendirilmektedir. Dolayısıyla, mesleksi ayrımı etkileyen etkenler kadın ve erkekler emek piyasasına girmeden çok önce oluşmakta olup daha sonra da emek piyasası tarafından güçlendirilmektedir (Fischer, 1987). Bu bağlamda, kız öğrencilerin yükseköğretimdeki tercihlerinde bilgi teknolojisi, elektronik mühendisliği gibi teknik mesleklerden daha çok öğretmenlik ve hemşirelik gibi kadın meslekleri olarak nitelendirilen meslekler ön plana çıkmaktadır (Türkiye İşadamları Derneği [TÜSİAD], 2008). Kadının bir meslekle bağının kurulmasında biyolojik ve toplumsal cinsiyetin içerdiği temel bakış açısından hangisinin önceliğe sahip olduğu tartışılabilir da kadının rol ve sorumlulukları birincil belirleyici olmaktadır (Fidan, İşçi ve Yılmaz, 2006). İlgili alanyazında yapılan araştırmaları yukarıda söylenenleri doğrulamaktadır. Örneğin, Gönüllü ve İçli'nin (2001) yaptığı araştırmaya katılan kadınların, kız çocuklar için daha çok kadınsı işler olarak kavramsallaştırılan işleri uygun görürken, erkek çocuklar için daha çok gelir elde edilebilecek meslekleri öncelikli görmesi bunun bir göstergesidir. Bener (2009), araştırmasında çalışmaya katılan annelerin yarıya yakınının (% 41,2) kız çocukları için tercih ettikleri mesleğin öğretmenlik olduğu görüşündedir. Bunu doktor (% 23,9), hemşire, ebe (% 11,5), avukat, hâkim (% 9,4), memur (% 6,0) gibi meslekler izlemektedir. Daha düşük oranlarda tercih edilen meslekler olarak eczacı, mimar mühendislik meslekleri belirtmişlerdir. Yine benzer biçimde, yükseköğretimde kadınlar diş hekimi, eczacılık, edebiyat, dil ve tarih, eğitim, güzel sanatlar, hukuk, ilahiyat, iktisadi ve idari bilimler, mimarlık, sağlık bilimleri, matematik ve fen gibi yükseköğretim programlarını tercih ederken, erkeklerin ise teknik fakülteler, iktisat, işletme, siyasal bilgiler, mühendislik, orman, veteriner, ziraat, deniz bilimleri iletişim, ticari bilimler gibi programları tercih etmektedir (Sayılan, 2012).

Kadınların öğretmenliği, geleneksel cinsiyet rollerine uygun olması ve farklı toplumsal (anne/eş/ev kadını) rol ve beklentilerine elverişli alan bırakması nedeniyle tercih etmeleri, görevle ilgili en önemli sorunlardan biridir. Büyük bir kesim, toplumun kendilerine biçtiği kadın-anne rolünü ve kadın mesleği olarak sunulan öğretmenliği ataerkil normların belirlediği roller çerçevesinde kabullenmektedir (Çıtak, 2008). Bu da kadınların belirli meslek alanlarına girmeleri, meslekleri tanımlayan eril söylemi içselleştirdiklerinin bir kanıtıdır (Cavanagh, 2003). Türkiye’de ilgili alanyazında yapılan araştırmalar kızların erkeklere göre öğretmen olmaya daha istekli olduğunu göstermektedir (Ekiz, 2006; Özbek, 2007; Yolcu, 2012). Belirtilen bu durumu biraz daha somutlaştırmak için Tablo 7’ye bakmakta fayda vardır.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı

Okul Öncesi		İlkokul		Ortaokul		Ortaöğretim	
Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	Kadın
% 5,8	% 94,2	% 42,2	% 57,8	% 52,0	% 48,0	% 55,7	% 44,3

Kaynak: MEB, 2013

Tablo 7’de görüldüğü üzere, okul öncesi ve ilkokul düzeyinde kadın öğretmenlerin ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde ise erkek öğretmenlerin ağırlıklı olarak görev yaptığı görülmektedir. Bunun nedeni kadın öğretmenlerin daha küçük yaş grubunda olan öğrencilerle çalışmayı tercih ederken, erkek öğretmenlerin ise daha gençlerle çalışmayı tercih etmesidir. Akbayır’ın (2003) ilgili araştırması yukarıda belirtileni doğrulamaktadır. Araştırmada matematik, fizik gibi daha çok işlem gerektiren branşların erkekler, kimya, biyoloji gibi deneye dayalı branşlar ile sınıf öğretmenliği ve okul öncesi gibi daha küçük çocuklara yönelik öğretmenlik branşlarına ise kadın öğretmenlerin yöneldiği gözlenmiştir.

Avrupa ülkelerinde öğretmenlerin çoğu kadındır. Örneğin bu oran Yunanistan’da % 65, Slovenya’da % 98’dir. Çek Cumhuriyeti, İtalya, Macaristan, Letonya, Litvanya ve Slovenya’da ilköğretim düzeyinde erkek öğretmen sayısı oldukça azdır. Belirtilen ülkelerde ilköğretim düzeyinde görev yapan erkek öğretmenlerin oranı % 5 ya da az olduğu görülmektedir (EURYDICE, 2010).

Tablo 5’te ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyi dışarıda bırakıldığında, özellikle okul öncesi öğretim düzeyinde kadın öğretmenlerin oldukça belirgin bir biçimde yer aldığı gözlenmektedir. Bu durum, toplumda hâkim olan ataerkil ilişkiler ve onun biçimlendirdiği toplumsal cinsiyet rol bölüşümü ve kültürel normlarla, kamusal alan olarak adlandırılan iş alanının kadın ve erkek tarafından nasıl algılandığını değin daha pek çok değişkenle açıklanabilir. Kadınların erkek-



lerle aynı yerde çalışmak istememesi “kamusal alan” olarak nitelendirilen çalışma alanının, açık biçimde kadın-erkek olarak bölümlenmesi isteğini açığa vurması bakımından dikkate değerdir. Amasya ilinde kadın istihdamını konu alan araştırmada, çalışmaya katılan bazı kadınlar eşlerinin sadece kadınların olduğu bir işyerinde çalışmalarına izin vereceğini söylemişlerdir. Yine kadınların önemli bir bölümü eşlerinin bu fikirlerine katılmakta, erkeklerin çalıştığı bir yerde çalışmayacaklarını ifade etmektedir. Bu nedenle kreşte ya da sadece kadınların çalıştıkları bir atölyede çalışmak kadınlara cazip gelmektedir (Şener, 2011). Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak kadınlardan oluşması, bir yönüyle küçük yaş grubunda çocukların bakım ve yetiştirme sorumluluğunun kadınlarla ilişkilendirilmesiyle açıklanabileceği gibi bir yönüyle de yukarıda Şener’in dile getirdikleri ile açıklanabilir.

Türkiye’de 2006-2010 öğretim yılında okul öncesi eğitimde görev yapan erkek öğretmenlerin oranı % 4,8 iken bu oran 2012-2013 öğretim yılında % 5,8’e yükselmiştir (MEB, 2013). Bu veriler birlikte ele alındığında, toplumun genelde öğretmenlik mesleğine özeldir okul öncesi öğretmenliğine yönelik toplumsal cinsiyete ilişkin rol algısında bir değişim olduğu söylenebilir mi? Bu sorunun yanıtlanması öncelikle ailelerin okul öncesi öğretmenliğine yönelik eğitim isteminde bulunan erkek ve kız öğrencilere göstermiş oldukları tepkilere bakmak gerekmektedir. Yolcu’nun (2012) ilgili araştırmasında araştırmaya katılan erkek öğrenciler, ailelerinin okul öncesi öğretmenliğini ya kadınlara özgü bir meslek olarak gördükleri ya da düşük statülü bir meslek olarak gördükleri için tepkide bulduklarını belirtmiştir. Ailelerden bir kısmı bu tepkilerini “*O meslek kadın işi, sen bu mesleği nasıl yapacaksın!*”, “*Kadınlara özgü bir meslek, ideal kadın mesleği, nasıl yapacaksın?*”, “*Bu meslek kızlara göre, gerçekten bu mesleği yapabilecek misin? O da ne öyle! Sen çocuk bakıcısı mı olacaksın?*” biçiminde dile getirmiştir. Ailelerin bu tepkileri, onların okul öncesi öğretmenliğine eril bakış açılarını yansıtmaktadır. Bilindiği gibi toplumun geleneksel değerleri ve bu geleneksel değerlerim biçimlendirdiği toplumsal cinsiyete dayalı iş bölümünün kadına ve erkeğe verilen rollerin yanı sıra, onların hangi işleri yapabilecekleri, hangi işlerde/mesleklerde çalışabilecekleri üzerinde belirleyici olmaktadır. Dolayısıyla, aileler çocukların bakım ve yetiştirilmesi sorumluluğunun erkeklerden daha çok kadınlara ait olduğu düşünmekte ve bu mesleği erkeklerin cinsiyet rolleriyle ilişkili bir meslek olarak algılamamaktadır. Ayrıca aileler, okul öncesi öğretmenliğini erkeklerin çalıştıkları diğer işlerle karşılaştırdıklarında ekonomik açıdan düşük ücret ödenen bir iş olarak görmelerinin yanı sıra güç ve statü açısından da yapılan işe paralel olarak olumsuz bir yüklem içindedir. Erkek öğrencilerin aksine, araştırmaya katılan kız öğrenciler büyük bir çoğunluğu ailelerinin okul öncesi öğretmenliğini kendileri için uygun bir meslek olarak gördüklerini, yakıştırdıklarını ve desteklediklerini söylemiştir.



Yukarıda belirtilen sorunun yanıtı her ne kadar ailelerin okul öncesi öğretmenliğine yönelik tepkilerini ortaya konulmasıyla ilgili olduğu kadar, hangi etkenlerin erkek ve kız öğrencilerin bu mesleğe yönelmede belirleyici olduğunun ortaya konulmasıyla da yakından ilgilidir. Bu konuda alanyazında yapılan araştırmalarda erkek öğrenciler için daha çok çevresel ve ekonomik etkenlerin, kız öğrenciler ise daha çok kurumsal ve kişisel etkenlerin belirleyici olduğunu göstermektedir (Beyaztürk 2006; Yılmaz ve Güler, 2007; Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş, 2010; Yılmaz, Kesici ve Kaya, 2011; Yolcu, 2012). Buna göre, erkek öğrencilerin tercihlerinde belirleyici olan çevresel etkenler arasında kendi gözlemlerinin yanı sıra rehber öğretmenleri, aileleri, yakın akrabaları ve arkadaşları yer almaktadır. Ekonomik etkenler arasında ise mezun olduktan sonra hemen iş bulma çalışma ve mezun olduktan hemen sonra kendi özel okullarını açma gibi piyasa ile ilişkili etkenlerin belirleyici olduğu gözlenmektedir. Erkek öğrencilerden farklı olarak, kız öğrencilere bitirdikleri meslek lisesinden dolayı şu an okudukları yükseköğretim programına yerleştirilirken ek puan veriliyor olması, onların okul öncesi öğretmenliğine olan bireysel eğitim istemelerinde kurumsal bir etken olarak ön plana çıkmaktadır. Bunun yanı sıra kız öğrenciler, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği özellikleri kendi kişisel özelliklerine daha uygun gördükleri için okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim görmek istemektedir.

### **Cinsiyet Ayırımına Dayalı Okullar**

Karma eğitim, erkek ve kızların aynı okullarda okuduğu ve her türlü eğitim çalışmalarını birlikte yürütmeleri için uygun öğrenme ortamlarının oluşturulduğu eğitimidir. Karma eğitim, Türkiye eğitim sistemine yön veren önemli ilkelere biridir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitim sisteminin bu ilke doğrultusunda düzenlenmesi esas alınmıştır. Ayrıca 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nda da açık bir biçimde bu ilkeye yer verilmiştir. Söz konusu Kanun'a göre, "okullarda karma eğitim yapılması olup, ancak eğitimin türüne ve imkân ve sorumluluklarına göre bazı okullar yalnızca kız ya da erkek öğrencilere ayrılabilir. Dolayısıyla, Türkiye eğitim sisteminde yer alan mesleki-technik okulların yapılandırılması istisnai bir durumdur. Eğitim sisteminde esas olan karma eğitimidir.

Avrupa'da tüm öğretim düzeylerindeki okulların çoğu karma eğitim vermektedir. Bununla birlikte, kamuya ait tek cinsiyet okulların bulunduğu ülkeler de bulunmaktadır. Avrupa bu tür okulların sayısı ülkelere göre farklılaşma göstermektedir. Örneğin İskoçya'da sadece bir okul bulunurken, Galler'de yedi, Malta'da 25, Kuzey İrlanda'da 77, İrlanda'da 120 ve İngiltere'de 400 tek cinsiyet okulu bu-

lunmaktadır. Yunanistan'da ise 27 tane erkeklere özel kamuya ait dini tek cinsiyet okulu bulunmaktadır. Bazı ülkelerde açıkça amaçlanmasa da tek cinsiyet okulları bulunmaktadır. Bu genelde tek bir cinsiyetin eğitim duyduğu lise teknik ya da mesleki eğitimle ilgilidir (EURYDICE, 2010).

Türkiye'de mesleki-teknik liselerde öğrenim gören öğrencilerin % 57,2'i erkek, % 42,8'i kız öğrencidir (MEB, 2013). Mesleki-teknik liseler, cinsiyete bölünmüş işgücünün yeniden üretildiği yerler olduğunu belirtmek gerekir. Bu liselerde kız ve erkek öğrencilere istihdam yapısının ve ailedeki işbölümünün devamını sağlayacak biçimde beceri ve vasıflar kazandırılmaktadır (Sayılan, 2012). Dolayısıyla, yükseköğretime geçişte mesleki-teknik liselerden gelen kız ve erkek öğrencilere ek puan verilmesi, özellikle kız öğrencilerin öğretmenlik gibi kadınlara açık istihdam alanlarına yönelmelerine yol açtığı söylenebilir. Bu yüzden cinsiyet stereotipi kariyer seçimi ile doğrudan ilgilidir.

### **Eğitim Yönetimde Ayrımcılık**

Cam tavan etkisi, çalışma yaşamında örgütsel hiyerarşik bir yapıda örgüt çalışanları arasında bir grubun, cinsiyet, etnik köken, din gibi çeşitli ayrımcı faktörler nedeniyle belli bir pozisyonun üstüne terfi edememesi durumu olarak tanımlanmaktadır (Özdemir ve Tanyıldız, 2011). Dolayısıyla, cam tavan etkisi kadınların üst kademe yönetim pozisyonlarına ulaşmasını engelleyici davranışsal ve örgütsel önyargılardan kaynaklanan, görünmez, yapay ve aynı zamanda aşılamayan engelleri içermektedir (Mızrahi ve Aracı, 2010; Bingöl, Aydoğan, Şenel ve Erden, 2011). Türkiye'de kadınların iş yaşamında kariyer elde etmelerini sınırlayan herhangi bir yasal düzenleme bulunmamakla birlikte, ilgili alanyazında yapılan araştırmalar cam tavan sayılığını doğrulamaktadır (Örücü, Kılıç ve Kılıç, 2007; Mızrahi ve Aracı, 2010; Bingöl vd., 2011; Özdemir ve Tanyıldız, 2011). Örneğin, Bingöl ve diğerleri (2011) Enerji Tabii Kaynaklar Bakanlığı'nda yapmış oldukları araştırmalarında cam tavan etkisinin kadınların üst düzey yönetici pozisyonlarına gelmede ciddi bir engel oluşturduğunu ortaya konulmuştur. Benzer biçimde, Mızrahi ve Aracı (2010) kadın çalışanlara yönelik tutumların yöneticilerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Özdemir ve Tanyıldız'ın (2011) araştırma bulguları cam tavan etkisinin üniversitelerde de belirgin bir biçimde kendini gösterdiğini göstermektedir. Buna göre, Türkiye'deki üniversitelerde, kadın akademisyenler için cam tavan, yardımcı doçent ve üstü statülerde çalışmalarının önünde ciddi bir engel oluşturmaktadır. Belirtilen araştırmalar birlikte ele alındığında, kadın çalışanlara yönelik tutumların erkeklerle karşılaştırıldığında daha olumsuz olduğu, çalıştıkları kurumda kendilerine önyargı ile yaklaşıldığı ve

mesleki bir ayrıma maruz bırakıldıkları sonucu kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bunla birlikte, kadınların iş ve aile yaşamındaki rollerinin çok olması, üst düzey pozisyona yükselmelerinde isteksiz olmaları, güvensizlik duygusunun olması gibi nedenlerle kişisel tercihlerinin de bu yönünde olduğu araştırma bulguları da bulunmaktadır (Bingöl vd., 2011). Bununla birlikte, kadının yönetim kademesine gelmesini engelleyen en temel engelleyici unsurun, cinsiyet kalıplarına ilişkin önyargılar olduğunu belirtmek gerekir. İş yaşamında iyi yöneticilerin erklerden oluştuğuna ilişkin genel kabul, kadınların daha başlangıçta kendini ispatlama durumu ile karşı karşıya bırakılmaktadır. Dolayısıyla yukarıda belirtilen gerekçelerin arkasına sığınmalarına yol açarak, onların tepe yönetiminde az oranda temsil edilmesine neden olmaktadır (Çelikten, 2004). TÜİK'in (2012) Hanehalkı İşgücü Araştırması verileri de yukarıda üzerinde durulan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırma verilerine göre, 2011 yılında güç ve statü sembolü olarak görülen kanun yapıcı, üst yönetici ve müdür gibi meslek alanlarında istihdam olan erkeklerin oranının % 89,7 kadınların oranı ise % 10,3 olduğu görülmektedir. Tan'ın (1996) belirttiği gibi, kadınların üst düzey yetki konumlarında düşük düzeyde temsili, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin bir örneği olmanın yanı sıra, aynı zamanda, bu eşitsizliği doğuran ana nedenlerden de biri olarak kendini göstermektedir.

Türkiye'de öğretmenliğin aksine okul yöneticiliği bir kadın mesleği olarak görülmemektedir. Konu biraz daha somutlaştırılmak istenirse, MEB merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatında görev yapan üst düzey yöneticilerin % 96,5'i erkek, % 3,5'i ise kadındır. Benzer biçimde okul müdürlerinin % 94 erkek, % 6'sı kadındır (Yolcu, 2012). Bu veri, eğitimde sistemindeki her düzeydeki okul müdürlerinin erkeklerden oluştuğunu göstermektedir. Kadınların okul yönetici olarak görev yapmaları öğretim düzeyi ile ilişkili görülmektedir. MEB'e bağlı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında 2012-2013 öğretim yılında görev yapan 869.630 öğretmenin 393.812'si (% 45,3) erkek iken, 475.818'i (% 54,7) olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kadınların eğitim yönetiminde bu kadar az bir oranda temsil edilmesi oldukça düşündürücüdür. Örneğin, Fransa, Polonya, İsveç, Birleşik Krallık ve İzlanda'da ilköğretim okul müdürlerinin % 70'inden fazlası kadındır. Buna karşın, Fransa, Avusturya, Polonya, Slovakya, İsveç ve İzlanda'da ortaöğretim okullarındaki kadın müdürlerin oranı, ülkelere göre farklılaşmakla birlikte oldukça düşüktür. Örneğin, Avusturya'da bu oran % 55'in altında olup aynı durum Fransa ve Finlandiya için de geçerlidir. İrlanda, İtalya, Litvanya, Avusturya ve Portekiz'de kadın öğretmenlerin oranı kadın sınıf öğretmenlerin oranından %30 daha düşüktür. Bunun anlamı ilköğretim düzeyindeki okullarda daha sıklıkla yönetici olarak görev yaptıklarıdır (EURYDICE, 2010). Türkiye'de bu konuya ilişkin somut bir veriye ulaşılamamakla birlikte, Kastamonu ilinde görev yapan okul yö-

neticileri arasında okul öncesi öğretim kurumları dışarı da bırakıldığında ilkokul ve ortaokul düzeyindeki okullarda görev yapan yöneticileri arasında kadın okul müdürü bulunmamaktadır. Bununla birlikte, Kastamonu İlinde görev yapan okul yöneticilerinden yalnızca dördü kadın müdürdür.<sup>26\*</sup>

Türkiye’de ilgili alanyazında yapılan araştırmalar kadın ve erkek yöneticilerin başarıları arasında bir fark olmadığını ortaya koymaktadır (Özan ve Akpınar, 2002; Çelikten, 2004; Can, 2008). Bununla birlikte erkek ve kadın öğretmenlerin okul yöneticisi olup olmama konusundaki görüşlerinin daha mesleki yaşamlarına fiilen başlamadan öğrencilik yıllarında belirginleşmeye başladığı söylenebilir. İlgili alanyazında bu belirlemeyi doğrulayan araştırmalara rastlamak mümkündür. Örneğin, Yolcu’nun (2012) araştırmasında kız öğrencilerin meslek yaşamlarını uzun süre öğretmen olarak sürdürme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Erkek öğrenciler, kız öğrencilerin aksine, meslek yaşamlarını uzun süre okul öncesi öğretmeni olarak sürdürmek yerine, ilerleyen yıllarda okul yöneticisi ya da eğitim müfettişi olmak istediklerini ifade etmiştir. Yılmaz ve Güler (2007) araştırmalarında, araştırmaya katılan erkek öğrencilerin çoğunun da beş yıldan sonra mesleğe yönetici olarak devam etmek istediklerini gözlemlemiştir. Diğer yandan kadınların öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra okul yöneticisi olma konusundaki düşüncelerinde belirgin bir farklılaşma olmadığı gözlenmektedir. Burada söylenenleri MEB’in 1999 ve 2001 yıllarında yapmış olduğu yönetici atama seçme sınavına giren adayların cinsiyet oranlarına bakarak somutlaştırmak mümkündür. Buna göre, 1999 yılında yapılan seçme sınavına giren adayların % 91,4’ü erkek % 8,6’sı kadın, 2001 yılında yapılan sınavda ise adayların % 86,1’i erkek % 13,9’u kadındır (Yolcu ve Kavalcılar, 2005). Her iki sınava giren adayların oranı karşılaştırıldığında ikinci sınavda az da olsa kadınların lehine % 5,6 oranında bir artış olmuştur. Her ne kadar bu olumlu bir gelişme olmakla birlikte, bu konuda net bir şeyler söyleyebilmek için daha sonraki yıllarda yapılan sınavlardaki kadın adayların oranındaki gelişmeye bakmak gerekmektedir.

Kuşkusuz kadınların eğitim yönetiminde bu kadar az oranda yer almasının bazı nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenler arasında yöneticiliğin fazla mesai gerektirmesi, kadınların ev ve okul işlerini birlikte yüklenmek zorunda olmaları, üst yöneticilerin kadınlarla değil erkek yöneticilerle çalışmayı tercih etmesi, kadının evdeki görev ve sorumluluklarının erkeklerden fazla olması, kadının toplumsal konumuna ilişkin geleneksel bakış açısidir (Can, 2002; Aktaş, 2007; Sağlam ve Bozkurt, 2012). Usluer’in (2000) belirttiği gibi, ataerkil düzenin erkeklerle verdiği yöneticilik statüsünün kadınlar tarafından da kullanılması, gerek erkekler gerekse kadınlar tarafından toplumsal yaşam düzenine aykırı bulunmaktadır. Ataerkil toplum düzeninin bir parçası olan kadın öğretmenler bile, toplumun diğer ke-

26 \* Bu bilgi 2 Nisan 2014 tarihinde Kastamonu İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden elden alınmıştır.

simlerindeki kadınlar gibi annelik ve iyi eş olma rollerini benimsemekte, bu geleneksel rollerini, kamusal alandaki rollerinden daha öncelikli görmekte, yönetici olmayı değil, öğretmen olmayı kendilerine daha fazla yakıştırmaktadırlar. Böylece içselleştirdikleri ataerkil kültürü, yeni kuşaklara aktararak, yani onu yeniden üreterek var olan eşitsizliklerin devamını sağlamaktadırlar.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumsal cinsiyet ayrımcılığının eğitimdeki yansımalarını konu edinen bu çalışma, eğitime katılım, nitelikli eğitime erişim, meslek seçimi, cinsiyete dayalı okullar ve eğitim yönetiminde ayrımcılık gibi ayrımcılığın görünür ya da başka bir ifadeyle yapısal boyutuyla özdeşleşen ayrımcılıklara dikkat çekilmiştir. Elbette ki eğitim alanında toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığı bu çalışmada ele alınan başlıklarla sınırlı tutmak mümkün değildir. Eğitimde görünmeyen ayrımcılığın yani içeriğinde yer alan toplumsal ayrımcı mekanizmaları sürdüren/yeniden yaratan, okul içi ilişkiler ve ders kitaplarıyla verilen mesajların irdelenmesi gibi boyutların ele alınmamış olması çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır.

Demokrat Eğitimciler Sendikası'nın (2012) düşünce kuruluşu olan DESAM'ın Kütüphaneler Haftası dolayısıyla hazırladığı rapora göre, Türkler 10 yılda ancak bir kitap okuyorken, aynı rapora göre bir Japon yılda 25, bir İsviçreli yılda 10, bir Fransız ise 7 kitap okumaktadır. Dolayısıyla, bu tablo Türkiye'de toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılığın temel nedenini açıklamakla birlikte çözümde de zorlu bir yolun olduğu gerçeğini göz önüne sermektedir. Ancak, eğitim toplumsal değişimin kilit noktasıdır. Okullar var olan toplumsal yapıyı sürdürme yanında gelecekte daha eşitlikçi toplumsal yaşamın temellerinin atılabileceği, bir mücadele alanı olma özelliği taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, ailelerin okullarda sürdürülen cinsiyetçi yapıya karşı farkındalık kazanmaları hayati önem taşımaktadır. Eğitimdeki toplumsal yapıdan kaynaklanan ayrımcılıklar üzerinde bir farkındalık yaratılmış olmakla birlikte aynı farkındalığın cinsiyetçi mekanizmaları yaratan alanlarda da yaratılması cinsiyetçiliğe karşı mücadelede köşe taşı olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Akbayır, K. (2003). Öğretmenlik mesleğine yönelmede ailenin ve branş seçiminde cinsiyetin rolü. [www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/PDF/Öğretmen Yetiştirme/Bildiri/t271d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Öğretmen_Yetiştirme/Bildiri/t271d.pdf). Erişim Tarihi: 16.03.2014.
- Aktaş, N. (2007). Kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alat, Z. ve Alat, K. (2011). Anne babaların kızlarını okutmama nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (3), 1357-1353
- Asan, H. T. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2 (2), 65-74.
- Berktaş, F. (2013). Feminist teoride açılımlar. *Toplumsal cinsiyet çalışmaları* (Edt: Y. Ecevit ve N. Karkıner). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. ss. 2-23.
- Beyaztürk, D. (2006). Okulöncesi öğretmenliği programında okuyan erkek öğrencilerin algıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 22, 26-37.
- Bingöl, D., Aydoğan, E., Şenol, G. ve Erden, P. (2011). Cam tavan sendromu ve kadınların hiyerarşik yükselmelerindeki engeller: T.C. Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanlığı Ankara Merkez Teşkilatı örneği. *İşletme Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 115-132.
- Bora, A. (2012). Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık. *Ayrımcılık çok boyutlu yaklaşımlar* (Der: K. Çayır ve M. A. Ceyhan). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. ss. 175-188
- Can, N. (2008). Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33 (147), 35-41.
- Cavanagh, S. L. (2003). The gender of professionalism and occupational closure: the management of tenure-related disputes by the 'federation of women teachers' associations of ontario'1918-1949, *Gender and Education*, 15 (1), 39-57.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (2), 91-118.
- Çıtak, A. (2008). Kadınların çalışmasına yönelik tutum: cinsiyet, cinsiyet rolü ve sosyo-ekonomik düzeye göre bir karşılaştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirbilek, S. (2007). Cinsiyet ayrımcılığının sosyolojik açıdan incelenmesi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44 (511), 12-27.
- Demorat Eğitimciler Sendikası (2012). DESAM: Türk halkı 10 yılda 1 kitap okuyor. <http://www.memurlar.net/haber/221615/>. Erişim Tarihi: 13.04.2014.
- Ekiz, D. (2006). Sınıf öğretmenliği mesleğine yönelen adayların profilleri ve geleceğe yönelik beklentilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 131-147.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları
- EURYDICE (2010). Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/120en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120en.pdf). Erişim Tarihi: 16.03.2014.

- Fidan, F., İşçi, Ö. ve Yılmaz, T. (2006). Kadın mesleği kavramı: anlamlılığı ve içeriği. 2nd International Conference on Women's Studies: Breaking the Glass Ceiling. 27-28 April 2006, Famagusta, Turkish Republic of Northern Cyprus.
- Giddens, A. (2000). Sosyoloji. (Yay. Haz: H. Özel ve C. Güzel). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Gönüllü, M. ve İçli, G. (2001). Çalışma yaşamında kadınlar: Aile ve ev ilişkileri. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25 (1), 81-100.
- Gül, I. İ. (2012). Hukukta ayrımcılık yasağı. Ayrımcılık Çok Boyutlu Yaklaşımlar. (Der: K. Çayır ve M. Ayan Ceyhan). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. ss. 117-133.
- Günindi, E. A. (1999). Cinsiyet rollerine ilişkin beklenti, tutum, davranışlar ve eşler arası sorumluluk paylaşımı: (Kamuda çalışan yönetici kadınlar örneği). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayını.
- Gürsel, S., Uysal-Kolaşın, G. ve Altındağ, O. (2009) Anadili Türkçe olan nüfus ile Kürtçe olan nüfus arasında eğitim uçurumu var. Bahçeşehir Üniversitesi Toplumsal ve Ekonomik Araştırmalar Merkezi Araştırma Notu 09/49.
- Hill, M. A. ve King, E. M. (1995). Women's education and economic well-being. Feminist Economics, 1 (2). <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/worldswomen/WW2010pub.htm>. Erişim Tarihi: 08.04.2014.
- İmamoğlu, E. (1991). Aile içinde kadın-erkek rolleri. Türk Aile Ansiklopedisi, 3, 832-83.
- Mızrahi, R. ve Aracı, H. (2010). Kadın yöneticiler ve cam tavan sendromu üzerine bir araştırma. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2 (1), 149-156.
- MEB (2013). Örgün eğitim istatistikleri. Ankara: Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı.
- Örücü, E., Kılıç, R. ve Kılıç, T. (2007). Cam tavan sendromu ve kadınların üst düzey yönetici pozisyonuna yükselmesindeki engeller. Yönetim ve Ekonomi, 14 (2), 118-135.
- Özan, B. M. ve Akpınar, B. (2002). Okul yönetiminde kadın yöneticilerin başarısı. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (2), 219-234.
- Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algıları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 17 (1), 145-159.
- Özdemir, D. ve Tanyıldız, Z. E. (2011). Türkiye'de bilim kadını olmak bilimsel işgücüne katılım. Türkiye Toplumsal Araştırmalar Vakfı Değerlendirme Notu.
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve Memiş, A. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri. İlköğretim Online, 9 (2), 910-921.
- Sağlam, A. Ç. ve Bozkurt, A. B. (2012) Milli eğitim bakanlığı merkez ve taşra örgütleri yönetim pozisyonlarında kadınların temsil edilme düzeyine yönelik yönetici görüşleri. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (2), 140-155.
- Sayılan, F. (2014). Piyasa ve Din kıskacında eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği. Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi, 6 (31), 17-23.
- Sayılan, F. (2012). Toplumsal cinsiyet eğitimi: Olanaklar ve sınırlılıklar (Edt: F. Sayılan). Ankara: Dipnot Yayınları.



- Severge, Y. E. (1998) Ders kitaplarında cinsiyetçilik ilköğretim ders kitapları üzerinde yapılmış bir içerik çözümlemesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Şener, Ü. (2011). Kadın İstihdamının Sorun Alanları: Amasya Örneği. [http://www.tepav.org.tr/upload/files/haber/1305894725.ULKER\\_SENER\\_Kadin\\_Istihdaminin\\_Sorunlu\\_Alanlari\\_Amasya\\_Ornegi.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/haber/1305894725.ULKER_SENER_Kadin_Istihdaminin_Sorunlu_Alanlari_Amasya_Ornegi.pdf). Erişim Tarihi: 8.8.2013.
- Tan, M. G. (2011). Eğitim. Toplumsal cinsiyet sosyolojisi. (Edt: Y. Ecevit ve N. Karkıner). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. ss. 2-23.
- Tan, M. (1996). Eğitim yönetiminde kadın azınlık. *Amme İdaresi Dergisi*, 29 (4), 34-42.
- Temizarabacı, Y. (2004). Klasik ve modern ütopyalarda toplumsal cinsiyet. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TÜİK (2012). Hanehalkı işgücü istatistikleri 2011. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- TÜİK (2013). İstatistiklerle Kadın. Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, Sayı: 13458, 8 Mart 2013. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13458>, Erişim Tarihi:10.04.2014.
- TÜSİAD (2008). Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitsizliği: Sorunlar, öncelikler ve çözüm önerileri. Yayın No. TÜSİAD-T/2008-07/468.
- United Nations (2010). The Worlds Women: 2010 Trends and Statistics.
- Usluer, L. (2000). Kadın öğretmenlerin yönetici konumlara yükseltilmeme nedenleri konusundaki öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (Ankara ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uysal-Kolaşın, G. ve Güner, D. (2010). 4 milyon 742 bin kadın okuma yazma bilmiyor. *Betam Araştırma Notu* 10/85.
- Üner, S. (2008). Toplumsal cinsiyet eşitliği. Kadına yönelik aile içi şiddetle mücadele projesi. Ankara: T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.
- World Economic Forum (2013). The global gender gap report 2013. WEB: <http://www.weforum.org/reports/global-gender-gap-report-2013>. Erişim Tarihi: 04.03.2014.
- Yılmaz, T. M., Kesici, Ş. ve Kaya, G. (2011). Okulöncesi öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin liseden mezun oldukları farklı alan / bölümlere göre okulöncesi öğretmenliğine yönelik görüşleri. International Conference On New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April 2011, Antalya, Turkey.
- Yılmaz, A. ve Güler, T. G. (2007). Okulöncesi eğitimde erkek öğretmenlerin mesleğe dair görüşleri. II. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi. İstanbul.
- Yolcu, H. (2012). Evaluating the demand for entering the pre-school teaching profession in the context of the perception of gender roles. *European Journal of Economic, Finance and Administrative Sciences*, 55, 83-96.
- Yolcu, H. ve Kavalcılar, M. (2005). Milli eğitim bakanlığına bağlı okul ve kurum yöneticiliği seçme sınavı kapsamında yapılan değişiklikler öncesi ve sonrası seçme sınavına giren yönetici adaylarının başarı düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11 (41), 87-111.



## Anılarla Haydar Hoca – Hüseyin YOLCU

Doktora öğrenimime devam ederken, Haydar Hoca'dan Okul yönetimi ve Hizmetiçi eğitim ve sorunları derslerini aldım. Her iki derste de biz sunularımızı yaparken, Hoca ara sıra başını ellerinin üzerine koyarak çalışma masası üzerinde uyurdu ya da en azından biz böyle olduğunu düşünürdük. Haydar Hoca'nın bu eylemi yaklaşık 5-10 dakika sürerdi. Biz, bütün arkadaşlar, Hoca'nın sağlık sorunlarından dolayı bunu yaptığını düşünür, sunularımızı yapmaya devam ederdik. Haydar Hoca her defasında, şaşırtıcı bir biçimde, başını kaldırır, sözü sunuyu yapan kişinin ağzından alır, dersi toparlar ve yine sözü sunu yapan kişiye bırakırdı. Biz, buna çok şaşırır ve kendi aramızda Hoca'nın aslında uyumadığını bizi takip ettiğini konuşurduk. Hepimiz buna çok şaşırır ve bunu nasıl yaptığını inanamazdık. Bunu lisans ve yüksek lisans düzeyinde girdiğim derslerde öğrencilerimle paylaşıyorum ve paylaşmaktan da çok mutlu oluyorum. İyi bir hoca olmak; öğrencilerine iyiyi ve doğruyu öğretmek kadar, onların belleğinde güzel anılarla da yer almaktır. Bütün bunları, bize fazlası ile verdiği için Haydar Hoca'ya çok teşekkür ediyorum. Kendisini burada, sevgi ve saygıyla anıyorum...

## Anılarla Haydar Hoca – Selda POLAT

Doktora öğrenimime devam ederken ayağımı kırılmış, kırık anlayamadığı için ayağım alçıya alınmamıştı. Kırığın anlaşılması ve alçıya alınması arasında geçen on beş günlük sürede derslere devam etmiş ancak aksayarak yürümüşüm. O günlerden bir gün fakültenin koridorunda acıyla, aksayarak yürürken Haydar Hoca ile karşılaştım. Daha doğrusu Hoca bana doğru adımlarımı hızlandırarak, koşarcasına yanıma geldi, hemen kitap dolu çantama el attı. Bir yandan da “Ne oldu, ne oldu?” diye üzülerek sormaya başladı. Çok duygulanmıştım, ne kıpırdayabildim ne yanıt verebildim. Hoca, ne yanıtımı ne de kıpırdamamı beklemedi. O sırada, kitap çantasını almış, yüküm hafifletmişti. Hoca'ya fakültenin bahçesinde arkadaşlarım olduğunu söyleyince bana fakülte çıkışına kadar eşlik etti. Bu anıyı hatırlayınca, eğitimci olmanın insani yönün gelişmesi demek olduğunu bir kez daha hatırlarım.

# Eğitimde Yetenek Yönetimi

Tufan AYTAÇ<sup>27</sup> & Cevat ELMA<sup>28</sup>

## GİRİŞ

Postmodern toplum ve postendüstriyel çağda örgütlerde çalışanların ihtiyaçları ve hakları gibi sosyal konular daha çok gündeme gelmektedir. Yetenek Yönetimi (Talent Management) kavramı 2000 yılı başlarında ABD’de McKinsey danışmanlık firmasının 1997 yılında yaptığı “*yetenek savaşları*” araştırmasıyla gündeme gelmiştir. Araştırma sonucunda başarılı örgütlerin tutarlı ve sürekli bir yetenek yönetimi uygulamasına sahip oldukları görülmüştür. Bu araştırma, örgütlerin yetenekli insanları bulmak ve elinde tutmak için diğer örgütler ile zorlu bir rekabet içerisinde oldukları gerçeğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda gerek özel örgütlerde gerekse eğitim örgütlerinde en önemli kaynağın “*yetenekli personel*” olduğu ifade edilmiştir (Axelroad, Michaels ve Hanfield, 2001, 2; Frank ve Taylor, 2004; McDonnell, 2011; Moczyłowska, 2012; Vaiman, Scullion ve Collings, 2012; Aytaç, 2013b).

Eğitim örgütlerinde özellikle okullardaki liderlerin azlığı ile ilgili uluslararası kaygılar yetenek yönetimi konusunu odak noktası haline getirmiş ve araştırmacıları harekete geçirmiştir (Davies ve Davies, 2010; Rhodes, 2012). Eğitim örgütlerinin üst, orta ve alt kademe yönetim düzeyinde yetenek yönetimi yaklaşımının benimsenmesi ve kurumsallaştırılması, birçok yapısal ve yönetsel soruna farklı bakış açısıyla bakılmasına olanak sağlayacaktır. Ülkemizde yürürlükte olan okul yöneticisi atama sisteminin iyi yöneticileri işbaşına getirme konusunda bir hedefinin olduğunu söylemek mümkün değildir. Sınava dayalı teknik yeterlikleri okul yöneticiliğinde en önemli ölçüt olarak benimseyen bir eğitim sisteminin (Aslanargun, 2012) yetenek yöneticisi anlayışına ve yeterliklerine sahip okul yöneticilerine ihtiyacı vardır. Okulların nitelikli çalışanları (öğretmenleri ve yöneticileri) çekme, uygun pozisyonda kullanma, geliştirme, elde tutma ve yedekleme yeteneği, okul toplumu geleceğe doğru ilerlerken önemli bir liderlik sorun alanı olarak görülmektedir (Aytaç, 2013a). Türk Eğitim Sisteminin gerek merkez örgütü gerekse taşra örgütü ve özellikle temel üretim birimi olan okullar düzeyinde yetenek yönetiminin işe koşulması, bir bütün olarak etkinliğin sağlanması ve öğrenen örgüt olma sürecine hız verilmesi anlamında önemli katkılar sağlayacaktır.

---

27 Yrd. Doç. Dr. - Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi - tufana60@gmail.com

28 Doç. Dr. - Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi - cevatalma@gmail.com

## Yetenek Nedir?

Yetenek (Talent) kelimesi eski Yunancada “Talanton” ve Latince “Talentum” olarak denge, para miktarı ve ağırlık (1 talent 25,86 kg., 3 drahmi) olarak kullanılmıştır (Darwill, 2008; Tansley, 2011; Gallardo, Dries, González-Cruz, 2013). UlrichandSmallwood’a (2012) göre “yetenek= yeterlilik × bağlılık × katkı” şeklinde formüle edilmiştir. Yetenek, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “*bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme yeteneği; bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç; kapasite*” olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, 2005). “Yetenek”, “Talent” kelimesini oluşturan; Triumph (Başarı), Ability (Kabiliyet), Leadership (Liderlik), Easiness (Pratiklik), New-fangled (Yaratıcılık) ve Time (Zaman) kavramlarının bir bütünü olarak nitelendirilebilir (Doğan, 2009). Robbins ve Judge (2012) ise yeteneği, insanların bir iş için gerekli çeşitli görevleri yerine getirme kapasitesi olarak tanımlamışlardır.

## YETENEK YÖNETİMİ NEDİR?

Örgütlerdeki yetenekli çalışanların örgütü farklı bir boyuta götüreceğine ilk işaret eden Selznick’e göre (1984) yetenekler örgütleri öne geçirme potansiyeli taşıyan ayırt edici unsurlardır. Bu çalışmadan 13 yıl önce McClelland (1973) yayınladığı “zekâ yerine yeterliliği ölçme” adlı makalesinde yeteneklerine farklı bir kullanım alanı getirmiştir. 2000’li yıllarla birlikte bu kavram daha çok gündeme gelmiş ve “yetenek savaşları” bağlamında sıklıkla dillendirilmeye başlanmıştır.

Yetenek yönetimini Jackson ve Schuler (1990) “doğru kişinin, doğru işte, doğru zamanda olması”, Redford (2005) “her kademe çalışanlarının kendi potansiyellerinin en üstünde çalışmalarını sağlayacak bir girişim”, Ericson (2007) “yetenekler uğruna savaşta öne çıkmak için en iyi strateji gördüğünüz herkese el atmak değil, doğru insanları cezbetmek”, Dessler (2011) “personeli planlama, işe alma, geliştirme ve yönetme” şeklinde tanımlamaktadır. Collings ve Mellahi (2009) ise yetenek yönetimini anahtar kişilerden çok anahtar rollerin tespit edilmesi olarak tanımlamıştır.

Gay, Sims ve Morris (2007) yetenek yönetimini “örgütlerde yetenekli ve becerikli bireylerin gelişmesini ve kariyerinde ilerlemesini resmiprosedürler, kaynaklar, politikalar ve süreçleri kullanarak kolaylaştırmaktır” biçiminde tanımlamaktadır. Yetenek yönetimi; örgütün ve çalışanların ihtiyaç duyulan yetenek ve yeterliklerinin tanımlanması, bu doğrultuda liderlik ve üst yönetim pozisyonlarına doğru çalışanların sağlanması, tüm işgücünün örgütsel amaçlara yönelik kariyer planlarının yapılması, performanslarının değerlendirilmesi, yüksek performans kültürünün oluşturulması ve yürütülmesini kapsayan bir stratejik yönetim sürecidir

(McCauley ve Wakefield, 2006; Cross, 2007; Davis, 2007; Silzer ve Dowell, 2010; Akar, 2012). Yetenek yönetimi bir örgüt için özel bir değeri olan yüksek potansiyele sahip bireylerin sistematik olarak çekilmesi, belirlenmesi, geliştirilmesi, işe alımı/devamının sağlanması ve çoğaltılmasıdır (CIPD, 2006).

## Yetenek Yönetiminin Önemi

Örgütler, son zamanlarda entelektüel sermayelerini geliştirerek rekabet gücünü artırma eğilimi göstermektedir. Bu eğilim, günümüz yönetim ve işletme anlayışının “insan kalitesine” daha çok vurgu yapmasının bir sonucu olarak da görülebilir. Örgütün insan sermayesinin farklılık yaratan bir değer olarak algılanmasından sonra örgütler, çalışanlarının yeterliliğini artırmaya ya da yüksek yeterlikteki çalışanları örgüte çekme girişimlerine ağırlık vermişlerdir. Buna paralel olarak kurumlarda eğitim ve yetiştirmenin öneminde de artış gözlenmiştir (Elma, 2002). Örgütlerin rekabetçi özellikleri ve ürettikleri ürünler kopya edilebilir ancak insangücü yeteneklerinin kopyalanması mümkün değildir (Leitch, 2006). Bu anlamda özellikle eğitim örgütlerinde çalışanların entelektüel ya da insan sermayesi önemli hale gelmektedir. Heidrick'e göre (2007) yetenekli personel, beğenmediği mağazadan başka bir mağazaya giden müşteriye benzetilebilir. Onu çekmek, elde tutmak ve geliştirmek için tıpkı bir mağazanın ürün çeşitliliğine ve hizmet kalitesine daha fazla önem ve öncelik vererek müşteriye çekmesi gibi örgütler de yetenek yönetimini öncelikli bir konu olarak düşünmesi ve bununla ilgili projeleri hayata geçirmesi gerekir.

Yetenek yönetimi, örgütteki yetenekli insanlara yatırım yapma, geliştirme ve bağlılığını devam ettirebilmek için liderlerin stratejik düşünme, iletişim yeterlikleri, duygusal olgunluk ve yetenekli insanları çekme ve motive etme gibi yeterliklerin birleşiminden oluşur (Garrow ve Hirsh, 2008). Yetenek yönetimi rekabet avantajı elde etmek amacıyla; örgütün uzun vadeli stratejileri doğrultusunda yüksek performans potansiyelli-yüksek nitelikli kişileri işe alma, geliştirme, yerleştirme, işte tutma çalışmalarını sürdürme ve bütünleştirme sürecidir. Yetenek yönetimi, insan kaynakları yönetiminde, personel yönetimi ve stratejik insan kaynakları yönetiminden sonraki üçüncü aşama olarak değerlendirilmektedir (Tablo1). Yetenek Yönetimi ile İnsan Kaynakları Yönetimi'nin temel amacı “doğru işe doğru kişiyi” yerleştirmektir (Berger, 2004; Lewis ve Heckman, 2006; Bahadır, 2010; Akar, 2012; Vaiman, Scullion ve Collings, 2012). Yetenek Yönetimi ve İnsan Kaynakları Yönetimi örgütün stratejik hedeflerini desteklemekte ve başarılı olabilmek için onlarla uyumlu olmaya ihtiyaç duymaktadır. Yetenek Yönetimi, İnsan Kaynakları Yönetimi'nden daha “odaklanmış” bir alandır ve hedef grubu örgüt tüm çalışanları değil kilit pozisyonlarda yer alan çalışanlardır. Yetenek yönetimi çalışanları sınıf-

landırarak sadece en üst kademelerde yeralan çalışanlarla ilgilenmekte ve çalışanlara eşit yaklaşımda İnsan Kaynakları Yönetimi'nden farklı bir bakış açısı sergilemektedir (Lewis ve Heckman, 2006; Bahadır, 2010; Hanif ve Yunfei, 2013).

**Tablo 1.** *Personel yönetiminden yetenek yönetimine geçiş*

	Stratejik İKY	Yetenek Yönetimi
<b>Personel Yönetimi</b>	İşe alım	Performans yönetimi
Ücretler	Kariyer gelişimi	Yetkinlik yönetimi
Yan haklar	Örgütsel tasarım	Örgütsel Yedekleme
<b>İş Fonksiyonu</b>	Toplam ücretlendirme	<b>İşle ile Entegrasyon</b>
Ücret ödeme sistemleri	İletişim	Liderlik geliştirme
	İş ortağı	
	İşe alım, İK portalı, tazminat, öğrenme yönetimi	

Yetenek yönetimine bazı yazarların “*yeni şişedeki eski şarap*” ya da “*yeni gümüş kurşunlar*” benzetmesi yapmalarına rağmen (Bahadır, 2010; Iles, Preece ve Chuai, 2010; McDonnell, Lamare, Gunnigle ve Lavelle, 2010; Tansley, 2011; Huang ve Tansley, 2012), bu yaklaşımın stratejik insan kaynakları yönetimine farklı bir değer kattığı yönünde bir görüş birliği söz konusudur (Dries, 2013). Yetenek yönetiminin dayandığı temel görüşler: yetenekli çalışanlara ve özellikle kilit pozisyonlarda güçlü yeteneklere sahip olan örgütlerin daha başarılı olduğu ve rekabet etmede önemli bir avantaj sağladığıdır. Yetenek yönetiminin temelinde örgütün hedefleri ile çalışanların yeteneklerinin bütünleştirilmesi yatmaktadır (Ashton ve Morton, 2005).

## EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE YETENEK YÖNETİMİ

Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gündeme gelen pozitivizm sonrası yaklaşımlar, eğitim kurumlarının sadece teknik ve kurumsal etkililiğe dayalı yönetilmesinin insan kaynağının ikinci plana itilmesiyle sonuçlandığını ifade etmekte, bunun sonucunda insanların örgüt yaşamında tek düze bir anlayışla değerlendirildiğini vurgulamaktadır (Aslanargun, 2012). İş dünyasında küresel örgütlerin başarısında yetenek yönetimi rüzgârı hızla eserken bu yaklaşım eğitim örgütlerini nasıl ve ne şekilde etkileyeceği üzerinde akademik alan yazında çeşitli teoriler ve modeller ileri sürülmekte, ancak pratikte nasıl ve ne ölçüde uygulanacağı ile ilgili çalışmaların sayısı yeterli değildir.

Eğitim örgütlerinin temel amaçlarından biri de bireyin yeteneklerinin açığa çıkarılması, gizil güç ve yeteneklerinin keşfedilmesi ve bunların olanaklar ölçüsünde etkili biçimde geliştirilmesidir. Bu çalışmanın odağında örgütsel yetenek-

lerin yönetimi yer almaktadır. Bu bağlamdayetenek yönetimi, yetenekli kişileri örgüte çekmenin yanı sıra belli bir potansiyele sahip personeli de eğitmeyi amaçlamaktadır. Bu bir anlamda örgütün geleceği için çalışanları ve liderleri geliştirmeye odaklanmaktadır.

Okullarda, dünya ile rekabet edecek değerleri vurgulayan güçlü bir örgüt kültürü oluşturma yönündeki çabaların yetersiz olduğu görülmektedir (Sağnak, 2005). “*Madde ve insan kaynaklarının örgütün amaçları doğrultusunda yönetilmesi*” tanımı okul yönetimi söz konusu olduğunda yetersiz kalmaktadır (Aslanargun, 2012). Bu bağlamda eğitim örgütleri niçin yetenek yönetimine ihtiyaç duyarlar? sorusu son yıllarda gündeme gelmiştir. Küreselleşme ve postmodernizm bağlamında sürekli değişim ve belirsizlik ile karşı karşıya kalan eğitim örgütleri gerek değişimlere ayak uydurabilme gerekse rekabet üstünlüğü sağlama ve sürdürme konusunda zorlanmaktadırlar. Böyle bir ortamda eğitim örgütlerinin varlığını sürdürebilmeleri için özellikle insangücü kaynağını iyi seçmesi ve kullanması gerekmektedir. Sürdürülebilir gelişmeyi sağlamak, geleceğin liderlerini yetiştirmek, rekabet avantajı bağlamında çalışanların performanslarını geliştirmek, personelin işe giriş-çıkış hareketliliğini azaltmak ve sürekli yeni personelin eğitime yönelik maliyetleri düşürmek gibi etkenleyetenek yönetimini gerekli kılmaktadır. Özellikle okulların yetenekli işgörenleri seçmesi, örgüte bağlaması ve geleceğe dönük örgütü geliştirmede bir “*yetenek avcısı ve yöneticisi*” olması gerekir. Eğitim örgütlerinde çalışacak personelin hizmet öncesi seçme ve yetiştirme aşamalarından başlayarak ve işe yerleştirme süreci boyunca sürekliliği olan bir yetenek yönetimi anlayışı benimsenmelidir. Özellikle lider yönetici yeteneği olanların belirlenmesi ve onlardan etkili bir biçimde yararlanmanın yol ve yöntemleri üzerinde önemle durulmalıdır.

Yetenek yönetimi son yıllarda eğitim örgütlerinin geliştirilmesinde kritik bir başarı faktörü olarak görülmeye başlanmıştır. Eğitim örgütlerinin başarısında temel kaynak olarak çalışanların yeteneği ve okul liderlerinin yetenek yönetimi becerileri ön plana çıkmaktadır. Yetenek yönetimine odaklanma, yüksek performanslı bir öğrenme ortamı oluşturmak ve okullarda derinlemesine liderliği inşa etmek gibi diğer stratejik hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Bu halen varolan basit başarı planları ve tipik hiyerarşik liderlik rollerinin yerine getirilmesinden farklı olarak gelecekte yeni ve farklı liderlik rolleri yaratacak yetenekli bireylerin ortaya çıkmasını sağlayan bir süreçtir. Bu süreç, okulun dönüşüm ihtiyaçlarını karşılamak için yenilikçi ve yaratıcı liderler geliştirme zorluğu ile karşılaşan okullar için özellikle önemlidir (Davies ve Davies, 2011; Aytaç, 2013b). McKinsey çalışması bağlamında küresel anlamda yetenekli okul liderlerinin işe alınması ve devamlılığının sağlanması sorunu güncelliğini sürdürmektedir. Yete-

nek yöneticisi okul liderlerin etkili okullar yaratabileceği ya da etkili okulların yetenekli liderler ve çalışanları yaratacağı varsayımının uygulamada araştırılmasına gereklilik vardır (Bennis, 1997; Golden, 2005; MacBeath, 2006). Okul merkezli yönetim anlayışının egemen olduğu Avusturalya, Yeni Zelanda, Amerika, Kanada gibi bütçe, personel ve program gibi alanlarda okulların özerk bir yapıda olduğu sistemlerde okul yöneticilerinin yetenek yönetimi becerilerine sahip olması gerek okul gerekse bölge düzeyinde önemli bir sorun alanı olarak ortaya çıkmıştır (MacBeath, 2006; Aytaç, 2013b). Brown ve Tannock'a göre (2009) etkili yetenek yönetiminin resmi devlet okullarında hayata geçirilememesi, eğitimde özelleştirmeler ve rekabetin artması okulların daha profesyonel yönetilen yapılara dönüşmesini zorlamaktadır. Bu yaklaşıma örnek olarak ABD'de devlet okulları (charter schools) yönetimleri daha iyi yetenek yönetimi sağlamak için, daha nitelikli eğitim vermek amacıyla özelleştirilmesi örnek verilebilir. Kuşkusuz yetenek yönetimi yaklaşımı sadece özerk yapılanmanın ya da özelleştirmenin olduğu durumlarda geçerli olan bir uygulama değildir. Mevcut merkezi yapılanmanın olduğu sistemlerde de lider yönetici-lider öğretmen özellikleri gösterenlerin özellikle seçilmesi ve yerleştirilmesi daha da önem kazanmaktadır.

Yöneticilerin görevlerinin bir bölümü, yetenekli insanları bulmak, yerleştirmek, yönetmek ve bunun için yeni yollar bulmaktır. Bütün bu süreçlerin tanımlanması, planlanması ve işletilmesi yetenek gerektirir ve bu yöneticilerin işidir (Lewis ve Heckman, 2006; Davis, 2007). Eğitim örgütleri ile diğer özel örgütlere yetenek yönetimi açısından bakıldığında, okullarda yetenek yönetimi uygulamalarından çalışanları okula çekme, elde tutma, güdüleme, geliştirme ve yedekleme uygulamalarının yeterince gerçekleştirilemediği görülmektedir (Ringo, Schweyer, DeMarco, Jones ve Lesser, 2008).

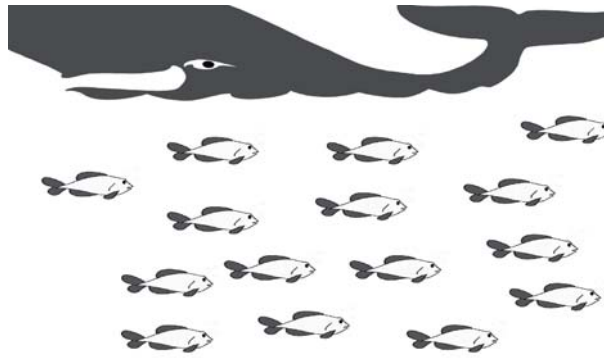
Başarılı eğitim örgütlerinin oluşturulmasında önemli faktörlerden biri de yetenek yönetimidir. Araştırmalar eğitim örgütlerinde özellikle yetenek yönetimine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymaktadır. Yetenek yönetimi eğitim örgütlerinde konuşmaya başlayan yeni kavramlardan biridir. Okullarda yetenekli liderlerin ve çalışanların eksikliği, aynı alanda çalışan okullar arasında bir rekabet ortamı yaratmış, özellikle yetenek yönetimi anlayışının benimsendiği okulların kendilerini geleceğe taşıyabilmesi için nitelikli çalışanlardan oluşan bir "yetenek havuzu" oluşturdukları görülmüştür. Ayrıca okulların öğretmenler ve yöneticiler tarafından tercih edilen ve seçilen marka ve okullar olması rekabetin yaşandığı günümüzde yetenek yönetimi bağlamında önemli bir husustur (Lewis ve Heckman, 2006; Brandt, 2011; Davies ve Davies, 2011). Okulların farklılık ve yenilikçilik ihtiyaçlarını karşılamada başvurabileceği en etkili yollardan birisi de yetenek yönetimini etkili şekilde gerçekleştirebilmesidir. Artık eğitim örgütleri de (Resmi/özel okullar,



Eğitim Bakanlıkları) kar amaçlı özel örgütler gibi yetenekli çalışanları bünyesinde tutmak istemektedir. Bu süreçte, okulların yetenekli yöneticileri, öğretmenleri, uzmanları ve diğer çalışanları belirlemesi, bünyesinde tutması ve kullanabilmesi bilgi ve becerilerine sahip olması önemli bir hale gelmektedir (Aytaç, 2013b). Yetenek yönetimi, okullar arasında rekabetin artması, yetenekli eğitim yöneticilerinin yetersiz sayıda olması, potansiyel liderleri ve çalışanları belirleme ve geliştirme fırsatlarının ve sistemlerinin olmaması bağlamında eğitim örgütlerinde dikkate alınması gereklidir.

Rhodes'a göre (2012) okulun, yeteneği ve yetenekli liderleri tanımlaması ve yetenekli bireyleri nasıl belirleyeceği konusunda bir politikasının olması gerekmektedir. Yetenek yönetimi, okulların geleceğe yönelik planlarında önemli bireylere ihtiyaçlarını karşılayacak ve öngörececek bir süreçtir. Okullara yönelik stratejik soru, dışarıdan personel alma yoluyla yeni yeteneklere sahip olmaları ya da kendi yeteneklerini geliştirmeye önem verip vermedikleridir (Davies ve Davies, 2011). Quinn, Anderson ve Finkelstein (1999, 179-183) bir örgütün yeteneğini, onların deyimiyle mesleki zekâsını geliştirmek için; en iyi çalışanların işe alınması, çalışanların yoğun ve erken gelişmeye zorlanması ya da özendirilmesi, mesleki meydan okumalara süreklilik kazandırılması ve çalışanların değerlendirilip, sürekli bir yetenek ayıklamasını gerekli koşullar olarak görmektedirler.

Liderliğin kalitesi ve liderlerin etkinliği okullarda düzenli olarak değerlendirilmemekte ve incelenmemektedir. Okulların liderlerinin yeteneklerini, kabiliyetlerini ve etkin davranışlarını belirlemeleri ve tanımlamaları ve bunları değerlendirmeye yönelik araçlarının olması gerekmektedir (Davies ve Davies, 2011, 140).



**Şekil 1.** Büyük ve Küçük Balıklar

Eğitim alanındaki örgütler ve özellikle okullar, dış dinamiklere yanıt verme konusunda yavaş olan büyük bürokrasilerdir. Bu anlamda, onları büyük ve heybetli ancak manevra yapması zor yavaş bir balinalara benzetebiliriz. Daha arzu edilebilir bir görüntü ise, sinirsel bir ağa bağlı bir sürü küçük balıktır, böylece aynı yöne yüze-



bilirler, fakat gerektiğinde hızlı bir şekilde yön değiştirebilirler. Bu sürü görüntüsü, her birinin kendi gelişim kariyeri ve yeteneği olan fakat kendi okullarının değer ve stratejilerine bağlı bir dizi personele sahip bir okulu temsil etmektedir. Bu personel hızlı bir şekilde hareket edebilir ve adapte olabilir. Bu nedenle okulların bürokratik personel gelişimi sistemi ile daha fazla kişiselleştirilmiş yetenek gelişimi sistemlerinin yer değiştirmesi gerekmektedir. Okulların hareket ediyor olması veya öğrencilere yönelik kişiselleştirilmiş öğrenmeye yönelmesi gibi, personeli için de kişiselleştirilmiş yetenek yönetimi yaklaşımlarına yönelmesi gerekmektedir. Okulun stratejisi ve değerleri çerçevesinde işbirliği içinde çalışan motivasyonu yüksek ve girişimci yetenekli bireylerin gelişimini sağlayacak bir yetenek yönetimi yaklaşımını nasıl sağlayacağımızı düşünmemiz gerekmektedir (Davies ve Davies, 2011).

Özel okullar ve dershaneler gerek yönetici gerekse öğretmen açısından yetenek avına çıkmakta, *“En iyi olmak için en iyiyle çalışmalısın”* sloganıyla en yetenekli öğretmen ve yöneticileri sistematik yöntemlerle bulup, tarayıp örgütlerine katmakta ve devamlılığını sağlamaya çalışmaktadır. Yetenek yönetiminde yetenekli personeli belirleme ve örgüte katma yanında örgütsel adanmışlığı, bağlılığı ve iş doyumunu yükselterek örgütte kalmasını sağlamak da önemlidir.

## Yetenek Yönetimi Kültürü

Bir yetenek yönetim kültürü veya yetenek geliştirme kültürü yaratma, büyük ölçüde örgütün olumlu, destekleyici ve geliştirici bir kültüresahip olmasıyla olanaklıdır. Okul, yetenekli bireyleri ödüllendiren ve geliştiren bir kültüre sahip olacaksa, özünde olumlu bir kültüre sahip olmalı, kişilerin çalışmak istediği ve görüşleri ile profesyonel açıdan öğrendiklerini paylaşmak istediği bir yer olmalıdır. Kültür; değerler, ortak inançlar, amaç ve ilişkiler ile ilgilidir. Okulun kültürü yetenek belirlemenin ve geliştirmenin uygulanma ve anlaşılma biçimini etkiler ve potansiyel liderlerin belirlenmesi ve geliştirilmesi için hangi süreçlerin izlenmesi üzerinde belirleyicidir (Novak, 2009; Davies ve Davies, 2011).

Kültürü değiştirmek kestirme bir çözüm olamaz: bu süreç uzun sürer çünkü kültür, kişilerin inançları ve davranışları aracılığıyla değiştirilir ve geliştirilir. Yetenek kültürü oluşturmada bazı önkoşullar belirlenebilir (Davies ve Brighthouse, 2008; Novak, 2009; Davies ve Davies, 2011):

1. Etkili liderliğin ne olduğunu tanımlama
2. Diğer tüm liderlerin bağlılığını kazanmaya çalışma
3. Liderlik potansiyelini ve liderliği geliştirmeyi değerlendirmek için birden fazla yöntem kullanma
4. Geleceğin stratejik hedeflerini formüleleştirme ve yetenek geliştirmeye uyum sağlama.

Etkin bir okul kültürü geliştirmek, gelişmek ve ilerlemek açısından her okul için önemlidir ancak okul yetenek yönetimine ilişkin stratejik bir yaklaşım geliştirecek ise kesinlikle zorunludur. Bu tür bir yaklaşım; en iyi yeteneği çekmeye, “seçilen bir işveren” olarak örgütü yüceltmeye ve gelişmiş işe alma süreçleri üretmeye yönelik okul kültürü ile başlar. Çalışanı elde tutma ve çalışan bağlılığını yönetmenin karmaşıklığı yeteneği elde tutma sorunlarının temel nedenlerini ve en yetenekli kişilerin geleceğin liderleri olma olasılığını anlamayı içerir. Okulun başarılarını en iyi seviyeye çıkarmanın yolu yetenekli kişilere yatırım yapmaktır. Performans incelemeleri vasıtasıyla personel öğrenme olanakları ile motive edilebilir. İyi performans gösterenlerin uzmanlaşmasına fırsat tanımak önemlidir – bu açık ve dürüst iletişim ve güven gerektirir (Novak, 2009; Davies ve Davies, 2011).

### Yetenek Yönetiminin Eğitim Örgütlerinde Uygulanması

Yetenek yönetimi konusunda özellikle eğitim alanında yapılan araştırmaların sayısı sınırlıdır. Bu konuyla ilgili önemli araştırmalardan biri Hay Grubu (2008) tarafından yapılan “Zirveye Sıçra (Rushto Top)” adlı çalışmadır. Hay Grubu’nun bu çalışması yetenek yönetimi liderliği konusunda güçlü bir değerlendirme olanağı sunmaktadır. Hay Grubu (2008, 7) genel olarak okul müdürleri arasında “liderlik potansiyeline ilişkin erken uyarı işaretleri” olarak tanımlanan özelliklerin aşağıdakileri içerdiğini ileri sürmektedir:

- Güven ve güvenilirlik
- “Büyük resmi” görebilme, bağlantılar kurma ve tüm okulu düşünme
- Görevlerinin temellerinde kısa sürede ustalaşma ve daha fazlasını araştırma
- Kapsayıcı olma (diğer yola bakmaz veya geçmişteki olayları geride bırakır)
- Girişimci ve motivasyonu yüksek (liderlik yapmasını önleyemediğiniz türden kişiler)
- Entelektüel açıdan meraklı ve kapasitesi yüksek (genel tehditleri görür)
- Dirençli ve empati kurabilir (ilerlemenin hızına ayak uydurabilen ve başkalarından öğrenen).

Aytaç (2013a) tarafından yapılan 55 öğretmenin yetenek yönetimine ilişkin görüşlerinin belirlendiği nitel çalışmada; öğretmenlerin yetenek yönetimi yaklaşımını daha çok özel okullarda uygulanabilecek bir model ve insan kaynakları yönetimi becerisi ve yeterliği olarak algıladığı görülmüştür. Öğretmenler okul yöneticilerinin yetenek yönetimi becerilerine istenen düzeyde sahip olmadığı görüşündedirler. Akar (2012) tarafından yapılan kamu ve vakıf üniversiteleri üzerinde yapılan araştırmada; öğretim üyelerinin görüşlerine göre yetenek yönetiminin beş

boyutundan yeteneği çekme boyutunun üniversitelerde “biraz” düzeyinde, yerleş-tirme, geliştirme, tutma ve örgütsel yedekleme boyutlarının “çok az” düzeyinde uygulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yetenek yönetimi yaklaşımının uygulanma-sına dönük vakıf üniversitesi öğretim üyesi görüşleri kamu üniversitesi öğretim üyesi görüşlerine göre daha olumludur. Üniversite yöneticilerinin çoğunluğu ye-tenek yönetiminin çeşitli sınırlılıklar nedeniyle üniversitelerde uygulanma zorluk-ları olduğunu ancak fakülte ve üniversitelerin sistematik olmasa da öznel çabalarla bu tip uygulamaları yürüttükleri görüşündedirler.

### **Yetenek Yönetimi Süreçleri ve Programları**

Yetenek yönetimi konusunda yapılan diğer araştırmalara bakıldığında daha çok üniversite düzeyinde olduğu görülmektedir: Minnesota üniversitesi, Pensil-yanya üniversitesi ve Daytona gibi birçok eğitim örgütü yetenek yönetimi süreç-lerini bünyelerinde uygulamışlardır. Örneğin Pensilvanya Üniversitesi geliştirme programları vasıtasıyla çalışanlarına kariyerinde ilerleme olanağı sunduğu gibi koçluk ve mentorluk programları vasıtasıyla da bireysel programlar sunmuşlardır. Programlar, rektör yardımcısı ve dekan pozisyonlarının altından başlayıp destek personeline kadar sürmüştür. Kurduğu Öğrenme ve Eğitim merkezi (CLE) vasıta-sıyla çalışanlarının gelişiminde proaktif olmalarını istemektedir. Daytona Üniver-sitesi de bünyesinde 50 kritik pozisyon ve 100 aday tespit etmiştir. Her potansiyel adayın 3-5 yıl içinde uygun pozisyona hazır olabilmesi için tüm bu adaylara yö-nelik bireysel kariyer gelişim planı hazırlamıştır. İlk yıl kendini değerlendirme ve kurumsal bilgi, ikinci yılda takım çalışması ve liderlik, üçüncüyılda isedeneyssel ve kişinin kendi kılavuzluğundaki faaliyetler hazırlanmıştır. Buna ek olarak her bir personelin bir sonraki pozisyonu için hazır olduğunu belirten değerlendirme sonuçlarını içeren profesyonel bir portfolyo hazırlamıştır (Charan, 2008).

Yetenek yönetimi programları; aksiyon öğrenimi, koçluk ve mentorluk gibi araçlarla potansiyel liderleri belirleme ve geliştirme amacıyla çeşitli şekillerde ger-çekleştirilir. Okullara yetenekli bireyleri çekmek ve onları okulda belirlemekten öte onların yeteneklerini de geliştirmek ve yönetmek için bir strateji gereklidir. Peter’a göre (2005) okullarda yetenek yönetimi personelin kendini kurumla öz-deştirmesi ve duygusal bağlılıkla sağlanabilir. Yetenek yönetiminde esas bu bağlı-ğın geliştirilmesidir.

Yetenek yönetimi süreçlerinde ilk adım; örgüt içinde liderlik potansiyeline sahip olan personeli belirlemektir. Eğitim örgütlerinde potansiyel liderleri seçer-ken geleneksel liderlik yaklaşımlarından öte farklı özelliklerin dikkate alınması ge-rekmektedir (Hay Group, 2008). Hay Grubu (2008, 11) ayrıca liderlik potansiyeli göstermeyen kişilerin özelliklerini de tanımlamıştır:

- Kısa vadede kapasite oluşturmak için doğrudan sonuçlara veya teknik uzmanlık ya da uzmanlık alanı elde etmeye odaklanma
- Kibirli olma veya meslektaşlarından daha zeki olduğunu varsayma
- Başkalarını dinleme yeteneğinin olmaması
- Öz kontrol ve öz farkındalık eksikliği.

Yetenek yönetiminde potansiyel değerlerin yetiştirilmesinde aşağıdaki yöntemler uygulanmaktadır (Cuming, 2005; Atwood, 2007; Davies ve Davies, 2011):

*Mentorluk ve koçluk:* Birçok okul yeni atanan personel için mentorluk ve koçluk uygulaması yapmaktadır. Mentorluk becerikli bir kişiyle daha az tecrübeli kişiyi eşleştirerek az tecrübeli olanın becerilerini geliştirme ve güçlendirir. Yetenek yönetimi bağlamında potansiyel liderler yetiştirilmesi sürecinde koçluk yapılması alternatif bir uygulama olarak etkilidir. Koçluk ilerlemeyi sağlar, kişiye yeni rolünde destek sağlar ve yeni bir öğrenme çevresinde kişisel destek sağlar. Koçlar bilgi ve tecrübe sağlar ve karşılıklı anlayışın gelişmesini, uygulamalı eğitimi tartışır, delilleri yorumlar, aktif olarak dinler ve örgüt içindeki çatışmalarla ilgilenir. Koçluk örgütteki bireyin destek, geribildirim, farklı bakış açısı, yeni vizyon ve insanlarla ilişkilendirmenin yeni yolları vasıtasıyla geliştirmeyi amaçlayan müdahaledir. Koçluk fırsatında başarıyı yakalayabilmek için taraflar arasındaki ilişkinin nitelikli olması büyük önem taşır. Bir sistem ne kadar sağlam olursa olsun, eğer potansiyel liderle koç arasında karşılıklı güven yoksa başarıya ulaşılamaz. Başarılı bir koçluğun temelini aşağıdaki beceriler oluşturur:

- Etkin ve odaklanmış dinleme
- Deneyimlerden ders çıkartıp öğrenebilme
- Uygun sorular sorma
- Duyguları anlayabilme
- Görüşme
- Tartışmaları eleştirebilme
- Karşı çıkıp yüzleşebilme
- Gözlemleri değerlendirebilme

*Aksiyon öğrenme:* Buna iş üzerinde yetenek geliştirme de denmektedir. Aksiyon öğrenme de potansiyel kişilere belli bir alanı çalışmak için deneysel öğrenme görevleri verilir ve bir üst kademe yöneticisine bulgularını sunar. Aksiyon öğrenme komitelere, projelere veya düzenlenebilecek diğer organizasyonlara katılmakla da olabilir. Rothwell (2001) bireysel gelişimin % 90'ının iş üstüdeyken öğrenildiğini belirtmiştir.

*İşbaşında eğitim ve okul lider takımı ile birlikte çalışma:* İşbaşında eğitim potansiyel bir liderin, başarılı ve etkili bir lideri gün içinde veya belirli bir deneyim boyunca izlemek yoluyla bir liderlik görevini öğrenmesini sağlayan faaliyettir. Potansiyel liderler ilk olarak iş ortamında ve faaliyet sırasında profesyonel mesleki yeteneklere tanık olurlar. İşbaşında eğitim; farkındalığı artırmak, örnekler yoluyla model davranışa yardımcı olmak ve kuramsal öğrenme ve uygulama arasındaki bağlantıyı güçlendirmek için tasarlanmıştır. İşbaşında eğitim gözleme dayanmaktadır ve ancak potansiyel liderin gözlem ve değerlendirme yeteneklerinin bulunması durumunda etkin olacaktır. İşbaşında eğitiminin yeni yetenekler geliştirme ve görev ve örgütün daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunma potansiyeli mevcuttur (Davies ve Davies, 2011).

*Deneyimlerin yorumlanmasını desteklemeye yönelik danışmanlık ve rehberlik:* Birçok okulda yeni görevlendirilen personelin göreve başlamasını desteklemek için danışmanlık kullanılmaktadır. Danışmanlık ayrıca ilerlemeyi destekleyebilir, yeni bir görevde veya yeni bir sorumluluk üstlenirken kişiye destek olabilir ve yeni bir öğrenme durumunda ihtiyaç duyulan kişisel desteği sağlar (Davies ve Davies, 2011).

## YETENEK YÖNETİMİ LİDERLİĞİ

Rekabetin yoğun olarak yaşandığı, her şeyin göreceli olarak değerlendirildiği ve gerçek konusunda belirsizliğin savunulduğu postmodern dünyada eğitim yöneticilerinin yetenek yönetimi liderlik becerilerine daha fazla ihtiyacı olacaktır (Hodgkinson, 2004; Ayaç, 2013b). Okul yöneticilerinin yetenek yönetimi liderliği konusunda bilinçlendirilmeleri ve eğitilmeleri, özellikle okul örgütünü bu yönde geliştirmeleri önemli hale gelmektedir.

Eğitim örgütlerinde ve diğer sektörlerde yetenek yönetimi uygulamaları ile ilgili alanyazın incelendiğinde daha çok Y kuşağı (1977-1995 arası doğanlar) nitelikli çalışanların ve özellikle öğretmenlerin okula çekilmesi ve tutulmasına odaklanıldığı diğer bir ifadeyle onların örgütsel bağlılığını sağlamaya odaklanıldığı görülmektedir. Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi daha çok nitelikli öğretmenlerin okula çekilmesi, devamının sağlanması, mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve motive edilmesi süreçlerine odaklanmaktadır (Behrstock, 2010).

Okullarda liderliğin eksikliği ile ilgili küresel kaygılar, liderlik yeteneği ve liderlik yetenek yönetimi konusunu gündeme getirmiştir. Özellikle son yıllarda okul liderlerinin yetenek yönetimi becerilerinin geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Okulda yetenekli çalışanların belirlenmesi, okula çekilmesi, geliştirilmesi ve elde tutulması rekabetin ve farklılığın ön plana çıktığı eğitim alanında özellikle

liderlerin yetenek yönetimi becerilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmıştır (Newman, 2005; MacBeath, 2006; Rhodes, 2012). Okulların nitelikli çalışanları (öğretmenleri ve yöneticileri) çekme, uygun pozisyonda kullanma, geliştirme, elde tutma ve yedekleme yeteneği, okul toplumu geleceğe doğru ilerlerken önemli bir liderlik sorun alanı olarak görülmektedir.

Yetenek yönetiminin özel sektöre oranla eğitim örgütlerinde hayata geçirilmesi daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Özellikle yetenekli öğretmenlerin ve yöneticilerin okula çekilmesi, devamlılığının sağlanması ve vizyona yönelik harekete geçirilmesi sürecinde okul liderlerine önemli görevler düşmektedir (Behrstock, 2010). Okulların geliştirilmesinde önemli bir faktör olan yetenek yönetimi, Davies ve Davies (2011) tarafından geliştirilen “Bütünleştirilmiş Yetenek Yönetimi Modeli’nde (BYYM)” hayata geçirilme süreçleri teorik ve uygulamalı olarak ifade edilmiştir. Türk Eğitim Sistemindeki okullara liderlik yapacak ve geleceğe yönlendirecek işgörenlerden (yönetici, öğretmen, uzman vb.) oluşan yetenek havuzlarının, okul örgütünde geliştirilmesine yönelik bir yapılanma ihtiyacı söz konusudur (Aytaç, 2013b). Okulda dönüşüm ihtiyaçlarını karşılayacak yenilikçi ve vizyoner liderlerin geliştirilmesi bağlamında bir yetenek yönetimi kültürünün oluşturulması önem kazanmaktadır. Okul liderlerinin BYYM modeli bağlamında okulda geliştirmesi ve göstermesi gereken değer ve davranış biçimleri söz konusudur. Okul liderlerinin yetenek yönetimi yaklaşımı bağlamında Davies ve Davies (2011) tarafından okullara yönelik geliştirilen “Bütünleştirilmiş Yetenek Yönetimi Modeli” dört boyuttan oluşmaktadır:

1. *Değerler:* Saygı, güven, doğruluk
2. *Diğer işgörenlerle birlikte çalışma:* İletişim, ilgi, özen, güvenilirlik, destek ve teşvik etme.
3. *Kişisel nitelikler:* Dayanıklılık, Esneklik, risk alma, kendini güdüleme, entelektüel merak.
4. *Stratejik yetenek:* stratejik hedef, işleri gerçekleştirme, geleceği paylaşma, bağlantılar kurma, büyük resmi görme.

Yetenek yönetimini, yeteneğin tanımlanmasını mümkün kılan performans yönetimi ve okul değerlendirme süreçleri harekete geçirir. Sonuç olarak, bu yeteneğin gelişmesini sağlamak için profesyonel öğrenme özelliklerini tanımlar. Yetenek yönetiminin temelini okul topluluğunun tümü tarafından paylaşılan ve dışı vurulan güçlü temel değerler oluşturmaktadır. Temel değerler kişilerin davranış biçimini ve okulda neye önem verildiğini belirler. Güven, saygı ve dürüstlük olmadan sistem çöker. Okul stratejisi onu gerçekleştiren kişilerce de anlaşılmalı ve sahiplenilmelidir. Strateji; okul değerlendirmesi, okul ilerleme planı ve profesyonel öğrenme süreçle-

rinden etkilenir ve bunları etkiler. Faaliyet planı, sistemin merkezinde yer alır - bu okul topluluğunun üyesi olan herkes tarafından geliştirilmeli ve gerçekleştirilmeli ve çocuklar ve ebeveynler ile birlikte personel ve yöneticilerin sesini yansıtmalıdır. Okul ilerleme planı, strateji temel alınarak oluşturulur ve okul değerlendirme verileri, profesyonel öğrenmenin etkisi ve performans yönetimi sonuçları ile beslenir. Performans yönetim süreci açık bir biçimde iki yönlü bir süreç olarak okul değerlendirme süreçleri, profesyonel öğrenme süreci ve okul ilerleme planı ile bağlantılıdır. Bu hem başlı başına bir süreç olarak hem de bir sistem olarak yetenek yönetimini harekete geçirmek açısından etkin ise sağlanan profesyonel öğrenme olanaklarını etkileyecektir. Yetenek yönetimi sürecine hem performans yönetimi hem de okul değerlendirme sonuçları yön verecektir. Modeli resmetmek, model üzerinde düşünmek ve okulun tüm bunları yaptığı sonucunu çıkarmak kolaydır ancak okulunuzdaki yetenek yönetim sürecinin gerçekten bu diğer temel süreçler ile entegre olup olmadığını ele almak için zamana ihtiyaç vardır.

## SONUÇ

Eğitim örgütlerinde, özelde de okullarda, yetenek yönetimi yaklaşımının uygulanabilmesi için çeşitli adımlar atılabilir. Bu bağlamda bir okulda yetenek yönetimi ile ilgili izlenebilecek yaklaşım ya da yol haritası şu şekilde özetlenebilir (Cheese, Thomas ve Craig, 2008, Davies ve Davies, 2011):

1. Değerleri ve stratejiyi tanımlama.
2. Etkili bir performans değerlendirme sistemi kurma.
3. Performans yönetimini tanımlama ve performans ya da potansiyeli değerlendirme.
4. Yetenek geliştirme.
5. Etkili profesyonel öğrenme yapısı kurma.
6. Yetenek gelişimini destekleyen bir yapı oluşturma.
7. Bir yetenek yönetim kültürü oluşturma.
8. Okul ve sistem yeteneği geliştirme.
9. Bütün okul süreçlerine yetenek yönetimini entegre etme.

Yukarıda belirtilen adımların atılabilmesi büyük ölçüde sistemin ya da yapının adalet, liyakat ve eşitlik ilkelerine dayalı bir şekilde yürütülmesine bağlıdır. Yetenek yönetimi, ülkemizde özellikle kamu alanında yeteneklerin belirlenmesine yetenek gelişimine olanak tanıyacak değer ve ilkelerin öznel ölçütlerden bağımsız bir şekilde uygulanabilmesi halinde işleyebilecektir. Bu da kültürel ve bürokratik yapının ya da dokunun yetenekleri serbest bırakma, önünü açma ve geliştirme

olanaklarını hazırlamasına bağlıdır. Özellikle okulların daha uzun vadede sürdürülebilirlik ve etkililik için yetenek yönetimi yaklaşımı bağlamında ele alınması gerekmektedir. Yönetici atama süreçlerinin yetenek yönetimi yaklaşımına dayandırılması sistemin başarı ve etkililiğini önemli ölçüde artıracaktır. Bu bağlamda Türk Eğitim Sisteminin sadece okullar düzeyinde değil, merkez örgütünün ve il eğitim örgütünün de yetenek yönetimi yaklaşımı bağlamında değerlendirilmesi, yapısal ve yönetsel nitelikte birçok sorunun çözüme kavuşturulmasına katkı sağlayacaktır.



## KAYNAKÇA

- Akar, F. (2012). Yetenek yönetiminin bazı Türk üniversitelerinde uygulanmasına ilişkin öğretim üyelerinin görüş ve önerileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ashton, C. ve Morton, L. (2005). Managing talent for competitive advantage. *Strategic Human Resources Review*, 4 (5), 28-31.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1327-1344.
- Atwood, C. (2007). *Succession planning basics*. Baltimore: American Society for Training and Development.
- Axelrod, B., Michaels, E. ve Hadfield-Jones, H. (2001). *The war for talent*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Aytaç, T. (2013a). Okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeli: Öğretmen görüşleri. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul. 7-9 Kasım 2013.
- Aytaç, T. (2013b). Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar: Okul merkezli yönetim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bahadır, M. (2010). Yetenek yönetimi. İnsan Kaynakları, Yönetimi ve Kariyer Yönetimi Danışmanlığı Bitirme Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Behrstock, E. (2010). Talent management in the private sectors and education sectors: A literature review. Learning Point Associates, Retrieved from <http://www.learningpt.org>. Erişim Tarihi: 10.09.2013.
- Bennis, W. (1997) *Organizing genius: The secrets of creative collaboration*. London: Nicholas Brealey.
- Berger, L. A. (2004). *Creating a talent management system for organisation excellence: Connecting the dots*. The Talent Management Handbook, New York: McGraw Hill.
- Brown, P. ve Tannock, S. (2009). Education, meritocracy and the global war for talent. *Journal of Education Policy*, 24 (4), 33-39.
- Charan, R. (2008). *Leaders at all levels: Deepening your talent pool to solve the success crisis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cheese, P., Thomas, R. J. ve Craig, E. (2008). *The talent powered organization*. London: Kogan Page.
- CIPD (2006). *Talent management: Understanding the dimensions*. London: CIPD.
- Collings, D. G. ve Mellahi, K. (2009) Strategic talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 19 (4), 304-313.
- Cross, A. (2007). *Talent management pocketbook*. Alresford, Hants: Management Pocketbooks Ltd.
- Cuming, T. G. (2005). *Organizational development and change*. Mason, Ohio: Southwestern.
- Darwill, T. (2008). *The concise oxford dictionary of archaeology*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies B. ve Davies B. J. (2010). Talent management in academies. *International Journal of Educational Management*, 24 (5), 418-426.

- Davies, B. ve Brighouse, T. (2008). *Passionate leadership*. London: Sage.
- Davies, B. ve Davies, B. J. (2011). *Talent management in education*. London: Sage Publication.
- Davis, T. (2007). *Talent assessment: A new strategy for talent management*. GBR: Gower Publishing Limited.
- Dessler, G. (2011). *Human resource management*. New Jersey: Pearson Education.
- Doğan, S. (2009). Örgütsel bağlılığın sağlanmasında personel güçlendirme. *Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 32, 47-80.
- Dries, N. (2013). The psychology of talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 23, 272-285.
- Elma, C. (2002). Örgütlerde entelektüel sermayeyi geliştirme. *Verimlilik Dergisi*, 1, 7-19.
- Ericsson, K. A. (2007). Deliberate practice and the modifiability of body and mind: Toward a science of the structure and acquisition of expert and elite performance. *International Journal of Sport Psychology*, 38, 4-34.
- Frank, F. ve Taylor, C. (2004). Talent management: Trends that will shape the future. *Human Resource Planning*, 27 (1), 33-41.
- Gallardo, E. G., Dries, N. ve González-Cruz, T. F. (2013). What is the meaning of 'talent' in the world of work? *Human Resource Management Review*, 23, 290-300.
- Garrow, V. ve Hirsch, W. (2008). Talent management: Issues of focus and fit. *Public Personal Management*, 37 (4), 389-402.
- Gay, M., Sims, D. ve Morris, C. (2007). *Building tomorrow's talent: A practitioner's guide to talent management and succession planning*. Bloomington, ID: Authorhouse.
- Golden, J. (2005). Talent management, succession planning, leadership development... What needed? *Community and Junior College Libraries*, 13 (4), 3-6.
- Hanif, M. I. ve Yunfei, S. (2013). The role of talent management and HR generic strategies for talent retention. *African Journal of Business Management*, 7 (29), 2827-2835.
- Hay Group (2008). *Talent management: What the best organizations actually do*. London: Hay Group.
- Heidrick, D. (2007). *Mapping global talent*. Chicago: Heidrick and Struggles.
- Huang, J. ve Tansley, C. (2012). Sneaking through the minefield of talent management: The notion of rhetorical obfuscation. *International Journal of Human Resource Management*, 23 (17), 3673-3691.
- Iles, P., Preece, D. ve Chuai, X. (2010). Talent management as a management fashion in HRD: Towards a research agenda. *Human Resource Development International*, 13 (2), 125-145.
- Jackson, S. E. ve Schuler, R. (1990). Human resource planning: Challenges for industrial/organizational psychologists. *American Psychologist*, 45 (2), 223-239.
- Leitch, S. (2006). *Leitch review of skills: Prosperity for all in the global economy- world class skills*. Norwich: HMSO.
- Lewis, R. ve Heckman, R. (2006). Talent management: A critical review. *Human Resource Management Review*, 16 (2), 139.
- MacBeath, J. (2006). The talent enigma. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9 (3), 183-204.

- McCauley, C. ve Wakefield, M. (2006). Talent Management in the 21st Century. *Journal for Quality and Participation*, 29, 4-7.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28, 1-14.
- McDonnell, A. (2011). Still fighting the 'war for talent'? Bridging the science versus practice gap. *Journal of Business and Psychology*, 26 (2), 169-173.
- McDonnell, A., Lamare, R., Gunnigle, P. ve Lavelle, J. (2010). Developing tomorrow's leaders-evidence of global talent management in multinational enterprises. *Journal of World Business*, 45, 150-160.
- Moczyłowska, J. (2012). Talent management: Theory and practice of management: The Polish experience. *International Journal of Business Economic Research*, 3 (1), 432-438.
- Newman, M. (2005). The role of values in defining school leadership: A Jamaican perspective. *Education Research and Perspectives*, 32 (2), 57-79.
- Novak, J. (2009). *Invitational leadership. The essentials of school leadership.* (Edt: B. Davies). London: SAGE Publications. pp. 53-74
- Peter, T. (2005). *Develop it, sell it, be it.* London: Dorling Kindersly.
- Quinn J. B., Anderson, P. ve Finkelstein, S. (1999). Mesleki zekânın yönetimi: En iyilerden azami yarar sağlamak. (Çev: G. Bulut). *Harvard Business Review: Bilgi Yönetimi* [Harvard Business Review on Knowledge Management]. İstanbul: MESS Yayınları. ss. 175-197.
- Redford, K. (2005). Shedding light on talent tactics. *Personnel Today*, 20-22.
- Rhodes, C. (2012). Should leadership talent management in schools also include the management of self-belief? *School Leadership and Management*, 32 (5), 439-451.
- Ringo, T., Schweyer, A., DeMarco, M., Jones, R. ve Lesser, E. (2008). *Integrated talent management*, NY: IBM Corporation. [http://www.humancapitalinstute.org/hci/IBM\\_2008\\_Paert3.dbprop](http://www.humancapitalinstute.org/hci/IBM_2008_Paert3.dbprop). Erişim Tarihi: 12.01.2014.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış.* (Çev. Edt: İ. Erdem). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Rothwell, W. (2001). *Effective succession planning.* New York: American Management Association.
- Sağnak, M. (2005). İlköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin değer uyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (1), 207-228.
- Selznick, P. (1984). *Leadership in administration.* California: University of California Press.
- Silzer, R. ve Dowell, B. E. (2010). *Strategic talent management matters. Strategy-driven talent management: A leadership imperative* (Edt: R. Silzer ve B. E. Dowell). San Francisco, CA: Jossey-Bass. pp. 3-72.
- Tansley, C. (2011). What do we mean by the term "talent" in talent management? *Industrial and Commercial Training*, 43 (5), 266-274.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Ulrich, D. ve Smallwood, N. (2012). What is talent? *Leader to Leader*, 63, 55-61.
- Vaiman, V., Scullion, H. ve Collings, D. (2012). Talent management decision making. *Management Decision*, 50 (5), 925-941.

## Anılarla Haydar Hoca – Tufan AYTAÇ

Lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimim sırasında Teftiş, Hizmet içi eğitim ve Uygulamalı okul yönetimi gibi derslerini aldığım Haydar Hocam'dan öğrendiklerimin ileride öğretmenlik ve okul müdürlüğü yaparken ve Milli Eğitim Bakanlığında çalışırken ne kadar önemli ve işlevsel olduğunu gördüğüm her olayda, Hocamın bize mesleki anlamda bir farklılık yarattığını hissettim. Özellikle Teftiş ve Uygulamalı okul yönetimi alanlarında temel referans kaynaklarını yazan, bu alanın temelini atan Hocamızın derslerde gerek akademisyen kimliğiyle gerekse Milli Eğitim Bakanlığının yönetim kademelerinde ki tecrübelerini bize yansıtmasının ve bunları harmanlamasının mesleki yaşantımızda ne kadar önemli olduğunu yıllar geçince daha da farkına vardık. Odasına her girdiğimizde gülyüzünü göstermesi, bizi davet etmesi, “ne içersiniz” diye sorması (Hocamın çok çayını ve ıhlamurunu içtik), sürekli takım elbisesi ve şıklığıyla bize örnek olması ve hoşgörüsüyle herkesi kucaklaması, öğrencilerine uzak olmaması bizi çok etkilerdi. Haydar Hocamın derslerde ki ciddiyeti, tepegözün slaytlarını teker teker koyması, sırayla üşenmeden ve atlamadan onları anlatması gözümün önüne geliyor. Sürekli insana güven ve değer veren kişiliğiyle, nezaketiyle, duruşu ve tarzıyla bizlerde iz bırakan Hocamızı saygıyla ve rahmetle anıyoruz.

## Anılarla Haydar Hoca – Cevat ELMA

“Lisans öğrenimi sırasında denetim derslerinin yanı sıra hizmet içi eğitim derslerini de hocamızdan almıştık. Hizmet içi eğitim dersinde tüm öğrencilere görev tanımı, iş tanımı ve iş analizi basamaklarını uygulamalı bir şekilde, bir mesleği esas alarak yapmamızı istemişti. Eczacılık mesleğini seçip, kuramsal boyutunu araştırdıktan sonra Dikimevi, Cebeci, Ulus ve Kızılay'daki altı eczacıyla görüşmeler yapmıştım. Bir dersi kuramsal olarak çok iyi verebilirsiniz, ancak verdiğiniz bilgi öğrencinin almak istediği kadardır. Verilen bilginin öğrenci tarafından içselleştirilmesi büyük ölçüde öğretmenin bilgiyi nasıl yapılandırdığıyla ilgili yöntemlere bağlıdır. Hocamız derslerini özenle seçtiği belli olan örnek olaylara ve deneyimlerine dayandırarak işlerdi. Hizmet içi Eğitim dersinde olduğu gibi bilgiyi yaparak yaşayarak ve uygulamalara dayandırarak öğrenmemizi sağlardı. Teftiş ve Hizmet içi Eğitim dersindeki örnek olay çözümlenmeleri ve uygulamaları hala canlı bir şekilde hatırlıyorum. Hocam, kişisel ve mesleki yaşamımda kalıcı izler bıraktığınız için derin minnettarlığımı sunuyorum.

“1999 yılında rahmetli hocamız Prof. Dr. Haydar Taymaz'ın girişimleriyle kurulan ve şimdi Eğitim Yöneticileri ve Deneticileri Derneği (EYEDDER) olarak bilinen derneğin kuruluş aşamasında birlikte çalışma olanağı buldum. Hocamla

birlikte Ankara Valiliği bünyesindeki Dernekler Şubesine birkaç defa gitmek durumunda kalmıştık. Hocamızın mevzuata hâkim olmadığını ya da hazırlık yapmadan gittiğini bilsem orada sorun çıkaran memurlara hak vereceğim. Ancak hocamızın Dernekler Kanunu'nu en ince detayına kadar inceleyip, bana da “gözden kaçırdığımız bir husus var mı bakalım” dediğini biliyorum. O süreçte hocamızın sakinliğini ve nezaketini, karşı tarafı incitmeden ve utandırmadan işi öğrettiğine şahit olmuştum. Bu arada sekiz yıllık araştırma görevliliğim boyunca hocam bana hep “Cevat Bey” şeklinde hitap ettiğini hatırlıyorum. Önceleri mesafeli bir yaklaşım ya da tavır mı diye düşünmüştüm. Ancak öyle olmadığını ve tüm araştırma görevlisi arkadaşlara da aynı şekilde hitap ettiğini görmüştüm. Odasına her gidişimizde ayağa kalkarak bizi karşılaması asla unutulmaz. Öğretim üyesinden, araştırma görevlisine, öğrenciden misafirine bu davranışı asla değişmezdi ya da ben hiç görmedim, tanık olmadım. Nezaketiyle, tavrıyla, duruşuyla her zaman bize örnek olan hocam, mekânınız cennet olsun.”

# Eğitim Örgütlerinde Değişim ve Yönetimi

M. Akif HELVACI<sup>29</sup>

## GİRİŞ

Değişim ve yenilik günümüzde çok sık dile getirilen kavramlardır. Hemen hemen her alanda gözümüze çarpan bu kavram, bireyler, toplumlar ve örgütler için kaçınılmaz, vazgeçilmez bir olgu haline gelmiştir. Alanyazında, *değişim* ve *değişim yönetimi* kavramı üzerine çok fazla tanımlar ve yorumlar bulunmaktadır. *Değişim* (change) kavramı ile *yenilik* (innovation) kavramı eğitim tarihinde her zaman tartışılmış ve çoğu zaman birbirleri yerine kullanılmış ve halen de kullanılmaktadır. Aralarındaki farkı ortaya koymak önemlidir (Hanson, 1996, 283; Dalin, 1998, 94; Owens, 1998, 297; Bursalıoğlu, 2000).

Technikon Pretoria Öğretmen Yetiştirme Departmanı'na göre, değişim kişinin hayatının tüm yönlerini etkileyen bir fenomendir. Diğer bir deyişle, değişim var olanla arzu edilen arasındaki mücadeleyi temsil eder. Değişim, özellikle, nihai amacı uygulamaların değişimiyle çıktıları geliştirmek olan yenileşmenin uyarlanmasıdır. Bununla birlikte, değişim süreci, istenilen değişikliğin önceden belirlenmiş amaçlarına ulaşmak için stratejik planlama süreci gerektiren karmaşık bir işlemdir. Örneğin eğitim alanında değişim, okul müdürlerinin yeni düzenleme, büyüme, teknolojik gelişmeler ve işgücündeki değişime maruz kalmasıdır. Bu yüzden değişimin hem teknik hem de insan boyutu vardır. Okulları etkili hale getirmek için uyum içinde hareket eden bireylerle başlar ve sonlanır. Değişimin amacı ilerleme olarak görülebilir. İlerleme, eğitimle ilgili amaçlara ulaşma gayesiyle öğrenme süreci ve diğer ilişkili konuların değiştirilmesini amaçlayan sistematik ve sürekli bir çabadır (Tshubwana, 2006).

Havelock'a (1971) göre 'yenilik' sistemin gelişimini kapsamakta, 'değişim' ise yalnızca bir farklılığı ima etmekte bütünüyle gelişimi kastetmemektedir (Akt: Dalin, 1998, 94). Yenilik, sistemin hedeflerine ulaşmasına daha çok hizmet edeceği düşünölen kasıtlı planlı, orijinal, spesifik bir değişimdir. Yenilik bu yüzden, bir fikir (düşünce), teknoloji gibi bir ürün belki de okullarda kullanılması önerilen bir öğretim yöntemi olabilir (Başaran, 1992; Hanson, 1996, 283).

Bursalıoğlu'na göre (2000), yeniliğin değişmeye olan ilişkisi, değişmenin farklı tanımlarından birine eksen alınmasından doğmaktadır. Bu amaçla geliştirilen üç yaklaşım, değişmeyi yenilik eksenli, sistem eksenli ve süreç eksenli olarak tanımlamaktadır.

Alanyazındaki tanımlardan da anlaşıldığı üzere, değişmenin, yenileşmeden ayrı yönleri: a) Yeniliğin değişime göre, orijinal, çevresinde ve geçmişinden farklı olma niteliğine sahip olması, b) değişimin kendiliğinden oluşabilir olması, yenileşmenin ise amaçlı, planlı olarak oluşturulması, c) değişmenin eskiye dönüş biçiminde geriye dönük olmasına karşılık, yenileşmenin daha çok ileriye ve nitelikçe bir oluşumu anlatması, şeklinde ortaya konabilir. Ancak planlı değişim, ileriye yönelik, kasıtlı, sistemli ve niteliği artırma yönünde bir süreçtir; bu noktada yenilik kavramıyla aynı anlamı taşır. Yenilik kavramı, değişim kavramından, ulaşmak istediği hedef bağlamında ayrılır. Yenilik süreci farklı bir duruma gelme yanı sıra, çevresinden, önceki durumuna göre bir farklılaşmadır. Planlı değişimde ise bu söz konusu değildir (Helvacı, 2010).

Değişim Yönetimi, yönetimin en önemli yeterliklerinden, etkili yönetimin en önemli yönlerinden biri haline gelmiştir. Bu doğrultuda değişimin belirsizliği ve karmaşıklığıyla baş etmek, bunları etkisiz hale getirmek ve dengeyi sağlamak için en uygun yönetim tarzları (Toplam Kalite Yönetimi, Değişim Mühendisliği, Öğrenen Örgüt, Stratejik Yönetim, Kıyaslama, Yeniden Yapılanma, Kültürel Değişim) ve örgüt yapıları ortaya konmaya çalışılmaktadır ve bu bağlamda değişim yönetimi üzerine alanyazın hızla artıp gelişmektedir (Huczynski ve Buchanan, 1991, 521; Kotter, 1996, 3; Hussey, 1998, 12; Aktan, 1999, 37; Güzelcik, 1999, 107; Koçel, 2003, 687).

Aşağıda, genel olarak örgütlerde ve özel olarak eğitim örgütlerinde değişimin nasıl etkili bir şekilde sonuçlandırılacağı ve başarılı sonuçlar elde etmede nelere dikkat edilmesi gerektiği bağlamında teorik bilgilere yer verilmiştir.

## EĞİTİMDE DEĞİŞİM VE YÖNETİMİ

Değişim, örgütler için sağlıklı bir şekilde faaliyetlerini gerçekleştirmek ve bu sayede varlıklarını sürdürmenin en önemli koşullarından biri olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum eğitim kurumları için de geçerlidir. Dünyadaki diğer eğitim sistemleri gibi, Türkiye’de de iç ve dış zorlayıcılar eğitim örgütlerini değişim uygulamalarına yöneltmektedir (Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2013). Toplumdaki sosyal, politik ve ekonomik gelişmelerden etkilenen eğitim kurumu ve yöneticisinin, aynı hızla uyum göstermesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin temel işlevi, bireylerin topluma uyumunu sağlamak, onları işe ve yaşamaya hazırlamak olduğuna göre eğitim, toplumun diğer sistemlerinden ne çok geri ve ne de çok ileri olamaz. Teknik alanlardaki önemli değişim ve gelişmeler, özellikle eğitimci ve okul yöneticilerinin görüş ve fikirlerinde de aynı derecede değişimleri zorunlu kılmaktadır (Taymaz, 1997).

Yukarıda da ifade edildiği gibi eğitimi toplumun diğer alanlarındaki (sosyal, siyasal, ekonomik vb.) değişimlerden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bilgi toplumunda egemen olan “üretim paradigması” bilgi tabanını değiştirdiği gibi eğitimli insanın tanımını ve öğrenme-öğretmeye ilişkin yaklaşımları da etkilemektedir. Eğitimin amacı ve okulların işleyişini yeniden tanımlamanın bir zorunluluk haline gelmesinin temelinde toplumsal yapıdaki “inanç, değer ve tekniklerin” değişmesi vardır. Bu değişimler yeni paradigmlar doğurmuştur (Özden, 1999, 16).

### Değişimin Doğası

Herman ve Herman (1994, 3) değişimi ister planlı ister plansız olsun, sosyal değişim, etkileşimli değişim, rekabetçi değişim ve dönüşümcü değişim olarak göstermektedir. Bu değişimler şöyle açıklanmaktadır:

1. **Sosyal Değişim:** Bu tür değişim, ebeveyn ve çocuk ilişkilerindeki değişim, öğretmen görevlerinin yeniden düzenlenmesi gibi öğretmen-öğrenci arasındaki rol değişiklikleri, yeni bir program ya da politika hakkında bilgi veren yeni bir algı ya da inançta olduğu gibi felsefedeki değişiklikleri kapsayan çeşitli açılardan oluşturulur.
2. **İnteraktif (Etkileşimli) Değişim:** İnteraktif değişim, ara dönem ve yılsonu notlarını iyileştirmek gibi konularda değişime karar veren gruplar ya da okul toplulukları arasında oluşur. Bu tür değişim ayrıca sınıf ortamı, okul yapısı ve programları ile eğitim sisteminde değişiklikler olduğunda ortaya çıkar.
3. **Rekabetçi Değişim:** Bu tür değişim rekabete yol açarak diğer okullardan daha üstün olmayı arzular. Bunun yaygın bir örneği sınav sonuçlarını iyileştirmek için sabah etüdüleri uygulamasıdır.
4. **Dönüşümcü (Dönüşümsel) Değişim:** Dönüşümcü değişim okulun işleyişini zayıf olduğunda yapılabilecek tek rasyonel değişimdir. Ayrıca iç ve dış güçler eğitim ve destek hizmetlerinde köklü değişiklikler yapılmasında ısrar ettiğinde de oluşabilir. Bu değişim şekilde dramatik, etkide hızlı olmakla birlikte sonunda örgütün tüm kültürünü köklü biçimde değiştirecektir.

1970’lerin ortalarından bu yana literatürde, değişimin doğası ile ilgili yapılan çeşitli tanımlar ve yorumlar aşağıda belirtilmiştir (Morrison, 1998, 14; James ve Connolly, 2000, 16):



- Değişim, yüzeysel bir süreç olmaktan çok yapısal ve sistematik bir süreçtir. Yüzeysel değişim “birinci tip değişim”, yapısal değişim “ikinci tip değişim” olarak kabul edilir.
- Değişim, herhangi bir anda meydana gelen bir olay ya da hadise olmaktan çok uzun bir zaman dilimi içinde oluşan dinamik bir süreçtir.
- Değişim, doğrusal ya da tek düze değildir, kaos ve karmaşıklık kuramlarının izlerini taşır.
- Değişim çok boyutlu bir süreçtir (amaçları ve işlevleri, örgütü ve yönetimi, yapıları, bilgibecerileri, davranışları, inançları, değerleri, rolleri ve ilişkileri, müfredatın hedeflerini, içeriği, kaynakları değerlendirmeyi kapsar).
- Değişim çoklu bakış tarzlarını içerir ve bu yüzden direniş ve çatışmalarla yüklüdür. Çatışma düşüncesi, üstesinden gelinebilir bir güçlük olmaktan çok bir fırsat olarak düşünülmektedir.
- Değişim, kurumlar, insanlar, teknolojiler üzerine yatırım yapmayı ve psikolojik destek sağlamayı gerektirir.
- Değişim, değişimden etkilenen insanlarda kaygı ve belirsizlik meydana getirdiği gibi yeni beceriler geliştirme gereksinimini de meydana getirir.
- Değişim, örgütsel bir konu olduğu kadar bireyle de ilgilidir.
- Değişimi başarmada örgütsel koşulların güçlü bir etkisi bulunmaktadır.
- Prosedürler genelde inançlardan önce değişirler.
- Değişim geniş çaplı düşünmeye karşın küçük adımlarla başlar.
- Etkili değişim, gerçek gereksinimlere ve duygusal gereksinimlere cevap verir.
- Yenilik ve bilgi birbirleriyle çok yakından bağlantılıdır.
- Yenilik yaratıcılıktır ve problemleri tanımayı ve çözmeye yeteneğini gerektirir.
- Değişim, öğrenen örgütler niteliğine sahip olan okullarda gerçekleştirilebilir.
- Etkili değişim, tavandan tabana stratejilerle, tabandan tavana doğru stratejileri birleştirir.

Bu özellikler değişim sürecinin çok değişkenli bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Değişim, özellikle eğitim gibi insan hizmetlerinde çok önemlidir. Değişim bu nedenle insan kaynakları geliştirme ve insan kaynakları yönetimiyle çok yakından ilgilidir (James ve Connolly, 2000, 16).

## Değişim Süreci

Yoğun gelişmeler, azalan kaynaklar ve reform girişimlerinin karmaşıklığı değişime duyulan artan isteği karşılamada okulları büyük bir yük altına sokmaktadır. Değişim başlı başına karışık bir olaydır. İnsanlar değişim sürecini kontrol altına almadan önce değişimi anlamalıdır. Çoğu eğitim değişikliğine dış baskıların neden olduğu bilinmesine rağmen bu, değişikliklerin istenilir olduğu anlamına gelmemektedir. Hâlihazırda yapılan değişimlerin de sonuçları konusunda emin olunamamaktadır. Değişiklik istekli bir şekilde yapılırsa bile öğretmenler ve öğrenciler için dengeli şekilde sonuçlanacağı ya da tatmin edici şekilde uygulanacağı garanti edilememektedir. Herhangi bir eğitim değişiminde öğrenci başarısı amaç olmalıdır. Ne yazık ki teorideki şeyleri uygulamaya geçirme süreci zor olduğu için yapılan değişimler öğrencilerin gelişimiyle ilgili olmamaktadır (Hopkins ve diğerleri, 1994).

Fullan (Akt: Hopkins vd., 1994, 45) eğitimde değişim sürecini şu cümlelerle ifade etmektedir:

‘25 yılı aşkın bir süredir çoğumuz teorideki ve uygulamadaki planlı değişimleri takip ettik ve şimdi farklı bir yol izlememiz gerektiği kararına vardık. Eğitimde değişme talimat üzerine yapılamaz ve kesinlikle bu şekilde işe yaramaz. Eğitim reformları karmaşık, doğrusal olmayan, keyfi ve genellikle politiktir. Korkarım ki sosyo-politik toplumlarda korkulan bir şey olarak görülmesinin doğasında bu vardır. Dahası değişimden kaçma gibi bir seçeneğimiz yoktur. Bir şekilde yeni politik gereklilikler, yeni teknolojiler, insan kaynaklarındaki değişimler, demografik değişimler, politik gruplar mevcut duruma kaçınılmaz bir şekilde müdahale etmektedir. Bu karmaşıklığın altında devam etmemizi sağlayacak yeni akıllara acilen ihtiyacımız var. Kolay bir çözüm yolu yok ve her durumda ileriye gidebileceğimizi ya da her şey yolundaymış gibi devam edebileceğimizi farzetmiyorum.’

Bir yorumcunun da belirttiği gibi “değişimi anlamak zor onu uygulamak ise daha zordur.” Bu durum, değişimin doğrusal olmadığını ve ortak karar alma, ortak vizyon, işbirliği ve destek yapıların kurulmasıyla tüm paydaşların bağlılığını içeren ve zaman içinde aşama aşama ilerlemesi gerektiği anlamına gelmektedir (Carlopio, 1998, 5). Fullan’ın göre (1991, 15) değişimi kabullenmenin dört aşamasına göre değerlendirmek faydalı olacaktır. Bunlar ise, duygusal değişim, kavramsal değişim, istekli değişim ve pratik değişimdir.

1. **Kavramsal Değişim:** Kavramsal değişim işimiz hakkındaki düşüncelerimizde, rol ve sorunluluklarımızı algılayış biçimimizde, etkililiğimizi nasıl değerlendirdiğimiz hakkında, hayatımızda değişimin doğasını nasıl

gördüğümüz ve değişim meselesi üzerinde düşünürken tavırlarımızda olan değişiklikleri içerir.

2. **Duygusal Değişim:** Burada odak noktası sunulan değişimlerle ilgili nasıl hissettiğimiz, değişimin üzerimizde ne tür baskılar yapacağı ve istekler yaratacağı, yeni fikir ve taze umutlarla boğuşurken içimizde uyanacak hissiyat, başarı umudumuz ve başarısızlık korkumuz üzerindedir.
3. **İstekli Değişim:** Bu boyut; işimizle ilgili hırslarımız ve umutlarımız, hayattaki mesleki (profesyonel) görevimiz, okula olan adanmışlığımız ve onun gelecek vizyonu, kariyer isteklerimiz ve yapmak isteğimiz katkıya yönelik umutlarımızla ilgilendir.
4. **Pratik Değişim:** Bu boyut her zaman yaptığımız işleri yapmayı nasıl bırakıp daha önce hiç yapmadığımız şeyleri yapmaya başlamamıza odaklanır. Ayrıca yeni uygulama ve yaklaşımlara nasıl ayak uydurduğumuz, yeni beceri ve davranışları nasıl edindiğimizi içerir.

Değişimin pratik (uygulamaya yönelik) bir işlem olduğu kadar bir içsel uyum süreci olduğunu kabul etmek gerekir. Bizden yapmamız beklenenlere karşı, hislerimiz onları nasıl yaptığımızı önemli oranda etkilemektedir. Değişime karşı direncin, her ne kadar açıkça dillendirilmese de insanların rahatsızlıklarını ve belki de kendilerine sunulana karşı duydukları korkuyu belli etme yolu olduğu fark edilmelidir. İyi yöneticiler insanların değişimi kolay veya kabul edilebilir bulduğunu düşünmemelidir. Bizi derinden etkileyen değişimlerle ilgili endişemizi ifade etmemiz beklenmelidir (Fullan, 1991, 18).

Değişim sürecinde yöneticilerin davranışları önemlidir. Etkili liderlik eğitimciler hayatlarındaki değişimi yönetmede yardım etme sürecidir. Bunu yaparken gereken çabanın farkında olarak ihtiyaç duyulan destek sunulmalıdır. Değişim için yardımcı ve besleyici ortam sağlamak yönetici ve liderlerin rolüdür. Böylece bireyin yapacağı seçimler büyüme, meydan okuma ve başarıya yönelik olacak, tanıdık ve konforlu bölgeye doğru bir çekilme olmayacaktır (Whitaker, 1998, 188).

Değişim ancak ve ancak öğrencilerin ve öğretmenlerin aklında ve kalbinde bir etki yaparsa değişim gerçekleşmektedir. Politika değişime somut bir çerçeve çizmesine rağmen, asıl önemli olan bunların öğrenci, öğretmen ve okul tarafından nasıl yorumlandığı önemlidir. Eğer değişim, öğretmen ve öğrenciler düşünülerek ele alınırsa, değişimin bireysel bir başarı olduğu unutulmaması gerekir. Eğitimde örgütsel değişim bir takım özellikleri kapsamaktadır ve bu özellikler şu şekilde belirtilmektedir (Hopkins vd., 1994):

- Okulun yapısında ve örgütünde değişiklikler (örneğin ders programı ya da yeni çalışma gruplarının oluşumu gibi)

- Yeni veya ek öğretim materyalleri (örneğin iş materyali ve kitaplar gibi)
- Öğretmenlerin yeni bilgi kazanmaları (örneğin bilgi teknolojileri ile çalışmalarını gibi)
- Öğretmenlerin öğretim stiline göre yeni davranışlar benimsemesi (örneğin kaynağa dayalı öğrenmeyle ilgili yaklaşım genelde danışmacı ve didaktik olmama gibi)
- Bazı öğretmenlerin inanç ve değerlerindeki değişimler (örneğin, Mesleki teknik Eğitim girişiminin ilk zamanlarda pek çok öğretmen tarafından yararlı olduğuna inanılması gibi).

### Değişimle İlgili Değişkenler

Değişim süreciyle ilgili pek çok değişken vardır. Bunların en önemlilerinden birkaçını (değişim beklentisi, otoriteye bağlılık, fikir birikimi, etki işbirliği, farkların birliği, rakip çekişmesi, temel gereksinimlerden mahrumiyet (şartların eksikliği) ve güven (övgü) isteği gibi bu değişkenler aşağıda ele alınacaktır (Tshubwana, 2006):

1. *Değişim Beklentisi*: Değişim beklentisi belki de örgütlerdeki en büyük güçtür. İnsanlar örgütlerinde değişim beklentisi içine girdiğinde bunu iyilikle eşitlemeye meyillidir. Örgütteki herhangi bir değişim iyi olabilir veya olmayabilir fakat ilerleme ve değişim beklentilerimizle eş anlamlı hale gelmiştir. İnsanlar değişimi, iyi ya da kötü, göz önünde bulundurulması gereken bir güç olarak bekler.
2. *Otoriteye Bağlılık*: Daha fazla düşünme özgürlüğünün ve daha az otoriteye bağlılığın olduğu örgütlerde, daha büyük değişimin kanıtı olacaktır. Eğer otoriteye yüksek bağlılığın olduğu örgütlerde, otorite figürü değişime tahsis edilirse, gelişme şansı, tam tersi durumun geçerli olduğu organizasyonlara kıyasla çok daha fazladır. Genel kural olarak insanlar ne kadar özgürse o kadar yenilikçi olurlar. Örneğin aynı evde başkalarıyla yaşadıktan sonra kendi başına yaşamaya başlayan biri alışkanlıklarını daha hazırlıklı biçimde değiştirecektir. Değişiklikler kısmen ihtiyaç gereği fakat çoğunlukla yalnız yaşamının getirdiği özgürlük sebebiyledir. Yalnız yaşayan bireyler, yeni kurulmuş özgür yaşam stillerine uymasın için yemek yeme, uyku ve çalışma alışkanlıklarını değiştirirler. Bireyin yaşam deneyimi edinmek, bu deneyimin duygu bazındaki yansımaları ve onun unsurlarıyla uyum içinde organize etme özgürlüğü arttıkça otoriter emrivakilere güven artmakta, yeni kavram oluşturma sıklığı azalmaktadır.

3. *Rakip Çekişmesi:* Çalışanlar rakip bir çalışanla rekabet içinde olduğundan değişebilir, bu durum bazen iyi gözükmek istediklerinden ya da gelişmelerden habersiz gibi değerlendirilmek istemedikleri içindir. İleri teknolojinin son moda uygulamalarını kullanıp bununla övünen örgütler görülmektedir. Bu tür örgütler yeni fikirleri denemede ilk olma yarışında başka birinin ya da bir sistemin öne geçmesini istemezler. Bu görüş, örgütler arasındaki rekabetin çalışanlardaki rekabet duygusuyla ilgili olduğu ve değişim için bir fikir geliştirirken harika sonuçlar alındığını iddia edenler tarafından onaylanmıştır.
4. *Şartların Eksikliği:* Şartların eksikliği örgütsel yapı içinde değişimi etkileyen anahtar bir kavramdır. Herhangi bir şeyden yoksun kalmış kişiler haklarını almak veya sürdürmek için değişeceklerdir ve buna hakları olduğu düşüncesinde veya beklentisi içinde olacaklardır. Gereksinimlerimizi biz belirleriz ve şartlara bağlı olarak lüks şeyler de gereksinim haline alır. Müdürler de öğretmenlere değişime olan gönülsüzlükleri karşısında yoksun kaldıkları gereksinimleri durmadan göstermelidir. Çalışanlar ihtiyaçlarını karşılayan bir ihtiyaçtan mahrum edildiklerinin farkına vardıklarında değişeceklerdir.
5. *Güven (Övgü) İsteği:* Yenilikçi olmanın çoğu kültürde pek sık ödüllendirilmediği belirtilmektedir. Çoğu kişinin yeni fikirlerle uğraşmak için motive olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Ödül sistemlerine bir örnek de icat patentlerindeki vurgudur. Çoğu durumun güven tahsis etmeyle düşük ihtimal ilgili olduğunu, bunun sıklıkla zayıf ya da olmadığını belirtmiştir. Çoğu toplumda yeni bir fikir oluşumunda ortaya çıkan prestij miktarı çok küçük, ödeneği belirsiz ve süresi o kadar kısadır ki bir güdüleyici olarak çalışmasını beklemek güçtür. Bu bağlamda müdürlerin çalışanlara sunabileceği en önemli şey fikir ve çabalarının tanınmasıdır. Müdürler bu bilgiden azami ölçüde faydalanmalıdır. Çalışanın örgüt içindeki çalışma koşullarının iyileştirilmesi için parlak olduğu düşünülen bir fikirle müdüre yaklaşması durumunda, deneyimli müdürden fikri dikkate alması, öneri için çalışana övgüde bulunması ve fikri sonuna kadar izlemesi için çalışana yardım etmesi beklenmelidir.

### **Değişime Dirence Neden Olan Faktörler ve Giderme Yaklaşımları**

Okulda problem çözme sürecini başlatan ve okuldaki tüm öğelerin güçlerini eşgüdümleyen eğitim yöneticileri, örgütsel değişime karşı direniş davranışlarını azaltacak ve çözüm yolları bulacak birer değişim uzmanı olarak algılanmalıdır

(Tanrıoğen, 1995, 211). Hiçbir değişim fedakârlık ve uyum olmadan oluşmamaktadır. Değişimi başlatan bireyler bu yüzden değişimde dirence neden olan çeşitli sebepleri özellikle göz önünde bulundurmalıdır. Eğitimsel perspektiften değişimin, sancılı bir deneyim olabileceği fakat çıktısının öğretmen için olduğu kadar öğrenci ve tüm bir okul için de tazeleyici ve yenileyici olabileceği ifade edilmektedir. Aşağıdaki faktörler, James ve Connolly (2000: 18)'a göre değişime karşı dirençle uğraşırken hesaba katılmalıdır:

*Rekabet:* Öğretmenler genellikle kendi ideallerini göz önünde bulundurma eğilimi içinde olabilir; başkalarının ideallerini kabul etmede gönülsüz bir tavır sergileyebilir.

*Değişim için düşük tolerans:* Öğretmenler sıklıkla değişim ihtiyacını anlar fakat duygusal olarak ya onu benimsemeye ya da uygulamaya donanımlı olmaya bilir.

1. *Değişimle ilgili farklı algılar:* Öğretmenler terfi ya da memuriyetlerinin tehlikede olduğunu savunabilirler.
2. *Katılmama:* Bireyler değişime katılabilir ama planlamasına katılmayabilirler. Çünkü okul bileşik bir yapıdır, tüm ilgililer değişim planlamasına ve uygulamasına katılmalıdır.
3. *Baskı:* İşteki baskı genellikle değişimle bağlantılıdır çünkü yeni doküman ve düzenlemelerin derlenmesi gerekir.
4. *Alışkanlık ve bağımlılık:* Statükonun genelde iyi olması öğretmenlerin ona alışmasından ve tanıdık olana bağımlı hissetmelerindedir. Bu nedendir ki birey değişmek ya da genel olarak değişimi kabullenmek yerine önceden davrandığı gibi davranmaya eğilimlidir.
5. *Yetersiz dönüt:* Etkili değerlendirme metodlarının eksikliği bazen gerçek ile değişimin önceden belirli amaçları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi zorlaştırır.
6. *Beceri eksikliği:* Öğretmenler sıklıkla değişime karşı hem değişim hem de dirençle baş edecek gerekli becerilerin eksikliğinden ziyade değişimin kendisi nedeniyle direnç gösterir.
7. *Altyapı desteği ve iletişim:* Öğretmen değişimin uygulamasında resmi destekten yoksun olduğu sürece direnç beklenen bir durumdur. Ayrıca önemli iletişim kanalları ve araçları bloke, yetersiz ya da tek yönlü olursa direnç normal bir tepki olacaktır.

Yönetim literatüründe, değişime karşı direnme kaynakları, çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır:

Dalin (1998, 87), değişime karşı dört önemli engelin bulunduğunu belirtmektedirler. Bunlar:

1. *Değer Engelleri*: Önerilen değişimin değerleri ile değişimden etkilenen kişilerin mevcut değerlerinin uyuşmaması durumudur.
2. *Güç Engelleri*: Değişimden etkilenenler, yeniliği, güçlerini daha da artırmaları halinde benimserler yoksa güçlerini azaltıyorsa direniş gösterirler.
3. *Psikolojik Engeller*: Değişim, insanların güvenliğini, rahatını, duygusal yapısını tehdit altına aldığı zaman değişik şekillerde direniş meydana gelir.
4. *Uygulama Engelleri*: Değişim eğer insanların mevcut becerilerini tehdit ediyorsa, tekrar beceri kazandırma süreci gereğinden fazla külfet getiriyorsa veya kaynaklar (araç gereçler, insan, zaman, para, yönetsel destek gibi) değişime destek olmada yetersizse insanlar değişime karşı direnç gösterirler.

Morrison, (1998, 123), değişim sürecinin aşağıda belirtilen durumlarda daha az dirençle karşılaştığını belirtmektedir:

- a. Değişimi sahiplenme duygusu yüksekse ya da değişim daha çok değişimden etkilenenler tarafından tasarlanıyorsa,
- b. Değişim projesi, açık net ve tam olarak üst yönetim tarafından destekleniyorsa,
- c. Değişimden etkilenenler, değişim projesinin mevcut görevlerini artırmaktan çok azalttığını görüyorlarsa,
- d. Değişim projesi katılanların değerleri ve fikirleriyle çatışmıyorsa,
- e. Değişim programı, değişimden etkilenenlere yeni ve ilginç deneyimler kazandırma şansı tanıyorsa,
- f. Değişimden etkilenenler, güvenlik ve özerkliklerini güvence altında olduğunu hissediyorlarsa,
- g. Değişimden etkilenenler, problemi teşhis etme sürecine katılıyor ve problemin öncelikleri konusunda uzlaşma sağlanıyorsa,
- h. Değişim projesi, değişimden etkilenenlerin ilgileriyle uyum içinde bulunuyorsa,
- i. Yanlış anlaşılmalara ve yanlış yorumlardan kaçınmaya dikkat ediliyorsa ve baştan sona geri dönüt, aydınlatma ve tartışma sağlanıyorsa,
- j. Değişimden etkilenenler arasında karşılıklı destek ve güven sağlanıyorsa,
- k. Değişim projesi, yeniden incelenmeye, tekrar gözden geçirmeye ve değişiklik yapmaya açıksa.

Balcı (1998, 32), araştırma bulgularına dayalı olarak direnci azaltıcı koşulları şu şekilde belirtmektedir:

- a. Bir değişme sürecinde, birey ya da bireylerin ihtiyaçları, tutumları, inanç ve değerleri ve örgütsel güçleri sürekli göz önünde bulundurulması,
- b. Değişim yöneticisinin yüksek prestij sahibi olması,
- c. Davranış değiştirmede güçlü bir baskı gerçekleştirmek için grubun kendisi ve davranışı hakkında spesifik bir danışmanlık sağlanması,
- d. Değişme ihtiyacının ortak olarak algılanmasının sağlanması,
- e. Değişmeye karşı olan ve değişmeye etkide bulunacak kişilerin aynı gruba ait olmasının sağlanması.

Değişime karşı direnişle baş etmede önemli stratejiler aşağıda belirtilmiştir (Daft, 1989, 292; Cummings ve Worley, 1997, 156; Hussey, 1998, 6574; Helvacı, 2010). Bunlar:

1. *Empati ve Destek*: Direnişle baş etmenin ilk adımı, insanların değişime karşı tutumlarının, değişime bakış açılarının ne olduğunu bilmektir. Bu benimsenen değişmelerin zahmetli yönlerini, dirençlerinin doğasını ve onlarla başa çıkmada mümkün olan yöntemleri tanımlamada yardımcı olabilir. İnsanların değişimi denerken olabildiğince empatik davranma ve desteğin gerekli olduğunu anlamaları önemlidir. Empati, hemen yargılamadan duruma diğer perspektiften bakan, etkin dinleme sürecidir. Eğer insanlar, gerçekçi bir şekilde hisleri ve algılarıyla ilgilenildiğini düşünürlerse, muhtemelen daha az savunmacı ve ilgilerini ve korkularını paylaşmaya daha çok istekli olacaktırlar (Cummings ve Worley, 1997, 156).
2. *İletişim ve Eğitim*: Eğer değişimin sonuçları belirsizlik taşıyorsa insanlar değişime direniş eğilimi gösterirler. Yetersiz bilgi, söylenti ve dedikoduları körükler ve genelde değişimle ilişkili olarak kaygı yaratır. Etkili iletişim, değişimler ve onların muhtemel sonuçları hakkında bu spekülasyonu ve korkuların oluşumunu hafifletebilir. Etkili iletişim, üyelerin değişime gerçekçi bir biçimde hazırlanmasına yardımcı olur. Bununla birlikte, iletişim aynı zamanda değişim yönetiminin en zor alanlarından biridir. Örgüt üyeleri sürekli değişimler ve politikalar hakkında gayri resmi söylentilerin ve mevcut işlemler ve geleceğe ilişkin planlar konusunda bilgi alırlar. Yöneticiler ve Örgütsel Geliştirme uygulayıcıları bilgi akışını baştan sona nasıl yayabileceklerini ciddi bir şekilde düşünmeleri gerekmektedir. Stratejilerden bir tanesi, değişim bilgisinin yeni veya farklı bir kanalla iletilmesini sağlamaktır. Örneğin değişim bilgisi toplantılar ve sunumlarla gönderilebilir (Daft, 1989, 292; Cummings ve Worley, 1997, 156; Newstrom ve Davis, 1997, 414; Hussey, 1998, 6574).



İletişim, katılımın tercih edilmediği, doğrudan ve zorlayıcı yaklaşımların benimsendiği değişim durumları da dâhil olmak üzere, tüm değişim ortamlarında hayati bir önem taşır. Böylece değişimden etkilenen kişi kaygılarını belirtir, değişim yöneticisi düşüncelerini ortaya koyar, karşılıklı bir bilgilendirme söz konusu olur. Her ne kadar yönetici böylesi bir yöntemi kullanıyor olsa bile, bunu diğer iletişim yöntemleri ile destekleme gerekliliği vardır. Değişimin çapı ve etkilenen insanların sayısı ne kadar büyük olursa, değişimi desteklemek için gereken iletişim stratejilerinin de o kadar geniş çaplı olması gerekir (Daft, 1989, 292; Newstrom ve Davis, 1997, 414; Hussey, 1998, 6574).

3. *Katılım ve Yer Alma*: Direnişle baş etmede, örgüt üyelerini değişimin planlama ve uygulama sürecine doğrudan katan en eski ve en etkili stratejilerden bir tanesidir. Katılımı sağlama hem değişimlerin yüksek kalitede tasarılanmasına hem de uygulamada direnişle karşılaşılmasına yol açar. Üyelerin çeşitli bilgi ve düşünceleri, yeniliklerin gerçekleşmesine katkı getirebilir. Onlar aynı zamanda uygulamaya karşı gizli tehlikeleri ve engelleri ortaya koyabilirler. Değişimin planlanmasında yer alma, üyelerin ilgilerini ve gereksinimlerini hesaba katacağı için değişiklikleri gerçekleştirme şansını artırır. Sonuç olarak, değişimler katılanların ilgi ve gereksinimlerini de hesaba kattığı için değişime onların bağlılıkları da artar. İnsanlar faaliyetler içinde yer almaya, katılıma güçlü bir gereksinim hissederler. Katılım üyelerin motive olmasını, değişim çalışmasına karşı daha çok çaba sarf etmesine yol açar (Hussey, 1998, 6574; Cummings ve Worley, 1997, 156).
4. *Uygulamaya Katılanların Gereksinimlerini ve Hedeflerini Aynı Amaçlar Altında Birleştirme*: Direnişin üstesinden gelmede en iyi strateji değişimin gerçek bir gereksinimi karşıladığından emin olmaktır. Direnişin önemli bir nedeni, değişimin gereksinimi karşılamadığı veya performansını geliştirmediği şeklinde algılanmasıdır. Direniş, yöneticiler için engelleyici olabilir; fakat değişime karşı ölçülü (ılımlı) bir direniş örgütte olumlu etkiler sağlar. Eğer değişimi uygulayanlar değişimin bir yarar sağlamayacağına inanıyorlarsa ve değişim üst yönetim tarafından desteklenmiyorsa örgüt muhtemelen değişimi gerçekleştirmeyecektir. Değişime karşı direniş, yararsız değişimlere veya sırf değişim için değişim yapma girişimlerine de bir engel teşkil eder. Değişime karşı direnişleri giderme süreçleri normalde bir örgüt için gereklidir ve değişim sürecine çok önemli katkılar sağlar (Daft, 1989).

5. *Zorlama ve Güç Kullanma*: Yöneticilerin son çare olarak kullanmak zorunda kaldıkları aşırı uç tekniklerdir. Direniş, işgörelere işlerini kaybetme veya terfilerini durdurma ya da onları işten çıkarma gibi tehdit ve gözdağı vererek engellenebilir. Diğer bir ifade ile yönetim direnişe karşı ezici bir güç kullanır. Pek çok durumda bu yaklaşım olumsuz sonuçlar doğurmakta, çalışanlar değişim sürecinde yöneticilere kızıp değişim sürecinden uzaklaşmakta ve değişim, sabote edilmektedir. Bununla birlikte bu teknik, krizle yüz yüze kalındığı zaman yani değişimin hızla gerçekleştirmek zorunda kalındığı zaman tercih edilebilir. Bu tür teknikler, yönetsel değişimlerde yani üstten aşağıya doğru piramit örgütlerde gerekli olabilir. Bu yöntemi işletmede, değişimi başlatanlar formal yetkiyi ve kontrolü, ödüller ve cezalar kullanmak zorunda kalabilirler (Daft, 1989).
6. *Etkin Vizyon ve Misyon*: Örgütsel değişimi gerçekleştirme ve buna karşı olan direnci azaltmanın bir yolu örgütün etkin vizyon ve misyona sahip olmasıdır. Vizyon, örgütün gelecekteki fotoğrafını ifade eder. Bir örgüt vizyonu, en basit şekliyle, tüm çalışanların paylaştığı örgütün geleceğine ait bir resim demektir (Senge, 1990, 227). Misyon ise, örgüt üyelerine bir istikamet vermesi ve anlam kazandırması amacıyla belirlenmiş ve örgütü benzer örgütlerden ayırt etmeye yarayacak uzun dönemli bir görev ve ortak bir değer şeklinde tanımlanabilir (Dinçer, 1992, 10). Misyon vizyonu gerçekleştirmek için bir araçtır. Bir merdivenin tepesi örgüt için ulaşılması gereken yerdir. Yani vizyonunu ifade eder. Örgüt çalışanlarına örgütün etkin bir vizyona ve misyona sahip olduğu iyi bir şekilde anlatılırsa, bu kişilerin değişimi kabullenmeleri daha kolay olacaktır.
7. *Pazarlık ve Anlaşma*: Değişimden etkilenecek kişilerle, değişimin amacı, kapsamı, metodu ve süresi konusunda pazarlık yapmayı ifade eder (Koçel, 2003, 489). Örgütsel değişim açısından pazarlık, önerilen değişim programı üzerinde çalışanın desteğini sağlamak üzere yönetimle çalışanın uzlaşmaya varmasıdır. Uzlaşmada her iki tarafında çaba ve fedakarlık göstermesi gerekir. Yani, pazarlıkta yönetimin grup veya kişi tarafından getirilen her öneriyi peşin olarak kabul etmesi söz konusu olamayacağı gibi, grubun veya kişinin de yönetimden gelen her öneriyi kabul etmesi mümkün değildir. Bu yöntemle değişime tepki gösteren kişiler pazarlık yoluyla ödüllendirilebilir. Yeniliklerle artan örgütsel icraatın sonunda kişilerin kazanca ortak edilmesi ve onlara artan üretimden prim verilmesi gibi ödüllerle tepkileri azaltılabilir.
8. *Manipülasyon ve Kooptasyon*: Diğer yöntemlerin çalışmadığıve uygulanmasının mümkün olmadığı durumlarda, yönetim bilgileri ve kaynakları değişimleme (manipülasyon) taktiğini direnişi gidermek için kullanabi-

lır. Manipülasyon, herhangi bir olayı değiştirerek kişilere farklı bir şekilde sunup, kişilerin olayı farklı bir şekilde algılamasını sağlamayı ifade eder. Olayın olduğundan farklı gösterilmesi, direnişçilerin değişimi farklı algılamalarının sağlanması farklı bir anlatımla manipüle edilmesi direnci azaltabilir. Bu başlangıçta direnci azaltabilir, fakat eğer kişi manipüle edildiğini anlarsa ileride daha büyük sorunlar çıkabilir (Koçel, 2003, 489). Bu yöntem oldukça riskli bir yöntemdir. Kooptasyon ise, önemli direnişçilerin veya çeşitli etki unsurlarının örgütün karar alma mekanizmasına alınmasıyla gerçekleştirilir. Başka bir ifadeyle, örgütsel değişime karşı olanları o konunun parçası haline getirmeyi ifade eder. Kişi bu yöntemle, sorunların tanımlanmasında ve çözümlenmesinde söz sahibi olmaktadır. Kooptasyon bir anlamda hem manipülasyonun hem de katılımın bir şeklidir (Robbins, 1994).

9. *Taviz Verme*: Bu yöntem kullanılarak değişime karşı olan kişilere tavizler verilir. Var olan direnç azaltılmaya çalışılır. Değişiklik uygulamalarında, önemli görevleri bu kişilere vererek masrafsız bir şekilde onlardan yararlanılabilir.
10. *Gönüllü Arama*: Değişime olumlu tutumu olan, gönüllü kişilerle başlamak diğer çalışanları yüreklendirip, imrendirebilir.

## KAYNAKÇA

- Aktan, C. (1999). *Toplumsal dönüşüm ve Türkiye*. İstanbul: AD Kitapçılık A.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri - Yönetimsel davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Balcı, A. (1998). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri. *Türkiye’de eğitim yönetimi: Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na armağan*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.
- Carloia, J. R. (1998). *Implementation: Making workplace innovation and technical change happen*. Roseville, NSW: Mc Graw-Hill.
- Cummings, T. G. ve Worley, C. G. (1997). *Organization development and change*. Cincinnati, Ohio: South Western College Publishing.
- Daft, L. R. (1989). *Organization theory and design*. (3<sup>th</sup> Edt.). San Fransisco: West Publishing Company.
- Dalin, P. (1998). *School development theories and strategies*. Wellington House 125 Strand London.
- Dinçer, Ö. (1992). *Örgüt geliştirme*. İstanbul: Timas Basım, Ti-care ve Sanayi A.Ş.
- Fullan, M. (1991). *Successful school improvement*. Bristol, USA: Open University Press.
- Güzelcik, E. (1999). *Küreselleşme ve işletmelerde değişen kurum imajı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Hanson, E. M (1996). *Educational administration and organizational behavior*. Boston: Pearson.
- Herman, J. J. ve Herman, L. (1994). *Making change happen*. Thousands Oaks: Corwin Press.
- Helvacı, M. A. (2010). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hopkins, D., Enskill, M. ve West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassel.
- Huczynski, A. ve Buchanan, D. (1991). *Organizational behaviour*. UK: Prentice Hall International.
- Hussey, D. E. (1998). *Kurumsal değişimi başarmak*. İstanbul: Rota Yayınları.
- James, C. ve Connolly, U. (2000). *Effective change in schools*. London: Curran Publishing.
- Kondakçı, Y., Zayim, M. ve Çalışkan, Ö. (2013). Değişime hazır olma ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12 (1), 23-35. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. (Genişletilmiş 6. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press
- Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul Chapman Publishig Ltd.
- Newstrom, J. W. ve Davis, K. (1997). *Organizational behavior. Human behavior at work*. USA: McGraw Hill Companies.
- Owens, R. G. (1998). *Organizational behavior in education*. USA: Prentice-Hall, Inc.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Robbins, S. P (1994). *Essentials of organizational behavior*. San Diego: Prentice Hall, Inc.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practise of the learning organization*. London: Century Business.
- Tanrıöğen, A. (1995). Değişikliğe karşı direnme ve eğitim yöneticilerinin direnme karşısındaki rolleri. *Çağdaş Eğitim*, 211, 8-12.
- Tshubwana, T. S. (2006). The role of the principal in managing change at secondary school level in the Limpopo province. *Master Thesis*. University of South Africa.
- Whitaker, P. (1998). *Managing schools*. Oxford: Butterworth-Heinmann.

## Anılarla Haydar Hoca – M. Akif HELVACI

### BİR ÖRNEK İNSAN PORTRESİ

Haydar Hocamı ilk kez 1989 yılında Ankara üniversitesinde lisans eğitime başladığım yıllarda tanıdım. Lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimim süresince onunla karşı karşıya gelmek, konuşmak ve hele birlikte oturup sohbet etmek benim için çok keyifli ve güzel anlardı.

Tanıdığım ve öğrencisi olduğum bir kişi olarak hep örnek aldığım, rehber edindiğim kimselerden biri olmuştur. Hocamız, gerçek bilim adamı, müşfik, seven, yardımsever, alçak gönüllü, Devletine karşı aşırı bir minnet ve vefa duygusu ile bağlıydı. Bunu sözleri ve davranışlarında her vesile ile gösterirdi. Öğrencileriyle bir öğrenci değil, akranı, meslektaşıyla görüşen bir insan üslubuyla hitap ederdi. Odasına kim girse girsin ayağa kalkarak karşılayan hocamızın bu içten nezaketine herkes hayran kalırdı.

Odasında bir gün sohbet ederken Ziya Bursalıoğlu hocamız gelmişti. Haydar hocamın ayağa kalkıp, ceketinin düğmelerini ilikleyerek Ziya hocamızı karşılaması, masasına oturtması, karşısında gösterdiği o içten saygı ve hürmet hiçbir zaman hafızamdan silinmemiştir. Tanıdığım Haydar hoca, öğrencilerinin ödevlerini koyduğu naylon poşetlerini çıkarır boşa gitmesin diye bizlere dağıtırdı; üzeri boş olan hiçbir kağıt parçasını atmazdı, akşamları doktora dersinden çıkarken koridordaki ışıkları gider kendi elleriyle kapatırdı; israf etmemenin ne olduğunu, milli serveti koruma düşüncesinin gerçekte nasıl olacağını ondan öğrendik. Milli ve manevi konularda da hassastı ancak bu değerleri hiçbir zaman istismar aracı yapmazdı.

Haydar hocamı her anımsadığımda, yüreğimin her zaman sınımsız ve her zaman buruk kaldığını hissetmekteyim. Bilim insanları milletlerin yıldızlarıdır. Haydar hocam da bizim yıldızlarımızdan biriydi. Hocamıza bir kez daha Yüce Allah'tan sonsuz rahmet diliyorum.

# Öğrencinin Akademik Başarısını Etkileyen Öğretmen Karakteristikleri

Abdurrahman İLĞAN<sup>30</sup>

## GİRİŞ

Eğitimcilerin, eğitim ile ilgili karar vericilerin ve eğitim bilimci akademisyenlerin odak noktasını oluşturan akademik başarının artırılması diğer bir deyişle öğrenci öğrenmesinin maksimize edilmesi noktasındaki önemli değişkenlerin başında öğretmen ve onunla ilgili karakteristik özellikler gelmektedir. Akademik başarının yordayıcısı olan temel değişkenlerden zekâ ve aile ilgisi/desteği değişkenlerine (bilimin kontrol etme işlevi bağlamında) müdahale alanı son derece sınırlı olmakla birlikte; öğretmen faktörü üzerinde (bilimin kontrol etme işlevi bağlamında) müdahale alanı adı geçen değişkenlere göre çok daha geniştir. Buradan hareketle başarılı eğitim sistemlerindeki öğretmen karakteristiklerinden istifade etmenin yanında, öğretmen karakteristiği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalardan da istifade etmek uygun olacaktır. Bu bölümde ağırlık olarak bu konular tartışılmış ve ülkemiz öğretmen yetiştirme ve geliştirme bağlamında öneriler geliştirilmiştir.

Eğitimciler ve araştırmacılar uzun yıllar okul değişkenlerinden hangilerinin öğrencinin akademik başarısını etkilediği konusunda tartışmalar yaşamışlardır. Bazı araştırmalar (Coleman vd., 1966; Jencks vd., 1972) okulun öğrencinin akademik başarısında düşük düzeyde etkisi olduğunu ifade etmekte iken; diğer kanıtlar sınıf büyüklüğü (Glass vd., 1982; Mosteller, 1995), öğretmen kalitesi (Ferguson, 1991), okul büyüklüğü (Haller, 1993) ve diğer okul değişkenlerin öğrenci öğrenmesinde önemli rolleri olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt: Darling-Hammond, 2000).

Ulaşılabilir kanıtlar okul içerisinde öğrenci başarısı arasındaki farklılıkların ana faktörün öğretmen kalitesi olduğunu ortaya koymuştur. Gujarati (2012) incelediği araştırmalara dayalı olarak, öğrencinin akademik başarısındaki en büyük faktörün öğretmen kalitesi olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, öğretmen kalitesinin öğrenci başarısıyla pozitif ilişkisi olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmacılar da (Ferguson, 1991; Goldhaber ve Brewer, 2000; Lackzko-Kerr ve Berliner, 2002) mevcuttur. Sanders ve Rivers (1996) dezavantajlı öğrencilerin en başarılı öğretmenler ile sınav sonuçlarında % 50'lik bir artış elde etmekte iken; en etkisiz öğretmenlerin öğrencilerinin ise % 14'lük bir puan artışı elde ettiklerini ortaya koymuşlardır.

10 yıl önce ABD Tennessee'de yapılan özgün bir araştırma; ortalama 8 yaşlarındaki öğrencilerin, biri yüksek performansa sahip, diğeri düşük performansa sahip iki farklı öğretmen tarafında eğitim aldıkları takdirde, üç yılın sonunda bu iki öğrenci grubu arasındaki başarı farkının % 50'yi bulduğunu (başarılı öğretmenin sınıfının akademik başarısı 93 iken, düşük performanslı öğretmenin sınıfının akademik başarısı ise 37 olmak üzere) ortaya koymuştur. Benzer şekilde, aynı zaman diliminde Dallas'ta yapılan bir başka araştırmada, etkili üç öğretmen ile etkisiz üç öğretmenin öğrencileri arasındaki başarı farkının % 49 olduğu ortaya çıkmıştır. Yine Boston'da yüksek performansa sahip öğretmenlerin öğrencilerinin matematikte çok değerli kazanımları elde ederler iken, düşük performansa sahip öğretmenlerin ise, öğrencilerinin matematik bilgisini daha da gerilere ortaya çıkarmıştır. Öğretmen etkililiği konusunda ortaya konulan bütün araştırmalar dikkate alındığında, yüksek performanslı öğretmenleri olan öğrencilerin düşük performanslı öğretmenleri olan öğrencilerine oranla üç kat daha hızlı öğreneceklerini ortaya koymuştur. Özellikle örgün eğitim kademesinin ilk yıllarında düşük performanslı öğretmenlerin olumsuz etkileri oldukça yoğun olmaktadır. İlköğretim düzeyinde art arda birkaç yıl düşük performanslı öğretmenden ders alan öğrenciler büyük ölçüde geri dönüşü olmayan eğitim kayıpları yaşayacaklardır. Bazı okul sistemlerinde, örneğin yedi yaşında matematik ve okuryazarlık alanlarında üst % 20'lik dilime giren öğrencilerin üniversiteden mezun olma olasılıklarının, alt % 20'lik dilime giren öğrencilerin iki katı olduğu tahmin edilmektedir. İngiltere'de 11 yaşında akademik standartları sağlayamayan öğrencilerin, 14 yaşında standardı karşılama olasılıkları % 25 olmakta, 14 yaşında ise okulundan düşük standartlarda mezun olmaktadır (Barber ve Mourshed, 2007). Benzer şekilde Sanders ve River de (1996) ardışık bir şekilde etkisiz öğretmenlere atanan öğrencilerin akademik başarı ve kazanımlarının, oldukça etkili öğretmenlere atanan öğrencilerden düşük olduğunu ortaya koymuşlardır.

Yüksek performans gösteren okul sistemleri, daha yüksek öğrenci çıktıları elde etmek için tutarlı olarak daha yetenekli kişileri (öğretmen olmak üzere) kendine çekmektedir. Bunu da öğretmen yetiştirme sistemine (eğitim fakültelerine) oldukça seçici olmak, seçilen kişilere öğretmen olmaları için oldukça nitelikli eğitim süreçleri geliştirmek ve makul (abartılı bir ücret değil) bir ücret ödemek suretiyle yapmaktadırlar. Bu temel bileşenleri bir araya getirmek mesleğin statüsünü yükseltmekte ve nitelikli adayları cezbedebilmektedir. Okul sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesine bağlıdır. Hem istatistiksel hem de sistematik olmayan kanıtlar, yüksek performans için doğru kişilerin öğretmen olmasının kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmen kalitesinin üzerinde olamaz. ABD'de yapılan bir araştırma, öğrencinin aka-



demik başarısında öğretmenin sözcük ve diğer standart testlerle ortaya konulan okuryazarlık düzeyinin, öğretmenin diğer özelliklerinden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Yüksek performanslı okul sistemleri evrensel olarak şu iki şeyi yapmaktadırlar: Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme sistemine girişleri için etkili seçme mekanizmaları geliştirmiş olmanın yanında; öğretmenlere makul/iyi bir başlangıç maaşı vermektedirler. Bu iki şey öğretmen olanların kalitesi üzerinde açık ve kanıtlanabilir etkilere sahiptir. Bu karakteristik özellikler, düşük performanslı eğitim sistemlerinde büyük ölçüde mevcut değildir (Barber ve Mourshed, 2007).

Bu bölümde bütün eğitimcilerin ve eğitim bilimcilerin odak noktası olan akademik başarı ile ilişkisi olan öğretmen faktörüne ilişkin çeşitli karakteristik özellikler tartışılmıştır. Buradan hareketle; öğretmen adaylarının seçimi, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde nasıl yetiştirildiği, mesleki statü ve saygınlık, düşük performans sergilenmesi durumunda meslekten çıkarılabilirlik, maaş, genel akademik yetenek ve zeka, alan bilgisi, pedagojik formasyon bilgisi, deneyim yaş ve cinsiyet ile mesleki gelişim faaliyetlerine katılım konularının öğrenci başarısıyla ilişkileri bağlamında görgül araştırma sonuçlarına dayalı olarak tartışılmıştır.

### Öğretmen Adaylığına Seçim

İnceleme konusu yapılan yüksek performanslı okul sistemlerinden yaşlıları arasında Güney Kore'de % 5'lik, Finlandiya'da % 10'luk ve Singapur ile Hong Kong ise % 30'luk dilime giren öğrenciler arasından öğretmen adayı alımı yapmaktadır. Boston Öğretmen İntörnlüğü, New York ve Chicago Öğretim Kurumları gibi ABD'de başarılı olan okul sistemleri öğretmen alımında üst düzey üniversitelerden mezun kişileri hedeflemektedirler. Tersine bir şekilde düşük performans gösteren okul sistemleri ise nadiren uygun/makul kişileri öğretmen olarak kendine çekmektedir. Örneğin ABD'de geleneksel olarak liseden alt % 30'luk dilimde mezun olanların, üniversite eğitiminden sonra istihdam edildikleri Orta Batı eyaletinden bir politikacı şu özlü sözü söylemiştir: "Bir kişi sahip olmadığı bir şeyi başkasına veremez". Başarılı sistemler tecrübeli kişileri mesleğe çekmek için mesleğe girişin önündeki engelleri azaltmaya yönelik alternatif yollar geliştirmişlerdir. Bunun yanında öğretmen alımında hata yapılabileceğini öngörerek, düşük performanslı öğretmenleri atandıktan hemen sonra öğretmenlikten uzaklaştıracak sistemleri de geliştirmişlerdir (Barber ve Mourshed, 2007).

Öğretmen adaylarının seçim mekanizmaları bağlamında, yüksek performanslı okul sistemlerinin düşük performanslı okul sistemlerine oranla daha etkili mekanizmalara sahip olup; kötü bir kararın öğretim sürecinde 40 yıllık zayıf bir

öğretim ile sonuçlanacağı konusunda farkındalığa sahiptirler. Bu seçme mekanizması, öğretmen adaylarının etkili bir öğretmen olabilmeleri için mesleğe başlamadan önce karşılamaları gereken belirli karakteristik özelliklere sahip olmalarını bildirmektedir. Bunlar: yüksek düzeyde okuryazarlık ve matematik becerileri, güçlü kişiler arası ve iletişim becerisi, öğrenmeye isteklilik ve öğretmeye ilişkin motivasyondur. Bundan dolayı öğretmen adayı seçme prosedürleri bu beceri ve özellikleri test etmek amacıyla tasarlanmış olup, belirtilen nitelikleri karşılayan kişiler öğretmen adayı olabilmektedirler. Singapur ve Finlandiya'nın öğretmen adayları seçme süreçleri en etkili olanlardır. Bu iki sistem adayların akademik başarısı, iletişim becerileri ve öğretim için motivasyonlarına özel bir önem vermektedir. Tablo 1'den görüleceği üzere, öğretmen adaylarının seçimi için Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Enstitüsü'nün işbirliği ve yönetiminde ülke çağında tek seçme sistemini uygulamaya koymuştur.

Tablo 1. Başarılı sistemlerde öğretmen adayı seçme ve yerleştirme sistemi

Singapur		Finlandiya	
Özgeçmiş Ekranı ↓	<p><b>Minimum yeterliklerin incelenmesi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Adaylar, akademik anlamda yaşları içerisinde üst % 30'luk dilimde yer almalıdır.</li> <li>Adaylar ilgili okulu ve üniversite eğitimini bitirmiş olmalıdır.</li> <li>Adaylar çocuklara ve eğitime ilişkin özel ilgilerini gösteren kanıtları sunmalıdırlar.</li> </ul>	Milli İnceleme ↓	<p><b>Güçlü / özlü içeriğin incelenmesi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Okuryazarlık matematik ve problem çözme becerilerini ölçen 300 soruluk çoktan seçmeli sınav 2007'den beri ilk tur lise puanlarına ve diğer faktörlere dayalı olarak yürütülmektedir.</li> </ul>
Değerleme Sınavları ↓	<p><b>Okuryazarlığın incelenmesi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Adaylar yüksek düzeyde okuryazar olmalıdırlar.</li> <li>Kanıtlar öğretmen okuryazarlığının öğrencinin akademik başarısında diğer ölçülebilir özelliklerden daha fazla etkisi olduğunu göstermektedir.</li> </ul>	Değerlendirme Sınavları (Üniversite) ↓	<p><b>Akademik yeteneğin ve okuryazarlığın kapsamlı incelenmesi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sınav bilgi işleme, kritik düşünme ve verinin sentezlenmesi yeteneğini ölçmektedir.</li> <li>Adaylar yaşları içerisinde üst % 20'lik dilimde yer almalıdırlar.</li> </ul>
Mülakatlar ↓	<p><b>Tutumların, yeteneğin ve kişiliğin incelenmesi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Üç başarılı okul müdür tarafından yürütülen bir panel görüşmesi</li> <li>Bu görüşme uygulamalı sınavları ve faaliyetleri içerebilir.</li> </ul>	Mülakat (Üniversite) ↓	<p><b>Öğretim işine uygunluğun incelenmesi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mülakatta öğretmen adayının, öğretim işine motivasyonu, öğrenmeye motivasyonu, iletişim becerileri ve duygusal zekâsı inceleme konusu yapılır.</li> </ul>
		Grup Çalışması (Üniversite) ↓	<p><b>Öğretim işine uygunluğun incelenmesi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Grup egzersizleri ve öğretim uygulaması (ders anlatımı), iletişim ve bireylerarası iletişimin test edilmesi</li> </ul>
Öğretmenliğin Gözlenmesi	<p><b>Tutumların, yeteneğin ve kişiliğin incelenmesi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Öğretmenler Milli Eğitim Enstitüsü'ndeki yetiştirme sürecindeki ilk yıllarında gözlenirler.</li> <li>Yeterli standartları karşılamayan az sayıdaki adaylar kurstan çıkarılırlar.</li> </ul>	Okul tarafından istihdam	Hizmet öncesi yetiştirme eğitiminin bitmesiyle, adaylar bireysel olarak okullara başvuru yaparlar.
Başvuran adayların 1/6'sı öğretmen olabilmektedir.		Başvuran adayların 1/10'u öğretmen olabilmektedir.	

Finlandiya 2007 yılından itibaren, öğretmen adaylarının seçimi için ilk aşamada aritmetik, okuryazarlık ve problem çözme becerilerini içeren çoklu sınav ile seçme işine başlamaktadır. İlk aşamada üst düzeyde puan alan öğrenciler, ikinci aşamada üniversitelerin kendileri tarafından yapılan seçme işlemine tabi tutulurlar. İkinci aşamada adaylar, iletişim becerileri, öğrenmeye isteklilik, akademik yetenek ve öğretim işine olan motivasyonları çerçevesinde değerlendirilirler. Hizmet öncesi eğitimlerini bitiren öğretmen adayları, öğretmen olarak istihdam edilmek istedikleri okulun ölçütlerini de yerine getirmekle mükelleftirler (Barber ve Mourshed, 2007).

Başarılı eğitim sistemlerinde iki farklı kanaldan öğretmen yetiştirme yapılabilmektedir. Bunlar: 1) Öğretmenlik kariyerine başlamadan önce, seçilmiş lisans mezunlarına verilen yetiştirme programı, 2) seçme işi, öğretmen adaylarının yetiştirme programını bitirmesinin ardından en iyi adayların öğretmen olmasının sağlanmasıdır. Dünyada ağırlıklı olarak ikinci model kullanılmakla birlikte, başarılı sistemler birinci modeli çeşitli şekillerde kullanmaktadır (Barber ve Mourshed, 2007).

Singapur'da öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme programlarına alınmadan önce eleme mekanizmasından geçirildikten ve sınava tabi tutulduktan sonra seçilmektedirler. Örneğin öğretmen yetiştirme programlarına başvuran adayların % 20'si kabul almakta, gerisi elenmektedir. Kabul alanların % 90'ı öğretmen yetiştirme programlarına devam etmekte (eğitim süresince onlara maaş ödemesi yapılmakta) bunların da neredeyse tamamı mezun olduklarında resmi olarak Eğitim Bakanlığınca istihdam edilmektedirler. Singapur'da öğretmen yetiştirme programlarına çok sayıda başvuran adaylar arasından en iyileri alınmakta olup, sadece bunların yetiştirmeye tabi tutulmasından dolayı (az öğrenci olması), onların öğrenci başına daha fazla para harcamasını mümkün kılmaktadır. Öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitim sürecinde de maaş ödenmesiyle birlikte bu durum, öğretmen yetiştirmeyi cazip ve yüksek statüye sokmakta ve bunun geri dönüşü olarak, öğretmenlik mesleğini cazip ve saygın hale getirmektedir. Benzer şekilde Finlandiya'da öğretmen yetiştirme programlarına girişi sınırlamakta ve üniversiteler de millî eleme süreçlerini geçenlerin başvurusunu kabul etmektedir. Boston, Chicago ve New York hizmet öncesi eğitime giriş noktasında farklı bir kontrol mekanizmasına sahiptirler. Öğretmen yetiştirme programlarında yalnızca okul sistemi kapsamında yapılan bursluluk programlarını kazanan adayların mezuniyet sonrası göreve başlamaları garanti altına alınmaktadır. Bu şekilde istihdam edilen öğretmenlerin kapasitelerinin, ortalama bir yol ile mesleğe kabul edilmiş olanlara göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. İngiltere, kaynakları yönetebilmek için, öğretmen yetiştirme programlarının bütçesini sınırlama yoluna gitmiş ve tüm yetiştirme programlarını sunan kurumların, öğrenci alım süreçlerinde belirlenmiş standartları karşılanmasını sağlamaktadır (Barber ve Mourshed, 2007).

Güney Kore'de ilkokul öğretmeni olmak için, kontenjanı sınırlı olan Milli Eğitim Üniversitesi'nden dört yıllık eğitim sonucu lisans diploması almak gerekmektedir. Güney Kore'de üniversitelere giriş, merkezi yapılan üniversite giriş sınavına dayalı olup; öğretmen yetiştirme programlarına yerleşmek için adayların üst % 5'lik dilimde yer almaları gerekmektedir. Öğretmen yetiştirme programları oldukça seçici olup, programları bitirenler büyük olasılıkla öğretmen olarak iş bulabilmektedirler. Bu durum öğretmen yetiştirme programlarının çekiciliğini, statüsünü ve kalitesini artırmaktadır. Güney Kore'de ortaöğretim öğretmeni yetiştirme sistemi ilkokuldan farklı olup, adaylara herhangi bir sınırlama getirilmemektedir. 350'den fazla öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan adaylar, 16 il veya büyükşehir eğitim müdürlüğüne iş için başvuru yapmaktadır. Ortaöğretim öğretmenliği programlarına giriş için sınırlama olmaması dolayısıyla, bu durum ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının beş katından fazla adayın öğretmenlik için başvuru yapmasına yol açmaktadır. Örneğin 2005 yılı Aralık ayında 5245 kişilik ortaöğretim öğretmenliği için 59.090 kişi başvuru yapmıştır. Güney Kore'de arz fazlalığı, ilkokul öğretmenliğinin tersine, ortaöğretim öğretmenlerinin statüsünü ve saygınlığını düşürmekte ve başarılı öğrenciler için çekiciliğini azaltan bir durum olmuştur (Barber ve Mourshed, 2007).

Her ne kadar öğretmenlerin mesleklerinin ilk üç yılında yeterince etkili olmadığına ilişkin araştırma sonuçları olsa da, hizmet öncesinde iyi hazırlanmış öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında da gayet başarılı olmaları mümkündür. Örneğin, bazı araştırmacılar (Andrew ve Schwab 1995; Denton ve Peters, 1998). Beş yıllık öğretmen yetiştirme programlarından -alanda lisans derecesinin üzerine eğitim alanında yüksek lisans derecesi ve bir yıllık staj uygulamasını kapsayan- mezun olanların dört yıllık programlardan mezun olanlara oranla kendilerini daha güvende hissetmenin yanında, birçok kıdemli öğretmen kadar etkili olduklarını ortaya koymuştur (Akt: Darling-Hammond, 2000).

## Hizmet Öncesi Yetiştirme

Darling-Hammond'un (1999) birçok eyaletten topladığı geniş ölçekli bir araştırmada, öğretmenin hizmet öncesinde aldığı eğitimin öğrencinin başarısıyla olumlu ilişkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Alan bilgisi, pedagojik formasyon (öğrenme teorileri, gelişimsel teoriler, motivasyon teorileri ve öğrenci değerlendirme konularını kapsayan) ve öğretim uygulamalarını kapsayan hizmet öncesi eğitim programlarından mezun öğretmen adaylarının daha yüksek performans gösterecekleri ifade edilmektedir (Lackzko-Kerr ve Berliner, 2002).

Ortalama olarak, 1992 ile 1994 yıllarındaki ulusal çapta yapılan öğrenci sınavlarında, mesleki standartları sağlayan, yüksek lisans diploması olan ve nitelikli düzeyde edebiyat temelli öğretim dersi alan öğretmenlerin öğrencilerinin, diğer öğrencilerden daha yüksek okuma puanı aldıkları ortaya çıkmıştır (NCES, 1994). Benzer şekilde Denton ve Lacina (1984) öğretmenin hizmet öncesinde aldığı eğitimin süresiyle, performansı arasında pozitif yönlü ve doğrusal bir ilişki bulmuşlardır. Kain (1988) öğrenci başarısındaki puan farklılıklarının % 7'sinin öğretmenin, sertifikasyon türü ve yetiştirilmesini de kapsayan, çeşitli karakteristik özelliklerinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Bunun yanında Rowan ve diğerlerinin öğrencilerin okuma ve matematik başarısındaki farklılıklarının % 4 ile % 18 arasında öğretmenden kaynaklandığını; öğretmen faktörünün etki düzeyinin ise .77 ile .88 arasında olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt: Laczko-Kerr ve Berliner, 2002).

Milli Eğitim İlerlemesi Değerlendirmesi (NEAP) sınavı üzerinde yapılan analizlerde, daha fazla mesleki eğitim almış öğretmenlerin, öğrencinin okuma alanındaki başarısıyla ilgili olan kamu geneli için yazılmış kitap ve alanyazın kullanımı, okuma ve yazmanın bütünleştirilmesi ve kütüphane ziyaretleri gibi uygulamaları daha sık yapmakta iken; düşük başarıya sahip öğrenciler ile daha ilişkili görülen okuma setlerinin yoğun kullanımı, temel okuma, alıştırma kitabı ve öğrenci başarısını değerlendirmede çoktan seçmeli sınavların kullanımı gibi uygulamalar ile daha az meşgul oldukları ortaya çıkmıştır. Diğer araştırmalar (Knoblock, 1986; Sanders, Skonie-Hardin ve Phelps, 1994; Council for School Performance, 1997) ders verdiği alanda gerekli mesleki sertifikalara sahip, yüksek lisans derecesi olan ve lisansüstü programlara kayıtlı öğretmenlerin ders verdiği öğrencilerin daha başarılı olduğunu ve okulu terk etme oranlarının daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt: Darling-Hammond, 2000). Weglinsky'nin de (2000 Akt: Lu vd., 2007) NEAP sınavı üzerinde yaptığı analizlerde, matematik ve fen alanlarında, mezun olduğu alanda veya yan branşında ders veren öğretmenlerin öğrencilerinin, ne mezun oldukları alanda ne de yan alanlarında ders veren öğretmenlerin öğrencilerinden, % 40 daha yüksek mezuniyet puanı aldıklarını ortaya koymuştur.

Goldhaber ve Brewer (2000) öğretmenin hizmet öncesinde aldığı derecenin türünün, anlamlı olarak öğrenci başarısıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Buna göre matematik dersinde, öğretmenleri matematik alanında lisans veya yüksek lisans düzeyinde derecesi olan öğrencilerin başarısının; bu derecelere sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilerinin başarısından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Akt: Laczko-Kerr ve Berliner, 2002). Ehrenberg ve Brewer (1994) öğretmenin elde ettiği son mezuniyet düzeyinin önemli olduğunu; en az yüksek lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin oranı arttıkça, siyahi öğrencilerin akademik başarılarının arttığını (matematik, okuma ve kelime becerilerinde) belirtmişlerdir. 1998 yılında

Hızlı Cevap Veren Anket Sistemi'ne (FRSS) göre, ABD'de neredeyse bütün öğretmenlerin lisans, % 45'inin de yüksek lisans düzeyinde eğitim düzeyine sahip olmakla birlikte; lise öğretmenlerinin % 66'sının öğretmenlik yaptıkları branşta lisans veya yüksek lisans düzeyinde eğitimleri olduğunu ortaya koymaktadır. İlköğretim öğretmenlerinin % 92'sinin standartları karşılamakta iken; 1987 ile 1999 yılları arasında sertifikasız öğretmenlerin oranının 2.7'den 5.7'ye çıktığı anlaşılmıştır (Lu, Sben ve Poppink, 2007). Ingersoll'un (1996) Milli Okullar ve Personel Anketi (SASS) üzerinde yaptığı analizlere göre; ABD'de İngilizce öğretmenlerin % 20'sinin, matematik öğretmenlerinin % 25'inin,, doğa ve biyoloji bilimleri öğretmenlerinin % 39'unun, fizik bilimi öğretmenlerinin % 56'sının ve tarih, dünya medeniyetleri öğretmenlerinin % 50'sinin alan dışı öğretmenlerden oluştuğu ortaya çıkmıştır.

Görece öğretmenlik mesleğine olan talebin düşük olduğu 1980'lerde hemen bütün öğretmenlerin sertifikalı/uygun standartlarda olması (bu değişkenin etkisinin oldukça az olması) dolayısıyla hizmet öncesindeki yetiştirmenin öğretmen performansına olan etkisini ortaya koyacak geniş çaplı araştırmalar yapılmamıştır. Öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirme ve sertifikalandırılmalarının performans üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmalar talebin yüksek olduğu 1960 ve 1970'ler ile talebin tekrar düşüşe geçtiği 1990'larda yapılmıştır. Farklı branşlardan öğretmenler (Matematik ve Fen) üzerinde yapılan araştırmalarda hizmet öncesinde formal bir yetiştirmeye tabi tutulan ve tutulmayan öğretmenlerin karşılaştırıldığı araştırmada, yetiştirmeye tabi tutulan öğretmenlerin öğrencilerinin daha yüksek puanlar ve kazanımlar elde ettiği ortaya çıkmıştır. Benzer sonuçlar okuma ve ilköğretim (Lupone, 1961; Hice, 1970; McNeil, 1974), erken çocukluk eğitimi (Roupp vd., 1979), üstün yetenekliler eğitimi (Hansen, 1988) ve mesleki eğitimde (Erekson ve Barr, 1985) de elde edilmiştir (Akt: Darling-Hammond, 2000). Evertson, Hawley ve Zlotnik de (1985) ulaşabildikleri araştırmalardan önceki araştırmalara benzer şekilde şu sonuca ulaşmışlardır: Öğretmenlerden formal bir yetiştirme programına tabi olan öğretmenlerin, olmayanlara oranla daha etkili oldukları ortaya çıkmıştır (Akt: Darling-Hammond, 2000).

Hizmet öncesinde iyi eğitim almış ve hazırlanmış öğretmenlerin, mesleki becerilerinde kendilerini daha güvende hissettikleri ve meslekte kalma (devam etme) olasılıklarının arttığı, bunun da ABD ekonomisine yılda 2.6 milyar dolara mal olduğu tahmin edilen [National Commission on Teaching on Teaching and America's Future (NCTAF), 2005] öğretmenlerin işi bırakma maliyetini azaltan bir durum olacağı belirtilmektedir (Gujarati, 2012).

Darling-Hammond'un (2000) aktarımlarına göre, formal bir yetiştirmeye tabi tutulmadan veya kısa ve hızlandırılmış programlarla öğretmenlik yapanların yetiştirmelerinden pek memnun olmamalarının (Darling-Hammond, Hudson ve



Kirby, 1987; Jelmberg, 1995) yanında; müfredat planları, öğretim, sınıf yönetimi ve öğrenci ihtiyaçlarının teşhis edilmesi konularında daha büyük sorunlar yaşama eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır (Mitchell, 1987; Grossman, 1989; Lenk, 1989; Bents ve Bents, 1990; Feiman-Nemser ve Parker, 1990; Gomez ve Grobe, 1990; Rottenberg ve Berliner, 1990; Grady, Collins ve Grady, 1991; Darling-Hammond, 1992; National Center for Research on Teacher Learning, 1992).

Laczko-Kerr ve Berliner'in (2002) 1998-1999 öğretim yılına ait ulusal merkezi sınav verileri üzerinde yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, öngörülen sertifikalara sahip öğretmenlerin öğrencilerinin, öngörülen sertifikalara sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilerinden daha yüksek düzeyde performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Buna göre, sertifikalı öğretmenlerin öğrencilerinin okuma puanları (AO=36.62; S=9.59), sertifikasız öğretmenlerin öğrencilerinden (AO=30.67; S=8.02) daha yüksek ( $t_{(27)}=2.36$ ;  $p=.01$ ) çıkmıştır. Benzer şekilde dil testi puanlarında da sertifikalı öğretmenlerin öğrencilerinin puanları (AO=34.33; S=9.17) sertifikasız öğretmenlerin öğrencilerinden (AO=29.89; S=9.82) daha yüksek ( $t_{(27)}=1.81$ ;  $p=.04$ ) çıkmış iken; matematik puanlarında ise sertifikalı öğretmenlerin öğrencilerinin puanları, sertifikasız öğretmenlerin öğrencilerinden yüksek olmakla birlikte, istatistiki olarak anlamlı fark çıkmamıştır.

1999-2000 öğretim yılı için yapılan analizlerde ise ölçüm yapılan tüm derslerde (okuma, matematik ve dil puanlarında) sertifikalı öğretmenlerin öğrencilerinin puanları, sertifikasız öğretmenlerin öğrencilerinden yüksek çıkmıştır. Gomez ve Grobe da (1990) yaptıkları araştırmada, benzer şekilde, ABD Dallas'ta öğretmen olmadan önce birkaç haftalık kısa süren alternatif yaz programıyla göreve başlayan öğretmenlerin, öğretimin bazı bileşenlerinde ortalama puana sahip iken; öğretim teknikleri ve öğretim modellerine ilişkin bilgiler noktasında yeterliklerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Alternatif sertifika programlarıyla öğretmenlik yapanların performanslarının diğerlerine oranla daha düzensiz olduğu ve bunların büyük çoğunluğunun öğretimin bileşenlerinin bir kısmında zayıf şekilde değerlendirilmişlerdir. Bu faktörün en güçlü etkisi dil ve sanat alanında, alternatif sertifikaya sahip öğretmenlerin öğrencilerinin kazanımlarının, geleneksel standart sertifikalarla öğretmenliğe başlayan öğretmenlerin öğrencilerinden anlamlı şekilde düşük olması, şeklinde ortaya çıkmıştır (Akt: Darling-Hammond, 2000).

Okul müdürlerinin, denetmenlerin ve meslektaşların standart öğretim koşullarını karşılamayan öğretmenleri, öğretim becerileri konusunda olduğundan düşük değerlendirme eğilimleri olduğu (Mitchell, 1987; Lenk, 1989; Bents ve Bents, 1990; Feiman-Nemser ve Parker, 1990; Gomez ve Grobe, 1990; Texas Education Agency, 1993; Jelmberg, 1995) ve bu öğretmen grubunun mesleği terk etme eğilimlerinin ortalamanın üstünde olduğu ortaya çıkmıştır (Lutz ve Hutton, 1989; Darling-Hammond, 1992; Stoddart, 1992).



Ferguson (1991) öğrencilerin geçmişini ve okul bölgelerinin etkilerini kontrol etmek suretiyle, Dallas'ta 2.4 milyon öğrencinin eğitim gördüğü 900 okul bölgesinde, okulun birçok girdisinin başarıya etkisini incelediği araştırmada, öğretmenin uzmanlık - öğretmenlik sertifikasyonu sınav puanı, yüksek lisans derecesi ve deneyimi - ölçümüne ilişkin puanların, öğrencilerin 1 ve 11. sınıflar arasındaki okuma ve matematik başarısı ve kazanımlarındaki puan farklılıklarında okul bölgesinin içindeki faktörlerden daha fazla varyansa sahip olduğu (daha etkili olduğu) ve öğrencinin sosyo-ekonomik statüsünden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen özelliklerinden, öğretmenin temel becerilerini ve öğretim bilgisini ölçen eyalet sertifikasyon sınavının öğrenci başarısıyla en güçlü ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ferguson bunun yanında, daha nitelikli öğretmenler için harcanan her doların, öğretimsel odağı düşük olan okul kaynaklarına oranla, öğrenci başarısında daha büyük artışlara yol açtığını ortaya koymuştur.

Darling-Hammond'un (2000), 1990, 1992, 1994 ve 1996 yıllarında ABD'de merkezi olarak yapılan matematik ve anadil becerilerini ölçen Milli Eğitim İlerlemesi Sınavı kapsamında (National Assessment of Educational Progress) 65.000 öğretmen, 13.000 okul müdürü ve 5600 okul bölgesi üzerinde toplanan verilere adayalı olarak yaptığı analizlere göre; öğrencinin anadilinin İngilizce olup olmadığı ve öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyinin kontrol edildiği bir durumda, matematik ve anadil başarısının en önemli ve tutarlı yordayıcısının yüksek nitelikli öğretmenler ( $r=.61$ ) ve öğretmenin ders verdiği alanda lisans derecesinin olması ( $r=.80$ ) olduğu; bunun yanında tutarlı olarak öğrenci başarısının olumsuz yordayıcısı olarak da öğretmenlik yapma sertifikası olmayan yeni öğretmenlerin oranı ( $r=-.40$  ile  $-.63$  arası) ile yan branşta/alanda ders verenlerin oranının ( $r=-.33$  ile  $-.56$ ) olduğu ortaya çıkmıştır.

## Mesleki Statü - Saygınlık

Dünyada başarılı olan eğitim sistemlerinin konu edinildiği rapor kapsamında, çalışılan eğitim sistemlerindeki hem politika yapıcılar hem de eleştirilenler sıklıkla başarılarını öğretim mesleğine yetenekli kişilerin getirilmesiyle açıklamaktadırlar. İngiltere gibi bazı okul sistemleri öğretmenlik mesleğinin saygınlığını hızlı bir şekilde dönüştürme başarısını göstermişlerdir. Bunun sonucu olarak İngiltere'de sadece beş yıl içerisinde öğretmenlik lisans ve lisansüstü öğrenciler arasında son derece popüler bir konuma yükselmiştir. Finlandiya, ilköğretim öğretmenlerinin statüsünü ortaöğretim öğretmenlerine oranla 100 AVRO zam yapmak suretiyle artırmıştır (Barber ve Mourshed, 2007).

Singapur ve Güney Kore'de yapılan kamuoyu anketlerinde, halkın öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklere oranla topluma daha yüksek katkı sunduğu inancında olduğu ortaya çıkmıştır. Başarılı eğitim sistemlerine sahip ülkelerde, meslekte yeni olan öğretmenlerin mesleği tercih etmelerindeki en temel faktörün mesleğin saygınlığı olduğunu tutarlı bir şekilde ifade etmişlerdir. Öğretmenlik yüksek statüye sahip olunca, daha yetenekli kişiler öğretmen olmakta, bu da mesleğin statüsünü daha da yukarı çekmektedir. Ters bir şekilde, mesleğin saygınlığı düşük olduğunda, meslek daha az yetenekli adayları çekmekte, bu da mesleğin saygınlığını daha aşağı çekmektedir (Barber ve Mourshed, 2007).

### Meslekten Uzaklaştırma

Başarılı eğitim sistemleri öğretmen seçme sisteminin mükemmel olmadığını, öğretmen olduktan sonra, sınıf uygulamalarındaki kanıtlara dayalı olarak düşük performans gösterenleri, gerekli durumlarda öğretmenlikten uzaklaştıracak prosedürlere sahiptirler. Bu konuda Boston ve Chicago'nun hızlı bir şekilde gelişmekte olan sistemlerinde, üç veya dört yıl aralıksız olarak öğretmenlik yaptıktan sonra daimi kadroya geçilebilmektedir. Bu durum okul bölgelerine, uygunsuzluğu/yetersizliği kanıtlanmış öğretmenleri işten çıkarmaya olanak tanımaktadır. Benzer şekilde İngiltere ve Yeni Zelanda'da öğretmenler, bir veya iki yıl kesintisiz şekilde öğretmenlik yaptıktan ve okul müdürlerinden memnun edici bir değerlendirme aldıktan sonra meslek lisanslarına hak kazanabilmektedir. Yeni Zelanda'da Öğretmen Kurulu, okul müdürü tarafından yapılan değerlendirmenin doğru standartları karşılamasını sağlamak amacıyla, yeni öğretmenlerin % 10'una okul müdürünün değerlendirmesinin ardından ikinci bir değerlendirme yapmaktadır (Barber ve Mourshed, 2007). Gujarati (2012) eğitim sistemini etkili kılması noktasında işe alma/yerleştirme süresinin en az iki yıl olması gerektiğini; araştırmaların (AFT, 2011) bu sürenin uzun olmasının kısa olmasına oranla daha uygun olduğunu ortaya koyduğunu ifade etmektedir. Gujarati, bu sürecin kariyerinin ilk yıllarında başarılı olanlar ve olmayanlar ile meslekte devam edecek olanlar ile etmeyecek olanlar arasındaki farkı ortaya koyması noktasında önemli; bunun yanında mentorlüğün işe başlama sürecinde anahtar rolü olduğunu ifade etmektedir. Meslekte yeni olan öğretmenlerin, tecrübeli öğretmenlerin destek, nasihat ve rehberliğine ihtiyacı olduğu ifade edilmektedir.

### Maaşlar

Başarılı eğitim sistemleri, birisi hariç, kişi başına düşen gayri safi milli hasıla (GSMH) doğrultusunda, OECD ortalamasının üzerinde başlangıç maaşı vermektedirler. Örneğin Kore öğretmenlere başlangıç maaşı olarak, kişi başına düşen GSMH'nin

% 141'i, Almanya % 141'i, Hollanda % 99'u, Hong Kong % 97, İngiltere % 96, Finlandiya % 95, Singapur % 95, OECD ortalaması % 95 ve ABD ise % 81'ini ödemektedir. İyi bir maaş, öğretim işi için şüphesiz ki temel motivasyon kaynağı değildir. Araştırmalar, mesleğe başlayan öğretmenlerin çok çeşitli sebeplerle mesleği tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu sebeplerin başında, yeni jenerasyona yeni dünyada başarı için temel bileşenler olan bilgi ve becerileri başarmaları konusunda yardım etme isteği gelmektedir. Bir Finli öğretmenin, hiçbirimiz bunu para için yapmıyoruz, ifadesinde olduğu gibi; maaşın öğretmenlik mesleğinin tercihinde önemli bir sebep olduğu ifadesi, yüksek maaş veren ülkelerde bile nadiren vurgulanmıştır. Bununla birlikte araştırma, okul sistemlerinin ödediği maaşın diğer alanlardan mezunlar ile paralel olmadığına, öğretmen olmuş aynı kişilerin mesleğe girmeyeceklerini göstermektedir. Bu durum politikalar için şu öneriyi ortaya koymaktadır: Başarılı eğitim sistemleri, öğretmenler için diğer alanlardan mezun olanlara paralel bir ücret sisteminin önemi yanında; ücretleri piyasa ortalamasının üzerinde tutmanın da başvuranların hem sayısında hem de kalitesinde kalıcı ilerleme/yükseliş sağlamadığının farkına varmışlardır. İngiltere'de öğretmen ücretlerinin diğer alan mezunlarının maaşlarından biraz düşük olduğu bir durumda, öğretmen ücretlerinde yapılan küçük bir artış (%10) öğretmenlik başvurularında % 30'luk kalıcı bir artışa yol açmışken; öğretmen ücretlerinin oldukça yüksek olduğu (kişi başına düşen GSMH'nin % 116'sı) İsviçre'de, öğretmen ücretlerine yapılan zammın öğretmenliğe başvuranların sayısı ve kalitesinde düşük düzeyde etkili olmuştur. Bu durum belki de, mesleğe başlangıçta oldukça yüksek ücret ödeyen ülkelerin (Avrupa'da İspanya, Almanya ve İsviçre GSMH'ye göre en yüksek başlangıç ücretini ödeyen ülkeler) çıktılarda neden kazanım elde edememelerini açıklamaktadır. Yüksek öğretmen ücretlerinin yalnızca Güney Kore'de (GSMH'ye göre, sadece başlangıç ücreti değil, diğer kıdem gruplarında OECD ortalamasının iki buçuk katına kadar yükselebilmekte) öğretmen olmak isteyenlerin kalitesinde artışa yol açtığını söylemek mümkündür (Barber ve Mourshed, 2007).

## Genel Akademik Yetenek ve Zekâ

Uzun yıllar önce (1940) yapılan araştırmalar öğretmenin performansı ile ölçülen zekâ düzeyi (IQ) arasında veya genel yeteneği arasındaki (Hellfrisch, 1945; LaDuke, 1945; Rostker, 1945; Skinner, 1947) ilişkinin zayıf ve anlamsız olduğu ortaya çıkmıştır (Akt: Darling-Hammond, 2000). Ulaşılan iki araştırma (Schallock, 1979; Soar, Medley ve Coker, 1983) öğretmenin ölçülen zekâ düzeyi ile öğrencilerinin akademik başarıları arasında düşük veya anlamsız ilişki bulmuşlardır. Bunun yanında öğretmenin sözel becerilerinin öğrencinin akademik başarısıyla ilişkisi olduğunu ortaya koyan araştırma sonuçları (ör. Bowles ve Levin, 1968; Coleman vd., 1966; Hanushek, 1971) da mevcuttur (Akt: Darling-Hammond, 2000).

Finlandiya'da 64 okul ve 5992 dokuzuncu sınıf öğrencisi üzerinde temsil gücü yüksek bir örneklem üzerinde yapılan araştırmada, öğretmenin bilişsel yeteneği, motivasyon ve olgunluk düzeyinin öğrencilerin anadil ve matematik başarılarını yordadığı ortaya çıkmıştır (Mullola vd., 2010). Özet bir şekilde ulaşılan araştırma sonuçları öğretmenin zekâsının öğrenci başarısıyla somut ve güçlü bir ilişkiyi ortaya koymamakla birlikte, öğretmenin bilişsel yeteneğinin ise önceki kısımlardan da hatırlanacağı üzere öğrenci başarısıyla ilişkisi olduğuna ilişkin araştırma sonuçları mevcuttur.

### Alan ve Pedagojik Formasyon Bilgisi

Pedagojik formasyon bilgisi bağlamında hizmet öncesinde öngörülen standartlarda yetiştirmeye tabi tutulan öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını daha kolay tanımlama ve tüm öğrencilerin öğrenmesini artırmak amacıyla öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda öğretimi daha kolay düzenleyebilmektedirler. Araştırmalar, tutarlı olarak öğretmene hizmet öncesinde sunulan formal yetiştirme programlarının, öğretmenin denetim puanları ve öğrenci öğrenmesi üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim alanında bir programdan mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültesinden mezun olmayanlara oranla, eyalet sertifikasyon sınavından tutarlı olarak daha yüksek performans göstermişlerdir (Zelman ve Troyer, 2005).

Bryne (1983) öğretmenin alan bilgisi ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkinin konu edinildiği 30 araştırmanın sonuçlarını özetlemiştir. Araştırmalarda öğretmenin alan bilgisi, alan bilgisini ölçen sınav puanı veya hizmet öncesinde alan bilgisi kapsamında alınan derslerin sayısını ifade etmektedir. Araştırmaların sonuçları tutarlılık arz etmemekte olup, bunların 17'si olumlu bir ilişki bulmuş iken; 14'ü ise ilişki bulmamıştır (Akt: Laczko-Kerr ve Berliner, 2002). Benzer şekilde Ashton ve Crocker (1987) da inceledikleri 14 araştırmanın 5'inde öğretmenin alan bilgisi ile öğretmen performansı arasında pozitif ilişki bulmuşlardır (Akt: Darling-Hammond, 2000).

Monk (1994) 2829 öğrenciden topladığı veriler üzerinden yaptığı uzun süreli araştırmada, öğretmenin alanı kapsamında aldığı derslerin ölçülerek elde edilen alan bilgisinin, öğrencilerin matematik ve fen dersleriyle pozitif yönlü olmakla birlikte doğrusal olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun yanında başarısı düşük öğrencilerin, başarılı öğrencilere oranla, hizmet öncesinde nitelikli alan eğitimi almış öğretmenlerden daha yüksek düzeyde kazanım elde edecekleri sonucuna da ulaşmıştır (Akt: Laczko-Kerr ve Berliner, 2002). Druva ve Anderson da (1983) öğrencilerin fen akademik başarısının öğretmenin hizmet öncesinde almış olduğu matematik ve fen dersleriyle pozitif yönlü ilişkisinin olduğunu bulmuşlardır. Carol (1975) öğretmenin performansının

alan sınavı ile ölçülen alan bilgisinden çok alan kapsamında alınan derslerin sayısı ile daha ilgili olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun olası sebebinin öğretmenlerin alan bilgisini ölçen çoktan seçmeli sınavların, alan bilgisinin sınırlı bir tarafını ölçmenin yanında, bunların analiz ve sentez düzeyi için uygun olmamaları şeklinde olabileceğini ifade etmiştir (Akt: Darling-Hammond, 2000). Öğretmenin alan bilgisinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri, ilköğretim düzeyinden çok, ortaöğretim düzeyinde daha etkili bir durum arz etmektedir (Laczko-Kerr ve Berliner, 2002).

Asthon ve Crocker (1987), inceledikleri yedi araştırmadan dördünde, öğretmenin alan bilgisi ile performansı arasındaki ilişkiden daha yüksek bir düzeyde, Pedagojik Formasyon Bilgisi (PFB) ile öğretmen performansı arasında pozitif ilişki bulmuşlardır. Begle (1979) Matematik yeteneğinin konu edinildiği ulusal ve uzun süreli ölçümlere dayalı olarak, öğretmenlerin matematik yöntemleri (özel öğretim yöntemleri) alanında aldıkları ders kredilerinin, alan bilgisinden aldıkları derslerin kredilerinden ve hizmet öncesi diğer göstergelerden daha yüksek düzeyde olmak üzere, öğretmenin performansı ile pozitif yönlü ilişkisi olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Monk (1994) da öğrencilerin matematik ve fen alanındaki akademik başarılarında öğretmenlerinin pedagojik formasyona bilgisinin etkisi olduğunu ve bazen geleneksel alan odaklı eğitimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tarihi eski olmakla birlikte Perkes (1967-1968) de öğretmenlerin alan bilgisi kapsamında aldıkları ders kredileri ile öğrenci öğrenmesi arasında ilişki bulamamışken; alan eğitimindeki derslerin öğrencilerin problem çözme ve fen bilgisinin uygulanmasını gerektiren görevlere ilişkin başarıyla ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur (Akt: Darling-Hammond, 2000).

Bir öğretmen yetiştirme programından mezun olmuş 200 öğretmen üzerinde, öğretmen performansını etkileyen 13 farklı değişkenin konu edinildiği araştırmada Ferguson ve Womack (1993) öğretmenlerin eğitim alanında tamamladıkları derslerin sayısının (% 16.5), öğretmenlerin alan bilgisi (Milli Öğretmen Sınavı ve Genel Akademik Lisans Ortalaması şeklinde hesaplanmıştır) düzeyinin (% 4) dört katı kadar öğretmen performansındaki başarı farkını açıkladığını ortaya koymuşlardır. Guyton ve Farokhi'nin (1987) 270 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırmada, standardize edilmiş gözlem sonuçlarına dayalı olarak ölçülen öğretmenin sınıf performansı ile pedagojik formasyon dersleri arasında tutarlı, pozitif ve güçlü bir ilişki bulunmuş iken; alan bilgisi sınav sonuçları ile olumlu olmakla birlikte istatistiksel olarak anlamsız ilişki bulunmuşlardır (Akt: Darling-Hammond, 2000).

Straus ve Sawyer (1986) yaptıkları araştırmada, North Caroline'de öğretmenlerin Milli Öğretmen Sınavı (alan ve öğretim bilgisini ölçen sertifika sınavı) sonuçlarının okul bölgelerinin puanlarında önemli etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır. Regresyon eşitliğine göre, öğretmen niteliğindeki (milli öğretmen sınavı

puanı olarak ölçülmüştür) % 1'lik artışın, final sınavlarında başarısızlık gösteren öğrencilerin % 3 ile % 5 arasında düşmesi ile ilişkisi olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt: Darling-Hammond, 2000).

### Öğretmenin Deneyimi / Yaşı ve Cinsiyeti

Birçok araştırma deneyimsiz öğretmenlerin (3 yıldan az tecrübesi olan) kıdemli öğretmenlerden daha etkisiz oldukları, deneyimin etkilerinin ise beş yıl kadar sonra düzelleme noktasına geldiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen deneyimi ile performans arasındaki ilişkinin doğrusal olmamasında yaşı ilerlemiş öğretmenlerin gelişme ve öğrenmelerinin süreklilik arz etmemesi ve ilerleyen zaman içerisinde yorgun düşmelerinin etkisi olabilir (Darling-Hammond, 2000). Benzer şekilde Hawkins ve diğerleri de (1998) 1996 yılında yapılan merkezi sınav sonucuna göre, mesleki deneyimi 5 yılın altında ve 25 yılın üzerinde olan öğretmenlerin öğrencilerinin performansının, bunların dışında kalan deneyim gruplarında yer alan öğretmenlerin öğrencilerinden daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt: Lackzko-Kerr ve Berliner, 2002). Rivkin ve diğerleri (2000) mesleğin ilk iki yılındaki öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha başarısız olduklarını ortaya koymuşlardır. Lopez'in (1995) Teksas'ta büyük bir örneklem üzerinde topladığı verilere göre, öğretmenin öğrencilerinin performansını maksimize etmesi için 7 yıllık bir deneyime ihtiyacı olduğunu ortaya koymuştur (Akt: Lackzko-Kerr ve Berliner, 2002).

Kesit alma yönteminde yapılan araştırmalarda (Vance ve Schlechty, 1982; Murnane ve Phillips, 1998) ortaya çıkan, öğretmen deneyimi ile performans arasındaki doğrusal olmayan ilişkinin sebebi; tertip (devre) etkisi (örneğin, talep yetersizliğinin az olduğu zaman dilimlerinde işe alınan öğretmenlerin, okulların daha fazla seçme imkânları buldukları zamanlarda alınan öğretmenlere oranla daha az nitelikli olmaları) veya yıpranma etkisi (yetenekli öğretmenlerin oransız bir şekilde erken yıpranması, ortalama olarak daha az nitelikli işgücünün kalmasına / ile devam ediyor olmasına yol açabilir) olabilir. Muhtemelen, mesleğe alınan yetenekli öğretmenlerin işe devam etmelerini sağlamaya yönelik politikaların işe yaraması durumunda, mesleki kıdemin performansına olan etkisi değişecektir (Darling-Hammond, 2000). Rowan ve diğerlerinin öğretmenin hangi karakteristik özelliklerinin öğrenci başarısıyla ilişkili olduğunu ortaya koyma amacıyla yaptıkları araştırmada, öğretmen deneyiminin genç öğrenciler üzerinde, alan bilgisinden daha fazla olmak üzere, önemli etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt: Lackzko-Kerr ve Berliner, 2002).

Mullola ve diğerlerinin (2011) temsil gücü yüksek bir örnekleme 9. Sınıfa giden 1063 Finli öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada, öğretmenin cinsiyetinin öğrencilerin matematik ve anadildeki akademik başarıları ile ilişkisi olmadığını; yaşın ise anadil başarısı üzerinde etkisi var iken, matematik başarısı üzerinde ise

olmadığını ortaya koymuşlardır. Akademik başarısı orta ve yüksek düzeyde olan erkek öğrencilerin akademik başarısının öğretmen yaşının artışıyla birlikte düşme eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır. Winters ve diğerlerinin (2013) hemcinsi öğretmenlerden eğitim almanın öğrencinin başarısı üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada, hemcinsi öğretmenler tarafından eğitim almanın istatistiki olarak kayda değer bir fark meydana getirmezken; ortaokul ve lisede öğretmenin bayan olması ile başarı arasında pozitif yönlü istatistiki ilişki bulunmakla birlikte bunun da etki gücünün düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle kızların erkeklere oranla, bayan öğretmenlerden matematik dersinde daha fazla istifade etme eğilimi göstermekle birlikte; anadil dersinde ise bayan öğretmen olmanın etkisinin her iki cinsiyet üzerinde benzer etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Cho'nun (2012) TIMSS sınavına katılan ülkeler üzerinde yaptığı araştırmada, öğrenci öğretmen cinsiyetinin aynı olmasının başarı üzerinde düşük düzeyde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Cho'nun incelediği 15 OECD ülkesinin 8'inde öğretmen-öğrenci cinsiyetinin aynı olmasının başarı üzerinde etkisi olmadığını; beş ülkede öğrenci puanlarının % 5'inde, iki ülkede ise % 10'unda etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

## Mesleki Gelişim

Öğretmenin artan bilgi ve becerisi, öğretim uygulamalarını değiştirmekte olup, öğrenci öğrenmesi üzerinde etkilidir (Blank, 2013). Çeşitli araştırmalar (Brown, Smith ve Stein, 1995; Wiley ve Yoon, 1995; Cohen ve Hill, 1997) daha yüksek öğrenci başarısının; matematik öğretmenlerinin, öğretmek üzere öğrendikleri yeni müfredat ile bağlantısının sağlandığı pedagoji odaklı süreçlik arz eden mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalarda hem mesleki gelişimin türü hem de süresinin öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısının önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Akt: Darling-Hammond, 2000). Wenglinsky (2002) öğretmen kalitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide, öğretmen girdisinin öğrenci başarısını etkilediğini; öğrenci başarısındaki en büyük etkinin sınıf uygulamalarından ve öğretmenleri destekleyen mesleki gelişim faaliyetlerinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Öğretmenin pedagojik kararlarının ve faaliyetlerinin (öğretmenin alan bilgisinden ayrı ama ilişkisiz olmamak üzere) öğrenci başarısında bağımsız olarak farklılık meydana getirdiğini düşünmektedir.

Blank, de las Alas ve Smith'in (2009) 1990 yılından araştırmanın yapıldığı zamanda kadar olan sürede 30'dan fazla dergide mesleki gelişim konulu 400'den fazla makaleyi inceleyerek taradıkları bir meta analiz çalışmasında, mesleki gelişim ile matematik ve fen alanındaki akademik başarı arasındaki ilişkinin konu edinil-



diği 74 makaleye ulaşılmışlardır. Araştırmacılar 16 çalışmada öğretmenin mesleki öğrenmesinin öğrencinin matematik dersindeki akademik başarısını olumlu yönde etkilediğine ilişkin sonuçlara ulaşılmışlardır. Meta analiz araştırmasında 16 çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, Öğrencinin fen ve matematik alanında akademik başarısını artıran öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin ortak karakteristik özellikleri şu şekilde ortaya çıkmıştır:

- Mesleki gelişim için daha fazla (etkileşim) zaman: Öğretmenlerin mesleki gelişim için ayırdıkları süre (yıllık) 91 saat ortalamaya tekabül etmiştir. Öğretmenin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımıyla öğrencinin matematik dersindeki akademik başarısı arasında tutarlı pozitif etkileri olduğu; mesleki gelişim çalışmalarına katılan öğretmenlerin öğrencilerinin matematik başarısının, mesleki gelişim faaliyetlerine katılmayan öğretmenlerin öğrencilerinden anlamlı ve tutarlı şekilde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.
- Mesleki gelişim için süreğenliğin uzunluğu: Akademik başarıyla ilişkili mesleki gelişim faaliyetlerinin 6 aydan 16 aya kadar uzandığı; bu sürecin aynı zamanda faaliyetlerin takibini, yardımlaşmayı ve koçluğu kapsadığı ortaya çıkmıştır.
- Çoklu mesleki öğrenme faaliyetleri ve aktif öğrenme yöntemleri: En etkili girişimler, çeşitli ve süreklilik gösteren faaliyetlerin düzenlenmesidir. 16 etkili mesleki gelişim programında kurs veya başlangıç düzeyindeki mesleki gelişim faaliyetlerine ilaveten, koçluğu, mentorlüğü, intörlüğü, mesleki şebekeler ve çalışma gruplarını kapsayan iki ile altı arasında faaliyete sahiptirler. Programlarda mesleki gelişim boyunca öğretmenlere; öğretime liderlik yapma, meslektaşlarla münazara yapma, diğer öğretmenleri gözleme, ölçme araçları geliştirme ve mesleki şebekeleri tanımlayan aktif öğrenme faaliyetleri sunulmuştur. Örneğin, Colombia Front Range'da matematik ve fen öğretmenlerine yönelik program yaz enstitüsünü, öğretim yılı boyunca oturumları, koçluğu, mentorlüğü, fikir alışverişini ve mesleki ilerleme peşinde olan mesleki şebekeyi içermiştir.
- Mesleki gelişim tasarımında öğrenme hedefleri: Tanımlanan (icra edilen) programlar; belirli alanlarda (derslerde) öğrencilerin nasıl öğrendiğine ilişkin bilginin iletilmesi (özel öğretim yöntemleri), alan bilgisinin etkili stratejilerle nasıl öğretilceğinin ve öğrenciler en iyi şekilde öğrensiner diye alan bilgisi ile uygun pedagoji arasındaki önemli bağlantıya odaklanmıştır.



- Öğretmenlerin aktif katılımı: Öğretmenler birçok programda, okullarındaki ve bölümlerindeki diğer öğretmenlerden öğrenmişlerdir. Bazı programlar, öğretmenlerin aktif katılımını maksimize etmek için (örneğin tüm öğretmenlerin yetiştirme ve yardımlaşmanın bir parçası olması gibi) öğretmen gelişiminde tüm okula odaklanmışlardır. Öğretmenlerin meslektaşlarla öğrenmesini artırmak için, okullar koçluk ve öğretimin gözlemi gibi devam / izleme faaliyetleri yapmakta ve becerilerini güçlendirmek için beraberce çalışmaktadırlar. Örneğin Texas şehir öğretmenleri girişiminin temel hedefi matematik öğretmenleri öğrenme takımı kurmak idi.

Özetle birincisi, analizler bilimsel araştırma yöntemleri nitelikli mesleki gelişimin öğretmenin öğrenmesi ve öğrenci çıktılılarıyla anlamlı ve olumlu etkilerini olduğunu ortaya koymuştur. İkincisi, en etkili mesleki gelişim programlarının incelenmesi sonucunda, bu girişimlerin / faaliyetlerin nasıl planlandığı, örgütlenildiği, öğretmenlere ve okullara nasıl sunulduğunun son derece önemli olduğunu ortaya koymuştur.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Başarılı okul sistemleri ve ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçlar, öğretmen faktörünün öğrenci başarısında son derece büyük öneme sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu noktada uluslararası sınavlarda başarılı olan ülkelerin öğretmen seçme ve yetiştirme sistemlerinden öneriler çıkarılması uygun olacaktır. Başarılı eğitim sistemlerine sahip ülkeler temel olarak, öğretmen yetiştirme sistemine başarılı / doğru kişileri almakta ve onlara makul bir başlangıç maaşı vermektedir. Bu durumu Türkiye açısından değerlendirdiğimize, her iki bileşenin de ülkemizde uygun bir durumda olmadığını söylemek mümkündür. Güney Kore (% 5) Finlandiya (% 10) gibi başarılı eğitim sistemleri yaşıtları arasında üst yüzde dilimlere giren kişileri öğretmen adayları olarak yetiştirmeye tabi tutmaktadır. Türkiye'de 2001 yılında meydana gelen ekonomik kriz sonrasında, serbest piyasanın daralması ve iş piyasasında geleceğe ilişkin karamsar bakışın etkisiyle, öğretmenlik mesleğinin garanti istihdam ve devlet güvencesi sağladığı varsayımıyla, birkaç yıl için de olsa eğitim fakültesi programlarına yerleşen öğrencilerin birçoğunun yüzdelik dilimlerinin 10'un altında olmasına yol açmıştır. 2001 krizinin ardından meydana gelen kısa süreli talep artışının etkisiyle üst yüzdelik dilimde yer alan öğrenciler eğitim fakültelerini tercih etmekle birlikte, 2005 yılından itibaren üst yüzdelik dilime giren öğrencilerin oranında tedrici bir düşüş olduğunu söylemek mümkündür. 2010 yılının hemen öncesi ve günümüzde (2014) birçok branşta çok düşük olan istihdam oranlarının etkisiyle, eğitim fakültesine yerleşen öğrencilerin üst yüzdelik dilimlerinin düşük ve başarılı ülkelerin gerisinde oldu-

ğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında fen edebiyat fakültesine yerleşen, mezun olan ve ardından öğretmen olarak atananların ise (üniversiteye yerleşme sürecinde yaşlıları arasında) buldukları yüzdelik dilimlerinin, gelişmiş ülkelerin oldukça gerisinde olduğunu söylemek mümkündür. Bütün bunların yanında ülkemizde uzun yıllardır ilkeli, tutarlı, planlı, sistemli ve çağın gereklerine uygun bir öğretmen yetiştirme sistemi ve politikası oluşturulamamıştır. Öğretmen yetiştirmede karar verici konumda olan YÖK'ün, öğretmen yetiştirme ile ilgili kararları çok çabuk revize edilmekte ve YÖK'ün bu konuda ciddi kamuoyu baskısı altında kalmasının rasyonel kararların alınmasının önüne geçmektedir.

Başarılı ülkelerin, öğretmen adaylarını ilgili yetiştirme kurumlarına (eğitim fakültesi, eğitim enstitüsü vb.) seçerken, öğretmenin öğrencinin akademik başarısıyla ilişkili olan; yazılı sınavlarla okur-yazarlık, matematik, problem çözme becerileri, mülakat sürecinde de öğretim işine olan motivasyonu, iletişim becerileri ve duygusal zekâsı dikkate alınarak elemeye tabi tutulmaktadır. Ülkemizde ise öğretim işi ile ilgili olan bu değişkenlerin az bir kısmının üniversite giriş sınavında yer aldığını, mülakata ise ölçüm yapmanın kullanışlı ve yasal mevzuatların uygun olmaması dolayısıyla yer verilememektedir.

İlgili başlıkta değinildiği üzere, daha fazla mesleki eğitim almış, ders verdiği alanda gerekli sertifikalara/standartlara/alan bilgisine sahip, yüksek lisans derecesi olan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarılarının, bu özelliklere sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koyan (ilgili başlıklarda tartışıldığı üzere) çok miktarda araştırma sonucu mevcuttur. Benzer şekilde, öğretmenlik sertifikasının olmamasının ve yeni / tecrübesiz öğretmenlerin oranının da öğrenci başarısının negatif yordayıcıları arasında yer aldıkları ortaya çıkmıştır. Ülkemiz koşulları açısından düşünüldüğünde, eğitim sisteminde çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kendi branşında öğretmenlik yapmalarının yanında pedagojik formasyon sertifikasına sahip olmaları olumlu bir durum olarak değerlendirilmekte birlikte; ancak % 7'sinin yüksek lisans derecesine sahip olmasının (Akt: ized.org.tr) ise yetersiz bir durum olduğunu söylemek mümkündür. OECD Eğitim Müdürlüğü tarafından yapılan araştırmaya göre, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin oranının Avusturya'da % 59, Belçika'da % 84, Polonya'da % 94, Slovakya'da ise % 96'dır (Akt: ized.org.tr). ABD'de ise bu oranın % 45 (Lu, Sben ve Poppink, 2007) olduğu dikkate alındığında, ülkemiz için % 7 olan oranın son derece düşük kaldığını söylemek mümkündür. Bu durumun ortaya çıkmasında Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin yüksek lisans yapmasını yeterince teşvik etmemelerinin büyük etkisi olduğunu söylemek mümkündür. Yüksek lisans yapan öğretmenlere teşvik verilmesi bir yana, yüksek lisans eğitimlerine devam etmeleri noktasında bile birçok zorluklarla karşılaştıkları bilinen bir gerçektir.

Başarılı eğitim sistemlerine sahip ülkelerde, öğretmenlik mesleğinin saygın olması, nitelikli / yetenekli kişileri mesleğe çekmekte önemli bir faktördür. Ülkemizde ise öğretmenlik mesleğinin saygınlığının yüksek ve nitelikli / parlak gençleri mesleğe çekecek cazibeye sahip olduğunu söylemek güçtür.

Başarılı eğitim sistemleri, öğretmen alımında hata yapabileceklerini ve kanıtlara dayalı olarak yeterli performansı göstermeyen öğretmenleri adaylık sürecinde işine son verme mekanizmalarına sahiptirler. 1 Mart 2014 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunda ([www.resmigazete.gov.tr](http://www.resmigazete.gov.tr)) aday öğretmenlerin, öğretmen olarak atanmaları için, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamanın yanında; yapılacak yazılı ve sözlü sınavda da başarılı olma şartı getirilmiştir. Aday öğretmenlikten öğretmenliğe geçiş için getirilen bu uygulamanın olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında bir yıllık sürenin az olduğu, başarılı eğitim sistemlerinde bu sürenin 3 yıl kadar uzadığı dikkate alındığında bir yıllık sürenin yeterli olmadığını söylemek mümkündür. Bakanlıklarda ve üst kurullarda kariyer görevi olarak icra edilen işlerde çalışan müfettiş ve uzmanların 3 yıllık müfettiş veya uzman yardımcılığı görevinin ardından, yazılı ve sözlü sınavlardan başarılı olmaları durumunda atanmalarının mesleğin saygınlığı ve niteliğini artıran bir durum olduğunu söylemek mümkündür. Benzeri bir uygulamanın öğretmenlik mesleği için de düşünülebilir.

Başarılı eğitim sistemleri öğretmenlerine OECD ortalamasının üzerinde maaş vermekle birlikte; iyi bir maaşın da öğretmenler için tek motivasyon kaynağı olmadığını söylemek mümkündür. Araştırmalar, öğretmenlerin diğer alanlardan mezunlarla denk bir maaş almadıklarında da, yetenekli kişilerin mesleğe girmeyeceklerini göstermektedir. Öğretmenlere verilen yüksek ücretlerin öngörülen etkiye sahip olduğu (Güney Kore) ve olmadığına (İsviçre) ilişkin ülke örnekleri mevcut olmakla birlikte; makul ücretlerin öğretmenler için uygun bir motivasyon ve yetenekli kişileri mesleğe çeken bir faktör olmasının yanında, mesleğin saygınlığını da artıran bir durum olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenin alan bilgisi ile PFB'nin öğrencilerinin akademik başarısıyla ilişkisinin konu edinildiği araştırmalardan, PFB'nin alan bilgisinden daha yüksek düzeyde öğrenci başarısıyla ilişkisi olduğu görülmektedir. Alan bilgisinin öğrenci başarısıyla ilişkisine dair araştırmaların ise tutarlı sonuçlar vermediğini söylemek mümkündür. Bunun yanında, öğretmenin alan bilgisinin ilköğretime oranla, ortaöğretimde öğrenci başarısıyla daha yüksek ilişkili olduğuna ilişkin araştırma sonuçları da mevcuttur. Türkiye'de KPSS ile öğretmen alımının yapılmasından itibaren, uzun yıllar öğretmenlere alan bilgisinden soru sorulmamış iken; 2013 yılı itibarıyla öğretmenlerin alan bilgisi test edilmeye başlanmıştır. Aday sayısının

çok olduğu temel branşlarda sorulmakta olan alan bilgisi sorularının içerisinde öğrencinin akademik başarısıyla yüksek düzeyde ilişkisi olan, alanın özel öğretim yöntemlerine ilişkin soruların da yer alması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmekle birlikte; alanın özel öğretim yöntemlerine ilişkin soru sayısının/katsayısının, alan bilgisine oranla daha yüksek olmasının nitelikli öğretmenlerin istihdamına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmenin deneyimi ile performansı arasındaki ilişkilerin konu edinildiği araştırmalarda, öğretmenlerin mesleklerinin ilk beş yılında ve 25 yılın üzerinde tatmin edici performans düzeyinde olmadıkları ortaya çıkmıştır. Birçok yazar meslekte ustalaşma veya makul bir performans için asgari beş yıllık deneyimin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Buradan hareketle yukarıda tartışıldığı üzere, öğretmenin bir yıl olan adaylık süresinin, iki veya üç yıla çıkarılmasının tekrar vurgulanmasının önem arz ettiği düşünülmektedir.

Öğrencinin akademik başarısıyla ilişki olan diğer önemli bir değişken ise öğretmenin mesleki gelişimidir. Blank, de las Alas ve Smith'in (2009) yaptıkları meta analiz çalışmasında öğrenci öğrenmesine katkı sağlayan mesleki gelişim faaliyetlerinin; uzun süreli periyodlara (6 aydan uzun ve yıllık 91 saat ve üzeri) dayandığı; öğretmenleri aktif öğrenme faaliyetleriyle meşgul eden işin içine (mesleki gelişim faaliyetinin, öğretim işi icra edilirken veya okul günü içerisinde) yerleştirilmiş (ör: koçluk, mentorluk, intörlük, eylem araştırması, çalışma grupları, model olma, gösteri yapma, meslektaş geri bildirim, öğrenci çalışmalarının analizi); zümre, bölüm, takım, okul, okullar arası takımların işbirlikçi faaliyetlere dayalı olduğu ortaya konmuştur. Ülkemizde öğretmenlere sunulan mesleki gelişim (MG) / hizmetçi eğitim faaliyetlerinin belirtilen unsurlardan oldukça uzak bir şekilde icra edildiğini söylemek mümkündür. ABD'de öğretmenlerin, öğretim sertifikalarının devam etmesi için en geç 5 yıl içerisinde MG faaliyetlerine katıldıklarını belgelenmeleri gerekmekte iken; ülkemizde öğretmenlere sunulan MG faaliyetlerinin sayısı sınırlı olmakta, neredeyse tamamı okul dışında (iş içinde icra edilmeyen) yapılan seminerler veya uzaktan eğitimler şeklinde icra edilmektedir. Bu yöntemlerin etkili ve başarılı olduğuna ilişkin araştırmalar mevcut değildir. Bunun yanında 2013-2014 eğitim öğretim yılında sayısı 789.244'e ulaşan öğretmenlere, (www.sabah.com.tr) bakanlık merkez teşkilatı tarafından MG faaliyetlerinin planlanması ve icra edilmesinin çağdaş ve etkili bir uygulama olduğunu söylemek zordur. İlgili araştırma ve tartışmalar sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmen yetiştirme ilgili bir politika oluşturulması ve buna ilişkin tutarlı karar ve uygulamaların yapılması,

- İlerleyen yıllarda, öğretmen adaylarının ilgili fakülteye yerleşmeden önce merkezi sınavın dışında ALES türü (okuryazarlığı, matematik ve problem çözme gücünü ölçen) bir sınavın ardından mülakata tabi tutulması ve mülakat sürecinde adayın öğretim işine olan motivasyonu, iletişim becerileri, duygusal zekâsı ve kişiliğinin öğretmenlik yapmaya uygun olup olmadığının test edilmesi,
- Yaşlıları arasında nitelikli adayları mesleğe çekmek için başlangıç maaşının makul bir düzeye yükseltilmesi ve bütün adaylara, ilgili fakülte de aldığı eğitim sürecinde, burs veya mümkünse maaş verilmesi,
- Okulöncesi, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin 5 yıl, ortaöğretim öğretmenlerinin ise yüksek lisans düzeyinde eğitim düzeyi ile mesleğe başlamalarının sağlanması; mevcut öğretmenlerin çeşitli yollarla yüksek lisans yapmalarının teşvik edilmesi, yüksek lisans derslerine devam eden öğretmenlerin derslerinin boş geçmesi durumunda, yedek öğretmenlerin veya eğitimlerinin beşinci veya altıncı yılında olan öğretmen adaylarının istihdam edilmesi / derslere girmelerinin sağlanması,
- Bütün eğitim düzeylerindeki (ana, ilk, orta, lise) öğretmen adayların yetiştirilmesi / eğitimi sürecinde PFB'ye odaklanması, bunun yanında branş öğretmenleri için alanın özel öğretim yöntemlerine özellikle odaklanması ve bu alandaki ders kredilerinin artırılması; ortaöğretim öğretmenlerinin ise alan bilgilerinin yeterli olmasının sağlanması,
- Aday öğretmenlik süresinin iki mümkünse üç yıla çıkarılması,
- Aday öğretmenlik sürecinde, objektif kanıtlar doğrultusunda performansı yeterli olmadığı ispatlanan öğretmen adaylarının, mesleğe girmelerinin önüne geçilmesi,
- Öğretmen maaşlarının makul bir seviyeye yükseltilmesi,
- Ücreti düşeceği için emekli olmak isteyip de olamayan öğretmenleri emekliliğe teşvik edecek maddi özendiricilerin sunulması,
- İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri ile okul bölgesi ve okul müdürlüklerine MG faaliyetleri düzenlemeye ilişkin yetki ve olanakların (bütçenin) sunulması,
- Bakanlık tarafından planlanan ve düzenlenen MG faaliyetlerinin azaltılması; il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, okul bölgeleri ve okul müdürlükleri tarafından planlanan ve düzenlenen MG faaliyetlerinin artırılması,
- Meslektaş koçluğu ve mentörlük gibi uygulamaların öğretmenler arasında yaygınlaştırılması,
- MG faaliyetlerine katılımın özendirilmesi ve bu tür faaliyetlerin kariyer sistemi ile ilişkisinin sağlanması, önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Blank, R. K. (2013). What research tell us: Common characteristics of Professional learning that leads to students achievement. *The Learning Forward Journal*, 34 (1), 50-53.
- Blank, R. K. ve de las Alas, N. (2009). *Effect of teacher professional development on gains in student achievement: How meta-analysis provides scientific evidence useful to educational leaders*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Blank, R. K., de las Alas, N. ve Smith, C. (2008). *Does teacher professional development have effects on teaching and learning? Analysis of evaluation findings from programs for mathematics and science teachers in 14 states*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. www.ccsso.org/Documents/2008/Does\_Teacher\_Professional\_Development\_2008.pdf.
- Cho, I. (2012). The effect of teacher-student gender matching: Evidence from OECD countries. *Economics of Education Review*, 31, 54-67.
- Darling-Hammond, L. (1999). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy. [http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LDH\\_1999.pdf](http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/LDH_1999.pdf). Erişim Tarihi: 29 04.2005.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44.
- Denton, J. J. ve Lacina, L. J. (1984). Quantity of professional education coursework linked with process measures of student teaching. *Teacher Education and Practice*, 1, 39-64.
- Druva, C. A. ve Anderson, R. D. (1983). Science teacher characteristics by teacher behavior and by student outcome: A meta-analysis of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 20 (5), 467-479.
- Ehrenberg, R. G. ve Brewer, D. J. (1994). Do school and teacher characteristics matter? Evidence from high school and beyond. *Economics of Educational Review*, 13 (1), 1-17.
- Ferguson, R. F. (1991). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28 (2), 465-498.
- Goldhaber, M. ve Brewer, D. (2000). Does teacher certification matter? High school certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22, 129-145.
- Gujarati, J. (2012). A comprehensive induction system: A key to the retention of highly qualified teachers. *The Educational Reform*, 76 (2), 218-223.
- <http://ized.org.tr/?Syf=18&Hbr=237928>, Erişim Tarihi: 12.04.2014
- <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm>, Erişim Tarihi: 16.04.2014
- <http://www.sabah.com.tr/Memur/2014/04/04/meb-ogretmen-sayisini-acikladi>. Erişim Tarihi: 16.04.2014.
- Ingersoll, R. M. (1996). Teacher quality inequality. Paper presented at the Annual Meeting of the American Statistical Association, Chicago. *ERIC Document*. No: ED415230.

- Laczko-Kerr, I. ve Berliner, D. C. (2002). The effectiveness of “Teach for America” and other under-certified teachers on student academic achievement: A case of harmful public policy. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (37), 1-53. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v10n37.2002>
- Lu, X., Shen, J. ve Poppink, S. (2007) Are teachers highly qualified? A national study of secondary public school teachers using SASS 1999-2000. *Leadership and Policy in Schools*, 6 (2), 129-152, DOI: 10.1080/15700760601168636
- Monk, D. H. (1994). Subject matter preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review*, 13 (2), 125-145.
- Mullola, S., Jokela, M., Ravaja, N., Lipsanen, J., Hintsanen, M., Alatupa, S. ve Keltikangas-Jarvinen, L. (2011). Associations of students temperament and educational competence with academic achievement: The role of teacher age and teacher and student gender. *Teacher and Teacher Education*, 27, 942-951.
- Mullola, S., Ravaja, N., Lipsanen, J., Hirstiö-Snellman, P., Alatupa, S. ve Keltikangas-Jarvinen, L. (2010). Teacher-perceived temperament and educational competence as predictors of schools grades. *Learning and Individual Differences*, 20, 209-214.
- National Center for Education Statistics (1994). *Data compendium for the NAEP 1992 reading assessment of the nation and the states: 1992 NAEP trial state assessment*. Washington: U.S. Department of Education.
- Sanders, W. L. ve Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (12).
- Winters, A. M., Haight, R. C., Swaim, T. T. ve Pickering, K. A. (2013). The effect of same-gender teacher assignment on student achievement in the elementary and secondary grades: Evidence from panel data. *Economics of Education Review*, 34, 69-75.
- Zelman, S. T. ve Troyer, M. B. (2005). *2005-2006 High qualified teacher*. Ohio: Department of Education. Reporting Materials.



## Anılarla Haydar Hoca – Abdurrahman İLĞAN

Doktoraya başladığım 2003 yılında, yüksek lisans ve doktora düzeyinde kitaplarımı okuduğumuz saygıdeğer hocamız Prof. Dr. Haydar Taymaz emekli olmakla birlikte, misafir profesör olarak doktora derslerini vermeye devam ediyordu. Kendisi Türkiye’de eğitim denetimi ve hizmetiçi eğitim, benim ağırlıklı olarak çalıştığım alanlar, konusunda ilk değerli kaynakları yazan kişidir. Mesleki formasyonumda saygın bilgi birikimi ve insani özellikleriyle çok değerli katkılar sunmuştur. Rahmetli hocamızın, bu vesileyle kendisine şükranlarımı sunarım, toprağı bol, Allah’ın rahmeti üzerine olsun.

Kendisi akademik anlamda son derece nitelikli ve kendini iyi yetiştirmiş bir hoca olmanın yanında, insani anlamda da son derece beyefendi ve mütevazı bir kişiliğe sahipti. Kendisinden doktora düzeyinde almış olduğum Hizmetiçi Eğitim dersinde ve diğer zamanlarda tecrübelerinden çokça istifade ettim. Bakanlık merkez teşkilatında, iyi bir pozisyonda iken, üniversiteyi neden tercih ettiğine ilişkin söylediği sözleri hiç unutmuyorum. Odasına, ders veya başka bir vesile ile her gittiğimizde, sağ olsun, mutlaka çay söylerdi ve yaşamına ilişkin, bizim için çok değerli olan, tecrübelerini paylaşırdı.

Rahmetliden Hizmetiçi Eğitim dersini, şu an Emniyet Müdürü olan, iki değerli arkadaşımınla beraber almıştım. Dersi 18-21 saatleri arasında hocanın odasında yapıyorduk. Dersin ilk haftalarında bir gün hocamız tepegözden dersi anlatıyor iken, o gün ders kapsamında ziyaret ettiğim Gümrük Müsteşarlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı’na bulana kadar bayağı yorulmuş olduğum için, hocanın karşısında uyumamak için kendimi zor tutuyordum. İki metre mesafeden ders anlatan hocaya ayıp olmasın diye, en azından bir gözümü açık bırakmaya çalışıyordum :) . Sağ olsun hocamız çok kibar olduğu için beni uyarmamış ve o gün durumu kurtarmıştık :) . Bu ders kapsamında, o zamanki adıyla Gümrük Müsteşarlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı’na iki veya üç kez yaptığım ziyaretler sonucunda topladığım veriler ile Başkanlığın 2002 yılı hizmetiçi eğitim faaliyetlerini değerlendirerek rapor haline getirdiğim, bana değerli katkıları olan, bir çalışmam olmuştu.

Prof. Dr. Haydar Taymaz hocamı rahmet ve minnetle anıyor; bu vesileyle bugünlere gelmem noktasında, en büyük katkıyı sunan saygıdeğer hocalarım; Prof. Dr. İnanet Aydın, Prof. Dr. Ali Balcı ve Prof. Dr. Ali İlker Gümüşeli’ye, bu vesileyle, saygı ve şükranlarımı sunuyorum.



# Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma ve İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ebru OĞUZ<sup>31</sup>

## GİRİŞ

Örgütsel anlamda yabancılaşmayı, örgütlerde bireysel sebeplerden dolayı ortaya çıkan doyumsuzluk hali olarak tanımlamak mümkündür. Yabancılaşma; örgüt çalışanı olarak bireyin duyuşsal, devinimsel ve bilişsel yeteneklerini etkin kullanamaması, potansiyelinin özgün ürünlere dönüştürülememesi sonucunda, örgütsel kültürün çalışan tarafından dışsallaştırılması durumudur (Başaran, 1998; Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Başka bir anlatımla, yabancılaşma, çalışanın örgütten soğuması, kendini çekmesidir. İşe yabancılaşma, bireyin işe ilgisiz kalması veya karşı tavrı almasıdır. Çalışan işinden haz duymamakta, işi ile bütünleşememekte, işini sıkıcı, yorucu ve monoton bulmaktadır. İşe sadece bir gelir kaynağı olarak bakmakta, işten zevk almamakta, işin üzerine yoğunlaşmamakta ve işe bağlanamamaktadır (Aybar, 1995).

Psikolojik çöküntü, yüksek iş gücü devri, performans düşüklüğü, düşük üretim, psikolojik rahatsızlıklar, zihinsel deformasyon, ruhsal temelli fiziksel hastalıklar (psikosomatik) yabancılaşmanın sonuçlarındandır (Aytaç, 2005). Yabancılaşmayı sosyo-psikolojik çerçevede çok boyutlu olarak ele alan Seeman (1959; 1975), yabancılaşma kavramını sınırlandırarak, bireye etkilerini aşamalarla göstermiştir. Seeman (1959; 1975) yabancılaşmayı güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılma ve kendinden uzaklaşma olarak beş ayrı kategoride ele almıştır (Pars, 1982; Elma, 2003; Halaçoğlu, 2008; Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012):

*Güçsüzlük:* Bireylerin yaşamını etkileyen koşullar üzerinde etkin olamaması ya da denetim kuramaması ya da bireyin, kendi ürünleri ve üretim sürecinde kullandığı araçların sonuçları üzerine kontrol hakkının olmaması anlamında kullanılmıştır. Fakat bu anlam kişinin üretim araçlarından kopması türünden nesnel bir kavram olarak değil, ruh halini anlamaya yönelik sübjektif bir kavram olarak anlaşılmalıdır.

*Anlamsızlık:* Bireylerin eylemlerinin kendileri için anlaşılır olmaması, eylemlerle genel amaçlar arasında bağlantı kuramaması ya da bireyin neye, hangi genel doğrulara inanacağını ve bağlanacağını bilememesi halidir. Özellikle bireysel karar verme sürecinde, bireyin kendi doğrularından hiçbirinin genel toplumsal doğrularla çakışmaması, bu duygunun en yüksek düzeyde oluştuğunu gösterir.

31 Doç. Dr. - Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü - oguz.ebru@gmail.com

*Kuralsızlık (Normsuzluk)*: Kuralların etkisini yitirmesi, amaçlara ulaşmak için kural dışı eylemlerin zorunluluğuna inanılmasıdır. Toplumsal normların belirlediği başarı hedeflerine ulaşmak için toplum tarafından onaylanmayan davranışların benimsenmesi anlamına gelmektedir.

*Yalıtılma (İzolasyon)*: Toplumda veya örgütte yüksek değer verilen inanç ya da amaçların birey açısından herhangi bir değer taşımaması, bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınması ya da bu ilişkiyi en aza indirgemesi olarak tanımlanabilir. Bu geri çekilmenin ya da uzaklaşmanın kaynakları bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdan ya da çevresinden kaynaklanabilir.

*Kendinden Uzaklaşma*: Bireylerin eylemlerinin kendi başına bir doyum kaynağı olmaktan çok kendi dışındaki doyumlar için bir araç durumuna gelmesi şeklinde açıklanmaktadır. İş ortamında kendine yabancılaşma işte kendini ortaya koyamama ve işin içsel anlamının olmaması/kalmaması olarak tanımlanmaktadır. İçsel doyumsuzluk nedeniyle kendine yabancılaşan birey artık içsel faktörlerle değil, para ve güvenlik gibi dışsal faktörlerle ilgilenmektedir. Kendine yabancılaşmış bireyler yaptıkları işlerden ya da oynadıkları rollerden hemen hemen hiç kişisel doyum alamazlar.

Hackman ve Oldham'a göre (1975) iş doyumu, çalışanın işinde mutlu olması ve tatmin edilmesi ile ilgili bir derece durumunu ifade etmektedir. Hackman ve Oldham'ın (1975) iş doyumunun nedenlerini açıklayan "İşin Özellikleri Kuramı"dır. Bu kuram, araştırmacıların işin beş temel özelliği olarak nitelendirdikleri "beceri çeşitliliği, görev bütünlüğü, görevin önemi, özerklik ve geri bildirim" boyutları üzerine kurulmuştur. Kurama göre, söz konusu özellikler bireylerde üç psikolojik duruma yol açmakta, bu durumlar ise bireylerin iş doyumunu ve güdülenmesinde önemli sonuçlar yaratmaktadır. İşin beceri çeşitliliği gerektirdiği, görevlerin bir bütünlük içerdiği ve önemli olduğu oranda bireyde işinin anlamlı olduğu duygusu oluşmakta, işin bireye özerklik tanınması bireyde sorumluluk duygusu yaratmakta, geri bildirim ise bireyin işin sonucu hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır (Akt: Taşdan, 2008). Balcı'ya (1985) göre iş doyumunu, çalışanın kişisel özellikleri ve iş çevresinin ortak etkisi olarak görülmektedir. Çalışanın iş değerleri, iş değerlerinin işte gerçekleşmesine ilişkin algılamaları, yaşı, cinsiyeti, kişiliği, öğrenim düzeyi gibi kişisel özellikleri ile ücret, işin kendisi, çalışma şartları vb. örgütsel değişkenlerin ortak etkisi ya da işlevidir. İş doyumunda, işe ait özelliklere (iş, ücret, örgüt, ortam, yükselme olanakları gibi diğer etkenler) dair bireyin değer ve beklentileri ile bunların karşılanmasının çalışan tarafından ne düzeyde algılandığı önemlidir. Bu iki durum arasındaki pozitif ilişki ne derecede örtüşürse doyum da o derece sağlanmış, aradaki ilişki ne derece negatif ise aynı derecede de

doyumsuzluk yaşanmış olmaktadır. Bir başka deyişle çalışanın verdiği duygusal tepkinin niteliği, doyumunu ya da doyumsuzluğu ifade etmektedir. İş doyumunu ve iş doyumunun diğer değişkenlerle ilişkisi ortaya konulan birçok araştırma bulunmaktadır (Balcı, 1985; Karaköse ve Kocabaş, 2006; Taşdan, 2008; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Karaköse, Altinkurt, Yılmaz, 2009; Parsak, 2010; Turan ve Parsak, 2011; Yılmaz ve Altinkurt, 2012; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012).

Çalışanların iş doyumunu yaşamaları, onların işlerini sevmelerine ve daha verimli çalışmalarına neden olacaktır. Aynı şekilde yöneticiler için de önemli bir konudur. Yöneticiler çalışanların iş doyumları ile üç nedenden dolayı ilgilenirler. Birincisi, iş doyumunu düşük çalışan işten kaçır ve mümkün olduğunca işten ayrılanın veya başka işe kaçmanın yollarını arar. İkincisi, iş doyumunu yüksek olan çalışan daha sağlıklıdır. Üçüncüsü ise iş doyumunu yüksek olan çalışan mutluluğunu iş dışına taşır ve yaşamının diğer alanlarında da mutlu olur (Özkalp ve Kirel, 2001, 138-139). Ayrıca, iş doyumunun gerçekleşmesi için çalışanları “yetkilendirmek”, yapılan hatalar karşısında yapıcı olabilmek, alınan kararların net, açık olması kadar işgörenlerin de karar alma süreçlerinde bulunabilmeleri de oldukça önemlidir (Pascoe, Ali ve Warne, 2002; Akt: Ertürk ve Keçecioğlu, 2012). Doyum ve yabancılaşma kavramları, sosyo-psikolojik kavramlardır ve bireyin içsel tutumlarını yansıtır. Bu bağlamda yabancılaşma bilişsel, doyum duygusal anlam taşır (Aldemir, 1983).

Bireyin işinden, kendisinden, çevresinden uzaklaşması, kendini güçsüz hissetmesi, yaptığı işlerde anlam bulamaması hem kendi verimliliği hem de örgüt amacı ve başarı açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Yabancılaşmış bir çalışan, işte bir anlam bulamadığı, işine hâkim olamadığı, çevresiyle etkileşim içinde olmadığı için, işle ilgili ve sosyal gereksinimleri karşılanamaz. İşe ilgisi azalır ve işten doyum sağlamamaya başlar. İşten doyum sağlayamayan bireyin etkili ve verimli çalışması bozulur, bu durumda örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi aksayabilir. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin işe yabancılaşmaları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Bu sorulara yanıt vermek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri nasıldır?
3. Öğretmenlerin işe yabancılaşma ve iş doyumuna ilişkin görüşleri cinsiyet, branş, eğitim durumu, kıdem ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin işe yabancılaşması ile iş doyumları arasında nasıl bir ilişki vardır?

## YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Öğretmenlerin işe yabancılaşma ve iş doyumuna ilişkin görüşleri ile iki değişken arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Samsun ili merkez ilçelerinde (Atakum, İlkadım ve Canik) bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 170 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 42,9'u kadın (n=73), % 57,1'i erkektir (n=97); % 51,2'si sınıf (n=87), % 48,8'i branş (n=83) öğretmenidir. Eğitim durumları ise; % 13,5'i lisans tamamlama mezunu (n=23), % 7,1'i eğitim enstitüsü mezunu (n=12), % 67,1'i eğitim fakültesi ya da eğitim bilimleri fakültesi mezunu (n=114), % 2,4'ü lisansüstü eğitim mezunu, % 10'u ise diğer fakültelerden mezunlardır (n=17). Öğretmenlerin kıdemlerine ve çalıştıkları okuldaki sürelerine göre dağılımı ise, 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler % 41,8, (n=71), 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar ise % 58,2'dir (n=99). Öğretmenlerin % 92,4'ü 1-10 yıl (n=157) arası, % 7,6'sı ise 10 yıldan daha fazla bir süredir aynı okulda çalışmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada "İşe Yabancılaşma Ölçeği" ve "İş Doyum Ölçeği" olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

*İşe Yabancılaşma Ölçeği.* Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerini belirlemek amacıyla Seeman (1959) tarafından geliştirilen ve Elma (2003) tarafından geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılarak yeniden boyutlandırılan 'İşe Yabancılaşma Ölçeği' kullanılmıştır. Elma (2003), toplam 70 maddeden oluşan Seeman (1959) İşe Yabancılaşma Ölçeği için yeniden faktör analizi yaparak 38 maddeye indirmiş ve anlamsızlık, güçsüzlük, kuralsızlık ve okula yabancılaşma şeklinde yeniden boyutlandırmıştır. Elma (2003) tarafından yapılan faktör analizinde ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız dört faktörde toplandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin. .37 ile .75 arasında olduğu görülmektedir.

*İş Doyum Ölçeği.* İş doyum ölçeği, okul örgütleri ve öğretmenler için geliştirilen ve toplam 14 maddeden oluşan bir Likert türü bir ölçektir. Ölçek maddelerinin faktör yük değerleri 0,69 ile 0,86; madde toplam korelasyonları ise 0,66 ile 0,84 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansın % 63,83'ünü açıkladığı ve tek faktörlü olduğu görülmüştür. Ölçeğin, güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .95 olduğu belirlenmiş ve ölçeğin güvenilir olduğuna

karar verilmiştir. Kullanılan yanıt ölçeği; (1) beni hiç tatmin etmez, (2) beni yeterince tatmin etmez, (3) beni orta düzeyde tatmin eder, (4) beni oldukça tatmin eder, (5) beni çok tatmin eder seçeneklerinden oluşmaktadır (Taşdan, 2008).

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri analizi iki aşamada yapılmıştır. Birinci aşamada öğretmenlerin işe yabancılaşma ve iş doyumuna ilişkin görüşleri betimsel istatistikle verilmiştir. İşe yabancılaşma ve iş doyumunu arasındaki ilişki ise Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin işe yabancılaşma ve iş doyumuna ilişkin görüşleri verilmiştir. Tablo 1’de öğretmenlerin görüşleri ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

**Tablo 1.** İşe yabancılaşma ve iş doyumunu düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Puanlar	n	K	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	X	S	x/K
Güçsüzlük	168	10	10,00	43,00	24,39	8,27	2,44
Anlamsızlık	168	11	11,00	50,00	21,83	10,20	1,98
Yalıtılmışlık	168	10	10,00	47,00	21,04	9,53	2,10
Okula Yabancılaşma	168	7	7,00	33,00	22,61	5,53	3,23
İşe Yabancılaşma Toplam	168	38	38,00	168,00	89,87	27,01	2,37
İş Doyumu	170	14	20,00	67,00	44,62	8,54	3,18

Tablo 1’de de görüleceği üzere öğretmenler; güçsüzlük, ( $x=2.44$ ), anlamsızlık ( $x=1.98$ ) ve yalıtılmışlık ( $x=2.10$ ), boyutlarını “nadiren” yaşadıklarını, ancak okula yabancılaşmayı “bazen” algıladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin toplamda işe yabancılaşma düzeylerinin ise “nadiren” ( $x=2.37$ ) yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin iş doyumunu ölçeğinin toplam puanından hareketle de öğretmenlerin genel olarak “bazen” ( $x=3.18$ ) iş doyumunu sağladıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma ve iş doyumunu düzeyleri ile ilgili görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre herhangi bir fark görülmemektedir<sup>32</sup>.

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma ve iş doyumunu ile ilgili görüşlerinin branşa göre t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

32 Sadece fark çıkan görüşler tabloleştirilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutuna ilişkin branşlarına göre t-testi sonuçları

Branş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sınıf	87	22,67	9,92	166	2,320	.02
Branş	81	19,30	8,82			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma ve iş doyumunu düzeyleri ile ilgili görüşleri branş değişkenine göre sadece yalıtılmışlık alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [ $t_{(166)}=2.32, p<.05$ ]. Ortalamalara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin yalıtılmışlığı, branş öğretmenlerine göre daha fazla yaşadıkları söylenebilir. Tablo 3'te öğretmenlerin işe yabancılaşma ve iş doyumuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin işe yabancılaşma ve iş doyum algılarının eğitim durumlarına göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Anlamsızlık	1. Lisans Tamamlama	22	79,66	4	10,236	.03	3-5
	2. Eğitim Enstitüsü	12	97,71				
	3. Eğitim Fakültesi	113	89,53				
	4. Lisansüstü	4	46,50				
	5. Diğer	17	56,97				
Okula Yabancılaşma	1. Lisans Tamamlama	22	71,39	4	12,064	.01	2-3
	2. Eğitim Enstitüsü	12	56,71				
	3. Eğitim Fakültesi	113	93,26				
	4. Lisansüstü	4	65,13				
	5. Diğer	17	67,24				
İşe Yabancılaşma	1. Lisans Tamamlama	22	64,27	4	10,497	.03	1-3
	2. Eğitim Enstitüsü	12	87,79				
	3. Eğitim Fakültesi	113	91,72				
	4. Lisansüstü	4	46,00				
	5. Diğer	17	69,41				

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin anlamsızlık, [ $\chi^2_{(4)}=10,236, p<.05$ ], okula yabancılaşma [ $\chi^2_{(4)}=12,064, p<.05$ ] ve işe yabancılaşmaya [ $\chi^2_{(4)}=10,497, p<.05$ ] ilişkin görüşleri, eğitim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin eğitim durumlarının anlamsızlık

boyutuna ilişkin algılarını farklı şekilde etkilediğini göstermektedir. Eğitim durumu sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamaya eğitim enstitüsü mezunlarının, en düşük ortalamaya ise lisansüstü öğretim mezunlarının sahip oldukları görülmektedir. Hangi düzeyler arasında fark olduğu aralarında karşılaştırılarak bulunmuştur. Bu boyuta ilişkin yapılan Mann Whitney U-Testi analizi sonuçlarına göre eğitim fakültesi mezunları ile diğer bölümlerden mezun olanlar arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $U=596,500$ ,  $p<.05$ ). Okula yabancılaşma boyutunda ise eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi mezunları arasında anlamlı bir fark vardır ( $U=388,500$ ,  $p<.05$ ). Toplamda işe yabancılaşma boyutunda ise lisans tamamlama mezunları ile eğitim fakültesi mezunları arasında anlamlı bir fark vardır ( $U=824,000$ ,  $p<.05$ ). Tablo 4'te öğretmenlerin işe yabancılaşma ve iş doyumuna ilişkin görüşlerinin kıdeme göre karşılaştırılması amacı ile yapılan t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin işe yabancılaşma ve iş doyumuna ilişkin görüşlerinin kıdeme göre t-testi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Güçsüzlük	1-10	71	22,87	6,95	166	2,049	.04
	11-20	97	25,49	8,98			
Anlamsızlık	1-10	71	19,87	8,59	166	2,147	.03
	11-20	97	23,25	11,5			
Yalıtılmışlık	1-10	71	17,63	7,5	166	4,153	.00
	11-20	97	23,53	10,7			
İşe Yabancılaşma	1-10	71	83,05	19,88	166	2,855	.00
	11-20	97	94,85	30,63			
İş Doyumu	1-10	71	44,61	8,09	166	2,933	.00
	11-20	99	51,15	11,22			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma ve iş doyumunu düzeyleri ile ilgili görüşleri kıdeme göre güçsüzlük [ $t_{(166)}=2.049$ ,  $p<.05$ ], anlamsızlık [ $t_{(166)}=2,147$ ,  $p<.05$ ], yalıtılmışlık boyutlarında [ $t_{(166)}=4,153$ ,  $p<.05$ ] ve işe yabancılaşma toplam puanda [ $t_{(166)}=2.855$ ,  $p<.05$ ] anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin iş doyumunu ile ilgili görüşlerinde kıdeme göre anlamlı bir fark vardır [ $t_{(166)}=2,933$ ,  $p<.05$ ].

Öğretmenlerin işe yabancılaşması ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi test etmek için Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 5.** Algılanan iş doyum ve işe yabancılaşma arasındaki ilişki

	1	2	3	4	5	6
1. Güçsüzlük	-					
2. Anlamsızlık	,800**	-				
3. Yalıtılmışlık	,781**	,760**	-			
4. Okula Yabancılaşma	,181**	-,030	,162*	-		
5. İşe Yabancılaşma	,921**	,885**	,912**	,306	-	
6. İş doyumunu	-,289**	-,239**	-,225**	,022	-,254**	-

\*\*p<0.01, \*p<0.05

Tablo 4'deki bulgulara bakıldığında öğretmenlerin işe yabancılaşma ile iş doyumları arasında negatif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=-.254$ ,  $p<.01$ ). Buna göre yabancılaşma attıkça iş doyumunun düştüğü ileri sürülebilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında ( $r^2=0.64$ ) dikkate alındığında işe yabancılaşmadaki toplam varyansın % 6,4'ünün işteki doyumusuzluktan kaynaklandığı söylenebilir. Boyutlara bakıldığında iş doyumunu ile yabancılaşmanın güçsüzlük ( $r=-.289$ ), anlamsızlık ( $r=-.239$ ) ve yalıtılmışlık ( $r=-.225$ ) boyutları arasında da negatif, anlamlı ve düşük düzeyde ilişkiler vardır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma verilerine göre, öğretmenler güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarını “nadiren” okula yabancılaşmayı “bazen” algıladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin toplamda işe yabancılaşma düzeylerinin ise “nadiren” yaşadıkları görülmektedir. Elma'ya göre (2003) öğretmenlerin; güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeyleri düşük düzeydeyken; okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutlarında algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Yılmaz ve Sarpkaya (2009), öğretmenlerin en çok güçsüzlük ve yalıtılmışlık (sosyal uzaklık) boyutlarında yabancılaşma yaşadıklarına işaret ederken, Erjem (2005), öğretmenlerde en yoğun yabancılaşmanın güçsüzlük boyutunda olduğunu bulmuştur. Şimşek, Balay ve Şimşek'e göre (2012) ise sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri genel olarak orta düzeydedir.

Öğretmenler iş doyumunu bazen yaşadıklarını belirtmişlerdir. İş doyumusuzluğunun nedenleri ile yabancılaşmanın nedenleri arasında pek çok benzerlik söz konusu olabilir. Okuldaki ilişkiler, yönetim anlayışı, öğretim dışında yapılan işler, bürokrasi, çalışma koşulları, denetim anlayışı, öğretmenlerin yönetime katılma durumu gibi pek çok etken neden olarak sayılabilir. Aynı şekilde, iş doyumusuzluğu ve yabancılaşma sonucunda ortaya çıkan durumlar da benzerdir; işgücü devri, devamsızlık, iş geciktirme,



çalışanlarda görülen fiziksel ve psikosomatik rahatsızlıklar gibi. Yılmaz ve Altınkurt'a göre (2012), yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları, öğretmenlerin iş doyumundaki toplam varyansın % 33'ünü açıklamaktadır. Çalışanların iş doyum düzeyi örgütün başarısı açısından çok önemlidir. Çalışanların iş doyumlarının yüksekliği, güdülenme düzeylerini artırarak mesleklerini daha tutkuyla yapmalarına neden olmakta ve dolayısıyla da yaptıkları işin niteliğini yükseltmektedir (Bateman ve Organ, 1983; Nidich ve Nidich, 1986; Firestone ve Rosenblum, 1988; Akt: Yılmaz ve Altınkurt, 2012).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe yabancılaşma ve iş doyum düzeyleri ile ilgili görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre herhangi bir fark görülmemektedir. İş doyum düzeyleri ile cinsiyet arasında fark bulunmayan başka araştırmalar da vardır (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Karaköse ve Kocabaş, 2006; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Demirel, 2014).

Araştırma verilerine göre, sınıf öğretmenleri yalıtılmışlık duygusunu, branş öğretmenlerine göre daha çok yaşamaktadırlar. Yalıtılmışlık, bireyin genel anlamda bulunduğu fiziksel çevreden ya da diğer insanlarla ilişkide bulunmaktan kaçınmasını ya da bu ilişkiyi en aza indirmesi olarak tanımlanabilir. Bu geri çekilmenin ya da uzaklaşmanın kaynakları bireyin içinde bulunduğu psikolojik durumdan ya da çevresinden kaynaklanabilir (Elma, 2003).

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni, öğretmenlerin işe yabancılaşması ve boyutlarında (anlamsızlık-okula fark yaratan bir etken olarak görülmektedir. Eğitim düzeyinin yükselmesi ve diğer fakültelerden mezun olması bu boyutlarda görülen farkın nedeni olabilir.

Öğretmenlerin kıdemleri yükseldikçe güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve toplamda da işe yabancılaşmaları artmaktadır. Buna karşın, Yılmaz ve Sarpkaya (2009), 25 yıl ve üzerinde hizmet süresi olan öğretmenlerdeki yabancılaşma düzeyinin genel olarak daha az olduğunu belirtmişlerdir. Eryılmaz ve Burgaz ise (2011) resmi ve özel lise öğretmenlerinin yabancılaşma düzeylerine ilişkin çalışmalarında kıdeme ilişkin bir farklılaşma olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin iş doyumunu ile ilgili görüşleri okulda çalışma süresine göre değişmektedir. Aynı okulda çalışma süresi daha fazla olan öğretmenlerin iş doyumunu, diğerlerine göre daha yüksektir. Okulda geçen sürenin fazla olması öğretmenler arasındaki iletişimi olumlu yönde etkileyebilir ve bu etki doyuma yansır. Ayrıca, aynı okulda çalışma sonucunda ortaya çıkan sosyalleşmenin yanında, mesleki deneyimin artması ve uzmanlaşmanın da iş doyumuna etkisi olabilir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşması ile iş doyumları arasında yüksek düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iş doyumunu artıran, işe yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır. Benzer bir sonucu, Parsak (2010)

ile Turan ve Parsak'ın (2011) yaptığı araştırmada da görmek mümkündür. Üniversitede çalışan idari personelin iş doyumunu ile yabancılaşması arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur.

Mesleğine yabancılaşan bir öğretmen, başarısız olacağını düşündüğü için sorumluluk almaktan kaçınır. Yabancılaşma öğretmenlerin yaratıcılığını, öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını, öğretmenlerin mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini, öğretmenlerin toplumsal kalkınmaya katkısını, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecindeki etkililiğini, öğretmenlerin öğretim hizmetindeki verimliliğini ve öğretmenlerin okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışmalarını engeller (Yıldız, Akgün ve Yıldız, 2013).

**KAYNAKÇA**

- Aldemir, M.C. (1983). Yöneticilerin güç tipleri ile yabancılaşma ve iş doyumu arasındaki ilişkiler, *TODAİE Dergisi*, 1 (1), 61-67.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 115-129.
- Aybar, Ş. (1995). Yabancılaşma ve yabancılaşmanın iş tatmini üzerine etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aytaç, Ö. (2005). Modern bürokrasiler ve yabancılaşma ethosu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (2), 319-348.
- Balcı, A. (1985). Eğitim yöneticisinin iş doyumu. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Başaran, İ. E. (1998). Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranışlar. Ankara: Aydan Yayınevi.
- Demirel, H. (2014). An investigation of the relationship between job and life satisfaction among teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4925-4931.
- Elma, C. (2003). İlköğretim okul öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, E. ve Keçecioglu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12 (1), 39-52.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (161), 271-286.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 395-415.
- Halaçoğlu, B. (2008). Üniversitelerdeki akademik personelin mesleki yabancılaşma düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi (İstanbul ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1), 3-14.
- Karaköse, T., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2009). Örgütsel adaletin öğretmenlerin iş doyumu üzerindeki etkileri. Uluslararası V. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne. ss. 558-561.
- Özkalp ve Kirel (2001). Örgütsel davranış. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayını.
- Pars, E. (1982). İşbölümü, yabancılaşma ve sosyal politika. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Yayını.
- Parsak, G. (2010). Örgütlerde yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: Çukurova üniversitesi çalışanları üzerinde bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Sabuncuoğlu, Tüz, M. (1998). Örgütsel Psikoloji. 3. Baskı. Bursa Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Seeman, M (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24 (6), 783-791.
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. *Annual Review of Sociology*, 1, 91-123.
- Silah, M. (2001). *Çalışma Psikolojisi*. Ankara: Selim Kitabevi Yayınları.
- Şimşek, H., Balay, R. ve Şimşek, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2 (1), 54-72.
- Taşdan, M. (2008). Türkiye'deki kamu ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi, iş doyumu ve algılanan sosyal destek ile ilişkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33 (147), 54-70.
- Turan, M. ve Parsak, G. (2011). Yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: bir devlet üniversitesi idari personeli üzerinde araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 1-20.
- Turan, M. ve Parsak, G. (2011). Yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: bir devlet üniversitesi idari personeli üzerinde araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (2), 1-20.
- Yıldız, K, Akgün, N. ve Yıldız, S. (2013). İşe yabancılaşma ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (6) 1253-1284.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 385-402.
- Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 314-333.

## Anılarla Haydar Hoca – Ebru OğUZ

Haydar Hoca'yı anlatmaya nereden başlamalı. 1994 yılında Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde lisans öğrencisiyken tanıdım Haydar Hocayı. Alçakgönüllülüğüyle, sakinliğiyle ve hep güler yüzüyle hatırlarım o günden beri. Ve öğrencilik yıllarımdan bu ana kadar ondan aldığım/öğrendiğim o kadar çok şey var ki.. Öğrencilerine, fakültede çalışanlara kısaca etrafındaki herkese gösterdiği saygıyı anlatmakla başlayabilirim. Fakültenin koridorlarında, sınıfta, odasında her zaman iliklenmiş ceketi ve güler yüzüyle selamlaşması, odasına gittiğinizde ayağa kalkması ve uğurlarken kapıya kadar geçirmesi hep aklımda. Ayrıca; derslerde sınav sonucumuzu söylemeden önce, mutlaka bize kaç alacağımızı sorması ve tahminimizden sonra notumuzu söylemesi, hiçbir zaman sinirlenmemesi, sakinliğini hep koruması ve öğrencilerine ismiyle hitap etmesi, öğrencilerini her gördüğünde hal hatır sorması unutulmazları arasındadır Haydar Hocanın. Lisans mezuniyetinden sonra Eğitim Bilimleri Enstitüsünde çalışırken, yüksek lisans-doktora derslerinde ve Fakülteye araştırma görevlisi olarak geldiğimde de hiç değişmedi o güler yüzle hal hatır sorması. Her seferinde sadece benim değil, ailemin de nasıl olduğunu sorması ve onlara selam söylemesi. Doktora mezuniyet töreninde yanımızda olması, ne kadar kıymetli anlarmış. Vefat haberini aldığımdaya dersteydim ve dersime onu gözyaşları içinde anlatarak devam etmişim.

Alana yaptığı katkılar, hem öğrencilik hem de meslek hayatımda bana kazandırdıkları unutulmaz ve çok değerli anlar. Hepsini için sonsuz teşekkürler. Anılarıyla, kazandırdıklarıyla hep aramızda olan saygıdeğer Hocama...

# Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde Görev Yapan Araştırma Görevlilerinin Takım Çalışmasına İlişkin Algıları

Mustafa ERDEM<sup>33</sup>

## GİRİŞ

Takım performansının öneminin yeni bir olay olduğu söylenemez. Fakat bugün örgütlerin, hızlı bir şekilde, yüksek başarıya ulaşma azmi ve kararlılığı, değişim, çevresel ilişkiler, sorunların çözümündeki hız ve başarı istekleri, bireysel performans geliştirme isteği ve örgütler arasındaki bağlantı sebebiyle takım ve takım performansının çok daha önemli olduğu düşünülmektedir. Takımlar örgütlerde gruplardan daha fazla esnek ve hızlıdır. Çünkü takımlar daha çabuk bir araya gelebilir, sorunlarla ilgilenebilir ve görevlerinin başına dönebilirler. Takımlar faaliyet alanı belirlenmemiş gruplardan da daha etkilidir. Çünkü takım üyelerinin belirli performans sonuçlarını yerine getirme anlaşmaları vardır. Takım dinamikleri, örgütlerde daha etkili öğrenme ve davranış değişimini meydana getirirler. Bu açıdan takımlar örgütlerin performansını artırma ve devam ettirmede önemli bir rol oynarlar. Robbins ve Judge (2012, 315) takımların son yıllarda artan önemini ve örgüt içindeki işlevlerini dile getirerek şöyle açıklar: 1) Takımlar değişen durumlara, geleneksel yapılardan ya da kalıcı gruplardan daha esnek ve duyarlıdır. 2) Takımlar hızla toplanır, görev paylaşımı yapar, odaklanır ve yeniden dağılırlar. 3) Takımların karar almaları ve işgörenleri karara katmaları daha kolaydır. 4) Yönetim takım çalışmalarıyla, örgütte demokratik ortam oluşturmada ve işgörenleri motive etmede daha etkili olabilir. Örgütlerin içinde bulunduğu durum ve örgüt ihtiyaçları takımların kurulma gerekçelerini oluşturur. Takımların kurulma gerekçeleri de aynı zamanda takımların amaçlarını oluşturur. Eğitim örgütlerinde takım kurma gerekçeleri aşağıda ifade edilmiştir (Elma, 2002):

- Eğitim örgütlerinde verimliliği kurumsallaştırma,
- Değişimi başlatma,
- Değişime karşı direnci kırma,
- Sorunlara yeni ve yaratıcı çözümler bulma,
- İş ilişkilerini geliştirme,
- Örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlara dönük sonuçlar ortaya koyma,
- Eğitim kurumlarını, geliştirme ve yenileştirme,

- Çalışanların iş hayatını daha anlamlı hâle getirme,
- Katılımcı ve paylaşımcı bir kurumsal kültür oluşturma,
- Kurumsal yaratıcılığı ön plâna çıkarma,
- Kaliteli eğitim ve öğretim hizmeti sunma.

Takım çalışması yüzyılın yönetim paradigmasında özel bir alana sahiptir. Toplam kalite yönetimi, öğrenen örgütler ve sıfır hata yaklaşımlarında özellikle takım çalışması önemli bir yer tutmaktadır. Yaklaşımlar hızlı ve etkili karar alımında, demokratik ortamın oluşturulmasında, sorunların etkili ve verimli bir şekilde çözümünde takım çalışmasının önemine işaret etmektedirler. Bununla birlikte takım halinde çalışma becerileri işgörenlerde bulunması gereken önemli bir nitelik olarak ifade edilmektedir. Eğitim alanında da takım çalışmasına yatkın bireyler yetiştirmek önemli hale gelmektedir. Gerek eğitim kurumlarında çalışan işgörenlerin gerekse yeni yetişen/yetişme sürecinde olan neslin takım çalışması becerilerinin geliştirilmesi, okulların eğitsel, yönetsel ve örgütsel amaçlarına daha kolay ulaşmasını sağlayacaktır. Araştırma ve geliştirme işi bir yönüyle ferdi bir iş gibi görünse de temelde bir ekip işidir. İnsanlar bilgi ve becerilerini birlikte paylaşabilir ve yardımcı olurlarsa uzun sürede başarabilecekleri çalışmaları daha kısa sürede ve etkin bir şekilde sonuçlandırabilirler. Bununla birlikte araştırma görevlilerinin birbirleriyle yaptıkları takım çalışması yanında danışmanlarıyla yaptığı çalışma da bir takım çalışmasıdır. Buradaki uyum, etkililik ve enerji çalışmayı önemli ölçüde etkilemektedir. Bu doğrultuda, araştırmada elde edilen sonuçlar; araştırma görevlilerinin, çeşitli düzeyde, takım çalışmasına bakış açılarını ortaya koyacaktır. Takım çalışması konusunda araştırma görevlilerinin olumlu veya olumsuz bakış açıları analiz edecektir. Bu çalışma takım çalışmalarına kaynaklık etme noktasından da önem taşımaktadır.

## Araştırmada Geçen Bazı Kavramlara İlişkin Tanımlar

### **Araştırma görevlisi, 33. Madde, 35. Madde, 50. Madde**

**Araştırma görevlisi:** Araştırma görevlileri, yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim yardımcısıdır (www.yok.gov.tr).

**33. Madde:** Araştırma görevlileri, yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırma, inceleme ve deneylerde yardımcı olan ve yetkili organlarca verilen ilgili diğer görevleri yapan öğretim yardımcısıdır. Bunlar ilgili anabilim veya anasana dalı başkanlarının önerisi Bölüm Başkanı, Dekan, enstitü, yüksekokul veya konservatuvar müdürünün olumlu görüşü üzerine rektörün onayı ile araştırma görevlisi kadrolarına en çok üç yıl süre ile atanırlar; atanma süresi sonunda *görevlileri* kendiliğinden sona erer (www.yok.gov.tr).

**35. Madde:** Öğretim elemanı yetiştirilmesi amacıyla üniversitelerin araştırma görevlisi kadroları, araştırma veya doktora çalışmaları yaptırmak üzere başka bir üniversiteye, Yükseköğretim Kurulunca geçici olarak tahsis edilebilir. Bu şekilde doktora veya tıpta uzmanlık veya sanatta yeterlik payesi alanlar, bu eğitimin sonunda kadrolarıyla birlikte kendi üniversitelerine dönerler (www.yok.gov.tr).

**50. Madde:** Lisans düzeyinde öğrenim gördükten sonra, yükseköğretim kurumlarında yüksek lisans, doktora ya da tıpta uzmanlık öğrenimi yapmak isteyenler, yükseköğretim kurumlarınca usulüne göre açılacak sınavla ve Üniversitelerarası Kurulca tespit edilecek esaslara göre seçilirler (www.yok.gov.tr).

## TAKIM ÇALIŞMASI

Takımlarla ilgili çalışmalar ikinci dünya savaşıdan sonra başladığı, İngiltere'deki Tavistock İnsan ilişkileri Enstitüsünde yapılan çalışmalarla ve İsveç'teki sosyo-teknik hareketlerin günümüzdeki takım çalışmalarına ışık tuttuğu ifade edilmektedir (Bahadır, 2010). Daha sonraları Volvo ve General Foods gibi firmaların üretim aşamalarında takımları kullanmaları ve bunların başarıları görülmeye başlayınca takım çalışmasına ilginin arttığı görülmektedir (Robbins ve Judge, 2012, 314).

Katzenbach ve Smith takımı, ortak bir amaca ve ortak bir performans gösteren, hedefine kilitlenmiş ve sorumlu oldukları şey konusunda ortak bir yaklaşımları olan, birbirlerini tamamlayan özelliklere sahip bireylerden oluşan küçük gruplar olarak tanımlanmaktadır (Akt: Straub, 2002, 9). Straub (2002) ise kendi tanımını, Katzenbach ve Smith'in tanımına ek olarak takımların hedeflerini ve amaçlarını kendilerinin belirlediklerini, nitelik, nicelik, maliyet ve zaman konusunda uzmanlaşan her bireylerin sandalın ilerlemesi için kürek çektiklerini ve bunları hedefler ve amaçlar doğrultusunda yaptıklarını ifade eder. Her birey sandalın ilerlemesi için kürek çekerken gösterdiği performansın diğerinden daha az olmadığını ve bir birlerini bir çizgide tuttıklarını ifade eder. Bowditch (1997) takımları hiyerarşik olmayan gruplar (nonhierarchical groups) olarak tanımlayarak takımın özelliklerini şöyle sıralar; 1) Takım üyeleri bir amaç etrafında bir araya gelir. 2) Takım üyeleri karşılıklı dayanışma içindedir, 3) Her üyenin özel rol ve fonksiyonu vardır.

Takım çalışmasını dar anlamda, belirli sayıda işgörenin, belirli amaçlarla ve belirli sürelerle bir araya gelip örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi, sorunların çözülmesi, örgütte yenileşme ve değişme çabalarının örgütlenmesi, yürütülmesine yönelik olarak yaptıkları eylemler-etkinlikler bütünü olarak tanımlamak mümkündür. Başka bir deyişle takım, genellikle bir grup insanın becerilerini yeteneklerini, bilgilerini paylaşma açarak, birleştirerek örgütsel düzeyde kalite ve verim-



liliği artırma yönünde harekete geçirilmesi olarak da ifade edilebilir. Kuşkusuz bu açılımı sağlayabilmek, takım üyelerine yetki ve sorumluluğun verilmesini gerektirmektedir. Bunun yanı sıra takım çalışmasında ortak ve paylaşılmış amaçlar, bağlılık, değerler, normlar, kurallar, çalışma alışkanlıkları, karşılıklı sorumluluk ve işbirliği gibi temel bileşenler de gereklidir. Özellikle her şeyi standartlaştıran ve kurallara bağlayan bürokratik akılcılığın yetersiz kaldığı durumlarda takım çalışması önemli bir araç olarak görülmektedir (Elma, 2002).

Takım ile ilgili tanım ve özellikler dikkate alındığında; bireylerin bir amaç etrafında bir araya gelmesi, üyelerin karşılıklı dayanışma içinde bulunması, üyelerin özel rol ve fonksiyonlarının olması, ikiden fazla insanların oluşturduğu topluluk olması yönüyle her takımın aynı zamanda bir grup olduğu söylenebilir. Fakat her grup bir takım olmayabilir. Çünkü bazı gruplar, gevşek yapıya sahip olabilirler. Yani her grup üyesinin özel ve fonksiyonu olmak zorunda değildir. Aynı zamanda üyeler arasında dayanışma takımdaki kadar sıkı olmayabilir (Dengiz, 2000, 58). Grubun ürettiği enerji gruptaki her bir bireyin bireysel katkıları düzeyindedir. Takımdaki gibi sinerji oluşturamaz. Takımda bireysel çabalar, bireysel girdilerin toplamından daha büyük performansla sonuçlanır Robbins ve Judge (2012, 315).

## **Takım Geliştirme**

Takım üyeleri, örgüt görevlerini başarmada aktif olarak katkıda bulunan, hep birlikte çalışma sorumluluğunu hisseden kişilerdir (Keçecioğlu, 2000, 15). Balcı (1995, 85) bir takım oluşturulurken ve geliştirilirken şu şartların yerine getirmesi gerektiğini belirtmektedir: 1) takım kurmanın temel amacına grup liderinin sahip çıkması ve amacı üyelerin anlaması ve kabul etmesi, 2) üyelerin birlikte hareket etmeleri, grubu daha etkili kılacağına ve etkili karara götüreceğine inanması, 3) üyelerin birbirlerinin yetenek, tecrübe ve bağlılıklarına ihtiyaç duyması, 4) üyelerin birlikte çalışmalarını sağlayıcı sebeplerin olması. Bu şartlar yerine getirilmeden bir takımın oluşması ve ilerlemesinin mümkün olmadığı görülmektedir. Takımların bir veya birden fazla girdi üzerindeki düzenlemelerle etkinliklerini zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu gibi iyileştirmeler karar verme, normlar, işbirliği ve iletişim ağları içeren takım süreci faktörlerine veya başarılı değişimlere bağlıdır (Keçecioğlu, 2000, 18). İyi bir takımın yapılandırılması ve geliştirilmesi bilgi çerçevesinde yapılır. Etkili veya verimsiz takımların özelliklerini bilmek bu bilgiye katkıda bulunacaktır.

## Etkili Takımın Özellikleri

Etkili takımlar oluşturmak ve takımların etkililiğini devam ettirmek örgütün verimi ve etkililiği açısından önemlidir. Balcı (1995, 86) etkili bir takımın özelliklerini şöyle sıralar; 1) iletişimin açık olması, 2) bireyler arasında güven ve desteğin olması, 3) liderlik ve bireyler arası farkların etkili yönetimi, 4) takımın etkin kullanımı. Keçecioğlu da (2000, 30) bunlara ek olarak etkili takım özelliklerini şu şekilde açıklar:

*Açık amaçlar*; takımın amacı, misyonu, vizyonu ve görevleri açıkça ortaya konmalı ve herkes tarafından kabul edilmelidir. Takımların hedefleri açık ve net olmalıdır. İnsanlar hedefleri gözü kapalı vuramazlar. Hedefler mümkün olduğu kadar, ölçülebilen kavramlarla ifade edilmelidir (Straub, 2002, 51).

*Biçimsellikten uzaklaşma*; iklim informal ilişkilerin rahat kurulduğu alanlar olmalıdır. Bireylerin buldukları ortamdan çekinmeden kendisini ifade edebileceği bir ortam olmalıdır.

*Takım üyeleri arasında karşılıklı güven ortamı kurulmalıdır*. Takım üyeleri arasında karşılıklı güven arttıkça verimlilik de artacaktır. Güven ortamı birçok kontrol sistemini ve yapılan işlere değer katmayan kontrol işlemlerini gereksiz kılmaktadır (Baltaş, 2003, 38). Takım üyeleri arasında takım dili geliştirilmelidir. Takım dilinde “ben”, “sen”, yerine “biz”, “bizim” gibi ifadeler yer almalıdır (Straub, 2002, 59).

*Katılım*; bireyler takım içinde daha rahat tartışma yapabilmeli ve bireyler tartışma ortamına katılmaya cesaretlendirilmelidir. Takım üyelerinin hepsi takımın başarısına katkıda bulunmalıdır.

*Dinlenme*; fikirlerin ortaya çıkmasında, soru sorma, açıklama ve özetleme gibi etkin dinleme tekniklerinin üyeler tarafından kullanılması gerekmektedir.

*Anlaşmazlıkları uygarlaştırma*; takım içinde üyeler anlaşmazlıklarını rahatlıkla ortaya koyabilmelidir. Takımda anlaşmazlıkların örtülmesi, çatışmaların sindirilmesi ve kaçınılması görülmemelidir.

*Ortak görüş birliğinde alınan kararlar*; takımda önemli kararların alınmasında amaçlar gerçekçi olarak ortaya konmalıdır.

*Açık iletişim*; takım üyeleri görevlerindeki hislerini ifade etmede özgür hissetmelidir. Üyeler arasındaki iletişim toplantıların dışında da gerçekleştirilmelidir.

*Açık roller ve atamaları*; her takım üyesinin oynanan roller hakkında açık beklentileri olmalıdır. Rollere uygun takım üyeleri atanmalı ve bu atamalar açık olmalıdır.

*Paylaşılan liderlik*; takım formal bir lidere sahip olmakla birlikte, liderlik işlevleri üyelerin kabiliyetine, takımın ihtiyaçlarına ve görevin gereklerine göre zaman zaman değişmektedir. Formal lider, uygun davranış modeli olarak olumlu normların yerleşmesine yardımcı olur.

*Dışsal ilişkiler*; takım, örgütün diğer birimlerindeki önemli oyuncularla örgüt güvenilirliğini yapılandırmada, örgüt kaynaklarını harekete geçirmede, örgütün dışarıdaki anahtar ilişkilerini geliştirmede zaman harcamalı ve gereği kadar üzerinde durmalıdır.

*Stil çeşitliliği*; takım, amaç ve işleyiş bakımından kendini değerlendiren ve yeni amaç oluşturmada ve bu amaçlara ulaşma sürecinde etkin ve dinamik değildir.

*Takımın kendini değerlendirmesi*; takım zaman zaman kendisini, etkili çalışma açısından sorgulamalıdır.

Etkili takım kurmak ve bunu devam ve devamlı takımları canlı tutmak takım üyeleri açısından kolay değildir. Fakat hem Balcının (1995) hem de Keçelioğlu'nun (2000) ifade ettiği takım üyeleri arasındaki güven ortamı, amaçların açık net paylaşımı, hedeflerin açık net ortaya konması, kararların birlikte alınması, her üyenin elini taşın altına koyması etkili takım çalışmaları için önemlidir. Straub'un (2002) ifade ettiği gibi her üyenin sandalın ilerlemesinde katkıda bulunması gibi hem dengeli hem de koordineli hareket edilmesi ve bir sinerji oluşturması önemlidir.

Baltaş (2003, 38) etkili takım özelliklerini sıralarken, takımın üst yönetiminin desteğini almasının takımın başarısında önemli bir yerinin olduğunu belirtmektedir. Takım eğitiminin takım üyeleri arasında iletişim, bilgi ve beceriyi artırdığını ve takım başarısının takdir edilmesinin takım motivasyonu üzerinde önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir.

Etkili takım özellikleri örgüt kültürü tarafından önemli derecede etkilense de yüksek performanslı takım üyelerinin etkili takımı ortaya çıkarmasında önemli bir yeri vardır. Sorumlu takım üyeliğinin, işbirliğine dayalı ve etkin takım dinamiğini şekillendirmeye yarayan bir faktör olduğu saptanmıştır. Sorumlu takım üyeleri, takımın ihtiyaç duyduğu katkıları ortaya koyan ve bunun için gayret gösteren kişiler olarak tanımlanmıştır (Donnellon, 1998, 245).

## **Verimsiz Takımların Özellikleri**

Takımlardaki verimsizlik çoğunlukla çalışanlar tarafından tespit edilmesi güç bir olaydır. Gözle görülen sorunlar genellikle Aysberg'in görünen yüzeyidir. Gerçek felaketin yalnızca küçük bir kısmıdır. Verimsiz takımların belirtileri çoğunlukla dağınık ve çalışanlar tarafından ayırt edilmesi güçtür. Keçecioğlu (2002, 32) verimsiz takımlarla ilgili semptomları şu şekilde açıklamıştır:

*Sözlü ve sözsüz iletişim*; iletişim kanalları ne kadar karmaşık olursa hantallık da o kadar artmaktadır.

*Doğrudan ve dolaylı belirtiler*, bir davranışın nedenlerini kesin olarak belirlemek zordur. Fakat toplantılara katılımın azalması, verimlilikteki düşme, sözlü faaliyetlerdeki artış ve azalış, raporların zamanında hazırlanmaması gerçek bir sorunun dolaylı bir belirtisi olabilir. Doğrudan belirtiler açıkça ortaya konan belirtileri ifade eder. Takım üyeleri arasındaki açık çatışma doğrudan belirtilere örnek olarak verilebilir.

*Birey ve grup davranışı*, bireyin ve grubun birbirlerine karşı güvensizlikleri verimsiz takım çalışmasının özelliklerindedir.

Baltaş (2003, 39) başarısız takımların özelliklerini şöyle sıralamaktadır; takım içinde,

- İşbirliği ve yardımlaşma yoktur,
- Bilgi paylaşılmaz,
- Çatışmalar gizlenir,
- Ayrı çıkarlar gözetilen alt gruplar oluşur,
- Sorunlar karşısında karşılıklı suçlamalar yapılır,
- Lidere aşırı güven veya güvensizlik vardır,
- Alınan kararlar çoğunlukla uygulanmaz.
- Ayrıca takıma yeni katılan üyeler, takım üyeleri tarafından benimsenmez.

Takım kavramı kendi içerisinde aynı zamanda bir çelişkiyi içermektedir. Takım üyeleri kabiliyet, yeterlilikleri ve bilgileri doğrultusunda farklılaşırken, belirledikleri hedefler doğrultusunda birlik ve bütünlüğü sağlamak zorundadırlar. Örgüt içinde çalışanlar birbirine güvendikleri, ortak sorumluluk duygusunu harekete geçirdikleri, yaratıcılık önündeki engelleri ortadan kaldırdıkları, birbirlerini sevip, saydıkları bir takım kültürü ortaya koymalıdır. Örgüt ancak bu şekilde paylaşılan ve bir değer üreten alana dönüşecektir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın temel amacı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan araştırma görevlileri arasında takım çalışmalarının uygulanma düzeyini, özelliklerini, eksik yönlerini, etkinliğini değerlendirerek, yüksek performanslı takım çalışmaları hakkında bilgi vermektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Takım çalışmasının uygulanma düzeyinde, geçici görevlendirmeye gelen araştırma görevlileriyle diğer araştırma görevlileri arasında farklılık var mıdır?
2. Takım çalışmasının uygulanma düzeyi araştırma görevlilerinin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
3. Takım çalışmasının uygulanma düzeyi değişik bölümlerde görev yapan araştırma görevlileri arasında farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde görev yapan araştırma görevlilerinin takım çalışmasının uygulanma düzeyinin çeşitli değişkenlere göre belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Bu çalışmada araştırma görevlilerinin takım çalışmasına ilişkin algıları herhangi bir müdahalede bulunmaksızın var olduğu şekliyle araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmaya ait veriler A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi 2002-2003 öğretim yılında Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomi ve Planlaması (EYTEP), Eğitim Programları ve Öğretimi (EPÖ), Eğitimde Psikolojik Hizmetler (EPH), Özel Eğitim (ÖE), Bilgisayar Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE), Okul Öncesi (OÖ) bölümlerinde görev yapan araştırma görevlileri arasında 64 kişiye uygulanmıştır. Ölçme aracı 80 kişiye uygulanmış ancak kayıp değerlerden dolayı sayı azalmıştır. Tablo 1'de Anabilim Dallarına göre araştırma görevlilerinin sayıları ve ölçeklerin geri gelme düzeyi gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde 2002-2003 öğretim yılında görev yapan araştırma görevlilerin anabilim dallarına göre dağılımları ve ölçeğin geri gelme düzeyleri

Anabilim Dalı	Araştırma Görevlisi Sayısı	%	Ölçeğin Geri Gelme Düzeyi	%
EYTEP	14	17.5	13	20.3
EPH	27	33.8	20	31,3
OÖ	4	5.0	3	4.7
EPÖ	23	28.8	18	28.1
ÖE	6	7.5	5	7.8
SÖ	6	7.5	5	7.8
TOPLAM	80	100	64	100

Araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin cinsiyet, Anabilim Dalı, kayıtlı olduğu program ve kadroya ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** *Kişisel değişkenlere ilişkin bulgular*

<i>Değişken</i>	<i>Düzye</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	22	34.4
	Erkek	42	65.6
Anabilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması	13	20.3
	Eğitimde Psikolojik Hizmetler	20	31.3
	Diğerleri (Okulöncesi, Özel Eğitim, Sınıf Öğretmenliği)	13	20.3
	Eğitim Programları ve Öğretim	18	28.1
Program	Yüksek lisans	9	14.1
	Doktora	47	73.4
	Doktora Sonrası	8	12.5
Kadro	35’inci madde	44	68.8
	Fakülte kadrosu (50’inci madde ve 33’üncü madde)	20	31.3
TOPLAM		64	100.0

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırma görevlilerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde toplam 64 araştırma görevlisinin % 34.4’ü (22 kişi) kadın, % 65.6’i de (42 kişi) erkek olduğu görülmektedir. Anabilim Dallarına göre araştırma görevlilerinin dağılımı incelendiğinde % 20.3’ü EYTEP (13 kişi), % 31.3’ü EPH (20 kişi), % 20.3’ü (13 kişi) diğerleri (OÖ, ÖE, SÖ) ve % 28.1’i EPÖ (18 kişi)’de yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin % 73.4’ünün (47 kişi) hala bir doktora programına kayıtlı olduğu, % 14.1’inin (9 kişi) yüksek lisans programına kaydının bulunduğu ve % 12,5’inin (8 kişi) de doktorasını bitirdiği görülmektedir. Araştırma görevlilerinin kadrosunun bulunduğu madde incelendiğinde % 68.8’inin (44 kişi) fakülteye 35’inci maddeyle, başka bir üniversite adına lisans üstü eğitim yapmak amacıyla geçici kadroyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesine gelen araştırma görevlilerinden, % 31.3’ünün de (20 kişi) fakülte kadrosu olarak birleştirilen 50’inci ve 33’üncü madde içinde yer aldığı görülmektedir.

## Veri Toplama Aracı

Çalışma grubuna giren araştırma görevlilerinin takım çalışmasının uygulanma düzeyini belirlemek için gerekli verileri toplamak amacıyla veri toplama ölçeği geliştirilmiştir. Bu amaçla takım çalışmasına ilişkin ilgili alanyazın incelenmiş ve bu inceleme sonucunda takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin 30 mad-

delik bir ölçek taslağı belirlenmiştir. Belirlenen ölçek taslağı alan uzmanlarına sunulmuş, ayrıca araştırma görevlilerinin de görüşleri alınmıştır. Belirlenen ölçek taslağı uzmanların görüşleri doğrultusunda, anlaşılabilirlik, açıklık, Türkçe kurallarına uygunluk gibi ilkeler dikkate alınarak yeniden yazılmıştır. Böylece ölçek dört maddelik kişisel bilgiler (Cinsiyet, Anabilim Dalı, Program ve kadro) ve 24 maddelik takım çalışmasının uygulanma düzeyi ölçeği şeklinde geliştirilmiştir.

Aracın yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi-ne göre beş faktör belirlenmiştir. Bu faktörlerin öz değerleri sırasıyla 10.77, 2.07, 1.48, 1.32, 1.14'dir. Toplama ölçeğin açıkladığı varyans % 70 olarak bulunmuştur. Birinci faktörün tek başına açıkladığı varyans % 44.90'dır. İkinci faktör % 8, üçüncü faktör % 6, dördüncü faktör % 6, beşinci faktör % 5'ni açıklamıştır. Bütün maddelerin faktör yük değerleri 0.55 ile 0.84 arasında değiştiği gözlenmektedir. Faktör yüklerinin yeterince büyük olması nedeniyle, hiçbir madde analiz dışı bırakılmamıştır. Döndürülmüş temel bileşenler analizi ile maddelerin anlamlı faktörlere ayrılıp ayrılmadığına bakılmış, ancak pek çok maddenin birkaç faktörde görülmesiyle, ölçeğin çok faktörlü olmayıp, tek faktörlü olarak kullanılabileceğine karar verilmiştir. Aracın madde-toplam puan korelasyonları 0.30-0.80 arasındadır. 24 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 0.94 (N=24) bulunmuştur.

Takım çalışmasının uygulanma düzeyi ölçeğinde araştırma görevlilerinin verilen ifadelerle ilişkin tepkilerini belirlemede beşli Likert derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, 1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3-kararsızım, 4-katılıyorum, 5-tamamen katılıyorum seçeneklerinden oluşmuştur. Araştırmada yüksek puan yüksek düzeydeki takım çalışması uygulamasını, düşük puanlar ise düşük düzeydeki takım çalışması uygulamasını ifade etmektedir.

## Verilerin Analizi

Araştırma görevlileri arasında takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin değerlendirmelerinin toplam puanları frekans, yüzde ve aritmetik ortalama ile çözümlenmiştir. Araştırma görevlilerinin takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin olarak verdikleri cevapların toplam puanlarının cinsiyet ve kadro değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Anabilim dallarına göre farklılık olup olmadığını belirlemek için de Kruskal Wallis Testi uygulanmıştır. Grup ortalama puanları arasındaki farkların test edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ölçmek için temel bileşenler analizi (faktör analizi) yapılmış, güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alfa katsayısı bulunmuştur. Toplanan verilerin top-

lam puan üzerinden normallik değerlerine bakılmış, Kolmogorov-Smirnov  $Z=.81$   $p=.52$  olarak bulunmuştur. Verilerin normal dağılım gösterdiği ( $p>.05$ ) görülmüştür. Cinsiyet dağılımına göre verilerin homojen dağılıp dağılmadığına bakılmış verilerin homojen dağıldığı görülmüştür (Leven satistik= $.202$ ;  $p=.65$ ). Anabilim dallarına göre verilerin homojen dağılıp dağılmadığına bakıldığında verilerin homojen dağılmadığı görülmüştür (Leven satistik= $4.47$ ;  $p=.007$ ).

Araştırmada kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen ağırlıklı ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için 4.20-5.00 (tamamen katılıyorum); 3.40-4.19 (katılıyorum); 2.60-3.39 (kararsızım); 1.80-2.59 (katılmıyorum); 0.00-1.79 (kesinlikle katılmıyorum) aralıkları kullanılmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

Araştırma görevlileri takım çalışmasının bireysel çalışmadan daha etkili olduğu inancına katılmışlardır. Araştırma görevlileri en fazla “Anabilim dalı içerisinde verdiğim kararların sorumluluğunu üzerime alırım” ( $\bar{X}=4.51$ ) ve “Görev dağılımı yapıldıktan sonra, üzerime düşen işleri başarıyla yürütürüm” ( $\bar{X}=4.43$ ) maddelerine katılırken, en az “Anabilim dalı üyeleri birbirlerinin farklılık, güç ve özel yeteneklerini kabul etmekte ve bunlardan faydalanmaktadır” ( $\bar{X}=2.87$ ) ve “Anabilim dalı üyeleri kurumun ihtiyaç ve önceliklerini kendi ihtiyaç ve önceliklerinin üstünde tutar” ( $\bar{X}=2.75$ ) maddelerine katılmışlardır. Araştırma görevlileri ilk iki maddeye “tamamen katılıyorum” düzeyinde ele alırken, son iki maddeye “kararsızım” düzeyinde ele almışlardır. Yine önemli bir madde olan “Anabilim dalı içerisinde ilişkilerin, karşılıklı güven, saygı ve paylaşım üzerine kurmuştur” ( $\bar{X}=3.17$ ) ifadesine “kararsızım” düzeyinde katılmışlardır.

Ölçeğin tek faktörlü olarak kullanılabilmesinin bir sonucu olarak, araştırma sürecine ilişkin takım çalışmasının uygulanma düzeyini ölçen 24 maddeden öğrencilerin toplam puanları (TÇUDTOP) elde edilmiştir. Bu puanlara ait betimsel istatistikler Anabilim Dallarına göre ve tüm grup için Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Anabilim dallarına göre ve tüm grupta takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin toplam puanların betimsel istatistikleri

Grup	N	En düşük puan	En yüksek puan	Ortalama	Standart sapma
EYTEP	13	62	102	87.53/3,64	10.67
EPH	20	36	105	77.35/3,22	18.78
Diğer (OÖ, ÖE, SÖ)	13	40	107	78.61/3,27	24.55
EPÖ	18	46	102	74.11/3,08	15.39
Tüm gruplar	64	36	107	78.76/3,28	18.15



Tablo 3 incelendiğinde, TÇUDTOP puanlarına ait en düşük ortalamanın EPÖ Anabilim Dalındaki araştırma görevlilerinde ( $\bar{x}=74,11/3,08$ ) ve en yüksek ortalamanın ise EYTEP Anabilim Dalındaki araştırma görevlilerinde ( $\bar{x}=87,53/3,64$ ) olduğu görülmektedir. EYTEP araştırma görevlileri takım çalışmasının uygulamasına “katılıyorum” düzeyinde katılırken, EPH ( $\bar{x}=77.35/3,22$ ), EPÖ ( $\bar{x}=74,11/3,08$ ) ve diğer araştırma görevlileri ( $\bar{x}=78.61/3,27$ ) “kararsızım” düzeyinde katılmışlardır.

Araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin toplam puanlarının cinsiyet ve kadro değişkenlerine göre t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Cinsiyet ve kadro değişkenlerine göre takım çalışmasının uygulama düzeyine ilişkin toplam puanlar için t-testi sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Cinsiyet	Kadın	22	81.45	16.71	62	.85	.39
	Erkek	42	77.35	18.91			
Kadro	35’inci madde	44	79.63	17.45	62	.56	.57
	Fakülte kadrosu	20	76.85	19.94			

Tablo 4’de de görüldüğü gibi cinsiyet [ $t_{(62)}=.85, p>0.05$ ] ve kadro [ $t_{(62)}=.56, p>0.05$ ] değişkenlerine göre takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin araştırma görevlileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Başka bir ifadeyle cinsiyet ve kadro değişkenlerine göre araştırma görevlileri arasında takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin algularının olumlu olduğu söylenebilir. Buna karşılık kadınların takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin toplam puanlarının ( $\bar{x}=81.45$ ) erkeklerin ortalama puanlarına ( $\bar{x}=77.35$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma görevlilerinin Takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin algularının kayıtlı oldukları programa göre değişip değişmediğine dair analiz araştırma görevlilerinin sayıları yeterli olmadığından yapılamamıştır. Tablo 5’te Anabilim Dallarına göre takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin toplam puanlara dair betimsel istatistikler ve Kuruskal-Wallis H test sonuçları verilmiştir.

**Tablo 5.** Anabilim dallarına göre takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin toplam puanlara dair betimsel istatistikler ve Kuruskal-Wallis H Test sonuçları

Anabilim Dalı	N	$\bar{X}$	S	Mean Rank
EYTEP	13	87.53	10.67	41,38
EPH	20	77.35	18.78	31,18
Diğer	13	78.61	24.55	34
EPÖ	18	74.11	15.39	26,47

$X^2=5,03$ ;  $p=.17$

Tablo 5 incelendiğinde, araştırma görevlileri arasında, Anabilim Dallarına göre takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin toplam puanları arasında, 0.05 anlamlılık düzeyinde, anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $X^2= 5,03$ ;  $p>0.05$ ]. Başka bir deyişle araştırma görevlilerine göre takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin alguları Anabilim Dallarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anabilim dallarına yönelik bazı maddelerin Kuruskal-Wallis H Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Ana bilim dallarına yönelik bazı maddelerin Kuruskal-Wallis H Test sonuçları

Maddeler	ABD	N	$\bar{X}$	S	Mean Rank
	EYTEP	13	4,15	,89	41,46
Madde 15. Bu Anabilim Dalının üyesi olmaktan ve bölüm arkadaşlarımla çalışmaktan keyif alırım.	EPH	20	3,30	1,341	29,28
	Diğer (OÖ, ÖE, SÖ)	13	3,30	1,436	29,73
	EPÖ	18	3,55	1,096	31,61
	Toplam	64	3,54	1,233	
$X^2=4,33$ ; $p=.22$					
	EYTEP	13	4,23	,832	43,96
Madde 23. Diğer Anabilim Dallarıyla karşılaştırıldığında biz daha programlı, düzenli ve yapılanmış bir bölümüz.	EPH	20	3,40	1,231	31,73
	Diğer (OÖ, ÖE, SÖ)	13	3,30	1,436	30,88
	EPÖ	18	3,16	,985	26,25
	Toplam	64	3,48	1,181	
$X^2=7,57$ ; $p=.05$					
	EYTEP	13	4,07*	,862	45,27
Madde 24. Diğer Anabilim Dallarıyla karşılaştırıldığında biz açık, enerjik ve yapıcıyız	EPH	20	3,25	1,332	33,65
	Diğer (OÖ, ÖE, SÖ)	13	2,84	1,573	27,88
	EPÖ	18	2,72*	,894	25,33
	Toplam	64	3,18	1,270	
$X^2=10,14$ ; $p=.01$					

Tablo 6'da da görüldüğü gibi doğrudan ana bilim dallarına ilişkin ifadelerin tümünde göreceli olarak EYTEP anabilim dalında görev yapan araştırma görevlilerinin ana bilim dallarında takım çalışması uygulamasına katılımın daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte madde 24'de EYTEP ABD ile EPÖ ABD arasında anabilim dallarında takım çalışmalarının uygulaması konusunda anlamlı farklılık görülmektedir (madde24  $X^2=10,14$ ;  $p<.05$ ). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında EYTEP anabilim dalında görev yapan araştırma görevlileri ve "Diğer Anabilim Dallarıyla karşılaştırıldığında biz açık, enerjik ve yapıcıyız" ifadelerine daha çok katılmışlardır (mean rank=45,27).

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma görevlileri takım çalışmasının bireysel çalışmadan daha etkili olduğu inancına katılmışlardır. Araştırma görevlileri anabilim dalı içerisinde verdikleri kararların sorumluluğunu üzerine aldıklarını ve görev dağılımı yapıldıktan sonra, üzerlerine düşen işleri başarıyla yürüttüklerine tamamen katılmışlardır. Bununla birlikte katılımcılar anabilim dalı üyelerinin birbirlerinin farklılık, güç ve özel yeteneklerini kabul ettiğine ve bunlardan faydalandığına kararsız kalmışlardır. Yine anabilim dalı üyeleri kurumun ihtiyaç ve önceliklerini kendi ihtiyaç ve önceliklerinin üstünde tuttuğuna kararsız kalmışlardır. Araştırma görevlileri Anabilim dalı içerisinde ilişkilerin, karşılıklı güven, saygı ve paylaşım üzerine kurulduğuna kararsız kalmışlardır.

Tüm araştırma görevlilerine bakıldığında takım çalışmasının uygulanma düzeyinde kararsız kaldıkları görülmektedir. Bu durum üniversitelerde yapılan çalışmaların daha bireysel çalışmaya yönlendirilmesinden kaynaklanabilir. Örneğin, yüksek lisans, doktora ve doçentlik çalışmaları daha çok her bireyin kendi çabalarıyla olması gereken çalışmalar olarak görülmektedir. Eğitim Bilimlerinde tek yazarlı makale çok yazarlı makaleye göre daha değerli görülmekte, doçentlikte tek yazarlı uluslararası makale olmadıkça müracaat kabul edilmemektedir. Bu da bireyleri iş birliği içinde takım çalışmasıyla değil de tek başına çalışmaya itebilir.

EYTEP araştırma görevlileri ana bilim dallarında takım çalışmasının olduğuna katılırken, diğer bölümlerde görev yapan araştırma görevlileri bölümlerinden takım çalışmasını olduğuna kararsız kalmışlardır. Araştırma görevlilerinin Cinsiyet ve kadro değişkenlerine göre takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte göreceli olarak kadınlar erkeklere göre takım çalışmasının olduğuna daha fazla katılmışlardır. Bu durum kadınların birbirleriyle ve erkeklerle ilişki ve iletişim kurmada daha başarılı olmalarından kaynaklanabilir. Psikolojik araştırmalara göre

kadınlar anlaşmaya daha meyilli, otoriteye karşı daha saygılı, erkekler ise daha agresif bulunmuşlardır (Robbins ve Judge, 2012, 45).

Araştırma görevlilerinin kadro değişkenlerine göre takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak fakülte kadrosunda bulunan araştırma görevlileriyle 35'inci madden görev yapan araştırma görevlilerin takım çalışmasının uygulanma düzeylerine ilişkin toplam puanları arasında anlamlı fark bulunamamış ise de 35'inci maddeden gelen araştırma görevlilerinin takım çalışmasının uygulanma düzeylerine ilişkin algılarının ( $\bar{x}=79.63$ ) fakülte kadrosunda bulunan araştırma görevlilerine göre ( $\bar{x}=76.85$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Burada ilginç olan fakülteye dışarıdan gelen araştırma görevlilerinin fakültenin kendi araştırma görevlilerine göre takım çalışmasının uygulama düzeyinde daha olumlu bakması. Bu durum araştırma görevlilerinin beklentileriyle ilgili olabilir. Yani başka üniversiteden gelen araştırma görevlilerinin takım çalışması ve örgüt ortamına ilişkin beklentileri kadrolu araştırma görevlilerine göre daha düşük olabilir. Belki de kadrolu araştırma görevlilerin takım çalışmasına ilişkin beklentileri daha yüksek olabilir.

Araştırma görevlilerinin Anabilim Dallarına göre takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte EYTEP araştırma görevlileri diğer ABD'deki araştırma görevlilerine göre (göreceli olarak) ana bilim dallarında takım çalışması uygulamasının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum EYTEP araştırma görevlilerinin kendi içlerinde ve hocalarıyla aralarında takım çalışması konusunda diğer ana bilim dallarına göre daha sıkı ilişki geliştirdiğini gösterebilir. Doğrudan ana bilim dallarıyla ilgili ifadelere ilişkin yapılan analizler de bu durumu desteklemektedir.

Araştırma görevlilerinin Takım çalışmasının uygulanma düzeyine ilişkin algılarının kayıtlı oldukları programa göre değişip değişmediği araştırma görevlilerinin sayıları yeterli olmadığından analiz bu düzeyler için yapılamamıştır.

EYEP anabilim dalında görev yapan araştırma görevlileri diğer anabilim dallarıyla karşılaştırıldığında daha açık, enerjik ve yapıcı olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum EYTEP anabilim dalında görev yapan araştırma görevlilerin Türkiye'nin çok ayrı illerinden gelmekle birlikte, kendi aralarında ve hocalarıyla aralarında samimi ilişki kurduklarını anabilim dallarında yapıcı bir ortamın oluştuğunu göstermektedir. Bununla birlikte EYTEP ana bilim dalında görev yapan araştırma görevlileri göreceli olarak diğer ana bilim dallarında görev yapan araştırma görevlilerine göre ana bilim dallarında takım çalışması olduğuna daha fazla katılmışlardır. Bu durum EYTEP ana bilim dalında görev yapan öğretim elemanların yönetime ilişkin bilgi ve becerilerinin de bir sonucu olarak da görülebilir.

Bir eğitim yöneticisi aynı zamanda takım çalışması bilgi ve uygulama becerisine sahip olmak durumundadır. Bununla birlikte EPÖ ana bilim dalında görev yapan araştırma görevlileri diğer anabilim dalında görev yapan araştırma görevlilerine ana bilim dalında takım çalışmasının olduğuna daha az katılmışlardır. Bu durum EPÖ ana bilim dalının diğer bölümlere göre bireysel çalışmaya daha fazla yatkın olmasından kaynaklanabilir. Eğitim felsefesi çalışmaları, eğitim tarihi çalışları belki bireysel çalışmayı daha fazla yönlendiriyor olabilir. Bununla birlikte ana bilim dalına devam, öğretim üyesi-araştırma görevlileri ilişkisi, ana bilim dalı kültürü tüm bu etkenler takım çalışmasının önemli bir belirleyicisi olabilir.

## KAYNAKÇA

- Baltaş, A. (2003). Değer katan ekip çalışması. İstanbul: Remzi kitapevi.
- Bowditch, J. L. ve Buono, A. F. (1997). A primer on organizational behavior (4th Edt.). USA: Willey.
- Balcı, A. (1995). Örgütsel gelişme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çetin, M. Ö. (1998). İlköğretim okullarında takım çalışması. İstanbul: Alfa yayınları.
- Donnellon, A. (1998). Takım dili. (Çev: O. Akınhay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dengiz, G. M. (2000). Takım çalışması teknikleri. Ankara: Academyplus Yayınevi.
- Elma, C. (2002). Eğitim kurumlarında takım çalışması. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 3 (33), 66-68.
- Keçecioğlu, T. (2000). Takım oluşturmak. İstanbul: Alfa yayınları.
- Keçecioğlu, T. (2002). Takım kimyası ve mimarisi. İstanbul: Literatür yayınları.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2012). Örgütsel davranış. (Çev: İ. Erdem). Ankara: Nobel Yayınları.
- Straub, J. T. (2002). Ekip kurma ve yönetme. (Çev: S. Şenel). İstanbul: Hayat Yayınları.

## Anılarla Haydar Hoca – Mustafa ERDEM

Haydar hocamla 35. Maddeden Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimlerine doktora yapmak için geldiğimde tanışmıştım. Ankara Üniversitesine gelmeden önce Haydar hocamın teftiş ve hizmet içi eğitim kitaplarını biliyor idim. Yüzüncü Yıl Üniversitesinden çıkıp Ankara üniversitesine gelmişiz ortamı tanımaya çalışıyoruz, ilk derslerimizi kodluyoruz. Arkadaşlarla karar vermeye çalışıyoruz, hangi dersleri alalım, hangi hocadan hangi dersleri alalım, orada ilk akla gelen hocalardan biri de hocalarımızın hocası Haydar hoca oldu. Haydar hocam babacan tavır ve sıcak davranışlarıyla selam verir, hal ve hatırımızı sorardı. Yine hocamın en takdir ettiğim yönü onda kibirlenme ve böbürlenmenin olmayışı idi. Kapısını çalıp odasına girdiğimizde sıcak bir gülümsemeyle karşılar, çayımızı söyler hal ve hatırımızı sorar, bir baba gibi davranırdı. Hocamdan Milli Eğitim Bakanlığında görev yaptığı yılların anılarını dinlemek onlara ilişkin analizlerini ve yorumlarını almak çok hoşumuza giderdi. Bizlere emeği geçen ve doktora süresince güzel ortam oluşturan, ilgi ve alakasını esirgemeyen tüm hocalarıma sevgi ve saygımı bildirir, kendilerine şükranlarımı sunarım. Ayrıca birlikte doktora yaptığımız sevgili, can arkadaşlarımı sevgi ve saygıyla anıyorum.

# Eğitim Yönetiminin Metodoloji ile İmtihani

Sabri GÜNGÖR<sup>34</sup>

*“Bütün şartlar altında ve insani gelişimin bütün safhalarında,  
savunulabilecek tek bir ilke vardır. Bu ilke şudur: Her şey mümkündür”*

Paul FEYERABEND

## GİRİŞ

Metodoloji konusundaki tartışmaya başlamadan önce yukarıdaki Feyerebend (1999a) alıntısını biraz olsun açmakta fayda olacaktır. Alıntıda Feyerebend (1999b, 47) “her şey mümkündür” ün yöntem için temel bir ilke olmadığını belirtir. O, niyetinin bir dizi genel kuralın yerine başka bir kurallar dizisi koymak değil, daha çok okuru bütün yöntemlerin, en açık olanların bile, sınırları olduğuna ikna etmek olduğunu açıklar. “Bütün kuralların sınırları vardır ve her şeyi kapsamına alabilen bir “akılsallık” yoktur” savından hareketle Feyerebend (1999b), mutlak kuralların yerini almayacak ve onları tamamlayacak bir bağlamsallığı savunur. Horkheimer de (2005, 143) bu bağlamda birey, toplum ve doğa arasındaki ilişkiyi bir defada nihai olarak belirleyecek bir formülün olmadığını belirtir. Nitekim Feyerebend (2012, 340) bilimi birçok gelenekten biri olarak görmekte ve bu geleneklerden hangisinin daha nesnel olduğu konusunda karar vermenin de mümkün olamayacağını kanıtlamaya çalışmaktadır. Bu makalede de izlenen yol kendini mutlaklık mertebesine oturtmaya çalışmayan bir metodoloji tartışması yapmaktır.

Eğitim yönetimindeki konular tüm sosyal bilimlerde olduğu gibi gerçekliğin doğasına (ontoloji), bilgi açıklamalarının meşruluğuna (epistemoloji) ve bilginin nasıl inşa edildiğine (metodoloji) ilişkin örtük teorilerdir. Bu örtük teoriler eğitim yönetimi ile ilgili kavramsallaştırmaları ve onun pratiğini başlatır, belirler ya da sınırlandırılabilir. Bu incelemenin temel amacı eğitim yönetimi alanında ontolojik ve epistemolojik açıklamalar yapmaktan daha ziyade, metodoloji tartışmalarını tarihsel, sosyal ve eğitim bilimsel açıdan ortaya koymak ve eğitim yönetiminin metodolojiyle olan serüvenini inceleyerek sınırlar koymayan yeni bir metodolojik açılım getirmektir. Eğitim yönetiminde metodoloji tartışmaları, genel anlamda sosyal bilimlerin doğa bilimleriyle olan ayrışması ve bu çerçevede değerlendirilebilecek pozitivistin ve onunla birlikte gelişen metodunun bilime egemenliği ve yorumsamacı paradigmanın alternatif metodoloji üretme çabaları üzerinde odaklanmaktadır. Bu tartışma makalesinde, eğitim yönetimi için daha kuşatıcı bir vizyon sergilenerek pozitivistin-yorumsamacı çatışmasından çıkıp çözüm için farklı bir perspektif sunulmaya çalışılmaktadır. Ancak perspektivist yaklaşıma ulaşılmama-



ya çalışılırken eğitim yönetimi alanında yapılan ampirizm, mantıksal ampirizm, bağlamsallık, durumsallık gibi çeşitli metodolojik tartışmalara da değinilmiştir. Bu amacı gerçekleştiren, sosyal bilimlerin günümüze kadar olan metodolojik yolculuğu, eğitim yönetimi özelinde tarihsel bir incelemeye tabi tutulmuştur. Bu incelemenin pratik ilgisi eğitim yönetimi metodolojisi olmasına rağmen sosyal bilimlerin metodolojik gelişiminden de yararlanılmıştır.

## POZITIVİZM VE EĞİTİM YÖNETİMİ

Ampirizm, kendisinden önceki yaklaşımlardan farklılaşarak, sosyal ve davranış bilimlerinin ne yapması ile ilgili çeşitli felsefik temeller sağlamıştır. Onun çağdaş mirası, entelektüel öncülleri tarafından paylaşılan pozitivism olmuştur. Pozitivizmin en erken biçimi rasyonalizme bir reaksiyon olarak ortaya çıkmış, ilk milenyumda oldukça baskın hale gelmiş ve sonraki yüzyıllarda da takip edilmiştir. Rasyonalizm sağduyu ya da gözlem temelinde iyi kurulmuş bir önerme ile başladıktan sonra dünyaya dair çeşitli önermelerle ilgili “gerçek”in belirleniminde tümdengeli kullanmıştır (Tebes, 2005). Ampirizm ise bilimsel bilginin doğrulanmış bilgi olduğu tezine ulaşmak için gözlem ve deneyden yola çıkarak spekülasyon tasavvurlara yer vermeyen, nesnel olarak doğrulanmış bilginin güvenilirliğine vurgu yapar. Böylece bilim “olgular üzerine inşa edilen bir yapı” olarak genellemelerle kendini meşrulaştırmaya çalışır. Ulaşılan teori ise gözlem ve deneye rehberlik ederek döngüsel ilerlemesini sürdürür (Chalmers, 2007). Comte, bilim insanlarının görevinin, “tüm görüngülerin değişmez doğa yasalarına tabi oldukları gerçeğini kabul ederek, bütün çabaların amacını bunları bulmak ve sayılarını en aza indirmek” olduğunu öne sürmekte (Narski, 2006, 61) ve bu düşüncesiyle sosyal bilimlerin pozitivist metodolojiyle açıklanabileceği görüşünü ileri sürerek, sosyal bilimlerde pozitivism popülerite kazandıran ilk düşünür olmuştur. Pozitivizm aynı zamanda bilgi arayıcılarına gerçekliğin dışsal olduğunu vurgulayarak, 19. Yüzyıldan beri eğitim yönetiminin de temelini oluşturmuştur (Peca, 2001). Gerçekliğin dışsal olduğu vurgusu, bilginin bağımsız gerçeklik düşüncesine dayanmasını (objektif bir gerçekliğin var olduğu) ifade eder ve bir teorinin kavramsallaştırılmasında ölçülebilirliği, betimlenebilirliği ve açıklanabilirliği kültürel ya da tarihsel önyargılardan bağımsız önermelerle yansız testler yoluyla sağlanabileceğini kurallara bağlar (Bates, 1980). Pozitivizmin bu felsefik varsayımı, bilimsel metodoloji ile eşdeğer hale gelmekte ve ampirik metodolojiye başvurulmadan yapılan her türlü bilgi üretimini yadsıyarak kendi zeminini güçlendirmektedir.

Pozitivizm sosyal bilim pratiğini ve bilim insanlarının çalışmalarında neye değer vereceğini etkilemiş, tüm insanlar ve toplumsal olaylarla ilgili durumlara bilimsel metodun kullanılabilirliğini ve bu çalışmaların tümünde kullanılacak tek bir metodun varlığını kabul etmiş, olguların ölçülmesine dayanan işlemcili-

ği standartlaştırmış, iyi bilimin “değerden bağımsız” olması gerektiği inancını desteklemiş, teorinin yanlışlanabilirliği geleneğine öncülük ederek iyi teorilerin ciddi testlerden geçmesi gerektiğini onaylamış, sayısallaştırılmış gözlemsel ilişkiler ve hipotez testini merkeze yerleştirmiş ve son olarak insanı tarihsel, dilsel, psikolojik, kültürel olarak dönüşüm geçirmeyen bir anlama indirgemıştır (Tebes, 2005).

Ondokuzuncu yüzyıl ve sonrasında Avrupada (özellikle Fransa ve İngiltere) sosyal bilimlerde popüler olan pozitivizm (Narski, 2006) ve onun metodolojisinin eğitim yönetimi alanına girişi Peca’ya göre (2001) 1945’lerde Simon’un “Yönetimsel Davranış” kitabının yayınlanmasıyla başlamıştır. Peca (2001) daha önceleri eğitim yönetiminde genel ve resmi uygulamaların kişisel deneyimlerine dayanan alanla ilgili bilginin meşruluğunun zayıflayarak, sosyal bilim modeline eklenen eğitim yönetiminde teori geliştirme çalışmalarının ampirik metodolojiye dayandığını vurgulamaktadır. Riffel (1979, 198 Akt: Peca, 2001) dönemin pozitivist iklimini eğitim yönetimi teori hareketinin 1940 ve 1950’lerde Amerikan entelektüel ve sosyal yaşamından etkilenmesine bağlamaktadır. Bu dönemde fen bilimlerinin olağanüstü gelişmesi ve toplumda daha fazla değer bulması sosyal bilimlerin fen bilimlerine özenme arzusunu tetiklemiş, deneyimler ve sezgiler yoluyla öğrenme vurguları reddedilmiştir. Sosyal bilimlerdeki akademik çevreler fen bilimlerinin başarısına ulaşmayı, fen bilimlerinin metodolojisini kendi çalışma alanlarına devşirmede görmüştür. Bu tarihlerden sonra eğitim yönetimi teorisyenleri, yaptıkları çalışmalarda, tıpkı sosyal bilimlerin diğer alanlarında olduğu gibi pozitivist paradigma ve onun ampirik metodolojisini temel almaya başlamıştır. Eğitim yönetimi alanında, aynı zamanda, sosyal bilimlerin teori ve kavramsallaştırmaları kullanılmaya başlanmış ve pozitivist insan davranışlarının genelleştirilebileceği savından hareketle, sosyal bilimlerde pozitivist metodolojiyle geliştirilen örgütsel teorilerin okul yönetim pratikleriyle tutarlı olduğuna inanılmıştır. Bu düşünce okulların yönetimiyle herhangi bir işletmenin yönetiminin aynı süreçleri gerektirdiği düşüncesine kadar uzanmıştır.

Eğitim yönetimi alanındaki akademisyenler Bauman’ın da (2004, 242) belirttiği gibi doğa bilimlerinin metodolojik egemenlik düzeyine ulaşmak amacıyla, onların kullandığı metotlar kadar kesin ve nesnel metotları kullanmasıyla bilim katına ulaşabileceğine, “bilimlerin bilimi” olabileceklerine inanmaktadır. Bu durum aslında Horkheimer’in (2005, 38) “doğa yasalarının değişmezliğine ilişkin genel dogma” vurgusunun sosyal bilimlerde olduğu gibi eğitim yönetiminde de kullanılma isteğidir. Böylece eğitim yönetimi nesnel davranma, evrensel ve değişmez olma gibi özellikler kazanarak doğa bilimlerinin egemenliğini ve toplumda gördüğü değeri kazanmak arzusundadır. Eğitim yönetiminin bilimleşme serüvenini pozitivist araştırma metodolojisiyle eşdeğer olarak gören Griffiths (1957, 388 Akt: Peca, 2001) Kepler’in Kanunlarını kabul ettirmesi gibi eğitim yönetimi-

ne de aynı görevi yüklemektedir; “eğitim yönetimindeki teoriler bir takım ilkeleri formüle etmeli, farklı davranışlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmalı, örgütsel yapılar içindeki bireylerin davranışlarını tahmin etmeyi olanaklı kılmalıdır”. Bu düşünce, geliştirilen bir takım ilkelerle eğitim yönetimine doğa bilimlerinde olduğu gibi kontrol ve tahmin etme gücünü de vermektedir.

Pozitivist düşünce 1970'lere kadar sorgusuz kabul edilmiş, sayısız ampirik çalışmalarla eğitim yönetimi “bilimsel” temele dayalı meşru bir çalışma alanı olarak görülmüştür (Peca, 2001). Oysa 1960'larda sosyal bilim alanı eleştirel kuram, fenomenoloji, hermenötik gibi Kıta Avrupa'sının yaklaşımlarına yer vermeye başlamıştır (Giddens, 1997, 160). Willower'ın (1996, 346) ifadesiyle 1970'lerin ortalarından itibaren “...okulların ciddi bazı problemlerinin çeşitli araştırmalarla ortaya çıkarılma ve giderilmesine rağmen bir çok problemin çözülememesi metodolojik yanılmadan kaynaklanabileceğini göstermiş” ve eğitim yönetimine hakim olan paradigma sorgulanmaya başlanmıştır (Örneğin Greenfield-Griffiths'in 1970-1980'lerdeki öznel konulara karşı-nesnel konularla ilgili tartışmaları). Eğitim yönetimi alanında pratik sorunları yeterince etkili çözemeyen egemen bilim paradigması olan pozitivism, Kuhn'un (1982) betimlemesiyle alandaki akademisyenlere “bilimsel kopuş”u adreslemekteydi. Eğitim yönetimi alanında 1970'lerde bu kopuş yaşanırken, Peca'nın (2001) ifadesiyle sosyal bilimlerin diğer bazı alanlarında alternatif paradigmlar zaten dikkate değer ilerlemeler kaydetmişti.

Greenfield “aktör insanlar yorumlama gücüne sahip olanlardır, onlar asla doğrudan gerçekliğe ulaşamayabilir ve ampirik bilim sosyal dünyadaki fenomenlerinin üstesinden gelme konusunda oldukça sınırlıdır” (Lakomski ve Evers, 1994, 264) argümanını sunmaktadır. Greenfield değişime odaklanarak eğitim yönetimi teorilerinde güçlü bir öznel öğeye ihtiyaç olduğu tezini geliştirirken, bilimin sözde nesnellğine ve bu nesnellğin sosyal fenomenlere uygulanaşına meydan okumuş, Griffiths ise pozitivismin eğitim yönetimi teorilerine uygulama tarzında yapılan hatalar nedeniyle sorunlar yaşandığını varsayarak pozitivistik durumu reformist bir yaklaşımla sürdürmeye yönelik çağrularına devam etmiştir (Peca, 2001). Eğitim yönetiminde pozitivist metodoloji tartışmalarına karşı gelişen yorumsamacı yaklaşım, gerçekliğin görünenin yüzeysel belirleniminden farklılaşabileceği, gerçekliğin görünenin içinde aranması gerektiği vurgusunu yaygınlaştırmaya, insanı uğraştığı nesnesine dışsal ve biranda oluşan düşünce birikimine sahip değil, tarihe bağlı ve sosyal bir varlık olarak değerlendiren varsayımlarıyla sesini duyurmaya çalışıyordu.

## POZİTİVİZM VE POSTPOZİTİVİST EĞİTİM YÖNETİMİ ELEŞTİRİLERİ

Ampirizme yönelik en büyük eleştiriler Kuhn (1990) ve Feyerabend (1999a, 1999b, 2012) tarafından yapılmıştır. Tebes'e göre (2005) Kuhn, gözlemlerin teori-den yola çıkılarak yapılması eleştirisinde Popper ile aynı görüştedir. Ancak Kuhn, Popper'den farklı olarak bilimsel süreçlerin normal ve devrimsel olduğunu ve bilim topluluğunun bilimsel aktiviteyi biçimlendirdiği görüşündedir. Chalmers'e göre (2007) Popper ve Kuhn bilimin sahibi bulunduğumuz en iyi bilgi olduğunu öne sürerek de ortaklaşmaktadır. Bu görüş özel türde bir bilgi üreten özerk bilim gibi bir şey olduğunu varsaymaktır. Mantıksal ampirizme Feyerabend'in (1999a) eleştirisi ise tek bir yöntemin gerçekliği açıklamada sınırlı kaldığı yönündedir. O, mantıksal ampirizme karşı "epistemolojik anarşist" görüşü savunmuştur. Ona göre yöntemdeki sınırlandırma teori geliştirmeyi engeller oysa teori bilimsel ilerlemede köşe taşıdır. Bilimsel yöntemde tek kural olmalıdır: "Her şey mümkündür". Dolayısıyla Feyerabend (1999a, 49) nesnelerin sürekli dönüşüm halinde olduğu gerçeğinden hareketle tek tiplerin bilimin eleştirel gücünü zayıflattığını, kuramın çoğalmasının bilim için yararlı olduğunu, tek tiplerin bireyin özgür gelişimini de tehlikeye attığını belirtir.

Pozitivizmde metot, sınırlayıcı, soyutlayıcı ve durağan bir özellik kazanır. Olguların ve onlara yönelik algı ve değerlerin o anki durumuyla görünür ve sürekli değişim halinde oldukları unutulur. Onların sürekli devrim halinde değil, öyle oldukları gibi durdukları varsayılır (Labérévce, 2006, 167). Burada araştırmacının rolü, değer içermeyen nicel prosedürleri uygulayarak olgu ve olaylarla ilgili genellemelere ulaşmaktır (Balcı, 2003). Ayrıca pozitivizm "her yerde aynılık" ve "nihilik" varsayımına dayanmaktadır (Demir, 1996, 17). Oysaki birey, toplum ve doğa arasındaki ilişkiyi bir defada nihai olarak belirleyecek bir formül yoktur (Horkheimer, 2005, 143). Hiçbir şey kesin değildir, çünkü hiçbir şey tek başına ve bağımsız değildir ve basit bir formüle sığdırılacak kadar yalın değildir (Prenant, 2006, 140). Pozitivist metodolojinin savunularından olan ve kesinlik, her şeyi açıklayabilirlik, formülasyon, matematikleştirme gibi özelliklerinin görüngülerin arkasındaki gerçekliğe ulaşmak için savunulamayacağı görülmektedir. Böylece sosyal bilimler kendi metodolojik kurgusunu yaratacak dinamikleri, doğa bilimlerine öykünerek değil, kendi düşünce dünyasından hareketle oluşturmalıdır.

Feyerabend (1999, 46) pozitivist metodolojinin "gözlem ya da deney sonuçlarının hakikati ortaya çıkaracağı miti"ni eleştirel bir incelemeye tabi tutmakta, alıydık kavram ve usullerin ve "olguların" eleştirisinde ilk adımın, "çemberin dışına çıkma teşebbüsü" olması gerektiğini belirtmektedir. Gulbenkian Komisyonu'nun "sosyal bilimlerin yeniden yapılanması üzerine rapor"unda (2003, 48) "doğa bilim-

lerinin uzun zamandan beri ölçümü yapanın ölçülene müdahale ettiği” gerçeğini kabul ettikleri vurgulanmakta ancak bu gerçekliğin çok daha kolay kabul edilebilir olması gereken sosyal bilimlerde yeterince tartışılmadığını belirtilmektedir. Evers ve Lakomski (1991) uygulamalı sosyal bilimlerin çoğunda olduğu gibi eğitim yönetimi alanında da bilimin pozitivist yorumunun metodolojisiyle ilgili zayıflıklarının arttığını ifade ederken, bu metodolojik zayıflığın artışı, doğa bilimlerinin fenomenleri tahmin etme ve açıklamada ve dünyaya ilişkin anlayışımızdaki ilerlemede başarılı olamadığı bu nedenle de paradoksal olarak doğa bilimlerinin metod ve içerik olarak sorgulanmasına bağlamaktadır.

Mantıksal ampirizme karşı bağlamsallığı alternatif olarak gören Pepper (1942 Akt: Tebes, 2005) insan eylemlerinin dinamik olduğunu belirtmiş ve makinesel bir düşünceye, benzerliklerden hareket etmeye ve organizma işleyişiyle insan davranışlarının açıklanması fikrine karşı çıkmıştır. Bu görüşün uzandığı yer “hiçbir yöntem gerçekliği kesin olarak göstermeyebilir” savıdır. Park (1999) geline bu aşamada bilim felsefesi alanında kabul edilen genel görüş olan mantıksal ampirizmin bilimin uygun açıklamalarını yapmakta yetersiz kaldığını ve bilimsel gerçekçiliği açıklamada neokantiyan yapısalcılık ve post pozitivism gibi alternatiflerin ivme kazandığını belirtmektedir. Bilimin pozitivist görüşünün eleştirisi eğitim yönetimi alanında da artmış, pozitivismin genel felsefik düşüncesi tarafından geniş ölçüde şekillendirilmiş olan geleneksel teorilerin temel ilkeleri, farklı boyutlarda eleştirilmiştir. Bu büyük sistematik meydan okuma Greenfield’in (1975) öznellik ve Bates’in (1980) sosyal eleştirel teorisi tarafından gerçekleştirilmiştir.

Peca (2001) eğitim yönetimi alanına uygulanmış olan pozitivist metodolojinin gerçek olmayan bir eğitim yönetimi ürettiğini belirtir. Pozitivizme karşı ana tartışmalar, değerden davranışı ayırma, karmaşık insan dinamiklerini basit modellere ve insanı mekanik sistemlere indirgeme olarak özetlenebilir. Willower (1996, 358) uygulamanın bu şeklini “insafsızlığın bir biçimi, yönetimin mekanistik biçimi” olarak tanımlamıştır. Evers ve Lakomski (1996,15) eğitim yönetimi alanında 1940’ların sonlarına uzanan Teori Hareketi’nin 1970’lerden beri bir dönüşüme uğradığını belirtirken bu dönüşüm eğitim araştırmalarının genelinde de yaşanan metodoloji sorununa işaret etmektedir. English (2003), Griffiths ve diğer doğa bilimlerini taklit etmeyi deneyenler tarafından yapılan çalışmaların metodolojik olarak entelektüel pigme ürettiğini ve eğitim yönetimi alanını daralttığını, ancak 1980’lerde eleştirel kuramın eğitim yönetimi alanına girmesiyle birlikte Bates, Apple ve Foster gibi bazı teorisyenlerin genelde eğitim, özelde eğitim yönetimiyle ilgili çalışmalar yaparak farklı perspektiflerin alanda tartışılır olmasını sağladıklarını belirtmektedir. Peca (2001) ise eğitim yönetimi alanındaki pozitivismden diğer paradigmalara doğru olan bu yönelimin oldukça yavaş ilerlediğini

vurgulamaktadır. Ona göre gerçekliğe dair hiçbir görüş eğitim yönetimi araştırma, teori ve uygulama alanından dışlanmamalıdır. Peca'nın (2001) yaptığı bu çağrı, eğitim yönetimi alanındaki bilginin gerçekliğine farklı yollarla ulaşılabileceği çoklu bir bakış açısını gerektirir.

Peca'ya (2001) göre 1970'lerden sonra ortaya çıkan pozitivistten farklı paradigmalardan kabulü, pozitivism ve onun dışındaki paradigmalardan (fenomenoloji, etnometodoloji, eleştirel kuram-hermenötik, yorumcu sosyoloji, naturalistik inceleme, yapısalcılık vb.) metodolojilerinin kombine edilmesi önerisi ve bu tür çalışmaların yapılmasıyla gerçekleşebilmiştir. Lincoln ve Guba (1985 Akt: Peca, 2001) pozitivist paradigmanın varsayımlarıyla naturalistik paradigma varsayımlarını karşılaştırarak naturalistik paradigmanın üstünlüğünü kanıtlamaya çalışmışlardır. Onlar, pozitivist paradigmanın gerçekliği küçük bir birim olarak varsaydığını, bilen ve bilgiyi birbirinden bağımsız olarak ele aldığını, mümkün olduğu kadar kanun koymaya dönük durumlar oluşturmaya çalıştığını, gerçekliğin sabit bir nedene bağlı olduğunu ve araştırmayı değer bağımsız olarak yapma çabası güttüğünü belirtir. Onlar, naturalistik paradigmanın ise gerçekliğin çoklu boyutlu olduğunu, bilgi ve bilen etkileşimine vurgu yaptığını, olguların ve olayların tekrarlanamaz durumlar olduğunu, gerçekliğin sürekli olarak biçimlendiğini ve araştırmanın değer bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Lincoln ve Guba'nın çalışmalarının odağı naturalistik paradigma ile pozitivist paradigmanın yer değiştirmesi olmuş ve önerilen bu öznel paradigma pozitivistlere alternatif olarak görülmüştür.

Karşıt paradigmatik durumları tanımlanmada "nitel" ve "nicel" terimleri de kullanılmıştır. Nicel paradigma pozitivist, bağımsız, nesnel, sonuç / çıktı yönelimli ve doğa bilim dünyaya görüşüne sahipken, aksine nitel paradigma, fenomenolojik, bütünsel, öznel, süreç yönelimli ve sosyal antropolojik dünya görüşünü savunmaktadır (Creswell, 2013). Nitel paradigma savunucuları onu gerçekliğin uygun bir şekilde keşfedilmesi ve anlatılması olarak görmüş ve nicel paradigmayı yerinden etmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Peca, 2001). Pozitivist paradigma üzerine kurulu bir diğer görüş nitel araştırma metodolojisine pozitivist geçerlik ve güvenilirlik kriterlerinin uygulanmasını öneren düşüncedir. Bu görüş bir sentez aramaktan daha ziyade nitel araştırmayı pozitivistlere uygun hale getirme uğraşdır (Peca, 2001). Bu görüşe karşı çıkanlar ise nitel araştırmalara uygulanan pozitivist kriterlerin nitel araştırmaları daha nitel yapamayacağını belirtir (Popkewitz, 1984). Sultana (1995) ise pozitivistin bu düşüncesini genelleştirme isteğinden kaynaklanan "veri diktatörlüğü" olarak nitelendirmektedir. Dolayısıyla nitel araştırmalar olaylara, olgulara ilişkin ne olduğu, kimin konuştuğu ve ne söylendiğinin detaylarını verme yanında, sessizliğin de anlamını verir. Sessizlikler, aralıklar anlamada bir ipucu oluşturur. Oysa pozitivistin etkisindeki nitel araştırmalarda sessizlik ölçülemediğinden değersizdir.

Martin (1984, 17) yönetsel olgunun, kavramsal olarak öznel ve nesnel gerçekliğin her ikisini de içerdiğini, böylece çoğulcu bir epistemolojinin işaretlerinin olduğunu belirtir. Bilimsel metodoloji (ampirik metodoloji) ve yönetsel gerçeklik arasında sadece kısmi bir uyum vardır. Pratik dünyanın öznel ve nesnel gerçekliği saf biçimde bulunmaz, karmaşıktır ve bazen içinden çıkılamayacak şekilde birbirleriyle iç içe geçmiştir.

## **EĞİTİM YÖNETİMİNDE YENİ BİR METODOLOJİ PARADİGMASININ DOĞUŞU: PERSPEKTİVİZM**

Eğitim yönetimi alanında alternatif paradigmanın kabulü ya da reddi eğitim yönetiminin nasıl kavramsallaştırıldığına, araştırıldığına ve uygulandığına yönelik anlamlı sonuçlar doğurur. Paradigmalar ve bu paradigmaların doğrultusunda oluşan araştırma metodolojileri kavramsal bir zenginlik ve farklılık sağlar. Araştırmacı ve uygulamacılar seçtikleri paradigmanın doğuracağı sonuçların ne olacağını bilmeleri için ilk olarak alternatif paradigmanın var olduğunun, hiçbir paradigmanın tüm gerçekliği açıklama gücüne sahip olmadığını farkına varmaları gerekmektedir. Eğitim yönetimi alanındaki paradigmatik ihtilafların çözümü teorisyenlerin, araştırmacıların ve uygulayıcıların bu sınırları kabul etmesiyle ve paradigmaları genel bir gerçekliğin farklı bir perspektifi olarak görmesiyle olabilir. Paradigmalar, teorisyenler, araştırmacılar ve uygulayıcılar için olası seçimleri sağlayan ve eşit statüde olan gerçekliğin alternatif görünümü olarak kabul edilmelidir. Peca (2001) eğitim yönetimi alanında farklı yöntemlerle araştırma yapılmasıyla ulaşılabilecek bilginin daha kullanışlı ve ilginç sonuçlar doğurabileceğini ifade etmekte ve eğitim yönetimi alanında yeni gelişen teorileri savunmaktadır. Ona göre bu yeni teorik perspektif, önceki teorik çerçeve yoluyla görünmez hale getirilen eğitim fenomeniyle ilgili gerçekliğin farklı bakış açılarını görünür yapabilir ve bu teoriler, eleştirel sorgulama için yeni alanlar açarak öncelikle yok sayılan fenomeni aydınlatabilir.

Eğitim yönetiminde egemen olan metodolojiye anarşist bir yaklaşım sergilemek, disiplinin sorgulanması ve yeniden temellendirilmesinde başlangıç olması anlamında önemli bir aşamadır. Bu çerçevede Kuhn'un (1982) "bir bilimsel kolektivitenin ihtiyaç duyduğu şey, politik devrime benzer bir şeydir" ifadesi, metodolojik olarak izlenmesi gerekli eleştirel çıkarımlara da davet niteliğindedir. Eleştirel bir perspektifle değerlendirildiğinde bilim asla tamamlanmış bir süreç değildir. Bu tamamlanmamışlığa bilimin metodolojisi de dâhildir. O halde, eğitim yönetimi için önerilen sabit bir metodoloji veya sabit bir aklilik kuramı düşüncesi, eğitim yönetiminin ilerlemesinin önünde engel olacaktır. Dolayısıyla makalenin bu aş-



masında eğitim yönetimindeki metodolojik tartışmalar perspektivist bir bağlama oturtulmaya çalışılmakta ve metodoloji üzerinde yapılan tartışmalar devam eden sürecin bir parçası olmaktan başka bir amaç taşımamakta ve belirlenimlerden olabildiğince sakınılmaya çalışılmaktadır.

Langevin (2006, 19) bir fizikçi olarak, elde ettiği başarılarla rağmen pozitivist doktrinin gerçekliği açıklamada çok sınırlı olduğu tezinde ısrar ederken, Frank (1984, 13) da benzer bir yorumu “pozitivizmin eğitim yönetimine iyi hizmet ettiği ancak bunun bütünüyle olmadığı” şeklinde yapmaktadır. Bütün diğer araştırma paradigmaları gibi onun da sınırlılıkları vardır ve “araştırma paradigması, araştırma ideolojisine döndüğü zaman kullanışlılığını azaltan nedenleri için tohum atılmıştır”. Hiçbir paradigma, her paradigmanın doğasında olan bu sınırlandırmalardan dolayı eğitim yönetiminin sabit bir paradigması olmamalıdır. Çünkü paradigmalar gerçekliğin insan yapımı açıklamalarıdır, onlar insan doğasının sınırlarını yansıtır. Her paradigma eleştirilebilir çünkü her paradigma doğal olarak sınırlıdır. Bu betimleme Cook’un (1985) “post pozitivist eleştirel çokluk” teziyle anlam kazanmaktadır. Herhangi bir araştırmacı tarafından seçilen her metod bazı ön kabullere dayanır ve gerçekliği ortaya çıkarmanın tek bir metodu yoktur. Eleştirel çokluk, nitel verilere karşı nicel verileri göreceli olarak daha değerli gören araştırmacılar arasında devam eden tartışmaları da aydınlatır. Tarihsel olarak nitel verilerin nicel verilere oranla daha az kesinlik içermesi eleştirilerine karşın perspektivist düşünce, araştırma sorularına bağlı olarak metodun farklılaşabileceğini savunur.

Tebes (2005) “fenomenlerle ilgili çalışmalarda metodolojilerin kombinasyonu (nirengi)” düşüncesini savunmakta, hiçbir metodun değerli ya da değersiz görülmemesi gerektiğini belirtmektedir. Hiç kimse doğru cevapların tekeline sahip değildir. Bu nedenle nitel ve nicel araştırma metodolojisinin hangisinin uygun olduğu araştırma bağlamına ve temel önermelere bağlıdır. Bu düşünce perspektivizmin “gerçeklikle ilgili bilginin düşünce-bağımsız olduğu kadar durumsal ya da bağlamsal” olduğu varsayımıyla da örtüşmektedir.

Perspektivizm görüşü Nietzcheden neredeyse bir yüzyıl sonra bilim felsefesi bağlamında yeniden tartışılmaya başlanmıştır. Bilimsel perspektivizm görüşünü öne süren Giere (2006), bilimsel teori ve bilimsel gözlemleri perspektival bir yaklaşımla tartışmakta, perspektivizmi “bilim savaşları” ve “Sokal Vakası” ile ilgili tartışmaları çözme niyetiyle alternatif bir görüş olarak önermektedir. Pearce’ye göre (2012) Giere nesnel realizmi reddederken, perspektival bir realizmi öne sürer. Ona göre perspektivizm, “her perspektifin bir başkasından daha iyi olarak önemsendiği” değil, “her perspektifin gerçekliğin bir yönünü açıkladığı” bir metodolojik varsayıma dayanır.



Waistell (2007) Nietzsche'nin (1967) "doğru yoktur sadece perspektival 'bilgi ve görüş', dolayısıyla sadece 'yorumlar' vardır" tezini perspektivizmin çıkış noktası olarak kabul etmekte ve dünyanın sınırsız yolla yorumlanabileceğini ve çoklu perspektiflerle desteklenebileceğini belirtmektedir. Perspektivizmde epistemolojik konular, bilginin sınırlı bir alanı içermesi nedeniyle durumsaldır. Bundan dolayı bütün perspektifler gerçekliğin sadece belirli bir kısmını açıklayabilir. Dolayısıyla tek bir perspektif sınırlandırılmış bir algı yaratır. Örneğin gözler sadece belirli bir mesafeyi görür ve bakış açısı bireylerin yaşadığı ve hareket ettiği yerle sınırlıdır. Ancak çoklu perspektifler anlamayı arttırabilir. Örneğin belirli bir perspektiften bakma sadece kısmi bir resim sağlar, çoklu bir perspektifin kombine edilmesi daha holistik / bütüncül bir görüş yaratır. Şeyler onların diğer şeylerle ilişkilerinin etkisi yoluyla ortaya çıkar. Bu nedenle uzayda / mekânda var olan her şey göreceli bir var oluştur. Her şey bir diğeri için ve diğerinin aracılığıyla var olur, her ikisi de eşit görecelilikte olur. Her bireyin dünyası farklıdır, her bireyin dünyası geçmiş bireysel ve kolektif yorumlarının üzerine inşa edilen bireysel bir yorumdur (Nietzsche, 1962 Akt: Waistell, 2007). Üstelik bu yorumlar çeşitli çatışma ve mücadeleler sonunda tarihsel olarak üretilmiş, gerçekliğe yönelik sorunsallaştırılmış öznel yorumlardır (Sultana, 1995, 14). Bu nedenle sosyal hayatın bilgisi ancak ve sadece yorumdur (Özlem, 2001, 61). Şayet gerçek yorumlamaysa ve bütün yorumlamalar verili bir sistem içinde aynı derecede önemliyse metodolojilerden birinin diğerine karşı üstünlüğünü savunmak da problemlidir (McLaren ve Giarelli, 1995, 2).

Sosyal bilimlerde feminist araştırmalar ve eleştirel teorinin metodolojik çıkarımları perspektivist görüşün haklılığına da zemin hazırlamıştır. Feminist araştırmalar mantıksal ampirizmden daha ziyade gerçekliğin bağlamsal olduğu tezini vurgulamış ve daha çok marjinalize edilmiş, mahrum bırakılmış grupların farklı seslerini duyurmak amacıyla öyküsel, durum çalışması ve katılımcı eylem araştırması gibi bilimsel araştırma yollarına başvurarak alternatif üretmeye çalışmışlardır. Eleştirel teori ise daha çok durumsal bilginin gerçekliğini merkezine yerleştirmekte ve bilimin amacını baskıdan özgürleştirme olarak ortaya koymaktadır. Onlar etnografik ya da öyküleştireci yaklaşımları kullanarak baskıya tanıklık edenlerin ya da katılımcı eylem araştırması yoluyla baskılanmış grup ya da bireylerin sesini duyurmaya çalışmışlardır (Tebes, 2005). Bu yaklaşım pozitivist anlayışın hâkimiyeti altındaki "sosyal bilimlerin, evrenselci tavırları gereği, yereli ve farklı olanı göz ardı etmesi ve dışlamasına" (Özlem, 2001, 61) alternatif bir paradigmayı oluşturmaktadır. McLaren ve Giarelli (1995, 2) bu paradigmayı anlamı, öznelarasılığ ve bilginin sosyal inşasını incelemeyi sağlayan, bilgi ve değeri ayırmayan bir yaklaşım olarak görür.

Durumsal yaklaşım eğitim yönetiminde de etkili olmuştur. Kowalski ve Reitzig (1993, 157) insanlar gibi örgütlerin de genel özellikleri paylaştığını ama onların her birini biricik yapan görünür ve görünmez karakterleri yoluyla bir diğerinden

ayrıldığı belirterek verili bir okul bölgesinin yalnızca kar amacı güden örgütlerden farklılaşmadığını, aynı zamanda, diğer bütün okul bölgelerinden onu ayıran karakteristiklere de sahip olduğunu belirtmektedir. Gulbenkian Komisyonu'nun "sosyal bilimlerin yeniden yapılandırılması rapor"unda (2003, 72) vurgulandığı gibi insanlar "içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal bağlamdan soyutlanamaz".

Eleştirel kuramın durumsal yaklaşımı, pozitivistin ampirizmine başlıca alternatifken, eğitim yönetimi alanı büyük ölçüde geleneksel pozitivist perspektife bağımlı kalmış, ancak eğitim yönetimi teorisyenleri, araştırmacıları ve uygulayıcıları tarafından pozitivist alternatif paradigmaların kabul edilmesine yönelik az da olsa gelişen çabalar, metodolojik ayrışmaya neden olmuştur. Bu ayrışma araştırmacı ve uygulayıcılar için yönetsel gerçekliğin farklı yollarla açıklanabileceği düşüncesini doğurmuştur. Lutz'un (1992, 465) çağdaş dünyamızda tek bir gerçeklik, tek bir doğru olmayabilir. Biz sadece gerçeği ararız ve bizim gerçeği arama yollarımızda ihtiyaç duyulan, sınırlandırmaların olmamasıdır" betimlemesi de bu düşünceyi pekiştirmektedir. McLaren ve Giarelli (1995) ise yorumlamaya dayalı gerçekliğin çoklu açıklamalarına ve değerlendirmelerine karşı metodolojik ve ontolojik yasakların pozitivistin taklitçiliği ile sonuçlanacağını belirtir.

Eğitim yönetimindeki temel yönelimin, eğitime olgusal yaklaşan, ampirik veriler üzerinden geliştirilen genellemelerle eğitim bilimsel gerçekliği zaman ve mekanla sınırlamayan bir yaklaşımı içermesi eğitim yönetimi alanını teknikleştirmektedir. Kuhn'a (1990, 62) göre bir bilim iyice teknik, özellikle de matematiksel teknik bir nitelik kazandıktan sonra, onun entelektüel tarih alanında itici bir güç olma rolünün önemi oldukça azalır. Eğitim yönetiminin de böyle bir matematikselleşme içinde olması onun entelektüel gücünün azalmasına neden olduğu açıktır. Oysa eğitim yönetiminin, genellemeler ve yasalar peşinde koşmayan, bunun yerine tekile / yerele yönelen, "öteki"ni de inceleme konusu yapan, araştırma sürecinde insansal ögeyi öne çıkararak, eğitim sürecindeki bireyi hem öğrenen hem öğreten katılımcılar olarak ele alan bir bilimsel yaklaşıma ve metodolojiye de ihtiyacı vardır. Bu anlamda metodoloji, neyi kimin için araştırdığımıza bağlı olarak seçeceğimiz bir araç olmanın ötesinde bir anlam ifade etmemelidir.

Araştırmacı belli bir perspektife sahiptir; dolayısıyla o incelediği olaya veya olguya fiilen katılır; araştırmacıyı incelediği şeyden ayıran bir mesafe yoktur. Buna bağlı olarak nesnellik diye bir şey de yoktur; sadece perspektif bağımlı olarak nesnel hakkında söz etme diye bir şey vardır (Özlem, 2001, 61; Yıldırım ve Şimşek, 2004). O halde Mialaret'in (2001) eğitim bilimleri için vurguladığı gibi eğitim yönetiminde her türlü araştırma yapılabilir. Eğitim yönetimi araştırmalarında belgeler üzerinden yapılan tarihsel araştırmalardan, insan bilimlerinde kullanılan görüşme, gözlem, anket v.b. bütün tekniklerden ve deneysel araştırmalardan ya-

rarlanılabilir. Bu metodoloji perspektivist bir bakış açısını yansıtır. Gerçekliğin ortaya çıkarılması için araştırmacının amacı dikkate alındığında perspektivizm, bir zenginlik ve gereklilik olarak görülmelidir.

Alternatif paradigmalara karşı olanlar, kendi paradigmalarını değişmez inanç sistemleri olarak görmektedirler. Oysa bilimsel paradigmalar sabitlenmiş bir gerçeklik görünümü değil, gerçeklikle ilgili bilim insanlarının ortak inançlarının tarihsel perspektifleridir. Paradigmalar kişiler tarafından yaratılmış ve gerçekliğin formalize edilmiş perspektifleri olduğu kadar alternatifleridir de. Bilimsel paradigmalar, akademisyenlere birleştirici kavramsal bir çatı sağlar. Evers ve Lakomski (1996) eğitim yönetiminde pozitivizmin ampirik metodoloji dışında yapılan bilim inşasını dışladığını, pozitivizme karşı gelişen alternatiflerin ise aynı derecede ciddi sınırlandırma eğilimi içinde olduğunu belirtmektedir. Onlara göre bu dışlamalar sorunludur. Çünkü ulaşılan bu bilimsel bilgi, reddettiklerinden daha az geçerli olabilenleri meşrulaştırmada kullanılmıştır. Öyleyse bilgi McLaren ve Giarelli'nin de (1995) betimlediği gibi yorum ve bağlama dayalı, toplumsal olarak inşa edilmiştir.

## SONUÇ

Eğitim yönetimi akademisyenleri gelecekteki olayları önceden tahmin etmek / görmek amacıyla, sadece verili olguları saptamak ve sınıflandırmak yanılıgsındadırlar. Bunun sonucu, geleceği görmek değil, sadece mantıksal ampimizmin metotlarını kullanarak ulaştıkları bulgulardan hareket edip sınırlı bir gerçeklik algısı ile “hayalet bir dünya imgesi”ni görmektir. Oysa Özlem'in de (2001, 61) belirttiği gibi gerçeklik karmaşıktır ve gerçeklik çeşitlilik, karşılıklı etkileşim ve özgüllük barındırır. Dolayısıyla gelecek belirsizdir ve bilim önceden bilme önceden söyleme imkânına sahip değildir.

Eğitim yönetimi akademisyenleri, araştırmanın makineyi çağrıştıran işleyişini, olgu toplama, doğrulama, sınıflandırma vb. çarkını durdurup, bunların anlamı ve gerçeklikle ilişkisi üzerinde düşünmek yerine, bilimin sadece gözlemlerle hareket ettiğini, olguların ve olayların çeşitli ölçme araçlarıyla incelenebileceğini tekrarlarlar ve işleyişini betimlerler. Eğitim yönetimi akademisyenlerinin tek metodoloji olarak kabul ettikleri ampimizizmle ulaştıkları gerçeklik algısı, çoğu zaman, olgu ve olayların altında yatan gerçekliği açığa çıkarmaktan çok gizleyen yüzey görüngüleri haline gelebilir. Dolayısıyla eğitim yönetimi akademisyenleri Özlem'in de (2001, 61) belirttiği gibi “bilimde tek bir doğru yoktur” düsturunu göz önüne almalıdır.

Eğitim yönetimi akademisyenlerinin nesnel gerçekliğin dışsallığına olan inancı, evrensel genelleme tutkusu, olgular arasındaki ilişkileri nicelleştirme alışkanlıkları ve yöntemi nicel yaklaşımlardan ibaret görüp onu bilimin kendisi gibi algılayarak, bilimi ve yöntemi dokunulmaz tabular ilan etmeleri gibi sorunlar nedeniyle gerçekliğin yorumunu ne derece ortaya koyabildikleri tartışma konusudur. Eğitim yönetiminin metodolojisi ile ilgili yukarıda yapılan tartışmalar doğrultusunda, eğitim yönetimi akademisyenleri araştırma konularını tarihsel-toplumsal olgulara dayandırmak, araştırma konusundaki birçok şeyin tikel olduğunun bilincine varmak, olayların kurallar, inanışlar, değerler ve ideoloji gibi çeşitli etkenlere göre ele alarak incelemek, belirlenimcilikten kurtulmak gibi yeni metodolojik kurgulara ihtiyacı vardır. Bu bağlamda eğitim yönetimi akademisyenleri nesneleştirici olmaktan vazgeçmeli ve nesnesi olan insanın kendisinin de etkisiyle oluştuğunu görebilmelidir. Eğitim yönetimi akademisyenleri disiplinlerini metodolojik olarak var edebilmeli/açıklamalı ve kendi çalışma alanına nasıl müdahale edeceğini ortaya koyabilmelidir. Ayrıca Gadamer'in (1990, 85) sosyal bilimler için vurguladığı gibi eğitim yönetimi de doğasının açıklanmasını, salt metodolojik sorunlarla kısıtlamamalıdır. Mesele belirli bir metodu tanımlamaktan ibaret değildir; tümüyle değişik bir bilgi ve gerçeklik anlayışına varmaktır. Aynı zamanda mesele, eğitim yönetimi akademisyenlerinin şu an için kullandığı metodun sorunlarını gidermek değil, bir yandan onu yanlışlıkları üzerinden eleştirmek, diğer yandan ise eğitim yönetiminin kendi doğasına uygun metodolojiyi yerleştirerek farklı bir bilgi ve gerçekliğe ulaşmaktır.

## KAYNAKÇA

- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi II. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 33, 26-61.
- Bates, R. J. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of knowledge. Educational Administration Quarterly, 16 (2), 1-20.
- Bauman, Z. (2004). Sosyolojik düşünmek. (Çev: A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Chalmers, A. (2007). Bilim dedikleri. (Çev: H. Arslan). Ankara: Vadi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). Araştırma deseni. (Çev. Edt: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cook, T. D. (1985). Postpositivist critical multiplism. Social science and social policy. (Edt: L. Shotland ve M. M. Mark). Newbury Park, CA: Sage. pp. 21-62.
- Demir, Ö. (1996). İktisatta yöntem tartışmaları. Ankara: Vadi Yayınları.
- English, F. W. (2003). The postmodern challenge to the theory and practice of educational administration. Illinois: Charles C Thomas Publisher, LTD.
- Evers, C. W. ve Lakomski, G. (1996). Exploring educational administration. New York: Pergamon.
- Feyerabend, P. (1999a). Yönteme karşı. (Çev: E. Başer). İstanbul: Ayrıntı yayınıları.
- Feyerabend, P. (1999b). Özgür bir toplumda bilim. (Çev: A. Kardam). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Feyerabend, P. (2012). Akla veda. (Çev: E. Başer). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gadamer, H. G. (1990). Tarih bilinci sorunu. Toplum bilimlerinde yorumcu yaklaşım. (Edt: P. Rabinow ve W. Sullivan). (Çev: T. Parla). İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Giddens, A. (1997). Jürgen Habermas. Çağdaş temel kuramlar. (Edt: Q. Skinner). (Çev: A. Demirhan). Ankara: Vadi Yayınları.
- Giere, R. (2006). Scientific perspectivism. Chicago: University of Chicago Press.
- Gulbenkian Komisyonu. (2003). Sosyal bilimleri açın. Sosyal bilimlerin yeniden yapılanması üzerine rapor. (Çev: Ş. Tekeli). İstanbul: Metis Yayınları.
- Horkheimer, M. (2005). Geleneksel ve eleştirel kuram. (Çev: M. Tüzel). İstanbul: YKY.
- Kowalski, T. J. ve Reitzig, U. C. (1993). Contemporary school administration. New York: Longman.
- Kuhn, T. (1982). Bilimsel devrimlerin yapısı. (Çev. N. Kuyaş). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Kuhn, T. (1990). Tarih-bilim tarihi ilişkisi. Toplum bilimlerinde yorumcu yaklaşım. (Edt: P. Rabinow ve W. Sullivan). (Çev: T. Parla). İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları.
- Lakomski, G. ve Evers, C. (1994). Greenfield's humane science. Educational Management and Administration, 22 (4), 260-269.
- Langevin, P. (2006). Pozitivizm üzerine. Bilim ve Düşünce, 3, 19-21.
- Labérénce, P. (2006). Marksizmin ve pozitivizmin sosyal ve politik etkinlikleri. Bilim ve Düşünce, 3, 160-194.

- Lutz, F. W. (1992). The courage to be creative. *Journal of School Leadership*, 2 (4), 456-469.
- Martin, Y. M. (1984). Paradox and pluralism: A response to Griffiths. *Organization Theory Dialogue*, 4 (1), 14-19.
- McLaren, P. L. ve Giarelli J. M. (1995). *Critical Theory and Educational Research*. New York: State University of New York.
- Narski, I. S. (2006). Pozitivizmin ortaya çıkışı ve gelişimi. *Bilim ve Düşünce*, 3, 21-114.
- Özlem, D. (2001). Evrenselcilik mitosu ve sosyal bilimler. *Sosyal bilimleri yeniden düşünmek*. (Edt: Toplum ve Bilim ve Deftter Dergileri Ortak Çalışma Grubu). İstanbul: Metis Yayınları.
- Pearce, J. W. (2012). The Potential of perspectivism for science education. *Educational Philosophy and Theory*, 45 (5), 531-545.
- Park, S. H. (1999). The development of Richard Bates's critical theory in educational administration. *Journal of Educational Administration*, 37 (4), 367-388.
- Peca, K. (2001). Paradigmatic differences in education administration: Positivism and critical theory. *Educational Resources Information Center (ED 458 706 EA 031 420)*.
- Prenant, L. (2006). Marx ve Comte'un felsefelerinin karşılaştırılması. *Bilim ve Düşünce*, 3, 123-159.
- Popkewitz, T. S. (1984). *Paradigm and ideology in educational research*. NY: The Falmer Press.
- Sultana, R. G. (1995). *Ethnography and the politics of absence*. *Critical theory and educational research*. (Edt: P. L. McLaren and J. M Giarelli). New York: State University of New York.
- Tebes, J. K. (2005). Community science, philosophy of science, and the practice of research. *American Journal of Community Psychology*, 35 (¾), 213-229.
- Waistell, J. (2007). *Metaphorical perspectives of organisational*. *Values Culture and Organization*, 13 (1), 83-97.
- Willower, D. J. (1996). *Inquiry in educational administration and the spirit of the times*. *Educational Administration Quarterly*, 32 (3), 344-365.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Anılarla Haydar Hoca – Sabri GÜNGÖR

1993 yılında başladığım lisans, 2001 yılında başladığım yüksek lisans ve 2004 yılında başladığım doktora eğitimlerimde Hocam olan Merhum Prof. Dr. Haydar Taymaz'a:

Lisans dersimizde karşımıza geçip ceketinin önünü iliklemesi, araştırma görevlisiyken odasına her girdiğimizde, çıktığımızda uğurlamasında olduğu gibi, oturduğu yerden kalkıp karşılamasıyla hatırlayacağım. Ayrım yapmaksızın herkese karşı gösterdiği saygı, ödev için gönderdiği kurumlarda adını söylediğimizde bize gösterilenle çok benzerdi. Belli ki onlar da Merhum Hoca'nın rahle-i tedrisatından geçmişti. Düzcéde, her kesimden gelenlerle birlikte, Hoca'nın son yolculuğuna çıkarken katıldığım cenaze töreni, onun engin hoşgörüsünün de ispatı gibiydi. Eğitimim boyunca kendisinden incinmediğim, derslerinde çok şey öğrendiğim Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin saygılı, alçakgönüllü, bilge Hocası Prof. Dr. Haydar Taymaz'a minnettarlığımı sunarım.

# Örgütsel Pozitif Psikolojik Sermaye

Elife DOĞAN-KILIÇ<sup>35</sup>

## GİRİŞ

İnsan yaşamında, makine, bina ve para önemli bir yer alırken, insanlar arasındaki sosyal ilişkiler de önemini korumaktadır. Çok sayıda mal ve hizmet insanların ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Bu mal ve hizmetlerin ancak çok küçük bir kısmı doğada veya çevrede hazır bir biçimde bulunmaktadır. İhtiyaçları giderebilen mal ve hizmetlerin hemen hemen tümüne “üretim” denilmektedir. Üretimde amaç, insan ihtiyaçlarının karşılanması veya tatmin edilmesidir. İnsan ihtiyaçlarını karşılamak ve tatminini sağlamak için farklı sermayelerden yararlanma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Bunlar fiziki sermaye, beşeri sermaye, sosyal sermaye olarak sınıflandırılmaktadır (Kenar, 2004). Fiziki sermaye, üretimi kolaylaştıran araçları biçimlendirmek üzere materyallerdeki değişiklikler olarak tanımlanırken (Karaçay, 2008, 10); bireyin bilgi, beceri ve hüner kazanabilmek için yaptığı eğitim harcamasına da beşeri sermaye denmektedir (OECD, 1988, 8). Beşeri sermayenin kaynakları arasında yetenek, bilgi, okul eğitimi, hizmet-içi eğitim, yaparak öğrenme, gözlem ve sosyal etkileşim sayılabilir. İyi eğitilmiş bir toplum sosyal avantajlara sahiptir, örneğin, okuma yazma oranı arttıkça ve eğitim süresi uzadıkça iş yaşamındaki değişikliklere uyum esnekliği de artmaktadır (Özyakışır, 2011). İlişkiler, ağlar (networks), normlar, değerler ve informal yaptırımlardan oluşan, toplumun sosyal ilişkiler ve işlemlerinin niteliğini ve niceliğini biçimlendiren yapıya sosyal sermaye denmektedir. Sosyal sermayede sosyal ağlar kim kimi tanır sorusuna yanıt ararken; sosyal normlar ağ üyelerinin birbirlerine nasıl davranacağını belirleyen formal ve informal kuralları belirlemektedir. Sosyal sermayede yaptırımlar ise üyelerin kurallara uymasını sağlayacak süreçleri kapsar (Kenar, 2004).

Klasik iktisat teorisinde yer alan fiziki, beşeri ve sosyal sermayenin yanı sıra günümüzde politik, örgütsel, çevresel, entelektüel, kültürel, bilimsel, teknolojik ve psikolojik öğelerde sermaye olarak kabul edilmektedir (Berber, 2004). Sermaye kavramı ekonomi ve finansdaki geleneksel kullanımının yanı sıra, entelektüel sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye, insan sermayesi ve psikolojik sermayenin de değerini anlatmak için kullanılmıştır.

Sermaye kuramları incelendiğinde, örgütlerin hayatta kalması ve sürekli büyümeyi sağlayabilmesi için küresel rekabet ve dışarıda yaşanan yoğun değişikliklere ayak uydurabilmesi, girişimci ruhu koruması gerekmektedir. Girişimcilik kurum içindeki takım ruhunu korumak için gerekli olan başat unsur olarak ta-



nımlanmaktadır. Sorunlar karşısında takım üyelerinin iyimser olması ön plana çıkmakta ve öncelikle bu tür sorunların geçici olduğu ve çözülebilecek konumda olduğu düşüncesinin benimsemek gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Başarısızlık geri adım atmak için bir neden değildir. İkincisi ise herkes kendi kaderinden sorumludur. Kişiler kendi hatalarını ve başarısızlıklarını tekrarlamaktan kaçınmak için nasıl daha fazla başarı elde ederim ve nasıl yardımcı olurum sorularına yanıt armalıdır (Zhao ve Hou, 2009). Bu sorulara yanıt aranırken “Pozitif psikoloji”, “pozitif örgütsel davranış” ve “pozitif psikolojik sermaye” kavramlarını ortaya çıkıttığı görülmektedir. Bu çalışmada pozitif psikoloji, pozitif örgütsel davranış ve pozitif psikolojik sermaye kavramları incelenmektedir.

## POZİTİF PSİKOLOJİ

Araştırmacılar 2000’li yılların başından itibaren “Pozitif psikoloji” kavramının üzerinde durmaya başlamışlardır. Pozitif psikoloji insanlardaki olumsuzlukların iyileştirilmesine yönelik katkılar sağlamayı amaçlamaktadır. Pozitif psikoloji, psikoloji biliminden farklı olarak, birey mutluluğunu ve kişisel gelişimin önemli olduğunu savunan bir yaklaşımdır.

Genel olarak pozitif psikoloji birey, grup ve kurumların işleyişine ve gelişimine katkıda bulunan süreç ve koşulların incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Gable ve Haidt, 2005). İkinci Dünya Savaşından sonra psikoloji alanında çalışanlar ruhsal bozukluklardan kaynaklanan, bozulan alışkanlıklar, bozulan dürtüler ve bozulan beyin rahatsızlıklarını tedavi etmeye çalışmışlardır. Bir başka deyişle psikoloji alanında çalışanlar insanın yıkıcılığının onarılmasına çalışırken ve psikolojinin odağına patoloji odaklı çalışmaları yerleştirerek, bireylerin yaşama yönelik işlevselliklerini açıklamada yetersiz kalmışlardır (Terjesen, Jacofsky, Froh ve Diguseppe, 2004).

Bununla birlikte İkinci Dünya Savaşından sonra patoloji odaklı çalışmalardan pozitif insan özelliklerine doğru bir geçiş gözlenmiştir. Abraham Maslow, Carl Rogers ve diğer hümanistik psikologlar klinik ve davranışçı yaklaşımlara yeni bakış açıları getirmişlerdir. 1990’lı yıllarda ise insanın güçlü yanlarını inceleyen, insanın organizmasına ve çevresine zarar vermeyecek bir tarzdaki işlevselliklerini açıklayan (Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006), insanı güçlendiren ve insanın kapasitesini geliştirme üzerinde duran akım pozitif psikoloji olmuştur (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Uygulamalı psikoloji, 2000’li yılların başına kadar daha çok akıl sorunları yaşayan ve bunlara çözüm arayan insanların sorunları ile ilgilenmiştir. İnsan yaşamını iyileştirmek ve üstün yeteneklerini geliştirmek gibi psikolojinin temel konu-

ları uzun yıllar boyunca göz ardı edilmiştir. İlk defa Seligman tarafından 1998'de pozitif psikoloji akımını içeren çalışmalar başlatılmıştır. Bu çalışmalarla psikolojinin insanlarda neyin yanlış olduğunun tespit edilmesi ile birlikte olumlu ve doğru yönlerin belirlenmesi ve buna bağlı olarak geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Akdoğan ve Polatçı, 2013). Pozitif psikoloji, hem sorunları olan insanlar hem de sorunları olmayan insanlara kısacası bütün insanlara daha kaliteli bir yaşam geçirmeleri, kendi yeteneklerini keşfetmeleri ve geliştirmeleri açısından fırsatlar vermesi nedeniyle psikolojiye farklı bir bakış açısı sunmaktadır (Snyder ve Lopez, 2007; Luthans, Norman, Avolio ve Avey, 2008). Araştırmacılar 2004 yılında, ekonomik, sosyal ve insan sermayesini analiz etmiş ve bu kavramların özelliklerini inceleyerek, psikolojik sermaye kavramını ortaya koymuşlardır (Zhao ve Hou, 2009, 35).

“Pozitif psikoloji” insanlardaki olumsuzlukların iyileştirilmesine yönelik katkılar sağlamaya çalışan psikoloji biliminden farklı olarak, birey mutluluğunun ve kişisel gelişimin önemli olduğunu savunan bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Erkuş ve Afacan-Fındıklı, 2013). Pozitif psikoloji, deneysel, nicel yöntemlerle tıpkı doğa bilimleri gibi insanın davranışını ele alan bir yaklaşımdır. Pozitif psikoloji, sağlık, etik, prososyal davranış, din ve maneviyat gibi konularla da ilgilenerek insancıl psikolojiden farklılık gösterir (Linley, Joseph, Harrington ve Wood, 2006). Pozitif psikoloji; bireylerin pozitif özelliklerinin geliştirilmesine, pozitif deneyimler yaşamalarına ve öznel iyi oluşlarını artırıcı programlar aracılığı ile onların ruh sağlıklarının korunmasına odaklanan bir disiplindir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikoloji, bireylerin kendi gelişimlerine yön verebilecek düzeyde olan aktif varlıklar olduklarını, bireylerin davranışlarını değiştirmek ve düzenlemek için gerekli olan içsel güce sahip olduklarını ve yaşama bağlanmaya yönelik motivasyon oluşturma gibi sayıtları olduğu belirtilmektedir (Akin-Little ve Little, 2004). Pozitif psikoloji bireylerin pozitif deneyimlerinin, pozitif özelliklerinin neler olduğu üzerinde çalışırken, Pozitif kurumlar üzerinde de çalışmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikoloji; güçlü olmayı ve olumlu özellikleri incelemektedir. Bireyin uyum sağlamada en iyi mekanizmalarının neler olduğunu tespit etmeye çalışır. Bireyi güçlü ve dayanıklı kılan özellikleri ortaya çıkarır. Bu yaklaşıma göre psikoloji sağlık ile ilgilenen tıbbın bir alt dalı değil aynı zamanda çalışma, eğitim, iç görü, aşk, gelişim ve oyunu da inceleyen bir bilim dalı olarak kabul edilmektedir (Dienner, 2000). Pozitif psikoloji yaklaşımı pek çok terim kapsamaktadır. Bunlar psikolojik sağlamlık, koruyucu faktörler, ruh sağlığı açısından iyi durumda olma, okula bağlılık, pozitif gençlik gelişimi, insan karakterini güçlendiren özellikler, iyimserlik, özsaygı, algılanan kontrol, kişilik özellikleridir (Peterson, 2000; Seligman, 2002). Bu

terimlerin ortak özelliklerine bakıldığında aslında, insanı güçlendiren pozitif özellikleri vurguladıkları görülmektedir. Bu da psikolojik iyi oluş kavramını da akıllara getirmektedir. Psikolojik iyi oluşta, bireyin tam olarak işlevde bulunabilmesi için kapasitesini ve yeteneklerini geliştirmesi anlamındadır (Ryff, 1989). Örgüt içerisinde işgöreni güçlendiren özellikler, karakter özellikleri olarak tanımlanabilmektedir. Kişiliğin ahlaki olarak değerli görülen yanına karakter denmektedir. Karakterin iyi olması, pozitif özelliklerin iyi gelişmesi anlamına gelmektedir (Park ve Peterson, 2006). Peterson ve Seligman (2003), erdem ve bilgi, cesaret, insanlık, adalet, ılımlılık ve kendini aşma gibi alanların insanı güçlendirdiğini pozitif özelliklerin geliştiğini belirtmektedirler. Pozitif psikolojide, birey ile çevresi arasında etkileşimle ortaya çıkan pozitif özellikler önleyicilik yaklaşımı sonucunda gerçekleşir. Önleyicilik, bireylerin çevresel stres faktörlerinin etkisini en aza indirmeleri ve kapasitelerini geliştirmeleri anlamına gelmektedir (Meyers ve Nastasi, 1998).

Pozitif psikolojide önleyicilik yaklaşımı üç boyutta ele alınmaktadır. Problemlerin ortaya çıkmadan önce önlenmesi ve herhangi bir yaşanan problemin ileride doğuracağı riskleri en aza indirmeyi amaçlayarak işgörenlerin kural ve düzenlemeleri ihlal etmemesi için önceden yönlendirilmesi birinci boyutu oluştururken; risk grubunda yer alan bireylerin korunmasını amaçlayarak problemin daha ciddi boyutlara ulaşmasını engellemek için işgörenlerin uyum içerisinde çalışmasını sağlayacak kural ve düzenlemelerin oluşturulması ikinci boyutta oluşturmaktadır. Üçüncü boyutu ise sorunu yaşayan işgörenin sorundan kurtulması için sorun çözme yöntem ve tekniklerini kullanarak işgörenlerin amaçlar doğrultusunda karar verme sürecine katılmalarının sağlanması oluşturmaktadır (Akin-Little ve Little, 2004). Bu çalışmalarda pozitif psikolojide insanlarda neyin yanlış olduğuna değil, neyin doğru olduğuna ve bunun nasıl geliştirilebileceğine odaklandığını göstermektedir.

## POZİTİF ÖRGÜTSEL DAVRANIŞ

Yönetim alanında örgütsel davranış örgüt içindeki bireylerin davranışlarını inceleyen bir disiplin olarak kabul edilmektedir (Knights ve Willmott, 2007, 344-345). Örgütsel davranış birey davranışlarının altında yatan nedenleri öğrenmeye çalışarak, davranışların örgüt ve birey yararına düzeltilmesini amaçlamaktadır (Aydın, 2007). Örgütsel davranış örgüt içindeki bireylerin davranışlarını anlama, açıklama, yönlendirme ve değiştirme süreçlerini incelemektedir. Bu incelemeler de yöneticilere ışık tutarak kendi yöneticilik davranış ve tarzlarını belirlemelerinde yardımcı olmaktadır. İnsan davranışları, pek çok değişkenden etkilenmektedir. Her bireyin değişkenlerden etkilenme yönü kendine göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle birey ve grup davranışları söz konusu olduğunda başta psikoloji olmak üzere pek

çok farklı disiplinlin bir arada çalışması doğal görünmektedir. Örgütsel davranış bireyin sahip olduğu genetik özellikler, çocukluk ve yetişme dönemlerindeki koşullar, önceden kazanılan davranış özellikleri, değer yargıları vb. önemli unsurlar olarak kabul edilmekte ve disiplinler tarafından incelenmektedir (Koçel, 2007).

Son dönemlerde örgütsel davranış alanında yapılan pozitif yönelimli araştırmalarda geleneksel kaynakların ve çözümlerin artık yeterli olmadığı; örgütsel davranış alanında, zayıf yönlerin belirlenerek, pozitif yaklaşımların ön plana çıkarılmasının ve güçlü yönlerin üzerinde durmanın daha etkili olacağı belirtilmektedir (Luthans, 2002b, 695). Pozitif örgütsel davranış işgörenlerin örgüt içerisinde mutlu ve huzurlu bir yaşam sürdürmeleri yanı sıra işgörenlerin örgüt içerisindeki olumlu davranışlarının gelişimini de ön plana çıkarmaktadır (Bal, 2009; Özkalp, 2009; Erkuş ve Afacan-Fındıklı, 2010; Erkuş ve Afacan-Fındıklı, 2013). Pozitif örgütsel davranış işgörenlerin güçlü yönlerini geliştirmeyi, işgörenleri ödüllendirmeyi, işgörenlerin kişisel gelişimine odaklanmayı amaçlamaktadır (Robbins ve Judge, 2011, 567-568).

Yapılan bu çalışmalar pozitif psikoloji akımının örgütsel davranışa yansımaları olduğunu göstermiştir (Keleş 2011). Pozitif psikoloji akımının örgütsel davranışa yansımaları iki şekilde gerçekleşmektedir. Birincisi Michigan Üniversitesi araştırmacıları tarafından ortaya atılan Pozitif Örgütsel Düşünce Okulu, ikincisi ise Nebraska Üniversitesi Gallup Liderlik Enstitüsü araştırmalarıyla ortaya atılmış olan Pozitif Örgütsel Davranıştır. Pozitif Örgütsel Düşünce Okuluna göre kriz ve olumsuz şartlarda örgütün yaşamını ve etkinliğini sürdürebilmesi için pozitif örgütsel özelliklerin ön plana çıkartılmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Pozitif Örgütsel Davranış görüşüne göre ise bireysel açıdan pozitif çalışma psikolojisi araştırmaları ön plana çıkmalı ve “günümüz çalışma hayatının gelişimi için ölçülebilir, geliştirilebilir ve etkin bir şekilde yönetilebilir pozitif yönelimli olan insan kaynaklarına ilişkin güçlü yönler ve psikolojik kapasiteler açığa çıkartılmalıdır” (Luthans, Youssef ve Avalio, 2007, 9-10) .

## POZİTİF PSİKOLOJİK SERMAYE

Psikolojik sermaye kavramının kuramsal kökleri pozitif psikolojiye ve pozitif örgütsel davranışa dayanmaktadır (Larson ve Luthans, 2006). Luthans, 2002 yılında “pozitif örgütsel davranış” kavramını geliştirmiştir. Luthans, pozitif örgütsel davranışı “günümüz iş ortamlarının performansını artırmak için insan kaynaklarının güçlü yönlerini ve psikolojik kapasitesi üzerindeki çalışma ve uygulamaları açığa çıkarma olarak tanımlamış (Luthans, 2002b; Akdoğan ve Polatçı, 2013) ve işgörenlerin örgüt içerisinde mutlu ve huzurlu bir yaşam sürdürmeleri amacından

yola çıkmıştır. Buna göre özellikle işgörenlerin örgüt içerisinde olumlu davranışlarının gelişimine odaklanılması gereklidir (Erkuş ve Afacan- Fındıklı, 2013). Pozitif örgütsel davranışın tanımında teoriye ve araştırmaya dayanma; geçerli ölçüleri olma; örgüt davranışı alanına özel olma; duruma özgü ve bu yüzden kalıplaşmış kişilik özelliklerinin aksine değişime ve gelişime açık olma; bireyin işle ilgili performans seviyesi ve iş doyumunu üzerinde olumlu bir etkiye sahip olma kriterlerine de yer verilmektedir (Luthans, 2002a; 2002b; Luthans, Youssef ve Avalio, 2007).

Yukarıda belirtilen bu kriterleri kullanarak, pozitif psikolojide umut, psikolojik dayanıklılık, iyimserlik ve öz yeterlilik terimleri psikolojik sermayenin bileşenleri olarak tanımlanmaktadır (Luthans ve Youssef, 2007; Luthans, Youssef ve Avalio, 2007). Bu bileşenler “bir bireyin pozitif psikolojik gelişim durumu olarak tanımlanırken; işgörenin uğraştırıcı görevlerin üstesinde gelmede gerekli çabayı üstlenmesi ve ortaya koyması için güvene (öz-yeterliliğe) sahip olması; yaptığı işte başarılı olacağına dair olumlu atıflarda (iyimserlik) bulunması; hedeflerine azimle ulaşmaya çalışması ve gerekli olduğunda başarıya ulaşmak için hedefe (umut) ulaştıracak farklı yollar denemeye çalışması; problem ve tersliklerle karşılaştığında başarıyı tekrar yakalamak için ayakta kalması ve kendini toparlaması (psikolojik dayanıklılık)” maddeleriyle de nitelendirilmektedir (Luthans, Youssef ve Avalio, 2007) Psikolojik sermaye kavramı öz yeterlilik, iyimserlik, umut ve psikolojik dayanıklılık gibi pozitif psikolojik yapılarla güç kazanan bireysel motivasyon arzuları temsilen kullanılmaktadır.

Psikolojik sermayenin, bireylerin hedeflenen amaçlar doğrultusunda rekabet avantajı elde edebilmelerine ilişkin, sosyal ve insan sermayesinin ötesinde bir kavram olduğunu 2005 yılında ortaya konmuştur. İşgörenlerin psikolojik kaynakları, umut, iyimserlik, öz-yeterlilik, dayanıklı olma olarak 2007’de tanımlanmıştır (Gooty, Gavin ve Ashkanasy, 2009) ve bu durum pozitif psikolojik sermaye olarak açıklanmaktadır (Avey, Wernsing ve Luthans, 2008, 50). Psikolojik sermaye, birçok pozitif örgütsel davranış kriterini bir araya getiren ve bütünleştiren üst seviyede çekirdek bir yapı olarak kabul edilmektedir. Bu yapıda psikolojik sermayenin tüm faktörlerinin birbirleri ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bunu içindir ki umutlu insanlar, zorlukların üstesinden gelinmesi konusunda da daha güdülenmiş olurlar. Bu nedenle dirençli olarak kabul edilirler. Yine öz yeterlilikleri ya da özgüvenleri yüksek insanlar, umutlarını, iyimserliklerini ve dayanıklılıklarını kolaylıkla hayatlarına transfer etmede ve uygulamada başarılıdırlar (Luthans, Youssef ve Avolio, 2006 Akt: Erkmen ve Esen, 2012).

Psikolojik sermaye, bireyin sahip olduğu olumlu ve geliştirilebilir özellikler bütünü olarak ele alınmaktadır. İnsan kaynakları ve örgütsel davranış alanlarına yeni bir bakış açısı getiren psikolojik sermayenin öz yeterlilik, iyimserlik, umut ve dayanıklılık olmak üzere dört temel alt boyutu bulunmaktadır (Doğan-Kılıç ve Çorbacı, 2013).

Öz yeterlilik: Öz yeterlik Bandura (1986) tarafından ortaya atılan Sosyal Öğrenme Teorisinin başat unsuru olarak örgütsel davranış alan yazına kazandırılmış bir ögedir. Bandura'ya göre öz yeterlilik, bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Lee, 2005, 490). Öz yeterlilik, Stajkovic ve Luthans'a göre (1998) "bireyin belli koşullarda, belirli bir görevi başarıyla yapmak için gereksinim duyduğu motivasyon, bilişsel kaynaklar ve davranış biçimini seferber etme noktasında kendisine duyduğu güven ve kendisi hakkındaki kanaati" iken; Kümbül-Güler (2009, 128) göre ise öz yeterliği hayatın zorlukları ile ilgilenmenin yanı sıra bireyin kendine duyduğu güven, kendine verdiği önem, belirli bir görevi yerine getirmek için ihtiyaç duyduğu yeteneğe sahip olduğuna yönelik inancı ve olaylar karşısında yeterli olacağını hissetmesi olarak tanımlamıştır.

Tam ve doğru deneyimler, başkalarının deneyimlerinden dolayı olarak öğrenilenler veya model olma yoluyla kazanılan yaşantılar, sosyal ikna, fizyolojik ve psikolojik hazır olma öz yeterliğin dayandığı kaynaklar olarak ifade edilebilir (Özkalp, 2009, 491). Öz yeterlik ikiye ayrılmaktadır (Donald, 2003, 221). Bunlar genel öz yeterlik ve özgün öz yeterliktir. Genel öz yeterlik bir kişinin genel olarak stresli ve zorlu yaşam olaylarıyla başa çıkmadaki yeterlik inancını ifade ettiği gibi (Scholz ve Schwarzer, 2005), bir kişinin pek çok alanda karşılaştığı ve başa çıkılması zor olan ya da alışık olmadığı yeni durumlar karşısındaki genel güveni olarak da tanımlanmaktadır (Scholz, Gutierrez-Dona, Sud ve Schwarzer, 2002).

Alanyazın incelendiğinde öz yeterliğin özsaygıdan farklı olup olmadığı ile ilgili sorularla karşılaşılmaktadır. Öz saygı kavramı, bireyin kendi hakkındaki inanç ve nasıl hissettikleri ile ilgilidir (Snyder ve Lopez, 2002, 278). Bandura, (1997) özsaygının, hedeflenen bir sonuca ulaşmadaki edimsel süreçle ilgili olmadığını, özsaygının bir eylemin sonucuna göre belirlenmediğini ifade etmiştir. Belirli bir eylemle ilgili olarak insanın kendi becerilerini eksik bulması, yani öz yeterliğinin düşük olması, özsaygının da düşük olması anlamına gelmeyeceğini, öz yeterlilik davranışın güdüleyici yönü ile ilgilenirken, özsaygı insanın kendisiyle ilgili hoşnut olma ya da olmamasıyla ilişkilendirilmiştir (Chen, Gully ve Eden, 2001, 2004).

Bandura'ya göre öz yeterlik, bir amaca yönelik faaliyete başlamadan önceki en önemli ve son bilişsel aşamadır (Snyder, 2002, 258). Yapılan araştırmalarda pozitif psikolojik sermaye kapasitesi ile iş performansı arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğu tespit edilmiş; iş yerinde güvenin yani öz yeterliğin nasıl geliştirilebileceği gösterilmiştir (Bandura, 1997). Bireyin belli bir görev veya alanda öz yeterlik kazanması; o görevi başarıyla yapmayı denemesine, başkalarının deneyimlerinden öğrenmesine, başkalarının kendisini teşvik etmesi ve kendisine pozitif geribildirimde bulunmasına bağlıdır. Bunların yanında, örneğin karmaşık bir görev, daha küçük ve

yapılması daha kolay olan alt bileşenlerine ayrılmak suretiyle işgörenlerin işin küçük parçalarını deneyerek başarıp, bu küçük başarıları yavaş yavaş birleştirilerek görevin tamamını yapabilmek için öz yeterlik kazanmaları sağlanabilir. Ayrıca senaryo analizleri ve senaryo uygulamaları, örnek olay çalışmaları yapmak; yöneticilerin işgörenlerini takdir etmesi; yerinde egzersiz, çocuk bakımı için olanaklar sunmak, işgörelere destek programları gibi birtakım uygulamalarla daha elverişli fiziksel ve psikolojik çalışma ortamı sağlamak, özyeterliliğin gelişimine yardımcı olan yöntemler olarak belirlenmiştir (Luthans, Youssef ve Avolio, 2007, 44-49).

*Umut:* Umut kavramı günlük dilde bireyin sahip olduğu amaca odaklı enerji ile amacı elde etmek için alternatif yollar planlamasındaki başarısına bağlı olan pozitif motivasyonel durumdur (Synder, Urwing ve Anderson, 1991). Umut amaç yönelimli olma ve amaçlara ulaşmak için plan yapmakla ilgili pozitif ve motive edici bir durumdur (Peterson, Luthans, Avolio, Walumbwa ve Zhang, 2011, 430). Yüksek umut düzeyine sahip olan işgörelner, amaçlarını gerçekleştirmek için çeşitli alternatif yollar oluştururlar ve olumlu duygularını, olumsuz duygularından daha yoğun olarak yaşarlar. Bu durumda umut kavramının iki önemli özelliği ortaya çıkmaktadır. Bunlardan biri, hedefi elde etmeyi isteme ve hedefi elde edebilmek için kendinde güç hissetme iken, diğeri ise, hedefi elde edebilmek için yollar bulabilme becerisidir (Akman ve Korkut, 1993, 193-194). Bu tanımlara göre umut; amaca götüren yollar ve amaca odaklı enerji olmak üzere iki boyuta sahiptir. Umut kavramının sahip olduğu bu iki boyut; kendini yineleyen, birbirini tamamlayan ve birbiriyle doğru orantılı yapı içerisinde (Snyder ve Taylor, 2000, 101). Umudun olması için iki boyutunun da aynı anda var olması ile bireyin umudunun olduğu söylenebilir (Suzanne ve Luthans, 2003, 26). Umut ile öz yeterlik arasındaki temel fark şöyle açıklanmaktadır. Umut kavramı harekete geçme isteğini ifade ederken, öz yeterlik kavramı ise harekete geçebilme kapasitesi ve yeterliliğini ifade etmektedir (Snyder, 2002, 258).

*İyimserlik:* İyimserlik kavramı, ilk bakışta umut, güven gibi kavramlarla benzer anlam taşımakla birlikte, yapılan çalışmalarda, farklı bir kavram olduğu ortaya konulmuştur. İşgörelnerin iyi şeyler olacağını düşünmeleri ve yaşanan olayların çeşitli sebeplere dayandırılmasına iyimserlik denmektedir (Akçay, 2011). İyimserlik kişinin niteleyici, açıklayıcı tarzlarına dayanarak tanımlanmaktadır (Carver ve Scheier, 2001). İyimser bireyler, yaşadıkları pozitif olayları açıklarken içsel, kalıcı ve genellenebilir sebeplere; negatif olayları açıklarken, dışsal, geçici ve duruma özgü sebeplere atıfta bulunurlar (Akçay, 2011). İyimserler, başarılarını, kararlılık durumlarının ve iç dünyalarındaki olumlu beklentilerinin sonucu olarak görürler. İyimser insanlar, pozitif beklentilerle ileriye doğru hareket etmeye devam ederler. Pozitif bakış açısını sürdürerek gelecekle ilgili olarak olumlu durumların ortaya çıkabileceğine dair bir beklenti içerisinde (Erkmen ve Esen, 2012). Selig-



man (1998) iyimserleri pozitif olaylar hakkında (örneğin, görevin başarılmaması) içsel, durağan ve küresel yüklemeler yapanlar ve de olumsuz olayları (örneğin, son teslim tarihini kaçırmak) dışsal, değişken ve belirli nedenlere bağlayanlar olarak tanımlamaktadır. İyimser insanlar, geçmişteki başarısızlıklara ve gerilemelere rağmen, pozitif beklentilerle ileriye doğru hareket etmeye devam ederler (Avey, Wernsing ve Luthans, 2008, 54; Toor ve Ofori, 2010, 342). Pozitif bakış açısını sürdürme eğilimindedirler (Nguyen ve Nguyen, 2012). Bu sayede gelecekle ilgili olarak olumlu durumların ortaya çıkabileceğine dair bir inanç içerisindedirler.

*Dayanıklılık:* Sıkıntı, belirsizlik, çatışma, başarısızlık ve hatta pozitif değişim, ilerleme ve artan sorumluluk karşısında sıçrama, harekete geçmedir (Avey, Luthans ve Youssef, 2008, 4). Alanyazın incelendiğinde psikolojik dayanıklılıkla ilgili değişik tanımlara rastlanmaktadır. Zor yaşamsal tecrübeler karşısında kişinin kendisini toparlama gücü (Garmezy, 1991) olarak tanımlanırken; değişimin ya da felâketlerin üstesinden gelme yeteneği olarak da (Wagnild ve Young, 1993) kabul edilmektedir. Psikolojik dayanıklılık; terslik, başarısızlık, çatışma ve hatta gelişme, artan sorumluluk gibi bir takım pozitif olaylarda kendini toparlama gücü ve eski haline gelebilmek için geliştirilebilir pozitif psikolojik kapasite şeklinde de ifade edilmektedir (Luthans, 2002b). Psikolojik dayanıklılık kişinin birçok olumsuz durumla (engel, belirsizlik) baş etme ve başarılı olma yeteneği olarak görülmektedir (Luthans, Zhu ve Avolio, 2006). Pozitif psikolojik sermayede “dayanıklılık” kavramı bireyin belirli risk ve olumsuz şartlar altındaki durumlara gösterdiği olumlu uyumu olarak da tanımlanmaktadır (Masten ve Reed, 2002, 75). Bireyin çevresi ile olan, sürekli değişim ve belirsizlikler karşısında yaptığı mücadelelerin sonunda kazandığı karmaşık ve hassas bir süreçtir (Özkalp, 2009).

## SONUÇ

Örgütsel pozitif psikolojik sermaye insanların zayıflıklarından çok, güçlü yönlerine vurgu yapan yeni bir akımdır. Türkiye’de örgütsel pozitif psikolojik sermaye konusunda daha çok işletme alanında çalışmalar yapılmış, eğitim alanında yapılan araştırmaların sayısı ise sınırlıdır. Eğitim kurumlarında pozitif davranışlara odaklanarak örgütsel verimliliğe dönüştürebilme amacı taşıyan kurum ve yönetici sayısı artırılmalıdır. Pozitif psikolojik sermayeyi oluşturan bileşenlerin umut, iyimserlik, öz yeterlik ve dayanıklılığın ölçülebilir olması ve verilecek eğitimlerle bireylere kazandırılabilir ve geliştirilebilir olması açısından önemlidir. Pozitif psikolojik sermaye, olumlu örgüt ikliminin oluşturulması için önemli bir faktör olarak kabul edilebilir. Bu durumda olumlu örgüt iklimi yaratarak işgörenlerden yüksek verim bekleyen yöneticiler, işgörenlerin güçlü ve yetersiz yanlarını anlamaya çalışarak, örgütsel verimlilik için neler yapılabileceğini belirlemek amacıyla “psikolojik sermayeye” yatırım yapmalıdırlar.



## KAYNAKÇA

- Akçay, V. H. (2011). Pozitif psikolojik sermayenin kişisel değerler bakımından iş tatminine etkisi ve bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akdoğan, A. ve Polatçı, S. (2013). Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde iş aile yayılımı ve psikolojik iyi oluşun etkisi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 17 (1), 273-293.
- Akın-Little, A. ve Little, S. G. (2004). Evaluating the differential treatment of emotional disturbance and social maladjustment. *Psychology in the Schools*, 41 (8), 879-886.
- Akman, Y. ve Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 193-202
- Aydın, M. (2007). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Avey, J., Wernsing, T. ve Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44 (1), 48-70.
- Bal, E. A. (2009). Bir pozitif psikoloji kavramı olarak işe gönülden adanma (work engagement) ve insan kaynakları açısından önemi. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı. Eskişehir,
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Berber, M. (2004). İktisadi büyüme ve kalkınma. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (2001). *On the self-regulation of behavior*. UK: Cambridge University Press
- Chen, G., Gully, S. M. ve Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods*, 4 (1), 62-83.
- Chen, G., Gully, S. M. ve Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25 (3), 375-395.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychology*, 55 (1), 34-43.
- Doğan-Kılıç, E. ve Çorbacı, E. C. (2013). The relationship between psychological capital accumulation and burnout: Sinop province, Turkey. *Pensee Journal*, 75 (9), 239-262.
- Donald, M. G. (2003). *Handbook of self and identity*. USA: Guilford Press.
- Erkmen, T. ve Esen, E. (2012). Psikolojik sermaye konusunda 2003-2011 yıllarında yapılan çalışmaların kategorik olarak incelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (19), 89-103.
- Erkuş, A. ve Afacan-Fındıklı, M. (2010). Psikolojik sermaye ile mesleki ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkiler: Meslek yaşamı projesinin aracılık etkisi. 18. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı. Adana. ss. 766-772.

- Erkuş, A. ve Afacan-Fındıklı, M. (2013). Psikolojik sermayenin iş tatmini, iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *İstanbul University Journal of the School of Business*, 42 (2), 302-318.
- Gable, S. L. ve Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9, 103-110.
- Garmez, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatrics*, 20 (9), 459-466.
- Gooty, J., Gavin, M. ve Ashkanasy, N. M. (2009). Emotions research in OB: The challenges that lie ahead. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 833-838.
- Karaçay, H. (2008). Sosyo-ekonomik kalkınmada fiziki, beşeri ve sosyal sermaye: Vakıflar genel müdürlüğü örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, H. N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 343-350.
- Knights, D. ve Willmott, H. (2007). *Introducing organizational behaviour and management*. London: Thomson Learning.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Kümbül-Güler, B. (2009). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve yönetimi. Çalışma yaşamında davranış: Güncel yaklaşımlar (Edt: A. Keser, G. Yılmaz ve Ş. Yürür). Kocaeli: Umutepe Yayınları. ss.119-146.
- Larson, M. ve Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13, 44-61.
- Lee, W. S. (2005). *Encyclopedia of school psychology*. USA: Sage Publication.
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S. ve Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *Journal of Positive Psychology*, 1, 3-16.
- Luthans, F. (2002a). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- Luthans, F. (2002b). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16 (1), 57-72.
- Luthans, F. (2005). *Organizational behavior*. 10th Edition. USA: McGraw-Hill.
- Luthans, F., Zhu, W. ve Avolio, B. J. (2006). The impact of efficacy on work attitudes across cultures. *Journal of World Business*, 41, 121-132.
- Luthans, F. ve Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33 (3), 321-349.
- Luthans, F., Youssef, C. M. ve Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J. ve Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate-employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 219-238.

- Masten, A. S. ve Reed, M. G. (2002). Resilience in development. The handbook of positive psychology (Eds: C. R. Snyder ve S. J. Lopez). UK: Oxford University Press. pp. 74-88.
- Meyers, J. ve Nastasi, B. K. (1998). Primary prevention in school settings. Handbook of school psychology (Eds: C. R. Reynolds ve T. B. Gutkin). New York: Wiley. pp. 764-799.
- Nguyen T. D. ve Nguyen T. T. M. (2012). Psychological capital, quality of work life, and quality of life of marketers: Evidence from Vietnam Journal of Macro Marketing, 32 (1), 87-95.
- OECD (1998). Human capital investment: An international comparison. Paris: OECD
- Özkalp, E. (2009). Örgütsel davranışta yeni bir boyut: Pozitif (olumlu) örgütsel davranış yaklaşım ve boyutları. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildireler Kitabı. 21-23 Mayıs 2009. Eskişehir.
- Özyakışır, D. (2011). Beşeri sermayenin ekonomik kalkınma sürecindeki rolü: Teorik bir değerlendirme. Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi, 6 (1), 46-71.
- Park, N. ve Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. Journal of Happiness Studies, 7, 323-341.
- Peterson, C. ve Seligman, M. E. (2003). Character strengths before and after September 11. Psychological Science, 14, 381-384.
- Peterson, S., Luthans, F., Avolio, B., Walumbwa, F. ve Zhang, Z. (2011). Psychological capital and employee performance: A latent growth modeling approach. Personnel Psychology, 64 (2), 427-450.
- Robbins, S. P. ve Judge, T. A. (2011). Organizational behavior (14th ed.). NJ: Pearson.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57 (6), 1069-1081.
- Scholz, U. ve Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. The Journal of Psychology, 139 (5), 439-457.
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S. ve Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. European Journal of Psychological Assessment, 18 (3), 242-251.
- Seligman, M. (1998). Learned optimism: How to change your mind and your life. Second edition. New York, NY: Pocket Books (Simon and Schuster).
- Seligman, M. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. American Psychologist, 55, 5-14.
- Snyder, C. R. ve Lopez S. (2002). Handbook of positive psychology. UK: Oxford University Press.
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. J. (2007). Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Snyder, C. R., Urwing, L. ve Anderson, R. J. (1991). Hope and health: Measuring the will and the ways. Handbook of Social and Clinical Psychology (Eds: C. R. Snyder ve D. R. Forsyth). New York: Pergamon.
- Stajkovic, A. D. ve Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. Organizational Dynamics, 26 (4), 62-74.

- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J. ve Digiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41 (1), 163-172.
- Wagnild, G. M. ve Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178.
- Zhao, Z. ve Hou, J. (2009). The study on psychological capital development of intrapreneurial team. *International Journal of Psychological Studies*, 1 (2), 35-40.

[http://www.ekodialog.com/isletme\\_ekonomisi/temel\\_kavramlar.html](http://www.ekodialog.com/isletme_ekonomisi/temel_kavramlar.html) Erişim Tarihi: 28.03.2014

## Anılarla Haydar Hoca – Elife DOĞAN-KILIÇ

Doktora tezim için Endüstri Meslek Liselerinde Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin uygulanabilirliği ile ilgili olarak ölçme aracımı uygulamam gerekiyordu. Fakat Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin almama rağmen Endüstri Meslek Liselerinin yapısından dolayı ölçeği uygulayacağım öğretmenlere ulaşmakta zorlanıyordum. Okul müdürleri de destek olmak istemiyorlardı. Canım burnumda uygulamadan dönerken rahmetli Haydar Hocam ve eği Münevver Hanımefendi ile Kızılay'da karđılařtım. Haydar Hocam ve eği ile selamlaştık. Haydar Hocam, hayırdır gerginsin dedi. Bende Endüstri Meslek Liselerinde veri toplamakta zorlandığımı anlattım. “Derdin bu mu? Yarın saat 14’de Milli Eğitim Bakanlığı Erkek Teknik Genel Müdürlüğünde olursan sana yardımcı olacak birini bulabiliriz” dedi. Ertesi gün saat 14’de gittiğimde Haydar Hocam her zamanki gibi şık bir şekilde gelmiş ve Erkek Teknik Genel Müdürü’nün odasında beni bekliyordu. Haydar Hocam, eski bir öğrencisi olan Erkek Teknik Genel Müdüründen benim rahat veri toplayabilmem için ricada bulundu. Ben daha Milli Eğitim Bakanlığından ayrılmadan Endüstri Meslek Liselerinin Müdürlüklerine bilgi verilmişti bile. Bu yardımdan sonra ölçek uygulamada sorun yaşamadı. Benim için sıkıntı olan bu konu hocamın yardımıyla çözüldü. Sevgili Hocamın mekânı cennet olsun.

# Pozitif Yönetim Psikolojisi: Olumlu Sorgulama

Hasan Basri MEMDUHOĞLU<sup>36</sup>

*Gözümüzle baktığımız dünyayı değil;  
tanımladığımız dünyayı görürüz.*

## GİRİŞ

Bir örgütte başarı ancak yeni yöntemlerin geliştirmesi ve her şeyden önemlisi örgüte sürekli ilerleme kültürünün kazandırması ile mümkündür. Yöneticiler artık örgütteki uzmanlar arasında işlevsel ve hiyerarşik olarak ayrıma giden geleneksel yöntemlerin yarattığı engellerden kurtulmaya çalışmakta, yeniliklerin önünü açmak için farklı beceri ve bilgilerin koordinasyonu için çalışmaktadırlar. Uzmanlar yapmaları gereken en önemli şeyin örgüt içinde bir öğrenme kültürü yaratmak olduğunu fark etmektedirler. Peter Senge başarılı örgütlerin sadece gelişime uyum sağlayanların değil, yeni şeyler üretenlerin ve “öğrenmeyi öğrenebilenlerin” olduğunu belirtmiştir (Barrett, 1995). John Dewey’in düşünme ile mekanik hatırlama arasındaki ayrımı yapmasından beri öğrenme kuramcıları farklı öğrenme türlerinin olduğunu tartışmışlardır. Peter Senge *uyarlanan* “adaptive” bilgi ile *üreten* “generative” bilgiyi ayırmıştır. Uyarlanan bilgi çevrenin ihtiyaçları doğrultusunda mevcut hizmetlerde, ürünlerde veya satışta iyileşmeye gidilmesine odaklanır. Yani mevcut problemlerin çözüme odaklanır ancak bunları oluşturan problemleri sorgulamaz. Yeniliğin ortaya çıkması için *üreten öğrenmeye* “generative learning” ihtiyaç vardır ve üreten bilgi için ise mevcut problemin sınırları dışında düşünme isteği olması gerekir. Barrett’a göre (1995, 1-2) olumlu yaklaşım “appreciative approach” problemin sınırlarının ötesine giderek radikal olasılıkları görmeyi amaçladığından “üreten öğrenmenin” içinde yer almaktadır. Bu bağlamda yüksek performanslı örgütler “mantıklı” çözümlerin sınırlarını aşarak geleneksel analiz yöntemlerinde öngörülemeyen olasılıkları bulmaya çalışırlar.

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### Tarihsel Gelişimi

Olumlu Sorgulama henüz çok yeni bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Case Western Reserve Üniversitesinden David Cooperrider ve Suresh Srivasta henüz doktora öğrencisi iken 1980 yılında Cleveland Clinic Project kapsamında ör-

gütte çalışanlar açısından yanlış giden şeylerin bulunması üzerine çalışmaya başlarlar. Ancak Cooperrider klinikte kötü giden işlerden ziyade örgüte hayat veren faktörlerin sorgulanması için izin ister. Cleveland Kliniği örgüt analizinde bilinçli olarak örgüte “hayat veren faktörlerin” araştırıldığı, sorgulandığı ilk kurum olur.

1982 yılında Ken Gergen geleneksel bilimsel meta-teori eleştirisini içeren *Toward Transformation of Social Knowledge* isimli yazısını yayınlar. Bu yeni yöntem “üretimsel/üreten teori” (generative theory) ismini verir. Cooperrider bunu geleceği belirleyen bir teori olarak görür ve çağdaş yaşama ilişkin temel sorular sorarak kültürün rehber sayılan varsayımlarını sarsacak, garanti sayılan şeylerin yeniden düşünülmesinin önünü açabilecek nitelikte bir teori olarak görür.

1984 yılında NTL Uygulamalı Davranış Bilimleri Enstitüsü Florida’ da uluslararası bir konferans düzenler. Bu konferansta John Carter Olumlu Sorgulama ile ilgili örgütsel gelişim uygulamacılarına bir sunum sunar.

1984 yılında Cooperrider Yönetim Akademisinde Olumlu Sorgulama ile ilgili ilk sunumunu yapar ancak alay ve gülme ile karşılaşır.

1986 yılında Cooperrider Case Western Reserve Üniversitesinde Olumlu Sorgulama ile ilgili doktora tezini bitirir. Üretimsel/Üreten Teori “Generative Theory” olarak başladığı tezi örgütsel değişim için bir stratejiye dönüşür.

1986 yılında Suresh Srivasta ve Cooperrider örgütsel problemlerin teşhisi üzerine Cleveland Clinic’de 5 yıl süre ile yürüttükleri çalışmayı tamamlarlar ve bu çalışmayı kapsayan “Eşitlik Taraftarı Örgütün Doğuşu” üzerine bir case report yayınlarlar.

1987 yılına gelindiğinde ise Cooperrider ve Srivasta “Örgüt Yaşamında Olumlu Sorgulama” adlı kitaplarını yayınlamışlardır. Akademik bir kitap olarak “Olumlu Sorgulama” böylece ilk defa literatüre geçmiştir.

Olumlu Sorgulama üzerine ilk workshop çalışması ise 1987 yılında İşletme Yönetimi yüksek lisans öğrencilerine yönelik olarak yapılır.

Olumlu Sorgulama Yaklaşımını temel alan ilk örgütsel proje ise 1989 yılında Canada’da bir muhasebe firması tarafından yapılır. Proje’nin adı Yuvarlak Masa Projesi’dir ve bu yeni yaklaşımı temel alan ilk büyük ölçekli değişim girişimi olarak görülebilir.

1992 yılına gelindiğinde Imagine Chicago adlı Olumlu Sorgulama yöntemine dayalı bir kentsel dönüşüm projesi uygulamaya girer. 1994 yılında Cooperrider National Academy of Management’a başkan seçilir.

Sue Annis tarafından 1996 yılında “The Thin Book of Appreciative Inquiry” – “Olumlu Sorgulama İçin İnce Bir El Kitabı” yayınlanır. Kitap yeni yaklaşım için yazılan temel giriş kitabı olarak görülür.

Teknoloji alanında da yeni çalışmalar yürütülür. 1997 yılında Olumlu Sorgulamayı temel alan ilk internet forumu kurulur, 1998 yılında ilk elektronik dergi ve 2001 yılından itibaren faaliyet gösteren Avrupa Olumlu Sorgulama Ağı (www.networkplace.eu) oluşturulur (Watkins, 2011, 24-30).

## Olumlu Sorgulama

Henüz 25 yıldır konuşulmaya başlanan “Appreciative Inquiry” veya “Olumlu Sorgulama” Case Western Üniversitesi’nden David Cooperrider tarafından geliştirilmiştir. Appreciative kelimesi *değer vermek, kadriyi bilmek, diğerlerinin iyi yönlerini ortaya çıkarmak* demektir. Inquire ise *keşfetmek, açıklamak, sorular sormak, potansiyeli ve olasılıkları görmeye açık olmak* demektir. Olumlu Sorgulama bir örgüte veya topluluğa yaşam veren güçleri aramayı, tanımlamayı ve bunların devamını sağlamayı hedefleyen katılımcı ve işbirlikçi bir sistem yaklaşımıdır (Whitney ve Cooperrider, 2000, 17).

Her örgütün kendine ait bir kültürü, kimliği, tarihi ve çalışanlarından oluşan özgün bir yapısı vardır. Örgütler genellikle kültürel değişimi, karar verme süreçlerini, örgüt adanmışlığını, iletişimi ve paylaşılan değerleri örgüt içinde devam eden bir işlem olarak ele alırlar. Cooperrider ve Srivasta (1990), Head ve Young (1998) ve Bushe (1995) Olumlu Sorgulamayı örgütteki koşulları iyileştirerek örgütsel değişimin yaratılmasında etkili bir iletişim aracı olarak kabul ederler. Örgüte ait inançların, tutumların ve paylaşılan değerlerin Olumlu Sorgulamanın araştırılmasında önemli rol oynadığını düşünürler (Akt: Hargis, 2004, 1). Watkins ve Cooperrider’a göre (2000) olumlu sorgulama:

*Sorunun nerde olduğunu araştırarak çözümlerle problemi sabitleyen geleneksel problem çözme teknikleri yerine, Olumlu Sorgulama örgütte doğru olanın ne olduğuna bakar. Olumlu Sorgulama başarıyı, yaşam veren gücü ve mutluluğu arayan bir düşünme, hissetme ve hayal kurma tarzıdır. Örgütün doğru yaptığı şeyden yola çıkar, sevinci artırır ve örgütün hayat veren gerçekliğini metafor olarak kullanarak, örgütün yapısını organize eder; gelecek için bir çerçeve sağlar. (s.1)*

Olumlu sorgulama örgütün geçmiş deneyimlerine dayanarak pozitif bir örgüt kültürü yaratan bir yöntemdir. Geleneksel problem çözme yöntemine karşı geliştirilen bir antitezdir ve örgütlerin başarılarına vurgu yapmaktadır. Olumlu sorgulamada örgütte iyi giden ve örgüte hayat veren şeylerden yola çıkıldığı için örgütün geçmiş deneyimleri oldukça önemlidir. Deneyim kuşkusuz eğitimde de oldukça önemli bir yer tutmaktadır. John Dewey (1938) “Deneyim ve Eğitim” adlı kitabında insanoğlunun düşünme tarzında zıtlıkları “siyah” ya da “beyaz” veya “o” ya da



“bu” mantığı içerisinde yerleştirme eğiliminde olduğunu eleştirmiş ve çoğu zaman “gri” nin olduğuna inanmadığını belirtmiştir. Bu durum hiç kuşkusuz eğitim içinde geçerlidir. Eğitim ile deneyim arasında organik bir bağ vardır ve gelecek ancak geçmiş deneyimler üzerine inşa edilebilir. Dewey, Lincoln’un demokrasi için söylediklerini eğitime uyarlamış deneyimin önemini şu cümlelerle ifade etmiştir: “eğitim deneyim için deneyim yoluyla deneyimin içinden olmalıdır ve bütün bunlar kendi başına bir şey ifade etmezler, ancak birlikte anlam kazanırlar (s. 29)

Aydınlanma çağı sonrası rasyonel gelenekte problemlerin çözümü ve durum analizi üzerine çok vurgu yapılmıştı. Süreçte insanoğlu yanlışın ne olduğunu, nedenlerin nasıl bulunacağı ve çözümlerin önerilmesini öğrenmişti. sorgulamaya dayalı bu mekanik yaklaşım problemlerin ayrıştırılabileceği, parçalara ayrılıp iyileştirilip tekrar bütüne entegre edilebileceği inancına dayanıyordu. Ne yazık ki bu ayrıştırılmış parçalar ilişkisiz olarak görülüyordu. Analitik Problem Çözme yaklaşımı günümüzde hoşlanabileceğimiz birçok avantaj sağlasa da öğrenmeyi açıklamada eksiklikleri bulunmaktadır. Çoğumuz yaratıcı olasılıkları araştırmak yerine “uygun” olan çözümleri bulmayı öğrendik. Problem temelli bir bakış açısında sistemde yanlış olan şeylere odaklanılır. Çoğu yönetici de kendini problem çözücü olarak görür ve sonuçta sistemin güçlü yönlerini konuşmaz olurlar. Problemleri çözmeye odaklanmış bir yönetici bir şeylerin tekrar yanlış gideceği üzerine kurgulanır. Böylesine bir yaklaşım problem uzmanları ve kahramanlar yaratır. Sonuçta umutsuzluk ve güçsüzlük duygusu oluşur: ne kadar iyi yaparsak yapalım, bir şeyler her zaman kötü gidecektir (Barrett, 1995, 37).

Olumlu Sorgulama yönteminde problemi arayan sorulardan yola çıkmak yerine doğru olandan ve işleyen, yürüyen şeylerden başlanır. Ancak bu problemlerin göz ardı edildiği anlamına gelmez. Olumlu Sorgulama bakış açısını değiştirerek sistemde başarılı olan şeyi tanımlamaya çalışır; problemlere odaklanmak yerine istenilen şeye odaklanıldığında değişimin olabileceğini savunur. Olumlu sorgulamayı geleneksel problem çözme yaklaşımlarından ayıran özellikler Stevenson (2009), Whitney ve Bloom’dan (2010) uyarlanarak özetle Tablo 1’de belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Problem çözme ve olumlu sorgulama yaklaşımı arasındaki fark

<b>Problem Çözme Yaklaşımı</b>	<b>Olumlu Sorgulama Yaklaşımı</b>
İhtiyacın hissedilmesi	En iyi olanın takdir edilmesi ve değer görmesi Olumlu
Problemin Tanımlanması	Konu Seçimi
Neden ve Sonuçların incelenmesi	Ne olabileceğinin tasavvur edilmesi
Nicel Analizler	Sözel Analizler
İhtiyaçların Profili	Pozitif Çekirdeğin Haritası
Dışarıdakiler tarafından yapılır	Örgütün üyeleri tarafından yapılır
Karar vericilere geri dönütler verilir	En iyi uygulamalar herkes tarafından paylaşılması
Olası çözümlerin planlanması	Ne olması gerektiğinin karşılıklı konuşularak hayal edilmesi
Problemi çözmek için en iyi sonuçların aranması	Ne olacağına ilişkin yenilikler yapılması, hayal edilenlerin gerçeğe dönüştürülmesi için tasarım yapılması
İyileştirme	Doğurma
<b>Temel Varsayım:</b>	<b>Temel Varsayım:</b>
Örgüt çözülmesi gereken bir problemdir	Örgüt, kucaklanması gereken bir gizemdir

Tablodan da anlaşılacağı üzere Olumlu Sorgulama örgüt içinde yaşanan veya yaşanabilecek olası zorlukları problem olarak algılamamaktadır. Bunların ancak olumlu bir merakla geçmiş deneyimlerdeki güçlü yönlerin yani örgüte “hayat veren” güçlerin keşfiyle çözülebileceğini savunmaktadır. Örgüt içinde yapılacak Olumlu Sorgulamanın “Olumlu, Uygulanabilir, Provokatif ve İşbirlikçi” olmak üzere dört önemli özelliği olmalıdır.

Bu dört özelliği barındıran Olumlu Sorgulama üç temel parçadan oluşmaktadır (Deshmukh ve Naik, 2010, 589-590):

*En iyi olanları keşfetmek:* Örgütteki çalışanların paylaşımlarından yola çıkarak en iyi deneyimleri bulmakla işe başlanır.

*En iyilerin nelerden oluştuğunu anlamak:* Çalışanların tanımlarından en iyi performansa götüren güçler algılanmaya çalışılır. Örgüt, içerik ve kişilerle ilgili başarılı deneyimlerin oluşması için gerekli görülen etkenler araştırılır.

*En iyi olarak görülen süreçleri ve/veya kişileri yaygınlaştırmak:* Yapılan sorgulamalardan yola çıkılarak en iyi performansa götüren etmenler sağlanmaktadır ve bunların yaygınlaştırılması sağlanır.

## Varsayımları

Olumlu Sorgulama Yaklaşımının temel varsayımlarını Stevenson (2009, 4) şu şekilde sıralamıştır:

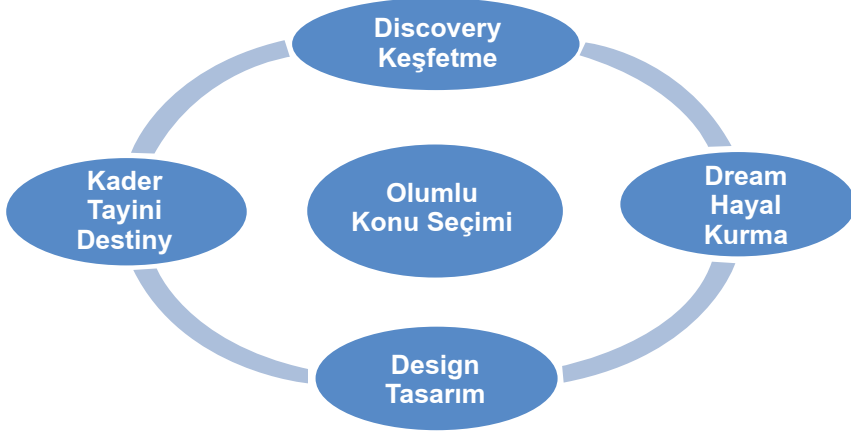
- Her toplumda, örgütte veya grupta iyi giden şeyler vardır.
- Odaklandığımız şey bizim gerçekliğimiz olur.
- Gerçeklik anda yaratılır ve farklı gerçeklikler vardır.
- Örgüt veya gruba sorular sormamız öyle ya da böyle grubu etkiler.
- İnsanlar geçmişin bazı parçalarını gelecekte gördükleri takdirde gelecekle ilgili yolculuklarında kendilerini daha güvende ve rahat hissederler.
- Farklılıklara değer vermek önemlidir.
- Kullandığımız dil gerçekliğimizi yaratır.

Stevenson'a göre (2009) Olumlu Sorgulama iki önemli keşfe dayanmaktadır: Birincisi zor problemler nadiren çözülür, bunun yerine daha yeni ve ilginç olana doğru ilgi ve algı değişir ve bu nedenle problem kendiliğinden söner. İkincisi insan beyni ile ilgili yapılan araştırmaların insan beyninin "hayır" kelimesini duymadığı veya algılamadığını göstermesidir. Bu nedenle insan davranışlarını değiştirmek neyin istenmediğini söylemek yerine olumlu bir şekilde ne beklenildiğinin ifade edilmesi daha etkilidir.

Olumlu Sorgulamaya gelen en büyük eleştiri, problemleri göz ardı etmesidir. Bu yaklaşımın Polyannacı bir tavır sergilediği, gerçek hayattan uzaklaşarak pembe gözlüklerle sürekli iyi ve güzel olanı gördüğü gelen eleştiriler arasındadır. Olumlu Sorgulama aslında problemleri görmezden gelmez, sadece bakış açısını değiştirerek probleme odaklanıp geçici çözümlerle problemleri sabitlemek yerine, iyi işle-yenden yola çıkarak bunu yaygınlaştırmayı hedefler. Kısacası Olumlu Sorgulama bireylerin değişimi gerçekleştirmeleri için problemlere odaklanmak yerine istediklerinin ne olduğuna yoğunlaşmaları gerektiğini savunur.

## Olumlu Sorgulama Yaklaşımında 4-D Döngüsü

Olumlu sorgulama yaklaşımı dört temel basamaktan oluşmaktadır.



Şekil 1. Olumlu sorgulama yaklaşımı

Olumlu sorgulamanın ana çekirdeğinde **olumlu bir konu seçimi** vardır. Örgüte hayat veren şeylerin keşfini sağlar. Arzu edilen gelecek hakkında konuşmaların doğuşunu tetikler. Örgütte nelerin ilerlediği geliştiği hakkında detaylı bilgi edinilmesinin önünü açar. Olumlu konu seçiminde bütün katılımcıların aktif olması gerekir. Bu basamakta sorulabilecek sorular şunlardır:

- Yaşadığınız en iyi deneyim neydi? (peak-zirve)
- Kendiniz, yaptığınız iş ve örgüt hakkında en çok nelere değer veriyorsunuz?
- Sizce örgüte hayat veren temel şey nedir?
- Bu örgüt için en önemli gördüğümüz ve olmasını dilediğiniz üç şey nedir?

Gruplar halinde bu sorular çalışılır ve üyeler birbirlerine bu soruları sorarak görüşme yapar, en iyi hikâyeleri, bilgiyi ve gelecek vizyonunu belirlemek için yöntem geliştirilir.

**1. Keşfetme - Örgüte Hayat Veren Şey Nedir?/ En İyi Olanları Bulmak- Değer Vermek**

Bu basamağın temel işlevi “en iyi olanı” tanımlamak ve takdir etmektir. Olumlu, başarılı ve takdire değer olan bireysel ve kolektif deneyimlerin ortaya çıkarılması amaçlanır. Olumlu konu seçimi basamağına dayalı dikkatlice hazırlanmış görüşme soruları ile örgüt içinde paylaşılan hikâyeler ortaya çıkarılır. Örgütün tamamını yansıtacak şekilde hazırlanan olumlu sorular daha başarılı sonuçlar doğurur (Cooperrider, Whitney ve Stavros, 2008). Bu basamakta izlenecek sıra şu şekilde olabilir:

- Paydaşların belirlenmesi
- Görüşme yapılacak kişilere karar verilmesi
- Görüşme sorularının hazırlanması ve takım üyelerine dağıtılması
- Verilerin ne şekilde toplanacağına karar verilmesi
  - ◆ Sonuçlar nasıl kaydedilecek?
  - ◆ Takımların verileri nasıl derlenecek?
  - ◆ Bunları kimler yapacak?
- Görüşmelerin yapılması
- En iyi hikâyelerin, verilerin ve vizyonların yakalanması için bir yöntem geliştirilmesi.

Buradaki temel amaç görüşmeyi yapanlar ile görüşme yapılanlar arasında örgütteki deneyim ve geçmiş yaşantıların paylaşılması yoluyla bir enerji yaratmaktır. Böylesine bir öğrenme süreci ile örgüt artık problemleri çözmekten; yani eksikleri düşünmekten başarılı çalışmayı ve olasılıkları açığa çıkaracak düşünmeyi tetikleyen bir değişimi yaşamaya başlar.

### 2. Hayal Kurmak - “Ne olabilir tanımlamak”

Sekiz veya on kişilik gruplar bir araya gelerek başarı öyküleri, umutlar ve gelecek vizyonları hakkında konuşurlar. İdeal örgüt yapısı nasıl olabilir, 5- 25 yıl sonra ne olabilir gibi sorular üzerinde dururlar. Bu tartışmalardan sonra grubun gelecek vizyonu belirlenir ve bunlar farklı gruplar ile paylaşılır. Buradaki amaç ortak bir paydada buluşmak ve kolektif bir farkındalık yaratmaktır. Hayal edilen şeyin gerçeğe yansıtacağı düşünülür.

### 3. Tasarım - “İdeal Olanın Tanımlanması/ Geleceğin yeniden tasarlanması”

Bu basamakta temel amaç mevcut olan (present) ile nasıl olabilir (future) arasında bir köprü kurmaktır. İzlenecek yöntem şu şekildedir: tekrar gruplara gidilir, keşfetme sürecinde yapılan görüşmelerden en iyi ve arzu edilenlerle ilgili örnekler bulunur. Hangi durumların en iyi ve ideal olduğu hakkında konuşmalar yapılır ve notlar alınır. Sanki gerçekleşmiş gibi arzu edilen gelecekle ilgili olumlu cümleler yazılır.

### 4. Kader Tayini - “Nasıl daha güçlenebilir ve gelişir?/ Örgüte hayat verenlerin korunması”

Olumlu Sorgulama kendimizi, çevremizi ve dünyayı nasıl algıladığımızı tekrardan şekillendiren bir değişim yaşatır. İçinde yaşadığımız örgütleri biz yaratırız. Bu süreci desteklemek için olumlu sorgulama olumlu anketler sayesinde sürece dâhil olur. Bireyin gelişim sürecini desteklemek için bir takım sorular sorulabilir:

- Hangi olumlu sorgulama süreci sizi en çok etkiledi?
- En çok hangi nedenden dolayı olumlu sorgulamayı örgütte kullanmak istersiniz?
- Hangi olumlu sorgulama yeterliliğini kendinizde keşfettiniz?
- Olumlu sorgulama hakkında sizin favori hikâyeniz nedir?
- Bu aşamada, örgütünüzü katacağınız vizyonlarınız nelerdir?

Olumlu sorgulama basamaklarından da anlaşılacağı üzere bu yöntem örgüt içindeki ilişkilerin koordinasyonun altını çizmektedir. Yöntem, çalışanların motivasyonunu ve yaptıkları işe olan uyumunu artırarak sürekli yaptığı yanlışlar ve çözümleri hatırlatılan çalışanlardan çok daha başarılı olmalarının önünü açar.

## ALANYAZINDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

Olumlu Sorgulama henüz çok yeni bir yaklaşımdır ve genellikle yönetim bilimi alanında Pozitif Yönetim başlığı altında farklı uygulamalarına sıkça rastlanabilir. Alanyazın incelendiğinde ülkemize daha çok “pozitif yönetim” olarak algılanan bu yaklaşıma ilişkin yükseköğretim sistemine kayıtlı herhangi bir yüksek lisans tezi bulunmuştur. Olumlu Sorgulama içerik olarak tam pozitif yönetimi kapsamaktadır. Nitekim bu yaklaşım sadece örgütsel dönüşüm teorileriyle sınırlı kalmamakta yöntem olarak kullanıldığında birçok uygulama alanına girebilmektedir.

Konunun eğitime yansımaları incelendiğinde ülkemizde Olumlu Sorgulamayı direk içeren bir çalışmanın bulunmadığı anlaşılmaktadır. Ancak Pozitif Yönetim alanında sadece bir yüksek lisans tez çalışması bulunmaktadır. Çalışma 2009 yılında Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalında Önder ŞANLI (2009) tarafından hazırlanan İlköğretim Okul Yöneticilerinin Pozitif Yönetim Yaklaşımlarının Öğrenci Başarısına Etkisi başlıklı çalışmasıdır. Olumlu Yönetimin Yöneticiler tarafından ne şekilde algılandığı ve bunların okuldaki uygulamalara olan etkilerini araştıran çalışmada olumlu yönetim anlayışını benimseyen okul yöneticilerinin okullarının akademik başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında Olumlu Sorgulamaya yönelik yurt dışında oldukça fazla tezin bulunduğu tespit edilmiştir. Bu tezlerden eğitim bilimlerine yönelik hazırlananlar genellikle doktora düzeyindedir. Nancy A. Aronson (2010) tarafından Capella Üniversitesinde yürütülen doktora çalışmasında Öğretmenlerin Sınıf Uygulamalarında Olumlu Sorgulamanın Etkisi incelenmiştir. Çalışmada Olumlu Sorgulama temelli mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin öğretim uygulamaları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Regent Üniversitesinde Linda Contryman Hargis (2004) tarafından yapılan doktora çalışmasında ise Olumlu Sorgulama etkili bir iletişim aracı olarak ele alınmıştır. Yükseköğretim düzeyinde farklı bölümlerle yürütölen çalışmada, olumlu sorgulama süreçlerinin çalışanlar üzerinde olumlu etkiye neden olduğu tespit edilmiştir. Micheal Young (2011) New Hampshire Üniversitesinde yaptığı doktora çalışmasında söylem analizi yöntemini kullanarak Olumlu Sorgulamanın olası dilbilimsel olasılıklarını bulmaya çalışmıştır. Alternatif bir okul modelinin Örgütsel Gelişim Programında Olumlu Sorgulamanın olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Örgüt çalışanlarının bu tür bir çalışmaya katılmaları gerekliliği vurgulanmıştır.

## SONUÇ

Doğru yönetim ve örgütsel başarı günümüz toplumunun anahtar gücü konumuna gelmiştir. Çünkü bilginin hızla değiştii ve geliştii bir dönemde artık çok bilgiyi barındırmak değil de bunları doğru ve etkili yönetmek başarı sayılıyor. 20. yüzyılın sorun odaklı düşünme biçimi günümüzün karışık ve çok çeşitli toplumunu anlamak ve anlamlandırmakta yetersiz kalmaktadır. Günümüzün kazananlar örgütleri hiç kuşkusuz geleceği önceden inşa edebilenler olacaktır. Olumlu Sorgulama örgütte sorun odaklı bir yönetimle geleceği olası problemlerin üzerine inşa eden geleneksel problem çözme becerileri yerine onu pozitif algılamamızı sağlayacak bir düşünme biçimi sunmaktadır. Başarılı ve değerli görölen ortak deneyimlerden yola çıkarak hem örgütteki etkileşimi arttırmakta hem de iç barışı sağlamaktadır. Geleceğin ancak başarılı geçmiş deneyimler üzerine inşa edilebileceği varsayımından yola çıkan olumlu sorgulama çalışanların örgüte olan bağlılığını ve kendilerine olan güvenlerini arttırmada önemli roller oynamaktadır. Henüz 25 yıllık geçmişe ait Olumlu Sorgulamanın çıktığı dönemde her ne kadar alay ve küçümseme ile karşılaşmış olsa da modern çağın karışık insan ilişkilerini açıklamada yetersiz kalan problem temelli düşünme biçimlerinin yerini alacağı kaçınılmazdır.

## KAYNAKÇA

- Aronson, N. A. (2010). The study of the effects of appreciative inquiry on teachers' classroom practice. *Thesis of Doctorate*. US, Capella University.
- Barrett, J. F. (1995). Creating appreciative learning cultures. *American Management Association*. <http://www.taosinstitute.net/Websites/taos/Images/ResourcesManuscripts/Organizationaldynamics.pdf> . Erişim Tarihi: 02.01.2014.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D ve Stravros, J. M. (2008). *Appreciative inquiry handbook*. (Second Edition). Brunswick, OH: Crown Custom Publishing.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Deshmukh, V. A. ve Naik, P. A. (2010). *Educational management*. Mumbai: Himalaya Publishing House.
- Hargis, C. L. (2004). Appreciative inquiry in higher education as an effective communication tool. *Thesis of Doctorate*. US, Regent University.
- Stevenson, H. (2009). Appreciative inquiry: tapping into the river of positive possibilities. <http://www.ClevelandConsultingGroup.com>. Erişim Tarihi: 02.01.2014.
- Şanlı, Ö. (2009). İlköğretim okul yöneticilerinin pozitif yönetim yaklaşımlarının öğrenci başarısına etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Fırat Üniversitesi.
- Watkins, J. M. (2011). *Appreciative inquiry: A change at the speed of imagination*. San Francisco: Pfeiffer.
- Whitney, D. ve Bloom, T. A. (2010). *The power of appreciative inquiry*. (Second Edition). San Francisco: Berrett- Koehler Publishers.
- Whitney, D. ve Cooperrider, D. L. (2000). Appreciative inquiry: A transformative paradigm. *Journal of the Organization Development Network*, 32, 6-12.
- Young, M. (2011). An analysis of appreciative inquiry as organizational development for an alternative school. *Thesis of Doctorate*. US, Brown University.



# Mesleki Öğrenme Topluluklarının Yönetimi

Kamile DEMİR<sup>37</sup>

## GİRİŞ

Bugünün hızlı teknolojik, toplumsal ve ekonomik dönüşümleri, toplumun eğitimden beklentisini yeniden şekillendirmektedir. Bu beklentileri karşılamak üzere yapılan mevcut reformların ise okulları dönüştürmekte yetersiz kaldığı görülmektedir. Böyle bir dönüşümü okul yöneticilerinin desteğiyle ancak öğretmenlerin yapabileceğinin giderek daha fazla farkına varılmaktadır. Bugün öğretmenden sadece bir ders yılı ya da döneminde öğretim programlarını tamamlaması değil, öğrenenlerin gereksinimleri ile yüksek öğrenme hedeflerine ulaşma arasındaki köprüyü kurmaları beklenmektedir (Darling-Hammond, 1996). Bu nedenle okul yöneticileri ve özellikle öğretmenlerin işlerini yapma biçimlerinin değişimi için baskılar giderek artmaktadır (Berger ve Forgette-Giroux, 2012). Bu değişim de öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişiminin giderek daha fazla tartışılmasına yol açmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi için geleneksel olarak, okul dışında yapılan çalıştaylar veya uzmanlar tarafından yapılan seminerler düzenlenmektedir. Ancak bu türde etkinliklerin öğrenci çıktılarının geliştirilmesi yönündeki beklentileri karşılamada tek başına yeterli olmadığı görülmektedir. Bunun bir nedeni öğretmenlere okul dışında edindikleri bu bilgileri, kendi okul ortamlarına uygulama fırsatı verilmemesi, bir diğer nedeni ise öğretmenlerin sınıfta kendi deneyimleri doğrultusunda yıllar içinde geliştirdikleri uygulamaların, araştırmaya dayalı stratejilere göre daha başarılı olduğuna inançlarıdır (Berger ve Forgette-Giroux, 2012). Başka bir deyişle öğretmenlerin araştırmalara dayalı stratejilerin uygulanabileceğine olan inançsızlıklarıdır.

Oysaki Caine ve Caine'in de (2010) belirttiği gibi gerçek yaşam performansı için öğrenme, daima teori ve uygulamanın, kavramlar ve deneyimin, anlama ve eyleme geçmenin bir birleşimini gerektirmektedir. Öğretmenlerden bir yandan spesifik konuları öğrenmesi, diğer yandan bu konuların içeriklerini bireyselleştirilmesi ve içselleştirilmesi beklenmektedir. Mesleki öğrenme toplulukları, son yıllarda bu talepleri karşılayabilecek (DuFour ve Eaker, 1998) ve öğretmenlerin çalışma biçimlerine ilişkin geleneksel inanışlarını değiştirme gücüne sahip (Berger ve Forgette-Giroux, 2012) tek okul geliştirme modeli olarak görülmektedir. Öğrenme toplulukları öğretmenlerin mesleki gelişiminde olduğu kadar, öğrencilerin öğrenmesinde de fark yaratmayı (Stoll ve Louis, 2007) hedeflemektedir. Çünkü bu modelde çalışmalar doğrudan sınıftaki uygulamalar ve öğrencilerin öğrenmesi ile bağlantılı bir biçimde yürütülmektedir.

## MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUKLARININ KAVRAMSAL GELİŞİMİ

Mesleki öğrenme topluluklarının kavramsal temellerinin, çeşitli yaklaşımlar ve etkili okul çalışmaları kapsamında yapılan araştırmalar doğrultusunda şekillendiği görülmektedir. Bunların başında öğrenen örgütler ve uygulama toplulukları kavramları yer almaktadır. Senge (2006) öğrenen örgütleri, “çalışanların istedikleri sonuçları yaratma kapasitelerini sürekli olarak genişlettikleri, yeni ve coşkun düşünme modellerinin beslendiği, insanların bir süreklilik içerisinde nasıl birlikte öğrenileceğini öğrendikleri örgütler” şeklinde tanımlamıştır. Öğrenen örgütler, örgütün her düzeyinde bireylerin kapasitesini ve öğrenmeye bağlılığını, birlikte öğrenme aracılığıyla artırmanın yollarını bulma özelliğine sahiptirler. Gerçek bir öğrenen örgüt çalışanların izolasyonunu kaldırarak, onları kolektif bir çevrede bir araya getirir.

Okulların birer öğrenen örgüte dönüşebileceği görüşü eğitimci ve araştırmacılarca benimsenerek, bunun gerçekleştirilmesinin yolları araştırılmıştır (Giles ve Hargreaves, 2006; Roberts ve Pruitt, 2009). Bunlardan biri de öğrenen örgütler kavramından uyarlanan öğrenen topluluklardır. İlk olarak 90’lı yılların başlarında Barth okul yöneticisi ve öğretmenleri öğrenenler olarak ele alıp, işbirliği ve meslektaşlık ilişkilerinin önemini vurguladığı bir “öğrenenler topluluğuna” değinmiştir. Yapılan tanımlarda öğrenen toplulukların bireylerin birbirlerinin öğrenmesinden sorumlu olması, bireysel ve kolektif gelişim gibi özellikleri vurgulanmıştır (Roberts ve Pruitt, 2009). Diğer bir model Wenger (1998) tarafından geliştirilen “uygulama toplulukları”dır (Giles ve Hargreaves, 2006). Uygulama toplulukları kavramı, bireylerin işleri ve meslekleri hakkında öğrendiklerinin çoğunu meslektaşlarıyla yaptığı görüşme ve çalışmalarla informal yoldan ediniyor olmasını açıklamak üzere geliştirilmiştir. Wenger, uygulama topluluğunu birlikte ortak bir girişim yürüten bireylerin, işleri yapma yollarına ilişkin ortak bir repertuar oluşturması olarak tanımlamıştır. Bu informal süreç yapılandırılarak bir örgüt geliştirme tekniğine dönüştürülmüştür (Caine ve Caine, 2010).

Mesleki öğrenme topluluklarının şekillenmesinde etkili olan araştırmalar arasında özellikle Little ve Rosenholtz’un çalışmaları öne çıkmaktadır. Little (1982) meslektaşlık ve deneysellik normunun yerleşik olduğu okulların, gizlilik ve öğretmenin sınıfına ya da dersine karışmamanın norm haline geldiği ve öğretmenlerin izole bir biçimde çalıştığı okullara göre büyük değişimlere başarıyla uyum sağladıklarını ve öğrenci başarılarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca meslektaşlık ilişkileri güçlü, gelişmeye açık okullarda öğretmenlerin sınıflarındaki uygulamaları ve öğrencileri ile ilgili birbirleriyle konuştukları, birlikte materyaller hazırladıkları ya da hazırladıkları materyalleri paylaştıkları, öneri al-

maya ve öneride bulunmaya açık oldukları, yeni yöntemleri öğrenme konusunda birbirlerine yardımcı oldukları görülmüştür. Rosenholtz'un (1989) çalışmasında okulları işbirliği, mesleki paylaşım ve öğretmenler arası öneri verme ve alma düzeylerine göre zenginleştirilmiş öğrenme ortamı ve yoksullaştırılmış öğrenme ortamına sahip okullar olarak ikiye ayırmıştır. Öğrenme ortamı zengin okullarda öğrenci başarısı daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Başlangıçta öğrenme topluluğu, mesleki topluluklar ve uygulama toplulukları olarak ifade edilen modellerin, sonraları mesleki öğrenme topluluğu ifadesi altında bir araya getirilmiş olduğu görülmektedir (Little, 2006). Dufour ve Eaker (1998) mesleki öğrenme topluluğundaki her kelimenin amaçlı olarak seçildiğini öne sürmektedir. İlk olarak “mesleki” kelimesi alanında uzmanlaşmış, bu alana girmek için ileri düzeyde bir eğitim almış ve alanına ilişkin bilgilerini güncelleyen kişinin mesleği ile ilgili uğraşları, “öğrenme” kelimesi ise öğrenmenin sürekliliği ve öğrenmeye ilgiyi ifade etmektedir. Topluluk, karşılıklı işbirliği, duygusal destek ve mesleki gelişim ve birlikte başarmayı anlatmaktadır. Bugün mesleki öğrenme toplulukları eğitimciler ve araştırmacılarla kabul görmüş, uygulamaları ABD’de başlamakla birlikte, başta Kanada, İngiltere ve Yeni Zelanda olmak üzere giderek yaygınlaşmakta olan bir okul geliştirme yaklaşımıdır.

## Mesleki Öğrenme Topluluklarının Özellikleri

Mesleki öğrenme topluluğu için genel bir yapı veya bağlam yoktur (Miche-len, 2011). Bu durum bu öğrenme topluluklarının pek çok tanımı olmasına karşın, herkesçe kabul görmüş bir tanımı olmamasına yol açmıştır. Louis ve Marks (1998) mesleki öğrenme topluluklarını, “eğitim-öğretimin niteliğini artırmak için ortak bir vizyon etrafında birleşen ve öğrencilerinin sorumluluğunu birlikte üstlenen öğretmenler” olarak tanımlamışlardır. DuFour, Eaker ve DuFour (2005) bu toplulukları “katılımcılarının, topluluğun tüm üyelerinin hem öğrenmesi ve hem de bu süreçte saygı görmesinde ortak sorumluluğa sahip olduğu yerler” olarak ele almışlardır. Öğrenme topluluğunda, bütün üyeler öğrenirken okul geliştirme hedefi doğrultusunda işbirliği içindedir. Stoll ve Louis’e göre (2007) mesleki öğrenme toplulukları, “öğrencinin öğrenme sürecini desteklemek ve geliştirmek amacıyla, öğretmenlerin süregelen uygulamaların eleştirel, işbirlikli ve yansıtıcı bir sorgulamasını yapması”dır. Katz ve Earle (2010) göre ise mesleki öğrenme toplulukları temelde öğrenme hakkındadır. Burada yalnız öğrencilerin değil öğretmenlerin, yöneticilerin ve sonuç olarak bütün okulun öğrenmesi söz konusudur. Son olarak Berger ve Forgette-Giroux da (2012) mesleki öğrenme topluluklarını “öğrenme, sorgulama, deneme ve destek olma normlarının hâkim olduğu işbirlikli bir takım çalışması” olarak tanımlamaktadır.

Mesleki öğrenme topluluklarının özelliklerini betimleme, bu toplulukların tanımlanmasında sıklıkla kullanılan bir yoldur. Little ve McLaughlin'e göre (1993) güçlü mesleki öğrenme toplulukların özellikleri arasında; paylaşılan normlar ve inançlar, meslektaşlık ilişkileri, işbirliği kültürü, yansıtıcı uygulamalar ve sürekli sorgulama, mesleki gelişme, karşılıklı destek ve sorumluluklarını üstlenme yer almaktadır. DuFour ve Eaker (1998) mesleki öğrenme topluluklarının altı ortak özelliğini; paylaşılan misyon, vizyon ve değerler, birlikte sorgulama, işbirlikli takımlar, eylem yönelimli ve deneyci, sürekli gelişme ve sonuçlara odaklılık olarak sıralamışlardır. Eaker, DuFour ve DuFour'a göre (2002) mesleki öğrenme toplulukları birlikte geliştirilmiş misyon, vizyon, değerler ve hedefler; ortak hedefleri gerçekleştirmek için işbirlikli çalışma; hedeflenen sonuçların gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmek için veri kullanmaya odaklıdır. Hord (2004) mesleki öğrenme topluluklarının ortak özelliklerini; paylaşılan norm ve değerler, yansıtıcı diyaloglar, uygulama ve uygulamaların paylaşımı, öğrencilerin öğrenmesine odaklı olma ve işbirliği ile çalışma olarak tanımlamıştır. Stoll ve Louis (2007) bir mesleki öğrenme topluluğunun sadece öğretmenin bireysel öğrenmesine değil aynı zamanda mesleki öğrenmeye, bütünleşik grup bağlamına, kolektif bilgiye odaklanmaya ve öğretmen, öğrenci ve okul yöneticisinin birbirlerini önemseyen bir etkileşim içerisinde olmalarına odaklı olduğunu ifade etmektedirler. Katz, Earl ve Ben Jafaar da (2009) başarılı bir mesleki öğrenme topluluğunun dört temel özelliği olduğunu belirlemiştir: Meydan okuyucu bir bakış açıları vardır; güven sayesinde verimli ilişkiler oluşturlar; ortak yarar için işbirliği yaparlar, çatışma konuları bireysel değil meslekidir ve sorgulayıcı bir yaklaşımı benimserler. Aşağıda mesleki öğrenme topluluklarına ilişkin tanımlarda ifade edilen başlıca özellikler olan; paylaşılan vizyon, misyon ve değerler, işbirliği kültürü, kolektif sorgulama ve sonuca odaklı olma açıklanmıştır.

*Vizyon, misyon ve değerler.* Mesleki öğrenme toplulukları üzerine çalışan araştırmacılar, bu toplulukların en önemli özelliklerinden birinin paylaşılan vizyon, misyon ve değerler olduğu konusunda hemfikirdir (Little ve McLaughlin, 1993; DuFour ve Eaker, 1998; Eaker, DuFour ve DuFour, 2002; Hord, 2004; DuFour, DuFour ve Eaker, 2008; Michelen, 2011). Mesleki öğrenme toplulukları öğrencilerin öğrenmesine odaklı bir vizyona sahiptir. Topluluk üyeleri paylaşılan vizyon doğrultusunda kendi misyonlarının tüm öğrenciler için öğrenmeyi yüksek düzeyde sağlamak olduğuna inanırlar (Michelen, 2011). Öğretmenler, topluluğun vizyonunu gerçekleştirmek için, farklı beceri düzeylerindeki öğrencilere öğretmek ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla araştırma-temelli stratejiler kullanır (DuFour, Eaker ve DuFour, 2005). Bu vizyon doğrultusunda, okuldaki öğretmenlerin öğrenmesi de sürekli hale getirilmiş olur (Stoll ve Louis, 2007). Lieberman ve

Miller'a göre (2011) böylece mesleki öğrenme toplulukları bütün öğrencilerin başarılı olabileceğine ilişkin vizyonunu gerçekleştirmek için, okulda öğretmenlerin birbirinden öğrendiği, sürekliliği olan bir kolektif bir çalışmayı destekleyen, işle bütünleşmiş bir mekanizma oluşturabilirler.

*İşbirliği kültürü.* Mesleki öğrenme topluluklarının bir özelliği de işbirliği kültürü olarak tanımlanmıştır. DuFour, DuFour ve Eaker (2008) etkili bir mesleki öğrenme topluluğunun üyelerinin, sınıflarındaki etkinliklerini geliştirmek ve öğrencilerinin öğrenmesini sağlamak için birlikte çalışacakları bir işbirliği kültürüne bağlı olduklarını öne sürmektedirler. Bu özellik mesleki öğrenme topluluğunun temel yapılarındandır.

Stoll ve Louis'un da (2007) belirttiği gibi okullarda öğretmenlerin meslektaşları ile işbirlikli çalışmalar yapmaları nadiren gözlenmektedirler. Öğretmenler genellikle sınıflarında, kapalı kapılar ardında meslektaşlarından izole biçimde çalışırlar. DuFour, DuFour ve Eaker (2008) mesleki öğrenme topluluğunun üyelerinin izole biçimde çalışarak amaçlarına ulaşamayacağını bildiklerini vurgulamaktadırlar. Onlar birlikte çalışmanın ve tüm öğrencilerin öğrenmesi için kolektif sorumluluk üstlenmenin gerekliliğinin bilincindedirler.

İşbirlikli öğrenme birlikte odaklanma, birlikte öğrenme sorumluluğunu üstlenme ve hedeflere ulaşmak için disiplinli bir yaklaşım gerektirir. Öğretmenlerden uzmanlık rolünü benimsemeleri, bütün topluluk üyelerinin görüşlerinin ve bilgisinin değerini tanıyarak, işbirlikli yaklaşıma uyum sağlaması beklenir (Wald ve Castelberry, 2000). Böylece topluluk çerçevesinde okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencileri için belirledikleri öğrenme hedefleri, bu hedeflere ulaşmak için geliştirdikleri stratejiler ve belirledikleri başarı göstergeleri hakkında uzlaşarak birlikte çalışırlar (Berger ve Forgetting-Giroux, 2012). Wald ve Castelberry (2000) bu durumu topluluğun üyelerinin ortak hedefler, paylaşılan değerler ve işlerin yapılma yollarına ilişkin ortak bir anlayış çerçevesinde bir araya gelmesi olarak açıklar. Bu düşünsel temel, topluluğun eylemlerini şekillendirir ve sinerji yaratır. Topluluğu bir arada tutan ise ortak topluluk kimliğidir.

*Kolektif sorgulama.* Mesleki öğrenme toplulukları bağlamında işbirliği içinde çalışmak, sadece okul kuralları ve prosedürleri hakkında birlikte karar vermenin ötesinde bir çalışma biçimidir (Stoll ve Louis, 2007). Bu topluluklarının en önemli özelliklerinden biri öğretmenlerin sorgulayarak ve araştırarak bir ekip çalışması kapsamında birlikte gelişmeleridir. Sergiovanni (1994) öğrenme topluluklarının aslında birer sorgulama topluluğu olduğunu öne sürmektedir. Böyle topluluklarda öğretim ve öğrenmeye ilişkin tutumlar ve problem çözme biçimleri farklıdır. Başka bir deyişle okullar öğrenme topluluğu olmak istiyorlarsa, okul temelli araştırmalar yapmaları gereklidir.

DuFour ve Eaker (1998) kolektif sorgulamayı işbirlikli öğrenme ölçütleri ve uygulamaları doğrultusunda bilgi paylaşımını yapılandırma, kritik sorulara yanıt bulma ve bilgiye ulaşmanın bir yolu olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenler soru sorma, cevaplarını arama ve birlikte başarılı öğretim yöntemlerini saptamak için bir araya gelirler. DuFour, DuFour ve Eaker'ın da (2008) vurguladığı gibi, bu öğrenci başarısına ilişkin verilerin birlikte yorumlandığı bir zamandır. Bu süreçte fikirlerin paylaşımı ve ortak aklın oluşturulması serbestçe ve kendiliğinden oluşur. Söz konusu sürece katılan bir öğretmen aynı zamanda kendi uygulamalarına ilişkin eleştirel bir bakış açısı da geliştirmiş olur.

*Sonuca odaklı olma.* Başarılı mesleki öğrenme topluluklarının özellikleri arasında sonuç odaklı olmaları da yer almaktadır. DuFour, DuFour ve Eaker'a göre (2008) mesleki öğrenme topluluğunun üyeleri, öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini bilmelerinin tek yolunun öğrencilerin gelişiminin sistematik olarak izlenmesi olduğunu kabul ederler. Bütün katılımcılar öğretim uygulamalarının başarısı ve başarısızlığını kanıtlar doğrultusunda tartışmak için verileri inceler ve analiz eder (Easton, 2008). Özetle mesleki öğrenme topluluğunun üyeleri var olan öğretim uygulamalarını değerlendirmek ve gelecekte alınacak kararlara temel olmak üzere sonuçları kullanmaktadır.

Görüldüğü gibi mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlere yeni fikir ve yöntemleri özümseme ve uygulamayla bütünleştirme için zaman ve ortam sağlamaktadır. Bu topluluklar aracılığıyla öğretmenler ortak sorunlarını saptayabilmekte, yeni öğretim stratejilerini öğrenebilmekte, deneyim ve uygulamalarının öğrenci performansına etkilerini meslektaşlarıyla paylaşabilmektedir (Berger ve Forgette-Giroux, 2012). Stoll ve Louis'in de (2007) belirttiği gibi bu biçimde gerçekleştirilen birlikte öğrenme etkinlikleri, mesleki gelişimin geleneksel biçimlerinden farklıdır. Geleneksel mesleki gelişim etkinliklerinde bilgi ve becerilerini geliştirme olanakları okul ortamı dışında sağlanırken, mesleki öğrenme topluluklarında öğrenme, kavramlar ve uygulamalara ilişkin ortak bir anlayış geliştirmek için birlikte çalışma söz konusudur.

### **Mesleki Öğrenme Topluluklarının Çalışma Süreci**

Mesleki öğrenme topluluğu kolaylıkla uygulanabilir ve sürdürülebilir bir program değildir (Fullan, 2006; Little, 2006). Öncelikle bu topluluklar basitçe öğretmenlerin birlikte çalışması olmadığı gibi, özünü anlamaksızın kolaylıkla uygulanması da söz konusu değildir. Ayrıca okulun gereksinimlerine bağlı olarak veya öğretmenlerin bir araya gelme biçimine göre de farklılaşmaktadırlar (Michelen, 2011). Dolayısıyla bir mesleki öğrenme topluluğu oluşturma sürecinin tek bir mo-

del ya da yöntem doğrultusunda değil, her okulun kendi özelliklerine göre yeniden şekillendiğini söylemek mümkündür. Bu nedenle alan yazında farklı topluluk türlerinden ve çalışma biçimlerinden bahsedilmektedir. Bununla birlikte en yaygın kabul görenin öğretmen araştırmaları ya da işbirlikli öğrenme süreci olarak da isimlendirilen eylem araştırmaları takımları olduğu görülmektedir.

Caine ve Caine'de (2010) mesleki öğrenme toplulukları genellikle deneyimlerden öğrenmenin sistematik bir yöntemi olan eylem araştırmalarını kullandıklarını belirtmektedir. Eylem araştırması, belli bir konuda gelişmek ya da sorun çözmek için, bireyin ekipteki diğer bireylerle birlikte çalıştığı aşamalı ve yansıtıcı bir problem çözme sürecidir. Mesleki öğrenme topluluklarında eylem araştırması ise eğitimcilerin bir sorunu tanımlamak, bunu çözmek için bir strateji geliştirmek ve uygulamak yoluyla birlikte çalışmasıdır. Berger ve Forgette-Giroux'a göre (2012) öğretmenler ancak sınıf uygulamalarını analiz etmek ve geliştirmek için birlikte çalıştıkları sistematik bir süreç giriştiklerinde bir öğrenme topluluğuna dönüşürler.

Wald ve Castleberry (2000) mesleki öğrenme topluluklarında bu sürecin tanımlama, keşfetme, deneme, yansıtma ve paylaşma olmak üzere aşağıda özetlenen beş aşamadan oluştuğunu belirtmektedir.

1. Tanımlama aşamasında konu ve kavramlar üzerinde ortak bir anlayış oluşturulur, çalışma konuları tanımlanır, çalışma konusu ile ilgili sorular belirlenir ve toplulukla paylaşılır.
2. Keşfetme aşamasında bir çalışma planı oluşturulur, mevcut uygulamalar ve varsayımları belirlenir, yeni uygulamalar ve varsayımları keşfedilir, tanımlama aşamasında belirlenen sorular, artık şekillenmiş olan çalışma odağı ve parametreler doğrultusunda daha spesifik hale getirilir.
3. Deneme aşamasında da sorulara ve varsayımlara dayalı bir eylem deseni oluşturulur, uygulanır, gözlem yapılır, veriler kaydedilir ve bulgular raporlanır.
4. Yansıtma aşamasında grup üyelerinin eylem ve deneylerinin analizi sırasında gerçek bir öğrenme meydana gelir. Takım yansıtması, bireysel yansıtma ile başlar. Bu analiz, takım üyelerinin çoklu bakış açısı ve sonuçta ulaşılan ortak anlayış ışığında hem işe ilişkin derin bir anlayış, hem de gelecek uygulamaların tartışılması ve verilen kararlara enformasyon sağlar.
5. Son olarak paylaşma aşamasında öğrenme takımının üyeleri bakış açılarını, elde ettikleri bilgileri paylaşırlar. Topluluk üyeleri çalıştıkları konuda deneyim kazanmış olduklarından, aynı zamanda diğer öğretmenler için okul içinde danışabilecekleri bir kişi de olurlar. Yeni bilgiler ve beceriler paylaşıldıkça, topluluk üyelerinin topluluklarına olan bağlılıkları ve topluluklarının üyesi olmaktan duydukları gurur artar.



Böylece Berger ve Forgette-Giroux'un da (2012) vurguladığı gibi öğretmenler yeni ya da alternatif teknikleri tartışarak yeni bilgi üretilebilir ve işbirlikçi araştırma ve denemeler yoluyla, öğretimde sürekli bir iyileştirme oluşturulabilirler. Caine ve Caine (2010) mesleki öğrenme topluluğu kapsamında oluşturulan farklı grup türlerine değinmişlerdir. Bunlar çalışma grupları, uygulama toplulukları, konuşma çemberleri, etkili dinleme alanı ve süreç öğrenme halkalarıdır. Söz konusu gruplar ve işleyişleri aşağıda özetlenmiştir.

*Çalışma grupları.* Çalışma grupları özde okuma ve tartışma gruplarıdır. Katılımcılar önceden okudukları materyali birlikte tartışarak çözümlerler. Okullarda bu etkinlik genellikle aynı alandan öğretmenlerce kullanılmaktadır. Derinlemesine bir analize hazırlanmak için etkili bir yoldur. Okul çapındaki mesleki gelişim programlarında belli bir proje ya da yaklaşıma ilişkin araştırma, deneyim ve süreçleri incelemek için oluşturulabilmektedir.

*Uygulama toplulukları.* İnsanlar, işleri ve meslekleri hakkında öğrendiklerinin çoğunu meslektaşları ile görüşmelerinde informal olarak elde etmektedir. Uygulama toplulukları bu olguyu açıklamaktadır. Bu topluluklarda öğretmenler okul yöneticisi, meslektaşları, öğrenciler ve velilerle yeni öğretim yöntemleri gibi konularda karşılıklı konuşup, deneyimlerini paylaşarak birbirlerinden öğrenirler.

*Konuşma çemberleri.* Konuşma çemberleri katılımcıların çember şeklinde oturduğu, katılımcıların güç durumlarla başa çıkmasını kolaylaştıran, gerçekleri konuşabileceği ve dinleyebileceği belli rutin ve prosedürlerin kullanıldığı bir etkinliktir. Prosedürler başlangıçta yüzeysel iken katılımcılar kendini rahat ve yeterli hissetmeye başladığında konuşma ve süreçler giderek derinleşir.

*Etkili dinleme alanı.* Etkili dinleme bir öğrenme topluluğunun başarısında büyük bir payı olan iyi ilişkileri oluşturmak için son derece önemlidir. Katılımcıların karşısındakilerinin görüşlerini tam olarak dinlediği, karşılıklı dönütlerin verildiği bir ortam oluşturulur. Böylece topluluk üyeleri arasında daha derin bir anlayış oluşturulmaya çalışılır.

*Süreç öğrenme çemberleri.* Süreç öğrenme çemberleri yukarıdaki öğrenme topluluğu türlerinin önemli yönlerini bütünleştirir. İki temel amacı vardır. Birincisi birlikte çalışma ve öğrenmeyi teşvik edici bir iklime sahip bir dinleme alanı oluşturmaktır. İkincisi eğitimcilerin daha yetkin olmasına yardımcı olacak daha spesifik etkinlikleri içeren dinamik bir öğrenme çevresi sağlamaktır. Böylece öğrenmenin doğasının da keşfedildiği bir etkileşim gerçekleştirilmiş olur.

Görüldüğü gibi mesleki öğrenme toplulukları formal program ve kurslarla karşılaştırıldığında daha informal bir yapıya sahiptir. Topluluğun etkinlikleri genellikle okul düzeyinde gerçekleşmekle birlikte, sınıftaki uygulamalarla doğrudan bağlantı-



lıdır. Öğretmenlerin öğrenci ve meslektaşlarıyla günlük çalışmalarını da içermektedir. Mesleki öğrenme toplulukları öğretmenlere yeni teknikleri öğrenme ve uygulama olanağı sağladığından, öğretmenler bu uygulamaların öğrencilerinin gelişimi üzerindeki etkisini gördüklerinde, öğrenmek ve yenilikleri sınıflarında denemeye istekli olacaklarına inanılmaktadır (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006; Berger ve Forgette-Giroux, 2012). Böylece öğretmenler uygulayarak öğreneceklerinden, öğretmenlerin sürekli öğrenmesi hedefi de gerçekleştirilmiş olacaktır. DuFour, DuFour ve Eaker'a göre (2008) zamanla öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenmesi, yeni uygulamalar ve sonrasında öğrencilerin gelişimini izleme topluluğun üyelerinin günlük işlerinin rutin bir parçası haline gelecektir. Sonuç olarak okulda mesleki öğrenme topluluğu çalışmaları da süreklilik kazanmış olacaktır.

### **Mesleki Öğrenme Topluluklarının Yönetimi**

Destekleyici ve işbirliğine açık bir okul yöneticisi mesleki öğrenme topluluklarının başarısında en önemli etkenlerden biri (DuFour, DuFour ve Eaker, 2008) olarak kabul edilmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle birlikte çalışması ve onların mesleki gelişimi için gerekli olanakları sağlaması, bu toplulukların çalışmalarının amacına ulaşması açısından son derece önemlidir. DuFour ve Eaker (1998) okul yöneticilerinin başarılı bir öğrenme topluluğunu gerçekleştirmek için beş önemli unsuru sağlaması gerekliliğini ifade etmişlerdir.

1. Paylaşılan vizyon ve değerler doğrultusunda liderlik etmek.
2. Öğretmenlerin okuldaki karar verme süreçlerine katmak ve onları eyleme geçmeleri için güçlendirmek.
3. Öğretmenlere doğru kararları verebilmeleri için bilgi, eğitim ve gerekli parametreleri sağlamak.
4. Okulun vizyon ve değerleri doğrultusunda sergilenen model davranışların itibarını artırmak.
5. Sonuç odaklı bir öğrenme topluluğu geliştirmek.

Hord ve Sommers ise (2008) okul yöneticilerine okulda mesleki öğrenme topluluklarını yüreklendirme, geliştirme ve sürekliliğini sağlamak için beş eylemi gerçekleştirmelerini önermektedir:

1. Okul yöneticisi öğretmenler için etkili bir iletişim ortamı sağlamalıdır.
2. Okul yöneticisi öğretmenler arasında mesleki işbirliğini canlandırmalıdır.
3. Okul yöneticisi koçluk yapma aracılığıyla öğretmenlere destek olmalıdır.
4. Okul yöneticisi bir değişim ajanı ve çatışma yöneticisi gibi çalışmalıdır.
5. Okul yöneticisi mesleki öğrenme topluluklarının hedef ve vizyonu çerçevesinde yenileşmeyi ve sürdürülebilirliği canlandırabilecek yaratıcılık ve cesareti sergilemelidir.

Söz konusu unsur ve eylemler ancak okulda yeni tür bir sosyal etkileşime olanak sağlayacak yapıları harekete geçirerek oluşturabilir. Bu nedenle ilk olarak okulun kültüründe (DuFour ve Eaker, 1998) ve yapısında (McLaughlin ve Talbert, 2006) kapsamlı bir değişiklik yapılmalıdır. Bunun için okul yöneticisinden zaman, mekan ve iletişim mekanizması gibi kaynak ve yapıların en iyi şekilde kullanılması, bireysel ve kolektif öğrenmenin geliştirilmesi, vizyon ve güvenin geliştirilmesinin sağlanması, dağıtımçı liderliği benimsemesi ve mesleki öğrenme ve performans geliştirme çalışmalarını eşgüdümlemesi beklenir (Bolam, Stoll ve Greenwood, 2007). Bu değişiklikler öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarının çalışma biçimlerinde meydana getireceği değişimi kabul etmeleri ve benimsemelerini de sağlayabilir.

Okul geliştirmeye geleneksel yaklaşımlar politika, kurallar veya programlar gibi yapısal değişime odaklıdır. Yapısal değişimler genellikle hızlı ve nispeten kolaylıkla uygulanmasına karşın, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde anlamlı ve uzun dönemli etkileri yoktur. Anlamlı ve sürdürülebilir bir iyileşme kültürel bir değişim gerektirir. Bu varsayımlar, inançlar, değerler ve alışkanlıklarda değişim anlamına gelir. Mesleki öğrenme topluluğuna liderlik yapan okul yöneticileri okulun yapısı kadar, topluluğu destekleyecek bir kültürü şekillendirmenin önemini de farkındadırlar (Eaker ve Gonzalez, 2006). Mesleki öğrenme topluluklarının oluşturulması ve yönetilmesi üzerine çalışan araştırmacılar da özellikle işbirliği kültürü üzerinde durmaktadırlar. Okulda mesleki öğrenme topluluğunu oluşturmak için öğretmenler arasında anlamlı bir işbirliğini canlandırıp, destekleyecek bir lidere gereksinim vardır. Okul yöneticileri öğrenmeye odaklı, karşılıklı güven, saygı ve desteğe dayalı bir işbirlikli kültürün geliştirilmesinde önemli bir rol oynar (Harris, 2003; Bolam, Stoll ve Greenwood, 2007). Mesleki öğrenme topluluğunun başarısı için, okul yöneticisinin öğretmenler arası ilişkilerin doğasını etkilemesi, onlar arasında anlamlı işbirliğini canlandırması ve topluluk bilincini geliştirmek için çalışması gereklidir. Mesleki öğrenme topluluğu çerçevesinde işbirliğine temel olacak etkileşimleri sağlamak için gerçekleştirmesi gerekenler şunlardır (Louis ve Kruse, 1995):

1. Gelişime açıklık ve risk almanın desteklenmesi,
2. Güven, saygı ve diğerlerinin uzmanlığını kabul,
3. Öğretmenlerin bireysel gelişimini destekleme,
4. Öğretmenler arasında anlamlı etkileşimler oluşturma,
5. Öğrenmeyi destekleyici iklim.

Görüldüğü gibi okul yöneticisinden bireylerin birbirine özenli ve saygılı davrandığı, destek olduğu bir okul çevresi oluşturması beklenmektedir. Diğer yandan bir örgütün kültürünün değiştirilmesi zor ve zaman alıcı bir iştir. Dolayısıyla okul-

da kültürel değişiklikleri oluşturmak mesleki öğrenme topluluklarının uygulanmaya geçirilmesinin en zorlayıcı yönlerinden biri olabilir (Wells ve Feun, 2007). Bunun önündeki engellerden biri öğretmenlerin gelişime açıklık ve risk alma konusundaki kaygılarıdır. Bu noktada mesleki öğrenme topluluklarının gerektirdiği uyumlu ve üretken ilişkiler için, meslektaşlar arasında güven ve karşılıklı saygı çok önemlidir. Güven azaldığında bireyler, çevresindeki kişilerin sergileyebileceği zarar verici davranışlarından kendilerini ve yararlarını koruma gereksinimi hissederler. Böyle bir durumda bireyler ihtiyatlı olma eğiliminde ve risk almada isteksizdirler. Dolayısıyla enerjilerini öğrenmeye ve üretmeye harcamak yerine, kendilerini korumak için kullanma eğilimindedirler (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Öğretmenler meslektaşlarıyla birlikte çalışmayı riskli bulabilmektedirler. Sınıf gözlemlerine katılmak, dönüt vermek ve almak, meslektaşlarına mentorlük yapma, öğretim programında yenilikler yapma ile ilgili konuları tartışmak konusunda kendilerini güvende hissetmeyebilirler. Bunun sonucunda öğretmenler olumsuz değerlendirilme kaygısıyla sınıf etkinliklerinin incelenmesi veya onları değiştirme riskini almaktan kaçınmaktadırlar. Bu noktada gerekli ilişkisel güveni oluşturmada okul yöneticisi anahtar kişidir (McLaughlin ve Talbert, 2006; Stoll vd., 2006). Okul yöneticisinin öğretmenleri risk almaya yöreklendirmesi ve bu süreçten olumsuz etkilenmesine karşı önlemler alması gerekmektedir.

Okulda etkili mesleki öğrenme topluluğu oluşturmayı hedefleyen bir yöneticinin işbirliği kültürünün yanı sıra yapısal kaynakları da düzenlemesi gereklidir. Bir mesleki öğrenme topluluğu oluşturmak için yetkisini kullanan yöneticiler, öğretmenlerin birlikte çalışabilmesi için gerekli zaman, yer ve bilgi kaynaklara sahip olmasını sağlamalıdır (McLaughlin ve Talbert, 2006). Louis ve Kruse (1995) okul yöneticisinin mesleki öğrenme topluluğunu başarı ile yürütebilmesi için beş yapısal koşulu sağlaması gerektiğini öne sürmüştür:

1. Okulda çalışma saatleri içerisinde toplanabilmek için zaman,
2. Topluluk üyelerinin bir araya gelebileceği çalışma ortamları,
3. Öğretmenlere program, hedefler vb. konularda birlikte çalışabilme fırsatı verme,
4. Düşüncelerin paylaşımı, yansıtma ve tartışmaları yöreklendirecek iletişim yapıları,
5. Öğretmenlere öğrencileri etkileyecek kararları vermek üzere birlikte çalışabilmeleri için güçlendirme.

Öğretmenlerin mesleki konularla ilgili tartışmaları ve fikirlerin paylaşımı öğrenme topluluğunun önemli bir göstergesidir. Bunu sağlamak için yöneticinin öğretmenlerin düzenli olarak bir araya gelip çalışabileceği bir zaman belirlemesi

gereklidir. Okul içerisinde öğretmenlerin birlikte toplanabilecekleri bir çalışma odası olması da son derece önemlidir (Louis ve Kruse, 1995). Bunlara ek olarak Hord ve Hirsh (2009) okul yöneticilerine mesleki öğrenme topluluğunu desteklemek için şu yaklaşımları kullanmalarını önermektedir:

1. Öğretmenlere onların bir araya geldiklerinde başarılı olacaklarına inandığını sık sık dile getirmelidir. Özellikle öğrenci başarısı düşük okullarda, bu yolla öğretmenlerin kolektif yeterliklerine inançları bu yolla desteklenebilir.
2. Öğretmenlerden mesleki bilgilerini, işbirlikli çalışmalar aracılığıyla sürekli güncellemeleri beklenmelidir. Öğretmenler, meslekleri açısından etkililiklerini artıracak güncel bilgi ve becerileri izlemeleri için teşvik edilmelidir.
3. Topluluklara kendilerini yönetebilmeleri için yol gösterilmelidir. Etkili öğrenme toplulukları demokratik ve katılımcıdır. Yönetici başlangıçta toplantının düzenlenmesine liderlik edebilir, ancak zamanla topluluk üyelerini önemli roller üstlenmeye teşvik etmelidir. Başlangıçta yetkilerini paylaşarak, öğretmenleri karar verme sürecine katarak, zaman içinde onları ileride topluluk çalışmalarına liderlik etmeye hazırlamalıdır. Böylece hem topluluğun sürekliliği sağlanmış hem de öğretmenlerin uzmanlaşma duyguları canlandırılabilir.
4. Veriler erişilebilir hale getirilmelidir. Etkili bir öğrenme topluluğu öğretim ile ilgili kararlarında veri kullanma becerisine sahip olmalıdır. Okul yönetimi öğrenci performans verilerini öğretmenlerin anlayabileceği ve yorumlayabileceği bir biçimde ulaşılabilir kılmalıdır. Aynı zamanda öğretmenlere verileri yorumlamada gerek kendisi gerek bir uzmanın desteğini sağlayarak yardımcı olmalıdır.
5. Tartışma ve karar verme becerilerini öğretmelidir. Özellikle okul için işbirlikli çalışma biçimi yeni ise okul yöneticisi öğretmenlere diyalog kurma ve birlikte karar verme becerilerini geliştirmede yardımcı olmalıdır. Üyelerin bilgi, duygu ve tercihlerini paylaşmaları katılımcıların birbirlerini anlamaları için önemlidir. Ancak böyle paylaşımlar zaman zaman öğrenmenin önünde bir engel haline de gelebilmektedir. Öğrenme toplulukları oylama veya uzlaşma yoluyla karar vermenin farklı stratejilerini kullanabilmelidirler.
6. Güven inşa etmek için zaman ayrılmalıdır. Öğrenme topluluğu aktiviteleri ancak öğretmenler arasında ve öğretmenlerle yönetici arasında karşılıklı güven olduğunda etkili olabilir.

Harris (2003) okul yöneticilerinin engellerin üstesinden gelme ve fırsatlar yaratabilmek için liderlik ve problem çözme becerilerini kullanmaları gerektiğini öne sürmektedirler. Mesleki öğrenme topluluğu oluşturmak için okul yöneticisinin geleneksel hiyerarşik rolü göz önünde bulundurulduğunda bir paradigma dönüşümü gereklidir. Mesleki öğrenme topluluğunu oluşturmak için okul yöneticilerinin rolleri, sorumlulukları ve karar verme süreçleri okulun yeniden yapılandırılmasıyla değişmelidir.

## SONUÇ

Günümüzde teknoloji, ekonomi ve toplumsal alanda yaşanan hızlı dönüşümler nedeniyle, eğitim sisteminde gerçekleştirilen yenileşme çalışmaları, öğretmenler mesleki gelişiminin önemini daha da vurgular hale gelmiştir. Bugün öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin, yetiştirilmeleri kadar önemli olduğu ve meslek yaşamı süresince devam etmesi gerekliliği herkesçe kabul edilmektedir. Artık tartışmalar giderek daha çok mesleki gelişimin etkililiğine yoğunlaşmaktadır. Geleneksel mesleki gelişim etkinliklerinin eğitimin niteliğini artırma yönündeki beklentileri karşılamada tek başına yeterli olmadığı görüşünden yola çıkarak, bu etkinliklere alternatif olarak ya da birlikte kullanılmak üzere okul temelli öğretmen geliştirme yaklaşımları uygulanmaya başlamıştır. Bunlar arasında öğretmenlerin mesleki gelişiminde olduğu kadar, öğrencilerin öğrenmesinde de fark yaratmayı hedefleyen mesleki öğrenme toplulukları, sadece bir mesleki gelişme yaklaşımı değil, aynı zamanda bir okul geliştirme modeli olarak ön plana çıkmakta ve giderek yaygınlaşmaktadır. Mesleki öğrenme toplulukları, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi ile ilgili sorunları saptayıp, yeni veya alternatif yöntemleri öğrenip, kendi çözümlerini geliştirip uyguladıkları ve bu uygulamalar sırasındaki edindikleri deneyimleri paylaşarak birlikte öğrendikleri işbirlikli öğrenme ortamlarıdır.

Mesleki öğrenme toplulukları uygulaması ve sürdürülmesi kolay programlar değildir. Bu sürecin başarılı olabilmesi için okul yöneticisinin destekleyici bir öğretim liderliği sergilemesi son derece önemlidir. Bu toplulukların amaçlarına ulaşması için, okul yöneticisinin öğretmenlerle birlikte çalışarak onlara model olması, topluluk çalışmalarını özendirilmesi, öğretmenlerin birlikte çalışabilmesi ve gelişmeleri için gerekli olanakları sağlayarak öğretmenleri güçlendirmesi, etkili iletişim, güven, saygı ve desteğe dayalı bir işbirliği kültürü geliştirmesi gereklidir. Bu doğrultuda okul yöneticisinden beklenen, öğrencilerinin öğrenmesini geliştirme vizyonu çerçevesinde, okulunda eğitimin niteliğini artırma ve yeniliklere başarıyla uygulama hedeflerini gerçekleştirmek için geleneksel hiyerarşik rolünden vazgeçerek dağıtımcı bir yaklaşımı benimsemesidir.

**KAYNAKÇA**

- Berger, M. J. ve Forgette-Giroux, R. (2012). Building professional learning communities. The International Handbook of cultures of professional development for teachers (Eds: B. Boufoy-Bastick). Strasbourg. Analytrics. pp. 265-284.
- Bolam, R., Stoll, L. ve Greenwood, A. (2007). The involvement of support staff in professional learning communities. Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas. (Edt: L. Stoll ve K. Seashore). New York, NY: Open University Press McGraw-Hill Education, pp. 17-29.
- Caine, G. ve Caine, R.N. (2010). Strengthening and enriching your professional learning community: the art of learning together. Alexandria, VA: ASCD.
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. Educational Leadership, 53 (6), 4-10.
- DuFour, R. ve Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work: Best practice for enhancing student achievement. Bloomington, IN: Solution Tree.
- DuFour, R., DuFour, R. ve Eaker, R. (2008). Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- DuFour, R., Eaker, R. ve DuFour, R. (Eds.). (2005). On common ground: The power of professional learning communities. Bloomington IN: Solution Tree.
- Eaker, R. ve Gonzalez, D. (2006). Leading in professional learning communities. National Forum of Educational Administration and Supervision Journal, 24 (1), 6-13.
- Eaker, R., DuFour, R. ve DuFour, R. (2002). Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities. Bloomington, IN: National Education Service.
- Easton, L. B. (2008). Qualities of powerful professional learning. Phi Delta Kappa, 89 (10), 757.
- Fullan, M. (2006). Leading professional learning. School Administrator, 63 (10), 10-14.
- Giles, C. ve Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. Educational Administration Quarterly, 42 (1), 124-156.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership. School Leadership and Management, 23 (3), 313-324.
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. Learning together leading together: Changing schools through professional learning communities. (Edt: S. M. Hord). New York: Teachers College, pp. 5-14.
- Hord, S. M. ve Sommers, W. A. (2008). Leading professional learning communities: Voices from research and practice. Thousand Oaks, CA: Corwin Press & National Association of Secondary School Principals.
- Hord, S. M. ve Hirsh, S. A. (2009). The principal's role in supporting learning communities. Educational Leadership, 66 (5), 22-23.
- Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. Journal of School Leadership, 9, 184-208.

- Katz, S. ve Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 27-51.
- Katz, S., Earl, L. ve Ben Jaafar, S. (2009). *Building and connecting learning communities: The power of networks for school improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Lieberman, A. ve Miller, L. (2011). Learning communities: The starting point for professional learning is in schools and classrooms. *Journal of Staff Development*, 32 (4), 16-20.
- Little, J. W. (2006). Professional community and professional development in the learning-centered school. Atlanta: National Education Association.
- Little, J. W. ve McLaughlin, M. W. (Eds.). (1993). *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts*. New York: Teachers College Press.
- Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 325-340.
- Louis, K. S. ve Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Louis, K. S. ve Marks, H. M. (1998). Does professional learning community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106 (4), 532-575.
- McLaughlin, M. ve Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teachers College Press.
- Michelen, R. T. (2011). Impact of participation in a professional learning community on the professional life of a teacher. Unpublished PhD Thesis. Fordham University, New York, UMI Number: 3465673.
- Roberts, S. M. ve Pruitt, E. Z. (2009). *Schools as professional learning communities: Collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' Workplace. The social organization of schools*. New York-London: Longman.
- Senge, P. (2011). *Beşinci disiplin*. 15. Basım. (Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L. ve Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. New York, NY: Open University Press McGraw-Hill Education.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahan, A., Wallace, M. ve Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.
- Wald, P. J. ve Castleberry, M. S. (2000). *Educators as learners: Creating a professional learning community in your school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wells, C. ve Feun, L. (2007). Implementation of learning community principles: A study of six high schools. *NAESP Bulletin*, 91 (2), 141-160.

## Anılarla Haydar Hoca – Kamile DEMİR

Ben lisans, yüksek lisans ve doktora yani tüm yükseköğrenimi boyunca Prof. Dr. A. Haydar Taymaz'dan ders alma ayrıcalığını yaşamış öğrencilerinden birisiyim. Haydar Hocamızın anılarımızdaki en büyük izi, şüphesiz güçlü kişiliği ve eşsiz nezaketidir. Hocamızın bizlere verdiği değeri, nezaket dolu sözleri ve tavırları ile öyle güçlü bir biçimde vurgulardı ki, bu değere layık olabilmek kaygısıyla çalışmalarımızdan davranışlarımıza kadar büyük bir çaba harcardık. Böyle değerli bir modeli tanımış ve onun değerli bilgilerinden yararlanmış olduğum için kendimi çok şanslı hissediyorum.

Hocamız bize derslerinde ders konuları ile ilgili çeşitli örnek olaylar anlatırdı. Biz bu örnekleri büyük bir ilgiyle dinlerdik. Ben bunlardan “Teftiş” dersinde anlatmış olduğu bir tanesini paylaşmak istiyorum. “Bir ilde müfettişler ortaöğretim okullarında teftiş yapmaktadırlar. Müfettişlerden biri titizliği ile meşhurdur ve okul yöneticileri için teftiş süreci son derece gergin geçmektedir. Sadece bir meslek lisesi müdürü son derece rahat bir biçimde sıranın kendi okuluna gelmesini beklemektedir. Deneyimli yönetici okulundan ve çalışmalarından son derece emindir. Sonunda müfettiş okula gelir ve teftiş başlar. Her şey o kadar düzenli ve gereğine uygun yürütülmüştür ki, müfettiş en ufak bir hata bulamaz. Bu durum titizliği ile ünlü müfettişi şaşırtır. Çünkü daha önce böyle bir şey yaşamamıştır. Mutlaka bir şeyler olmalıdır. Sonunda atölyeleri gezerken tezgâhlardan birinin üzerindeki bıçkı makinesinin etrafındaki talaşları görür. Bir şey bulmuş olmanın sevinciyle ama ciddi ve onaylamaz bir ifadeyle talaşları gösterir ve müdüre “müdür bey nedir bu rezalet” der. Okul müdürü sakın bir şekilde açıklar. “Efendim biz sizin okula talaş teftişi için geldiğinizi bilmiyorduk. Bilseydik mutlaka siz gelmeden önlem alırdık.”

*Işıklar içinde yatın Haydar Hocam. Öğrencileriniz sizi hep hatırlayacak.*



# Örgütsel Güç ve Örgütsel Dedikodu

Şenay SEZGİN-NARTGÜN<sup>38</sup>

## ÖRGÜTSEL GÜÇ

Günümüz dünyasında yönetim tarzları uygulanış biçimlerine göre farklılık göstermektedir. Eğer yönetim daha fazla katılımcılığı gerekli kılıyorsa o yönetim tarzı demokratik, insan iradesine önem veriyorsa serbestçidir. Ancak yönetim tarzı ne olursa olsun yöneticinin işgörenine nasıl yaklaştığı, üzerlerinde nasıl bir güç hissettirdiği daha da önemli bir hal almaktadır. Çünkü yönetimde yöneticiler kendi sınırlarının ötesinde etkileme güçleri ile varolmaktadırlar. Yöneticilerin insanları etkileme tarzı ile gücü kullanma arasındaki ilişkinin belirlenmesi, örgütlerde egemen olan yönetim yaklaşımlarının belirlenmesine yol açabilir (Titrek ve Zafer, 2009). Başaran (1992), etkileme sürecinin başlatılmasının ve sürdürülmesinin kaynağı olarak örgütsel önderde bulunan erk'i işaret etmektedir. Eğer önderde yani örgüt yöneticisinde erk başka bir ifade ile güç olmazsa etkilemenin de olmayacağı vurgulanmaktadır. Güç, örgüt içindeki konumun değil, daha çok yöneticinin başka kişi ve grupları etkileme yeteneğinin bir ürünüdür (Werner, 1993, 85 Akt: Titrek ve Zafer, 2009).

İlgili literatürde gücün pek çok tanımına rastlamak mümkündür. Bazı çalışmalar gücü bir çare olarak, bazıları ise sosyal ilişkilerde bağımlılığın bir çeşidi olarak tanımlamışlardır (Koşar ve Çalık, 2011). Mcshane ve Von Glinow (2010, 358) gücü, bir kişinin, takımın ya da organizasyonun kendisi dışındakileri etkileme gücü olarak tanımlarken; Bursalıoğlu (2005) ise gücü, "insanların diğerlerini eyleme geçirebilmesi, ödülleri kontrol altında tutabilme yeteneği" ve "amaca götüren bir araç, yetkiyi de bu aracı kullanma hakkı" olarak ifade etmiştir. Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi güç ile otorite birbiri yerine geçen ama farklı anlamlar taşıyan iki kavramdır. Bierstedt'a (1950) göre otorite, kurumsallaştırılmış güç iken; Emerson (1962) otoriteyi rollere atfedilmiş meşru güç olarak tanımlamaktadır (Akt: Aydın ve Coşkun, 2007). Genel anlamda güç, sosyal aktörler arasında ilişkilerin belirlenmesini, düzenlenmesini sağlayan bir mekanizma olarak ifade edilebilir. Güç sahibi bir kişi, birim veya kurum, güç sahibi olmayan diğer kişi, birim ve kurumlara göre daha fazla önem ve prestije sahiptir. Örneğin, bir örgüt içerisinde personel, maliye ve bütçe bölümleri diğer bölümlere nazaran daha güçlü durumdadır. Bundan dolayı güç, ilişkilerin derecesini belirleyen çok önemli bir faktördür (Can ve Çelikten, 2000). İşgörenlerin çalıştıkları birim ya da örgüt içindeki pozisyonları, sahip oldukları gücün düzeyini ve etkisini de ifade etmektedir. Güç ve düzey iş-

görenler arasındaki iletişimi de etkilemektedir. Örgütlerde işgörenler arasında iki türlü iletişim geçerlidir. Bunlar formal ve informal iletişim olarak ifade edilebilir. Hak etmediği bir pozisyonda ya da güçte olan işgörenler daha çok formal olmayan iletişim yolunu tercih ederken gücün odağında olan yöneticiler ve işgörenler formal iletişimi tercih etmektedir.

## ÖRGÜTSEL DEDİKODU

Formal yani resmi iletişim, sözlü ve iç-dış yazışmalar şeklinde yapılırken bilgilendirme ya da bilgi istemeyi temel almakta ve belli amaç doğrultusunda yapılmaktadır. İnfomal iletişim yani resmi olmayan iletişim bireyler arası ilişkilerin doğal sonucu olarak doğan bir iletişim olup belirli bir plan ve amacı olmayan, kendiliğinden oluşan doğal bir iletişim türüdür (Arabacı, Sünkür ve Şimşek, 2012; Atak, 2005; Daniels, Spiker ve Pape, 1991; Gist, 2010; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003). Doğal olması sebebi ile çevreden ve çevredeki insan gruplarının etkileşiminden beslenmektedir. Örgütlerde formal iletişim sistemi ne kadar bozuk olursa, informal iletişim, söylenti ve dedikodu o derecede artmaktadır (Bursalıoğlu, 2005, 114). İyi dedikodu yapabilmek için bilgiyi alıp aktarırken iyi bir öykü anlatıcı olabilmek önemlidir. İyi bir öykü anlatıcısı değilseniz anlattığınız dedikodularında dinleyicisi az olur. O halde dedikodu nedir ve nasıl yapılır? Dedikodunun tanımı yapmak çok kolay değildir. Öncelikle tanımı insanların ilk etapta neden dedikodu yaptıklarını ve etkilerinin ne olduğunu bilmek kadar önemli değildir (Hannigan, 2008). Peki dedikodunun ya da daha geniş çerçevede informal iletişimin amacı nedir? İnfomal iletişimin amaçlarını dört madde de toplamak mümkündür. Bunlar (Donald, Paul ve Leon, 1996, 332):

- İletişim kurma ihtiyacı,
- Can sıkıntısı ve monotonluktan kaçınma,
- Başkalarının davranışlarını etkileme çabası,
- Resmi kanallardan işle ilgili olarak elde edilemeyecek bilgilere ulaşmaktır.

Bu amaçlar doğrultusunda informal iletişim insanlara neler sunmaktadır ki eskilerden bu güne hemen hemen herkes bu informal iletişim yolunu kullanmaktadır. İnfomal iletişim (dedikodu, söylenti) öncelikle çalışanların işleri, kendileri ve firmaları hakkında konuşma konusundaki psikolojik ihtiyaçlarını giderir, örgüt ve çalışanlar hakkında yönetime ihtiyaç duyduğu hayati geri bildirim sağlar ve de örgütün ruhu ve sağlığı konusunda üst yönetimi bilgilendirir (Eroğlu, 2005). Türk Dil Kurumu [TDK] dedikoduyu “Başkalarını çekiştirmek ve kınamak üzere yapılan konuşma, kov, gıybet, kılükal” olarak tanımlamaktadır (TDK, 2014). Bu tanımdan yola çıkıldığında işgörenlerin daha çok mesai arkadaşlarının ne söyle-

diği ve ne yapmadığı ile ilgili oldukları görülmektedir. Örneğin “Ali bütün hafta internette sörf yaptı, proje ile hiç ilgilenmedi” en tipik dedikodu örneğidir. Pek çok örgütte dedikodu yasak olmasına rağmen koridorlarda, kabinlerde, mola odalarında ya da tuvaletlerde gizli gizli dedikodu yaparlar. Daha önce de ifade edildiği gibi dedikodu doğal bir süreçte gerçekleşen bir iletişimdir. Dedikodu çalışma ortamını sağlıklı devam etmesine olanak sağlar ve verimli stratejilerin uygulanmasında yöneticilerin işini kolaylaştırır (Hannigan, 2008).

Bunun yanında işgörenlere örgütsel politika ve kararların duyurulması ve anlatılması, örgütte dedikodu ve söylentilerin önünü keser, ayrıca örgüt-işgören bütünleşmesini kolaylaştırır. Örgütün çalışma düzeni, uzun ve kısa dönemli hedefleri, ücret ve prim sistemi, ödül-ceza sistemi, yükselme olanakları, sosyal haklar vs. gibi konulara ilişkin bilgilendirme, örgütün işgörenlerce tanınmasını sağlar (Yatkın, 2009). Çünkü informal iletişim işgörenleri birbirini çok iyi tanıdığı ve bir üst otoritenin izni veya haberi olmadan bilgilerin iletildiği ortamlarda sık sık görülmektedir. Bu informal iletişim “Fısıltı Yönetimi” olarak da adlandırılmaktadır (Tezel ve Tezel, 2012). Bu tür iletişim daha çok örgüt içinde resmi olmayan gruplarda, örgüt dışındaki sosyal etkinliklerde, örgüt içi sosyal etkinliklerde bir araya gelerek kurulmaktadır. İnfomal iletişimde resmi olmayan iletişim kanalları kullanılmaktadır. Bu kanallardan biri olarak “dedikodu mekanizması (Grapevine iletişim)” verilebilir (Atak, 2005).

Son yirmi yıldır yönetim ve organizasyon üzerine çalışma yapan araştırmacıların (Kurland ve Pelled, 2000; McAndrew vd., 2007; Michelson ve Mouly, 2000; Noon ve Delbridge, 1999) örgüt üyeleri arasında dedikodu konusu ilgilerini çekmeye başlamıştır (Akt: Ellwardt, 2011). Yöneticiler hakkında yapılan dedikodu onların itibarını ve astlarının onların gücünü kabul ettiğini gösterdiği literatürde görülmektedir (Ellwardt, 2011). Aynı zamanda dedikodu mekanizmasına bağlı kalmak çalışanlara, yöneticilere ve örgütlere arzu edilen hedeflere ulaşmada yardımcı olabilmektedir. Çünkü söylenti ve dedikodular örgütsel iletişimin etkin bir kanalıdır. Dedikodu ve söylenti, üstünkörü bilgiyi kategorileştirerek hayali nesnelere dönüştürür ve bildik kavramlarla ilişkilendirerek olup biten hakkında konuşulur hale getirir (Solmaz, 2006). Dedikoduların ve söylentilerin belirsizlik, gizlilik, endişe ve korkulara neden olmasını önlemek için konu ile ilgili gerçek bilgilerin çalışanlara iletilmesinde dedikodu mekanizmasını kullanmak yöneticiler için kaçınılmaz ve hayati bir öneme sahiptir (Atak, 2005). Leblebici, Yıldız ve Karasoy (2009) tarafından grup odaklı bakıldığında dedikodu, bir grubun değerlerini korumak için yürüttükleri bir süreç olarak görülürken birey odaklı bakıldığında dedikodunun bilgi toplama ve yayma, reklam ve çevreyi etkileme bir araç olarak görülmektedir. Bu bağlamda bazı yöneticiler örgüt içinde çabuk yayılmasını istedikleri mesajlar ve duyurular için bu ileti-

şim kanalını tercih etmektedir. Özellikle yöneticinin gücünün vurgulandığı mesajlar bu yolla gönderilir ki işgörenler arasında güçten kaynaklanan hayranlık ve bağlılık oluşsun. Diğer yandan insanın ait olma, sosyal ağ oluşturma, değiştirme veya sürdürme çabasından kaynaklanan dedikodu; sosyal çevredeki insanlar hakkında bilgi değiş tokuşu yapma, onları bir arada tutma, rakip olanları dışlama, statüyü artırma ve grup kurallarını aktarma işlevlerini de yerine getirir (Atak, 2005; Arabacı, Sünkür ve Şimşek, 2012). Bu bağlamda yöneticiler, resmi olmayan iletişimin etkililiğini örgüt lehine çevirerek kullanmak durumundadırlar. Bunun gerçekleşebilmesi için işgörenlerin kişisel çıkarlarını örgüt çıkarları ile özdeşleştirmeleri gerekmektedir. Böylelikle dedikodu hem örgüt hem de işgörenin çıkarlarına hizmet eden bir araca dönüşebilir (Leblebici, Yıldız ve Karasoy, 2009). Yöneticiler bu mekanizmayı kendilerine hizmet edecek şekilde kullanarak dedikodunun kötü sonuçlarından örgütlerini korurken, işgörelere ileilmek istenen bilgileri en kısa sürede ve doğru olarak iletebileceklerdir. Aksi durumda resmi olmayan iletişim örgüt aleyhine çalışmaya başlayabilir (Atak, 2005).

Dedikoduda dikkat çeken bir nokta bu süreci vurgulandığı gibi sadece işgörenlerin değil yöneticilerinde sıklıkla kullanmasıdır. Atak (2005) yöneticilerin bu yolu kullanabilmesi için çalışanlarla yöneticiler arasında sıcak ilişkilerin olmasına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Ancak yöneticilerin bu noktada çalışanlardan bilgi topluyor havası yaratmaması ve samimi olmasının önemli olduğu vurgulanmakta aksi takdirde bu iletişim kanallarının tamamen kapanmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Yöneticilerin kullanabileceği bir başka yolda mesai saatleri dışında yöneticilerle işgörenleri biraraya gelmesi ile mümkün olabilir. Bunun için akşam yemekleri, piknikler gibi sosyal aktiviteler düzenlenebilir. Tüm bu çabalara rağmen izlenen süreçte memnun olanlar olduğu gibi memnun olmayanlarında olabileceği gerçeğini gözardı etmemek gereklidir. Memnun olanlar örgütü destekleyen sağlıklı bir iletişimle dedikoduyu kullanırken memnun olmayanlar örgütün ve yöneticinin gücünü azaltmak, prestijini yok etmek için kullanırlar O halde dedikodular pozitif veya negatif olabildiği gibi tamamen ya da kısmen yanlış olabilirler. Üstelik her zaman dedikodunun kaynağı ve de hedefi de belli olmayabilir. O zamanda dedikodu söylentiye dönüşür.

Öncelikle bireyler dedikoduyu diğer insanlar hakkındaki bilgileri onlarla görüşmeden öğrenmek için kullanırlar. Bunun yanında aktif olarak dedikodu yapan bireylerin kendi akranları üzerinde önemli bir düzeyde resmi olmayan etkisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Arabacı, Sünkür ve Şimşek, 2012). Pozitif dedikodu bireylerin birbiri ile sosyal bağlar kurmasını sağlarken negatif dedikodu sosyal bağların kopmasına rekabet ortamının oluşmasına neden olur. Yöneticiler pozitif dedikodunun önemini farkında oldukları gibi negatif yönleri olduğu-

nun da bilincindedirler ve örgütsel hatta bireysel amaçlara ulaşabilmek için güç kullanırlar. Yapılan ya da yapılması düşünülen işin niteliğine göre zorlayıcı güç kullanabildikleri gibi maddi manevi güçte kullanabilmektedirler. İşgörenlerine işlerini yaptırabilmek ve onları kontrol altına alabilmek için farklı güçler kullanırlar (Aslanargun, 2010). Dedikodu pozitif ve negatif diye ayrılrsa bile özünde yapılan iş kötü niyetli ve aldatıcıdır. Örneğin, işgörenlerin yasalarla korunan gizli kişisel bilgileri, cinsel tacizlerle ilgili konuları gibi durumlarının örgütlerdeki diğer kişilerle paylaşılması bu kişiler üzerindeki genel kanıyı etkiler (Hannigan, 2008). Dedikodu işgörenlerle meslektaşları arasındaki olası işbirliğini etkilediği gibi önemli pozisyonlardaki örgüt üyelerini de güç savaşına soktuğu için olumsuz etkilemektedir (Ellwart, 2011). Bu dedikodu mekanizması nasıl çalışmaktadır? Atak (2005) Hellweg'in, dedikodu mekanizması fonksiyonlarını şöyle aktarmaktadır:

- *Katılımcıları vardır:* Bu iletişim sisteminde sekreterler ve laf taşıyan kişiler anahtar rol taşırlar. Aynı zamanda, dedikodu bilgisini alan ve diğer kişilere iletmeyen çok sayıda çalışan da bu iletişim sistemine katılmış olurlar. Bu iletişim sisteminin kullanımı, diğer grup ve işgörenlerde olduğu kadar yöneticiler arasında da yaygındır.
- *İletimi ve şekli vardır:* Bu iletişim sistemi genellikle sözlüdür. Örgütün her yerinde başlayabilir, gelişebilir ve sona erebilir.
- *Seviye, hız ve bilginin güvenilirliği:* Genellikle bu sistemde bilgi noksan olsa da kesinliğe daha çok eğilim gösterir ve bilginin yayılması oldukça hızlıdır. Nerede bilgi eksikliği varsa dedikodu orada yoğunlaşır, sırların yarattığı anlam boşluklarına birbiriyle ilgisi olmayan imgeler, çağrışımlar dolar (Arabacı, Sünkür ve Şimşek, 2012) gerçekten uzaklaşılır.

İşgörenlerin bilgilerin gerçekliği konusunda belirsizlik yaşamaları durumunda, kendilerine önemli gelen gündem konularında ve resmi iletişim kanalları yetersiz kaldığında dedikodu trafiğini daha fazla kullandıkları görülmüştür (Özarallı ve Torun, 2011). Bu durum hem işgörelere hem de örgütlere zarar vermektedir. Dedikodu, yıkıcı bir davranış olarak nitelendirilmektedir, ancak iletişimin resmi olmayan ağı olarak, dedikodu hem olumlu hem olumsuz sonuçlar üretme potansiyeline de sahip olduğu daha önce belirtilmişti (Gist, 2010).

İşgörenler ve yöneticiler arasında dedikodu öncelikle olumsuz davranışlar üzerine yapılmaktadır. Örneğin çalışanların direnç göstermesi, işyerinde dolaylı saldırganlık, sosyal iş zayıflatılması ve işyerinde nezaketsizlik gibi davranışlar üzerine (Ellwart, 2011). Örgütlerde, işe geç gelme, gelmeme, dedikodu, yalan ve hırsızlık gibi istenmeyen olumsuz davranışlar da bulunmaktadır (Shamsudin, 2006). Ayrıca dedikodu yapanın bir amacı da "ben bu yanlış yapmadım, ben iyiyim" mesajını vermek istemesi-

dir. Dedikodu grubu “ben” öznesinden çıkmaz. Kendi doğrularını, üçüncü bir kişinin yanlışları üzerinden belirledikleri için doğrular sürekli değişir. İşgörenler kendilerinden memnun olmadıklarında, diğer işgörenlerden memnun olmadıklarında, muhatap bulamadıklarında ve anlaşılacaklarına inanmadıklarında da dedikodu yaparlar (Tezel ve Tezel, 2012). O halde bir örgütte negatif dedikodunun olması için üç temel ögenin gerçekleşmesi gerekir. Bu ögeler: 1. Bilgi eksikliği; çalışanların kendi dünyalarında neler olup bittiğini bilmedikleri durumlarda, durum hakkında spekülasyonlarda bulunulmasıyla söylentiler ve dedikodu trafiği harekete geçer. 2. Güvensizlik; özellikle çalıştıkları örgüte ve yöneticileri olan güven azlığı dedikoduların artmasına sebep olmaktadır. Bu durumda çalışanlar negatif algılama eğilimindedirler ve endişelerini diğerleriyle paylaşırlar. 3. Çelişkiler; söylentilerin ve dedikoduların başlamasındaki bir diğer etkidir (Arabacı, Sünkür ve Şimşek, 2012). Örgütlerde söylentiler içsel ve dışsal söylentiler diye ikiye ayrılır. İçsel söylentilerin % 22,09’unu iş güvenliği, % 15,07’sini iş memnuniyeti, % 33,21’ini personel değişimleri, % 19,1’ini dedikodu ve % 10,52’sini diğer konular oluşturmaktadır (DiFonzo ve Bordia, 1999).

Söylentiler içerisinde dedikodu ciddi bir oranı temsil etmektedir. Bu sebeple örgütlerdeki söylentileri ve dedikoduları azaltmak ve ortadan kaldırmak için bazı tedbirler alınmalıdır. Bu tedbirler şunlardır:

1. Yöneticiler işgörenlerin kendilerini rahatça ifade edebildiği ortamlar hazırlayarak belli zaman aralıklarında onlarla görüşmelidir. Böylelikle söylenti ve dedikodu konularını daha kolay fark ederek sorunu ortadan kaldırmak için çaba sarf edebilir (Tucker, 1993).
2. İşyerlerinde işgörenlerle açık bir iletişim kurmak için pozitif dedikodu bir gerekliliktir. Örgütte iki kişi istekli bir değişim için birlikte dedikodu yapıyorsa: gereklilik olduğu için, iletişim kurmuş olmak için ve öğrenme sürecini devreye sokmak için yapıyor olabilir. Bu tür iletişimler sınırlı kaynak ve zaman gibi ortak sorunlarla karşı karşıya kaldıklarında işgörenler arasında güçlü bağların kurulmasına neden olur. Burada önemli olan yöneticinin bu dedikodu mekanizmasını örgüt için faydalı hale getirebilmesi ve dedikoduyu kontrol altında tutmak için çeşitli stratejiler kullanabilesidir (Medini ve Rosenberg, 1976).
3. Yöneticiler, bireysel, takım ve örgütsel düzeyde durumu yönetmek için farklı metodlar benimseme ihtiyacını maskeleyerek hızlı bir düzeltme gibi dedikodunun aciliyette kullanılmasının tehlike yaratabileceğini de bilmelidirler (Waddington, 2005).

Örgütlerin çalışma ortamlarında yapılan dedikodular tehlikeli olduğu gibi şu sorunlara da yol açmaktadır (<http://tr.wikipedia.org/wiki/Dedikodu>):

- Üretimi azaltır ve zaman kaybı yaratır.
- Güven ve moral erezyonuna neden olur.
- İnsanlar arasındaki doğru olmayan bilgilerin dolaşmasından dolayı sınırlılık hali yapar.
- Çalışanlar arasında gruplaşmalara sebep olur.
- Duyguların zarar görmesine neden olur.
- İyi çalışanların bu olumsuz ortamdan kaynaklı işi bırakmasına sebep olur.

Bu sorunlar örgütlerin iflas etmesine, zarar etmesine, işgörenlerin işten çıkarılmasına, huzursuz olmalarına neden olur. Dedikodu hem işgörenin hem de örgütün çıkarlarına hizmet etmesi aynı zamanda hem işgörene hem de örgüte zarar verebileceği anlamına da gelebilmektedir (Leblebici, Yıldız ve Karasoy, 2009). Örneğin örgütte yaşanan bir usulsüzlük dedikodusu örgüt için zarar verici olduğu gibi işgören içinde zarar vericidir, prestij kaybına sebep olabilir.

Bu nedenle işgörenlerin dedikodu mekanizması hakkında bilinçlendirilmesi ön plana çıkmaktadır. Atak (2005) işgörelere, kişilere ve örgüte zarar verebilecek söylenti ve konuşmaların kötülüğünün hissettirilmesi, bu mekanizmanın vereceği zararları önlemesi açısından önemli olduğunu ifade etmektedir.

## SONUÇ YERİNE

İletişim psiko-sosyal bir ihtiyaçtır. Sosyal bir varlık olan insanın bu ihtiyacını karşılamak istemesi çok doğaldır. Bu ihtiyacın engellenmesi ya da sınırlandırılması her tür ortamda informal iletişim kanallarının kullanılmasını daha önemli hale getirecektir. Bu nedenle, dedikodu ve söylentinin geçmişten günümüze her zaman var olduğunu gerçeğinden yola çıkarak örgütsel yapı ve çalışanlar üzerinde yaratacağı olumlu etkileri artırmak ve olumsuz etkileri azaltmak mümkünse yok etmek için gerekli önlemlerin alınmasına çaba göstermek gerekir. Örgütsel yapısını her aşamasını iyi organize etmiş örgütlerde bile doğal bilgi ve haber alışverişinin bütünüyle ortadan kaldırılması pratikte mümkün olmadığına göre informal iletişime pozitif yaklaşımlar göstererek örgütlerin amaçlarına hizmet edecek niteliğe kavuşturulması daha doğru olacaktır. Burada en büyük görev yöneticilere düşmektedir. Bir örgütte informal iletişim kanallarının, dolayısıyla dedikoduların yararlı ya da zararlı olması, büyük ölçüde yöneticilerin bu konudaki tutumlarına ve örgüt içindeki güçlerine bağlıdır. Güç ilişkilerinde dedikodu ile istenmeyen davranışlara maruz kalılabilmektedir. Bunun için mutlaka olumsuz ya da çatışmayı gerekli kılan ortamların olması gerekmez. Güç ilişkilerindeki bu davranışlar eşek şakaları, sabotajlar, dosyaların kaybolması, ihmaldir. Bazı dedikodular ise güce ulaşma, yaklaşma gibi

sebeplerle yapılır. Bu durumda görölen istenmeyen davranışlarda mesai arkadaşları hakkında dedikodu yapma, onları suçlama, faydası olmayan rekabet ve yönetimi olumsuz yönde etkileyen söz ve tavırlardır (Shamsudin, 2006). Bu istenmeyen davranışlar karar sürecini de etkilemektedir. Her örgüt işğöreni ve yöneticisi bazı kararların alınması ve bazı kararların alınmasının önlenmesi ile karar alma süreçlerinin sonuçlarının “akılcılaştırılması” için gücü, gücün etkisinin hissettirilmesi için dedikodu kullanılmaktadır. Bu davranış aynı zamanda politik bir durum olup kişiler arası çıkar farklılıklarından doğan bir gerekliliktir (Aydın ve Coşkun, 2007).

Sonuç olarak örgütsel güç ve örgütsel dedikodu birbirinden çok ayrı düşünülmesi mümkün olmayan iki kavram olarak ortaya çıkmaktadır. İşğörenler gücü kazanmak için dedikodu yaparken, güç sahipleri de gücü sürdürmek için dedikodu yapmaktadırlar. Ancak unutulmaması gereken önemli bir nokta örgütleri formal iletişim yolları sağlıklı çalışırsa ne işğörenler ne de yöneticiler bu şekilde yapay bir desteğe ihtiyaç duymazlar.



## KAYNAKÇA

- Arabacı, İ. B., Sünkür, M. ve Şimşek, F. Z. (2012). Öğretmenlerin dedikodu ve söylenti mekanizmasına ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18 (2), 171-190.
- Aslanargun, E. (2010). Örgütlerde sosyal güç. Yönetimde yeni yaklaşımlar. (Edt: H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss. 175-198.
- Atak, M. (2005). Örgütlerde resmi olmayan iletişimin yeri ve önemi. Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi, 2 (2), 59-67.
- Aydın, Ş. ve Coşkun, R. (2007). Örgütsel güç ilişkilerinde eleştirel bir çözümleme. Akademik İncelemeler, 2 (2), 97-128.
- Başaran, İ. E. (1992). Yönetimde insan ilişkileri. Ankara: Kadioğlu.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). Alt düzey personelin güç kaynakları Erciyes Üniversitesi örneği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22, 269-290.
- Daniels, T. D., Spiker, B. K. ve Pape, M. J. (1991). Organizational communication: Perspectives and trends. Wis: Brown & Benchmark.
- DiFonzo, N. ve Bordia, P. (1999). How top PR professionals handle hot air: Types of corporate rumors, their effects, and strategies to manage them (revised). Gainesville, FL: The Institute for Public Relations University of Florida
- Donald, C. M., Paul, P. H. ve Leon, C. M. (1996). Management. USA: Harper Collins.
- Ellwardt, L. (2011). Gossip in organizations: A social network study. Netherlands: Ridderprint, Ridderkerk. <http://dissertations.ub.rug.nl/faculties/gmw/2011/l.ellwardt/> Erişim Tarihi: 20.02.2014.
- Eroğlu, E. (2005). Yöneticilerin dedikodu ve söylentiye yönelik davranış biçimlerinin belirlenmesi (Arfor taşıma hizmetleri A.Ş.'de bir uygulama). Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13, 203-218.
- Gist, A. N. (2010). Grad student scuttlebutt: A grounded theory analysis of gossip and sensemaking. Presented at The Organizational Communication Mini Conference. New Brunswick, NJ.
- Hannigan, C. (2008). Facilitating gossip in the workplace <http://carriehannigan.com/gossip.html> Erişim Tarihi: 20.02.2014.
- Koşar, S. Ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(4), 581-603.
- Leblebici, D. N., Yıldız, H. H. ve Karasoy, A. (2009) Örgütsel yaşamda dedikodunun algılanışı ve araçsallığı. Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 12 (18), 561-574
- Mcshane, S. L. ve Von Glinow, M. A. (2010). Organizational behavior. New York: McGraw-Hill/ Irwin.

- Medini, G. ve Rosenberg, E. H. (1976). Gossip and psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 30 (3), 452-462.
- Özarallı, N. ve Torun, A. (2011). Biçimsel ve biçimsel olmayan iletişim, yönetici ile kuruma duyulan güven ve üstün uzmanlık gücü arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 6 (2), 101-113.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel iletişim*. Bursa: Furkan Ofset,
- Shamsudin, F. M. (2006). Organizational misbehaviour. *Akademika*, 69, 57-82.
- Solmaz, B. (2006). Dedikodu ve söylenti yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 563-575.
- Tezel, Y. K. ve Tezel, S. (2012). *Fısıltı yönetimi*. İstanbul: Sistem.
- Titrek, O. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (60), 657-674.
- Tucker, J. (1993). Everyday forms of employee resistance. *Social Forum*, 8 (1), 25-45.
- Waddington, K. (2005). Using diaries to explore the characteristics of work-related gossip: Methodological considerations from exploratory multimethod research. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 78 (2), 221 - 236.
- Yatkın, A. (2009). Örgütsel yöneti(ileti)şim. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 47-54.

<http://tr.wikipedia.org/wiki/Dedikodu>. Erişim Tarihi: 20.02.2014.

TDK (2014). <http://www.tdk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 20.02.2014.

## Anılarla Haydar Hoca – Şenay Sezgin NARTGÜN

Bizim neslimizde akademisyen olanlar çok şanslı bir nesildi. Alanımızda ses getiren hocalarımızı tanıma, öğrencisi ve meslektaşı olma şerefine eriştik. Kimler değildi ki bunlar: Mahmut Âdem, Haydar Taymaz, Ziya Bursalıoğlu, İbrahim Ethem Başaran, Niyazi Karasar, Yahya Özsoy ve daha niceleri... Bu isimlerden birisi olan Haydar Taymaz hocam Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesindeki ofisimizde kapı komşumuzdu. Emekli Profesör olarak derslere geliyordu. Her zaman çok saygılı ve kibardı. Ziya Bursalıoğlu Hocamızla da oda arkadaşıydı. Şimdiki yapılanmayı düşünüyorum da yardımcı doçentler bile oda arkadaşına tahammül edemezken onlar iki profesör aynı odayı paylaşıyorlardı. Aynı anda dersleri olduğunda Haydar Hoca odamızı kullanırdı. Ama hiçbir zaman ben profesörüm edasıyla odamızı kullanmak istediğini görmedim. Her zaman kibarca rica eder, istersek dersi izleyebileceğimizi ya da ders çalışmamıza devam edebileceğimizi söylerdi. Hiçbir zaman kimse hakkında kötü bir söz söylediğini duymadım. Nur içinde yat, Sayın Hocam.

# Örgüt Yönetiminde Bilgi Uçurma (Whistle-blowing)

Asiye TOKER-GÖKÇE<sup>39</sup>

## GİRİŞ

Son yıllarda birçok ülkede hem bireysel hem de kurumsal yolsuzluklar ortaya çıktığından, işyerinde yasa/etik dışı davranışlar/yolsuzluklar, araştırmacılar için önemli bir konu haline gelmiştir. Bireysel yolsuzluklar örgüt içinde işgörenler tarafından gerçekleştirilirken, kurumsal yolsuzlukların örgütlerin sürdürülebilirliğini sağlama çabalarında ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmalar örgütlerde işgörenlerin üçte birinin en azından bir kez işyerinden bir şey çaldığını vurgulamaktadır. Sözü edilen araştırmalarda incelenen işgörenlerin % 75'e yakınının, işyerinde bilgisayar ile sahtekârlık yapma, kamu malına zarar verme, sabotaj gibi ciddi yasa dışı eylemler veya devamsızlık gibi daha önemsiz sayılabilecek etik olmayan davranışlar sergilediğini ortaya koymaktadır (Robinson ve Bennett, 1995; Henle, Giacalone ve Jurkiewicz, 2005). Miceli ve Near (2005) örgütlerde yaşanan bu tür etik olmayan/yasa dışı eylemleri önlemede en etkili faktörün yine işgörenlerin kendisi olduğunu iddia etmektedir. Onlara göre işgörenler gözledikleri herhangi etik/yasa dışı eylemi düzeltmesi için yönetime rapor ettiğinde, örgütlerde yaşanan bu tür zararlı davranışların önü büyük ölçüde kesilir. Elbette burada sözü edilen, bir işgörenin diğer bir işgöreni kişisel hesaplarla ispiyonlaması değil; gözlenen etik/yasa dışı eylemin örgüte veya üçüncü kişilere zarar vermesini önleme niyetidir.

Bilgi uçurma (whistle-blowing) genelde kişinin tanık olduğu veya bir biçimde bilgi sahibi olduğu, örgüt içinde meydana gelen uygunsuz bir davranış (etik/yasa dışı eylem, suç, kabahat/wrongdoing) hakkında, bu davranışı düzeltereğine/durduracağına inandığı birine duyurması biçiminde tanımlanır. Bir işgören, örgüt içinde tanık olduğu veya bilgi sahibi olduğu etik/yasa dışı eylemin düzeltilmesi için örgüt yöneticilerinden birine başvurabileceği gibi, başka bir örgüte de gidebilir. İşgören tanık olduğu etik eylem hakkında bilgiyi örgüt içindeki yöneticiye, örgüt dışında meslek odasına veya medya gibi bir başka örgüte uçurabilir. İşgörenin bilgi uçurduğunda karşılaşılabilecek olası sonuç hakkındaki inancı, bilgiyi nereye uçuracağına karar vermesinde önemli bir etkidir. Çünkü bilgi uçuranların bazıları ödüllendirilirken, bazıları cezalandırılmaktadır. Örneğin 2002 yılında, David Welch bilgi uçurduğu için Bank of Floyd'dan kovulurken; 2003 yılında, Cynthia Cooper, Sherron Watkins ve Coleen Rowley, bilgi uçurdıkları için, Time dergisi tarafından "yılın insanları" ödülünü almıştır. Dolayısı ile bilgi uçurma, sonuçları nedeniyle iki ucu keskin kılıca benzetilebilir (Krebsbach, 2005; Kaplan ve Schultz, 2007; Liyanarachchi ve Newdick, 2009).

Bilgi uçurma 1980’li yıllarda alan yazında yer bulmakla birlikte, 2000’li yılların başında Enron, WorldCom ve Tyco gibi Amerikan ticaret devlerinin yolsuzluk ve çöküş haberleri ile yeniden dünya gündemine oturmuştur. Son olarak 2006 yılında internet ortamında kurulan Wikileaks’te yer alan belgeleri 2010 yılında kamuoyuna açıklayan Assange, hem açıkladığı belgelerle hem de kendi güvenlik sorunu ile dünya çapında büyük yankı uyandırmıştır (Wikipedia, 2014).

Türkiye’de “ıslık çalma” veya “haber uçurma” biçiminde de ifade edilen bilgi uçurma, olumsuz bir davranış biçimi olarak algılanmaktadır. Bilgi uçuranlara genelde ispiyoncu veya köstebek damgası vurulmaktadır. Bilgi uçuranlar toplum tarafından onaylanmamaktadır. Türkiye’de günümüze kadar bilgi uçurma ile ilgili iki tür olasılık yaşanmıştır.

1. 2004 yılında “Türkiye’nin en büyük ilaç yolsuzluğu” olarak gündeme gelen ve “Roche skandalı” olarak bilinen davanın açılmasını sağlayan bilgi uçurma. Söz konusu vakada üst düzey yönetici olan V. Mungan, Roche firmasının “NeoRecormon” adlı kanser ilacını küçük bir ecza deposuna 88 milyon liraya, SSK’ya ise 230 milyona fatura ederek, Devleti 8.2 milyon YTL zarara uğrattığı bilgisini uçurmuştur. Mungan, örgüt içinde tanık olduğu durumu “rekabet kurallarına ve ülke çıkarlarına aykırı olduğunu” vurgulayarak, firmanın Genel Müdürüne bildirmiştir; ancak bu uyarısı sonucu işten atılmıştır. Durumun ciddiyetinden dolayı sorumluluk hisseden Mungan, Cumhuriyet Savcılığına suç duyurusunda bulunarak ilgili firmanın yasadışı faaliyetleriyle ilgili soruşturma başlatılmasını sağlamıştır. Sonrasında Mungan “köstebek” olarak anıldığı gibi, söz konusu dava da “zaman aşımına” düşürülerek sonuçsuz kalmıştır (Aşık, 2005; Internethaber, 2006; Başaran, 2010; Kesler 2013).
2. Kamuoyunda “Ergenekon” adıyla anılan davada örneğine rastlandığı gibi gizli tanıklar ile ifade edilen kimliği belirsiz ve sağlam temele dayandığı açıkça ifade edilemeyen bilgi uçurma biçimi (Gazeteport, 2014; Milliyet Haber 2014; Tahincioğlu, 2014).

Türkiye’de genelde daha okulöncesi çağdan itibaren çocuklar okullarda “arkadaşını ispiyonlamamayı” bir erdem olarak öğrenmektedir. Böylece daha çocukluk çağında arkadaşının yanlışını otorite sahiplerine bildirmenin yanlış olduğunu öğrenerek büyümektedir. Böyle büyüyen çocuklar yetişkin olduklarında da tanık oldukları veya bilgi sahibi oldukları yasa/etik dışı eylemleri, bu durumu düzeltecek yetki sahibi kişilere bildirmekten kaçınırlar. Nitekim 2010 Küresel Yozlaşma Barometresi’ne (Transparency International, 2011) göre Türkiye’de rüşvet ödemek zorunda kalanların yalnızca % 33’ü bu durumu yetkililere şikâyet ettiğini belirtmiş-

tır. Söz konusu Barometre, bu tür bilgilere dayanarak Türkiye’de yasa dışı eylemleri yetkililere şikâyet etmenin yaygın olmadığını gözler önüne sermektedir. Görülüyor ki özellikle kurumların işlevlerini yerine getirirken ortaya çıkan etik/yasa dışı eylemleri/yolsuzluğu yetkililere haber verme sorumluluğu hisseden bireylere ihtiyaç vardır. Bu bağlamda okullarda öncelikle gözlediği etik / yasa dışı veya yanlış eylemlere müdahale edebilecek veya bu duruma müdahale edebilecek birilerine haber verme sorumluluğunu hissedebilecek yurttaşlar yetiştirmek önem kazanmaktadır.

### Bilgi Uçurmaya İlişkin Kavramlar

Bilgi uçurma, örgütte yöneticinin kontrolü altında gerçekleşen yasa dışı, etik dışı veya gayr-ı meşru eylemleri, bu eylemlere müdahale edebilecek iç veya dış otoritelere bildirilmesi/ifşa edilmesidir (Near ve Miceli, 1995). Bilgi uçuran kişi örgüt içinde tanık olduğu veya kendisine yapması emredilen yasa dışı, etik dışı veya gayr-ı meşru eylemin düzeltilmesi veya ortadan kaldırılması amacıyla hareket eder. Dolayısı ile bilgi uçurma, örgütlerde ortaya çıkan yasa dışı, etik dışı, gayr-ı meşru eylemlerle/yolsuzluklarla mücadele etmede önemli bir araçtır. Bundan dolayıdır ki bilgi uçurma, 1970’li yıllardan beri etik, hukuk ve sosyal bilimle uğraşan birçok araştırmacı tarafından farklı biçimlerde tanımlanarak tartışılmıştır (Tablo 1). Bu çalışmada ‘yasa dışı eylem, etik olmayan eylem, gayr-ı meşru eylem ve yolsuzluk’ ifadeleri yerine, anlamda kolaylık olması bakımından, yalnızca “etik olmayan eylem” ifadesi kullanılmıştır.

**Tablo 1.** Bilgi uçurma tanımları

Kaynak	Tanım
Chalk ve Hippel (1979)	Gayr-ı meşru eylemler söz konusu olduğunda, bir işgörenin üstleri kendisine yetki veya destek vermediği halde, üstlerinden habersiz, örgüt dışından birilerine, söz konusu eylemlere yönelik endişelerini ifşa ettiğinde ortaya çıkan durum.
Richard (1980)	Bir ürünün güvenliği hakkında bilgi ile halka gitmek.
Bok (1980)	Çalıştığı örgütte kamu çıkarını tehdit eden bir suiistimali veya göz yummayı gündeme getirmek için alarm vermek.
Bowie (1982)	Özel, kâr amaçlı veya kamu kurumunun eski veya halen çalışmakta olan bir işgöreninin, kendisine emredilen görev veya tanık olduğu eylem (a) üçüncü kişilere gereksiz zarar verecek, (b) insan haklarına veya (c) örgütün belirlenmiş amaçlarına aykırı olduğunda, kamuyu bu gerçek hakkında bilgilendirmesidir.
Dozier ve Miceli (1985)	Hem fedakârlık hem de bencillik güdüleri içeren sosyal yönden yararlı (pro-social) davranış.
Near ve Miceli (1985)	İşgörenlerin (önceden veya hali hazırda görev yapan) örgüt yöneticisinin bilgisi dâhilinde gerçekleşen yasa dışı, etik dışı veya gayr-ı meşru eylemleri, bu eylemleri düzeltebilecek kişilere ifşa edilmesidir.

**Kaynak:** Toker-Gökçe (2013a)

Örgüt içinde kendisine emredilen veya gözlediği etik/yasa dışı eylemi/yolsuzluğu duyuran kişiye “bilgi uçuran” (whistle-blower) adı verilmektedir. Bilgi uçuran özel, kâr amaçlı veya kamu kurumunun eski veya halen çalışmakta olan işgöreni olabilir. Bu kişiler söz konusu eylemin insan haklarına aykırı olduğuna veya üçüncü kişilere zarar vereceğine inandığı için o eylem hakkında duruma müdahale edebileceklere bilgi uçurur (Near, Rehg, Scotter ve Miceli, 2004). Near ve Miceli (1985; 1995) bilgi uçurmanın örgütün hali hazırdaki işgöreni de örgütten ayrılmış veya kovulmuş eski işgöreni de olabileceğini belirtirler. Burada söz konusu eylemlerden anlaşılması gereken, örgüt içinde gerçekleşen ‘haksız/insafsız eylemler’ veya ‘şüpheli uygulamalar’ olmalıdır. Near, Rehg, Scotter ve Miceli(2004) örgütlerde yaşanan etik olmayan eylemleri şu şekilde sınıflandırmıştır: 1) İsrar ve ayrımcılık, 2) Kanunen cezalandırılmayacak biçimde gerçekleşen şiddet, 3) Kötü yönetim, 4) Cinsel taciz, 5) Hırsızlık, 6) Güvenlik sorunları.

Örgüt içinde gözlenen etik olmayan eylemin türü ile işgörenin bilgi uçurma-ya karar vermesi arasında önemli ilişki olduğu çeşitli yazarlarca (Elliston, 1982; Miceli ve Near, 1988; Vinten, 1996; Dawson, 2000; Near, Rehg, Scotter ve Miceli, 2004) belirlenmiştir. Örneğin Near, Rehg, Scotter ve Miceli (2004) ABD’de bir askeri üste, hangi tür eylemler hakkında bilgi uçurulduğunu araştırmıştır. Bu çalışma sonucunda bilgi uçuranların % 10’unun hırsızlığı; % 44’ünün kaynakların israfını; % 11’inin kötü yönetimi; % 8’inin güvenlik sorunlarını; % 13’ünün cinsiyet, ırk, din gibi ayrımcılık eylemlerini; % 8’inin cinsel tacizi; % 7’sinin ise bunların dışında gerçekleşen şiddet eylemlerini bildirdikleri belirlenmiştir. Söz konusu araştırmada kötü yönetimi, yasalar önünde kanıtlanamayacak biçimde gerçekleşen şiddeti ve cinsel tacizi gözleyen işgörenlerin, kaynakların boşa harcanması, hırsızlık veya ayrımcılık gözleyenlere göre daha fazla bilgi uçurduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye’de de eğitimcilerin okullarda gözledikleri etik olmayan eylemler Toker-Gökçe (2013b) tarafından araştırılmıştır. Araştırma sonunda okullarda gözlenen etik/yasa dışı eylemler öncelikle makamını kişisel çıkarı için kullanma, okulu yönetmeliklere uygun olmayan biçimde yönetme ve okulun ödeneğinden veya eşyasından çalma biçiminde ortaya çıkmıştır.

### **Bilgi Uçurmada etkili olan faktörler**

Örgüt içinde etik olmayan bir eylemi gözleyen kişinin bilgi uçurmaya karar vermesini etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bu faktörler kişisel, örgütsel ve durumsal faktörlerdir.

*Kişisel faktörler:* Bir işgörenin bilgi uçurmaya karar vermesi için, öncelikle örgüt içinde gözlediği veya kendisine emredilen eylemin etik olmadığını farkı-

na varması gerekir. Bu nedenle bilgi uçuranlar genelde evrensel adalet kurallarını benimseyen, sosyal sorumluluk yönü ağır basan, ahlaki muhakeme yetenekleri gelişmiş kişiler arasından çıkmaktadır. Ayrıca tanık olduğu eylemin etik dışı eylem olduğunu fark ettiğinde kendini bu duruma müdahale etmeye etik olarak zorunlu hissetmeyen kişilerin bilgi uçurmayı daha az tercih ettiği iddia edilmektedir. İş doyumunu ve örgüte bağlılığı gibi değişkenler de kişinin bilgi uçurmaya karar vermesini etkileyen kişisel faktörler arasındadır. Çünkü bilgi uçuranlar genelde görevlerini tam olarak örgütünün kendilerinden beklediği biçimde yerine getirdiklerine inanırlar. Dolayısı ile bu kişiler görev yaptıkları örgüte bağlı işgörenlerdir (Brabeck, 1984; Miceli, Near ve Schwenk, 1991). Türkiye’de eğitimciler üzerinde yapılan çalışmada (Toker-Gökçe, 2013b) bilgi uçurma ile örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasında ilişki bulunamamıştır. Diğer yandan, Miceli, Near ve Schwenk (1991) statüsü yüksek olan veya yüksek maaş alan işgörenlerin daha düşük statüde çalışan veya düşük maaş alanlara göre, örgüt içinde ortaya çıkan yasa dışı/etik olmayan eylemleri düzeltmeye, bilgi uçurmaya daha istekli olduklarını ortaya koymuştur. Spector (1982) da iç kontrol odağına sahip işgörenlerin bilgi uçurmaya daha meyilli olduğunu belirlemiştir.

*Örgütsel faktörler:* Örgüt içinde etik olmayan bir eylemi gözleyen kişi bilgi uçurmaya karar vermeden önce örgüte yönelik olarak şu soruların cevaplarını arar:

- a. Çalıştığım örgüt bu eylemin kurbanı mıdır? Yoksa söz konusu durum örgütüme bir yarar sağlıyor mu?
- b. Gözlediğim bu eylem hakkında bilgi uçurursam örgütüm beni cezalandırır mı? Yoksa ödüllendirir mi?

Dolayısı ile kişinin bilgi uçurmaya karar vermesinde, örgütün söz konusu etik olmayan eylemin kurbanı veya durumdan çıkar sağlayan oluşuna yönelik inancı önemli rol oynar. Örgütün bürokratik yapısı da bilgi uçurmaya karar vermede önemli bir etkidir. Çünkü kişi bilgi uçurmaya karar vermeden önce, bilgiyi uçurduğu zaman örgütün kendisine ne tür tepki göstereceğini düşünür. Sonunda örgütün kendisini destekleyeceğine inan işgören bilgi uçurmaya karar verir. Diğer yandan, yönetim tarafından cezalandırılacağını, hatta işten atılabileceğini düşünen işgören bilgi uçurmayı tercih etmez. Bu bağlamda yönetimin yapısı ve örgüt kültürü önemlidir. Eğer hakkında rapor verilen etik olmayan eylem örgüte zarar verecek büyüklükteyse, yönetimin bilgi uçurana misilleme yapma ihtimali düşük olur. Çünkü böyle bir durumda örgüt kendisini kurban, bilgi uçurana da örgütün kurban olmasını engellemeye çalışan bir destekçi hatta kahraman olarak görür. Bilgi uçurmayı desteklen bir örgüt ikliminde etik olmayan eylemler hoş görülmez. Bu tür eylemler hakkında bilgi uçurulması teşvik edilir ve bilgi uçurana misilleme yapılmaz, ceza verilmez. Dolayısı ile bilgi uçurmayı teşvik etmek için esnek bürokratik bir yapının olması gerekir. Esnek bürokratik yapıların olduğu örgütler-

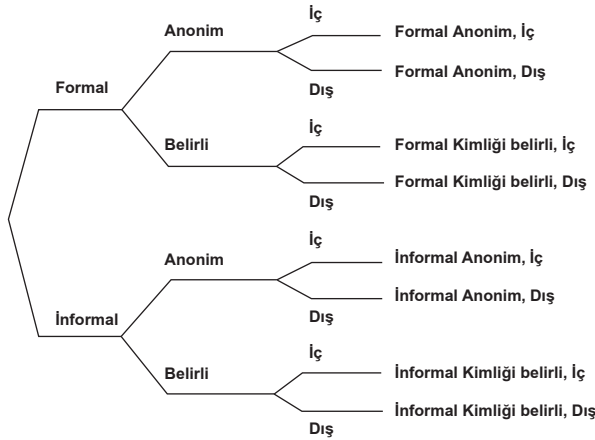


de, yönetimin etik dışı eylemleri yönetmesini kolaylaştıracak, açıkça tanımlanmış 'şikâyet çözüm olanakları' bulunmalıdır. Böylece bilgi uçurana koruma garantisi verildiği yasal olarak ilan edilmiş olur (Miceli ve Near 1994; Near ve Miceli, 1995). Bu bağlamda günümüzde Avustralya, Japonya, Güney Kore, Yeni Zelanda, Büyük Britanya ve ABD gibi birçok ülkede bilgi uçurma yasal olarak teşvik edilmektedir. Bu ülkelerde bilgi uçuranlar yasalarla güvence altına alınmıştır (Asian Institute of Management, 2006; Institute of Public Administration, n.d).

*Durumsal faktörler:* Kişinin bilgi uçurmaya karar vermesini etkileyen durumsal faktörlerden bazıları aşağıdaki gibidir (Near ve Miceli, 1990; Miceli, Near ve Schwenk, 1991; Near ve Miceli, 1995): 1) Etik/yasa dışı eylemin, yolsuzluğun türü. 2) Kişinin söz konusu eyleme doğrudan tanık olup olmadığı. 3) Eylemin kayıtlara geçip geçmediği. 4) Diğer işgörenlerin de yolsuzluk yapıldığına dair kişi ile hemfikir olup olmadığı. 5) Bilginin medya gibi dış otoritelere uçurulma ihtimali. 6) Diğer işgörenlerin kişiyi bilgi uçurma konusunda destekleyip desteklemediği.

## Bilgi uçurma biçimleri

Bilgi uçurma farklı biçimlerde gerçekleştirilebilir. İşgören, tanık olduğu veya kendisine emredilen etik olmayan eylemi örgüt içinde bir yöneticiye veya örgütün dışında etki sahibi birimlere, kimliğini açıklayarak veya gizleyerek haber verebilir (Dozier ve Miceli 1985; Graham, 1986; Near ve Miceli, 1985). Park, Blenkinsopp, Oktem ve Omurgonulsen'in (2008) belirlediği bilgi uçurma tipolojisine göre kişi resmi veya resmi olmayan biçimde; içe veya dışa; kimliğini açıklayarak veya saklayarak bilgi uçurabilir (Şekil 1).



Şekil 1. Bilgi Uçurma Tipolojisi

(Kaynak: Park, Blenkinsopp, Oktem ve Omurgonulsen, 2008)

*Resmi yoldan bilgi uçurma*, söz konusu etik olmayan eylem hakkında bilgiyi, örgütün belirlediği iletişim kanalları ile yine örgütün belirlediği kurallara göre uçurmak, rapor etmektir. Bu tür bilgi uçurmada işgören hiyerarşiyi takip eder, yani haberi bağlı olduğu üstüne uçurur. Resmi olmayan yoldan bilgi uçurmada kişi etik dışı eylemi güvendiği bir yakınına haber verir.

*Kimliği belirsiz/anonim bilgi uçurmada* bilgi uçuran kendisi hakkında bilgi vermez. Ya takma ad kullanır veya hiçbir isim belirtmez. Kimliği belirli bilgi uçurmada, bilgi uçuran kişi gerçek adını kullanır veya haber uçurduğu rapora kimliğini belli eden bilgi ekler.

*İçe bilgi uçurmada*, kişi etik olmayan eylemi örgüt içinde birilerine haber verir. *İçe formal bilgi uçurmada* kişi etik olmayan eylemi örgüt içinde, bu eylemi düzeltmeye yetkisi olan bir yöneticiye rapor eder. Bu yolu seçen bilgi uçuran, ara kademedede bulunan yöneticileri atlayarak doğrudan tepedeki yöneticiye de ulaşabilir. *İçe informal bilgi uçurmada* ise kişi etik olmayan eylemi örgüt içinde güvendiği herhangi birine haber verir.

*Dışa bilgi uçurmada* kişi etik dışı eylemi, bu eylemi doğrudan veya dolaylı biçimde düzeltmeye gücü olduğuna inandığı örgüt dışından birilerine (medya, meclis veya meslek odaları) haber verir. *Dışa formal bilgi uçurmada* kişi etik dışı eylemi örgütün bağlı olduğu veya hesap verdiği daha üst kurumlara rapor eder. *Dışa informal bilgi uçurmada* ise kişi etik olmayan eylemi medya gibi, örgütün doğrudan bağlı olmadığı birimlere haber verir.

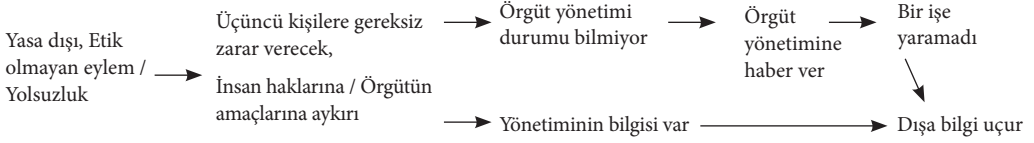
İşgörenler genelde bilgiyi önce içe uçurmayı tercih ederler. İçe bilgi uçuran, bir sonuç alamadığını düşündüğünde dışa bilgi uçurmayı dener. Bu nedenle, genelde dışa uçurulan bilgilerin daha önce içe uçurulduğu görülür. İçe bilgi uçuran kişi, yönetimi, var olan durumu düzeltmek için, değişime zorlamış olur. Bu nedenle içe bilgi uçuran, örgüt tarafından, bir anlamda yönetimi etkiliyor gibi görünebilir. Dolayısı ile içe bilgi uçurma, yöneticiler tarafından hoş karşılanmayabilir. Ancak içe bilgi uçurma, yöneticilere, örgüt içinde ortaya çıkan etik dışı eylemlerle, dış baskı olmadan mücadele etme fırsatı verir. Bu nedenle etkili bir yönetim için içe bilgi uçurmanın desteklenmesi önerilir. Çünkü ortaya çıkan etik dışı eylemleri şikâyet etmeyi destekleyen ve bunun için iletişim kanallarını açık tutan örgütlerde içe bilgi uçurma tercih edilir. Bununla birlikte eğer etik dışı eylemler örgüt içindeki işgörenlere veya kamuya zarar verecek nitelikteyse, muhtemelen doğrudan dışa bilgi uçurulur. Dışa bilgi uçurulduğunda, kendisine bilgi gelen dış güç, etik dışı eylemin ortaya çıktığı örgütün tepe yöneticisine, söz konusu eylemi durdurması veya düzeltmesi için baskı yapabilir. Ayrıca doğrudan söz konusu eylemi yapanlara da yaptıklarına son vermeleri için baskı yapabilir (Miceli ve Near, 1994; Near, Rehg, Scotter ve Miceli, 2004; Park, Blenkinsopp, Oktem ve Omurgonulsen, 2008; Miceli, Near ve Dworkin, 2009).

Miceli, Rehg, Near ve Ryan (1999) yaptıkları araştırmada, etik olmayan eyleme tanık olan kişilerin örgüt içinde öncelikle en yakın üstlerine, sonra “bir üst amirlerine”, daha sonra “daha üst amirlerine”, hiyerarşik silsileyi izleyerek bilgi uçurduklarını ortaya koymuştur. Söz konusu kişiler bir sonuç alamadıklarını düşündüklerinde, bilgiyi çeşitli dış kanallarını kullanarak uçurduklarını belirtmiştir. Bu araştırmada, örgüt içinde etik dışı eylem gözleyenlerin % 74’ü tanık olduğu durumu hiç kimseye söylemediğini belirtmiştir. Miceli, Rehg, Near ve Ryan (1999) bu kişileri “etkin olmayan gözlemciler” biçiminde adlandırmaktadır. Söz konusu araştırmada, tanık olduğu durum hakkında bilgi uçuran % 26 oranında işgörenin % 77’sinin kimliğini açıklayarak, % 23’ünün ise kimliğini gizleyerek durum hakkında rapor verdiği belirlenmiştir. Nayir ve Herzig (2012) özel işletmelerde görev yapan Türk yöneticilerinin etik değerleri ile içe ve dışa bilgi uçurma eğilimlerini araştırmıştır. Söz konusu araştırmada yöneticiler olası bir durumda anonim bilgi uçurmayı tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Toker-Gökçe (2013b) okulda etik dışı davranışa tanık olan 67 Türk öğretmenin % 54’ünün tanık olduğu durum hakkında bilgi uçurmadığını belirlemiştir. Bu çalışmada söz konusu öğretmenlerin % 46’sının tanık olduğu etik dışı durum hakkında bilgi uçurduğu ortaya konmuştur. Çalışmada bilgi uçuran öğretmenlerin içe informal bilgi uçurmayı tercih ettikleri belirlenmiştir.

## Etkili Bilgi Uçurma

Öncelikle kişi yasa dışı, etik olmayan veya gayr-ı meşru bir eylemi veya yolsuzluğu rapor ettiği durumda bilgi uçurmadan söz edilebilir. Ortada böyle bir durum yoksa bilgi uçurmadan söz edilemez. Bilgi uçurmak için, söz konusu durumun örgüt içindeki işgörelere veya kamuya zarar verdiğine inanılmalıdır. Örgüt içinde işgörelere arasında yönetimden kaynaklanan veya işin doğası gereği yaşanan rekabetten dolayı anlaşmazlıklar çıkabilir. Bunların dışında, çeşitli nedenlerden dolayı işgörelere arasında çatışmalar yaşanabilir. İşgörelere, söz konusu anlaşmazlıklar veya çatışmalar sonucu kişisel çıkarlarını korumak için bilgi uçurma yoluna gidebilir. Bu durumda yanıt aranması gereken soru, ‘Bilgi uçurma sonucunda kamu yararı mı gözetilmiş, kamu sağlığı mı korunmuştur; yoksa kişisel karalama mı gerçekleşmiştir?’ sorusudur. Bilgi uçurma tanımlarında da vurgulandığı gibi, eğer örgüt içinde ortaya çıkan şaibeli bir eylem

- a. Üçüncü kişilere gereksiz zarar verecekse,
- b. İnsan haklarına aykırıysa veya
- c. Örgütün açıklanmış amaçlarına ters düşüyorsa, bu eylem örgüt için bir sorundur. Bu nedenle de düzeltilmesi veya ortadan kaldırılması için müdahaleye gerek vardır. Örgüt yönetimi durumu bilmiyorsa da söz konusu eylem yönetimin bilgisi dâhilinde gerçekleşiyorsa da bilgi uçurma gereği doğar (Şekil 2).



Şekil 2. Bilgi Uçurma

Etkili bilgi uçurma örgütlerin etkililiğini ve sürdürülebilirliğini artırmada önemli bir araçtır. Bilgi uçurmanın etkili olabilmesi için öncelikle hakkında bilgi uçurulan etik dışı eylemin en kısa zamanda (ve en azından kısmen) ortadan kaldırılması gerekir. Bu durumda örgütün yönetimi kendisine bilgi uçurulduğunda, haberdar olduğu etik dışı eylemi en kısa zamanda kısmen de olsa ortadan kaldırıyor, bu bilgi uçurma etkili olmuş demektir. Bilgi uçurmanın etkili olup olmayacağı beş faktöre bağlıdır. Bu faktörlerin üçü kişisel, ikisi durumsal faktörlerdir. Bilgi uçurmanın etkili olmasında belirleyici olan kişisel faktörler şu şekilde sıralanabilir (Near ve Miceli, 1985; Miceli, Near ve Schwenk, 1991; Miceli, Rehg, Near ve Ryan, 1999):

1. Bilgi uçuran kişinin niteliği: Bilgi uçuran kişinin örgüt içinde güvenilir kabul edilip edilmediği; örgüt içinde sahip olduğu gücün derecesi ve bilgi uçururken kimliğini açıklayıp açıklamadığı.
2. Kendisine bilgi uçurulan kişinin niteliği: Kendisine bilgi uçurulan kişinin örgüt içinde güvenilir kabul edilip edilmediği ve örgüt içinde sahip olduğu gücün derecesi.
3. Etik dışı eylemi yapan kişinin niteliği: Hakkında bilgi uçurulan kişinin örgüt içinde güvenilir kabul edilip edilmediği ve örgüt içinde sahip olduğu gücün derecesi.

Bilgi uçurmanın etkililiğinde belirleyici olan durumsal faktörler ise şöyledir:

1. *Etik dışı eylemin niteliği:* Örgütün ortaya çıkan etik dışı eyleme olan bağlılık durumu; yani söz konusu eylemin örgütün sürdürülebilirliğindeki önemi. Söz konusu eylem hakkındaki kanıtın sağlamlığı; söz konusu şikâyetin yasal temeli.
2. *Örgütün niteliği:* Bilgi uçurma biçiminin örgüt tarafından uygun görülüp görülmediği. Bilgi uçurmayı destekleyici örgüt iklimi; bürokratik yapının gevşek olması; örgütün gücünün çevrede zayıf olması.

Bilgi uçuran kişi, bu hareketi ile örgütün o güne kadar sürdürdüğü tutumunu değiştirmesini sağlamayı amaçlar. Çünkü kendisine bilgi uçurulan yöneticinin, söz konusu etik dışı eylemi ortadan kaldırmak için, örgüt içinde bir takım değişik-

likler yapması gerekir. Ancak örgüt içinde yaşanması gereken bu değişime direnç ortaya çıkabilir. Bu aşamada kişiler arasındaki güç ilişkisinin yönetilmesi önem kazanır. Diğer yandan, eğer bilgi dışı da uçurulmuşsa, dış güçler ve gruplar da söz konusu etik dışı eylemin düzeltilmesi sürecinde örgüte baskı kurabilir. Ayrıca hem bilgi uçuran kişinin hem de hakkında bilgi uçurulan kişinin örgüt içinde sahip olduğu güç de söz konusu süreçlerde etkili olacaktır. Dolayısı ile örgütün etkililiğini ve sürdürülebilirliğini sağlamada yararlanılacak bilgi uçurmayı yönetmede hem değişim hem de güç teorilerinden yararlanılabilir (Near ve Miceli, 1995).

### Örgüt Yönetiminde Bilgi Uçurmadan Yararlanma

Etik dışı eylemler örgüt kültürüne bir kez yerleştiğinde, örgüt yöneticilerinin ortaya çıkan bu yeni durum ile başa çıkması çok zordur. Çünkü böyle bir örgüt kültüründe etik dışı eylemler normal veya yasal kabul edilir hale gelmiştir. Etik olmayan eylemleri “normalleştiren” kültürlerde, bu normalleştirmeyi haklı çıkarmak bir “yozlaşma/bozulma mantığı” söz konusudur. Bu bağlamda, örgütünü yozlaşmadan, çürümeden kurtarmak isteyen yöneticilere, etik dışı eylemlerle mücadele etmede bilgi uçurmadan yararlanmaları için şunlar önerilmektedir (Miceli, Near ve Dworkin, 2009):

1. İşgörenlerin gözdedikleri veya kendilerine emredilen etik dışı eylemi yönetime haber vermelerine olanak sağlayacak çeşitli iletişim kanalları açılmalıdır. Ayrıca bu kanalların kullanılması desteklenmelidir. Bunun için, işgörenlerin cezalandırılmaktan veya işten atılmaktan korkmadan söz konusu iletişim kanallarını kullanmalarını sağlayacak, güvene dayalı, bir örgüt kültürü oluşturulmalıdır.
2. Örgüt içinde herhangi bir etik dışı eyleme ilişkin şikâyet geldiğinde, yönetim şikâyeti yapana saldırmak yerine, şikâyet konusu olan eyleme odaklanmalıdır.
3. Yönetim, kendisine gelen etik dışı eyleme ilişkin şikâyet sağlam temelli ise, hemen tam ve adil bir soruşturma yapmalıdır. Bu soruşturma sonuçlanırsın sonuçlanmaz sözü edilen durumu düzeltici veya ortadan kaldırmak için önlem almalıdır. Yönetimin önlem alma adına etik dışı eylemi yapanı cezalandırması da gerekebilir.
4. Gizlilik söz konusu değilse etik olmayan eylemin nasıl düzeltildiği örgüt içinde ilan edilmelidir. Bunu gerçekleştirmek için “*Durumu bize haber verdiği için ... arkadaşımıza teşekkür ederiz. Bilinmesini isteriz ki söz konusu durumu düzeltmek için şunları yapmaktayız.*” gibi açıklamalar yapılmalıdır. Soruşturma sonunda şikâyet edilen etik dışı eyleme dair bir iz bulunamazsa da başta şikâyet

eden olmak üzere, işgörenler sonuç hakkında bilgilendirilmelidir. Örneğin eğer yeterli kanıt yoksa veya eldeki kanıt yeteri kadar net değilse, işgörelere bu durum bildirilmelidir. Böylece işgörelere, tanık oldukları veya kendilerine emredilen etik dışı eylemler hakkında bilgi uçurdularında, yönetimin söz konusu durumu düzeltmek veya ortadan kaldırmak için çaba harcadığını görmüş olur. Sonuç olarak işgörenin örgütüne olan güveni artar.

Bilgi uçurmadan örgütün etkililiğini ve sürekliliğini devam ettirmede yararlanma konusunda örgüt yöneticileri için eylem adımları (Miceli, Near ve Dworkin, 2009) Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2. Yöneticiler için eylem adımları**

Etik dışı eylem olabileceği konusunda endişeler dile getirilmeden önce:
1. Örgütünüzü ait ahlaki kimlik geliştirin ve örgüt içinde etik konularla ilgilenen bir birim oluşturun.
2. Bilgi uçuranlara misilleme yapan yöneticileri görevden almaya veya cezalandırmaya izin veren, misilleme karşıtı sert politikalar oluşturun.
3. Oluşturulan bu politikaları örgütün iç iletişim ağında, kurumsal her tür uyum programında ve görülebilecek yerde yayın veya sergileyin.
4. İşe alımlarda etik olmayan eylemleri fark edebilecek ve bilgi uçurabilecek türde kişileri tercih edin.
5. İşgörelere, örgütün neleri etik dışı eylem olarak kabul ettiği ve bu tür eylemler hakkında bilgi sahibi olduğunda ne yapılması gerektiği konularında eğitin.
6. Ödüllendirme politikalarınızda gerçekçi ve sağlam temelli içe bilgi uçurmayı teşvik edin.
Etik dışı eylem olabileceği konusunda endişeler dile getirildikten sonra:
1. Bilgiyi uçurana değil; size gelen bilgiye odaklanın.
2. Önünüze gelen bilgiyi/raporu ayrıntılı ve kurallarla uygun biçimde inceleyin.
3. Gelen bilgi sağlam temele dayanıyorsa, derhal sözü edilen durumu düzeltici önlem alın.
4. Durumla ilgili geribildirim sağlayın. Böylece yönetimin, hemen harekete geçtiğine ilişkin, örgüt içindeki itibarı artsın.
5. Örgüt içinde çoklu iletişim kanalları oluşturun. Böylece işgörelere, etik dışı eylemler hakkında bilgi sahibi olduğunda, örgüt içinde kime güveniyorlarsa rahatça haber verebilsinler.

## SONUÇ

Örgütlerde etkili olacak bilgi uçurmanın gerçekleşebilmesi için, örgüt içinde yöneticiler ile işgörenler arasında iki yönlü açık iletişim sağlanmalıdır. Bilgi uçurma, örgüt için bir tehdit olarak algılanabilir. Ancak yöneticiler örgütlerinde bu süreci desteklediğinde, uzun dönemde, örgütün etkililiğini ve verimini artırabilir. Böylece iş görenler, örgütün paydaşları ve toplum, ortaya çıkan örgütsel yanlışların düzeltilmesinde bilgi uçurmadan yararlanabilir. Bu nedenle yöneticilere, örgütsel problemlerin çözümünde bilgi uçurmadan yararlanmaları önerilir (Near ve Miceli, 1985; Miceli, Near ve Schwenk, 1991; Miceli, Rehg, Near ve Ryan, 1999).

Bilgi uçurma örgütlerin amaçlarına ulaşırken kamu yararı ilkesini ihlal etmelerini önlemede önemli bir araçtır. Dolayısı ile sağlam temeli olan bir bilgi uçurma, genelde sanıldığı gibi 'ispiyonculuk' değil, kamu yararını gözetmedir. Bilgi uçurmayı kamu yararını gözetmede bir araç olarak kullanan Avustralya, Güney Kore, Yeni Zelanda, Birleşik Krallık ve ABD gibi birçok ülke ve bölgede, bilgi uçurmayı düzenleyen ve bilgi uçuranları koruyan yasal düzenlemeler bulunmaktadır (Asian Institute of Management, 2006; Institute of Public Administration, n.d). Bilgi uçurma, birçok ülkede örgütlerin etkililiğini ve sürdürülebilirliğini artırmada önemli bir araç olarak kabul edilmiş; özellikle Batı ülkelerinde 1990'lı yıllardan beri bilgi uçurma aracılığı ile örgütlerin etkililiğini artırmanın yolları araştırılmaktadır. Türkiye'de ise bilgi uçurma hem yöneticiler, hem de iş görenler tarafından doğru bilinen bir kavram değildir. Oysa özellikle 'içerideki bilgi uçurmanın' örgütün etkililiğine ve sürdürülebilirliğine katkısını anlaşıldığında, yöneticilerin bilgi uçurmayı destekler hale geleceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda örgüt yöneticileri içerde doğru bilgi uçurmayı destekleyici önlemler almak isteyecek; böylece iş görenler de örgütün önemli bir ögesi olduğunu düşünerek, tanık olduğu yanlışları içerde bilgi uçurarak, örgütün etkililiğini destekleyecektir. Böylece öncelikle örgüt içinde gerçekleşen yanlışlar, örgüte veya kamuya zarar vermeden düzeltililebilecektir.

## KAYNAKÇA

- Asian Institute of Management (2006). Whistleblowing in the Philippines: Awareness, attitudes and structures. Contract No. 7137453. Hills Governance Center. [www.aim-hills.ph](http://www.aim-hills.ph). Erişim Tarihi: 27.04.2012.
- Aşık, M. (2005). Veysi Mungan. <http://www.milliyet.com.tr/veysi-mungan/melih-asik/guncel/yazardetayarsiv/15.05.2005/116022/default.htm>. Erişim Tarihi: 11.03.2014.
- Başaran, E. (2010). Bir köstebeğin isyanı. <http://www.hurriyet.com.tr/pazar/14738934.asp>. Erişim Tarihi: 11.03.2014.
- Dawson, S. (2000). Whistleblowing: A broad definition and some issues for Australia. Working paper by Victoria University of Technology <http://www.bmartin.cc/dissent/documents/Dawson.html>. Erişim Tarihi: 06.01.2012.
- Dozier, J. B. ve Miceli, M.P. (1985). Potential predictors of whistle-blowing: A prosocial behavior perspective. *Academy of Management Review*, 10 (4), 823-836.
- Elliston, F. A. (1982). Civil disobedience and whistleblowing: a comparative appraisal of two forms of dissent. *Journal of Business Ethics*, 1, 167-177.
- Gazeteport (2014). Gizli tanık hakim oldu. <http://gundem.milliyet.com.tr/gizli-tanik-hakim-oldu/gundem/detay/1844914/default.htm>. Erişim Tarihi: 11.03.2014.
- Graham, J. W. (1986). Principled organizational dissent: A theoretical essay. *Research in Organizational Behavior*, 8, 1-52.
- Henle, C. A., Giacalone, R. A. ve Jurkiewicz, C. L. (2005). The role of ethical ideology in workplace deviance. *Journal of Business Ethics*, 56 (3), 219-230.
- Institute of Public Administration Australia (n.d). Whistleblowing. <http://www.ipaa.org.au/>. Erişim Tarihi: 27.04.2012.
- Internethaber (2006). Roche devleti nasıl dolandırdı? <http://www.internethaber.com/roche-devleti-nasil-dolandirdi-46346h.htm>. Erişim Tarihi: 11.03.2014.
- Kaplan, S. E. ve Schultz, J. J. (2007). Intentions to report questionable acts: An examination of the influence of anonymous reporting channel, internal audit quality, and setting. *Journal of Business Ethics*, 71 (2), 109-124.
- Kesler, M. (2013). İlaç skandalı davasının düşmesi önlenemedi! <http://gundem.milliyet.com.tr/ilac-skandalı-davasının-dusmesi-onlenemedi-/gundem/gundemdetay/24.04.2013/1697553/default.htm>. Erişim Tarihi: 11.03.2014.
- Krebsbach, K. (2005). The long lonely battle of David E. Welch. <http://www.americanbanker.com>. Erişim Tarihi: 12.01.2011.
- Liyanarachchi, G. ve Newdick, C. (2009). The impact of moral reasoning and retaliation on whistle-blowing: New Zealand evidence. *Journal of Business Ethics*, 89, 37-57.
- Miceli, M. P. ve Near, J. P. (2005). Standing up or standing by: What predicts blowing the whistle on organizational wrongdoing? *Research in Personnel and Human Resources Management*, 24, 95-136.
- Miceli, M. P. ve Near, J.P. (1988). Individual and situational correlates of whistle-blowing. *Personnel Psychology*, 41, 267-281.



- Miceli, M. P. ve Near, J. P. (1994). Relationships among value congruence, perceived victimization, and retaliation against whistleblowers: The case of internal auditors. *Journal Management*, 20, 773-794.
- Miceli, M. P., Near, J. P. ve Dworkin, T. M. (2009). A word to the wise: How managers and policy-makers can encourage employees to report wrongdoing. *Journal of Business Ethics*, 86, 379-396.
- Miceli, M. P., Near, J. P. ve Schwenk, C. R. (1991). Who blows the whistle and why? *Industrial and Labor Relations Review*, 45 (1), 113-130.
- Miceli, M. P., Rehg, M., Near, J. P. ve Ryan, K. C. (1999). Can laws protect whistle-blowers? Results of a naturally occurring field experiment. *Work and Occupations*, 26, 129-151.
- Milliyet Haber (2014). Başbuğ: Kin ve nefretle hareket edenler bizi içeride tuttu. <http://gundem.milliyet.com.tr/basbug-kin-ve-nefretle-hareket/gundem/detay/1848159/default.htm>. Erişim Tarihi: 11.03.2014.
- Nayir, D. Z. ve Herzig, H. (2012). Value orientations as determinants of preference for external and anonymous whistleblowing. *Journal of Business Ethics*, 107, 197-213.
- Near, J. P. ve Miceli, M. P. (1985). Organizational dissidence: The case of Whistle-blowing. *Journal of Business Ethics*, 4 (1), 1-16.
- Near, J. P. ve Miceli, M. P. (1990). When whistleblowing succeeds: Predictors of effective whistleblowing. Paper presented at the Annual Meeting of the Academy of Management. San Francisco.
- Near, J. P. ve Miceli, M. P. (1995). Effective whistle-blowing. *Academy of Management. The Academy of Management Review*, 20 (3), 679-708.
- Near, J. P., Rehg, M. T., Scotter, J. R. V. ve Miceli, M. P. (2004). Does type of wrongdoing affect the whistleblowing process? *Business Ethics Quarterly*, 14 (2), 219-242.
- Park, H., Blenkinsopp, J., Oktem, M. K. ve Omurgonulsen, U. (2008). Cultural orientation and attitudes toward different forms of whistleblowing: A comparison of South Korea, Turkey, and the U.K. *Journal of Business Ethics*, 82, 929-939.
- Robinson, S. L. ve Bennett, R. J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38, 555-572.
- Tahincioğlu, G. (2014). Böyle adalet olur mu? <http://gundem.milliyet.com.tr/-boyle-adalet-olur-mu-/gundem/detay/1848730/default.htm>. Erişim Tarihi: 11.03.2014.
- Toker-Gökçe, A. (2013a). Whistle-blowing intentions of prospective teachers: Education evidence. *International Education Studies*, 6 (8), 112-123.
- Toker-Gökçe, A. (2013b). Relationship between whistle-blowing and job satisfaction and organizational loyalty in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 8 (4), 1186-1197.
- Transparency International (2011). Global corruption barometer. <http://www.transparency.org>. Erişim Tarihi: 11.03.2014.
- Vinten, G. (1996). Whistleblowing in the health-related professions. *The Indian Journal of Medical Ethics*, 4 (4), 108-111.
- Wikipedia (2014). Julian Assang0.e. [http://en.wikipedia.org/wiki/Julian\\_Assang0.e](http://en.wikipedia.org/wiki/Julian_Assang0.e) Erişim Tarihi: 21.02.2014.

## **Anılarla Haydar Hoca – Asiye TOKER-GÖKÇE**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora programına devam ederken, Haydar Hocamdan ‘teftiş’ dersini almak istemiştim. Dönemin başında, Hocanın dersini hangi gün vereceğini öğrenmek için iki arkadaş odasına gittik. Kendisine dersini program dâhilinde almak istediğimizi söyledik ve dersin hangi gün yapılacağını sorduk. Haydar Hoca dersin gününü ve saatini henüz belirlemediğini; bu konuda kendisine giden ilk öğrenciler olduğumuz için, dersin saatine bizimle birlikte karar verebileceğini söyledi. Hocadan böyle bir cevap beklemiyorduk. Dolayısı ile bizim için uygun gün ve saati yaklaşık 15 dakikada belirleyebildik. Hoca ile anlaşıp odasından ayrıldık. Hemen ardından başka bir dersimizin saatinin bizim Haydar Hoca ile belirlediğimiz saat ile çakıştığını öğrendik. Utana sıkıla Haydar Hoca’nın odasına tekrar gittik. Kendisine, güç bela, belirlediğimiz dersin zamanını değiştirmek istediğimizi söyledik. Hiçbir tepki vermeden ‘olur’ dedi. Yeni bir gün ve saat belirledik. Bu olayda bize tek bir olumsuz söz etmedi. Hocanın gösterdiği büyüklük beni çok etkilemiştir.

## İlk Doktora Öğrencisinden Anılar

Hüseyin BAŞAR<sup>40</sup>

Anı yazıları, dedikoduya dönüşmedikçe bizde çok okuyucu bulmaz. Anılar tarih gibidir, tarih değerindedir; eğer gerçekçi olurlarsa, gelecek için yararlı sonuçlara götürebilir, abartılı, gerçekdışı olurlarsa da tarih gibi yanıtlanırlar. Bu yazıdaki anılar, birinci türdendir.

Rahmetli Haydar Taymaz hocamla ilk karşılaşmamı anımsamıyorum ama bende bıraktığı ilk izlenim, nazik, güler yüzlü, biraz soğukça olduğuydu. Daha sonraları onu tanıdıkça, soğukluk sandığım şeyin nesnellik olduğunu anladım. Soğukluk şöyle dursun, o aksine dışarı pek yansıtmadığı derin bir insancılık taşıyordu. Bir gün, Ziya Bursalıoğlu hocamla görüş ayrılığına düşmüşlerdi. Haydar Bey, bağışlayıcı ve yumuşak yaklaşımı, Ziya Bey ise kuralcı-katı yaklaşımı savunuyordu. Ziya Bey, bana dönüp, bir öğüt olarak, “sen benim dediğim gibi davran” demişti. Haklıydı, çünkü bizim gibi gelişmişlik düzeyi düşük toplumlarda bağışlayıcı ve yumuşak yaklaşım sizin yanlış anlaşılmanıza, değeri düşük görülmenize, kötüye kullanılmanıza götürebiliyordu, çoğu kez de götürüyordu. Eğer baskıcı, katı, sert davranırsanız, insanlar çoğu kez sizden çekinebiliyor, sizi olduğunuzdan daha değerli sanabiliyor, sizi yüceltiyor, hatta size tapabiliyordu. Bu yazının yazıldığı yıllarda, ülkemizdeki milyonlar için bu konumda olan, kayıtsız koşulsuz itaat edilen, yani tapılan birilerinin varlığı da bu yargının kanıtlarından biridir. Bilimsel araştırmalar da otoriter önderlerin demokratik olanlardan daha çok tutulup beğenildiğini gösteriyor. Haydar Bey de haklıydı. İçinde yumuşak davranışın ve bağışlayıcılığın yer aldığı insanlığımızı başka nasıl sergileyebilir, koruyabilirdik. Belki de yerine ve zamanına göre, iki ucu bu yaklaşımlar olabilen bir davranış seçenekleri çizgisinde uygun bir yer belirleyip ona göre davranmak savunulabilirdi.

Haydar Bey’in bu tutumu, onu zaman zaman sıkıntılı durumlara sokmuştu. Hatta bir keresinde, haksız olarak, üstelik öğrencisi olabilecek kişilerce verilen bir disiplin cezası da almıştı. Bu durumdan ben de payımı almıştım: Doktora tezimi bitirdiğimi söylediğimde, “şimdi sosyal bilimler enstitüsü ile aram bozuk, benimle olan sıkıntılarını sana yansıtabilirler, bir süre bekleyelim” demişti. Beklemek, benim gibi kırkıktan sonra doktora yapan biri için kayıptı, yaşam sürüyordu, ama bekledik. Bir süre beklemek de “kindar”ların öfkesini geçirmemişti. Biz olay soğudu deyip tez jürisinin belirlenmesini istediğimizde, üç kişilik jürime atadıkları iki kişi, herhangi bir eğitim fakültesinin öğretim üyesi değillerdi. Hatta bunlardan birisi, tezimin “kaliteli ve iyi” olduğunu yazdıktan sonra, “ama yazılanlar fazla” diye itiraz etmişti. Tezım aslında pek kaliteli ve iyi değildi ama o günün koşullarında öyle değerlendirilebilirdi.

Teknik eğitim almış olması, Haydar Bey'i şekle, düzene, matematiğe yatkın hale getirmişti. Örneğin, kitabındaki alt dilimler maddeler halinde yazılmıştı ve çoğu zaman bu maddelerin sayısı da ondu. Yaşamında da bu düzen belirgin bir yer tutuyordu. Planlı, düzenli yaşıyor, belli sınırların dışına çıkmamaya özeniyordu. Ona yalan söyletemezsiniz, çok sıkıysa susardı. Kimseye zarar vermeme ilkesi vardı. Öfkelenip bağırдыđını hiç duymadım. Kendisine öfkelenildiği, haksızlık edildiği, hatta bağırдыđı durumlarda da hiç karşılık vermezdi. Belli sınırlar içinde, onları hiç aşmadan kendi halinde yaşardı.

Arabasıyla giderken yolda bir tanıdık görse hemen durup alır, götüreceği yerin çok yakın olması bile bu alışkanlığını bozmadı. Fakülteye gidiyordum ve kapısına yaklaşık elli metrem kalmıştı, durup beni aldı, "birkaç adım, birkaç adımdır" dedi. Her tanıdına böyle davranırdı. Bunun, kendi sınırları içinde, yapması gereken bir davranış olduğunu düşünür, yapmadığında belki de eksiklik duyardı. Hani yere bir çöp atmayı düşündüğümüzde, çevreyi kirletmek düşük değer göstergesidir, atarsam değerimi düşürmüş olurum, üstelik bunu başkaları görmese de ben biliyorum der ve atmayız ya, işte öyle bir şey belki de.

Onun bu temiz hali, bazı yakın arkadaşlarının şakalarına da konu oluyordu. Bir gün odamda o ve iki yakın arkadaşı vardı. Arkadaşları, cinsellik içeren fıkralar anlatıyor, Haydar Bey'in bu yanının olmadığını göstererek bir anlamda bunu onun bir eksikliği gibi belirtiyorlardı. Şaka da olsa üstüne birlikte o kadar gittiler ki, sonunda dayanamadı. Açık olan oda kapımı kapatmamı söyleyip, iki arkadaşının anlattığı fıkralara benzer iki fıkra anlatıverdi ve ekledi: "Daha ister misiniz?" İstenmeyi, olumsuz ben de bilirim ama zorunlu olmadıkça yapmam anlamına gelen bir soruydu bu. Belki de odada başkaları olsa, oda kapısı açık olsa boynunu büküp susmayı seçerdi. Bu olayın tanığı o iki kişi, onun yaşlarındaydılar ve şimdi yaşıyorlar, umarım daha uzun yıllar sağlık ve mutlulukla yaşarlar.

Doktora yeterlik sınavına girdiğimde, jürinin diğer üyeleri, bana bir soru sorduktan sonra yanıtımı dinlemek yerine, belki de bana güvendiklerinden, kendi aralarında konuşup gülüşmeye başladılar, beni unuttular. Sadece o dikkatle beni dinliyordu. Üstelik jürinin diğer üyelerinin konuşmaları dikkatimi dağıtıp, soruya yanıt olmayan şeyler söylemeye başladığımda da beni sabırla ve özenle dinlemeyi sürdürüyordu. Ben durumun farkına varıp ona, "soruyla ilgisiz şeyler söylemeye başladım değil mi?" dediğimde de her zamanki nezaketiyle, gülümsemiş ve evet anlamında başını sallamıştı. Ülkemizde dinlemeyi bilen ne kadar az insan olduğunu düşünürsek, bu davranışın bir boyutunu daha iyi anlayabiliriz.

İnsanlar çoğu kez alçak gönüllü olmakla yetersiz olmayı karıştırırlar. Kitaplarına, öğrencilerinin yayınlarından da parçalar koyar, kaynak gösterirdi. Bu, onlara güdü sağlamanın ötesinde bir davranıştı. Bir değerbilirlik ve bunu yansıttı. Vit-

rinde olmayı, alkışlanmayı sevmez, sıkılırdı. Eski ve köklü bir davranış geleneğinin belki de son temsilcilerindendi. Bir rastlantı sonucu cep telefonlarımızın markası, modeli hatta rengi bile aynıydı. Birlikte olduğumuz zamanlarda cep telefonunu getirip benimkinin yanına koyar, gösterirdi. Bunu ikimiz arasında bir farksızlık gibi anlamlandırdığını sezdiğimde, onun alçak gönüllüğü daha bir belirginleşir, değeri yükselirdi.

İnsanların ölüsünü ve gömülüşünü görmezsem, bana sanki ölmemişler gibi gelir. Cenazesine gidemedim, öyle bir insanın, bu her yönüyle aşırı kirlenmiş dünyada artık olmadığına katlanmak bana çok ağır geldi, kaldıramadım. Onun, Düzce'nin Kirazlı köyünde, yeşillikler içinde oturup dinlendiğini düşünüp avunuyorum. Hani Yahya Kemal, "Hafızın kabri olan bahçede bir gül varmış" demiş ya, işte öyle bir şey.

Ben onun ilk doktora tez öğrencisiyim. Belki de acemilik zamanına rastladığım için böyle yarım yamalak yetişmişim. Ustalık dönemine denk gelseydim, görürdünüz. O her zaman bir davranış ustasıydı. Ben başkalarının pek bilmediği anılara yöneldim, ötekileri yazmayayım ki başkalarına da yazacak bir şeyler kalsın. Ne de olsa Taymaz etkisi işte: Bu dünyada başkaları da var.



*Türk Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitim Koordinasyon Toplantısı*

*29.05.2009 - Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*

*Prof. Dr. Haydar Taymaz'a saygılarımızla*



