



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

EĞİTİM REFORMUNUN BAŞARISINDA ETKİLİ OLAN ETMENLER: BİLSEM
MODELİNİN POLİTİKA NİTELİKLERİ KURAMI BAĞLAMINDA ANALİZİ

Bahar YAKUT ÖZEK

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

EĞİTİM REFORMUNUN BAŞARISINDA ETKİLİ OLAN ETMENLER: BİLSEM
MODELİNİN POLİTİKA NİTELİKLERİ KURAMI BAĞLAMINDA ANALİZİ

FACTORS AFFECTING THE SUCCESS OF EDUCATION REFORM: ANALYSIS
OF THE BILSEM MODEL IN THE CONTEXT OF POLICY FEATURES THEORY

Bahar YAKUT ÖZEK

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Bahar YAKUT ÖZEK'in hazırladığı "Eğitim Reformunun Başarısında Etkili Olan
Etmenler: BİLSEM Modelinin Politika Nitelikleri Kuramı Bağlamında Analizi" başlıklı
bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi
Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Necati CEMALOğLU

J¼ri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOğLU

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 26/11/2021 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmada, eğitim reformlarında başarılı olan etmenlerin belirlenmesi amacıyla BİLSEM ile ilgili gerçekleştirilen reformlar, *Politika Nitelikleri Kuramı* bağlamında analiz edilmiştir. BİLSEM’de gerçekleştirilen reform ve inovatif uygulamalar, *PNK*’nin *belirginlik, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar* boyutları ölçüt alınarak BİLSEM ile ilgili sistemin her katmanında görev yapan paydaşların görüşleri ile değerlendirilmiştir. Bu görüşler bağlamında BİLSEM’de gerçekleştirilen reformların başarısını kolaylaştıran ve engelleyen etmenler tespit edilmiş, ayrıca BİLSEM’de gerçekleştirilen reformist uygulamalarda, kuramın hangi boyutlarının işlevsel olduğu, hangi boyutlarının ise sapma gösterdiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra kuramın boyutlarının niteliği ve birbiri ile olan ilişkisi de değerlendirilmiştir. Araştırma durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Maksimum çeşitlilik yaklaşımı ile belirlenen araştırmaya, 2020-2021 eğitim öğretim yılında BİLSEM’ler ile ilgili birimlerde görev yapan 45 kişi katılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler, kuramsal tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, BİLSEM’lerde uygulanan reformların tasarımının ve hedeflerinin açık, net, belirgin olduğu, fakat gelen reform uygulamalarının önceki uygulamalarla tutarlı olmadığı, yapılan reform çalışmalarında sahanın karara katılım gösterdiği, buna karşın her kararın uygulamaya dönükleştirilmediği, reform uygulamalarını benimsemeseler de bürokratik zorunluluktan dolayı yapmak zorunda oldukları, bu noktada da çocukların yararına olduğunu düşünmediklerinde sadece uygulamayı kağıt üzerinde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca reform uygulamalarının otoritenin yetkisi ile başlasa da sürdürebilirliğinde teşvikin gücünden yararlanılmadığı, otorite-güç dengesinin olmadığı saptanmıştır. İstikrar boyutunda da öğretmenler reformların politik hareketlilikten kaynaklı sürekli değiştiğini belirtsele de, diğer katmanlardaki tüm yöneticiler reformların istikrarlı bir şekilde sürdürüldüğu görüşündedir. Ayrıca kuramın boyutlarının niteliği ve birbiri ile ilişkisi değerlendirildiğinde, kuramın boyutlarının ‘gerçek’ bir değerler kümesi olduğu ve boyutların birbiri ile güçlü bir ilişkisi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: eğitim reformları, eğitim politikaları, üstün yetenekli çocukların eğitimi, BİLSEM, politika nitelikleri kuramı, öğretmen.

Abstract

In this study, the reforms related to BILSEM were analyzed in the context of Policy Attribution Theory in order to determine the factors that were successful in educational reforms. The reforms and innovative practices carried out in BILSEM were evaluated with the opinions of the stakeholders working in every layer of the system related to BILSEM, taking the dimensions of PAT's *specificity, consistency, authority, power* and *stability* as criteria. In the context of these views, the factors that facilitate and hinder the success of the reforms carried out in BILSEM have been identified, in addition, in the reformist practices carried out in BILSEM, it was determined which dimensions of the theory were functional and which dimensions deviated. Besides, the nature of the dimensions of the theory and their relationship with each other were also evaluated. The research was designed according to the case study pattern. 45 people working in the units related to BILSEMs participated in the research, which was determined with the maximum diversity approach, in the 2020-2021 academic year. The data obtained from the opinions of the participants were analyzed by the theoretical thematic analysis method. The results obtained show that the design and objectives of the reforms implemented in BILSEMs are clear and specific, but the incoming reform practices are not consistent with previous practices, In the reform studies carried out, it was concluded that the field participated in the decision, but not every decision was put into practice, although they did not adopt the reform practices, they had to do it due to bureaucratic necessity, and at this point, when they did not think that it was for the benefit of the children, they only carried out the implementation on paper. In addition, it has been determined that although the reform practices start with the power of the authority, the power of the incentive is not used in the sustainability of the reform practices and there is no authority-power balance. In the stability dimension, although the teachers state that the reforms are constantly changing due to political mobility, all administrators in other layers are of the opinion that the reforms are carried out in a stable manner. In addition, when the quality of the dimensions of the theory and their relationship with each other are evaluated, it is concluded that the dimensions of the theory are a 'real' set of values and that the dimensions have a strong relationship with each other.

Keywords: education reforms, education policies, education of gifted students, BILSEM, policy qualifications theory, teacher.

Teşekkür

Doktora ders sürecimden tez aşamamın tamamlanmasına kadar şüphesiz birçok kişinin desteği ve katkısı oldu. Araştırmamın bu değerli insanlarla anılması için teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Akademik yaşantımda yollarımızın kesişmesini büyük bir şans olarak gördüğüm değerli danışmanım, hocam Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e ilk teşekkürüm, süreçteki akademik ve manevi desteği için gönülden teşekkür ederim.

Akademik yaşantımda desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na, tez sürecimin gelişmesine ve şekillenmesine katkı sunan tez inceleme komitesinde yer alan hocalarım Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN, Doç. Dr. Nedim ÖZDEMİR'e ve tez savunmamdaki katkılarından dolayı Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Doktora tez teşekkürümde, lisans eğitimimden itibaren bu akademik serüvene çıkmamda beni teşvik eden değerli hocalarım Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK'a, Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU'na ve Prof. Dr. Gültekin ÇAKMAKCI'ya teşekkürlerimi belirtmeyi borç bilirim. Bilim insanı olma yolunda ilerleyen bir birey olarak, onların önümde açtıkları bu yol için kendilerine minnettarım.

Tez sürecimde fikir alışverişi yaptığım, öğrenme sürecime katkıda bulunan sevgili arkadaşlarım Dr. Hilal BÜYÜKGÖZE, Dr. Könül ABASLI ve Eray SELÇUK'a da içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamda saha çalışmalarında katkı sunan BİLSEM öğretmenleri ve yöneticilerine, ilgili üst sistem yöneticilerine ve politika belirleyicilerine de çok teşekkür ederim. Muhteşem insanlar tanıdım, sadece tezime değil ülkemizin geleceğine yönelik umuduma da fazlasıyla katkıda bulundular.

Sürecime doğrudan veya dolaylı katkı sunan, süreci benimle yaşayan birçok insan var, hepsinin ismini geçirmem mümkün değil, katkısı olan herkese çok teşekkür ederim. Ayrıca zamanlarından ve anılarından eksilttiğim/eksildiğim aileme de anlayışlarından ve desteklerinden dolayı gönülden teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	x
Kısaltmalar Dizini.....	xi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
Araştırma Problemi.....	9
Sayıltılar.....	10
Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları.....	10
Tanımlar.....	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	13
Eğitim Reformu.....	13
Reform Kavramı.....	13
Eğitimde Reform.....	14
Eğitim Reformunun Yapılanma Süreci.....	15
Eğitim Reformunun Başarısındaki Vektörler.....	18
Eğitim Reformlarının Başarısızlığı/Başarısını Engelleleyen Etmenler.....	26
Politika Nitelikleri Kuramı.....	33
Belirginlik Boyutu.....	34
Tutarlılık Boyutu.....	36
Otorite Boyutu.....	37
Otoriteye Karşı Güç Boyutu.....	40
İstikrar Boyutu.....	40

<i>PNK</i> 'nin Boyutlarının Niteliği ve Etkileşimi	42
Üstün Yetenekli Çocuklar ve Bilssem	43
Üstün Yetenek ve Üstün Yetenekli Çocuk.....	44
Üstün Yetenekliliğe Yönelik Kullanılan Tanım ve Terimler	45
Dünyada Üstün Yetenekliler Eğitimi	47
Türkiye'de Üstün Yetenekliler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi.....	59
Politika Belgelerinde Bağlamında Üstün Yetenekli Çocuklar	69
Türkiye'de Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde BİLSEM'ler.....	85
İlgili Araştırmalar	94
Bölüm 3 Yöntem.....	103
Araştırmanın Modeli	103
Araştırmanın Çalışma Gurubu	104
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	109
Pilot uygulama süreci	110
Veri Toplama Süreci.....	111
Etik İlkeler	112
Verilerin Analizi	113
Geçerlik ve Güvenirlilik	114
Araştırmacının Rolü	117
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	119
Belirginlik Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumu	119
Tutarlılık Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumu	139
Otorite Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumu	163
Güç Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumu	184
İstikrar Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumu	206
<i>PNK</i> 'nin Boyutlarının Niteliği ve Boyutların Birbiri ile İlişkisine Yönelik Bulgular ve Yorumu	229

Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	233
Belirginlik Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	233
Tutarlılık Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	235
Otorite Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	239
Güç Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	243
İstikrar Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma	246
<i>PNK</i> 'nın Boyutlarının Niteliği ve Boyutların Birbiri ile İlişkisine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	249
Öneriler	250
Kaynaklar	254
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	279
EK-B: Etik Beyanı	280
EK-C: Araştırma İzinleri.....	281
EK-Ç: Görüşme Formları.....	282
EK-D: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	287
EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report.....	288
EK-F: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	289

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Almanya'da Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yetenek Desteği Modelleri (BMMF, 2009)</i>	56
Tablo 2 <i>Üstün Yetenekliler Eğitim Kurumları</i>	58
Tablo 3 <i>BİLSEM Öğretmenlerine İlişkin Demografik Veriler</i>	106
Tablo 4 <i>BİLSEM Kurum Yöneticilerine İlişkin Demografik Veriler</i>	107
Tablo 5 <i>Üst Ara Sistem Yöneticilerine İlişkin Veriler</i>	108
Tablo 6 <i>Politika Belirleyicilere İlişkin Veriler</i>	109
Tablo 7 <i>Belirginlik Temasına İlişkin Alt Tema, Kodlar ve Alt Kodlar Tablosu</i>	119
Tablo 8 <i>Tutarlılık Temasına İlişkin Alt Tema, Kodlar ve Alt Kodlar Tablosu</i>	139
Tablo 9 <i>Otorite Temasına İlişkin Alt Tema, Kodlar ve Alt Kodlar Tablosu</i>	163
Tablo 10 <i>Güç Temasına İlişkin Alt Tema, Kodlar ve Alt Kodlar Tablosu</i>	184
Tablo 11 <i>İstikrar Temasına İlişkin Alt Tema, Kodlar ve Alt Kodlar Tablosu</i>	206

Şekiller Dizini

Şekil 1. Politika nitelikleri kuramının boyutları.....	34
Şekil 2. Üstün yeteneğin bileşenleri.....	44
Şekil 3. BİLSEM öğrenci tanılama sistemi.	86
Şekil 4. Belirginlik temasına ilişkin hiyerarşik kod modellemesi.....	121
Şekil 5. Tutarlılık temasına ilişkin hiyerarşik kod modellemesi	141
Şekil 6. Otorite temasına ilişkin hiyerarşik kod modellemesi	165
Şekil 7. Güç temasına ilişkin hiyerarşik kod modellemesi	186
Şekil 8. İstikrar temasına ilişkin hiyerarşik kod modellemesi	208
Şekil 9. Eğitim reformlarının başarısındaki etmenlerin BİLSEM modeli bağlamında PNK ile analizinin kod modellemesi.....	232

Kısaltmalar Dizini

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AKP: Adalet ve Kalkınma Partisi

Akt: Aktaran

APA: American Psychological Association

ARGEM: Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi

ASIS: Anadolu Sak Zeka Ölçeği

BEP: Bireysel Eğitim Planı

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

BYF: Bireysel Yetenekleri Farkettirme

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

IQ: Zeka Katsayısı (Intelligence Quotient)

KB: Kalkınma Bakanlığı

Kbit 2: Kaufman Kısa Zeka Testi (Kaufman Brief Intelligence Test)

KSA: Kore Bilim Akademisi (Korean Science Academy)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)

ÖYG: Özel Yetenekleri Geliştirme

PNK: Politika Nitelikleri Kuramı

RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TEV: Türk Eğitim Vakfı

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TÜYÇEV: Türkiye Üstün Yetenekli Çocukları Eğitim Vakfı

UNESCO: Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

ÜYEP: Üstün Yetenekliler Eğitim Programları Araştırma ve Uygulama Merkezi

WISC-R (VİSKAR): Wechsler Zeka Testi

WNV: Wechsler Zeka Testi (Wechsler Nonverbal Scale of Ability WNV/Sözsüz Yetenek Testi)

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacı ve önemine, problem cümlesi ve alt problemlerine yer verilmiş, ayrıca araştırmanın sayıltılarına, sınırlılıklarına ve araştırmayı oluşturan temel kavramlara değinilmiştir.

Problem Durumu

Küreselleşme ve rekabetçi piyasa güçleri, bilgi endüstrisinde önemli bir büyümeye neden olması ile toplum ve eğitim kurumları üzerinde derin bir etki yaratmıştır (Zajda, 2010). Küreselleşme ve uluslararasılaşma eğilimlerinin yarattığı bu etki ile ulusal eğitim politikalarının yönünün değişmesi kaçınılmaz olmuş (Rinne, 2008) ve ulusal politika yapıcılar sürekli başarılı reform arayışına odaklanmışlardır (Gawlik, 2015). Ancak eğitim politikalarına ve -rasyonel örgütler olduğu varsayımıyla- okullara dıştan müdahale ile yapılan reformlar, istenen değişimi meydana getirme noktasında hayal kırıklığı yaşatmaktadır (Payne, 2008). Zira eğitimin ulusal kimliğini ve okulların iç dinamiklerini dikkate almaksızın, küresel rekabetin tetiklediği dış dinamiklerin etkisiyle eğitim sisteminin kapsamını genişletmeye yönelik yapılan yenilik ve reformlar, işlevsel olmayan bir politika geliştirme sürecinin sonucu olarak kısmen ve hatta çoğunlukla tamamen başarısız olmaktadır (Cuban, 1990; Hallinger, 2010; Harris, 2011; Gaziel, 2010; Guhn, 2009; Fullan, 2009; Fullan ve Miles, 1992; Payne, 2008; Psacharopoulos, 1989). Oysa her eğitim reformu büyük şeylerin geleceği vaadiyle başlamakta, fakat çok azı bu vaadi yerine getirmektedir (Levin ve Wiens, 2003). Eğitim reformlarının vaat edilen değişiklikleri meydana getirememesi de beraberinde başarısızlığın neden kaynaklandığına yönelik farklı birçok soruyu cevaplamayı gerektirmektedir (Payne, 2008).

Eğitim reformları uzun vadeli projelerdir (Levin ve Wiens, 2003). Reforma yönelik birçok araştırma da, bu uzun vadeli projelerin nadiren süreç içerisinde dönüşmeden, yazıldığı ve amaçlandığı şekilde uygulandığını göstermektedir (Cuban, 2013; Fullan, 2016; Porter, Fusarelli ve Fusarelli, 2015; Rigby, Woulfin ve Marz, 2016). Eğitim reformlarının tasarlandığı haliyle amaçladığı değişimi başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi de öncelikle reformların ve okulların doğasını anlamayı gerektirmektedir. Okulların doğasını anlamadan, okulları tamamen bir mekanik dışlı

gibi ele alan politika yapıcılar, reformları öğretmenlerin ve yöneticilerin doğrudan uygulayacaklarını varsaydıkları direktiflerle tasarlamaktadırlar. Oysa okullar dışarıdan direktiflerle değişimi gerçekleştiremeyecek kadar dinamik ve karmaşık yapılardır, okulların kendine özgü doğasını işin içine katmadan tasarlanan reformların başarılı olmasını beklemek de gerçekçi değildir (Cuban, 2013).

Mevcut eğitim sistemlerinin temel özelliklerinden biri haline gelen reformların (Robinson ve Aronica, 2015), kavramsal olarak alanyazında '*kiliselerin reforme edilmesi*' çağrısı ile ortaya çıkışı on altıncı yüzyıla dayanmaktadır (CNRTL, 2012). Eğitimde reform kavramı ile de on dokuzuncu yüzyılda Amerikan Eğitim Sisteminin eleştirilmesi ve yeniden yapılandırılması tartışmalarında karşılaşılmaktadır. ABD'nin öğretmen merkezli eğitim sisteminde, öğretmenlerin öğrencilerden ders kitaplarını ezberlemelerini istemeleri bu tartışmaları başlatmış, sendikalar ve toplum eğitim sisteminin yeniden kurgulanması ihtiyacına yönelik ortak fikirde buluşmuş ve eğitimin gerçek dünyayla ilişkilendirilmesine yönelik reformist önerilerle eğitimin yeniden yapılanması için harekete geçilmiştir (Cuban, 1990). Eğitim reformu tanım olarak incelendiğinde de terminolojik açıdan bir meydan okuma içermektedir. '*Eğitimsel değişim*' ve '*eğitimsel ilerleme*' kavramları ile benzer bağlamda kullanılan eğitim reformu, bir şeylerin yanlış gittiğini ve bunun dönüştürülmesi gerektiğine yönelik bir kurgu ile bu meydan okumayı gerçekleştirmektedir (Horn, 2002).

Eğitimde reform; eğitimin amaçları, hedefleri, politikaları, yönetimin güç yapısı, eğitimin finansmanı, eğitim müfredatı, öğrenme-öğretme yöntemleri, ölçme-değerlendirme sistemleri, toplumun gelecekteki şekli ve bu konuda eğitimin rolünün tasarlanması ile ilgili alanlardan herhangi birinin değişimi olarak da tanımlanabilir (Gaziel, 2010). Değişim derken her reform köklü bir değişim dalgası oluşturmaz, bazı reformlar sistemin yeniden düzenlenmesi veya iyileştirmesi amacıyla da yapılabilir (Fullan ve Miles, 1992). Fakat değişim amaçlı yapılan her reform da vaat edilen değişimi yerine getiremeyebilir (Horn, 2002; Payne, 2008). Bu durumun da ülkelerde reforma yön veren iç ve dış dinamiklerden kaynaklanabileceği gibi, hem iç hem dış dinamiklerde reformların başarılı olmasını engelleyen hedeflerin belirsizliği (Ham ve Dekkers, 2019; Shaked ve Schechter, 2019), politika belirleyiciler ile saha uygulayıcılarının arasındaki mesafe (Cuban, 2013), reformlarda paydaş katılımı eksikliği (Berkovich, 2011; Hallinger, 2010), yenilikler karşısındaki direnç (Terhart,

2013), değişim sürecindeki istikrar eksikliği (Turkan ve Grossman, 2011) gibi bazı ortak kriterlerden kaynaklandığı da bilinmektedir.

Reform uygulamalarını Őekillendiren i dinamikler, orta ve uzun vadede ülkenin siyasal, sosyal ve ekonomik koşullarından kaynaklanan sorunlar ve bu sorunları giderme amaçlı ortaya çıkan çözümlerle ilgili reformun diő dinamikleri, küresel değişim dalgasının uluslararası alandaki etkilerinin yerel yönetimleri Őekillendirme isteği ile ilgilidir (Emini, 2009; Göçoğlu, 2015). Türkiye’de de eğitim reformları, Avrupa Birliği (AB) tarafından üyeliğe aday ülke olarak Aralık 2004’te kabul edilene kadar, genel olarak i yerel dinamiklerden etkilenerek eğitim koşullarını iyileştirmek için yapılmıştır. Türkiye aday ülke olma ve tam üyelik için hazırlık sürecinde ise diő dinamiklerin etkisinde AB’nin stratejik eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için reformlar gerekleőtirmiőt ve hala AB’ye girmek, üye ülkelere eőt koşullarda ortak olmak için eğitimde gerekli olan değişim ve dönüőümleri hızlandıran yeni eğitim reformları tasarlamaya ve uygulamaya devam etmektedir (Lindquist, 2017).

Türkiye, AB eğitim politikaları kapsamında ilk olarak 2004 yılında ilköğretimde müfredat reformunu gerekleőtirmiőt (Aksit, 2007; Lindquist, 2017), revize edilen müfredatta, dünyadaki reformist hareketlerin disiplinlerarası bağlantıları dikkate alınmıőt, teknoloji ve diğer öğretim araçlarının aktif bir Şekilde kullanımı önemli hale gelmiştir (Koc, Isiksal ve Bulut, 2007). Bunun yanısıra Türkiye’de AB’ye tam üyelik kapsamında eğitimde erişim ve kalite üzerine yapılan reformlar hala devam etmekte, üstelik bu kapsamda yapılan reformlara Dünya Bankası (DB), AB, Birleőtmiőt Milletler (BM), Uluslararası Para Fonu (IMF) gibi kuruluşlar hibe vermektedir. Böylelikle bu üst kurullar gerçekleştirmek istenen reformları kendi küresel politikaları bağlamında projelendirerek finanse etmektedirler (Özdemir ve Beltekin, 2012; Toker Gökçe, 2013). Ayrıca Türkiye, eğitim sistemini AB’nin eğitim politikaları ve politika belgelerine göre reformlarla yeniden yapılandırmaktadır. Yapılanma sürecinde de Maastricht Anlaőtması (1992), Lizbon Anlaőtması (2000), 2010 Programı, Bologna Bildirgesi ve Avrupa 2020 Stratejisi gibi AB politika belgelerini ölçüt almaktadır (Aypay, 2015).

Türkiye’de eğitim reformlarının belirlenmesi ve gerçekleştirilmesi için bir diğer itici güç ise Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Öğütü (OECD), DB ve Birleőtmiőt Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Öğütü (UNESCO) gibi uluslararası kuruluşlar tarafından

desteklenen öğrencilerin akademik başarısını ölçen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) ile elde edilen uluslararası karşılaştırmalı veri analizleridir. Toplumun ve ekonominin gücünü, eğitimin gücü ile ilişkilendiren ülkeler (Addonizio ve Keraney, 2012), eğitimde kaliteyi ölçmek, diğer ülkeler arasında yerini görmek, sorunları teşhis etmek, iyileşme sağlamak için politikalar üretmek ve küresel platformda standartları yakalamak amacıyla bu sınavların sonuçlarını ölçüt almaktadır (Feniger, Livneh ve Yogev, 2012; Meyer ve Benavot, 2013; Sellar ve Lingard, 2013; Smith, 2014; Smith, 2016; Smith ve Benavot, 2019). Dolayısıyla bu sınavlar, ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmanın ötesine geçmekte, karşılaştırma ile belirlenen eksikliklere yönelik ulusal reform girişimlerini teşvik etmektedir. Dahası ülkeler küresel platformda görünür olma motivasyonu ile eğitim sisteminin yönünü belirlemekte ve özünü yeniden yapılandırmaktadır (Grek, 2012; Tan, 2019). Dünyadaki eğitim politikalarının şekillenmesinde ve küresel kıyaslamalarla yeniden üretilmesinde oldukça etkili bir aktör olan bu uluslararası sınavlar, Türkiye’de de eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla üretilen politikalarda aktif rol oynamaktadır.

Türk Eğitim Sisteminin temelini atıldığı tarihten (1924), AB uyum süreci kapsamında gerçekleştirilen reform uygulamalarına (2004) kadar geçen süreçte yapılan reformist uygulamalar analiz edildiğinde, 1950’lere kadar eğitim politikalarında yeniliklerin millileştirme felsefesi ile yapıldığı görülmektedir (Akpınar ve Aydın, 2007; Hesapçioğlu, 2009). 1950’lerden 2000’li yıllara kadar da ABD ile imzalanan eğitimde işbirliği anlaşması ile yurtdışına başarılı öğrenciler gönderilmekte, Türk eğitim sistemine yönelik değişim ve yeniliklerde de davranışçı eğitim felsefesi ile ABD etkisine rastlanmaktadır (Hesapçioğlu, 2009). Türkiye’de reformlara yön veren bir diğer etki de 1957’de Sovyetler Birliği’nin uzaya ilk uyduyu göndermesi olmuştur. Bu gelişme, tüm dünya ülkelerinde *‘Bu yarışta geride mi kaldık?’* tartışmalarını başlatmış, bu teknolojik rekabet tüm dünyayı etkilemiştir. Dünya ülkeleri, bu bilimsel atılımı gerçekleştiren Rusya’nın neyi farklı yaptıklarını sorgulamış, elde ettikleri veriler neticesinde, Rusya’nın üstün yetenekli çocukları yetiştirme konusundaki politikalarını benimseyerek ülkelerinde üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda ivedilikle özel eğitim uygulamalarına geçmişlerdir (Ataman, 2004). Türkiye’de küresel etki yaratan bu bilimsel atılımdan etkilenmiş, bu

gelişmeye kadar, ülkedeki yetenekli çocukları eğitim için yurt dışına gönderirken, bu gelişmeden sonra üstün yetenekli çocukların ülkede kendine özgü bir eğitim alabilmeleri için gerekli çalışmaları başlatmıştır. Kendilerine yapılan yatırımı katma değere çevirme olasılığı görece yüksek olan üstün yetenekli çocukların eğitimi, bir devlet politikası olarak ele alınmış, milli eğitim şuralarında ve kalkınma planlarında tartışılmış, bu konuda gerçekleştirilecek reformist eylemlerin çerçevesi çizilmiştir.

Üstün yetenekli çocuklar, potansiyellerini gerçekleştirmek için standart eğitim programında sağlananların ötesinde, farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyan çocuklardır (Passow, 1981). Bu gereksinimleri doğrultusunda özel eğitim almaları da doğaldır ve yasal haklarıdır (Pak ve Özden, 2018). Bu konuda İngiltere, Rusya, İsrail gibi gelişmiş ülkelerin köklü ve uzun bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir (Cevher Kılıç, 2018). ABD’de de Marland raporu (1972) ile üstün yetenekli çocuklarla ilgili farkındalık uyandırılmış, rapor devleti ulusal sorumluluk zeminine çekerek bu çocukların eğitimine yönelik politikalar oluşturulmasında mihenk taşı olmuştur (Jolly ve Robins, 2016). Türkiye’de ABD ile paralel olarak bu konuda yenilikler başlatmış, ilk olarak da ABD’nin fonlaması ile üstün yetenekli çocukların eğitimi için Fen Liseleri (1964) açılmış, ardından üstün yetenekli çocukların araştırmaya yönlendirilmesi ve geleceğin bilim insanı olarak yetişmesine teşvik eden ‘*Türkiye Bilim ve Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)*’ kurulmuştur (Şahin, 2020). Devletin uluslararası rekabette belirlediği hedeflere erişmesi için sosyal sermaye olarak görülen üstün yetenekli çocukların eğitimi kapsamında kurulan Fen liseleri, TÜBİTAK ve hatta standart okullarda açılan alt sınıflar yetersiz kalmış (Pak ve Özden, 2018), üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli bir boşluğu doldurmaya yönelik kurgulanan BİLSEM’lerin temeli (1995) atılmıştır (Özbay, 2019).

Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitim politikalarının önemli bir çıktısı olan ve üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili uygulanan projeler içerisinde en kapsamlı proje olarak faaliyet gösteren BİLSEM’ler (Dönmez, 2004), ilk olarak Ankara’da veli desteğiyle ‘*Ek Ders Uygulama Okulu (1995)*’ olarak kurulmuştur (Akarsu, 2001). Temelini proje çalışmalarının oluşturduğu, özel yetenekli öğrencilerin haftanın bir kaç günü eğitim alabilecekleri ve bu şekilde yeteneklerini geliştirebilecekleri eğitim merkezleri olan BİLSEM’ler (Genç, 2016; Güneş, 2018); öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkına varmaları ve anlamalarını sağlayan, üst bilişsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli yöntem ve teknikler uygulayan standart

okulların ötesinde farklılaştırılmış eğitim sunan merkezlerdir (Özbay, 2019; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2019). Türkiye’de ilk olarak beş pilot ilde (*Ankara, İstanbul, İzmir, Bayburt ve Denizli*) uygulanan BİLSEM’ler, ‘*XVIII. Milli Eğitim Şura*’sında alınan kararlar ve ‘*Türkiye’nin 2023 Vizyonu*’ doğrultusunda da niteliği artırılarak ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır. Bugün Türkiye’de 81 ilde 182 BİLSEM, 63 bin üstün yetenekli öğrenci bulunmaktadır.

Türkiye genelinde üstün yetenekli çocukların eğitiminde, başarısı kabul edilmiş ve yaygınlaşmış bir model olmasına karşın alanyazında BİLSEM’lerin üstün yetenekli çocukların gelişiminin desteklenmesi için yeterli olmadığına yönelik görüşler mevcuttur. Bu görüşler; üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili nitelikli eğitim politikası oluşturulmadığı (Altıntaş ve İlgün, 2016; Çitil, 2018; Özmen ve Kömürlü, 2013), var olan politikaların da yenilikçi eğitim uygulamalarının oluşturulmasına katkıda bulunmadığı (Sak vd., 2015), BİLSEM’lere seçilen öğrencilerin tanılanma süreci ile ilgili sorunların olduğu (Keskin, Samancı ve Aydın, 2013; Sarı ve Öğülmüş, 2014), alanla ilgili öğretmen yetiştirme yetersizliği ve niteliğin düşüklüğü (Altun ve Vural, 2012; Kaya, 2013), bu çocuklara verilmesi gereken eğitime yönelik program geliştirmede uzman yetersizliği (Güneş, 2018; Yazıcı ve Altun, 2016), BİLSEM’de uygulanan eğitim programının çocukların aldıkları standart eğitimle bütüncül bir yapı oluşturmaması (Çelik-Şahin, 2014), program içeriklerinin gerektirdiği bilimsel ve teknolojik çalışmaların yapılacağı fiziksel ortamın ve donanımın yetersizliği (Kazu ve Şenol, 2012; Sarı ve Öğülmüş, 2014) şeklinde sıralanabilir. Bu çalışmalar BİLSEM’lerin eksiklerinin ve sorunlarının tespit edilerek yeni baştan ivedilikle yapılandırılmalarını da önermektedir.

Schleicher (2019)’e göre sistemde karşılaşılan sorunlara yönelik reform tasarlamak, tasarlanan reformun uygulamada başarısını güçlendirmektedir. Dahası, alanyazın da eğitim reformlarının tasarlanma aşamasında başarılı olma olasılığını artıran farklı birçok faktör olduğunu ve bunların bilinmesinin önemini vurgulamaktadır. Bu kapsamda, eğitim reformlarının tasarlanmasında paydaşların fikrinin alınması ve uygulayıcılarla ortak karara varılması (Schleicher, 2019; Souto-Otero, 2011), gerçekleştirilmek istenen reformun politika yapıcılar ile uygulayıcıları arasındaki köprü, reformun yukarıdan aşağıya doğru değil de karşılıklı dengede oluşturuluyor olması (Datnow, Hubbard ve Mehan, 2002; Fink, 2003; Fullan, 1994; Morgan, 1992), tüm paydaşların işbirliği (Berkovich ve Bogler, 2019), öğretmenin

rolü ve reformu sahiplenmesi (Reichman ve Artzi, 2012; Steans, 2012), kurum yöneticisinin reforma liderliği (Brezicha, Bergmark ve Mitra, 2014; Ganon-Shilon ve Schechter, 2019; Hopkins, 2016; Shaked ve Schechter, 2019), reformun takip edilmesi, değerlendirilmesi ve geribildirimlerin uygulamayı iyileştirmesi (Coffey, 2013; Fullan, 2000; Sheeky, 2011) reformların başarısında etkili olan faktörlerdir. Alok (2009) ise, eğitim reformlarının 'deneme-yanılma'dan daha iyi yöntemleri hakettiğini, planlı ve sistematik bir şekilde uygulanan reformun sonuçlarını da etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle, bu araştırma da, eğitim reformlarının başarı ile uygulanmasında etkili olan niteliklerin sistematik bir şekilde sunulduğu '*Politika Nitelikleri Kuramı (PNK)/Policy Attributes Theory (PAT)*' temele alınmaktadır. Porter ve arkadaşlarının (1988) geliştirdiği, Desimone (2002)'un ise güncellediği *PNK*, örneklem ve koşullar değişse de başarılı bir eğitim reformunda bu niteliklerin karakteristik özelliklerinin sabit kaldığını belirtmektedir.

Türkiye'de eğitim reformlarını farklı açılardan ele alan birçok araştırma (Akpınar ve Aydın, 2007; Aksit, 2007; Bağcı, 2011; Bağlıbel ve Samancıoğlu, 2019; Başdemir, 2014; Çakır, 2013; Çelik, 2012; Çelik ve Gür, 2013; Demir ve Şen, 2009; Duman, 1999; Duman, Köroğlu, Baykan, Yılmaz ve Erdoğan, 2014; Emimi, 2009; Ergün, 2003; Güven, 2012; Han, 2013; Hesapçıoğlu, 2009; Kasa ve Ersöz, 2016; Kavak ve Başkan, 2009; Keskin, 2003; Kocabaş, 2008; Koç, Işıksal ve Bulut, 2007; Koçer, 1973; Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011; Toker Gökçe, 2013) yapılmasına karşın eğitim reformlarının başarısını etkileyen etmenlere odaklanan, reformların ya da yapılmak istenen değişimin, yeniliğin tamamen ya da kısmen başarısız olmasındaki gerekçelerin analiz edildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa eğitimde değişimi gerçekleştirilmesi beklenen uygulamaların başarısını, büyük ölçüde uygulanma yöntemi belirlemektedir (Desimone, 2002). Bu nedenle, bu araştırma, *PNK*'nin *belirginlik, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar* boyutları *bağlamında* BİLSEM'lerde gerçekleşen reformist uygulamaları, sahadaki reform uygulayıcısından politika belirleyicisine hiyerarşik sistemdeki tüm paydaşların görüşünü alarak analiz etmeye odaklanmıştır. Böylelikle bir eğitim reformunun, sistematik bir yöntemle kurgulanarak, başarısız olma riskinin azaltılmasına ve başarılı olma olasılığının artırılmasına yönelik veriler elde edilecek, *PNK*'nin boyutlarının eğitim reformunun başarısını etkileyen etmenler olarak niteliği ve bu boyutların birbiriyle ilişkisi değerlendirilecektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı eğitim reformlarının başarılı olmasındaki etmenlerin belirlenmesi amacıyla *PNK* bağlamında BİLSEM'de gerçekleştirilen uygulamaları analiz etmektir. Başarılı bir eğitim reformunda olması gereken boyutların gerektirdiklerinin ne ölçüde karşılandığı BİLSEM'de görev yapan öğretmen ve kurum yöneticilerinin, BİLSEM'lerin bağlı bulunduğu İlçe MEM ve İl MEM üst ara sistem yöneticilerinin, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler ile ilgili politika belirleyicilerin *PNK*'nin boyutları bağlamında görüşleri alınarak tespit edilecektir. Dahası BİLSEM saha uygulayıcısından politika belirleyicisine kadar hiyerarşik sistemde BİLSEM'lerde gerçekleştirilen yeniliklerin ve değişimlerin nasıl yorumlandığı, başarısını etkileyen etmenlerin ne olduğu ve bu hiyerarşik sistemde nasıl değişiklik gösterdiği analiz edilecek, kuramın boyutlarının niteliği ve boyutların birbiri ile olan ilişkisi de değerlendirilecektir.

Eğitim reformları tasarlanırken, planlananın dışında bir engelle karşılaşmaması, başarısız olma riskinin azaltılması ve başarılı olma olasılığının artırılması amacıyla, kuramda belirtilen boyutların niteliklerinin içermesine olanak sağlayan bir hazırlık yapılması, reformların deneme-yanılmadan daha iyi bir yöntemle kurgulanarak başarılı olması için önemli bir imkan sağlamaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde eğitim reformları farklı şekillerde ele alınmasına rağmen, başarılı olması için gerekli ölçütlerin veya başarısız olmasındaki nedenlerin incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda, bu araştırmanın alanyazında önemli bir boşluğu doldurmaya katkı sunacağı öngörülmektedir.

Eğitimde değişimi gerçekleştirecek uygulamaların yönteminin büyük ölçüde değişimin gerçekleşme başarısını da belirlediği bilinmektedir (Desimone, 2002). Bu nedenle eğitim reformlarının doğasına, henüz uygulanmadan başarılı olma olasılığını artıran *belirginlik, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar* boyutlarından oluşan *PNK*'nin niteliklerinin yerleştirilmesi gerçekleştirilmek istenen reform çalışmalarının başarılı olma olasılığını artıracığı düşünülmektedir. Bu bağlamda da çalışmanın ortaya koyduğu sonuçların, eğitimde reformların belirlenmesinde önemli bir rol üstlenen politika belirleyiciler tarafından dikkate alınarak stratejiler geliştirileceği umulmaktadır. Araştırmanın, uygulayıcılar için de reformların uygulanma sürecinde

kısmi de olsa başarısızlık meydana geldiğinde, nedenlerini kolayca saptamaları ve iyileştirmeye yönelik çözüm üretmeleri için katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problemi, 'eğitim reformlarının başarılı olmasında etkili olan etmenlerin ne olduğu' sorusuna yanıt aramaktır. Bu problemde hareketle, *PNK* bağlamında BİLSEM'lerde gerçekleştirilen reformist uygulamaların, BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerin, BİLSEM ile ilgilenen üst ara sistem yöneticilerinin ve ilgili politika belirleyicilerin görüşlerine dayalı olarak hiyerarşik sistem doğrultusunda analiz etmek, bu hiyerarşik yönde reformların boyutlar bağlamında nasıl yorumlandığını ve değişkenlik gösterdiğini değerlendirmek, ayrıca kuramın boyutlarının niteliği ve birbirleri ile olan ilişkisini saptamaktır. Bu kapsamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. BİLSEM'de meydana gelen değişimlerin *PNK*'nin *belirginlik boyutunda* başarısını kolaylaştıran veya kısıtlayan/engelleyen unsurlara ilişkin,
 - a. Öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
 - b. Kurum yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
 - c. Üst ara sistem yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
 - d. Politika belirleyicilerinin görüşleri nelerdir?
2. BİLSEM'de meydana gelen değişimlerin *PNK*'nin *tutarlılık boyutunda* başarısını kolaylaştıran veya kısıtlayan/engelleyen unsurlara ilişkin,
 - a. Öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
 - b. Kurum yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
 - c. Üst ara sistem yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
 - d. Politika belirleyicilerinin görüşleri nelerdir?
3. BİLSEM'de meydana gelen değişimlerin *PNK*'nin *otorite boyutunda* başarısını kolaylaştıran veya kısıtlayan/engelleyen unsurlara ilişkin,
 - a. Öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
 - b. Kurum yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

- c. Üst ara sistem yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
 - d. Politika belirleyicilerinin görüşleri nelerdir?
4. BİLSEM'de meydana gelen değişimlerin *PNK'nın güç boyutunda* başarısını kolaylaştıran veya kısıtlayan/engelleyen unsurlara ilişkin,
- a. Öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
 - b. Kurum yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
 - c. Üst ara sistem yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
 - d. Politika belirleyicilerinin görüşleri nelerdir?
5. BİLSEM'de meydana gelen değişimlerin *PNK'nın istikrar boyutunda* başarısını kolaylaştıran veya kısıtlayan/engelleyen unsurlara ilişkin,
- a. Öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
 - b. Kurum yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
 - c. Üst ara sistem yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
 - d. Politika belirleyicilerinin görüşleri nelerdir?
6. *PNK'nın belirginlik, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar* boyutlarının niteliği ve boyutların birbiri ile ilişkisi nasıldır?

Sayıtlılar

Bu araştırmada, BİLSEM'de görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, üst ara sistem yöneticilerinin ve politika belirleyicilerin görüşlerinin, eğitim reformları kapsamında BİLSEM'de yapılan inovatif uygulamaların, değişimlerin *PNK* bağlamında analiz edilmesine ve belirli çıkarımlarda bulunabilmesine yeterli olacağı varsayılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcılarının, görüşmelerde sorulara ilişkin deneyimlerini herhangi bir etki altında kalmadan içtenlikle aktardıkları varsayılmıştır.

Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Bu araştırmanın kapsamı, 2020-2021 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

2. Bu araştırmanın kapsamı, Ankara ilinde yer alan BİLSEM'ler (*Altındağ Şehit Hüseyin Gültekin BİLSEM, Etimesgut BİLSEM, Mamak BİLSEM, Yasemin Karakaya BİLSEM, Yenimahalle BİLSEM*) ile sınırlıdır.
3. Bu araştırmanın kapsamı, BİLSEM'lerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, İlçe MEM ve İl MEM'e bağlı üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili birimlerde görev yapan üst ara sistem yöneticileri ve politika belirleyicilerin konuyla ilgili bildirdikleri görüşleri ile sınırlıdır.
4. Bu araştırmanın kapsamı, araştırma gurubunun görüşlerinden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerle sınırlıdır.
5. Dünya genelinde yaşanan pandemi salgını nedeniyle nitel görüşmelerin yüzyüze gerçekleştirilmesinde yaşanan sıkıntılar, sınırlılıklar arasındadır. Bu sınırlılığı en aza indirmek amacıyla da görüşmelerin bir kısmı çevrimiçi yöntemler ile gerçekleştirilmiştir.

Tanımlar

Bu araştırma aşağıda işlevsel tanımları verilmiş değişkenler ile ele alınacaktır.

Eğitim Reformu: Eğitimde reform; eğitimin amaçları, hedefleri, politikaları, yönetimin güç yapısı, eğitimin finansmanı, eğitim müfredatı, öğrenme-öğretme yöntemleri, ölçme-değerlendirme sistemleri, toplumun gelecekteki şekli ve bu konuda eğitimin rolünün tasarlanması ile ilgili alanlardan herhangi birinin değişimi olarak da tanımlanabilir (Gaziel, 2010).

Politika Nitelikleri Kuramı: Eğitim reformlarının başarı ile uygulanmasında etkili olan faktörlere ilişkin olarak Porter ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilmiş bir kuramdır. Kurama göre başarılı bir eğitim politikasının *belirginlik, tutarlılık, otorite, güç* ve *istikrar* olmak üzere beş niteliği bulunmaktadır.

Belirginlik Boyutu. Bir reform uygulaması içerik bilgi, mesleki gelişim, rehberlik ve sağlanan talimatlar yönünden ne kadar belirgin ise, öğretmenlerin ve uygulayıcıların onu kabul etme ve uygulama olasılığı o kadar artmaktadır (Porter vd., 1988).

Tutarlılık Boyutu. Bir reform uygulamasının daha önceki reform uygulamaları ile tutarlı olması, reformun uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca reform uygulamasının daha öncekiler ile birbirini tamamlıyor olması ve gelen değişimin önceki yapının üzerine inşa ediliyor olması uygulanmak istenen reformun etki gücünü artırmaktadır (Desimone, 2002).

Otorite Boyutu. *PNK*'nın birçok bileşeni olması nedeniyle en karmaşık politika niteliğindedir. Bu boyutta reformu uygulayanların ve reform sürecine dahil olan paydaşların reformun tasarımında karara katılımı, uygulamanın etki gücünü artırmaktadır. Ayrıca reformun uygulanmasında reforma liderlik yapan yöneticilerin etkinliği de reformun başarısını etkilemektedir.

Güç Boyutu. Bu boyutta, reform uygulayıcılarını reformu başarıyla uygulamada motive eden araçlar ön plana çıkmaktadır. Süreçte uygulayıcılara sağlanan ödüller ve pekiştireçler reformun başarısında etkilidir.

İstikrar Boyutu. *PNK*'ya göre istikrarlı bir ortamın parçası olan ve kendileri de istikrarlı olan politikalar, başarılı bir uygulama olma eğilimindedir. Eğitim reformlarında istikrarın niteliği ile ilgili üç husus ortaya çıkmaktadır (Desimone, 2002). Bunlar; (1) *Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin hareketliliği*, (2) *Politika ortamının istikrarı* ve (3) *Reformun hızı*'dır.

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM): Özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitimdeki eğitimlerini aksatmadan bireysel yeteneklerinin farkına vararak potansiyellerini anlamaları, kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri amacıyla kapasitelerini üst düzeyde kullanabilmelerini sağlayan standart eğitim sunan okullarda verilen eğitimin ötesinde farklılaştırılmış eğitim programı sunan merkezlerdir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın kuramsal yapısı 'Eğitim Reformları', 'Politika Nitelikleri Kuramı' ve 'Üstün Yetenekli Çocuklar ve BİLSEM' olmak üzere üç ana odaktan oluşmaktadır. Eğitim reformlarına yönelik kuramsal bilgiler reformların doğası, yapılanma süreci, başarısında etkili olan faktörler ve başarısını engelleyen unsurlar çerçevesinde ele alınmıştır. *PNK* ile ilgili bilgiler de, kuramın boyutlarının karakteristiklerini anlamak üzerine kurgulanmıştır. Araştırmanın saha çalışmalarını içeren üstün yetenekli çocukların eğitimi ve BİLSEM bölümünde ise, üstün yetenekli çocukların eğitiminin Türkiye'deki tarihsel evrimi verilmiş, dünyada bu konuda gelişmiş ülkelerin uygulamaları analiz edilmiştir. Türkiye'de bu konudaki politika belgeleri incelenmiş, üstün yeteneklilerin eğitiminde öne çıkan BİLSEM modeli uygulamaları ile tanınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın kuramsal temelinden sonra izleyen başlıkta, bu üç alan ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Eğitim Reformu

Eğitim reformu bölümünde, reform kavramına, eğitimde reform kavramının ortaya çıkışına, eğitim reformlarının yapılanma sürecine, eğitim reformlarının başarısında ve başarısızlığında etkili olan etmenlere yönelik alanyazın bilgisi sunulmuştur.

Reform Kavramı

Reform kavramı, Fransızca kökenli (réforme) bir kelime olup 'islahat' anlamına gelmektedir, ayrıca 'yeniden biçim vermek, ıslah etmek (réformer) anlamına gelen fiilden türetilmiştir. Fransızcada daha geniş anlamıyla bir şeyi yeniden düzenlemek, işleyişini ve sonuçlarını iyileştirmek amacıyla mevcut durumu düzeltme, dönüştürme veya köklü bir şekilde değiştirme olarak tanımlanmaktadır. Reform, Türk Dil Kurumu'na (2019) göre ise düzeltme, var olan formu/düzeni yenileme anlamına gelmektedir.

Reform kavramına ilk olarak XVI. yüzyılda düşünürlerin, '*kilisenin kutsallaştırılmış yapısı ve yanılmazlığı doktrini*'nin değişmesi amacıyla yaptıkları '*kiliselerin reforme edilmesi*' çağrılarında rastlanmaktadır. Bu çağrılarda söz konusu

olan düzenin gelişmesi ve iyileştirilmesi için yeniden yorumlanması, yapılandırılması, şekillendirilmesi ve düzenlenmesi vardır. Reform hareketi ile sadece toplumsal alanda değil siyasal, askeri, iktisadi, kültürel pek çok farklı alanda gelişmelere yol açması ile karşılaşılmaktadır. Çakır'a (2013) göre birçok farklı alanda kullanılan reform kavramının dikkat çeken ortak yönü içerdiği konu ile ilgili ilerleme, yenilik, düzeltme, değişim, modifikasyon, yeniden düzenleme, restore etme ve yeniden yorumlama gibi hususları vurgulamasıdır.

Eğitimde Reform

Eğitimde reform kavramı ile on dokuzuncu yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri'nde karşılaşılmaktadır. Öğretmen merkezli bir eğitim sistemine sahip olan Amerikan Eğitim Sisteminde, öğretmenlerin öğrencilerden ders kitaplarındaki bölümleri ezberlemelerini istemeleri, sistemin eleştirilmesine yönelik fitili ateşlemiştir. Eğitim sisteminin yeniden yapılanmasına yönelik tartışmalar başlamış, daha çok öğrenciyi merkeze alan bir sistem kurgulanması dile getirilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi, merakının uyandırılması, oyuna önem verilmesi, duygu ve ifadelerinin geliştirilmesi, eğitimin gerçek dünyayla ilişkilendirilmesine yönelik reformist önerilerle eğitimin yeniden yapılanması için harekete geçilmiştir (Cuban, 1990).

Türkiye'de eğitimde reform hareketlerine aynı dönemde, mektep ve medreseden oluşan geleneksel eğitim sistemi değiştirilmeye çalışılırken rastlanmaktadır. Bu değişim, mektep ve medreseleri tamamen değiştirmek üzerine değil, varolan eğitim sistemine alternatif bir eğitim sistemi kurgulamak üzerinedir. Bu alternatif sistem, okulöncesinden üniversiteye, ders kitaplarından sınav sistemine kadar, Fransa'daki eğitim modeline birebir benzer bir model olarak kurgulanmıştır. Geleneksel eğitim sistemine tabi okullar özel vakıflar tarafından finanse edilirken bu modern sistemde kurulan Batılı okullar devlet tarafından finanse edilmiştir. Devlet tarafından desteklenmeyen ve zamanla zayıflayan geleneksel eğitim sistemine tabi olan mektep ve medreseler de Cumhuriyet dönemine geçişle birlikte kapatılmıştır (Ergün, 2003).

Eğitim reformu tanım olarak incelendiğinde, terminolojik açıdan başlı başına bir meydan okuma içermektedir. 'Eğitimsel değişim' ve 'eğitimsel ilerleme' kavramları ile de benzer bağlamda kullanılan eğitim reformu, bir şeylerin yanlış

gittiğini ve bunun dönüştürülmesi gerektiğine yönelik bir kurgu ile bu meydan okumayı gerçekleştirmektedir. Fakat ne reform ne de yapılan değişim mutlaka bir ilerleme sağlanabileceğinin garantisini vermemektedir (Horn, 2002). Buna karşın eğitim reform girişimlerinin en genelde temelinde, çağın gerekliliklerinin getirdiği değişikliklere ayak uydurma ihtiyacı yatmaktadır. Mertkan-Ozunlu ve Thomson'ın (2009), Kıbrıs'ta üst politika belirleyicilerle reform konusunda yaptıkları görüşmelerde, eğitim reformlarını gerçekleştirmede, diğer ülkelerin gerisine düşme korkusu ve küreselleşmiş bir "bilgi ekonomisine" katılma zorunluluğu algısının birleştiği görülmektedir. Robert ve King (2020)'e göre eğitim reformu, her ne kadar değişim süreçlerinin uygulamaya dönüştürülmesine yönelik birçok karmaşayla dolu olsa da, eğitimde yenilik ve ilerleme potansiyelini mümkün kılar.

Eğitim Reformunun Yapılanma Süreci

Eğitim reformlarını anlamak, reformu kimin yaptığını, yapılanma sürecini, reform çabasının hedefini veya nesnesini belirlemekle doğrudan ilişkilidir. Reformlar görünürde müfredat, öğretim süreci, değerlendirme sistemi ile ilgili konuların yeniden biçimlendirilmesiyle ilgili olabileceği gibi, derinde devleti siyasi olarak kimin kontrol ettiği ile ilgili de olabilir (Horn, 2002). Fakat genel olarak eğitim reformu hareketleri, eğitimi ve okulları iyileştirmeyi ve onları daha iyi hale getirmeyi amaçlamaktadır (Aksit, 2007).

Eğitim reformlarına duyulan ihtiyaç yerel ve ulusal baskılara yanıt vermek amaçlı ortaya çıkabileceği gibi (Marx, 2014), uluslararası gelişmelerden de etkilenebilmektedir. Bu duruma örnek olarak, başta ABD olmak üzere birçok ülkeyi eğitimde reform yapma konusunda itici güç uygulayan Sputnik I'nin uzaya gönderilmesi verilebilir. Sovyetler Birliği tarafından 1957'de Sputnik I'nin piyasaya sürülmesi tüm dünya ülkelerinde askeri ve teknolojik güç rekabetinden dolayı ulusal bir endişe yaratmış (Lunenburg, 2011), bu küresel etki ile başta ABD olmak üzere birçok dünya ülkesi, ülkelerinde büyük ölçekli eğitim reformlarını başlatmıştır (Fullan, 2000). Bu kapsamda, ABD'de diğer ülkelerle girilen rekabette kritik rol oynayacak yetenekli öğrenciler belirlenmiş ve bu öğrencilerin potansiyellerini en üst noktada kullanabilmeleri için müfredatta yenilikçi derslerle revizyona gidilmiştir. Dahası bu çocukların potansiyellerine göre eğitim sisteminin basamaklarına takılmamaları adına da hızlandırma, yoğunlaştırma vb. alternatif programlar sisteme

entegre edilmiştir (VanTassel-Baska, 2018). Bu küresel etki Türkiye'ye de yansımış, girilen bu uzay yarışında geride kalınmaması adına ABD'nin mali ve öğretimsel desteğiyle, 1964'de ülkede Fen liseleri kurulmuştur (Akarsu, 2004b).

Türkiye'de yaklaşık otuz yıldır eğitimde meydana gelen diğer değişimler de benzer şekilde "*Küresel Eğitim Reformu*" kapsamında gerçekleştirilmektedir (Toker Gökçe, 2013). Bu reformların gerçekleşmesine DB, IMF, OECD, UNESCO ve AB gibi uluslararası örgütler katkıda bulunmakta (Aypay, 2015) ve eğitimin küresel söylem ve politikalarla yeniden yapılanmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitimin küresel söylem ve politikalar ile yeniden yapılanması sürecinde ise, eğitim reformlarının merkezine eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi konumlandırılmış, bu da devletlerin son derece önemli iki hedefi ile ilişkilendirilmiştir. Birincisi, eğitim kalitesinin iyileştirilmesi küresel rekabetin kaynağı olarak görülmüştür. Bunun nedeni ise yüksek becerilere sahip eğitilmiş işgücünün ekonomik rekabet için bir avantaj sağladığı kabulüdür. İkincisi ise, yüksek kalitede eğitimin, kendi sürdürülebilirliğini sağlayan iç kalkınma ile eş anlamlı olduğuna yönelik görüştür (Gaziel, 2009). Bu küresel faktörlerin etkisiyle, devletler, eğitimin temel amacının bireye yönelik sosyal ve ekonomik beklentileri artırmak olduğu noktasında birleşmekte, bunun da sadece 'herkes için kaliteli eğitim' sağlanarak başarılacağını öngörmektedirler (Zajda, 2010). Bu kapsamda bu üst kuruluşların belirlediği eğitim politikaları ile eğitimin niteliğini artıracak ve içinde bulunduğumuz yüzyılda ihtiyaç duyulan becerilerin kazanımını kolaylaştıracak yenilikler, uygulamalar, projeler yapılmaktadır.

Eğitim reformlarının yapılanmasında ve eğitim politikası üretiminde küresel ölçekte OECD'nin sponsor olduğu, öğrencilerin akademik başarısını ölçen '*Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)*' nin küresel erişim ve etkisinin genişliği nedeniyle 'küresel hakem' haline geldiği bilinmektedir (Meyer ve Benavot, 2013). OECD, DB ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar, ülkelerin karşılaştırmalı test puanlarının sonuçlarını değerlendirmek, buna göre de eğitim politikalarını yönlendirmek ve ülkelerde eğitim reformları gerçekleştirmek için bir ölçüt olarak PISA'yı desteklemektedirler (Feniger, Livneh ve Yogev, 2012; Smith ve Benavot, 2019). Bu kapsamda PISA ile elde edilen veriler, ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmaların ötesine geçmekte, bu küresel karşılaştırmalar ihtiyaç duyulan yerel reform girişimlerini meşrulaştırmakta ve pekiştirmektedir. Böylelikle

küresel platformda ülkelerin eğitim sisteminin yönü belirlenmekte ve özü yeniden yapılandırılmaktadır (Tan, 2019). Benzer şekilde, uluslararası platformda PISA'nın yanı sıra TIMSS ve PIRLS gibi uygulamalar da dikkat çekmekte, bu sınavlar da ülkelerin birbiri ile rekabet ederek eğitim reformları oluşturmalarının meşru birer aracı olarak görülmektedir (Smith, 2014). Bu sınavlarda elde edilen verilerin sonucunda, başarısı düşük olan ülkelerde eğitim sorunlarının tüm aktörleri belirlenmeye çalışılmakta ardından da sorunlara çözümler üretilmektedir (Sellar ve Lingard, 2013). Böylelikle de bu küresel rekabette yer almaya devam etmek isteyen ülkeler, bu rekabetin yarattığı baskı ile eğitim sistemlerini reformlarla yeniden yapılandırmaktadır.

Eğitim reformları bu şekilde küresel etkilerin yarattığı gündemle ülkelerin eğitim politikalarını şekillendirse de ABD gibi bazı ülkelerde, eğitim reformları sadece devlet tarafından oluşturulan politikalarla üretilmemekte, okulların kendi iç dinamikleri ya da okulların bulunduğu bölgenin dinamiklerine göre de gerçekleşebilmektedir. Fullan (2000), ABD'de birbiri içine geçmiş, bir arada var olan ve birbirinden beslenen reformları üç kategoride sınıflandırır:

1. *Bölge okulları reformu (School District Reform)*: Bölge okulları reformu, belirli bir bölgedeki tüm okullarda yapılan değişimi kapsamaktadır. Bu reformların bölgesel bir sınır içerisinde yapılmasından dolayı ortak bir yerel tasarıma sahip olması, sorunların bölgenin tüm paydaşları tarafından biliniyor ve çözüm aranıyor olması, bireyleri bu sürece tamamen aktif katılımcı kılıyor ki böylelikle gerçekleştirilmek istenen reforma bölgedeki tüm eğitim paydaşları ve eğitimden etkilenen sistemin katmanları tarafından sahip çıkılabiliyor.
2. *Tüm Okul Reformu (Whole-School Reform)*: Bu reform kapsamında ülkede ya da bölgede uygulanan eğitim yöntemi, tekniği vb. herhangi bir konu ile ilgili bir reform, değişiklik değil de tasarlanan bir eğitim modelinin tüm okul kapsamında uygulanmasının gerçekleştirilmesidir. Eğitimsel olarak birçok okulun ya da bölgenin seçilen bir eğitim modeline geçmesi, bu reform kapsamında yapılan değişimdir. Bazen başarılı bulunan bir modelin, başka bir okul tarafından da seçilerek uygulanması sürecidir. Bu süreçte okul ve okul paydaşlarının, modeli kendi inisiyatifleri ile seçtikleri, seçimlerinde de okul dinamiklerini ölçüt aldıkları gözlemlenir.

3. *Ulusal reform (National reform)*: Tüm ülke genelinde bütün okulları kapsayan değişimdir. Ulusal reformlarda, ülkenin kamuya açık eğitim hedeflerini gerçekleştirmek amaçlanmaktadır. Ülkede en kapsamlı uygulanan reform stratejisidir. Bu reform türü, daha çok gelen hükümetin vizyonu, hedefleri ve baskısı doğrultusunda şekillenir.

Bölge ve okul modeli seçilerek yapılan reformlarda, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya hareket eden sistemlerin mevcut olduğu görülür. Sadece ulusal reformlardaki gibi politika belirleyicilerin verdiği kararlar uygulanmaz. Datnow, Hubbard ve Mehan (2002), sadece aşağıdan yukarıya ya da yukarıdan aşağıya direktiflerle gerçekleştirilen reformlardan ziyade, iki hareketin de çok iyi kombinlendiği reformların başarılı olduğunu iddia etmektedir. Türkiye’de bu bulgunun aksine gerçekleştirilmeye çalışılan eğitim reformlarının yukarıdan aşağıya hareketle gerçekleştirilmeye çalışıldığı bilinmektedir. O’Day ve Smith (1993)’te ne tamamen yukarıdan aşağıya ne de aşağıdan yukarıya reform stratejilerinin işe yaramadığını, ancak bu ikisinin kombinasyonunun etkili olabileceğini savunmaktadır.

Eğitim Reformunun Başarısındaki Vektörler

Reformlar, mevcut eğitim sistemlerinin temel özelliklerinden biri haline gelmiştir (Robinson ve Aronica, 2015). Sistemde karşılaşılan sorunlara yönelik reform tasarlamak, tasarlanan reformları hayata geçirmekten oldukça kolaydır (Schleicher, 2019). Eğitim reformları uzun vadeli projelerdir (Levin ve Wiens, 2003) ve varolan halihazırdaki statükonun da birçok koruyucusu vardır (Schleicher, 2019). Sisteme uzun vadede yerleşmesi öngörülen reformların ise, bu süreçte, bahsedilen mevcut sistemi koruyucular tarafından karşılaştığı direnç vb. durumlar nedeniyle rafa kaldırılma durumu olasıdır. Bu nedenle eğitim reformlarının başarılı olmasındaki vektörlerin, dinamiklerin çok iyi anlaşılıp içselleştirilmesi, bir reform tasarımının her aşamasında bu dinamiklerin hesaba katılması gerekir.

Reformun yönü. Bir reformun başarısındaki en kritik etmenlerden biri, reformların yapılanma sürecinde de bahsedildiği üzere kuşkusuz reformun gerçekleştirilme yönüdür. Smith ve O’Day’e (1993) göre, reformların başarısı ne yalnızca yukarıdan aşağıya ne de aşağıdan yukarıya bir yaklaşım içerir, iki dalganın da tutarlı bileşimi gereklidir. Bu bileşimde denge önemlidir, bu denge de yukarıdan

aşağıya merkezi bir vizyon ve destekleyici altyapı ile aşağıdan yukarıya yerel düzeyde sorumluluk üstlenme, esneklik ve takdir yetkisinin sağlanması ile reformların başarılı olmasının ve uygulanmasının kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Datnow, Hubbard ve Mehan (2002)'a göre de, değişim vektörü tek yönde hareket etmez. Bu şu demektir ki, reformların şekillenmesinde ve başarısında, okullardaki eğitimcilerin uygulamadaki eylemleri sadece reformları tasarlayan ekiplerin eylemlerinden '*yukarıdan aşağıya*' etkilenmekle kalmaz, aynı zamanda reformu tasarlayanların eylemleri de eğitimcilerin okullardaki eylemlerinden '*aşağıdan yukarıya*' etkilenir. Bu etkilenmelerle bir güç birliği oluşturulur ki bir reform ancak o zaman başarılı olur. Aksi durumda yukarıdan aşağıya politika dayatması ile yapılan değişiklikler organik olmaz, dolayısıyla eğitimin bir parçası haline dönüşemez.

Bir reformun gerçekleşmesinde yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya eş zamanlılığı kritik önem taşır. Araştırmalar göstermektedir ki yukarıdan aşağıya yetkiler verildiğinde ve aşağıdan yukarıya inisiyatifler ile bağlanıldığında gerçekleştirmek istenen değişim meydana gelmektedir (Fullan, 1994). Aksi durumda yukarının otoritesi ile başlatılan ve uygulanmaya çalışılan bir değişimin tabanda yarattığı huzursuzluk, eğitim uygulamalarında değişikliklere ve iyileştirmelere yol açmadığı gibi birçok politika belirleyici ve karar vericinin devrilmesiyle de sonuçlanabilir. Bu durum da kaydadeğer bir engel yaratır. Bu nedenle mevcut eğitim sistemini yürüten sorumlu kişiler ile reformun tasarlanmasına dahil olması gereken kişilerin aynı kişiler olması gerektiği düşünülmektedir (Morgan, 1992). Aksi durumda yerel düzeyde nasıl karşılanacağını düşünmeden merkezden empoze edilmeye çalışılan politika reformlarının başarısız olması kaçınılmazdır (Saetren, 2005). Bu durum eğitimde değişime yönelik çalışmaların yukarıdan mı aşağıya, aşağıdan mı yukarıya doğru yapılması gerektiği ikilemini ve tartışmalarını sonlandırmaktadır. Dahası Fink (2003)'e göre, eğitimde sürdürülebilir iyileştirmeler yapabilmek için '*politika yapıcılar*' ile '*politika uygulayıcılar*' arasında görüş birliği köprüleri oluşturmak şarttır.

Paydaş katılımı ve fikir birliği. Eğitim reformlarının başarısıyla ilgili literatürde standart görüş, reformun tasarım aşamasına paydaş katılımının ve paydaşların fikir birliği içerisinde olmasının önemli olduğu yönündedir (Schleicher,

2019; Souto-Otero, 2011). Paydaşlar arasında en asgari ortak paydada buluşulması reformla beraber yapılacak iyileştirmelerde yeterli olmayabilir fakat konu ile ilgili sağlanacak fikir birlikleri, paydaşların endişelerini azaltmakta ve muhalefet olma, direnç gösterme ihtimallerini en aza indirmektedir. Bir eğitim politikasının şekillenmesinde paydaşların fikrini alarak süreci tasarlamak, gerçekleştirilmek istenen reformların anlamlılığını, gerekliliğini beslemekte ve reformun doğasıyla ilgili de ortak bir sahiplenme duygusu yaratmaktadır (Schleicher, 2019).

Eğitim sistemlerinde reform yapmak zor ve oldukça zaman alıcıdır. Değişim çoğu zaman sorumluluk sınırlarını, kazananları ve kaybedenleri değiştirir, dolayısıyla da gerçekleştirilmek istenen değişikliğe yönelik çatışmayı, muhalefeti ve direnişi ateşler (Grindle 2004). Bu nedenle bir reformun tasarlanması aşamasında politika belirleyicilerin dahil olduğu kadar, akademik uzmanlar, öğretmenler, veliler ve hatta öğrenciler dahi paydaş olarak sürece katılım göstermelidir. Bu kapsayıcı süreç reformun uygulanma sürecinde örtük bir anlaşma işlevi görmektedir (Souto-Otero, 2011). Böylelikle paydaşların politika üretim sürecine başından itibaren dahil olması, süreçte yapılacak eylemlere yönelik güven inşa etmelerini ve fikir birliği ile uyum iklimi içerisinde kaygı gütmeden diğer fikirlere karşı da farkındalık oluşturmalarını sağlar (Schleicher, 2019). Dahası bir reformun tasarımından uygulamasına sürece tüm işbirlikçilerin dahil olması o reformu daha güçlü ve daha tutarlı kılmaktadır (RAND, 2004).

Reformun sürdürülebilirliği için paydaşların işbirliği. Başarılı bir reform uygulamasında, farklı stratejik pozisyonlarda olan tüm paydaşların katılımı, o reformu yukarıdan inen '*elitist ve hiyerarşik*' yapısından kurtarır (Souto-Otero, 2011), dahası paydaş katılımı ile tasarlanan bir reform uygulamasının sürdürülebilirliği için de paydaşların işbirliğini devam ettirmesi reformun etki gücünü artırmaktadır. Reform sürecine dahil olan farklı paydaşlar arasındaki işbirliği, koordinasyon, reformun meşruiyeti ve istikrarının sağlanması açısından da kritik önem taşımaktadır (Berkovich ve Bogler, 2019). Reformun uygulanmasına ve sürdürülebilirliğine katkısında sürece dahil olan farklı aktörlerin işbirliğinde olması gereken kritik hususlar RAND (2004) eğitim araştırmalarında şu şekilde belirtilmiştir:

- Reformun hedeflerine yönelik katkıda bulunacak paydaşların sürece dahil edilmesi, reformun meşruiyetini ve otoritesini artırmaktadır. Örneğin, uygulanacak reformun tasarımına okul öğretmen ve

yöneticilerinin dahil edilmesi, uygulanacak planlara da katılım sağlamalarını kolaylaştırmış, reformun uygulanması ve geliştirilmesi sürecinde sürdürülebilirliğe katkı sağlayan yararlı bir strateji olduğu kanıtlanmıştır.

- Yukarıdan aşağıya veya kapsayıcı olmayan (paydaşların karar sürecine katılmaması) bir karar verme tarzı ile belirlenen hedef ve amaçların daha az ilerleme kaydettiği tespit edilmiştir. Bu nedenle reform tasarımı paydaşların karara katılması ve işbirliği içinde olması, reformların başarılı olmasında kritik önem taşımaktadır.
- Reformun uygulanması ve sürdürülebilirliği için işbirliğinde liderlik de önemli rol oynar. Bu süreçte fikir birliği oluştururken, liderin ilk başta gelen fikirlerin tartışmasında her fikre açık olması, sonra fikir birliğine varırken ortak taahhüt oluşturmada sınırları ve liderliğini hissettirmesi bu süreçte iyi bir işbirlikçi liderin özelliklerindedir.
- Bir reformun uygulanması ve geliştirilmesinde tanınmış meşruiyete sahip güçlü bir lider yeterli değildir. Reformun uygulanma sürecinde yaptığı fikir işbirlikleri ve süreci paydaşlarla geliştirerek devam ettirmesi ile iyi bir lider bu süreçte topluluğa nüfus etme konusunda ilerleme kaydeder. Dahası lider reformu uygulatan kişi değildir, sürece dahil olan ve ivme kazandıran kişi doğal süreçte liderleşir.
- Hedeflerin yerel bağlamla eşleştirilmesi bir reformun işbirliği içerisinde gerçekleşmesi için şarttır. Toplumun ihtiyaçlarını anlamak için zaman harcayarak, hali hazırdaki mevcut programlarda ne var ve biz bu ihtiyacı nasıl giderebiliriz? düşüncesiyle katma değerli faaliyetler üretilmelidir.
- Bir reformun uygulanma ve sürdürülebilirliği için işbirliğinde, eylem ve faaliyetleri planlarken, gerektiğinde belirlenen stratejileri değiştirirken verilerin ustaca kullanılması alışkanlık haline getirilmelidir. Yapılan uygulamaların bir etki yaratıp yaratmadığını anlamak için, reform sürecine dahil olan işbirlikçilerin verileri çok iyi okuyup değerlendiriyor olmaları gerekmektedir.
- İşbirliğini sürdürmenin yanı sıra reform gündemini sürdürmek ve büyütmek için stratejiler ile sistemik değişim kurumsallaştırılmalıdır.

Reformun uygulanması ve sürdürülebilirliğinde, değişimin kurumsallaşması da paydaşlar tarafından titizlikle planlanmalıdır.

Bir reformun tasarlanırken, yerel gerçekler dikkate alınmalı ve işbirliği içinde olunması gereken tüm paydaşlar plana dahil edilmeli ki süreçte uygulama ve koordinasyonda herhangi bir baskı unsuruyla karşılaşılmalıdır.

Reformların gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin rolü. Eğitim reformlarının başarısında öğretmen katılımı oldukça önemlidir. Öğretmenler yalnızca sınıfta ilk elden bilgileri paylaşarak politika yapıcıların yerde gözü ve kulağı olarak hizmet etmekle kalmaz, aynı zamanda rasyonel politikaların hayata geçirilmesinde savunuculuklarını yaparak aracı olabilirler. Öğretmenlerin reformlara katılımı reformu başarıyla uygulayabileceği gibi, aksi durumda süreci bozabilir (Steans, 2012). Öğretmenler reform tasarımlarına dahil edilmediklerinde reformların hayata geçirilmesine destek olma ihtimalleri oldukça düşüktür. Bir reformun başarı ile uygulanması için, görevi göstermelik bir şekilde gerçekleştirmenin ötesine geçmek gerekir (Schleicher, 2019). Çünkü öğretmenler bir reformun oluşturulmasındaki çabaya katılmadıklarında, o reformun uygulanmasında herhangi bir neden görmezler, dolayısıyla kendilerinden istenen değişikliğe direnirler. Uygulanmak istenen reformlara tabiki her zaman bir direnç olabilir, fakat bu direnci gösteren isteksiz öğretmen grubu ne kadar azınlıkta da olsa uygulanmaya çalışılan reformu rayından çıkartabilir ya da en düşük ihtimalle reformu uygulamaya çalışan grubun moralini düşürerek reformun etki gücünü ve yerleşme hızını zayıflatabilirler. Oysa öğretmenleri reform çabasına kattığınızda ve uygulama sürecinde yetkilendirdiğinizde sürecin oldukça kolaylaştığı görülmektedir (Datnow, Hubbard ve Mehan, 2002). Öğretmenlerin sürece dahil olması, reformların uygulanmasında olası engellerin belirlenmesi ve çözüm üretilmesi için de sorunsuz bir geçiş dönemi sağlamaktadır (Steans, 2012).

Politika yapıcılar, reformu başlattıktan sonra öğretmenlerin reforma doğrudan aşına olacaklarını ve reformun gerektirdiği uygulamaları belirttikleri yönergeler doğrultusunda eğitim planlarına ayarlayacaklarını varsaymaktadır, ancak bu mümkün değildir (Terhart, 2013). Peki bir öğretmen reform sürecine hangi aşamadan sonra katılabilir? Öğretmenler reforma karar verilmeden önce o reforma yönelik politika oluşturma süreçlerine katılım sağlamalı, sahanın bilgisini politika yapıcılara aktarabilmelidirler. Politika oluşturma sürecine katılan ve sahanın

sorunlarına çözüm hazırlayan öğretmenlerin, bu çözümlerin de sahada en güçlü savunucuları olduğu görülmektedir (Steans, 2012). Fakat bu sürece tüm öğretmenlerin dahil olması mümkün değildir. Bu noktada da kurum içerisinde aynı katılım atmosferi yaratarak öğretmenleri reform için harekete geçirme yükü okul/kurum müdürlerine düşmektedir. Loeb, Knapp, Elfers ve Washington (2008), yaptıkları araştırmada reform uygulamalarında öğretmenlerin desteğini alabilmek için kurum yöneticilerinin, reform uygulamasında karara katılım toplantıları düzenlediği, bu toplantılarda öğretmenlerin 'fikirlerini alıyormuş' gibi yaparak aslında öğretmenleri uygulamaları gereken reformlara ikna ettikleri saptanmıştır. Reformun ilk tanıtıldığında her ne kadar itiraz çıksa da bu toplantıların reformun o kadar da kötü olmadığına yönelik öğretmenleri ikna etmeyi sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin gerek bakanlık düzeyinde politika belirleyicilerle, gerek ise kurum düzeyinde kurum yöneticisi ve diğer öğretmenlerle –reform uygulamasını- tartışarak karar almalarının reformun hayata geçirilmesini kolaylaştırdığını göstermektedir.

Reichman ve Artzi (2012), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin reform sürecine dahil edilmediklerinde, seslerinin önemsenmediğini ve duyulmadığını düşündüklerini, dolayısıyla reformu olduğu gibi soru sormadan istendiği şekilde kabul etmesi ve uygulaması gereken bir piyon olarak hissettikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Beklentileri sistemden yüksek olduğu için bu durumdan dolayı hayal kırıklıkları da oldukça güçlü olmakta ve bu nedenle de önerilen reforma şiddetle karşı çıkmaktadırlar. Hallinger ve Lee (2011)'ye göre öğretmenleri karar sürecine katmadan, bu yukarıdan aşağıya reform uygulama politikası, öğretmenlerin reforma ilgisini azaltmaktadır. Öyle ki reformun uygulamaya başlamasının üzerinden yıllar dahi geçse, uygulanan reform, sürece dahil edilmeyen o öğretmenlerin ilgi alanına süreçte de girmeyecektir.

Öğretmenlerin önerilen bir reforma karşı tutumu, başarısı için çok önemlidir (Berkovich, 2011). Uygulanmaya çalışan reformun yaratması beklenen değişim ve yenilik dürtüsü, öğretmenin inançlarına, tutumlarına ve ihtiyaçlarına uyduğu veya uyarlanabildiği sürece harekete geçer. Öğretmenin benimsemediği bir reform uygulamasında, dışarıdan dayatılan değişim dürtüsü, reformu uygulama ve dönüştürme sürecini bozabilir veya çarpıtabilir. Reformun yaratması beklenen

değişim de ancak öğretmenlerin aracılığıyla gerçekleşir ki bunun için de onların reformu uygulanabilir görmesi gerekmektedir (Terhart, 2013). Aksi halde yeni reform baskılarının ortasında öğretmenliğin temel görevi olan profesyonel kimliklerini yitirdiklerini hissedebilirler (Loeb vd, 2008).

Reformların gerçekleştirilmesinde kurum müdürünün/liderliğin rolü.

Değişim pek monolitik değildir (Cuban, 2013). Değişimin gerçekleştirilmesinde ve reformun başarılı bir şekilde uygulanmasında çok fazla faktör bulunmaktadır, fakat bunların merkezinde, amaca bağlılık duyan ve kararlı bir şekilde ortaya çıkan tüm zorlukların üstesinden gelebilecek okul liderleri bulunmaktadır (Donaldson, 2016). Nitekim okulları daha faydalı kurumlara dönüştürmek olan eğitim reformlarının en etkili sonuçları, sadece reformun kavramsal temellerine ve uygun tasarımına bağlı olmamakta, aynı zamanda okullarında reforma öncülük eden okul liderlerinin reformu başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine de bağlıdır (Gawlik, 2015; McDonald, 2014; Young ve Lewis, 2015, akt. Shaked ve Schechter, 2019).

Öğretmenler aynı öğrenciler gibi, yeni bir değişim girişimini öğrenirken ve uygularken bireysel özelliklerine göre farklılaştırılmış desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle bir okul liderinin, kurumundaki öğretmenlerin mesleki felsefesinden, daha önceki mesleki deneyimlerinden ve ihtiyaç duydukları destek türlerini etkileyecek sosyal ağdan haberdar olması gereklidir. Okul gibi karmaşık ve dinamik bir sistemde, okul liderinin desteği öğretmenlerin sadece reformu bilmelerini ve anlamalarını değil, aynı zamanda yeni fikri uygulayacak araçlara sahip olmalarını sağlar (Brezicha, Bergmark ve Mitra, 2014). Dolayısıyla okul müdürleri, belirsizliğin, çelişkili taleplerin ve bilgi eksikliğinin yaşandığı reform süreçlerinde reform sürecini anlamlandırarak okul uygulamalarına dönüştürürler (Schechter, Shaked, Ganon-Shilon ve Goldratt, 2018), bu durum da okul liderlerini değişimin güçlü ajanları olarak konumlandırır (Hopkins, 2016).

Ganon-Shilon ve Schechter (2019)'in yaptıkları araştırmada, reform sürecinde aktif liderlik rolünü benimseyen kurum müdürlerinin şu üç hususu hayata geçirdikleri gözlemlenmiştir:

- Bunlardan ilki öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanmasıdır. Kurum müdürleri, öğretmenlerin uygulanması gereken reform planına resmi/gayri resmi yollarla uyum sağlamasını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır.
- İkinci husus ise liderliğin takdir yetkisini korumaktır. Bu hususla kurum müdürleri, reformları doğrudan üstten gelen talimatla uygulamazlar, reform ilkelerini okul vizyonlarına göre yorumlama gibi yetkilerini kullanırlar.
- Üçüncü husus ise okul gerçekliğine uyum sağlamaktır. Kurum müdürleri, yukarıdan gelen ulusal reformları uygularken dahi okullarındaki mevcut durumu göz önüne alarak, gelen reformu bu mevcut duruma uyarlayarak hayata geçirirler. Bu noktada yine kendi takdir yetkilerini kullanmış olurlar.

Kurum müdürleri, reformlarla okulları dönüştürürken öncelikle politika belirleyicilerin bu reformları neden yaptıklarını yorumlamaları ve anlamlandırmaları gerekir, böylelikle benimsemesi ve okulun mevcut duruma uyarlaması kolaylaşacaktır. Schechter ve arkadaşlarının (2018) yaptığı araştırmada da, politika belirleyicilerin reformu anlamlandırma ve okul dönüşümü için uyarlama sürecinde kurum özelliklerine göre manevra yapabilmesi için kurum liderlerine daha fazla esneklik verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Böylelikle reform süreci, politika yapıcılar, müdürler ve öğretmenler arasında karşılıklı ve birlikte gelişen bir süreç haline gelebilir.

Pilot projeler uygulamak ve sürekli değerlendirme sistemi. Değişim politikaları üzerine pilot projeler ile denemeler yapmak değişime dahil olan paydaşların ortak bir fikre varmasını kolaylaştırmakta, dahası önerilen reformları tam olarak uygulamaya koymadan önce bu pilot uygulamalarla değerlendirmeye tabi tutarak oluşacak direncin üstesinden gelmeye yardımcı olmaktadır (Schleicher, 2019). Ayrıca değerlendirme sistemi, gerçekleştirilmeye çalışılan reformların meyvelerini verdiğini gösteren kritik bir göstergedir. Değerlendirme sisteminin sürekliliği, kademeli bir şekilde gerçekleşen değişimin, hangi aşamalarda sorun yarattığını veya dirençle karşılaşıldığını veya sistemsel bir şekilde oturmadığını anlamak için kritik bir araçtır. Sheeky (2011)'e göre, değerlendirme sisteminin boşluğu, eğitim reformlarının başarısını tehlikeye atan bir tehdittir. Fullan (2000) ise büyük ölçekli bir eğitim reformunu tesis etmenin yeterli olmadığını, aynı zamanda onu sürdürmenin önemli bir kistas olduğunu vurgulamaktadır. Sürdürülebilirliği sağlamak için de değerlendirme sisteminin işlevsel olması gerekmektedir.

Değerlendirme sadece uygulamadaki çabaları eleştirmek değildir, yapılan uygulamanın nasıl daha da geliştirilebileceğini göstermek, gelecekte devam edecek olan reform çabasına rehberlik edecek olası bir kavramsal döngü sunmak böylelikle de reformun istikrarını sağlamak için gereklidir (Coffey, 2013).

Eğitim Reformlarının Başarısızlığı/Başarısını Engelleyen Etmenler

Eğitim sisteminin kapsamını genişletmeye ve iyileştirmeye yönelik rol üstlenen eğitim reformlarının, mükemmel hazırlanan değişim ve tasarım planları ile büyük gelişmeler vaat etse de çok azının bu vaadi yerine getirdiği, sınırlı bir şekilde başarıya ulaştığı görülmekte ve hatta bir kısmının tamamen başarısızlıkla sonuçlandığı bilinmektedir (Cuban, 1990; Cuban, 2013; Gaziel, 2010; Guhn, 2009; Fullan, 2009; Fullan, 2016; Fullan ve Miles, 1992; Harris, 2011; Levin ve Wiens, 2003; Psacharopoulos, 1989). Eğitimde yapılan reformların çok az değişim meydana getirmesi, okullarda performansı etkileyen çok az dinamiği değiştirmesi ya da hiç değişim/dönüşüm yaratmadan başarısız olmasının ise farklı nedenleri de vardır. Bu nedenler bazen belirsiz hedefler, kültür ve reform arasındaki değerler çatışması, paydaş katılımının olmaması ve reformun sahipsiz kalması olabileceği gibi (Hallinger, 2010), öğretmenlerin tepeden aşağı inen eğitim reformlarına tepkileri (Reichman ve Artzi, 2012), politika belirleyiciler ile sahadaki uygulayıcılar arasındaki mesafe ve bu mesafenin yarattığı direnç (Berkovich, 2011; Terhart, 2013) sayılabilir. Reformun başarısının önündeki engeller arasında, siyasi istikrarsızlığın yapılan değişimlere yansımaları (Berkovich ve Bogler, 2019) ve politik dengesizlikler (Tamir ve Gabarski, 2020) ya da politika belirleyicilerin dinamik okul yapısını mekanik bir yapı olarak algılaması, planlanan her durumun gerçekleşeceğine yönelik fantezisi (Cuban, 2013), ayrıca öğretmenlerin yıllar içerisinde oluşturdukları alışkanlık ve inançların oluşturduğu direnç duvarı (Van Driel, Beijaard ve Verloop, 2001) da yer almaktadır.

Belirsiz hedefler. Eğitim reformunun anlaşılabilmesi için reform çabasının nesnesini veya hedefini net bir şekilde belirlemek oldukça kritiktir. Reformu kim yapıyor, neyin yeniden şekillendirilmesini istiyor? (Horn, 2002). Shaked ve Schechter (2019), yaptıkları bir araştırmada, bir eğitim reformunun uygulanmasında iki ana zorluk belirlemişlerdir. Bunlardan biri uygulayıcıların kendine güvenme ihtiyacı iken bir diğeri belirsizliktir. Bu iki etken birbirini etkilemektedir. Kendine

güvenme ihtiyacı da belirsizlikten kaynaklanmaktadır. Reformun neyin nasıl yapılacağına yönelik yönerge eksikliği, hedeflerin belirgin olmaması karmaşa yaratmakta, bu durumda öğretmenlerin özyeterlik duygularını azaltmakta ve baskı duygularını artırmaktadır. Dolayısıyla reformun uygulanması yavaşlamakta ve eksik kalmaktadır. Ana hedefler belli olsa da ayrıntılı yönergelerin belirlenmemesi bazen öğretmen ve uygulayıcıların bu esnek çerçevede yaratıcılığını kullanması içindir, ancak bu durum uygulayıcıları yaratıcılığa ve yeniliğe yöneltmemiş aksine içeriği net olmayan tasarımı uygulamaları için ek çaba sarfetme ve yetersiz hissetmelerinden dolayı reforma karşı olumsuz tutum edinmelerine neden olmuştur. Bu tutum reformun uygulanmasını ve başarısını da olumsuz etkilemiştir. Benzer şekilde Robert ve King (2020) de, reform tasarımlarının ne istediğine yönelik netliğin eksik olmasının, uygulama aşamasında anlamaya çalışma ve ortak paydada buluşma gibi konularda karmaşa yaratacağını, bu durumun da reform uygulayıcılarında yorgunluk hissine sebep olacağını belirtmektedir. Bu karmaşanın yarattığı yorgunluk ve yetersizlik duygusu ile de, reformun etkisine ve gücüne gölge düşmektedir. Ham ve Dekkers (2019) da, reformun süreçlerinin ve amaçlarının iyi tanımlanmadığı veya şeffaf olmadığı uygulamalarda, öğretmenlerin sınıfta ne yapmaları gerektiğine dair kararlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Başlatılan reformun gerekliliği olan teknik bilgiye yönelik belirsizlikler ve standartların net olmayışı, ayrıca bu konuda öğretmenlere yeterli desteğin sağlanamaması da reformları, yeni uygulamaları hayata geçirmede büyük engel teşkil etmektedir.

Politika belirleyiciler ile saha uygulayıcıları arasındaki mesafe. Politika belirleyiciler, eğitim ile ilgili yaptıkları değişim, yenilenme ve gelişime yönelik reform tasarımlarının okulları ve eğitimi büyük ölçüde değiştireceğine inanmaktadırlar. Okulları ve eğitimi mekanik bir dişli ve çark olarak algılayan politika yapıcılar, belirledikleri reform tasarımlarının, planlarının doğrudan direktifleri ile yerine getirileceğini düşünmektedirler. Oysa süreç varsayımlarından farklı işlemektedir, çünkü okullar oldukça dinamik yapılardır. Politika yapıcılarının belirledikleri planların sahadaki uygulayıcılar tarafından algılanması kurumdan kuruma yöneticiden yöneticiye öğretmenden öğretmene değişebilmektedir. Bu durumda aynı planın farklı birçok uygulamayla birleştiği karmaşık bir sistemi ortaya çıkarmaktadır (Cuban, 2013). Bu karmaşıklığın seviyesi politika belirleyicilerle sahadaki uygulayıcıların arasındaki mesafeye göre değişiklik gösterebilmektedir. Tamir ve

Grabarski (2020)'ye göre, bu şekilde politika yapıcıların sahadan bağımsız tamamen politik konuların güdümüyle belirledikleri reformlar, sistemin ihtiyaçlarını karşılamadığı için genellikle sahada başarısız olurlar. Oysa Schleicher (2019)'e göre, politika belirleyicilerin eğitimi iyileştireceğine inandıkları mükemmel devlet reçetelerini yazmak ve uygulamaya zorlamak yerine yapmaları gereken sınıflarda ve okullarda uygulanan en iyi örnekleri eğitim sistemine taşımak olmalıdır.

Reformların yukarıdan aşağıya uygulanması ve paydaş katılımı eksikliği. Eğitim reformlarının politika yapıcılar tarafından sahanın gerçeklik algısından kopuk bir şekilde formüle edilmesi, sahadaki öğretmen ve yöneticilere yukarıdan aşağıya direktiflerle empoze edilmeye çalışılması reformun uygulanmasına dahi fırsat vermeden başarısını baltalamaktadır (Berkovich, 2011). Yukarıdan aşağıya yönlendirilen reform uygulamalarında öğretmenler ve yöneticiler reformun şekillenmesinde ve karar verme aşamalarında olmadıkları için kendilerini gerçekleştirilmek istenen reformun ve değişimin eş ortağı olarak görmemektedirler. Süreç yukarıdan aşağıya kararların ve emirlerin iletilmesi şeklinde gerçekleştiği için politika belirleyiciler ile reform uygulayıcılarının -yani paydaşların- değişimin ortak vizyonunda buluşmalarına engel olmaktadır (Hallinger, 2010). Ortak bir vizyon ve fikrin çıktısı olmayan reformlar, sahayla buluştuğunda sahipsiz kalmakta (Schleicher, 2019), bu durumda gerçekleştirilmek istenen reformların başarısına ket vurmaktadır. Bu tarz paydaş katılımı olmadan gerçekleştirilmeye çalışılan reform uygulamalarında uygulayıcılar oldukça yavaş ve belirsiz hareket etmekte, dolayısıyla gerçekleştirilmek istenen reform en fazla görünürde yüzeysel bir değişim göstermekte ve istenilen derin ilerlemeyi kaydetmemektedir (Hallinger, 2010).

Reform uygulamalarında karşılaşılan direnç. Reform uygulamalarında gerçekleştirilmek istenen değişime gösterilen direncin birçok farklı nedeni olabilmektedir. Bunlardan ilki, reformun tasarlanması aşamasında katılım göstermeyen ve fikir sunmayan paydaşların gerçekleştirilmek istenen reformu benimsememesi nedeniyle gösterdiği dirençtir. Örneğin, Fullan (2000)'a göre, öğretmenler, gerçekleştirilmek istenen reformun ya da değiştirilmek istenen politikanın, değişmesinin ihtiyacına yönelik inanç oluşturmazlarsa o reform gerçekleşmeyecektir. Bu nedenle öncelikle gerçekleştirilmek istenen değişimin gerekliliğine yönelik inancın oluşması gerekmektedir, bunun için de öğretmenlerin ve paydaşların sürece dahil olması gerekmektedir.

Reformun uygulanmasının önündeki engellerden biri de öğretmenlerin yıllandıkça örtük bir şekilde oluşturduğu inanç ve alışkanlıklardır. Öğretmenler deneyimleri arttıkça bir dizi örtük inanç ve bilgi kombinasyonu oluşturmaktadırlar. Bu pratik bilgiler öyle kök salmıştır ki bunları değiştirmeye çalışmak güçlü bir dirence sebep olabilmektedir. Bu nedenle herhangi bir reform uygulaması tasarlanırken reformda olması gereken değişime yönelik paydaşları ve öğretmenleri de hazırlayan mesleki gelişim faaliyetleri, reformun uygulama aşamaları ile sıkı sıkıya bağlı bir şekilde gerçekleştirilmelidir (Van Driel, Beijaard ve Verloop, 2001). Ancak bu şekilde gerçekleştirilmek istenen değişim paydaşları ve uygulayıcılar tarafından tehdit olarak algılanmayabilir. Terhart (2013)'a göre de değişime direnç, farklı aşamalarda şu şekilde tetiklenebilir:

1. Argüman: Neden bir şeyleri değiştirelim?

Bu aşamada uygulayıcılar değişime yönelik ihtiyacın varlığını sorgularlar. Özellikle deneyimli öğretmenler, geliştirdikleri bireysel nitelik ve becerilerin ve yıllandıkça oluşturdukları rutinin, bu değişim dalgası ile tehdit altında kaldığını düşünürler. Dolayısıyla bu değişim ve yenilik güvensizlik duygularını tetikler, gerçekleştirilmek istenen reformu mesleki yeterlik ve kimliklerine saldırı olarak kabul ederler ve direnirler.

2. Operasyon: Bu nasıl olacak?

Reformun getirdiği değişim ve yenilikler, değişimin nasıl gerçekleşmesi gerektiğine yönelik bir takım henüz nasıl olacağı netleşmemiş yeni yol ve uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Halihazırda net olan pratik uygulamaların bu sonuçları belirsiz uygulamalarla değiştirilecek olması da direnç yaratmaktadır. Belirsizlikle beraber 'nasıl olacak?' sorusunun yanıtı olarak yeni uygulamalar ile iş yoğunluğunun artması ve bireysel özerkliğin kısıtlanması da direnci tetiklemektedir.

3. Etki: Bu değişimde benim için ne var?

Değişimin her seviyesindeki paydaş için değişim sürecinde kişisel olarak sağlayacağı fayda önemlidir. Değişim sürecinde konum ve kimlik olarak neyi nasıl kazanırım? Herhangi bir sembolik tatmin, motive edici güdüleyici ödül/pekiştirici olmadan yeni şeyler öğrenmek, farklı ve daha

fazla çalışmak zorunda mıyım? Bu noktada gerçekleştirilmek istenen değişime yönelik uygulayıcıların, içsel ekonomilerine (çaba-ödül-sonuç ilişkisi) yönelik sorguları sonucunda direnç tetiklenebilir.

Eğitim reformları en genelde birçok farklı dinamikle oluşmuş standartları değiştirme, dönüştürme fikri ile geldiği için direnişi, tartışmayı ve değişime karşı pasifliği tetikleyebilir. Bu tetiklenme sürecinde, öğretmenler değişime aktif olarak direnmezler, sadece değişimin gerektirdiği geçişlere direnirler (Joong, 2012). Öğretmenler bu direnme sürecinde ise şu argümanları öne sürerler (Terhart, 2013):

1. *'Zaman yok' argümanı:* Öğretmenin günlük çalışma saatleri o kadar doludur ki, yeniyile meşgul olması ve yeninin halihazırdaki oluşturduğu sisteme dahil olması mümkün değildir.
2. *'Ben masumum' argümanı:* Öğretmenin kendi uygulamalarını değiştirmesine gerek yoktur. Sorunlar elbette vardır, ama bundan insanlar, sistem, toplum vb. sorumludur.
3. *'Sütten ağzı yanmak' argümanı:* Geçmiş reformlar hiç bir şey getirmedi. Paydaşlar çok fazla zaman ve enerji harcadı, günlük okul çalışmalarının ve öğretiminin iş yükü arttı, buna karşın eğitimin kalitesi değişmedi.
4. *'İki dünya' argümanı:* Eğitim reformları politika belirleyicilerin, yöneticilerin veya eğitim araştırmacılarının toplantı odalarında geliştirilir. Ancak okullar ve öğretmenler tamamen farklı bir dünyada çalışır, onlar 'ateş hattında' ve 'siperlerde' olanlardır ve yüksek makamların reform adına uydurduğu pek çok şey pratikte sahada işe yaramaz.
5. *'Biyografik' argüman:* Biz yaşlılar yeni moda fikirleri denemek zorunda kalmaktan payımıza düşeni aldık. Şimdi genç meslektaşların görevi devralma zamanı, bu yeniliklerin artık bizim için önemi ve değeri yok.
6. *'Kişisel çıkar eksikliği' argümanı:* Reformlar sadece okul yönetimi, denetimi, bakanlıklar, üniversiteler vb. için yarar sağlar. Gerçekleştirilmek istenen reformda benim için bir şey yok, sadece daha fazla iş var.

Değişime dirençle, mevcut durumu korumayı amaçlayan, sürecin başlamasını veya gelişimini engelleyen bir çok fenomen mevcuttur. Buna karşın değişime direnç, herhangi bir değişim sürecinde göz ardı edilmemesi gereken önemli bir faktördür, çünkü direncin uygun şekilde yönetilmesi değişimin başarısı veya başarısızlığının anahtarıdır. Değişime direncin önlenabilirliğine yönelik evrensel bir tavsiye olmayabilir, fakat değişim liderlerinin, köklü değerlerin neden olduğu direnci azaltmak için, değişim hedeflerinin kurum kültürlerine ne kadar uyduğu ve değişim süreci başlamadan bu uyumu geliştirmek için neler yapabileceklerini düşünmeleri gerekir. Değişim liderlerinin bu hamlesi, politika belirleyicilerle sahadaki uygulayıcıların çıkarlarını yakınlaştırabilir, bu da uygulamadaki direnci kırabilir. Aynı zamanda değişimdeki bir diğer kilit nokta iletişimidir, direnci önlemek için değişim liderlerinin iletişimi bir araç olarak aktif bir şekilde kullanabilmelidir (Del Val ve Fuentes, 2003).

Değişim sürecinde istikrar eksikliği. Başarılı bir değişim uygulamasında - her ne kadar paradoksal görünse de- istikrar gereklidir (Hallinger, 2010). İstikrar ve değişim, bu noktada, okulların ve sistemin ying yang'ıdır. Karşılıklı bağımlılık, örgütleri dengede tutar. Hiçbir sınıf, okul, bölge kısacası eğitim sistemi kehribar içinde donmaz, sürekli değişir (Cuban, 2013). Bu değişim sürecinde reform hedeflerinin kök salmasını istikrar ile beklemek bahsedilen dengeyi gerçekleştirir. Buna karşın istikrarla değişimin kök salmasını beklemeden, değişim gerçekleşmiyor diye hızlı bir şekilde belirlenen hedeflerin değiştirilmesi, reformların genç sürgünlerini toprağa salmasını engeller ve değişimin kökleşmesi, belirlenen hedeflerin başarılı olması gerçekleşmez (Fullan, 2007; Kotter ve Cohen, 2002, akt. Hallinger, 2010). Konuyla ilgili, Türkan ve Grossman (2011)'ın yaptığı araştırmada 38 öğretmenden 28'i, eğitimde gerçekleştirilmeye çalışan reformlarda, istikrar eksikliğinin değişimin gerçekleşmesindeki en büyük sorunlardan biri olduğu görüşündedir. Görüşlere göre, bir eğitim politikasını değiştirmek için uzun vadeli planlar yapılmalı, bu planlar kendi içerisinde ve sistemle tutarlı olmalıdır. Bu tutarlılık için öncesinde ihtiyaç analizleri ve pilot çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Bunlar yapılmadan uygulanmaya çalışılan prematüre fikirler istenilen şekilde çalışmamakta ve salt/sığ değişimlerin ötesine geçmemektedir. Dahası istenilen değişim gerçekleşmediğinde, neden başarısız olduğu ile ilgili ders alma ve fikri geliştirme

sonrasında da istikrarla uygulamaya devam etmek yerine fikri tamamen ortadan kaldırıp onu başka bir fikirle değiştirmek de reformların başarısızlığındaki en büyük etkenlerden biridir. Oysa Hallinger (2010)'e göre başarı ile gerçekleştirilen eğitim değişikliğinde en belirgin sistemin istikrarlı liderliğe sahip olmasıdır. Değişim vizyonunu her türlü engele rağmen sürdürmek ve uygulanmasında ısrar etmek reformun başarılı olmasında etkilidir.

Politik ortamın hareketliliği. Politik ortamlarının hareketliliği başka bir deyişle politik ortamın istikrarsızlığı da eğitim reformlarının başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Politika yapıcılar konumlarını sınırlı bir süre koruyabilirler, genellikle de seçimler nedeniyle pozisyon sahiplerinin kimliği değişebilir. Politika ortamının bu dinamik değişikliğine karşın eğitim reformlarının başarılı olması ve sistemsel olarak yerleşmesi için daha uzun ömre ihtiyacı vardır. Bu nedenle siyasi süreklilik ve istikrar, reform hedeflerinin desteklenmesi ve tam olarak uygulanabilmesi için hayati öneme sahiptir (Berkovich, 2017). Ham ve Dekkers (2019), yaptıkları bir araştırmada siyasi sistemdeki istikrarsızlığın, öğretmenlerde değişim gereksiniminin uzun vadeli olmayabileceğine yönelik belirsizlik duygusu yarattığını bulgulamışlardır. Bu siyasi istikrarın olmadığı ortamda, öğretmenler, politika kararlarının yakında tersine çevrileceğini veya yakın gelecekte gereksinimlerin yeniden değişeceğini düşünmekte, halihazırdaki mevcut sistemi değiştirmek için çaba göstermektense mevcut uygulamaları devam etmenin daha doğru olduğu kanısındadırlar. Reformları daha başlamadan başarısızlığa iten bu politik istikrarsızlığa karşı, Chatterji (2002), örgütsel kapasitenin dayanıklılık ve tutarlılığını oluşturacak şekilde geliştirilmesi gerektiğini önermektedir.

İzleme ve değerlendirme sistemi. İzleme sisteminin yetersizliği, reformun uygulanması üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Reform uygulayıcısı olan öğretmenler, yapılan bir araştırmada (Altinyelken, 2010) izleme eksikliği olan reform uygulamalarını gerçekleştirmediklerini, izlemenin ve hesap verilebilirliğin işlevsel olmadığı değişim çalışmalarına karşı tepkisiz kaldıklarını dile getirmişlerdir. Uygulamada ilerlemelerini veya tüm sisteme göre nerede olduklarını algılayabilecekleri düzenli bir izleme ve değerlendirme sistemi ile geribildirim almalarının reform uygulamasının başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Ham ve Dekkers (2019)'a göre de, uygulamaların izlenmesi ve geribildirimlerle desteklenmesi değişim uygulamasını

iyileştirmekte, aksine bu sistemin yetersizliği ise reformun başarısında engel teşkil etmektedir.

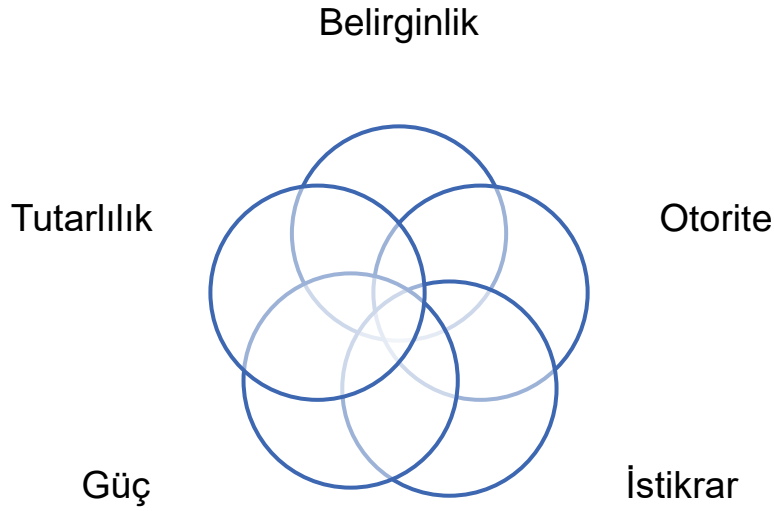
Her eğitim reform uygulaması daha önce de belirtildiği üzere büyük şeylerin geleceği ve gerçekleşeceği vaadiyle başlar, zira parlak bir reform tasarımı ve planı yazmak kolaydır, ancak bu parlak vaatlerin çok azı yerine getirilir ve başarılı olur. Geriye kalan büyük bir çoğunluk ise hayal kırıklığından ibarettir (Levin ve Weins, 2003). Eğitim reformları uzun vadeli projelerdir (Levin ve Weins, 2003) ve değişim kapasitesi yaratmak birçok cephede istikrarla eş zamanlı ve sistematik çabalar gerektirir (Pyhaltö, Pietarinen ve Soini, 2012). Dolayısıyla gerçekleştirilmek istenen reformun köklü bir değişim gerçekleştirmesi ve başarılı olması için oldukça iyi bir şekilde tasarlanması ve planlanması gereklidir. Bu tasarlama sürecinde de daha önceki başarılı/başarısız olan reform uygulamalarından çıkartılan derslerin özümzenerek, uygulamak istenen yeni reform modeline birer bileşen olarak dahil edilmesi, sistemin yükünü hafifleterek başarıyı kaçınılmaz kılar. Bu bağlamda bir reformun başarısız olma riskini en aza indirmek için bir sistem veya kuram veya model geliştirmenin önemi muhakkak oldukça kritiktir. Porter ve arkadaşları (1988), bu konu ile ilgili olarak, başarılı bir politika uygulamasının niteliklerinin ne olması gerektiğine yönelik çalışmalar yapmış, Desimone (2002) da bu çalışmaların içeriğini geliştirip güncelleyerek, *PNK*'yı ortaya çıkarmıştır. *PNK* ile de bir eğitim reformunun başarılı olması için gerekli olan alanyazın güçlü bir çerçeve ile sunulmuştur.

Politika Nitelikleri Kuramı

Eğitim reformlarının başarı ile uygulanmasında etkili olan faktörlere ilişkin olarak geliştirilmiş bir kuram olan *PNK*, Porter ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilmiş, Desimone (2002) tarafından da güncellenerek çerçevesi genişletilmiştir. Porter ve arkadaşlarına göre başarılı bir politika uygulamasının beş bileşeni bulunmaktadır (Porter vd., 1988; Porter, 1994). Bu beş bileşen aynı zamanda kuramın beş boyutunu oluşturmakta; belirginlik, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar olarak sıralanmaktadır.

PNK, politika sisteminin *belirginlik, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar* boyutlarının her birinin 'gerçek' bir değerler kümesine sahip olduğunu varsaymaktadır. *PNT*, reformun her katmanındaki paydaşların politika nitelikleri hakkında bilgi veya algılarının değişebilmesine rağmen, boyutların gerçek niteliğinin

sabit kaldığını öne sürmektedir (Desimone, 2002). Ayrıca Porter politikaların belirginlik, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar bakımından farklılaştıklarını ve bunların biri ya da hepsine sahip olan politikaların uygulama başarısının da aynı oranda yüksek olacağını belirtmektedir (Desimone, 2002; Porter, 1994). Benzer şekilde, Desimone (2002) da kuramın bu beş boyutunun her birinin büyük ölçüde birbirine bağlı olduğunu, birbirlerinin etki gücünü artırabileceği gibi herhangi bir boyuttaki zayıflığın diğer boyutların etki gücünü azaltabileceğini de ileri sürmektedir. Kuramın beş boyutu Şekil 1'de verilerek açıklanmıştır.



Şekil 1. Politika nitelikleri kuramının boyutları.

Belirginlik Boyutu

PNK'ya göre, bir politika materyal, bilgi, mesleki gelişim, rehberlik ve sağlanan talimatlar yönünden ne kadar belirgin ise, öğretmenlerin ve uygulayıcıların onu kabul etme ve uygulama olasılığı o kadar artmaktadır (Porter vd., 1988). Spesifikliği artıran faktörler, politika mesajını daha açık hale getirmektedir. Bu durum daha az yorum gerektirir, dolayısıyla uygulamada farklı farklı algılanmalar önlenir ve bu durum da politikayı güçlendirmeye hizmet eder (Desimone, 2002). Bir reformun uygulanma aşamasında, *PNK*, belirginlik boyutu ile üç ana faktöre odaklanmaktadır (Desimone, 2002): (1) *Gelişim odağı*, (2) *Mesleki gelişim* ve (3) *Bilgi ve izleme*'dir.

1. Gelişim odağı: Gerçekleştirilmek istenen reformların, uygulamaya yönelik daha spesifik ve ayrıntılı yönergeler sunması reformun daha hızlı ve kolay

uygulanmasını sağlamaktadır. Reform tasarımlarının merkezi teşkilat tarafından geliştirilenleri bu konuda daha detaylı bir yönerge sunar. Kurumların kendi içinde gerçekleştirmeye çalıştığı reformlarda bu detaylı yönergelerin olduğu tasarımlara rastlanmamaktadır. Bu nedenle bu reformların uygulanması daha fazla zaman gerektirir ve adaptasyonu oldukça uzun sürer. Reform tasarımında uygulayıcı olan öğretmen ve müdürlerin rollerinin belirginliği de uygulamanın başarısını etkilemektedir.

2. Mesleki gelişim: Bir reformu tek başına tasarlamak yeterli değildir, reform tasarımlarının uygulama sürecinde gerekli olan mesleki gelişim, teknik destek ve tasarıma özel materyallerin de belirlenmesi gerekmektedir. Mesleki gelişim okul değişim çabalarının kabul edilmesinin kolaylaştırmada kritik bileşendir. Dahası reform stratejilerinin derinleştirme ve genişletme çabalarının sürdürülmesinde mesleki gelişim önemli bir faktördür. Öğretmenler neyi, niye uygulayacaklarına dair bilgiye sahip olmaları gerektiği gibi, bu gerekliliği sağlayacak mesleki gelişime, yetkinliğe de sahip olmalıdırlar. Öğretmenlerin belirlenen reformu uygulamada bilgi ve eğitim eksikliği, yetkinlik zayıflığı reformun gerçekleşme başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle reformlar tasarlanırken, gerekli olan mesleki gelişim desteği de tasarıma eklenmelidir.

Mesleki gelişimin içeriği tabiki reform tasarımından reform tasarımına değişebilmektedir. Bazı reform tasarımlarında yönergeler, içerik, değerlendirme vb. çok net ve kuralcı iken bazı reform tasarımlarında içeriğe yönelik materyal ve teknik destek gibi konularda esneklik sağlanır ve bu durum okulun dinamiklerine bırakılabilir. Bu durumda da okul uygulayıcıların yetkinliği, mesleki gelişimleri benzer şekilde uygulamanın niteliği açısından önem taşır. Bu noktadaki esneklik, bazı uygulamalarda, reform tasarımlarının soyutluğunun uygulamada eğitim ve materyal konularında somutlaştırılmadığı için engel yaratmaktadır.

Porter (1989)'a göre merkezden tasarlanan reformlar, yerelde kurumda tasarlanan reformlardan daha başarılı olabilir. Çünkü daha fazla detaylandırılmıştır ve kurumdaki uygulayıcıların mesleki gelişim ve yetkinlik sınırlılığına takılmamaktadır. Bu noktada merkezden belirlenen reform tasarımlarında her detay daha belirgin ve istenen değişime yönelik teknik ve materyal gereklilikler nettir. Porter (1989)'a göre yetkin öğretmenler yaratıcılığını kullanmaları için özerkliğe sahip olma ihtiyacı hissederken, ortalama yetkinlikte öğretmenler reform tasarımının

belirginliği ile özerkliği arasında dengeye ihtiyaç duymaktadırlar. Yetkinlik noktasında zayıf olan öğretmenler ise daha detaylı yönergelerin gerekliliğini hissetmektedirler. Dolayısıyla reform tasarımlarındaki belirginliğin derecesi öğretmenin mesleki yetkinliğine göre de değişim gösterebilmektedir.

3. Bilgi ve izleme: Reform tasarımlarında mesleki gelişimin sağlanması yanı sıra konuyla ilgili bilgi, materyal ve değerlendirmeye yönelik geri bildirimlerde bulunulması reform tasarımının belirginliğini artırmada ve özgünleştirmede yarar sağlamaktadır. Reform uygulayıcılarının süreçte reform tasarımı ile ilgili detaylandırılmamış konuları sorması, rasyonel bulmadıkları veya sahada soyut kalan somutlaştıramadıkları uygulamaları reform tasarımcılarına ileterek gerçekleştirilmek istenen reformun iyileştirilmesine yönelik katkıda bulunmaları reformun başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Politika belirleyiciler ile uygulayıcılar arasındaki geribildirimle reform tasarımının beslendiği bu iletişim döngüsünün yine reformun başarısını olumlu etkilediği bilinmektedir.

Reform tasarımının belirginliği ve özgünlüğü ne kadar fazla olursa reformun aslına uygun uygulanması da o kadar yüksek olur. Reformun tasarımının bu denli net ve belirgin olması, kurumdan kuruma değişebilir yorumlamalara karşı bir sınır belirler, böylelikle reformun uygulanması her kurumda tutarlılık gösterir. Ancak bu detaylı kurallar yönergesi kurumların kendi dinamiklerine göre reformun uyarlanması ve uygulayıcıların mesleki profesyonelliklerine göre yaratıcılıklarını kullanmalarını baskılayabilmektedir. Bu noktada dengenin sağlanmasının reform tasarımlarının uygulanma niteliğini sağlaması açısından önemli olduğu düşünölmektedir.

Tutarlılık Boyutu

Reform uygulamalarının daha önceki reform uygulamaları ile tutarlı olması, reformun uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda bu reformların tutarlılığı öğretmenleri seçim yapmak durumunda bırakmadığı için gerilimi hafifletmektedir (Porter vd., 1988). Bu reform uygulamalarının daha öncekiler ile tutarlı bir şekilde birbirini tamamlıyor olması ve gelen değişimin önceki yapının üzerine inşa ediliyor olması uygulanmak istenen reformun etkisini oldukça güçlendirmektedir.

Bir reformun başarılı olabilmesi ve okulda değişikliğe yol açabilmesi için okul dokusunun bir parçası olması gerekmektedir. Ayrıca reformun benimsenmesi, uygulanması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için de reformun okulun kendi dinamikleri ve kültürü ile uyumlu olması beklenmektedir. Aksi halde reformun uygulanması sürecinde okul içi dinamiklerle ve okulda daha önce başlatılan çalışmaların uyumlu olmaması sarfedilen emeği artırmakta ve bu tutarsızlık nedeniyle uygulayıcıları bocalatmaktadır. Bu bocalama ile reform uygulamalarının sürdürülebilirliği sağlanamamakta dolayısıyla başarısızlık kaçınılmaz olmaktadır (Datnow ve Stringfield, 2000).

Okulda daha önce konu ile ilgili başlatılan diğer çalışmalardan tutarsız bir şekilde başlatılan yeni reformlar, öğretmenlerin odağını da dağıtmaktadır. Konu ile ilgili daha önce farklı bir alan hedeflenirken, sonraki reform uygulamalarında başka bir hedef alanı belirlenirse öğretmenler bu tutarsızlık nedeniyle yeni başlatılan reformu benimsemeyebilmektedirler. Öğretmenleri farklı yönere götüren çok sayıda reformun varlığı da uygulama başarısının önündeki en büyük engel olarak görülmektedir (Desimone, 2002). Ayrıca birbiri ile bağlantılı olmayan ve eş zamanlı bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılan reform uygulamalarının da öğretmenlerde aşırı yüklenme yaratacağı için reformun etki gücünü azaltacağı ve başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olacağı bilinmektedir (Berends, Bodilly ve Kirby, 2002, akt. Desimone, 2002). Tutarsızlıklar, uygulamayı engelleyen gerginliklere neden olurken, daha önceki reformlarla ve paralel farklı reformlarla uyumlu bir şekilde tasarlanan reformlar birleşik bir reform vizyonu oluşturur ve reform için daha net strateji ve yön belirlenmesine katkı sağlar.

Otorite Boyutu

Otorite, reform uygulamasının önemli bir parçası olarak görülmekte, birçok bileşeni olduğu için de en karmaşık politika niteliği olarak kabul edilmektedir. Bir reform uygulamasında öğretmen katılımının ve sahiplenmesinin nasıl oluşturulabileceğine, uzun süreli ve gerçek katılıma nasıl başarılı bir şekilde teşvik edileceğine yönelik bilgiye ihtiyaç vardır. Bu da kuramın otorite boyutunda ele alınmaktadır. Bir politikanın otoritesi birçok yolla oluşturulabilmektedir. Kurama göre ise reform uygulamasının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayan otorite boyutu üç kategoride ele alınmaktadır (Desimone, 2002): (1) *Normatif otorite: Karar*

vermede öğretmen katılımı, reform tasarımında oluşan ağlar ve işbirliği, (2) Bireysel otorite: Liderlik ve (3) Kurumsal otorite: Politika belirleyiciler, paydaş katılımı.

1. Normatif otorite: Otorite boyutunda normatif otorite öğretmen katılımı ile ağlar ve işbirliğinden oluşmaktadır.

Öğretmen katılımı: Bir reform uygulamasında öğretmen katılımının anahtar bileşen olduğu, gerçekleştirilmek istenen değişime yönelik öğretmenin fikir beyan etmesinin reformu sahiplenmesini sağladığını (Arar, Tamir ve Abu-Hussain, 2019; Datnow, Hubbard ve Mehan, 2002), tasarımın merkezinde yer alan ve reformu sahiplenen öğretmenin de (Pyhältö, Pietarinen ve Soini, 2012) reformun başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde kritik rol oynadığı bilinmektedir. Öğretmenlerin ve müdürlerin reform tasarımına aktif katılımlarının uygulamaya bağlılıkları, değişimin hızı, uygulamanın kapsamı ve yerleşme gücü ile ilgili olumlu etkiye sahiptir (Desimone, 2002).

Reform uygulaması, politika belirleyiciler tarafından siyasi işlevin yarattığı güç ile yukarıdan direktif ile gelirse, öğretmenlerin uygulamayı desteklemedikleri görülmekte bu durum da uygulamayı zayıflatmakta ve değişim kısa vadeli olmaktadır (Desimone, 2002). Dahası öğretmenler karara katılım göstermedikleri bu yeniden yapılanma çabalarına direnme eğilimi göstermektedirler (Berkoviç, 2011; Reichman ve Artzi, 2012; Terhart, 2013). Cooper, Slavin ve Madden (1998) yaptıkları araştırmada, reform sürecine dahil olan hemen hemen tüm paydaşların sağladıkları katılımın, sadece okullardaki değişimin başarısında etkili olmadığı, aynı zamanda gerçekleştirilmek istenen değişimin yapılanma kalitesinde de belirleyici etkileri olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Desimone, 2002).

Ağlar ve işbirliği: Normatif otoriteyi güçlendirmenin bir diğer yolu da öğretmenlere gerçekleştirilmek istenen değişim ile ilgili olarak yerelde ve ulusal ağlarda işbirliği yapma fırsatı vermektir. Araştırmalar değişimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için sadece mesleki gelişim desteğinin yeterli olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin değişime katılan diğer meslektaşlarıyla uygulamadaki sorunları tartışarak çözebildikleri bir iletişim ağının gerekliliğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin reform uygulamasını kolaylıkla anlamlarını ve uygulamalarını sağlayacak olan bu ağ ve işbirliği ile öğretmen daha fazla sorumluluk üstlenecek, kendini sürecin bir parçası hissedecek ve kendini yine reform tasarımının merkezine

yerleştirecektir. Böylelikle reform uygulaması daha güçlü hale gelecektir (Desimone, 2002).

2. Bireysel otorite: Otoriteyi gerçekleştirmenin başka bir yolu da liderliktir ki araştırmalar müdürlerin kurumlarda gerçekleştirilmek istenen değişim çabalarının başarısında sergiledikleri liderlikle güçlü bir etki yarattığını göstermektedir (Arar, Tamir ve Abu-Hussain, 2019; Ganon-Shilon ve Schechter, 2019; Schechter ve Shaked, 2017). Kurum müdürlerinden reformun başarıyla gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin ve personelin tepkileri ile başa çıkabilecek ve motivasyonlarını sağlayabilecek yetkinlikte olması beklenmektedir (Hopkins, 2016). Değişim uygulamalarında etkili okul müdürlerinin hangi formda olacağı da tartışma konusudur. Bu tartışmalara karşın bilinen bir şey vardır ki, reform tasarımlarında müdürlerin rolleri net olmalı, öğretmenlere destek sunabilecek yeterlilikte olmalı, reform vizyonunu şekillendirmede ve politika belirleyicilerin karar alma aşamalarına katılım sağlayabilmeli, böylelikle değişime öncülük edebilmelidir (Desimone, 2002).

3. Kurumsal Otorite: Kurumsal otorite, uygulama üzerinde diğer güçlü bir etkidir. Bu kapsamda reformun uygulanmaya çalışıldığı bölgeden gelen destek, finansal kaynak desteği ve toplum desteği uygulamaya katkıda bulunmaktadır. Bu otoriteye göre öğretmenin ve okulun reforma bağlılığı, reforma yönelik sağlanan mali destekle yakından ilgilidir. Reform tasarımının kaynak tahsisi ile başlatılması reformun uygulanabilirliğini güçlendirmektedir. Ayrıca reformun uygulanma sürecinde planlama yapılması ve uygulayıcıların hazırlanması için de zaman verilmesi uygulayıcılara desteklendikleri hissi verdiği için reformun etkisini güçlendirir. Reform ile birlikte öğretmenlerin ve müdürlerin iş yükü artarken, hazırlık sürelerinde ve zamanlarında o artış olmaz, bu nedenle reform başlamadan önce gerek finansal gerek zamansal hazırlık sürelerinin olmaları gerekir. Hazırlanma konusundaki yetersiz zaman ve kaynak, reformun önündeki engellerden biri olarak görülür. Bu konudaki destek reformun benimsenmesini de kolaylaştırır. Ayrıca kurumsal otorite kapsamına giren diğer bir etken de reformun uygulanma sürecine veli ve toplum katılımıdır. Velilerden ve toplumdan gelen destek de reform çalışmalarının benimsenmesi, başarılı olmasında önemli bir katalizördür (Desimone, 2002).

Otorite beş niteliğin hepsinden en güçlü etkiye sahip olsa da elde edilmesi en zor olanıdır, birçok bileşeni vardır ve en karmaşık olanıdır. Otorite boyutu, kişisel

becerilere, ideolojilere ve karmaşık kişilerarası etkileşimlere dayandığından, tartışmasız geliştirilmesi en zor niteliktedir. Örneğin öğretmenlerin ve paydaşların reformun tasarımına katılımları reformu sahiplenmeleri için nemli bir bileşen olsa da her katılımın sonunda reformun yerleşmesi gerçekleşmez, ya da paydaşların belirttiği fikirler tasarıma yansımaz. Görünürde yapıyor gibi görünen eylemler içerikte eylemsiz olabilir, bu da yine boyutun niteliğini etkiler. Yine boyuta göre güçlü ve yetenekli liderlerin otoritesi tarafından reform desteklendiğinde uygulama büyük ölçüde geliştirilirken, sahada bu tarz da liderler yetersizdir ve boyutun bu bileşeni de kaos yaratabilir, boyutun niteliğini düşürebilir.

Otoriteye Karşı Güç Boyutu

Otoriteye bağlı politikalar ikna yoluyla işler. Öğretmenler reformu mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak görür, uzman veya karizmatik bir lider tarafından onaylanır, politika veya reform programının desteklenmeye değer olduğuna inanırlar. Buna karşın güce bağlı politikalar zorla işler. Politikalara bağlı ödüller veya yaptırımlar olduğu müddetçe reformu uygulamaya yönelik motive olurlar. Güç, reform çabasıyla ilişkili ödül ve yaptırımların gücüyle işlerken; otorite yasaların, normların, reforma liderlik eden yöneticilerin ikna edici desteği aracılığıyla işler. Bu kapsamda güç boyutunda reformu uygulamak için gerekli finansal destek önemli bir katalizör olarak görülür. Finansman biçimindeki güç reformu başlatmak için gerekliyken, reformu sürdürmek için otorite boyutu devreye girer. Ayrıca güç yaptırımların ve ödüllerin devam ettiği müddetçe reformun devamlılığını sağlar. Bu nedenle otoriteye karşı güç ya da güce karşı otorite değil, ikisinin dengesinin kurulduğu, en etkili uygulamayı gerçekleştirmek için birleştirildiği reform tasarımı başarıyı sağlar (Desimone, 2002; Porter, 1994; Porter vd., 1988).

İstikrar Boyutu

Reformlarda istikrar, alanyazında başarılı bir değişimin karakteristiği olarak görülmektedir (Berkovich ve Bogler, 2018; Clune, 1998; Huberman ve Miles, 1984; Chatterji, 2002). İstikrarlı bir ortamın parçası olan ve kendileri de istikrarlı olan politikalar, başarılı bir uygulama olma eğilimindedir. Eğitim reformlarında istikrarın niteliği ile ilgili üç husus ortaya çıkmaktadır (Desimone, 2002). Bunlar, (1) *Öğrenci,*

öğretmen ve yöneticilerin hareketliliği, (2) Politika ortamının istikrarı ve (3) Reformun hızı'dır.

1. Öğrenci, öğretmen ve yönetici hareketliliği: Öğrenci, öğretmen ve yöneticinin sürekli değiştiği bir yerde bir eğitim reformunun istikrarlı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve başarılı olması beklenemez. Bu değişkenlerden herhangi birinin devinimi bile süreci olumsuz etkilemektedir. Yarım kalan bir uygulamaya kaldığı yerden adapte olmak ve istikrarla başarılı olmayı sağlamak oldukça güçtür (Desimone, 2002). Reform uygulamasının başlatıldığı ortamlarda bu hareketliliğe dikkat etmek ve çözüm üretmek gerekir.

2. Politika ortamının istikrarı: Reformu başlatan politik ortamın sürekli değişimi, başlatılan reformların geçici olduğuna dair düşünceyi beslemektedir (Desimone, 2002). Bu düşünce, reformun uygulanma başarısını ve etki gücünü olumsuz yönde etkilemekte, uygulayıcıların reforma karşı direnç oluşturmalarına neden olmaktadır (Arar, Tamir ve Abu-Hussain, 2019). Glennan (1998), ülkenin politik ortamının '*büyük ve kalıcı bir girişim*' olarak reform tasarladığını düşünen kurum yöneticilerinin, tasarlanan reformun '*daha az kalıcı*' olduğunu düşünen müdürlere göre reform tasarımı uygulamasına daha güçlü bağlılıkla sahip çıktığını belirtmektedir (Desimone, 2002).

3. Reform hızı: Okullar karmaşık ve geleneksel kurumlardır, değişime karşı da hali hazırdaki statükosuyu koruma eğilimi gösterirler. Değişimin statükosundan ayrılma derecesi ile de aynı oranda direnç eğilimi gösterirler. Bu da değişimi ve dönüşümü yavaşlatır. Reformun hızındaki bu yavaşlama da öğretmenin, yöneticinin ve reform yapımcıların istikrarını daha da önemli hale getirir. Dönüşümlerin yavaş olması uygulamayı zayıflamak gibi komplikasyonlar da oluşturmaktadır (Desimone, 2002). Bu durumu iyileştirmenin yolu ise uygulamak istenen reforma yönelik uygulayıcı ve paydaşların katılımını sağlayarak reformun tasarımı yapmak olmalıdır (Verger, Altinyelken ve Koning, 2013).

PNK'nın Boyutlarının Niteliği ve Etkileşimi

PNK'nın uygulamada nasıl çalıştığı şu şekilde özetlenebilir (Desimone, 2002):

- 1. Her nitelik uygulamayı etkiler:* Kuram, her bir boyut niteliğinin politika uygulamasını etkilediğini öne sürmektedir. Ayrıca, boyutların her birinin niteliksel olarak uygulamanın derinliğini, tutarlılığını ve uzun ömürlülüğünü etkilediğine yönelik kanıtlar bulunmuştur.
- 2. Her nitelik uygulamayla farklı bir şekilde ilişkilidir: Belirginlik boyutunun niteliği* ile reforma yönelik ayrıntılı ve spesifik yönergeler sunulur. Bu da her öğretmenin yoruma açık olmadan reform modelinden aynı şeyi anlamasını mümkün kılar, böylelikle öğretmenler reform modeline sadık bir şekilde uygulamayı gerçekleştirirler. *Otorite*, ulaşılması en güç nitelik olmakla birlikte uygulamanın derinliği ve uzun ömürlülüğü ile ilgili en güçlü etkiye sahip olan boyuttur. Öğretmenlerin katılımı, işbirlikçi planlama ve paydaşların ortak verdiği kararlar reformun sahiplenilmesini sağlayarak sürdürülebilirliğini ve hayata entegre olmasını kolaylaştırmaktadır. Buna karşın *güç boyutunun* sağladığı nitelik ile reformun hızlı, anlık yaptırım uygulanması gereken durumlar sağlanır. Fakat gücün sağladığı yaptırımın gücünün, reformun gerçekleşmesinde minimum tepki verdiği, ve bu ödül/yaptırım gücü ortadan kalkar kalkmaz da reformun terkedildiği tespit edilmiştir. *Tutarlılık boyutu* ise uygulamaya derinlik kazandıran bir niteliktir. Reform uygulamasının daha önceki uygulamalarla tutarlılığı ve kurumun kendi iç uygulamalarıyla uyumu, gerçekleştirilmek istenen değişimi güçlendirmektedir. *İstikrar boyutu* da reformun kurumsallaşmasını sağlamaktadır. Reformun kurumsallaşması için belirli bir süre yürürlükte olması gerekmekte, bu kararlılığı da reform paydaşlarının hareketliliğinin ve politikayı çevreleyen siyasi ortamın stabil olması sağlamaktadır.
- 3. Her nitelik, diğer niteliklerle ilişkisi yoluyla işler:* Kuramın boyutlarını oluşturan beş nitelik, birbirine bağlı ve ilişkilidir. Örneğin, reforma yönelik belirli yönergeler, detaylandırılmış programlar, mesleki gelişim sunması öğretmene reformu uygulamak için çeşitli araçlar sunar, fakat bunlar,

öğretmenlerin uygulamasını istedikleri diğer reformlarla tutarlılığı ile sınırlıdır. Tutarlılık kapsamında ise reformun daha önceki uygulamalarla çelişmemesi, öğretmen ve reform paydaşlarının da rasyonalitesine uymasını ve fikir birliği sağlanmasını kolaylaştırarak, dolayısıyla reform için gerekli öğretmen ve yönetici desteği alınarak otoriteyi boyutu da desteklenmiş olacaktır. Benzer şekilde belirginlik ile otorite boyutlarının arasında da örtük bir bağ bulunmaktadır. Örneğin daha önceden belirlenmiş reformların uygulanması daha kolay olabilmekte, reformların çerçevesi net olan bu uygulamalarda öğretmenler ve yöneticilerin rolleri net olduğu için reformu sahiplenmesi kolaylaşmakta, bu da reformun otoritesini sağlamaktadır. İstikrar boyutunda da, gerek tutarlılık boyutunda çalışmaların birbiri ile olan tutarlılığın sağladığı kararlı ortam ile gerek güç boyutundaki yaptırımın ve otorite boyutundaki karara katılımın sağladığı hız ile gerçekleştirilmek istenen reformun, yerleşme gücünü olumlu yönde etkilemesi ile boyutların birbirlerine bağlı oldukları ve birbirlerini etkiledikleri görülmektedir.

Kuramın boyutlarının sergilediği bu karakteristik nitelikler nedeniyle birbirini güçlendirebileceği gibi zayıflatabileceği de bilinmektedir. Kuramın boyutunun her birinin bir değerler kümesi bulunmakta, bu değerler kümesi de ortak bir etkileşim alanı yaratmaktadır. Kuram, reformun gerçekleştirilmek istendiği çevrenin, profilin değişse de, reformu oluşturan politika belirleyicilerin siyasi ortamı ve fikirleri değişse de, reformu uygulayanların sosyal, ekonomik, siyasi profil olarak yeterlilikleri, bilgi ve algıları değişiklik gösterse de boyutlarının gerçek niteliğinin sabit kaldığını göstermektedir. Bu durum da kuramın ve boyut niteliklerinin, bir eğitim reformu uygulamasının başarılı olabilmesi için güçlü bir analitik çerçeve sunduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Üstün Yetenekli Çocuklar ve Bilsem

Bu bölümde üstün yetenek ve üstün yetenekli çocuk kavramına, konu ile ilgili terim ve tanımlamalara, Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimindeki gelişimsel sürece ve bazı dünya ülkelerindeki uygulamalara yer verilmiştir. Bu kapsamda Türkiye genelinde üstün yetenekli çocukların eğitiminde en kapsamlı model olan BİLSEM’ler de detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Üstün Yetenek ve Üstün Yetenekli Çocuk

Yetenek kavramı içinde bulunduğu yüzyıla ve topluma göre değişmekte ve şekillenmektedir. İlk çağlarda hayatta kalmak için vahşi hayvan avına öncelik veren ilkel bir kabilede, yeteneğin tanımı olağanüstü bir avcı olma yeteneğine odaklanmıştır. Romalılara göre savaşma yeteneği ön plana çıkarken, Yunanlılar yetenekli olarak sanatı ve sanatçıyı onurlandırmıştır ancak bir mucidi takdir etmemiştir. Yeteneğin tanımında ihtiyaca yönelik bu tek düze bakış, farklı olan birçok potansiyel yeteneğin tanınmasını da engellemiştir (Gallagher, 1966).

Üstün yetenek ise tek bir yeteneğin tek bir özelliğın basit sınıflandırılması değil, daha çok boyutu ve değişkeni içinde barındıran zamanın ihtiyaçlarına göre de değişebilen esnek ve dinamik bir kavramdır (Akarsu, 2004a). Benzersiz başarıları ve yaratıcı katkılarıyla tanınmayı başaran insanların üzerine yapılan araştırmalar, bu kişilerin birbirine bağlı üç özellik kümesine sahip olduklarını göstermiştir. Bu kümeler, ortalamanın üzerinde olmakla birlikte, üstün genel yetenek, görev sorumluluğu/göreve adanmışlık ve yüksek düzeyde yaratıcılıktan oluşmaktadır. Hiçbir küme tek başına 'üstün yeteneklilik' için yeterli değildir, hiçbir küme bir diğerinden daha baskın değildir. Üstün yeteneklilik, Şekil 2'de görüldüğü üzere, bu üç kümenin bileşimiyle oluşan bir etkileşimden doğmaktadır (Renzulli, 2011).



Şekil 2. Üstün yeteneğin bileşenleri.

Renzulli ve Reis (1985), üstün zekalı ve yetenekli çocukların "bu birleşik özellikler kümesine sahip olan veya bunları geliştirebilen ve insanlığın gelişimine katkı sağlama performansı yüksek olan çocuklar olduğunu" iddia etmektedir

(Anderson, 2000). Üstün yetenekliler ile ilgili dünyaca kabul gören standartları oluşturan Marland raporuna (1971) göre ise üstün yetenekliler aşağıda belirtilen alanlardan herhangi birinde ya da birkaç kombinasyonunda kanıtlanmış başarıya ve/veya potansiyel yeteneğe sahiptir (Passow, 1981; Renzulli, 2011; Jolly ve Robins, 2016):

1. Genel bilişsel (entelektüel) yetenek
2. Özel akademik yetenek
3. Yaratıcı veya üretken düşünme yeteneği
4. Liderlik yeteneği
5. Görsel ve sahne sanatları yeteneği
6. Psikomotor yetenek.

Üstün yetenekli bireyler/çocuklar dolayısıyla belirli bir/birkaç bağlamda veya alanda aynı yaştaki akranlarından daha üstün başarılar sergilemektedir (Dai, 2009). Davidson (2012), bu durumdan dolayı üstün yetenekliliği 'eşzamansız gelişim' olarak tanımlamaktadır. Üstün yetenekli çocukların son derece gelişmiş bilişsel yeteneklerinin yanı sıra aynı yaşlardaki akranlarından niteliksel olarak farklılık gösteren farkındalıkları ve özgün yaratıcılıkları vardır. Daha fazla entelektüel kapasiteleri de daha fazla eşzamansızlık ile sonuçlanır. Eşitsiz gelişimleri de onların ekstra özel eğitime, rehberliğe ve ebeveyn desteğine ihtiyaç duymasına neden olmaktadır (Davidson, 2012). Marland raporunda (1971) da, üstün yetenekleri sayesinde yüksek performans gösterebilen bu çocukların, kendine ve topluma katkı sağlayabilmeleri için standart okul programlarının dışında farklılaştırılmış bir eğitime tabi tutulmalarının bir ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır (Jolly ve Robins, 2016).

Üstün Yetenekliliğe Yönelik Kullanılan Tanım ve Terimler

Dünyada üstün yetenekli çocukların tanılama ve eğitimi konusundaki gelişmeler Türkiye'ye de yansımış, Türkiye'de üstün yetenekli kavramı ilk defa resmi kurumlar tarafından 1974 yılında *'bir zeka testinde kendi yaşlılarıyla karşılaştırıldığında zeka puanı 130 ve üzeri olan ise üstün yetenekli'* şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 1974, akt. Sak vd. 2015). Tanımdan da anlaşılacağı üzere üstün yetenek sadece zeka ile ilişkilendirilen bir kavram olarak ele alınmıştır. Süreç

içerisinde yapılan çalışmalarda üstün yetenekliliğin sadece tek bir kriter olarak IQ puanı ile özdeşleşmesinin ve hatta zekanın tek boyutlu olarak ele alınmasının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda Gardner'in (1983) yürüttüğü çoklu zeka çalışmaları, zekanın tek boyuttan çok boyutlu bir kavrama evrilmesini sağlayarak zeka kavramının gelişmesini sağlamıştır. Çoklu zeka savunucusu Gardner'e (1983) göre zeka sekiz türden oluşmaktadır (Anderson, 2000):

1. Mantıksal matematik
2. Dilbilimsel
3. Bedensel-kinestetik
4. Mekansal
5. Müzikal
6. Kişilerarası
7. İçsel
8. Doğal zeka.

Bu zeka türleri alanyazında özel yetenek alanları olarak da görülmektedir. Gardner bu zeka türlerini, bireylerin problem çözme yetenekleri ve farklı kültürlerin en çok değer verdiği özel yeteneklere göre tanımlamıştır (Anderson, 2000). Zeka kavramına yönelik bu farklı bakış açısı dünyada olduğu gibi Türkiye'de de zeka kavramıyla birlikte üstün yetenekli çocuk tanımının yeniden ele alınmasını sağlamıştır. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1991'de yapılan 1. Özel Eğitim Konseyi sonucunda yayınlanan 'Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu Raporu'nda 'üstün yetenekli çocuk' Amerikan Eğitim Komisyonu'nun yaptığı tanıma benzer bir şekilde yeniden revize edilmiştir. Konsey raporuna göre üstün yetenekli çocuk (Metin, Dağlıoğlu ve Saranlı, 2018, s.47; Şahin, 2020);

"Genel ve/veya özel yetenekleri açısından, yaşlılarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği konunun uzmanları tarafından belirlenmiş çocuktur" şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımda üstün yetenekli bireylerin performans ve yetenek alanlarına yer verilmemiştir (Şahin, 2020).

MEB tarafından 2006 yılında yayınlanan 'Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 2009, 2010, 2012, 2018 güncellemeleri yapılmış, yönetmeliğin ilk sürümünden son sürümüne değin 'üstün yetenekli birey' terimi kullanılmaya devam

edilmiş ve tanımlama değişmemiştir. Yönetmeliğe göre üstün yetenekli birey (MEB, 2006b; MEB, 2018b);

“Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımla birlikte zeka faktörünün yanı sıra özel yetenek ve performans alanlarına da değinilmiştir.

Üstün yetenekliliğin kavramsal çerçevesi belirlenirken kullanılan terimlerin dört başlık altında kümelendiği görülmektedir (MEB, 2018b; Metin, Dağlıoğlu ve Saranlı, 2018):

1. *Üstün zekalı*: Zeka testlerinde en az iki faktörde ortalamanın üstünde, standart sapma gösteren zeka düzeyine sahip olan bireylerdir.
2. *Üstün zekalı ve yetenekli çocuklar*: Bu tanım Dünya Konseyi tarafından belirlenen zeka ve/veya diğer yetenek alanlarında diğer bireylere göre yine ortalamanın üzerinde, üstünlük gösteren bireyler için kullanılmaktadır.
3. *Üstün yetenek*: Bu tanıma göre yetenek zekayı kapsamaktadır ve üstün yetenek altında zeka ve özel yetenekleri birleştirmektedir. Üstün yetenek terimi altında birleşen alanlar şunlardır: (i) *genel zihinsel yetenek* (ii) *özel akademik yetenek* (iii) *yaratıcı ve üretici düşünme yeteneği* (iv) *liderlik yeteneği* (v) *görsel sanatlar alanında yetenek* ve son olarak (vi) *psikomotor yetenek*.
4. *Özel yetenek*: Türkiye’de MEB tarafından üstün zeka/yetenek özelliği gösteren bireyleri tanımlamak veya özel yetenek gerektiren alanları belirtirken kullanılan bir terimdir.

Dünyada Üstün Yetenekliler Eğitimi

Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimi son yıllarda ivme kazanırken birçok dünya ülkesi üstün yetenekli çocukların eğitimini, uzun yıllardır ulusal bir öncelik olarak ele almaktadır. Bu bölümde üstün yetenekli çocukların eğitiminde köklü bir yapıya sahip olan bazı dünya ülkelerinden uygulama örnekleri verilmektedir.

İsrail’de üstün yetenekliler eğitimi. İsrail devletinin (1948) kuruluşundan 1977’ye kadar ülkede sosyalist hükümet, sosyal eşitlik vurgusuyla üstün yeteneklilerin eğitimi için özel bir program oluşturulmasını onaylamamıştır. Bu konudaki ilk değişim, üniversite matematik profesörlerinin matematikte üstün yetenekli gençlerle ve aileleri ile gönüllü bir şekilde ilgilenmeye başlamalarıyla olmuştur. Hatta o süreçte bu parlak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla Tel Aviv ve Kudüs’te dernek kurmuşlardır (Burg, 1992). Üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarına kamuoyu tarafından gösterilen bu ilgi, Eğitim Bakanı’nı bu konuyla ilgilenmeye sevk etmiş ve 1971’de Eğitim Bakanı *“Her çocuğun yeteneklerini geliştirme hakkı vardır. Bu gelişimi sağlayacak uygun çerçeve ve içeriği sağlamak Bakanlığın görevidir.”* Açıklamasında bulunmuş, üstün yetenekliler için geleceğin politikalarını belirlemek amacıyla bir komite atamıştır (Burg, 1992). 1970’lerin başında Eğitim Bakanlığı, Tel Aviv’de üstün yetenekliler için bir özel bir okul, Hayfa’da da birkaç özel sınıf kurulmasına izin vermiştir. Bu çocuklar özel grup testleri ve çocuk-ebeveyn görüşmeleri ile seçiliyordu. Tel Aviv’de *‘Okul içinde okul’* uygulaması ile üstün yetenekli çocuklar normal eğitim gören çocukların okullarında aynı olanakları paylaşmakta, aynı yönetim tarafından yönetilmekte fakat farklı öğretmenlerle farklı programla eğitim almaktadır. Hayfa’da ise standart bir okul içerisinde özel bir sınıf oluşturulmuş, bu sınıflar öğrencilerin hepsinin üstün yetenekli olması dışında, her yönden okulun bir parçası olmuştur (Milgram, 1980).

İsrail, süreçte eğitimde eşitliğin tüm çocukların ihtiyaçlarını eşit olarak karşılayan eğitim anlamına geldiği görüşünü savunmaya başlamış, bu kapsamda özel ihtiyaçları olan öğrenciler için uygun koşulları sağlama kararlılığı ile 1973’de eğitim Bakanlığı bünyesinde üstün yetenekli çocuklar için özel bir bölüm kurmuştur (Peyser, 2005). İsrail üstün yetenekli çocukların eğitiminde matematik ve bilgisayar bilimlerinden müzik ve heykeltıraşlığa kadar çeşitli alanlarda eğitim ve etkinlik sağlayan gelişmiş bir zenginleştirme programı uygulamaya başlamış, bu programların tümünü de kurduğu *‘Üstün Yetenekliler Eğitimi Departmanı’* ile koordine ve finanse etmiştir (Milgram, 1980). Üstün yetenekli eğitimi alacak olan çocuklar, 7 ile 9 yaşları arasında, iki veya üçüncü sınıfta Szold sınavları ile taramadan geçirilerek belirlenir. Bu taramalar sonucunda ailelere ekstra bilgi verilmeden, üstün yetenekli eğitime kabul/red mektubu ile hak kazanıp kazanmadığı iletilir (David, 2013). Üstün yetenekli olarak tanımlanan hemen hemen

her çocuğa da, kendi bölgesinde katılabileceği özel programlar sunulmaktadır. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Departmanı* tarafından koordine edilen bu programlar üç kategoriye ayrılır. Bunlar (i) *Özel Sınıflar* (ii) *Haftalık Zenginleştirme Programları* ve (iii) *Standart Eğitim sonrası Müfredat Dışı Etkinlikler*'dir (Peyser, 2005):

- (i) *Özel Sınıflar*: bu sınıflar İsrail'in bazı büyük şehirlerinde bulunur, bu programa katılan çocuklar tüm eğitimleri boyunca üstün yetenekli akranları ile eğitim alırlar. Müfredat konularının derinlemesine öğretildiği daha hızlandırılmış ve zenginleştirilmiş bir şekilde verilir. İlkokul 3 ve 4. Sınıftan itibaren lisede dahil olmak üzere, her kademedede özel sınıf bulunmaktadır.
- (ii) *Haftalık Zenginleştirme Programları*: Bu programlara katılan çocuklar normal okullarında eğitim almaya devam ederler, sadece haftanın bir günü kendi okulunda devamsızlık yaparak benzer programa dahil olan diğer üstün yetenekli çocuklarla bir tam gün eğitim alırlar. Bu eğitimin içeriğinde bilim, sosyal bilimler, sanat vb. birçok farklı alan vardır.
- (iii) *Standart Eğitim sonrası Müfredat Dışı Etkinlikler*: bu programda çocuklar haftada bir gün okul sonrası, birçoğu üniversite kampüsünde veya bir toplum merkezinde olan özel merkezlere giderler. Bu çocuklar bu merkezlerde farklı konular arasından seçtikleri iki kurs alırlar. İlkokul çocukları için tasarlanan bu program, üstün yetenekli çocukları normal müfredat dışında çeşitli konulara maruz bırakmak amacıyla tasarlanmıştır.

Üstün yeteneklilerin eğitimini çocukların özel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yapılandırılan İsrail'in diğer bir amacı da üstün yetenek taşıyan bu insan potansiyelini ülke ve toplu yararına değerlendirmektir. Bu kapsamda İsrail, bu çocuklara alanında uzman öğretmenlerle, matematikten bilişim sistemlerine, müzikten heykeltıraşlığa çeşitli birçok alanda eğitim ve etkinlik sağlayan zenginleştirilmiş bir program sunar.

Rusya'da üstün yetenekliler eğitimi. Rusya'da üstün yetenekliler eğitiminin on dokuzuncu yüzyıla dayanan uzun tarihsel kökleri vardır (Grigorenko, 2017). Rus eğitim tarihinde yetenekli çocukların eğitiminde geliştirilen iki okul türüne rastlanmaktadır. Bunlardan biri matematik, fizik, kimya ve biyoloji gibi mutlak

bilimlere odaklanan ve ülkenin önde gelen bilim insanları Jakov Zeldovich, Andrei Sakharov ve Nobel ödül sahibi Nikolai Semionov tarafından eğitim verilen okullardır. Bu okullardan biri SSCB Bilimler Akademisi üyesi, ünlü Rus matematikçi Andrei Kolmogorov'un girişimiyle Moskova Devlet Üniversitesi'nde kurulan Fizik-Matematik Okulu'dur (Grigorenko ve Clinkenbeard, 1994). Kolmogorov ve eğitim veren diğer bilim insanları okula üstün yetenekli çocukların seçiminde bizzat sürecin parçası olmuşlardır (AESC, 2021).

Üstün yetenekli çocuklara eğitim veren diğer okul türü de bu çocukların çok küçük yaşlardan itibaren yabancı dil, sanat, edebiyat, felsefe, Rus folkloru ve müzik eğitimi veren okullardır. Bu okullara Gnesins Müzik Okulu, Stroganov Sanat Okulu ve Leningrad Bale Okulu örnek olarak verilebilir (Grigorenko ve Clinkenbeard, 1994). Soylu Gnesins ailesi tarafından kurulan Gnesins Müzik Okulu'nun tarihi, Rusya'nın gümüş çağı olarak bilinen edebiyat ve sanatta büyük gelişmelerin yaşandığı 1895 yılına dayanmaktadır. Stroganov Sanat Okulu da 1825 yılında ülkenin ulusal sanat ve endüstrisinin geliştirilmesi adına yine soylu bir Rus ailesi olan Stroganov ailesi tarafından kurulmuştur. Rusya'da üstün yetenek okullarının ülke politikasından ziyade eğitimi ve köklü ailelerin oluşturduğu arz-talep dengesinde kurulduğu görülmektedir. Kurulduğu süreçten itibaren de okullar bu aileler tarafından finanse edilmektedir.

Rusya'da üstün yetenekli öğrencilerin tanınmasında *'üstün yetenek/zeka teorisi'* nin göstergeleri ölçüt alınmakta (Grigorenko, 2017), bu tanılama sürecinde de matematik alanında uzman olan eğitimcilerin önemli bir rol üstlendiği görülmektedir (Karp, 2011). Çünkü Rusya'da üstün yetenekli çocukların eğitiminde matematik önceliklidir, verilen eğitim incelendiğinde teoremlerin kanıtlanması, problem çözme vb. konularla matematiğin akıl yürütme çizgisini genişletmesi ile yarattığı etkinin nihai durumu ön plana çıkmaktadır (Karp, 2011). Dahası ülkede üstün yetenekli öğrencilere verilen matematik eğitimi birçok ülke tarafından örnek alınmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde üstün yetenekliler eğitimi. ABD'nde üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi, üstün yetenekli çocuklar için Missouri devlet okullarında açılan sınıflarda uygulanan programla 1800'lerin ortasına kadar uzanmaktadır. Yirminci yüzyılın ilk yarısında üstün zekalı ve yetenekli çocuklara uygulanan bu programlar ABD'deki diğer okullarda da yaygınlaşmıştır

(Bhatt, 2011). ABD’de üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik bu yaygınlaştırmada en büyük teşvik 1957’de Sovyetler Birliği’nin Sputnik’i piyasaya sürmesi olmuştur (Grigorenko ve Clinkenbeard, 1994). Sovyetler Birliği’nin Sputnik uydusunu uzaya göndermesi, ABD’de en yetenekli öğrencilerin belirlenmesi ve onlara meydan okunması konusunda bir takım girişimleri başlatmıştır. Ülke çapında gelişmiş okullarda kurslar açılmış, yüksek yetenekli öğrencilere üniversiteye daha erken girmeleri için dersleri yoğunlaştırma alternatifi gelmiş, daha fazla bilim, yabancı dil ve teknoloji içeriği müfredata entegre edilmiştir (Rimm, Siegle ve Davis, 2018, akt. VanTassel-Baska, 2018).

Sputnik’in teşvik ettiği bu gelişmeler ABD’yi daha kapsamlı çalışmalar yapmaya itti, bunlardan birisi de ABD Kongresi’nin yüksek yetenekli öğrencilerin eğitim durumlarının değerlendirilmesinin yapılmasının istenmesi sonucunda ortaya çıkan Marland Raporu (1972)’dur. ABD eğitim komiseri Sidney Marland tarafından hazırlanan bu ulusal rapor, üstün yeteneklilerin eğitimi alanında bir dönüm noktası olmuştur. Raporun tavsiyeleri yasalaşmış, 1970’lerde ve 1980’lerin başında politikaya dönüştürülen devlet planlarının geliştirilmesinde devletlerin üstlenmesi gereken önemli çalışmalar için bir katalizör görevi görmüştür (VanTassel-Baska, 2018). Üstün yetenekli çocuğun ilk tanımı bu raporda yapılmış, 2001 tarihli ‘*No Child Left Behind Act*’ taki tanımıyla değiştirilmiştir (Bhatt, 2011);

“Yüksek başarı yeteneği gösteren öğrenciler, çocuklar veya gençler entelektüel, yaratıcı, sanatsal veya liderlik kapasitesi gibi alanlarda veya belirli akademik alanlarda ve bu yetenekleri tam olarak geliştirmek için okul tarafından normalde sağlanmayan hizmet ve faaliyetlere ihtiyaç duyanlar”

Marland Raporu, ABD’de hem hükümet hem de eyaletlerde, üstün yetenekliler programları oluşturmaya daha sistematik bir yaklaşım ile itici bir güç sağlamıştır. Üstün yetenekli öğrencilere yönelik programlamanın eyaletler arasında yayılmasını sağlamak amacıyla da ‘*Üstün Yetenekli ve Yetenekli Ulusal/Eyalet Liderlik Eğitim Enstitüsü (National/State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented, 1979)*’ kurulmuş, bu enstitü aracılığıyla da ABD’de üstün yetenekli eğitimi geniş bir kitleye yayılmıştır (Jennifer, 2014). 1990'lara gelindiğinde, hem federal hükümet hem de yaklaşık elli eyaletin hükümeti üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili bir tür mevzuata sahip olmuş, üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için

programlar ve hizmetler geliştirmiş, bu çocuklara eğitim veren öğretmenler yetiştirmişlerdir (VanTassel-Baska, 2018).

Üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik birçok kuramın geliştirildiği ülkede yerel, eyalet ve federal düzeyde farklı uygulamalar gerçekleştirilmektedir, bu farklı uygulamalar üç ana başlık altında sınıflanmaktadır (Davis ve Rimm, 1998, akt. Akarsu, 2004a):

1. *Tam zamanlı homojen sınıflar*

Magnet okullar
Üstün yetenekliler için özel okullar
Özel kurumların açtığı okullar
Okul-içinde-okul uygulamaları

2. *Tam zamanlı heterojen sınıflar*

Normal sınıfla birleştirilmiş başka sınıf öğrencileri
Normal öğrencilerle birleştirilmiş üstün yetenekliler grubu
Normal öğrenciler arasına katarak farklılaştırılmış öğretim sunma

3. *Yarı-zamanlı ya da geçici gruplamalar*

Dersten çıkarıp başka mekana götürme
Kaynakların bulunduğu mekana götürme
Özel sınıflar
Kulüp etkinlikleri
Sınıf birincilerine (onur öğrencilerine) özel programlar

ABD’de öğrencilerin tanılama sistemleri, öğretmen seçimleri, uygulanan eğitim programları ve bu çocukların aldıkları eğitimin finansı ülkede eyaletten eyalete, bölgeden bölgeye farklılık göstermektedir. Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü araştırma raporuna göre (MEB, 2012), ABD’de bu konuda eğitim veren okul ve merkezlerin yanı sıra bu çocukların anne ve babalarının oluşturduğu dernek ve vakıflar da üstünlerin eğitimine yönelik zenginleştirme programı, yaz okullarında eğitim ve mentörlerle çalışmalar vb. etkinlikler düzenlemektedir.

İngiltere’de üstün yetenekliler eğitimi. İngiltere’de üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili ihtiyaca yönelik konular, İngiltere’nin genel eğitim sistemindeki yetersiz koşullara yönelik yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır. İngiltere’nin önde gelen eğitim yazarı Susan Isaacs 1932’de üstün zekalı ve yetenekli çocuklarla ilgili eğitime dair şöyle bir açıklamada bulunmuştur: “*Daha parlak çocuklarda vasat seviyeye doğru sürekli bir gerileme var.*” (Eyre, 2009). Ancak İngiltere’de üstün yetenekli çocukların eğitiminin tarihi, yeni okul yasası ile

birlikte yetenekli çocukların yeni oluşturulan Gramer Okullarında eğitim görmeleri için olanaklar sağlanması dolayısıyla 1944 yılına kadar uzanır. Bu okullar daha sonra elitist olarak görülmüş ve yerel yetkililer tarafından kapatılarak yerlerini herkese eşit eğitim fırsatı sağlayan kapsamlı okullara dönüşmeye teşvik edilmiştir (Casey ve Koshy, 2013). 1950'lerde '*Eğitim Reformu Yasası*' ve '*Ulusal Müfredat*' tanıtımlarında da yetenekli öğrencilerin özel ihtiyaçlarına yönelik müfredat hazırlanmasının gerekliliği üzerine durulmuş, fakat herhangi bir uygulama başlatılmamıştır (George, 1992).

Ülkede 1978'de İngiliz Eğitim Konseyi tarafından hazırlanan Warnock raporu ve 1981'de çıkan Eğitim yasasında özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitimi yer alırken, üstün yeteneklilerin eğitiminin dikkate alınmaması bu çocukların ailelerini hayal kırıklığına uğratmıştır (George, 1992). 1997'de Tony Blair'in İşçi Partisi hükümeti '*Eğitim, Eğitim, Eğitim*' sloganı ile iktidara gelmiş, İngiltere'de tarihsel temelli kaynaklanan sosyo-ekonomik eşitsizlikleri ortadan kaldıracak kalıcı eğitim reformları gerçekleştirmeyi amaçlamışlardır. 1997'de hükümet, '*White Paper*' adında ulusal politikalarının ilk parçasını yayınlamış, bu bültende '*Okullarda Mükemmellik/Excellence in Schools*' bölümünde üstün yetenekli çocukların tanınması ve desteklenmesinin planlanması yer almıştır (Eyre ve Geake, 2002). İngiltere'de bu hükümet, ülkenin beşeri sermayesini geliştirmeye özen göstermiş (Koshy, Smith ve Casey, 2018), orta sınıf çocuklara da ihtiyaçlarına yönelik eşit eğitim sağlamak amacıyla üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimine yönelik politikalar oluşturmaya ve desteklemeye başlamıştır (Casey ve Koshy, 2013).

İngiltere'de günümüzde üstün yetenekli çocukların eğitimi, eğitim sistemi içerisine entegre edilmiş şekilde, bütüncül bir yaklaşımla verilmektedir. Her okul öğrencilerinin farklılığını tanımakta ve onların ihtiyaçlarına yönelik eğitim programı planlamaktadır. Dahası programı uygulayan olan öğretmenler bu bütüncül sistemde, hem standart eğitimi gerçekleştirmekte hem de bu çocuklara eğitim verebilecek yeterliliğe sahip olmaktadır (Reid ve Boettger, 2015). Bu öğretmenler kimin üstün yetenekli kimin üstün zekalı olduğuna karar verme yetkisine de sahiptir. Bu bütüncül yaklaşım öğretmenlerin üstün yeteneklilere de daha iyi eğitim vermeleri amacıyla mesleki gelişim becerilerini güçlendirmektedir. Dolayısıyla mevcut kaynakların iyi kullanıldığı, yüksek kapsamlı, düşük maliyetli bu yaklaşım öğretmene

önemli bir rol atfetmekte ve uygulanan modelin kalbine yerleştirmektedir (Eyre, 2009).

İngiltere’de üstün yetenekli çocukları desteklemek için kurulan kuruluşlar ise şu şekildedir: ‘*Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği/The National Association for Gifted Children*’ üstünlerin sosyal, duygusal ve öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması için 1967’de kurulmuştur. ‘*Ulusal Eğitimde Yetenekli Çocuklar Derneği/National Association for Able Children in Education (NACE)*’ standart eğitim içerisinde yer alan yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en iyi noktaya taşımaları için onları eğitecek öğretmenlerin eğitilmesi, yönlendirilmesi ve desteklenmesi amacıyla 1983’de kurulmuştur. ‘*Ulusal Üstün Zekalılar ve Yetenekli Gençler Akademisi/National Academy for Gifted and Talented Youth (NAGTY)*’ Warwick Üniversitesi’nde 11-19 yaş grubundaki üstün yetenekli çocukların eğitimine destek sağlamak ve bu gruba eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesine hizmet vermek amacıyla 2002 yılında kurulmuş, ancak 2010’da kapatılmıştır.

Almanya’da üstün yetenekliler eğitimi. Almanya’da yetenekli çocukların eğitimine yönelik çalışmalar 18. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Yüksek başarılı çocukların koleje hazırlanmasına yönelik geliştirilen Gymnasia ortaöğretim sistemi, Almanya’da üstün zekalı ve yetenekli çocuklar için mükemmellik ve yetenek gelişimine ilişkin gelişimsel bir dönüm noktasıdır (Ziegler, Stoeger, Harder ve Balestrini 2013). Fakat üstün yetenekli çocuklarla ilgili ilk girişim, üstün yetenekli çocuklara, ailelerine, eğitimcilere ve psikologlara yardım ve özel kurslar sağlayan, ülke çapında kâr amacı gütmeyen bir kuruluş olarak 1978’de kurulan ‘*Alman Üstün Zekalı Çocuklar Derneği/Die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind (DGhK)*’dir. Bu dernek üstün zekalı ve yetenekli çocukların her zaman yüksek başarı gösterdikleri kabulünü reddeder, aksine bu çocukların entelektüel intiyaçları tanınmaz ve geliştirilmezse okulda ve sosyal etkileşimde sorunlar yaşayabileceklerine yönelik bir sorun tespiti üzerine kurulur.

Almanya’da 1994’de üstün yetenekli çocukların aileleri tarafından kurulan ‘*Üstün Yetenekliler Eğitimi Derneği/ Hochbegabtenförderung e.V.*’ de birçok farklı bölgede faaliyet göstermekte, üstün yetenekli çocuklar için öğleden sonra, hafta sonu ve tatilde kurslar düzenlemekte, üstün yetenekli çocuklara eğitim veren öğretmenler ve aileleri için danışmanlık hizmeti sunmaktadır. Ayrıca ‘*Yetenek Araştırmaları Derneği/Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabtenförderung*

e.V.' ve 'Üstün Yeteneklileri Destekleme/Supporting the Gifting/Hochbegabtenförderung e.V.' gibi üstün yetenekli çocukları keşfetmek ve ihtiyaçlarına yönelik eğitimlerini ve aile yönlendirmelerini sağlayan çeşitli dernekler de mevcuttur. 'Almanya'da Üstün Yeteneklileri Desteklemek için Uluslararası Müzik Akademisi/Internationale Musikakademie zur Förderung Hochbegabter in Deutschland' gibi farklı yetenek biçimlerine odaklanan akademiler de bulunmaktadır (Fischer ve Müller, 2014).

Almanya'da 16 federal eyalet, kendi eğitim sisteminden sorumludur (Reid ve Boettger, 2015). Bunlardan sadece üçünde (Brandenburg, Lower Saxony, Schleswig-Holstein) 2016 itibariyle, üstün yetenekli öğrencileri aktif olarak arayan ve ailelerini bilgilendiren programlar yer almaktadır, buna karşın tüm eyaletlerde çocuğun üstün zeka ve yetenek durumuna göre erken okula başlama ve sınıf atlama vb. uygulamaların olduğu esnek bir sistem bulunmaktadır (Ziegler, Stoeger, Harder ve Balestrini 2013). Bu sistemde üstün yetenekli çocuklara yönelik ilkokula erken kayıt olma, hızlandırma, sınıf atlama, üniversitelerle iş birliği, ders dışı ek müfredat, çeşitli yarışmalar ve yaz kampları vb. uygulamalar yapılmaktadır (Reid ve Boettger, 2015).

Üstün yetenekli çocuklar ebeveynleri, öğretmenleri ve hatta çocukların kendileri tarafından tanımlanmaktadır. Elbette olağanüstü okul başarıları, seçim sürecinde bir önkoşuldur. Üstün yetenekli çocuklara uygulanan bazı programlarda tanımlama için IQ testi kullanılmaktadır (Fisher, 2005, akt. Reid ve Boettger, 2015). Bu kapsamda kullanılan testlerden biri, Heller ve Perleth (2007) tarafından geliştirilen 'Münih Yüksek Yetenek Test Bataryası (Münchner Hochbegabungstestatterie; MHBT)'dir. Bu batarya kademeli bir süreç sunmakta, iki düzineden fazla test ve standart anket içermektedir. MHBT ile üstün zekalılığın gelişimi ve teşviki ile ilgili bilişsel ve bilişsel olmayan (öncelikle motivasyonel) kişilik özelliklerini ve sosyo-çevresel değişkenler değerlendirilmektedir. Böylelikle çocuk ve ergenlerin zeka, yaratıcılık, müzik yeteneği, sosyal beceriler ve psiko-motor beceriler gibi birçok farklı alanda bireysel yetenek düzeyleri belirlenmektedir (Heller, 2013). Bu tanılamadan sonra verilen eğitim, eyaletlerdeki farklılaşmalar baz alınarak değerlendirildiğinde Tablo 1'de görüldüğü gibi üç kategoriden oluşmaktadır (Fischer ve Müller, 2014):

Tablo 1

Almanya'da Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yetenek Desteği Modelleri (BMMF¹, 2009)

Hızlanma (İvme)	Zenginleştirme	Karışık Formlar (Hızlanma/Zenginleştirme)
Okula Erken Giriş	Kişiselleştirme	Yoğun Kurslar
Karma Yaş Grupları ve Esnek Okul Girişi	Ders Dışı Atölyeler	Hızlandırılmış Sınıflar ("Hızlı koşucu" veya "Hızlı tren sınıfları")
Sınıf Atlama (bireysel veya gruplar halinde)	Ek (İleri) Kurslar	İki Dil Öğretilen Sınıfları Olan Okullar
Daha Yüksek Sınıflara Katılım	Ulusal Akademiler ve Yarışmalar Üniversiteler ve İş Şirketleri ile İşbirliği Öğrenci Değişim Programları	Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrenciler için Okullar/Sınıflar Üniversite Derslerine Katılım (Genç Çalışmaları)

Finlandiya'da üstün yetenekliler eğitimi. Finlandiya'daki okul mevzuatı, üstün yetenekli öğrencilerden veya özel eğitim ihtiyaçları olan bir grup öğrenciden açıkça bahsetmemektedir (Reid ve Boettger, 2015; TBMM, 2012). Buna karşın Finlandiya'da 1994'de yürürlüğe giren '*Kapsamlı Okul Çerçeve Müfredatı*' ile müfredat yeniden tasarlanmış, bu tasarımla öğretimin daha farklı olmasına olanak sağlanmıştır. Eğitime yönelik bu farklılaşma üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler için bir avantaj olarak görülmektedir (Tırri, 1997). Süreçte bu müfredat kapsamında 1998'de '*Okul Kanunu*' çıkartılmış, bu 628 sayılı okul kanunu ile bireysel farklılıklar kabul edilmiş ve okulların "öğrencilerin yaş seviyelerine ve yeteneklerine göre öğretimi düzenlemesine" izin verilmiştir. Kanun, üstün yetenekli öğrencilerden açıkça veya özel ihtiyaçları olan bir öğrenci alt grubunun parçası olarak bahsetmemektedir. Fakat onlara yönelik bazı haklar tanınmaktadır. Bunlardan bir kaçısı şu şekildedir (Mönks ve Pflüger, 2015): (i) Okula erken girişle ilgili olarak, çocuğun okula ihtiyacı varsa, okula normalden bir yıl daha erken başlama hakkı vardır (628/27 Sayılı Kanun), (ii) Öğrenciler ulusal müfredatta belirtilenler dışında ders alabilmektedirler. Bu çalışma kısmen gönüllü olabilmektedir (628/11 Sayılı Kanun). Başka bir deyişle, öğrenciler müfredatta belirtilenlerden daha fazla ve farklı dersler alabilmektedirler.

Öğrencilerin yeteneklerine bağlı olarak hızlanmalarına olanak sağlayan bu bireyselci ve esnek sistem (Reid ve Boettger, 2015), üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda mevzuat eksikliğine rağmen diğer Avrupa ülkelerinden daha ağırlıklı

¹ BMMF: Bundesministerium für Bildung und Forschung/Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı

hızlandırma ve zenginleştirme programı uygulamaktadır (MEB, 2012). Nitekim Finli öğrencilerin düzenli olarak katıldığı PISA gibi uluslararası testlerin değerlendirmelerinde başarı ivmelerinin en üstlerde bulunması, mevzuat eksikliğine rağmen sistemin çok iyi çalıştığını göstermektedir (Reid ve Boettger, 2015). Bu çocuklara ülke tarafından gönüllü olarak sunulan zenginleştirme alternatiflerine şu örnek verilebilir (Mönks ve Pflüger, 2015): Milli Eğitim Bakanlığı ve sanayi sponsorlarından destek alınarak başlatılan bir proje kapsamında, matematik ve fizikte yetenekli lise öğrencileri akşamları ve hafta sonları Tampere Üniversitesi'nde, bu konularda daha fazla zorlanmak için bir araya getirilmektedir. Proje kapsamında bu çocuklar, matematik alanında düzenlenen yoğun kurslara ve yaz kamplarına katılmaktadır. Hatta açık üniversite programı kapsamında verilen bu yaz kurslarına katılan öğrencilerin aldıkları lineer cebir ve fizik dersleri şimdiden üniversite kredisi olarak sayılmıştır. Bu çocuklar için ayrı bir sistem ve mevzuat olmamasına ilişkin eleştirilere (Tirri ve Kuusisto, 2013) karşın, bu uygulama, bu çocukların yetenekleri doğrultusunda katıldıkları eğitimlerin, aldıkları ödüllerin standart eğitimlerinde bir karşılığı olduğunu ve eğitimlerinin sistemin oldukça içine yerleşmiş bir bütünleşiklikte olduğunu göstermektedir.

Güney Kore'de üstün yetenekliler eğitimi. Güney Kore'de 1983 yılında kurulan Gyeonggi Fen Lisesi, üstün yetenekliler eğitiminin başlangıcı olarak kabul edilmektedir (Choi ve Hong, 2009). G. Kore'de açılan ilk fen lisesi olan Gyeonggi Fen Lisesi'nin amacı *'bilimsel açıdan üstün yetenekli çocuklara, potansiyellerinin erken açığa çıkmasını amacıyla tutarlı ve sistematik programlar sağlamak'* tir (Wollam, 1992). 1995'te 'Eğitim Reform Komitesi' tarafından Cumhurbaşkanına sunulan eğitim raporunda üstün yeteneklilerin güçlendirilmesinin gerekliliğinden bahsedilmiş, üniversitelerde ve araştırma kurumlarında üstün yetenekliler eğitim merkezlerinin kurulması ve işletilmesi önerilmiştir. 1997'den bugüne kadar da Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından üniversitelere bağlı kurulan üstün yetenekliler eğitim merkezleri desteklenmektedir (Park, 2015). Ancak üstün yeteneklilerin eğitiminin fiili olarak başlaması, Milli Eğitim Bakanlığı ile Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'nın üstün yeteneklilerin eğitiminin geliştirilmesi için 2000'de önerdiği *'Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Teşvik Yasası/Gifted Education Promotion Act'* yasasının 2002'de yürürlüğe girmesi ile mümkün olmuştur (Choi ve Hong, 2009).

Güney Kore’de üstün yeteneklilerin eğitimi için bu yasa kapsamında okul oluşturulması amacıyla ülkenin eğitim komitesi, mevcut Fen liseleri arasından Pusan Fen Lisesi’ni yeniden düzenleyerek 2003’de Kore Bilim Akademisi (*Korean Science Academy/KSA*)’ne dönüştürmüştür. Komite KSA’yı tasarlamadan önce Rusya’da Kolmogorov Matematik ve Bilim Okulu’nu, Petersburg’daki 239 Fizik-Matematik Okulu’nu, Amerika St., Illinois Matematik ve Bilim Akademisi (IMSA)’ni, İsrail’deki Sanat ve Bilim Akademisi’ni incelemiş, bu okulların sistemlerini ölçüt olarak KSA’yı tasarlamıştır. Günümüzde hala KSA öğrencileri bu okullardaki öğrencilerle işbirliği içerisinde bilimsel çalışmalar üretmektedir (Choi ve Hong, 2009).

Güney Kore’de ‘*Üstün Yetenekliler Eğitiminin Teşviki*’ için 2003’ten itibaren Eğitim Bakanlığı tarafından beşer yıllık kapsamlı planlar (2003-2007, 2008-2012, 2013-2017 vb.) hazırlanmaktadır. Bu planların ilk döneminde KSA kurulmuş, ikinci döneminde üstün yetenekliler eğitim merkezleri ve okullarının yanı sıra MEB, üstün yetenekliler eğitimi alan öğrenci sayısını tüm öğrenci nüfusunun %1’ine çıkarmak amacıyla üstün yetenekliler eğitim sınıflarını genel okullara genişletmiştir. Bu planlar dahilinde 2012 yılı sonunda % 2, üçüncü planın sonunda da %5~10’na kadar eğitim alan öğrenci sayısının artırılması planlanmıştır (Park, 2015).

Öğrenci tanılama sistemleri de bu planlar dahilinde geliştirilmiş, 2007’ye kadar okul müdürü tavsiyesi, mantıksal düşünme testleri, matematik, fen ve bilişim bilimleri alanında yaratıcı problem çözme testleri ve kişisel görüşmeden oluşan öğrenci seçme sistemi, 2008-2012 planı ile birlikte dört aşamalı bir yöntemle seçilmiştir: (i) *öğretmen tavsiyesi* (ii) *üstün zeka testi* (iii) *özel akademik yetenek testi* ve (iv) *kişisel görüşme*. Nitekim bu kapsamda öğrenci tanılama sistemi önce sınıf, sonra okul, sonra akademi bazında yapılan değerlendirmelerle sonuçlanmaktadır. Tanımlanan öğrenciler ise Tablo 2’de belirtilen programlardan herhangi birine dahil olmaktadır (Park, 2015, s. 84).

Tablo 2

Üstün Yetenekliler Eğitim Kurumları

Kurum	Program	Uygulama	Kaynak/Fon
Eğitim Ofisi	Üstün Yetenekli Sınıf	Her okulda üstün yetenekli sınıf	Bölgesel topluluk veya bireysel destek
		Sınıfa yakın öğrencilerden oluşan sınıf	Üstün yetenekliler eğitim merkezi veya bireysel destek

		Eğitim ofisi	Eğitim ofisi tarafından işletiliyor
	Üstün Zekâlılar Eğitim Merkezi	Fen lisesi, Bilim müzesi vb.	Fen lisesi (Bilim Akademisi), hükümet tarafından finanse edilen bilim müzesi
Üniversite	Üstün Zekâlılar Eğitim Merkezi	Eğitim Bakanlığı	Kore Bilimi ve Yaratıcılığı Geliştirme Vakfı tarafından desteklenen 27 üniversite
		Eğitim Ofisi	Yerel eğitim ofisi

Tablo 2’de de görüldüğü üzere Güney Kore’de üstün yetenekli öğrencilere ve o sınıra yakın olan öğrencilere zenginleştirilmiş programların uygulandığı oldukça çeşitli alternatifler sunulmaktadır. Bu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin yetiştirilme programları da temel, zenginleştirilmiş ve profesyonel eğitim olmak üzere üç aşamalı kademedeki oluşmaktadır.

Dünyada birçok gelişmiş ülkenin üstün yetenekli çocukların eğitimine uzun yıllardır yatırım yaptığı görülmektedir. Dünyada bilim ve teknoloji alanında büyük atılımlar gerçekleştirmiş bu ülkelerin üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik yaptıkları çalışmaların da birbirinden oldukça farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Üstün yetenekli eğitim sistemleri her ülkede farklılık gösterse de ülkeler ortak bir amaçta birleşmektedir. Uluslararası rekabet gücünü güçlendirmek için her ülke üstün yetenekli çocukları birer beşeri kaynak olarak görmekte ve bu kaynağını en üst potansiyelde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu rekabet gücü günümüzde, ülkelerin doğal kaynak vb. gibi unsurlardan ziyade bilim ve teknolojik gelişmelerini ölçüt almakta ve ülkeler bilim ve teknolojik gelişmelere liderlik edecek yaratıcı bireylerin bu çocuklar arasından çıkacağı öngörüsüyle bu çocuklara yatırım yapmaktadır.

Türkiye’de Üstün Yetenekliler Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Özel yetenekli çocuklar geleceğin liderleri, sanatçıları, bilim ve fikir insanları olarak görülmektedir, bu nedenle ülkeler nezdinde bu çocuklar milli bir servettir (MEGEP, 2007). Üstün yetenekli çocuklar ülkelerin üstün nitelikli insan potansiyelini oluşturmada, dolayısıyla ülkelerin her türlü sosyal, politik, ekonomik gelişimine katkı sağlamaktadır. Bunun bilincinde olan gelişmiş ülkeler özel yetenekli çocukların eğitimine önem vermekte ve bu çocukların eğitimini bir devlet politikası haline getirmektedir (Cevher Kılıç, 2015). Stratejik bir öneme sahip olan üstün yetenekli çocukların eğitimi noktasında Türkiye de güçlü bir kültürel mirasa sahiptir (Şahin, 2020). Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tarihsel gelişim

incelendiğinde, süreci cumhuriyet dönemi öncesi ve sonrası olarak sınıflandırmak mümkündür.

Cumhuriyet dönemi öncesi üstün yetenekliler eğitimi. Cumhuriyet dönemi öncesinde Osmanlı'ya kadar olan süreçte Selçukluların hanedan üyelerine özel eğitim verdikleri görülse de, özel yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili kurulan ilk kuruluş Enderun Mektebi'dir (Akkutay, 2004).

Enderun. Osmanlı devleti döneminde hayata geçirilen Enderun mektepleri, üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili dünyadaki ilk örneklerdendir (Kurtdaş, 2012). Üç kıta üzerinde yayılan, yaklaşık altı yüzyıl varlığını sürdüren Osmanlı İmparatorluğu'nun gelişmesinde ve büyümesinde Enderun Mektepleri büyük rol oynamıştır. Birçok tarihçinin başarısı konusunda fikir birliğine vardığı Enderun mektepleri bu niteliğini, Eflatun'un '*Ülküsel Devlet*' kitabındaki örgüt yapısı ve eğitim amaçlarını çekirdeğe almış olmasına borçludur (Enç, 2004a).

Eğitim tarihi içerisinde üstün beyin gücünü '*Ülküsel Devlet*' adlı eserinde devlet adamı felsefesini irdelerken ilk defa vurgulayan, eski Yunan düşünürlerinden Eflatun'dur. Bireyleri bakır, tunç, gümüş ve altın diye sınıflandıran Eflatun, üstün yeteneklileri altın sınıfına yerleştirmektedir. Geleceğin filozoflarını oluşturan bu sınıfa, Eflatun'a göre, toplumun sağlayacağı en iyi eğitim verilmeli ve bu sınıftakiler böylelikle eğitimin doruğuna yükselmelidir (Özenç ve Özenç, 2013). Enderun mektepleri her ne kadar II. Murat tarafından kurulsa da, Eflatun'un eserindeki bu bakış açısı ve örgüt yapısıyla Fatih Sultan Mehmet tarafından yeniden yapılandırılmıştır (Çitil, 2020).

Enderun üç ana bölümden oluşan Topkapı Sarayı'nın iç sarayı anlamına gelmektedir. Devletin askeri, mülki, merkez ve taşra personelini yetiştirmek amacıyla ırk ve din esaslı gözetmeksizin kültür, disiplin ve liyakatı merkeze alan bir eğitim merkezi olan Enderun Mektebi, aynı zamanda devlet işlerinin görüldüğü yerdir (Gündüz, 2016). Geçmişte bir benzerine daha rastlanmayan bu kurum, iki özelliği ile özgünleşmektedir. Bunlardan birincisi, Osmanlı'nın kendi iktidarlarına ortak olabilecek soylu sınıfın kökleşmesini de engelleyecek şekilde kulluk esasına bağlı olarak devlet hizmetlerini gerçekleştirecek nitelikteki yabancı bireyleri yetiştirmektir. Bu bireyler geniş bir aday tabanından kademe kademe yeteneklerine göre seçilmekte, en yetkili devlet hizmetlerini yürütebilecek nitelikte de

yetiştirilmektedir. Yetki ve sorumlulukların yetenekten çok soyluluğa göre dağıtıldığı Batı ülkelerindeki sisteme göre bu tutum oldukça farklıdır (Enç, 2004b).

Enderun'u geçmişteki kurumlardan benzersiz hale getiren ikinci özelliği ise uyguladığı eğitim programıdır. Devlet adamı yetiştirme konusunda daha önceki Türk devletlerinde Nizamülmülk'ün '*Siyasetname*' adlı eseri önemli bir yere sahiptir. Bu eserin de şekillendirdiği Nizamiye medreselerinde Türk ve Türkmen boyları devlet ordusu olarak örgütlenmekte ve devlet memurları yetiştirilmektedir. Enderun ise örgütsel amaçları ve eğitim programı ile bu kurumlardan oldukça farklılaşmaktadır. Bunun nedeni Enderun bir taraftan devletin sivil ve askeri hizmetlerine insan yetiştirirken diğer taraftan ülke için çeşitli bilim ve sanat dallarında da seçkin bireyler yetiştirmiştir (Enç, 2004b). Bu özellikleriyle Enderun, altı yüz yıllık bir imparatorluğun askeri, mülki, bürokratik, bilim ve sanat kadrolarını oluşturmuştur (Işık ve Güneş, 2017).

Cumhuriyet dönemi sonrası üstün yetenekliler eğitimi. Türkiye'de Cumhuriyet dönemi öncesinde Selçuklularda '*gulamhane*'lerde eğitim gören yetenekli bireylerin devletin kültür ve medeniyet tarihine önemli katkıları olsa da (TBMM Raporu, 2012), Enderun mektepleri gibi üstün yeteneklilerin keşfedilip eğitime alındığı bir kurum olmamıştır. Osmanlı döneminde kurulan ve dörtyüzyıl ülkeye hizmet veren Enderun mektepleri Miller'in (1941) söylemiyle sıradışı yeteneğe sahip gençleri keşfedip yetiştirmiştir (Akarsu, 2004b). Buna rağmen Cumhuriyet dönemine kadar Enderun mektepleri dışında üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili uygulamaların kapsamlı ve yeterli olmadığı görülmektedir (Çitil, 2018). Cumhuriyet dönemi sonrasında üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili süreç dünyadaki gelişmelerin de ülkeye yansımalarıyla birlikte iki bölümde incelenmiştir.

1923-1960 yılları arasında Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitime yönelik gelişmeler. Cumhuriyet'in ilanından hemen sonra, büyük bir savaştan yeni çıkmış bir ülke olarak kalkınma konusu önceliklendirilmiş ve bu amaçla yetenekli gençlerin yurt dışına gönderilmesi kararlaştırılmıştır. Böylelikle modern eğitim ve bilim dallarında yetişmiş insan gücü eksikliğinin tamamlanması hedeflenmiş, ayrıca batıdaki yeniliklerden faydalanma ve yürütülen politikaları ülkeye transfer etmek de amaçlanmıştır (Çitil, 2018; Kulaç ve Çalhan, 2013). Bu kapsamda ilk olarak 1929 yılında 1416 sayılı '*Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler Hakkında Kanun*'

çıkarılmış, günümüzde hala geçerliliğini koruyan bu kanun 1943 yılında 4489 sayılı yasayla kapsamı genişletilmiştir (Işık ve Güneş, 2017). Kanunun 3. maddesi gereğince, ‘zeka ve karakter bakımından üstün olan ve aranan şartları taşıyan bireyler’ Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan seçmelerle belirlenerek yurt dışına gönderilmiştir (TBMM, 2012). Günümüzde hala yürürlükte olan bu kanun, doğrudan olmasa da dolaylı olarak üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili katkı sağlayan önemli bir yasal düzenleme olmuştur (Çitil, 2018). Bu kanun kapsamında da yürürlüğe girdiği 1929 yılından 1966 yılına kadar 500 öğrenci yurt dışına burslu bir şekilde gönderilmiş, bu bireylerle ülkenin yükseköğretimdeki öğretim üyesi ve araştırmacı ihtiyacı karşılanmıştır (DPT, 1968).

Yetenekli öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda eğitilmelerine yönelik yapılan uygulamalardan biri de 3803 sayılı kanun ile 1940 yılında açılan Köy Enstitüleridir. Ülke kalkınmasına ve eğitimine köylerden başlanılmasının gerekliliği üzerine köylerde köy enstitüleri açılmış, bu kurumlarda John Dewey ve birçok bilim insanının raporu doğrultusunda yaparak-yaşayarak öğrenme temele alınmıştır. Öğrencilerin bilgi ve yeteneklerini ürüne dönüştürerek ülke gelişimine katkı sağlayacağı düşüncesiyle diğer öğrencilerden daha yetenekli olduğu düşünülen çocuklar yatılı eğitim uygulamasına seçilmiş ve yetenekleri doğrultusunda eğitilmiştir (Özenç ve Özenç, 2013; Sak vd., 2015; TBMM, 2012). Ancak köy enstitüleri 1950 yılında kapatılmıştır.

7 Temmuz 1948 tarihinde halk dilinde ‘*Harika Çocuklar Kanunu*’ olarak bilinen 5245 sayılı ‘*İdil Biret-Suna Kan Yasası*’ üstün özel yetenekli bireylerin bireysel yetiştirmeleri ile ilgili yapılan en eski atılımdır (Özmen ve Kömürlü, 2013). Bu kanun, İkinci Dünya Savaşı sonundaki ekonomik anlamda sıkıntılı bir döneme denk gelmesine karşın ülkenin bilim ve sanata verdiği değer anlamında kritik bir rol oynamaktadır (Şahin, 2020). Bu kanun ile İdil Biret ve Sun Kan adlı müzik konusunda yetenekli bu iki çocuk yetenekleri doğrultusunda eğitim almaları için Fransa’ya gönderilmiştir. Bu yasa 1956 yılında 6660 sayılı “*Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun*” ile genişletilmiş; müzik, resim ve plastik sanatlarda olağanüstü yetenek gösteren çocukların yurt içi ve yurt dışında eğitimini devlet adına karşılayan bir nitelik kazanmıştır (Ataman, 2004; İlyas, 2017; Özmen ve Kömürlü, 2013). Halen yürürlükte olan ve yaklaşık yirmiiki yetenekli çocuğun eğitim almasını sağlayan bu

kanun, özel yetenek sahibi çocukların eğitimine yönelik önemli bir gelişmedir ancak günümüzde ödenek yetersizliğinden dolayı işlevsizdir (Ataman, 2004; Levent, 2011).

Bu dönemde meydana gelen gelişmelerden biri de üstün yetenekli çocukların keşfi için geliştirilen '*Gazi-Beier*' bireysel zeka testidir. Indiana Üniversitesinden Prof. Dr. Dalton Beier'in rehberliği ve Gazi Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Şubesi işbirliği ile 1953-1960 yılları arasında Stanford- Binet L- M formlarının, Parteüs Alexander Performance Testlerinin ve Wechsel Zeka Testlerinin Türkiye kültürüne adaptasyonları sağlanarak yepyeni bir sentezi oluşturulmuştur (TBMM, 2012). Gazi-Beier adı verilen bu bireysel zeka testi, özel uygulamacılar tarafından Türkiye'nin belli bölgelerinde uygulanarak geliştirilmiş, 1961 yılı itibariyle de MEB tarafından kullanılmaya başlamıştır (TBMM, 2012; Yıldırım, 2016).

Bu testin oluşturulmasında emeği geçen Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde açılan Özel Eğitim Şubesi (1952) de üstün yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiş uygulamalardan biridir. Türkiye'de özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacıyla 1951 yılında Amerika'ya giden Mitat ENÇ, ABD'deki özel eğitim alanındaki yeni gelişmeleri incelemiş, Türkiye'de Gazi Eğitim Enstitüsü'nde açılacak olan Özel eğitim alanında çalışabilecek yabancı uzmanlarla görüşmeler yapmıştır. Bu gelişmeler sürerken, Talim Terbiye Kurulu'nun 24.04.1952 tarih, 52 sayılı yazısıyla "*Özel eğitim ve öğretime muhtaç çocuklara mahsus okulların mütehassıs öğretmenlerini yetiştirecek bölüm açılmasına*" karar verilmiş, bir ay arayla 16.05.1952 tarih 41003/4720 sayılı yazıyla da eğitimi güç çocukların yanı sıra bu bölümde üstün zekâlı çocuklara eğitim verebilecek öğretmenlerin de yetiştirilmesine karar verilmiştir. Bu karara dayalı olarak 1952 yılı Ekim ayında Gazi Eğitim Enstitüsünde Özel Eğitim Bölümü açılmış, bu bölümde üstün yetenekli çocuklara eğitim verecek öğretmenler yetiştirilmiştir (GEF, 2020).

Cumhuriyetten sonra 1923-1960 yılları arasında üstün yetenekliler ile ilgili yapılan uygulamalar incelendiğinde, imkansızlıklara rağmen ülkenin gelişimi ve kalkınması için bu çocukların yeteneklerinin önemsendiği, yurt dışına yetenekli çocukların gönderilmesi konusunda hassasiyet gösterildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda belirgin bir politika izlenmemesi ile birlikte dünyadaki uygulamaların, yeniliklerin ülkeye gerek bu çocukların aracılığıyla getirilmesi gerekse yurt dışına

gönderilen üniversite hocalarıyla bu özel çocukların eğitimi ilgili dünyadaki uygulamaların ülkeye adaptasyonu için uluslararası alandaki uzmanlar ile işbirliği yapıldığı görülmektedir.

1960'lı yıllardan günümüze Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitime yönelik gelişmeler. Sovyetler Birliği'nin 1957'de uzaya ilk uyduyu göndermesi ile dünya ülkelerinde 'bu yarışta geride mi kaldık?' tartışmaları başlamıştır. Dünya ülkeleri, bu bilimsel atılımı gerçekleştiren Rusya'nın üstün yetenekli çocukları yetiştirmesi konusundaki politikalarını analiz ederek ülkelerinde üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda ivedilikle özel eğitim uygulamalarına geçmiştir (Ataman, 2004). Türkiye'de küresel etki yaratan bu bilimsel atılımdan etkilenmiş, daha önce ülkedeki yetenekli çocukları eğitim için yurt dışına gönderirken, bu gelişmeden sonra üstün yetenekli çocukların ülkede kendine özgü bir eğitim alabilmeleri için gerekli çalışmaları artırmış, reformlarla yeni uygulamalara başlamıştır.

Bu uygulamalardan ilki, '*özel ve türdeş yetenek sınıfı uygulamaları*' dir. Üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda yapılan özel sınıf reformu ilk olarak 1959'da Sarar İlkokulu'nda, 1960'da da Ankara Ergenekon İlkokulu'nda oluşturulmuştur (Levent, 2011). Bu sınıfa, diğer ilkokullardan IQ düzeyi 125'in üzerinde olduğu tespit edilen öğrenciler seçilmiş ve toplanmıştır (Akarsu, 2001). Bu türdeş sınıflar, özel üst sınıflar olarak 1964-1965 öğretim yılında Ankara dışında İstanbul, Bursa ve Eskişehir'de de açılmaya devam etmiştir. Ancak bu türdeş sınıf ve özel üst sınıf uygulaması 1966'da Talim Terbiye Kurulu'nun aldığı kararla durdurulmuştur (Levent, 2011). Üst düzey bürokratların çocuklarının üstün yetenekli olmamasına karşın bu sınıflarda eğitim alması için yarattıkları baskının bu uygulamanın durdurulmasına neden olduğu iddia edilmektedir (Akarsu, 2001).

Güzel sanatlarda üstün yetenek gösteren çocukların eğitimi için yapılan bir diğer yenilik de 1963'de 6660 sayılı kanun ile çıkartılan "*Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Yönetmelik*" tir (Resmi Gazete, 1963). Daha sonra kaynak yetersizliği nedeniyle 6660 sayılı kanun işletilememiş, bunun üzerine 1976'da özel yetenekli çocukların Devlet Konservatuarında hızlı ve yoğun bir müzik eğitimi görmelerini olanaklı hale getiren '*Özel Statü Yönetmeliği*' çıkartılmıştır (TBMM, 2012). Yayınlanan bu

yönetmelik kapsamında uluslararası düzeyde başarı kazanan Fazıl Say, Yeşim Alkaya gibi sanatçılar bulunmaktadır. Bu yönetmelik de tıpkı 6660 sayılı yönetmelik gibi 1984'ten itibaren yürürlükte olmasına rağmen işlevini kaybetmiştir (Say, 1999, akt. Bulut ve Taylı, 2006).

Üstün yetenekli çocukların eğitiminde bir kilometre taşı olarak görülen kurulduğu günden bugüne ülkenin teknolojik ve bilimsel gelişimine önemli katkılarda bulunan “*Türkiye Bilim ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)*” 1963’de kurulmuştur (Pak ve Özden, 2018; TÜBİTAK, 2021). TÜBİTAK’ın en temel görevi, doğa bilimlerinde temel ve uygulamalı akademik araştırmaları desteklemek, genç araştırmaları bu alanlara yönlendirmek ve özendirme. Bu genç araştırmacılar büyük çoğunlukla üstün yetenekli çocuklar olup bu bireylerin araştırmalara yönlendirilmesi geleceğin bilim insanı olma yolunda atılan önemli adımlardır (Levent, 2011; Pak ve Özden, 2018; TÜBİTAK, 2021). TÜBİTAK edindiği bu misyon ile üstün yetenekli çocuklara burs imkanı sağlamakta, matematik ve fen alanında yarışmalar, araştırma projeleri, olimpiyatlar düzenlemekte ve bu yarışmaları kazanan bireylere ödül vermektedir. Bu kapsamda uluslararası bilim olimpiyatlarında ilk üçe giren öğrencilere ayrıca sınavsız üniversiteye geçiş hakkı tanımaktadır (Şahin, 2015).

Ülkenin ihtiyaç duyduğu bilim insanlarının ve araştırmacılarının yetiştirilmesi için üstün yetenekli çocuklara eğitim verilmesi amacıyla kurulan bir diğer kurum ise Fen Liseleri’dir (Bildiren, 2018). İlk Fen Lisesi 1964 yılında Ankara’da açılan Ankara Fen Lisesi’dir. 1964’de fen ve matematik alanında üstün yetenekli olan ilk öğrencilerini seçen Ankara Fen Lisesi’ne, bu seçimlerde New York’taki Bronx Fen Lisesi’nin bilgi desteği sunulmuş ve Ford Vakfı da lisenin mali gereksinimlerini karşılamıştır. Bu okullarda ABD’de ve ODTÜ’de yetiştirilen öğretmenlerle özel bir eğitim sunulmuştur. Lise ilk mezunlarını verdikten sonra Ford Vakfı mali desteğini çekmiş, öğretmenlerin de aldıkları ek ücret düştüğü için ve bu öğretmenleri bu okula öğrenci hazırlayan dersaneler çektiği için, liseler nitelikli öğretmen kaybına uğramıştır (Akarsu, 2004a). Süreç içerisinde de bu okullar standart liselere kıyasla birkaç ek matematik ve fen dersi vermenin ötesine geçememiş; öğrencinin ilgisine, öğrenme hızına ve biçimine göre farklılaştırılmış veya bireyselleştirilmiş eğitim verememiştir. Yaratıcılığı ve farklılaştırılmış eğitimi ön plana çıkarmak yerine fen ve

matematik eğitimi veren tek düze bir lise haline dönüşmüştür (Akarsu, 2004a; Akkanat, 2004; Ataman, 2004; Bildiren, 2018). Bu liseler öğretmen niteliğinin ve öğrenci seçim sisteminin zamanla değişmesi, eğitim donanımı konusundaki eksikleri ile kuruluş misyonu olan bilim insanı ve araştırmacı yetiştirme amacından uzaklaşmış olduğundan üstün yetenekli çocuklara eğitim veren kurum olma özelliği tartışılır hale gelmiştir (Akkanat, 2004). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde ve ülkeye kazandırılmasında başarılı bir yenilik olan Fen liseleri, zamanla bu misyondan uzaklaştığı için eleştirilerin odak noktası olmuş (Akarsu, 2004; Akkanat, 2004; Ataman, 2004; Bildiren, 2018), bu durumda da üstün yetenekli çocukların eğitimi için yeni reformlara ihtiyaç duyulmuştur.

Üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik yapılan bir diğer yenilik ise 1989-1990 yılında açılan “*Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri*” dir. Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, ilköğretim okulunu bitiren sanat ve spor alanında üstün yetenekli çocukların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almalarını sağlamak amacıyla kurulmuştur. Bu okullar, öncelikle güzel sanatlar ve sporla ilgili yükseköğretim kurumlarının bulunduğu illerde açılmıştır (Levent, 2011). İlk önce 1989 da İstanbul’da açılmış, 1990’da ise Ankara’ya kurulmuş olup ülke genelinde sayıları onbeşi bulmuştur. Bir yılı hazırlık olmak üzere dört yıl eğitim veren bu liseler, standart Anadolu lisesi programı uygulamakta, bu programa ek olarak da resim veya müzik alanında sanat eğitimi de vermektedir. Bu liseyi bitiren yetenekli çocuklar ilgi ve yetenekleri doğrultusunda konservatuvarlara ya da üniversitelerin müzik ve sanat bölümlerine devam etmektedir (Ataman, 2004). Türkiye’de 2019 yılı itibariyle 82 Güzel Sanatlar, 76 da spor lisesi bulunmakta ve hala günümüz de varlıklarını devam ettirmektedirler. Bu liselerde eğitim alan bu çocuklar uluslararası platformlarda ülkemizi temsil etmektedir (MEB, 2019a).

Üstün yetenekli çocukların eğitimi noktasında ülkemizdeki diğer gelişmeler ise, 1990 yılında Türkiye ‘*Üstün Yetenekli Çocuklar İçin Dünya Konseyi*’ne katılmış, 1991 yılında da ‘*Avrupa Üstün Yetenek Konseyi*’ne üye olmuştur. Bu konsey üyeliğinden sonra yine 1991’de ‘*1. Özel Eğitim Konseyi*’ toplanmış ve konseyde alınan kararlar üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili ülkelerde geniş çaplı reformlara neden olmuştur (TBMM, 2012; Çitil, 2018). Bu reformların içeriği üstün yetenekli öğrencilerin tanılama sistemlerinden, aldıkları eğitimin bireyselleşmesi

doğrultusunda eğitim programı revizyonuna, mucit öğrencilerin üretimini sağladıkları icatların patentlerinden, eğitim aldıkları kurum yelpazesinin genişletilmesine yönelik birçok hususu kapsamaktadır (MEB, 1991, akt. Çitil, 2018).

Üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik gerçekleştirilen en kapsamlı reformlardan birisi de “*Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)*” uygulamalarıdır (Baykoç Dönmez, 2004). Türkiye’de mevcut sistemde üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminin yeteri kadar karşılanmadığı bu nedenle daha fazla üstün yetenekli çocuğa ulaşılabilmesi için yeni bir model arayışına girilmiştir. Ülkenin sosyal, kültürel ve ekonomik şartları dikkate alınarak, farklı ülkelerde üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için uygulanan modeller incelenmiş, uygulanabilirlikleri tartışılmış ve alanda konu ile ilgili yapılan akademik çalışmalar da temele alınarak yeni bir model geliştirilmiştir (Baykoç, 2014). BİLSEM olarak adlandırılan bu modelin çalışmalarına 1993’de başlanmış (Baykoç, 2014), Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına devam eden üstün yetenekli çocukların örgün eğitimleri dışındaki zamanda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almaları amacıyla da 1995’de Ankara’da ilk BİLSEM (Yasemin Karakaya BİLSEM) açılmıştır (Levent, 2014). Böylelikle yıllar sonra Türkiye tarihinde üstün yetenekli çocukların eğitimi için yasal mevzuatı olan sistemli bir eğitim merkezi ve programı başlatılmıştır (Dönmez, 2014).

Üstün yetenekli çocukların eğitiminde önemli gelişmelerden bir diğeri de Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK işbirliğiyle Anadolu Üniversitesi bünyesinde 2007’de açılan ‘*Üstün Yeteneklilerin Eğitim Programı (ÜYEP)*’ dir (Bildiren, 2018). Kendine özgü tanılama sistemi, program biçimi, müfredat, değerlendirme sistemi ve öğretmen eğitimi ile ÜYEP, üstün yetenekli çocuklara zenginleştirilmiş bir program sunan Türkiye’ye özgü bir eğitim modelidir. Türk örgün eğitim sisteminin esnek olmaması üstün yetenekli çocukların üstten ders almasına, sınıf atlamasına olanak sağlamamakta bu da bu özel çocukların hızlandırılmış eğitim almasını engellemektedir. Tam da bu konuda ihtiyaç duyulan bu program bahar ve güz eğitim dönemlerinde haftasonu, yaz dönemlerinde ise haftaiçi eğitim vermektedir (Sak, 2020). Üniversite tabanlı bir program olan üstün yetenekli çocukların potansiyellerini en üst noktaya taşımayı amaçlayan ÜYEP (Sak, 2011; Bildiren, 2018), öğrencilerini 5. sınıftan itibaren sınavla almakta, süreçte uyum sağlayamayan çocukların

programla ilişini keserek 'uyumsal ayıklama' yapmakta ve bu çocuklara sadece fen ve matematik dersi vermektedir (Sak, 2020). ÜYEP her yıl belirlenen kontenjan dahilinde öğrenci almakta, bu da her üstün yetenekli öğrencinin bu zenginleştirilmiş programa ulaşmasını sınırlamaktadır. Bu kapsamda BİLSEM'ler kadar yaygınlaşmış bir uygulama değildir. Buna karşın, Sak'ın (2013) yaptığı bir araştırmada bu programın oldukça etkili olduğu, çocukların matematiksel yaratıcılıklarını; esnek, akıcı ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Üstün yetenekli çocukların yeteneklerini geliştirmek amacıyla proje tabanlı destek eğitimi sunan BİLSEM'lerin yarı zamanlı olması, süreçte tam zamanlı alternatif bir modelin varlığına ihtiyaç hissettirmiş, özel yetenekli çocukların bu ihtiyacını karşılayacak tam zamanlı bu model de 2017'de '*Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi (ARGEM)*' adı ile İstanbul'da açılmıştır (MEB, 2019b). Ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren bu kurum öğrencilerini, Türkiye'nin IQ' sü (150 ve üzeri) en yüksek çocuklarını özel davet ile çağırarak aralarından seçmektedir (Girgin, 2020). Bu öğrenciler BİLSEM'e kayıtlı öğrenciler arasından tespit edilir, özel davetle öğrenci seçim kampına alınır, burada gerçekleştirilen tarama ve bazı uygulamalardan sonra başarılı olan öğrenciler ARGEM'e kayıt hakkı kazanır. Uyguladığı farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış programlarla öğrencilerine eğitim veren ARGEM, tatillere de özel kamplar düzenleyerek öğrencilerin stratejik kurumlarda staj yapmalarını da geliştirmektedir (MEB, 2019b). Çağın Enderun'u olarak görülen bu uygulamanın henüz öğretmen ve yöneticilerinin üstün yetenekli çocuklara eğitim verecek kriterler ve standartlara göre seçilmediği, uygulanan programın Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'ndan (TTKB) henüz onayı alınmadığı gibi nedenlerle eleştirildiği görülmektedir (Girgin, 2020). Üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili en son yapılan güncel uygulama olan ARGEM'in BİLSEM'ler kadar yaygınlaşması ve ülkenin üstün yetenekli çocuklarına tam zamanlı eğitim imkanı sunması ciddi bir finansman da gerektireceği için uzun zaman alacağı düşünölmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar ölkelerin '*kıt beşeri kaynakları*'dır ve tespit edilmeleri, ölkelerine yararına potansiyellerini geliştirmeleri stratejik bir durumdur. Bu durum kendi yararlarından ziyade o ölkede yaşayan bütün bireylerin yararınadır

(Bilgili, 2004). Bu nedenle üstün yetenekli çocukların eğitimi, hem ülkelerine hem de insanlığa önemli düzeyde katkı sağladığı için gelişmiş ülkelerin üzerinde durduğu ve odağına aldığı önemli bir konudur (Çitil, 2018). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde ülkelerin gerçekleştirdiği uygulamalar da içinde buldukları evrensel rekabetin etkisiyle belirledikleri ekonomik, politik ve küresel hedefler ile şekillenmektedir (Sak vd., 2015). Türkiye’de de bu anlamda Cumhuriyet sonrası başlatılan yeniliklerin ortaya çıkış dönemlerinin dünyadaki bilimsel gelişmelerden etkilendiği aşikardır. Özellikle 1957’de Rusya’nın aya ilk uyduyu göndermesi, ABD’nin Rusya’yla uzay yarışına girmesi soğuk bir savaş başlatmış, bu iki ülke arasındaki teknolojik rekabet hem kendilerini hem de tüm dünyayı etkilemiştir.

Türkiye’de bu dönemde, daha önceki dönemlere nazaran, üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik birçok yeni uygulama başlatmıştır. Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, TÜBİTAK, BİLSEM vb. gibi birçok yeni kurum ile devletin üstün yeteneklilerin eğitim politikalarına yönelik reformlar gerçekleştirmiştir. Bu uygulamalar Şahin’e (2015) göre, 2002 yılında iktidara gelen Adalet ve Kalkınma Partisi’nin (AKP) mali ve sosyal politikalarından etkilenecek daha da artış göstermiştir. Özellikle BİLSEM’ler bu dönemde ülke genelinde yaygınlaştırılmış, böylelikle ülkenin en ücra köşesinde yer alan üstün yetenekli çocuğun potansiyelinin geliştirilmesi dahi dikkate alınmıştır. Şahin’e (2020) göre, devlet, üstün yetenekli çocukları uluslararası rekabette temel hedeflerine ulaşabilmek için sosyal sermaye olarak görmekte ve bu nedenle de kendilerine yapılan yatırımı katma değere çevirme olasılığı yüksek olan bu çocukların eğitimini bir devlet politikası haline getirerek ön plana çıkarmaktadır. Devletin bu politikası gereğince de dünyadaki gelişmelere paralel olarak (Elon Musk uzay çalışmaları, robotik kodlama, yapay zeka, nörobilim ve nöroteknoloji vb.) üstün yetenekli çocuklar ile ilgili reformlar yapılmaya devam edileceği de düşünülmektedir.

Politika Belgelerinde Bağlamında Üstün Yetenekli Çocuklar

Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili çalışmalar dünyadaki gelişmelere paralel olarak 1960’lı yıllarda ivme kazanmıştır. Bu dönemde üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik devlet politikası oluşturmak adına birçok farklı platformda tartışılmış ve politik kararlar alınmıştır (Cevher Kılıç, 2015; Sak vd., 2015; TBMM, 2012). Devletin üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik aldığı bu politik

kararlar ve belirlediği hedeflere, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT)'nin hazırladığı kalkınma planlarında ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin politika danışma organı olan 'Milli Eğitim Şura' raporlarında rastlanmaktadır. Devletin birçok farklı stratejik konuda (bilimsel, teknolojik, iktisadi vb.) potansiyel bir değer olarak gördüğü üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik politikalarının nasıl bir gelişim gösterdiği ve süreçte nasıl evrildiğini bu politika dokümanlarında ve çıkan diğer (TBMM Araştırma Komisyonu Raporu, üstün yetenekli çocuklara yönelik "Stratejik Eylem Planı", 2023 Vizyon Belgesi) politika belgelerinde incelemek mümkündür.

Kalkınma planlarında üstün yetenekli çocuklar. Türkiye'deki üstün yetenekli çocukların eğitiminin geliştirilmesine yönelik yapılan reformlar, dünyadaki gelişmelerden oldukça etkilenmiştir. Bu konuda en kritik öneme sahip olan Sovyetler Birliği'nin uzaya ilk uyduyu göndermesi olmuştur. Bununla birlikte dünya ülkelerinin Sovyetler Birliği'nin neyi farklı yaptığına yönelik soruları artmıştır. Küçük'e göre (Özdemir, 2014) bu sorulardan birine verilen cevap ise planlamadır. Sovyetler Birliği'nin endüstriyel başarısının arkasında planlı bir sistem yatmaktadır. Sovyetler Birliği'ne müthiş bir prestij kazandıran planlı kalkınmaya yönelik yönetim şekli, diğer dünya ülkelerinde de uygulanmaya başlamıştır.

Dünya ülkeleriyle birlikte Türkiye'de planlı kalkınma dönemine ilk kalkınma planıyla 1963'de girmiştir. Ülkenin sosyal ve iktisadi durumunu ortaya koyan, mevcut durumla birlikte kalkınma hedeflerinin de belirlendiği bu politika dokümanlarında kalkınma adına önemli bir potansiyel olan üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili de yapılması gerekenler de yer almaktadır. 1963'den (1963-1967) bugüne (2019-2023) onbir kalkınma planı yayınlanmış, dokuzuncu kalkınma planı dışında diğer tüm planlarda üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik konulara değinilmiştir. Bu politika belgelerinde üstün yetenekli öğrencilerin eğitime yönelik alınan politik kararların yarım asırlık bir süreçte ülkenin ve dünyanın şartlarına göre geçirdiği evrilme süreci de görülmektedir.

Birinci beş yıllık kalkınma planı (1963-1967). Bu dönemde üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik doğrudan bir eğitim politikası belirlenmediği görülmüştür. Buna karşın kabiliyetli gençlerin eğitiminin önemsenmesi gerektiğine yönelik birçok noktada vurgu yapılmış, bu gençlerin eğitiminin ülkenin kalkınması için iktisadi kaynaklara paralel olarak önemli bir insan gücü kaynağı olduğu noktasında değerlendirmelerde bulunulmuştur. Yetenekli bireylerin eğitimi '*Eğitimin*

her kademesinin toplumun en kabiliyetli elemanlarına açık tutulmasını sağlamak için yeterlik esasına dayanan seçme usulleri uygulanacaktır (DPT, 1963).' politikası yetenekli bireylere yönelik dolaylı bir şekilde belirlenmiş bir eğitim politikasıdır. Bu kapsamda bireylerin özellikle kabiliyetlerine göre eğitim almasını sağlamak ve hatta sınırlı imkanlarda özellikle bu kabiliyetli öğrencilere imkan tanımının gerekliliklerine değinilmiştir. Bu kapsamda da yüksek kabiliyetli fakat düşük gelirli çocuklar için burs imkanlarının artırılması hedeflenmiştir.

'Türkiye'nin kalkınması için gerekli olan her sahada yeter sayıda ve üstün nitelikte ilim adamı ve teknik mütehassısın yetiştirilmiş olması on beş yılda ulaşılabacak hedefler arasında sayılmaktadır (DPT, 1963)' ibaresi birinci kalkınma planında ülke geleceği için üstün yetenekli çocukların eğitiminin önemsenmesi gerektiğine yönelik yine dolaylı bir vurgudur. Planda toplumun bu yetenekli ve eğitim anlamında yeterliliği yüksek çocuklar tarafından yönetilmesinin toplumsal yapının geliştirilmesi açısından da önemli bir husus olduğu ele alınmıştır.

İkinci beş yıllık kalkınma planı (1968-1972). Bu plan döneminde *'İstidat ve kabiliyetlere sahip olan gençlerin gelişmeleri için gerekli ortam ve özel imkânlar sağlanarak, gerek millî kalkınmaya gerekse çağdaş uygarlığa üstün seviyede katkıda bulunmaları teşvik edilecektir (DPT, 1968)*' politikası ile üstün yetenekli çocukların ülke kalkınması için önemleri bir kez daha vurgulanmış, eğitimlerinde de ihtiyaca yönelik imkanların tanınacağı hususuna değinilmiştir. Bu çerçevede yetenekli çocukların eğitiminin ailenin ekonomik gücü ve çevre şartları ile kısıtlanmasını önlemek adına burs ve yatılı okul sisteminin geliştirilmesi, yetenekli öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda en üst kademeye çıkmalarını sağlayacak şekilde dikey geçiş sistemlerinin yeniden düzenlenmesi hedeflenmiştir (DPT, 1968; TBMM, 2012). Bu planda da görüldüğü üzere üstün yetenekli çocukların eğitimi belirlenen ihtiyaçların karşılanmasına ve sistemin iyileştirilmesine yönelik geliştirilmeye devam edilmiştir.

Üçüncü beş yıllık kalkınma planı (1973-1977). Bu planda daha önceki plan dönemlerinde *'yetenekli ve dar gelirli öğrencilerin burs ve parasız yatılılık olanaklarının artırılmasına, başarılarına yönelik dikey geçiş sistemlerinin kurulmasına (DPT, 1973)*' yönelik hedeflerin istenilen düzeyde gerçekleştirilemediği vurgulanarak bu hedeflerle ilgili girişimlerin devam etmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ayrıca *'Yükseköğretim, insan gücü gereklerine göre planlandığı için,*

ortaöğretimden yükseköğretime geçişte bir sınav barajı bulunacak, ancak mesleki ve teknik öğretimi bitirenlerden üstün yeteneklilerin de kendi alanlarında yükseköğretime devamını sağlamak üzere, mevcut sınav sistemi yeniden düzenlenecektir.' politikası ile de üstün yetenekli çocukların yükseköğretime geçişlerinin kolaylaştırılması hedeflenmiştir. Hedeflenen bu politikalarla ülkenin kalkınmasındaki ivmenin artması amacıyla, üstün yetenekli öğrencilerin sistemin hantallığı gibi bariyerlere takılması engellenmeye çalışılmıştır.

Dördüncü beş yıllık kalkınma planı (1979-1983). Bu planda gerçekleştirilmek istenilen hedeflerin gerçekleştirilemediğine yönelik gerçekçi bir bakış açısı sunulmuştur. İhtiyaç hissedilen '*Kamu kurumlarının yönetimini sağlayacak yetenekli kadronun bir sistem ve süreklilik içinde yetiştirilemediği (DPT, 1968; madde, 373)*', '*Sanatçı ve yaratıcıların özendirilmesi ve kendilerini geliştirmeleri için daha önceki planlarla hedeflenen örgüt ve eğitim olanakları sağlanamadığı, yetenekli çocukların yararlanacağı eğitim ve özendirme koşullarının geliştirilmesi konusunda süregelen uygulamalara son plan döneminde yeni bir katkı getirilemediği (DPT, 1979; madde, 482)*' belirtilmiştir. Dahası ihtiyaç duyulan yetenekli teknik personelin sağlanamamasının yarattığı güçlüklerin bu plan döneminde de ana sorun olduğuna değinilmiştir (DPT, 1979, madde 1515). Buna karşın planda '*Türkiye, bugüne kadar gerçekleştirdiği birikimleriyle ve ulusumuzun üstün yetenekleriyle bu sorunları çözebilecek ve gelişme yolunda daha büyük atılımlar yapabilecek güçtedir.*' vurgusu yapılmıştır. Plan döneminde Türkiye'nin içinde yer aldığı siyasal bunalımın ülke planlarını ve hedeflerini gerçekleştirme konusundaki reformlara ket vurduğu düşünülmektedir.

Beşinci beş yıllık kalkınma planı (1985-1989). Planda '*Özel eğitim gerektiren geri ve üstün zekâlılarla, işitme, konuşma ve ortopedik özürülüler; uyumsuzlar ve sürekli hastalığı olan çocukların eğitimine gereken önem verilecektir. Bu amaçla; özel eğitim alanında görev alacak öğretmen ve personelin yetiştirilmesi için gerekli tedbirler alınacaktır (DPT, 1985; madde 543).*' maddesi ile ilk defa "üstün zeka" kavramı vurgulanmış ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde öğretmen ve personel yetiştirmeye değinilmiştir. Ayrıca '*İnsan gücü ihtiyaçları açısından, üstün zekâlı ve özel yetenekli çocuklara özel eğitim hizmetlerinin götürülmesi bir programa bağlanacaktır (DPT, 1985; madde 544).*' politikası ile yetenekli öğrencilerin bir sonraki eğitim kademesine geçişte kolaylık sağlama politikası, kendi akranlarından

farklı olduğu düşünölen bu yetenekli çocukların özel bir eğitim alması gerekliliğine evrilerek konuyla ilgili gelişim gösterilmiştir (TBMM, 2012).

Altıncı beş yıllık kalkınma planı (1990-1994). Planda yer alan ‘Özel eğitim gerektiren üstün yeteneklilerle, zihnî, konuşma ve ortopedik özörlöler, uyumsuzlar ve sürekli hastalığı olan çocukların eğitimi için gerekli altyapı geliştirilecektir (DPT, 1990; Madde 817)’, ‘Eğitim ve öğretimin çeşitli kademelerinde uygulanan parasız yatılılık ve burs verme sistemi ıslah edilerek öncelikle üstün yetenekli, fakat maddi imkanları sınırlı öğrencilere yöneltilmesi amaçlanacaktır (DPT, 1990; Madde 822).’ve ‘Yetenekli gençlerin temel bilim alanlarına çekilerek bilim adamı yetiştirilmesi sağlanacaktır (DPT, 1990; Madde 862).’ politikaları ile üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi için gerekli eğitimi verecek kurumların geliştirilmesine, bu yetenekli çocukların bilim insanı olarak yetiştirilmesi adına da gerekli yönlendirmelerin yapılacağı belirtilmiştir. Süreç içerisinde üstün yetenekli çocukların eğitimi için farklı bir altyapı kurulması gerektiği üzerine hedeflerin konulması da bu konuda önemli bir ilerlemedir.

Yedinci beş yıllık kalkınma planı (1996-2000). Planda ‘Üstün zekalı çocukların yeteneklerine uygun bir ortamda yetiştirilmelerini sağlamak amacıyla gerekli eğitim kurumlarının geliştirilmesine önem verilecek ve özel sektörün bu alandaki girişimleri desteklenecektir.’ ve ‘Öğretmen ve öğretim üyelerinin sayı ve nitelikleri artırılacak, başarılı ve üstün yetenekli öğrencilerin bu alana yönlendirilmesi sağlanacaktır. Öğretim üyesi ihtiyacının giderilmesinde yurtdışı imkanlardan da yararlanılacaktır.’ politikaları ile iki farklı yerde üstün yetenekli çocukların eğitime ve yönlendirilmelerine değinilmiştir (DPT, 1996). Özellikle birinci madde kapsamında da üstün yetenekli çocukların eğitimi amacıyla ‘Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü’ tarafından bilim ve sanat merkezleri uygulaması yaygınlaştırılmaya çalışılmış, bu kapsamda 1996’da İstanbul’da, 1998’de Bayburt’ta, 2000’de İzmir’de Gardner’ın Çoklu Zeka Kuramının ölçüt alındığı öğrenme modelini uygulayan ‘Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)’ açılmıştır (Akarsu, 2001). BİLSEM’lerin açılması uzun yıllar planlarda yer alan bu özel çocukların eğitimi için gerekli alt yapının geliştirilmesi ve sadece bu amaca uygun eğitim veren kurumların oluşturulması politikası bağlamında önemli bir reformdur. Nitekim bu uygulama ile potansiyeli yüksek olan bu özel çocukları daha küçük yaşlarda keşfedip eğitim vermek mümkündür.

Bu plan döneminde diğer dönemlerden farklı olarak ‘*özel ihtisas komisyonları*’ toplanmaya başlanmıştır. Bu komisyonlarda kalkınma planlarında yer alacak olan hedef ve politikaların belirlenmesi amacıyla alandaki uzman ve yetkin bireyler konu üzerine tartışmakta ve çözüm önerileri sunarak, sonraki kalkınma planlarında yer alacak politikaların üretilmesini sağlamaktadır. Sekizinci kalkınma planı öncesinde gerçekleştirilen özel ihtisas komisyonlarında üstün yetenekli çocukların eğitimi uzmanlar tarafından daha detaylı bir şekilde tartışılmış, bu konuda belirlenecek olan politikalar bağlamında uygulanacak alt basamaklar daha belirgin hale gelmiştir. Komisyon raporunda yer alan maddelerden birkaçı şu şekildedir (TBMM, 2012):

“Ülke çapında üstün yetenek taramasını psikolojik ölçme araçları ve bilimsel araştırmalarla yapmak ve belirlenen üstün yeteneklileri öğrenim yaşamları boyunca bilimsel olarak izlemek amacıyla programlar oluşturmak gerekmektedir.”

“Üstün yetenekli gençleri araştırmaya yönlendirmek üstün yeteneklerine uygun alanlarda yurt içinde ve/veya yurt dışında eğitim almalarını sağlamak ve dünya düzeyinde araştırma yapabilecek eğitim ortamları oluşturarak, üstün yetenekli gençlerin bu ortamlarda ve sağlanacak ayrıcalıklı olanaklar ile çalışmalar yapmalarını sağlamak gerekmektedir.”

“Ortaöğretim ve yükseköğretim ders programlarında bilimsel düşünmeyi, eleştirel akıl yürütmeyi ve araştırma yeteneğini geliştirmeye yönelik gerekli değişikliklerin sağlanarak, üstün yeteneklilerin gelişmelerine ve yönelmelerine ortam hazırlanmalıdır. Üstün yeteneklilere uygun programların geliştirilmesi sağlanmalıdır. TÜBA ve TÜBİTAK, sosyal bilimler ile müspet bilimler alanlarında üstün yetenekli ve bilim adamı adayları gençler için yurt içi ve yurt dışı Bütünleştirilmiş Doktora Burs Programları oluşturarak bu gençlerin en üst düzeyde yetiştirmelerini ve kuracakları araştırma enstitülerinde onların istihdamını, özgür ve bilimsel bir ortamda araştırma yapmalarını sağlayacak biçimde görevlendirilmeli ve donatılmalıdır. Beyin göçünü önleyici programları geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bilim adamı, araştırmacı yetiştirme konusunda lisans programları önemli olmakla birlikte, lisansüstü programlar belirleyici olmaktadır. Doktora programlarının üst düzeyde olması, akademik, bilimsel içeriğin uygulanmasının sağlanması ve üstün yeteneklilerin gelişmelerine uygun olması önem taşımaktadır. Belli gelişmiş üniversitelerimizde kurulacak olan lisansüstü eğitim fakültelerinin programları üstün yeteneklileri kapsayacak içerikte oluşturulabilmelidir.”

Bu komisyon raporları ile kalkınma planlarında belirlenen politikaların gerçekleştirilmesine yönelik alt basamaklar şekillendirilmiş, detaylandırılmış, çerçevesi çizilmiş dolayısıyla konuyla ilgili yapılacak olan reformların gerçekleştirilme potansiyeli artırılmıştır.

Sekizinci beş yıllık kalkınma planı (2001-2005). Özel ihtisas komisyonu raporlarında uzmanlar tarafından tartışılan ve kararlaştırılan maddelerin kalkınma planına yansıdığı görülmüştür. Bu kapsamda belirlenen ‘*Özel eğitim alması gereken çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitim göreceği kaynaştırma okulları bütün öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde mekan, donanım, personel ve program esnekliğine kavuşturulacak; üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların rehberlik ve danışmanlık yardımını okul öncesi ve ilköğretim çağında almasına ve bu çocuklar için uygun eğitim ortamlarının hazırlanmasına ağırlık verilecek ve özel sektörün bu alandaki girişimleri desteklenecektir (DPT, 2001, madde 689).*’ politikası ile üstün yetenekli çocukların alacağı eğitimin detaylarına yönelik hususlara değinilmiş, bu çocukların ilköğretim çağında seçilme sistemlerinden, hangi fiziki ortamda eğitim alacaklarına, hangi programın uygulanması gerektiğinden öğretmenlerinin seçimine kadar birçok konu plan dahilinde yapılandırılmıştır.

Dokuzuncu beş yıllık kalkınma planı (2007-2013). Kalkınma planlarının girdisi olan ihtisas komisyonu raporlarında üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik konular ele alınmış olsa da (TBMM, 2012), bu kalkınma planında üstün yetenekli çocuklar ile ilgili herhangi bir politika hedefi görülmemektedir.

Onuncu beş yıllık kalkınma planı (2014-2018). Planda “*Özel eğitime gereksinim duyan engellilerin ve özel yetenekli bireylerin, bütünleştirme eğitimi doğrultusunda, uygun ortamlarda eğitimlerinin sağlanması amacıyla beşeri ve fiziki altyapı güçlendirilecektir (KB, 2014; madde 148).*” politika hedefi ile daha önceki planlardan çok farklı bir hedefe odaklanılmamıştır. Ancak üstün yetenekli çocukların eğitiminde daha önce kaynaştırmayı ölçüt alan sistemin ‘bütünleştirme’ kavramı ile karşımıza çıktığı görülmüştür, bu da verilen eğitimin modern yaklaşımlar ile revize edildiği, sistemin geliştirildiği anlamına gelmektedir.

Onbirinci beş yıllık kalkınma planı (2019-2023). Üstün yeteneklilere yönelik planda yer alan “*Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim hizmetlerinden istifade edebilmeleri için beşeri ve fiziki imkânlar güçlendirilecektir (Madde 522)*” politikasına yönelik hedefler şu şekilde detaylandırılmıştır (KB, 2019):

“Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin tespiti için il bazlı taramalar gerçekleştirilecek ve ihtiyaç haritaları oluşturulacaktır (Madde 552.1).”

“Özel eğitim hizmetinin yaygınlaşması için mobil platformlar kurulacaktır (Madde 552.2).”

“Öğrenme ortamlarının fiziki altyapısı, öğretim programı ve materyal zenginliği, öz bakım becerileri, bütünleştirme uygulamaları ve rehberlik hizmetlerinin standartları yükseltilecektir (Madde 552.3).”

“Özel yetenekli çocuklar için Eğitim, Bilim ve Değerlendirme Kurulu oluşturulacaktır (Madde 552.4).”

“Üniversitelerle işbirliği yapılarak zekâ ve yetenek testlerinin niteliği geliştirilecek, zekâ ve yetenek tanılama ve izleme merkezleri oluşturulacaktır (Madde 552.5).”

Onbirinci kalkınma planında üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik belirlenen politika ve politika hedefleri üstün yetenekli çocukların eğitiminin ülke kalkınması açısından stratejik bir öneme sahip olduğu gerçeğini yansıtmaktadır. Ülkenin sosyal ve ekonomik bir çok konuda sorunları tespit edip, iyileştirme ve geliştirmeye yönelik politika ve hedefleri ortaya koyan, ayrıca geleceğe yönelik bir projeksiyon sunan bu planlar ülkenin kalkınma, toplumsal gelişme ve ekonomik büyüme potansiyeli açısından oldukça önemli yer edinmiştir. Planlarda ilk plan dönemlerinden itibaren üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik politika ve hedeflere rastlanmakta, fakat bunun uzun yıllar boyunca aynı döngüde tekrarladığı görülmektedir. 2000’li yıllardan sonra bu döngü bozulmuş, planda belirlenen politikalar ışığında sistemi geliştirecek yenilikler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Milli Eğitim Şuralarında üstün yetenekli çocuklar. Milli Eğitim Şurası, eğitim alanındaki en köklü kurullardan biri olup aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin en yüksek danışma kuruludur. Talim Terbiye Kurulu’nun başkanlığında toplanan ve Türk Eğitim Sistemini geliştirmeyi amaçlayan şuralar, bir politika belirleme aracıdır. Milli Eğitim Şuraları, eğitim sistemi ile ilgili politika üreten bir kurum olarak gelenekselleşmiştir (Aypay, 2015). Gelenekselleşen, buna karşın yaptırım gücü olmadan öneri niteliği taşıyan şuralardan ilki 1939’da gerçekleştirilmiş, günümüze kadar da 19 kez toplanmıştır. Üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili üretilen politikalara, bu politika belgelerinde de rastlanmaktadır. Dört senede bir toplanan şuralarda, üstün yetenekli çocukların eğitimi konusu ilk olarak 4. Milli Eğitim Şurasında ele alınmıştır.

4. Milli Eğitim Şurası (23-31 Ağustos 1949). Üstün yetenekli çocukların standart okulların dışında kendi bireysel özelliklerine göre eğitim alacağı okulların açılmasının gerekliliği ilk defa 4. Milli Eğitim Şurası'nda tartışılmış, fakat önerilerin şura kararlarına alınması reddedilmiştir. Bunun yerine konunun ve ilgili önerilerin Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına iletilmesine karar verilmiştir (TBMM, 2012).

5. Milli Eğitim Şurası (04-14 Şubat 1953). 5. Milli Eğitim Şurası gündem maddelerinde “*Özel eğitime muhtaç çocuklar için hazırlanmış olan raporun, yetiştirme yurtlarına ait yönetmeliklerin incelenmesi ve korunmaya muhtaç çocuklar hakkındaki kanunun gözden geçirilerek değişiklik gerektiren kısımlarının araştırılması*” yer almaktadır (MEB, 1953). Gündem maddesinde yer alan raporda ise “*korunmaya muhtaç çocuklar arasında zihin kabiliyetleri bakımından normalden ayrılan üstün zekâlı ve istidatlı çocukların sayılması*” önerisi ile üstün yetenekli çocuklar konusuna değinilmiştir (TBMM, 2012). Bu şurada, dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri, özel eğitime muhtaç bu çocuklar için yeni okullar açılacağını da dile getirmiştir (MEB, 1953).

6. Millî Eğitim Şurası (18-23 Mart 1957). Bu şurada güzel sanatlarda üstün yetenekli olan çocukların 6660 sayılı Kanun kapsamında devlet tarafından yetiştirilmesi konusu ele alınmış, sadece güzel sanatlar değil diğer alanlarda da üstün yetenekli olan çocukların bu kanun kapsamına dahil edilmeleri önerilmiştir (TBMM, 2012). Buna karşın şurada bu öneriye yönelik herhangi bir karar alınmamıştır (MEB, 1957).

7. Millî Eğitim Şurası (5-15 Şubat 1962). 7. Milli eğitim Şurasında istidat ve kabiliyet vurgusu diğer şuralara göre oldukça yoğundur. Bu vurgunun yine küresel etkilerden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Rusya'da uzaya uydu gönderilmesi, 1960 sonrası eğitimde gelişme, iyileşme adına değişimin gerekliliği konusunda politika belirleyicileri aynı fikir etrafında toparlamış, bu noktada da özellikle ülkenin kalkınması konusunda istidat ve kabiliyetli çocuklara ehemmiyet vermenin üzerinde durulmuştur. Bu şurada da dönemin Milli Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu, “*Geri kalmış memleketlerin, fakirlikleri dolayısıyla, eğitimi, yalnız ilimde ve endüstride üstün istidatlı insan gücüne inhisar ettirmeleri (MEB, 1962)*” gerekliliğini vurgulamış, özellikle bu istidat ve kabiliyetli çocukların daha iyi ölçülüp tespit edilerek, istidatlarının kaybolmaması için gerekli tedbirlerin alınmasını dile getirmiştir. Öte

yandan bu çocuklar maddi durumdan yoksunlarsa da, eğitimde potansiyellerini en yüksek derecede gerçekleştirmeleri adına burs sağlanacağını söylemiştir. İstidat ve kabiliyetlerin tespit metodlarının geliştirilmesi için de Talim ve Terbiye Dairesinin Test ve Araştırma Bürosu ile üniversiteleri işbirliğine davet etmiştir.

Dönemin bakanı tarafından üstün yetenekli çocuklarla ilgili vurgulanan bir diğer konu da *“Üstün istidatlı öğrencileri kabul edecek parasız yatılı yeni bir İlim Lisesi açılmasını yahut, mevcut liselerden birinin ilim lisesi haline getirilmesini uygun bulurum (MEB, 1962).”* ifadesi ile üstün yetenekli çocuklar için bir ilim lisesi açılması önerisi olmuştur. Süreçte bu karar doğrultusunda üstün yetenekli çocukların seçilip eğitim verildiği Ankara Fen Lisesi (1964) açılmıştır.

9. Millî Eğitim Şurası (24 Haziran-04 Temmuz 1974). Şurada *“Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri yönünde gelişip eğitilmeleri esas olduğuna göre, değerlendirmede bireysel ayrılıklara önem verilmelidir. Bunun için de okullarda ya da sınıflarda ortaya çıkacak özel ilgi ve yetenek gruplarının durumlarını dikkate alan uygulama hükümleri getirilmelidir (MEB, 1974).”* kararı doğrultusunda ortaöğretimde ilgi ve yeteneklere göre öğrencilerin uygun programlara yönlendirilmeleri konusuna değinilmiştir, fakat bu kararın üstün yetenekli çocukların eğitimine ve sürecin gelişimine yönelik doğrudan belirlenen bir politika olmadığı düşünülmektedir.

11. Millî Eğitim Şurası (08-11 Haziran 1982). 11.Eğitim şurasında (MEB, 1982) eğitimde yer alması gereken uzmanlık alanları belirlenmiş, bu alanlara atanacak uzmanların yeterlilikleri konusu ele alınmıştır. Bu kapsamda üstün yetenekli çocukların eğitimi “özel eğitim” alanı altında bir dal olarak belirlenmiştir. Özel eğitim uzmanı olabilmek için de lisans eğitimin yeterli olmadığı, yüksek lisans mezuniyeti olması şartı konulmuştur. Lisans mezunları özel eğitim uzman yardımcısı olarak görev yapacaktır.

12. Millî Eğitim Şurası (18-22 Haziran 1988). Bu şurada alınan *“Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimine önem verilmesi; zekâ seviyesi yüksek çocuklar için üst özel sınıfların açılması (MEB, 1988)”* kararı ile ilköğretim düzeyindeki üstün yetenekli çocuklar ile ilgili yeni bir uygulamaya karar verilmiştir. Ortaöğretim kademesindeki üstün yetenekli çocuklarla ilgili de *“Fen Liselerinde; kuruluş amaçlarının gerçekleştirilmesi yanında, özel yetenekli ve üstün zekalı çocukların eğitimine imkân sağlamak üzere, özel programların uygulanması öğretmen,*

donatım ve alt yapı imkânları tamamlanmadan yeni Fen Liselerinin açılmaması hususunun esas alınması (MEB, 1988)” kararı alınmıştır. Bu karar şuralarda gerçekçi bir bakış açısı ile niceliksel istatistiklerden ziyade niteliksel kaygı güdüldüğünü göstermektedir. Bu şura döneminde de üstün yetenekli çocukların eğitimi konusundaki uygulama yenilikleri ile süreç gelişimsel devinim halindedir.

15. Millî Eğitim Şurası (13-17 Mayıs 1996). Bu şura döneminde “Yurtdışında eğitim gören yüksek nitelikli insan gücünün yurdumuza çekilmesi için gerekli teşvik önlemleri alınmalı ve beyin göçünün önlenmesi konusunda Millî Eğitim Bakanlığı çalışmalar başlatmalıdır (MEB, 1996).” uygulama kararı alınmıştır. Bu kararın eğitim finansmanı bölümünde yer alıyor olması daha önce devlet tarafından 5245 sayılı yasa ve 6660 sayılı yasa ile burslu bir şekilde yurtdışına gönderilen üstün yetenekli çocukların ülkeye dönmesi adına alınan bir karar olduğunu düşündürmektedir.

17. Millî Eğitim Şurası (13-17 Kasım 2006). Birinci şuradan günümüze kadar gerçekleştirilen tüm şuralara kıyasla, üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik konuların en geniş kapsamlı tartışıldığı ve konuyla ilgili eğitim politikalarının belirlendiği şuradır. Bu durumun dönemin değişen siyasi partisinin devlet politikaları ile de ilişkili olduğu, bu döneme kadar bu konuda belirlenen politikaların yetersiz bulunması, üstün yetenekli çocukların eğitiminin dünya örneklerine göre istenilen seviyeye ulaşmadığının düşünülmesi ve bu çocukların ülkenin toplumsal ve ekonomik kalkınması yönünden de stratejik bir öneme sahip olması nedeniyle bu kadar kapsamlı ele alındığı düşünülmektedir.

Bu şurada üstün yetenekli çocuklar konusunda alınan kararlar ise özel eğitim başlığı altında şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2006a):

“Üstün zekâlı çocukların eğitimi ve istihdamı konularında politikalar oluşturulmalıdır (Madde, 17).”

“Üstün zekâlı çocukların eğitimleri, üniversitelerce açılacak sertifika programlarını bitiren öğretmenlerce yapılmalıdır (Madde, 18)”

“Bilim ve sanat merkezlerinde öğrencilerce yapılan etkinlik ve projeler, okul/kurumlarında kredilendirilmelidir (Madde, 19).”

“Anadolu güzel sanatlar lisesi ve spor lisesi vb. ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımı, yetenek ağırlıklı iki kademeli sınavla yapılmalıdır (Madde, 20).”

“Üstün zekâlı öğrencilerin eğitimi için madalyon okullar, cazibe merkezi olacak araştırma birimleri vb. kurumlar açılmalı, bu kurumlara gidecek öğrencilerin aileleri maddi olarak desteklenmelidir (Madde 21).”

“İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarının 6-12. sınıfları arasında öğrenci odaklı sınıf sisteminden disiplin (ders) odaklı sınıf sistemine geçilmeli ve üstün zekâlı çocukların kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat sağlanmalıdır (Madde 22).”

“Özel yeteneğe sahip engelli öğrencilerin üst öğrenim kurumlarına girişleri ile ilgili engelleyici hükümler kaldırılmalıdır (Madde 23).”

“Bilim ve sanat merkezlerine öğretmen seçiminde fen lisesi ve Anadolu lisesindeki öğretmen seçimine benzer kriterler getirilmelidir (Madde 24).”

“TÜBİTAK, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliği ile üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda yaz-kış kampları, bilim danışmanlığı vb. etkinliklerin düzenlenmesinde iş birliği yapılmalıdır (Madde 25).”

“Rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmenliğine alan dışından öğretmen atamaları yapılmamalıdır (Madde 28).”

“Özel eğitim kurumlarındaki sınıf öğretmeni açığı, bu kurumlarda görev alacak öğretmenlerin tezsiz yüksek lisans programları ile görev öncesinde yetiştirilerek kapatılmalıdır (Madde 29).”

“Sınıf öğretmenlerine özel eğitim formasyonu verilmelidir (Madde 32).”

“Bütünleştirilmiş özel eğitim uygulamalarına geçebilmek için hizmet öncesi eğitim veren yükseköğretim programlarına özel eğitim dersi konulmalıdır (madde 33).”

Üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili birçok farklı konuda eğitim politikası belirlenmiş ve bu belirlenen politikalar doğrultusunda reformlar gerçekleştirilmiştir. 15. Milli eğitim şurasından itibaren gerçekleştirilen ve üstün yetenekli çocukların eğitiminde önemli bir yere sahip olan bilim sanat merkezlerinin öğretmen seçimi konusu bu şurada da bir politika olarak ele alınmış ve konuyla ilgili yenilikler yapılmıştır. Buna karşın Çitil'e göre (2018), 17. Milli Eğitim şurasında alınan kararlarla ilgili her ne kadar yenilikler yapılsa da üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili alınan kararların büyük bir çoğunluğu uygulamaya geçirilememiştir.

18. Millî Eğitim Şurası (1-5 Kasım 2010). 18. Milli eğitim şurasında üstün yetenekli çocuklarla ilgili alınan kararlar şu şekildedir (MEB, 2010):

“Bilim ve sanat merkezlerine atanacak öğretmenler ile özel eğitim gerektiren öğrencilerin yetiştirilmesinde görev alacak öğretmenler, özel eğitim ve üstün zekâlılar stratejileri konusunda yeterli düzeyde eğitimden geçirilmeli ve bu eğitim, eğitim bilimleri ile özel eğitim bölümü öğretim elemanları tarafından verilmelidir.”

“Bilim ve sanat merkezleri, ortaöğretim düzeyinde de yaygınlaştırılmalı, bilimin yanında sanatta da üstün yetenekli öğrencilere hitap edecek şekilde düzenlenmeli, bu okullara özgü tip projeli binalar yapılmalı, araştırma ve bilimsel proje çalışmalarının yapılacağı eğitim ortamları ve donanımları üst düzeye getirilmelidir.”

“Üstün yetenekli ve/veya üstün zekâlı çocuklarımızın yetenek ve istidatlarına göre programlanmış ve planlanmış özel eğitim okulları açılmalıdır.”

“Rehberlik ve tanılama hizmetlerinde özel önem arz eden üstün yetenekli ve/veya üstün zekâlı çocukların tespitine yönelik geçerli ve güvenilir tanılama araçları geliştirilmelidir.”

Şurada alınan kararlardan üstün yetenekli çocukların tespitine yönelik bir tanılama aracının geliştirilmesi politikası gerçekleştirilmiş ve “Anadolu Sak Zeka Ölçeği (ASIS)” geliştirilmiştir. Shaughnessy’e göre (2020), Türkiye’de ilk zeka ölçeği 1915’de Alaattin Govsa’nın, Binet ölçeği’nin 1911 versiyonunu Türkçeye çevirmesiyle kullanılmaya başlamış, o zamandan 2014’e kadar çeşitli çeviri zeka testleri kullanılmış, bu tarihten itibaren de geliştirilen yerel zeka testi olan ASIS kullanılmaya başlamıştır. Üstün yetenekli çocukların tespitinde yıllarca yurt dışından uyarlama ölçeklerle çalışan Türkiye için, bu kayda değer bir gelişmedir.

Bu gelişme ile birlikte BİLSEM’lere seçilen öğrencilerin tanınması yerel zeka testi ile gerçekleştirilmeye başlamıştır. 18. Eğitim şurasında üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili en çok vurgulanan kararların BİLSEM’e yönelik uygulamalar olduğu da görülmektedir. Dolayısıyla üstün yetenekli çocukların eğitiminde süregelen zaman içerisinde BİLSEM diğer uygulamalara kıyasla köklü bir yapıya dönüşmektedir. Buna karşın bu dönemde alınan diğer kararlar incelendiğinde, belirtilen kararlara yönelik herhangi bir eylemselliğe rastlanamamıştır.

19. Milli Eğitim Şurası (2-6 Aralık 2014). 19. Milli eğitim şurasında üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili alınan herhangi bir karara rastlanılmamıştır.

2014'ten bugüne neredeyse ikinci kez toplanması gereken milli eğitim şuralarının yapılmadığı görülmektedir. Eğitime yön veren, uzun yıllardır vazgeçilmez bir gelenek haline gelen milli eğitim şuralarının 1939'dan günümüze değin belirlediği politikalar ve aldığı kararlar kapsamında değerlendirildiğinde yaptırım gücünün olmadığı, alınan kararların uygulamaya çok yansıtılmadığı konusunda görüşler mevcuttur (Akay, 2010; Aybek, 2020; Çoruk, 2019; Eriş, 2006; Tofur, Aypay ve Yücel, 2016). Her ne kadar üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik belirlenen politikalar yıllar içinde bir gelişim gösterse de, sistematik ve planlı bir şekilde oluşturulmadığı ve belirlenen politikalara yönelik reformların yetersiz olduğu düşünülmektedir (Cevher Kılıç, 2015; Çitil, 2018). Ancak üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik gerçekleştirilen politika ve kararlar analiz edildiğinde ise, bu kararların bilim sanat merkezlerine yönelik olduğu, BİLSEM'lerin yapısının güçlendirilmesi adına öğrenci tanılama sistemi, öğretmen seçme sistemi, araştırma ve bilimsel proje çalışmalarının yapılacağı eğitim ortamları ve donanımlarının üst düzeye getirilmesi konularının politika belgelerinde yazılı kalmadığı ve eyleme dönüştürülmeye çalışıldığı bilinmektedir.

Diğer politika belgelerinde üstün yetenekli çocuklar. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde politika belirleme yetkisi olan DPT, KB ve MEB'in politika belgeleri olan kalkınma planları ve şuraların yanı sıra Türkiye'de üstün yetenekli çocukların eğitiminde politika belirleyici etkiye sahip üç farklı çalışma daha bulunmaktadır (Şahin, 2020). Bunlar (i) *Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Komisyonu Raporu*, MEB tarafından üstün yetenekli çocuklara yönelik hazırlanan (ii) *Stratejik Eylem Planı* ve (iii) *Vizyon 2023 Belgesi*'dir.

TBMM Araştırma Komisyonu Raporu. İstanbul milletvekili Halide İncekara ve 27 milletvekilinin "Üstün Yetenekli Çocukların Keşfi, Eğitimleriyle İlgili Sorunların Tespiti ve Ülkemizin Gelişimine Katkı Sağlayacak Etkin İstihdamlarının Sağlanması (TBMM, 2012)" amacıyla önerdikleri meclis araştırması sonucunda ortaya çıkan rapordur. Raporda üstün yetenekli çocukların ülkenin en önemli zenginlik kaynağı olduğu belirtilmiş, bu çocukların ülke menfaatleri doğrultusunda, yetenek ve kabiliyetlerine uygun bir şekilde eğitim almalarının sağlanması gerekliliği vurgulanmıştır. Üstün yetenekli çocuklara yönelik etkin bir eğitim sistemi oluşturulmadığı takdirde bu konuda politikalarını onlarca yıl önce geliştirmiş ülkelerin bu çocukları kendi ülkeleri ve menfaatleri doğrultusunda ele

geçirebilecekleri iddia edilmiştir. Eğitim-devlet ilişkisinde ve ülkenin bekasını sağlama konusunda, stratejik ve fonksiyonel bir konuma sahip olan üstün yetenekli çocukların eğitimi, katma değere dönüştürülecek kıymetli rezervlerden biridir. Bu nedenle üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili konuların detaylı bir şekilde ele alınması, ülkenin % 2 sini oluşturan üstün yetenekli çocukların eğitim aldığı BİLSEM'lerin teşkilatlanması, kurumsallaşması, programlarının yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi, dahası bu konuda ileriye dönük politikaların da belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş kapsamlı bir çalışmadır.

MEB 2013-2017 Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Eylem Planı. Planda (MEB, 2013) üstün yetenekli çocukların fen, matematik, spor ve sanat alanlarındaki bireysel yeteneklerine yönelik eğitimleri, bu yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri için fırsat sağlamak Türkiye dahil birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin kalkınma hedefleri arasında olduğu belirtilmiştir. MEB tarafından hazırlanan stratejik eylem planında, üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik üç stratejik amaç ve bunlara yönelik hedefler belirlenmiştir. Bunlardan birincisi '*eğitim modelleri ile ilgili stratejik amaçlar/hedefler*' dir. Bu stratejiye yönelik amaçlarda üstün yetenekli bireylerin tanınması konusunda ulusal standart ölçme araçlarının geliştirilmesi, okul öncesi dönemden yükseköğretim dönemine kadar bu çocukların keşfedilmesi için uygun eğitim ortamlarını sağlanması, tanıldıktan sonra yeteneklerini destekleyecek ve geliştirecek düzeyde eğitim fırsatı sunulması gibi hedefler yer almaktadır. Üstünlere sunulan eğitimde BİLSEM'lerde verilen eğitime alternatif eğitim ortamlarının oluşturulması da belirlenen hedefler arasındadır.

Eylem planındaki stratejilerden ikincisi ise '*insan kaynakları ile ilgili stratejik amaçlar/hedefler*' dir. Bu bölümde üstün yetenekli bireylerin eğitimi konusunda aile, öğretmen, yönetici vb. tüm paydaşların bu konuda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen hedeflerden birisi de üstün yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili üniversitelerle işbirliği yapmaktır. Bu kapsamda tezli/tezsiz yüksek lisans programına katılımın sağlanması, yurt dışına öğretmen/akademisyen gönderilmesi, akademisyen desteği, üstün yetenekli çocuklara yönelik oluşturulan programlar belirlenen göstergeler arasındadır.

Eylem planındaki son strateji ise '*yaygınlaştırabilirlik ve sürdürülebilirlik*' ile ilgilidir. Bu strateji bağlamında üstün yetenekli bireylere yönelik belirlenen eğitim politika ve uygulamalarını yaygınlaştırmak, sürekli hale getirmek amaçlanmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin eğitiminde niteliği artırmak ve bir standart yakalamak, eğitimlerinin zenginleştirecek teknolojik ortamlar sağlamak, bu konuda da standartlar oluşturmak, bu çocuklarla ilgili toplumsal farkındalığı artırmak, eğitimlerine yönelik yeni eğitim-öğretim modelleri geliştirmek, üniversitelerle işbirliği içerisinde bu çocukların araştırma-geliştirme faaliyetlerinin yürütülmesini sağlamak hedefler arasındadır. Ayrıca üstün yetenekli çocukların sadece eğitim almaları değil eğitim hayatlarından sonra da hayat boyu izlenilmesi hedefler arasındadır.

Eylem planı bu stratejilere yönelik amaç ve hedeflerden oluşmaktadır. Dahası Türkiye'de uygulanması planlanan eğitim modelleri bölümü ile sonlanan planda, okul öncesinden yükseköğretime kadar bu çocukların aldığı eğitimin mevcut durumu ortaya konmuş, gelecek süreçte alternatif modeller ne olabilir konusunda önerilerde bulunulmuştur. Bu eylem planında üstün yetenekli çocukların eğitiminin her kademesinde vurgulanan, belirli standartlara sahip yaygınlaşmış bir eğitim modeli olarak BİLSEM uygulaması dikkat çekmektedir.

Vizyon 2023 Belgesi'nde üstün yetenekli çocukların eğitimi. MEB tarafından 2018 yılında yayınlanan "*Vizyon 2023*" adı verilen politika belgesinde 18 temel alan belirlenmiş, bu temel alanlardan birisi de üstün yetenekli öğrencilere yönelik ele alınan "özel yetenek" bölümüdür. Özel yetenek bölümünde üç hedef belirlenmiştir. İki "*Özel yetenekli öğrencilere yönelik kurumsal yapı ve süreçler iyileştirilecek*"tir. Bu hedef kapsamında özel yetenekli bireylerin eğitimi için yeni bir mevzuat hazırlanması, bu üstün yetenekli çocuklar için lisansüstü düzeyde öğretmen eğitiminin sağlanması ve bu çocuklar için bir "Eğitim, Bilim ve Değerlendirme Kurulu"nun oluşturulması belirtilmiştir. Fakat bu kurulun işlevi, içeriği vb. konular detaylandırılmamıştır.

Bir diğer hedef ise "*Özel yetenekli öğrencilere yönelik tanılama ve değerlendirme araçlarının daha ileri seviyeye taşınması*"dır. Bu hedef ile Türkiye'ye özgü zeka testlerinin geliştirilmesi, böylelikle bu araçların çeşitlendirilmesi, yurt dışında geliştirilen testlerin ise kültürel uyum ve standardizasyonun sağlanması, MEB ve üniversiteler işbirliği ile "*Zeka ve Yetenek Tanılama, İzleme Merkezleri*" nin

oluşturulması planlanmaktadır. Bir diğer “Özel yetenekli öğrencilere yönelik öğrenme ortamları, ders yapıları ve materyallerinin geliştirilmesi” hedefi ile gerçekleştirilmek istenen birkaç eylem şu şekildedir (MEB, 2018a):

“Özel yetenekli bireylerin eğitimi için örgün ve yaygın eğitimi kapsayan müfredat çalışmaları başlatılacaktır.”

“Öğretim kademelerinde özel yetenekli bireylere yönelik seçmeli ders stratejisi geliştirilecektir.”

“Çocukların öğretim etkinliklerinde ortaya koydukları özel yetenek özelliği taşıyan ürünlerini, kanıta dayalı olarak belirlemede öğretmenler için destek birimi oluşturulacaktır.”

“Bilim Sanat Merkezlerini (BİLSEM) yeniden yapılandırılarak tüm okullardaki tasarım-beceri atölyeleriyle ilişkilendirilecektir.”

Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimine verilen önem, Cumhuriyet döneminden itibaren kalkınma planları, milli eğitim şuraları ve diğer politika belgelerinde görülmektedir. Bu politika belgelerinde uzun bir zaman konu ile ilgili herhangi bir politika üretilmediği aşıkardır. Fakat süreç içerisinde konu ülke için stratejik bir hal almış, bu kapsamda da birçok yenilik hedeflenmiştir. Hedeflenenler arasında en çok uygulamaya dönük çalışmaların yapıldığı model BİLSEM’dir. Üstün yetenekli çocukların eğitimi için BİLSEM’ler ülke geneline yaygınlaştırılmış, yapısının güçlendirilmesi amacıyla eğitim politikaları üretilmeye başlanmıştır.

Türkiye’de Üstün Yetenekli Çocukların Eğitiminde BİLSEM’ler

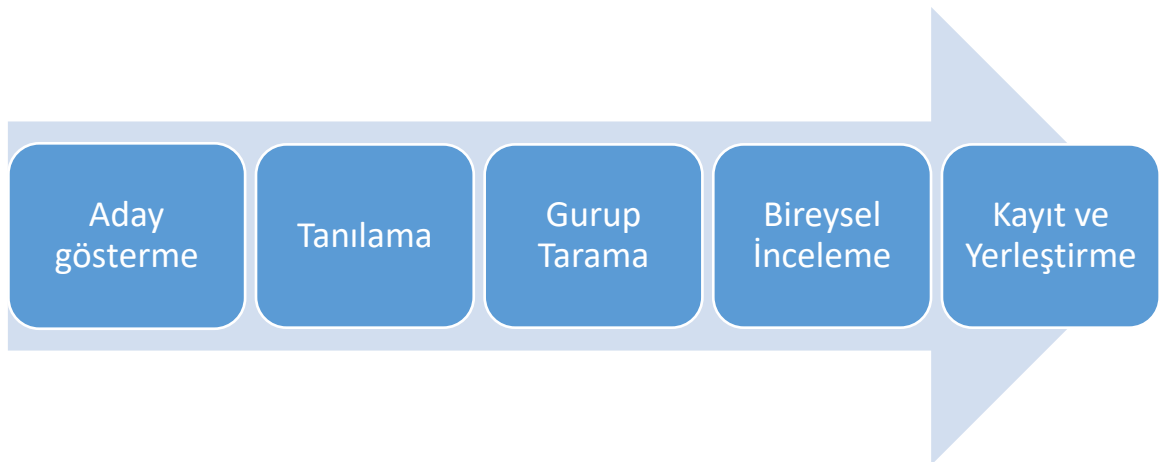
Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik yapılan okul bazındaki ilk yenilik açılan Fen liseleri olmuştur, fakat bu okullar belli bir yaştan sonra sınırlı sayıda ve düzeyde çocuğun seçilip eğitim almasını sağlamaktadır, oysa bu çocukların okullarda sorun yaşamaması adına okul gibi sosyal bir ortama henüz girmişken ya da daha girmeden tanımlanması ve ihtiyaçlarına yönelik eğitim alması gerekmektedir. Bu kapsamda ilk olarak 1995’de ek ders uygulaması kapsamında açılan BİLSEM’ler, günümüzde üstün yetenekli çocuklara ihtiyacı olan eğitim programları uygulayan bir kuruma dönüşmüş ve Türkiye’nin her ilinde yaygınlaşmıştır. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde kritik rol oynayan ve en kapsamlı model olarak görülen BİLSEM’lerin yapısı BİLSEM yönergesinde belirlenen amaç ve ilkeler doğrultusunda, öğrenci seçim sistemi, öğretmen seçim

sistemi, yönetici seçim sistemi, eğitim öğretim süreci, eğitim programları ve eğitim ortamı (fiziki ortam) politikaları çerçevesinde inşa edilmiştir.

Eğitim amaç ve ilkeleri. Üstün yetenekli çocuklara sunulan eğitim ile bu bireylerin ülkesine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, ülkesinin değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren, yetenek ve yaratıcılıklarını erken yaşta fark edip en üst düzeyde kullanmalarını sağlayan, yaratıcı ve inovatif düşünce becerileri, sanatsal beceriler ve ihtiyaca yönelik çözüm odaklı proje üretme gibi beceriler kazanarak ülke kalkınmasına katkıda bulunmalarını gerçekleştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda BİLSEM’de eğitim şu ilkelere göre yürütülür (MEB, 2019c):

- Üstün yetenekli çocukların eğitimi onlar için hazırlanan bireysel eğitim planları (BEP) ile yürütülür, BEP’ler üstün yetenekli çocukların alacakları eğitim öğretimdeki tüm gelişim alanlarını kapsar,
- BİLSEM’de hazırlanan eğitim programları, aldıkları örgün eğitim ile bir bütünlük oluşturacak şekilde hazırlanır, hazırlanan programların uygulamalarında öğrencilerin düşünme becerilerinin üst düzeye ulaşması hedeflenir,
- Türkçeyi etkin bir şekilde kullanan bireyler yetiştirmeyi de hedefleyen BİLSEM’lerde veliler ve çocukların örgün eğitim aldıkları kurum ile de iş birliği yapılır.

Öğrenci seçim süreci. BİLSEM’e öğrenci seçme süreci, BİLSEM yönergesine göre Şekil 3’ de görüldüğü gibi beş aşamada gerçekleşmektedir:



Şekil 3. BİLSEM öğrenci tanılama sistemi.

Aday gösterme. Bakanlığın belirlediği sınıf seviyesi ve tanılama yaşı ölçüt alınarak genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ve müzik alanlarında yetenekleri olduğu düşünülen öğrencilerin BİLSEM'lere aday gösterilmesi için MEB'in yayınladığı takvime göre açılan sistemlerde, her öğrencinin yeteneklerine özel formlar doldurulur. Böylelikle aday gösterme süreci gerçekleşir.

Tanılama yaşı ve sınıf seviyesi belirlenen sınırın dışında kalan öğrenciler, genel zihinsel yetenek alanında ise Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından, görsel sanatlar ve müzik yeteneği alanında ise İl Tanılama Sınav Komisyonu tarafından tanılanmakta ve destek eğitim odalarının verdiği eğitimden yararlanmaktadır. Fakat Nar ve Tortop'un (2017) yaptığı çalışmaya göre, bu odalarda eğitim veren öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler için bir eğitim programı tasarımları ve onlara uygun eğitim vermeleri için özel bir eğitim almadıkları ve süreçte sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bu öğrencilere destek eğitim odalarında verilen eğitim yetersiz bulunmaktadır.

Tanılama. BİLSEM'e kayıt yapmaya hak kazanan öğrencilerin tanılması ile ilgili süreç MEB, İl tanılama sınav komisyonu, BİLSEM'ler ve RAM tarafından yürütülür. Sınav ve tanılama takvimini belirlemek, tanılama yaşı ve sınıf seviyesini belirlemek, gözlem formlarını değerlendirerek grup taramasına alınacak öğrencileri belirlemek, grup tarama ölçme araçlarını ve ölçütleri belirlemek, bu taramalar sonucunda başarı gösteren öğrencileri bireysel incelemeye yönlendirmek, bireysel incelemede uygulanacak standart testleri belirlemek ve uygulamayı yapacak uzmanları yetiştirmek, görsel sanatlar ve müzik alanında yetenekli öğrencilerin belirlenmesindeki kriterleri saptamak MEB'in tanılama süreci görevlerindedir.

Gurup tarama. Sınıf ve rehber öğretmenleri tarafından doldurulan gözlem formları ölçüt alınarak belirlenen öğrenciler, MEB tarafından belirlenen ölçütler esas alınarak hazırlanan ölçme aracı ile grup tarama uygulamasına alınır. Gurup taraması tablet üzerinden dijital bir şekilde gerçekleştirilir, bu süreçte başarılı olan öğrenciler bireysel değerlendirme sürecine yönlendirilir.

Bireysel inceleme. Gurup taramasında belirlenen ölçütte ve üzerinde performans gösteren öğrenciler, İl tanılama sınav komisyonu tarafından MEB'in belirlediği ölçme araçları ile bu öğrencilerin bireysel incelemeleri yapılır. Yönergede belirlenen incelemeden kasıt, bireysel değerlendirmelerdir. Gurup taramasından

geçen öğrenciler genel zihinsel yetenek alanında zeka testine tabi tutulurlar. Görsel sanatlar ve müzik alanında bireysel değerlendirmeye hak kazanan öğrencilerde MEB ve BİLSEM öğretmenlerinden oluşan komisyonlar tarafından bireysel değerlendirmeye tabi tutulurlar. BİLSEM açıldığı süreçten günümüze kadar bireysel değerlendirmelerde kullanılan zeka testleri şu şekildedir:

- WISC-R, testi ABD’de 1974 de kullanılmaya başlamış, Türkiye’de ise 1984’de ilk uyarlama çalışmaları yapılmıştır. 2003’de ABD’de güncellenen WISC-R, WISC-IV olarak adlandırılmış, yeni beceri alanları eklenen WISC-R 4’ün Türkiye uyarlamaları 2013’de tamamlanmış ve uygulanmaya başlamıştır.
- 2015 yılında, Wechsler Zeka Testi (WNV), 2, 3 ve 4. Sınıflar için kullanılmıştır.
- 2016 yılında Kaufman Kısa Zekâ Testi (Kbit 2) 1 ve 2. sınıflar için, WNV 3 ve 4. Sınıflar için kullanılmıştır.
- 2017 yılında Uğur Sak ve çalışma arkadaşları tarafından geliştirilen ASIS, 1 ve 2. Sınıflar için, WNV ise 3. Sınıflar için kullanılmaktadır. Günümüzde hala bu ölçekler kullanılmaktadır. Ayrıca Anadolu Üniversitesi, ASIS’ı geliştirme sürecine devam etmektedir.

Kayıt ve yerleştirme. Bireysel değerlendirmeler sonucunda BİLSEM’e girmeye hak kazanan öğrenciler okullarına ve velilere bildirilir. Öğrencilerin kayıtları da tanılama kılavuzunda yer alan takvim doğrultusunda veliler tarafından yaptırılır. Çocuğunun bu eğitimi almasını istemeyen veliler, istekleri doğrultusunda kayıt yaptırmama hakkına da sahiptir.

Üstün yetenekli çocukların doğru tanılanması, onlara ihtiyaç duydukları eğitimin sunulması açısından oldukça önemlidir. BİLSEM’in eğitim politikalarından biri olan öğrenci tanılama sistemi bu kapsamda her geçen gün geliştirilmekte, buna karşın hala bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Örneğin Kurnaz ve Ekici’nin (2020) yaptığı araştırmaya göre, tanılama sürecinde kullanılan zeka testlerinden WISC-R IV testi oldukça kapsamlı ölçüm yaptığı için başarılı bulunmakta, fakat süreçte herkesin ulaşabildiği bir test haline geldiği için güvenilirliğini kaybettiği tespit edilmiştir. Yerine devam edilen WNV, daha az alt kapsam ölçtüğü için yetersiz bulunmaktadır. ASIS de hala geliştirilmeye devam etmektedir. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin tanımlandığı kapsamlı bir ölçeğin geliştirilmesi ihtiyacı devam

etmektedir. Tanılamada bir diğer sorun ise bu öğrencilerin belirlenmesi için en kritik aşama olan aday gösterme sürecidir, bu süreci sınıf öğretmenlerinin bilgisine bırakmak yetersiz görülmektedir. Gökdemir'in (2017) çalışması bu durumu doğrular niteliktedir. Çalışmaya göre sınıf öğretmenlerinin içinde bulunduğu ortamdan dolayı öğrenci seçiminde yanlı davranabileceği, bu öğrencileri belirlemede yeteri kadar bilgilerinin olmamasının doğru aday göstermelerini engelleyebileceği, dolayısıyla bu yetenekli öğrencilerin tanılanmadan sistemde kaybolacağı, asimile olacağı gibi sorunlarla karşı karşıya kalılabileceği saptanmıştır.

Öğretmen seçim süreci. BİLSEM'e öğretmen seçimi MEB Personel Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan '*Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu*' ölçüt alınarak yapılmaktadır. Bu kılavuz dönemden döneme değişiklik gösterebilmektedir. MEB (2020a) tarafından yayınlanan son kılavuzda, öğretmenlere BİLSEM'de görev yapabilmek için en az üç yıl şartı koşulmakta, şartı sağlayan öğretmenlerin kendi alanlarında bir ihtiyaç varsa kılavuzda belirtilen '*Öğretmen Değerlendirme Kriterleri Formu*'nu doldurarak değerlendirmeye alınmaları sağlanmaktadır. Değerlendirme formunun dolmasıyla oluşan puanlar değerlendirilmekte, bu puanlara göre ihtiyaç duyulan alanda alınacak olan öğretmen sayısının üç katı sayıda öğretmen, en yüksekten düşüğe doğru puan sıralamasına göre belirlenir ve bu öğretmenler sözlü sınava girmeye hak kazanır. Sözlü sınavda başarılı bulunan öğretmenlerin de atamaları gerçekleşir. Fakat BİLSEM'de ihtiyaca göre MEB herhangi bir atama takvimine bağlı kalmadan atama yapılabilir.

BİLSEM'e seçilen öğretmenler her ne kadar belirli kriterlerden oluşan değerlendirme formuna göre seçilse de üstün yetenekli öğrencilere eğitim verme konusunda yeterli görülmemektedir. Sak'a göre (2013) bunun öncelikli nedeni öğretmen yetiştirmedeki nitelik sorunudur. Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili sadece Anadolu ve İstanbul üniversitelerinin anabilim dalları aktiftir, bunlardan sadece İstanbul Üniversite'sinde Üstün Zekalıların Öğretmenliği lisans programı vardır. İki üniversitede ayrıca yüksek lisans ve doktora bulunmaktadır. Fakat burada yetişen sınırlı sayıda öğretmen, tabiki ihtiyacı karşılayacak sayıda değildir. Dolayısıyla bu alanda ihtiyaç halinde atanan öğretmenler, bu çocuklara eğitim verebilecek programları tasarlayabilecek veya sorunlarla baş edebilecek yeterliliklerle donanmış durumda değildir.

Üstün yetenekli öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili de öğretmenlerin bir programdan mezun olmasa dahi bu konuda öğretmen olabilmeleri için ne bir yönetmelik ne de mesleki süreçleri içerisinde gelişimlerini sağlayabilecekleri herhangi bir program bulunmaktadır. Bu durumda yine Sak'a göre (2013), üstün yetenekli çocukların eğitimi konusunda eğitimi ve deneyimleri olmayan öğretmenlerin çalışmasına neden olmaktadır. Bu durum da eğitimin niteliğini düşürmektedir. Baysal Metin, Dağlıoğlu ve Saranlı'ya (2018) göre bu çocukların potansiyellerini açığa çıkartmaları için bu çocuklara eğitim verecek öğretmenlerin birer eğitim lideri olarak büyük sorumluluklar düşmektedir.

Yönetici seçim süreci. BİLSEM yönergesinde (2019) BİLSEM'de görev yapan kurum yöneticilerinin görev ve sorumlulukları yer alırken, BİLSEM'e yönetici seçme ve atama usullerine yönelik herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. BİLSEM'in yapısını analiz eden birçok farklı kaynakta (Baykoç, 2014; Bildiren, 2018; Sak, 2013), öğrenci seçme, öğretmen seçme ve atama, eğitim programları vb. politikalar ele alınırken yönetici seçme politikası gözardı edilmiştir. Bu konuda sadece MEB (2021)'in '*Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği*'nde yer verilmiş, bu kurumlara atanacak yöneticilerin kurumda kadrolu olarak görev yapan öğretmenler arasından olması şartı getirilmiştir. Kılıç ve Memişoğlu'nun (2018) yaptığı araştırmanın bulgularında, BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin BİLSEM'de yöneticilik yapmasının çekirdekten gelen bir yetiştirme sağladığı için yeterliliklerini artıracığını, bu durumun da aynı doğrusallıkla BİLSEM'in kurumsal etkililiğini sağlayacağı tespit edilmiş, yönetici seçmede bu kriterin önemi vurgulanmıştır.

Eğitim-öğretim süreci. BİLSEM'de okulöncesi eğitim döneminde olan üstün yetenekli çocuklara tam gün eğitim verilmektedir. İlköğretim ve ortaöğretim çağındaki öğrenciler ise standart örgün eğitimlerine devam etmekte, okul dışı zamanlarda bireysel ilgi ve yeteneklerine göre potansiyellerini en üst düzeye çıkararak şekilde programlanmış bir eğitim almak üzere BİLSEM'e gelmektedirler. Bu eğitim BİLSEM'de üç dönem verilmektedir. Bunlar, (i) *Birinci Dönem: Eylül-Ocak ayları arası dönem* (ii) *İkinci dönem: Şubat-Haziran ayları arası dönem* ve (iii) *Üçüncü dönem: Temmuz-Ağustos aylarında yaz okulu ve öğrenci kamplarının gerçekleştirildiği dönemdir.* Her dönem sonunda öğrenciler değerlendirilmekte,

değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin devam etme ya da ilişik kesilme kararları verilmektedir.

Eğitim programları. BİLSEM’lerde eğitim almaya hak kazanmış öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri belirlendikten sonra onlar için düzenlenmiş eğitim programlarına alınırlar. Bu programlar (MEB, 2019c):

- Uyum
- Destek Eğitimi
- Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF)
- Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG)
- Proje Üretimi ve Yönetimi alanlarında düzenlenmiş eğitim programlarıdır. Bu programların anlatımı BİLSEM yönergesi (2019) temele alınarak, uygulama sahasından edinilen bilgilerle de harmanlanarak anlatılmıştır.

Uyum programı. Bu dönemde örgün eğitimden ilk defa BİLSEM’lere gelen öğrencilere kurumun vizyonu ve misyonu anlatılarak örgün eğitimden neden farklı olduğu ifade edilir. Bu süreçte öğrenciler için kurum kültürü ve biz bilinci oluşturulacak etkinlikler düzenlenir. Bu dönemde her öğrencinin danışmanı/lideri de belirlenir ve her lider bu etkinlikler esnasında öğrenciyi gözlemler, Rehberlik servisi ile paylaşacağı gözlem notları tutar. Lider/danışmanı ve kurumla bütünleşen, kurumun işlevini ve neden orda olduğunu algılayan öğrenci değerlendirme sonucunda bu programı tamamlar ve bir sonraki programa devam eder.

Destek eğitimi programı. Bu program sürecinde öncelikle uyum programında gözlemlenen öğrenciler performanslarına göre gruplara ayrılır. Bu öğrencilere ‘iletişim, iş birliği, grupla çalışma, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, bilimsel araştırma, girişimcilik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili karar verme, teknoloji okuryazarlığı, sosyal sorumluluk, kaynakları etkin kullanma becerileri’ yönergede (MEB, 2019c) yer alan program uygulama tablosu esas alınarak kazandırılır. Proje çalışmalarının da yapıldığı bu süreç sonunda her öğrenci değerlendirilir, her öğrencinin bireysel ilgi ve yetenek alanları belirlenir.

Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme (BYF) Programı. Bu programda öğrencilerin çeşitli etkinliklerle kendi yeteneklerini keşfetmesi hedeflenmektedir. Uygulanan program sonunda öğrenci hangi alanda kendini geliştirmeye devam edeceğine kendisi karar verecek yeterliliğe gelmektedir. Öğrencilerin yeteneklerini

derinlemesine keşfetmesinin sağlanacağı bu dönemde öğretmenler düzenleyeceği eğitim programları ile kritik rol oynamaktadır. Öğretmenlerin planladığı ve rehberlik ettiği disiplinlerarası ilişkilerin sentezlendiği proje üretim çalışmaları bu dönemde de sürdürülür. Ayrıca bu program dönemi öğrencilerin bütün alanları tanıması açısından BYF 1 ve BYF 2 olmak üzere iki eğitim öğretim yılı olarak planlanmaktadır. Bu süreci tamamlayan öğrenciler, öğretmenler kurulu tarafından çoklu değerlendirme yöntemi kullanılarak değerlendirilir, değerlendirme sonucu ile de yetenekleri doğrultusunda özel yetenekleri geliştirme programı alanlarına yönlendirilir.

Özel Yetenekleri Geliştirme (ÖYG) Programı. Bu programda öğrencilerin yeteneklerinin olduğu kesinleşmiş bir disiplinde derinlemesine ve ileri düzeyde bilgi, beceri ve davranış kazanmaları hedeflenmektedir. Bu kazanım sonucunda da öğrencilerin üretimde bulunmaları sağlanmaktadır. Tabii bu süreci BİLSEM'lerde yer alan öğretmenler ve atölyeler etkilemektedir, bu nedenle her öğrenci özel yeteneklerini imkanlar dahilinde geliştirmek durumundadır. Çünkü her BİLSEM'de her branştan öğretmen bulunmamakta, BİLSEM'den BİLSEM'e öğretmenlerin yeterlilikleri, yetenekleri, branşları farklılık göstermektedir. Bu durumun öğrencilerin özel yetenek alanlarını belirlemede ve geliştirmede sınırlılık yarattığı bilinmektedir.

Proje Üretimi/Yönetimi Programı. Bu programda öğrenci derinlemesine edindiği bilgi, beceriyi uygulayabileceği bir proje üretim ve yönetim süreci geçirir. Öğrenci proje konularını danışman öğretmeni/lideri ile belirler, konu daha önceki programlarda eğitim aldığı yetenek alanlarında olmak zorunda değildir, farklı bir alanda da üretim yapabilir. Bu dönemde proje çalışmaları sürecinde özgün bir fikrin ortaya çıkması söz konusu olursa BİLSEM yönetimi, konunun endüstriyel hale getirilmesi için patent, model, marka, tasarım başvuru süreçlerini gerçekleştirir. Bu nedenle BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin de yöneticilerin de ürün geliştirme, marka/model/tasarım yaratımı konusunda yeterliliklerinin olması gerekliliği doğmaktadır.

Proje üretimi ve yönetimi sürecinde üretim gerçekleştirilmeyen ya da gerçekleştirilemeyen öğrenci, danışman öğretmeni ile neden proje üretilmediğine dair rapor yazarak öğretmenler kuruluna sunmak durumundadır. Süreci tamamlayan öğrenciler ise tamamladıkları projeyi jüriye sunar. Jüri onay verdiği her projeyi BİLSEM'in bağlı olduğu genel müdürlüğe gönderir, .müdürlükte patent

potansiyeli olan bir proje keşfederse yine patent almak için başvuru süreçlerini başlatır.

BİLSEM'lerde uygulanan eğitim programlarının her ne kadar geliştirilse de hala teorik alt yapısının yetersiz olduğu, kurumda görev yapan öğretmenlerin de yöneticilerin de programların detaylarına inildiğinde öğrencilerin spesifik ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Dahası programlarda eğitim alan çocukların psikolojik gelişimlerini destekleyici unsurların olmaması, disiplinler arası ve çok yönlü düşünmeyi destekleyen faaliyetlerin de hala yetersiz olduğu bilinmektedir (Yılmaz ve Yılmaz, 2021). Ayrıca bu programların uygulanma sürelerinin ve program arası geçişlerin kurumdan kuruma farklı yorumlandığı ve uygulandığı bilinmekte, bu durumun da dezavantajları ortaya çıkmaktadır.

Eğitim ortamı. BİLSEM'lerin eğitim politikalarından biri olan eğitim ortamı, öğrencilerin bireysel ve grup eğitim etkinliklerine uygun, özel yetenekli öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini destekleyici nitelikte olması gerekmektedir. Ayrıca bu eğitim ortamları farklı ilgi ve yetenek alanlarını tespit etmeye, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik zengin araç, gereç ve materyallerle donatılmış olmalıdır. Fakat yapılan araştırmalar (Çelik-Şahin, 2014; Güneş, 2018; Kazu ve Şenol, 2012; Kurtdaş, 2012; Sezginsoy, 2007; Yılmaz ve Yılmaz, 2021), BİLSEM'lerin atölye ve çalışma ortamlarının fiziki alt yapısının birçok açıdan eksikliklerinin olduğunu bu nedenle de bu öğrencilere eğitim sunması açısından oldukça yetersiz olduğunu vurgulamaktadır.

Üstün yetenekli çocukların eğitilmesi önceliği, tartışmasız bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır. Bu potansiyelin değerlendirilmesi ülkelerin stratejik olarak ele aldığı kritik bir konudur, öyle ki gelişmiş ülkeler kendi ülkelerindeki bu potansiyelleri değerlendirmenin ötesinde diğer ülkelerden bu potansiyellerin ülkelerine yönelmesi için de politik çaba içerisindedir. Ülkeler, üstün yetenekli çocukları bir rezerv olarak görmekte, bu nitelikli insan gücünün geliştirilmesinin üretimi artırıcı, sosyal ve yapısal değişmeyi de hızlandırıcı etkileri olduğu bilinmektedir. Ayrıca ülkelerin, bu kıt beşeri kaynağı, kendi toplumu ve diğer toplumların gelişimi için eğitmesi, eğitimini planlaması buna yönelik politikalar oluşturması sorumluluğu da bulunmaktadır. Gelişmiş ülkeler bu potansiyeli ülkelerinin kalkınması, gelişmesi, uluslararası konumu, etkisi ve geleceği için uzun yıllardır değerlendirirken, Türkiye'nin bu üstün

potansiyeli 'ne ölçüde değerlendirdiği' sorusunun cevabı olumsuzdur (Bilgili, 2004). Üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili devlet politikaları oluşturulmamış, kalkınma planları ve milli şuralar gibi devlet politika belgelerinde bu konu 2000'li yıllara kadar geçirilmemiş ve hatta birçok politika belgesinde değinilmemiştir. 2000'li yıllardan sonra bu politika belgelerinde konu tartışılmış, raporlar hazırlanmış ama birçoğu eylemselliğe dönüştürülmemiştir.

Üstün yetenekli çocukların eğitiminde, Cumhuriyetten günümüze en kapsamlı reform BİLSEM uygulaması olmuştur. Her ne kadar üstün yetenekli çocukların eğitiminde başarısı kabul edilmiş olduğundan ülke geneline yaygınlaştırılmış olsa da yetersiz bulunduğu, iyileştirme ve geliştirme amaçlı reformlara ihtiyaç duyduğu durumlar da mevcuttur. Bu durumlar; BİLSEM'lerde eğitim veren öğretmenlerin niceliksel yetersizliği ve niteliksel zayıflığı (Altun ve Vural, 2012; Kaya, 2013; Nar ve Tortop, 2017; Sak, 2013), yönetici seçim sistemi (Kılıç ve Memişoğlu, 2018), program geliştirmede uzman yetersizliği (Güneş, 2018; Yazıcı ve Altun, 2016), öğrenci tanılama süreci (Keskin, Samancı ve Aydın, 2013; Kurnaz ve Ekici, 2020; Sarı ve Öğülmüş, 2014), BİLSEM'lerde uygulanan programların yetersizliği ve standart eğitimle bütünlük oluşturmaması (Çelik-Şahin, 2014; Yılmaz ve Yılmaz, 2021) ve BİLSEM'lerin öğrencilere programa uygun sunacakları eğitim için fiziki alt yapının yetersizliği (Çelik-Şahin, 2014; Güneş, 2018; Kuzu ve Şenol, 2012; Kurdaş, 2012; Sezginsoy, 2007) olarak sıralanabilir. Ülke genelinde üstün yetenekli çocukların eğitimini gerçekleştiren bu modelin, yetersizlikleri ve eksikliklerinin belirtildiği bu alanlarda reform uygulamalarına ihtiyaç duyduğu bilinmektedir.

İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar kapsamında eğitim reformlarının başarı ve başarısızlık dinamiklerini konu eden araştırmalara, ayrıca üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili politikaların değerlendirildiği ve BİLSEM'in niteliklerinin ele alındığı çalışmalara, konu sıralamasıyla yer verilmiştir.

Desimone (2002), okulu geliştirmek için yapılan reform çalışmalarının başarılı bir şekilde uygulanması için ölçüt alınan *PNK*'yı okul reform uygulamaları ile gözden geçirmiş, kuramın boyutlarının reform uygulamalarındaki etkisini ve içeriğini incelemiştir. İlgili alanyazından da destek alan Desimone, kuramın beş boyutunu

oluşturan politika niteliklerinin hepsinin uygulamaya katkıda bulunduğunu tespit etmiştir. Belirginlik, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar niteliklerinin dikkate alınarak uygulandığı reformların başarılı olduğunu, bu niteliklerin her birinin uygulamayı ayrı ayrı güçlendirdiğini, dahası birbirleriyle ilişkili olan bu niteliklerin birbirlerinin etki gücünü artırabileceği gibi zayıflatabileceğini de belirtmiştir.

Soutu-Otero (2011), politika reformlarının uygulanma sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi ve başarısız olma olasılığını azaltmak için reform henüz tasarım sürecindeyken neler olması gerektiğini tartışarak bir tipoloji oluşturmayı amaçlamıştır. Bu tartışmanın merkezinde de reform tasarımına paydaşların katılımının reformun uygulanma sürecini nasıl etkilediği ve siyasi, sosyal, kültürel faktörlerin reform sürecini nasıl şekillendirdiği yer almaktadır. Literatürde yer alan standart görüş, reformun tasarım aşamasında paydaş katılımının önemli olduğuna dairdir. Paydaşlar reformun tasarlanmasında bir bilgi kaynağı olabilir ve tasarım aşamasındaki bu katılım uygulama sırasında da paydaşların desteğini sağlayabilir. Buna karşın kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilen paydaş fikirlerinin alınması ve anlaşma sağlanması zaman alabilir ve imkansız olabilir. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 12 kişiyle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşülen kişiler, kurumlarındaki liderlik konumları ve reforma doğrudan etkileri nedeniyle seçilmiştir. Görüşmelerin sonucunda, paydaş katılımına yönelik vurgunun bazen orantısız olduğu ve bu konuda denge oluşması gerektiği, paydaş fikrinin alınması ve anlaşılmasına ayrılan orantısız zamanın uygulamak istenen reforma ve ihtiyaçların karşılanmasına yönelik gecikme yaşattığı kanısına ulaşılmıştır. Ayrıca hükümetlerin eğitim politikası geliştirmede önemli paydaşlar olduğu, yukarıdan aşağıya yasal bir şekilde reform sürecini hızlandırdıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğretmenlerin, reformun tasarım sürecinde fikirlerini sunmasının da uygulamanın daha kolay uygulanmasını sağladığını ve direnci kırdığı da elde edilen bilgiler arasındadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak 'tek bir prosedür'ün her uygulamaya uymayacağı, paydaş katılımının reformun başarı ve başarısızlığını açıklayan bir etmen olduğunu, fakat paydaş katılımında değişkenlerin arasında - uygulamaya göre- bir dengenin sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Berkovich ve Bogler (2019), DESCOP (demografik, ekonomik, sosyal, kültürel ve politik) faktörlerinin eğitim reformlarının başarılı bir şekilde uygulanmasına yönelik oluşturulan temel kapasite üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya göre, eğitim

reformların başarı ve başarısızlığının nedeni olarak politika yapıcıları işaret etmek, onların etki gücünü abartmak demektir. Bu kapsamda araştırma, eğitimde reformlar planlanırken ve uygulanırken göz ardı edilen bağlamsal faktörlere ışık tutmaktadır. Çalışmada, DESCOP faktörlerin reform başarısı üzerindeki etkisini belirlemek için durum çalışması yöntemi kullanılarak başarısız olan üç reform ölçüt alınmıştır. Analizlerin sonucunda alan yazına iki değerli katkı sunulmuştur. Bunlardan birincisi, DESCOP faktörlerinin politikaların ve reformların başarısında bağlamsal bir rolü olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuç, politika yapıcıların gücüne odaklanan mevcut eğitim planlaması ve reformları literatüründe eksiktir. İkincisi ise, 'iyi yönetim'dir. Çalışma 'iyi yönetim' perspektifini, DESCOP faktörlerinin politika başarısızlığı üzerindeki merkeziliği ve etkisi hakkında yeni bir açıklama sunmak için kullanır ve yönetim yeteneklerinin süreçteki rolünü vurgular.

Shaked ve Schechter (2016), okul müdürlerinin ulusal bir reform politikasının talepleri ile öğretmenlerin tutumları ve davranışları arasında nasıl arabuluculuk yaptıklarını araştırmıştır. Okul müdürleri, okulun dış dünyası ile iç dünyası arasında bağlantı kuran aracılarıdır. Dıştan gelen değişim taleplerine, öğretmenlerin tepki gösterdikleri ve direndikleri reform dönemlerinde bu aracı rolleri daha da önemli hale gelmektedir. Bu bağlamda nitel araştırma modeli benimsenerek yapılan araştırmada 59 okul müdürü ile görüşülmüştür. Bu görüşmelerde müdürlere 'Müdür olarak rolünüz açısından reform ne anlama geliyor?', 'Reformun uygulanmasını hangi faktörler teşvik etti veya engelledi?' ve "Reform uygulama süreci boyunca hangi faktörler kararlarınızı önemli ölçüde etkiledi?" gibi sorular sorulmuştur. Bu sorulardan elde edilen veriler neticesinde, reform politikalarının talepleri ile öğretmenlerin tutum ve ihtiyaçları arasında müdürlerin arabuluculuk rolü kapsamında iki tamamlayıcı strateji kullandıkları tespit edilmiştir. Bunlar: (1) Öğretmenlerin reformu desteklemelerini sağlamak ve (2) Reformu öğretmenlere uyarlamaktır. Birinci stratejinin yerine getirilmesinde iletişim oldukça önemlidir. Müdürler, öğretmenlere yeni reform gereksinimlerinin makul olduğunu ve karşılanabileceğini, böylece sistemin çalışabilmesi ve hatta reform ile sistemin daha da başarılı olmasını umduklarını açıklamışlardır. İkinci strateji kapsamında da, müdürler dışarıdan dayatılan reformlarda öğretmenlerin ihtiyaç ve taleplerini de dikkate almaktadırlar. Öğretmenlerin tutum ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak reformu eksik bir şekilde uygulamak için de, ikinci strateji bağlamında, okul müdürlerinin yerel politika

yapıcılar olarak hizmet etmek istediklerini, yasaları yürürlüğe koyarken de ulusal düzenlemelerin ve yerel kapasitelerin tartışılması sürecinde aktif rol oynamak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Cuban (1990), eğitim reformlarının nadiren okul düzenini değiştirdiğini ve kalıcı olduğunu, buna karşın eğitim reformlarının birçoğunun başarısız olmasına rağmen neden devamlı aynı konularda tekrar ve tekrar reform yapıldığını sorgulamıştır. Bu sorgulamada politika yapıcıların, yöneticilerin, uygulayıcıların ve araştırmacıların reformların sahiplenilmeden, uygulanmadan geri döndüğünü ve istenilen değişimi neden gerçekleştiremediğini anlamaya çalışmalarının, aynı konularda tekrar ve tekrar reform üretmekten daha önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlayış eksikliği, uyumsuz çözümlerle sorunların peşine düşmelerine, enerjilerini gereksiz yere harcamalarına ve reformların başarısına yönelik de umutsuzluk biriktirmelerine neden olmaktadır. Başarısızlığı anlamadaki bu yetersizliğe karşın yeni bir yol belirlemek gerekir. Bu da başarısızlığa neden olan değişime yönelik herhangi bir kalıbın olup olmadığını belirlemek amacıyla okul yapıları, yönetim, müfredat ve öğretimdeki reformları incelemekle, ayrıca bu reformlarla ilgili sınıflardan, okullardan, ilçe ve bölgelerden katman katman veri toplayıp analiz etmekle mümkün olabilir.

Hallinger (2010), Güneydoğu Asya ülkelerinde, 1995-2007 yılları arasında eğitim reformlarına dahil olan akademisyen ve eğitim liderlerine sorular sorarak eğitim reformunun betimleyici bir analizini sunmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda iki ana soru belirlemiştir: (1) *Güneydoğu Asya'da eğitim reformunun önündeki başlıca engeller nelerdir?* ve (2) *Güneydoğu Asya'daki eğitim reformu ve değişim süreci hakkında Batı literatüründe bildirilen süreçlerden farklı bir şey var mıdır?* Belirtilen zaman aralığında, Tayland, Singapur, Tayvan, Hong Kong ve Malezya'da, eş dağılım gerçekleşecek şekilde, eğitim reform sürecine dahil olan 40 akademisyen ve eğitim lideri ile görüşülerek araştırmanın verileri sağlanmıştır. Bu engeller; belirsiz ve değişen hedefler, kültür ve değerler arasındaki değerler çatışması, perspektif eksikliği, paydaş katılımının olmaması ve değişimin sahiplenilmemesi, uygulamada koordinasyon eksikliği, uygulama sırasında liderlerde değişiklik, yüzeysel değişiklikleri uygularken derin reformlara karşı kayıtsız olma, reform uygulayıcılarının mesleki becerilerinin reform için hazırlanması ve kaynak yetersizliği olarak sıralanabilir. Araştırmanın sonucunda, eğitim reformunun başarısı

önündeki engellerin, Batı ülkeleri ile benzerlikleri olduğu gibi farklı yanlarının da olduğu bilgisine ulaşılmış, bu farklılıkların da kültürel faktörler olduğu tespit edilmiştir.

Terhart (2013), yaptığı araştırmada, okul kalitesinin artırılmasına yönelik yapılan reformlara karşı öğretmen direncinin bağlamını, biçimini ve sonuçlarını tartışmıştır. Eğitim alanında başarı algısının gerçeklikten uzak olduğunu, tek bir sonuca varılıp bir reforma başarılı ya da başarısız demenin doğru olmadığı belirtmiştir. Bir eğitim reformunda çaba olup olmadığı, sonuçta başarıdan mı, başarısızlıktan mı kısmi başarı ya da kısmi başarısızlıktan mı bahsedileceğinin tamamen yorum sorunu olduğu kanısındadır. Bunun yerine olumlu sonuçların olumsuz sonuçlardan ya da olumsuz sonuçların olumlu sonuçlardan daha fazla olup olmadığına karar vermenin daha rasyonel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dahası başarısız olduğunda, başarısızlığın tekrar yeni reformları doğurması yerine, bunu kabullenip bu başarısızlıkla nasıl başa çıkılacağını öğrenmenin daha yararlı bir eylem olduğu düşüncesindedir.

Levin ve Wiens (2003), yaptıkları araştırmada, reformların neden başarısız olduğunu tartışarak eğitim reformlarını gerçekleştirmek için farklı bir yaklaşım benimsemenin mümkün olduğunu belirtmiştir. Okullarda değişim baskısı, ekonomik rekabet gücünün insan bilgi ve becerisine dayandığına yönelik inancını temele alan, bireyleri ve ülkeleri kıyaslayan ulusal ve uluslararası test karşılaştırmaları tarafından tetiklenmektedir. Okul reformlarını piyasa mekanizmalarına, finansına ve test sorularına göre tasarlamak da başarısızlığı kaçınılmaz kılmaktadır. Okullarda bu kapsamda yapılan reformların işe yaramadığını, çünkü doğrudan öğrenci performansını etkileyeceğini bildikleri kritirlere odaklanmadıklarını tespit etmişlerdir. Bunun yerine yerel bağlamın ihtiyaçlarının önemszenmesi, reforma dahil olacak aile ve toplum gibi paydaşlarla güçlü ilişkiler kurularak sürece dahil edilmeleri, öğretme ve öğrenmeye odaklı okulun kapasitesinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmaya odaklanılmalıdır. Böylelikle çocuklar için herkesin istediği hedeflere ulaşılmasının daha kolay olacağı iddia edilmektedir.

Gaziel (2010), eğitim reformlarının başarısızlığı üzerine yaptığı araştırmada, eğitim reformlarının ortaya çıkış şeklini analiz ederek, neden başarısız olduğuna yönelik alternatifleri sorgulamıştır. Sorgulama 'eğitim reformları neden başarısız oluyor?' ve 'Reformun önündeki engellerin açıklamaları nelerdir?' ana sorularının

etrafında şekillenmiş, alınan cevaplar iki paradigma çerçevesinde tartışılmıştır. Bu paradigmlar: (1) *Denge paradigması* ve (2) *Çatışma paradigması*'dir. Gaziel, eğitim reformlarının politika yapıcılar tarafından belirlenirken devlet okullarının niteliği hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu ve yapılan reformların var olan okulların sosyal ihtiyaçlarına cevap vermediği sonucuna ulaşmıştır. Okulların piyasa ekonomisine uygun standartları yükseltmeye yönelik yeniliklere değil, öğretmenlerin, öğrencilerin ve toplumun özelliklerine göre yapılan değişimlere ihtiyaç duyduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Cevher Kılıç (2015), '*Türkiye'de Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklara Yönelik Bir Eğitim Politikası Oluşturulamaması Sorunu Üzerine Yaptığı Değerlendirme*' çalışmasında üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tarihsel gelişim sürecini vermiş, politika belgeleri kapsamında bu özel çocukların eğitimine yönelik nasıl politika oluşturulmadığını ele almıştır. Üstün ve özel yetenekli çocukların eğitimi ile en kapsamlı çalışmaların ülke geneline yaygınlaşması sebebiyle BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi)'ler olduğu fakat bu kurumların da yeterlilik açısından sorunları olduğuna değinmiştir. Araştırma sonucunda, her ne kadar, üstün yetenekli çocuklar ile ilgili kalkınma planlarında, milli eğitim şuralarında görüşülse de, konu ile ilgili çalıştaylar, kongreler, seminerler düzenlense de alınan kararların gerçek hayata uygulanmadığı tespit edilmiştir. Bu konudaki sorun alanlarının iyileştirilmesi ve ihtiyacın giderilmesi için nitelikli ve kapsamlı eğitim politikalarının oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmış ve önerilmiştir.

Çitil (2018), üstün yetenekli öğrencilerin ülke ve insanlık için önemli değerler olduğunu belirtmiş, bu kapsamda ülkede yapılan çalışmaları değerlendirmiş. Cumhuriyet'in ilanından sonra üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik politikalar 1960 sonrası ve öncesi iki dönemde analiz edilmiştir. Bu konudaki incelemeler sonucunda, Türkiye'nin bu çocukların eğitimi için güçlü bir politika ve sistem geliştiremediği tespit edilmiştir. Mevcut uygulamalara bakıldığında BİLSEM'lerin varlığına rastlanmakta, birçok politika belgesine de konu olduğu görülmektedir. 2000'li yıllardan itibaren eğitim veren ve ülke geneline yaygınlaştırılan BİLSEM'lerin hala öğretmen seçimi, öğrenci tanınması, fiziki konuları, eğitim programları, gelişimsel rehberlik anlayışıyla danışmanlık sisteminin geliştirilmesi vb. birçok konuda sorunları olduğu ve iyileştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca konu ile ilgili politika belgelerinde ve raporlarda ciddi bir anlamsal

kargaşa olduğu tespit edilmiş, belirlenen politikaların ve alınan kararların temel bir felsefe ve yaklaşımdan uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamdan yola çıkarak yazar, üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili milli bir politika geliştirilmesi gerektiğini, bu politikaların teoride geliştirilse de uygulamaya mutlaka dönüştürülmesi gerektiği vurgulamıştır. Bunun da akademinin değil yürütmenin sorumluluğunda olduğu kanısındadır.

Şahin (2020), de benzer şekilde Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimini politikalar ve yasalar bağlamında tartışmıştır. Osmanlı’da Enderun mektebi gibi üstün yeteneklilerin eğitiminde kültürel bir mirasa sahip olduğumuz, Cumhuriyet’in ilanından itibaren de belirlenen politikalar, yasalar ve bu kapsamda gerçekleşen uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalardan biri olan BİLSEM’ler ele alınmış, BİLSEM’lerin ulusal boyutta standart hedefler belirlememesi ve öğretmen yeterlilikleri ile ilgili eleştirilmesine değinmiştir. Dahası gelecek vizyonunda üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik bir tablo çizerek, bu konuda gerekli alt yapı ve süreçlerin iyileştirilmesi gerektiğini belirten politik hedeflere yer vermiştir.

Sak ve arkadaşları (2015), üstün yetenekli öğrencilerin eğitimini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmiş, üstün yetenekli öğrencilere yönelik gerek ilgili alanyazında gerekse ülke politikasında olumlu yönde gelişmeler olmasına rağmen hala sorunlu alanlar olduğu ve çözüm beklenildiği üzerinde durulmuştur. Konu ile ilgili devlet politikaların her zaman olduğu fakat belirlenen politikaların uygulamada yeterince etkili olmadığı belirtilmiştir. Buna sebep olarak da ülke politikacılarının değıştikçe, politikalar da değışmiş ve belirlenen politikalar da uygulama süreçlerinde takip edilememiştir. Dolayısıyla konuyla ilgili umut edilen gelişmeler gerçekleştirilememiştir. Buna karşın son zamanlarda toplumun bu konudaki farkındalığının artmasının ve devletin bu konuyu öncelikli alanlar arasına almasının daha güçlü ve uygulanabilir eğitim politikaları belirlenmesini etkileyeceği düşünülmektedir.

Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2019), ‘*Velilerin Gözüyle BİLSEM*’ adlı araştırmasında, BİLSEM’de ilkokul düzeyindeki öğrencilerin velilerinin görüşleri olarak BİLSEM’ler değerlendirilmiştir. Araştırma, BİLSEM’de eğitim almaya hak kazanan öğrencilerin velilerine sorulan soruların cevapları BİLSEM’li olmanın ne anlama geldiği, BİLSEM’in katkıları, BİLSEM’e yönelik sorunlar ve bu sorunlara yönelik öneriler şeklinde kategorilendirilmiştir. Veliler çocuklarının BİLSEM’li

olmasından gurur duydukları, BİLSEM'in veliler ile daha fazla iletişim halinde olması gerektiği, BİLSEM'de çocuklarının yaratıcılıklarını geliştirecekleri daha fazla etkinliğe yer vermeleri gerektiği, BİLSEM'e öğretmen seçiminde daha farklı kriterin olması gerektiği, BİLSEM'lerin fiziki yetersizlikleri ile ilgili görüşler bildirmişler ve bu sorun alanları ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır.

Özer (2021), *'Türkiye'de Özel Yeteneklilere Yetenek Geliştirme Desteğinde Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut Durum ve İyileştirme Alanları'* başlıklı araştırmasında ülkelerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine verdiği öneme değinmiş, bu konuda özellikle ABD'de ve Avrupa'da yapılan uygulamalara değinmiştir. Türkiye'nin de bu konuda yaptığı çalışmaları ele aldıktan sonra, 1995'te kurulan BİLSEM'lerin başarılı bir şekilde tasarlandığını ve günümüzde 81 ile yaygınlaştığını ifade etmiştir. BİLSEM'lerin şu anki mevcut durumunu (öğrenci tanılama, öğretmen seçimi, uygulanan destek programları vb.) ele aldıktan sonra, aksayan ve iyileştirilmesi gereken hususlara değinmiştir.

İlgili araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; eğitim reformlarının başarısızlıklarına, başarılarını filtreleyen bazı değişkenlere ve doğrudan başarısının önündeki engellere yönelik oldukça fazla araştırma (Arar, Tamir ve Abu-Hussain, 2019; Berkovich, 2011; Berkovich ve Bogler, 2019; Cuban, 1990; Cuban, 1998; Cuban, 2013; Datnow ve Stringfield, 2000; Del Val ve Fuentes, 2003; Feldman, 2003; Fullan, 2016; Gaziel, 2010; Hallinger, 2010; Hallinger ve Lee, 2011; Ham ve Dekkers, 2019; Harris, 2011; Reichman ve Artzi, 2012; Souto-Otero, 2011; Terhart, 2013; Turkan ve Grossman, 2011; Yerrick, Parke ve Nugent, 1996) yapıldığı görülmektedir. Reformların başarısında öğretmenlerin ve yöneticilerin rolüne (Brezicha, Bergmark ve Mitra, 2014; Hallinger ve Lee, 2013; Ganon-Schilon ve Schechter, 2019; Marx, 2014; Mizrahi-Shtelman, 2019; Roberts ve King, 2020; Shaked ve Schechter, 2016; Schechter, Shaked, Ganon-Schilon ve Goldratt, 2018) yönelik araştırmalar yapılsa da, eğitim reformlarının başarılı olmasını etkileyen etmenlerin bir bütün olarak ele alındığı çalışmalara (Cuban, 1998; Desimone, 2002; Guhn, 2009; Kliebard, 1998) oldukça az rastlanmıştır ki bunların birçoğu başarı ve başarısızlığın bir arada ele alındığı çalışmalardır. Diğer taraftan eğitim reformlarının başarısını etkileyen etmenlerin incelendiği bu araştırmada, saha uygulamasının yapıldığı BİLSEM'le ilgili yapılan araştırmalar da incelenmiş, ilgili alanyazında üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili politikalarının analiz edildiği gibi, politikasızlığın

da vurgulandığı araştırmalara (Cevher Kılıç, 2015; Çitil, 2018; Şahin, 2020; Özer, 2021; Özmen ve Kömürlü, 2013) rastlanmıştır. Dahası üstün yetenekli çocukların eğitiminde önemli bir yer edinen ve başarılı bulunan BİLSEM modelinin içeriğinin ve niteliklerinin tartışıldığı (Altun ve Vural, 2012; Ayaydın ve Ün, 2018; Bakioğlu ve Levent, 2013; Birgili ve Çalık, 2013; Kuzu ve Şenol, 2012; Kurnaz ve Ekici, 2020; Sarı ve Öğülmüş, 2014; Yumuş ve Toptaş) çalışmaları da bulunmaktadır. İlgili alanyazın taramalarında, Türkiye’de eğitim reformlarının başarılı olmasındaki etmenlerin incelendiği, başarısızlıklarına neden olan faktörlerin ele alındığı bütüncül çalışmalara rastlanmamıştır. Oysa Türkiye AB’ye girme sürecinde, AB eğitim sistemine uyum amaçlı ve dünya ülkeleri arasında yerini görebilmek için dahil olduğu OECD ülkeleri ile kıyaslamalı testlerin sonucunda tetiklenerek eğitimi iyileştirme ve geliştirmeye yönelik birçok eğitim reformu gerçekteşirmiştir.

Bölüm 3

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama aracının geliştirilmesi ve pilot uygulama sürecine, veri toplama sürecine, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ve araştırmacının rolü ile ilgili bilgilere değinilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, BİLSEM'de gerçekleşen değişim, yenilik ve reformist uygulamaları *PNK* bağlamında analiz ederek eğitim reformlarının başarılı olmasındaki etmenleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma yaklaşımı ile temellendirilmiştir. Nitel yöntemler belirlenen konu veya durum ile ilgili detaylı, derinlemesine bilgi edinilmesini sağlar (Patton, 2018). Merriam (2002)'a göre, gerçeklik üzerinde tek, sabit bir şekilde anlaşılacak bir olgu değildir, nitel araştırmalar gerçekliği içerisinde bulunduğu durumla etkileşim halinde iken anlamaya ve yorumlamaya çalışır, yani gerçekliğin inşasını tüm yönleriyle sorgularlar. Dolayısıyla bir şeyin miktarının ölçümüne dayalı olan nicel araştırmalardan farklı olarak bir şeyin ne, nasıl, ne zaman, nerede ve niçini, yani özünü ve ortamını keşfetmeyi amaçlar (Berg ve Lune, 2015).

Bir durumun veya olayın sadece bir kesitiyle uzun süreli, yoğun ve derin bir etkileşim halinde gerçekleştirilen nitel araştırmalar, çalışma yaptığı ortamın özelliklerine sistemik, kapsayıcı ve bütüncül bir bakış açısıyla bakar. Böylelikle araştırmacının herhangi bir dolaylı araçla değil bizzat kendisinin araç olarak, olayın gerçekleştiği ortamla bütünleşerek veri toplaması, araştırılan durumun altında yatan ve görülmeyen etmenlerin anlaşılma olasılığını artırarak araştırmayı güçlü kılar (Miles ve Huberman, 2015). Bu nedenle araştırmada, eğitim reformlarının başarılı olmasındaki etmenlerin anlaşılması ve başarısının önündeki engellerin ne olduğuna yönelik derinlerde yatan gerekçelerin açığa çıkması amacıyla reformların uygulayıcılarından politika belirleyicilerine kadar tüm reform aktörlerinin süreci nasıl anladıkları ve yorumladıklarına dair deneyimlerini irdelemek için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum deseninin yapısına göre tasarlanmıştır. Merriam'a (1998) göre, durum çalışması araştırmasının tanımlayıcı özelliği, durumun sınırlandırılmasıdır. Odaklanılan bu sınırlı sistemin içerisinde, araştırmacı, çoklu bilgi kaynakları ile detaylı bilgi toplamakta, topladığı verilerle de durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyarak sistemi derinlemesine incelemektedir (Chmiliar, 2010; Creswell, 2020). Bu derinlemesine bilgiyi elde etmek için de durum çalışması, 'nasıl' ve 'neden' sorularını yanıtlayarak ihtiyaç duyulan zengin betimlemeleri elde etmede ideal bir araştırma aracıdır (Merriam, 1998). Bu kapsamda özgün bir model olan BİLSEM'de gerçekleştirilen reformist uygulamalara odaklanılmış, kuramın boyutları ölçüt alınarak belirlenen temalar altında, BİLSEM'de bu reformist uygulamaları uygulayan öğretmen ve yöneticilerin, bu değişim politikalarını belirleyen ve tasarlayan politika yapımcıların görüşleri alınmış, bu farklı katmanlardan elde edilen çoklu veri kaynağı derinlemesine analiz edilmiştir.

Araştırmanın Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma gurubunu, Ankara ilinde bulunan BİLSEM'lerde 2020-2021 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmen ve kurum yöneticileri, üstün yetenekli çocuklar ile ilgili birimde görev yapan Ankara İlçe MEM yöneticileri, Ankara İl MEM yöneticileri ve Milli Eğitim Bakanlığı politika belirleyicisi oluşturmaktadır. Türkiye'de 182 BİLSEM, Ankara'da ise sekiz BİLSEM bulunmaktadır. Ankara'da açılan sekiz BİLSEM'in beşi (*Altındağ Şehit Hüseyin Gültekin BİLSEM, Çankaya Yasemin Karakaya BİLSEM, Etimesgut BİLSEM, Mamak BİLSEM, Yenimahalle BİLSEM*) eğitim öğretim yapmakta, diğer üç tanesine (*Çubuk BİLSEM, Keçiören BİLSEM, Sincan Şehit Abdullah Büyüksoy BİLSEM*) kurucu müdür atanmış fakat tam olarak faaliyete geçmemiştir. Türkiye'de BİLSEM'lerde görev yapan 320 yönetici, 2.223 öğretmen bulunmakta (MEB, 2020b), 2020-2021 eğitim öğretim yılı itibarıyla Ankara BİLSEM'lerde görev yapan 25 kurum yöneticisi, 3472 öğrenci bulunmaktadır. Her İlçe MEM'de üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili birime bakan bir şube müdürü, Ankara İl MEM'de de aynı birimle ilgilenen yine bir şube müdürü bulunmaktadır. Ayrıca üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik politikaları belirleyen ve yön veren bir daire başkanı görev yapmaktadır. Araştırma kapsamında da reformların sahadaki uygulayıcısından politika belirleyicisine doğru

hıyerarşik yönde, 27 ğretmen, 11 kurum yöneticisi, beş İlçe MEM Şube müdürü, bir İl MEM müdür yardımcısı ve bir Daire Başkanı ile görüşme yapılmıştır. Görüşlerin hıyerarşik yönde her katmandan toplanması, alanyazınla ilişkili olarak, reformların başarisında gerekli olan etmenler ile ilgili görüşlerin aşağıdan yukarıya nasıl şekillendiğini ve farklılaştığını anlamak için önemsenmiştir.

Araştırmanın alışma gurubunun belirlenmesinde, BİLSEM’de gerçekleştirilen reformist uygulamalara yönelik öğretmenlerden, politika belirleyicilere kadar hıyerarşik her kademedede görev yapan katılımcıların deneyimlerine yönelik görüşler *PNK* bağlamında amaca yönelik derinlemesine incelendiğinden amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Belirli bir amaçla veya odaklanılan konuyla ilgili olarak örneklemin önceden düşünülüp belirlenmesi anlamına gelen amaçlı rnekleme (Punch, 2005), gücünü odaklanılan konunun kuvvetli ve derinlemesine anlama üzerine yaptığı vurgudan ve amaç doğrultusunda zengin bilgi içeren durumları seçiminden alır (Patton, 2018). Bu zengin bilgi içeriği seçimini de amaçlı örnekleme maksimum çeşitlilik yaklaşımı ile gerçekleştirir. Maksimum eşitlilik örnekleme, araştırmanın başlangıcında maksimum farklılığı sağlamak amacıyla seçilmekte, böylelikle bulguların farklı bakış açılarını ve farklılıkları yansıtma olasılığını artırmaktadır (Creswell, 2020). Bu kapsamda, araştırmanın katılımcıları beş farklı BİLSEM’de görev yapan ğretmen ve kurum yöneticileri, BİLSEM ile ilgili Ankara İl ve İlçe MEM birim yöneticileri ve üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgilenen politika belirleyicilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın alışma gurubuna dahil olan katılımcıların isimleri araştırma etiği açısından gizli tutulmuş ve her bir katılımcı ‘*Katılımcı (K)*’, ğretmen, yönetici, üst ara sistem yöneticisi ve politika belirleyicisi kademelerini ayırt etmeksizin ‘*Katılımcı Kodu (K1, K2, K3 vb.)*’ şeklinde kodlanmıştır.

Araştırma Katılımcılarına İlişkin Demografik Veriler

BİLSEM ğretmenlerine ilişkin veriler. Tablo 3’de araştırma gurubunda yer alan BİLSEM ğretmenlerinin cinsiyet, yaş, branş, medeni ve eğitim durumları, kıdemleri, BİLSEM’de çalışma süreleri ve görüşme şekilleri bilgi olarak verilmiştir.

Tablo 3

BİLSEM Öğretmenlerine İlişkin Demografik Veriler

Katılımcı kodu (K.D)	Cinsiyet	Yaş	Medeni durum	Branşı	Eğitim Durumu	Kıdem (yıl)	BİLSEM'de Çalışma Süresi (yıl)
K4	Erkek	38	Evli	Matematik	Lisans	15	3
K5	Kadın	38	Evli	Sınıf Öğr.	Yüksek Lisans	15	3
K6	Kadın	40	Evli	Tarih	Yüksek Lisans	15	3
K7	Kadın	33	Evli	Görsel Sanatlar	Lisans	9	3
K8	Erkek	41	Bekar	Sosyal Bilgiler	Yüksek Lisans	19	2
K9	Kadın	42	Evli	Görsel Sanatlar	Lisans	19	7
K12	Kadın	30	Evli	Kimya	Yüksek Lisans	8	4
K13	Kadın	42	Evli	Matematik	Yüksek Lisans	16	3
K14	Erkek	41	Bekar	Felsefe	Doktora	15	3
K15	Kadın	48	Bekar	Edebiyat	Lisans	25	3
K16	Kadın	45	Evli	Sınıf Öğr.	Lisans	22	1
K19	Kadın	35	Evli	Sınıf Öğr.	Yüksek Lisans	13	5
K20	Erkek	47	Evli	Felsefe	Yüksek Lisans	20	12
K21	Erkek	43	Evli	Edebiyat	Lisans	20	18
K22	Erkek	41	Evli	Bilişim	Yüksek Lisans	18	15
K23	Kadın	39	Evli	İngilizce	Yüksek Lisans	18	15
K24	Kadın	29	Evli	Rehberlik	Lisans	6	4
K27	Erkek	36	Evli	Türkçe	Lisans	13	4
K28	Kadın	32	Bekar	Sosyal Bilgiler	Yüksek Lisans	6	3
K29	Kadın	47	Evli	Tarih	Yüksek Lisans	23	4
K30	Kadın	46	Evli	Felsefe	Yüksek Lisans	24	5
K31	Kadın	35	Bekar	Kimya	Doktora	35	13
K34	Kadın	43	Evli	Felsefe	Lisans	16	2
K35	Kadın	32	Bekar	Fen Bilimleri	Doktora	8	4
K36	Erkek	46	Bekar	Müzik	Lisans	23	14
K37	Kadın	37	Evli	Sınıf Öğr.	Lisans	15	3
K38	Erkek	40	Evli	Sınıf Öğr.	Lisans	19	2

Tablo 3’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin 9’u erkek, 18’i kadındır. Öğretmenlerden sadece biri 29 yaşında, diğerleri 32-48 yaş aralığındadır. Farklı branşlardan olan öğretmenlerin kıdemleri 6 ile 25 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Bu öğretmenlerin de BİLSEM’de çalışma süreleri 1 yıl ile 18 yıl arasında farklılaşmaktadır. Ayrıca katılımcıların 12’si lisans mezunu iken, 3’ü doktora düzeyinde olmak üzere 15’i lisansüstü eğitim almıştır. 27 öğretmenle yapılan görüşmelerin 6’sı yüz yüze, 21’i çevrimiçi görüşme ile gerçekleştirilmiştir.

BİLSEM yöneticilerine ilişkin veriler. Tablo 4’de araştırma gurubunda yer alan BİLSEM’lerde görev yapan kurum yöneticilerinin cinsiyet, yaş, branş, unvan, medeni ve eğitim durumları, kıdemleri, BİLSEM’de çalışma süreleri ve görüşme şekilleri bilgi olarak verilmiştir.

Tablo 4

BİLSEM Kurum Yöneticilerine İlişkin Demografik Veriler

K.K.	Cinsiyet	Yaş	Medeni durum	Branş	Ünvan	Eğitim Durumu	Kıdem (yıl)	BİLSEM’de Çalışma Süresi
K1	Erkek	41	Evli	Sosyal Bilgiler	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	19	3
K2	Kadın	44	Evli	Tarih	Kurum Müdürü	Yüksek Lisans	20	11
K3	Erkek	39	Evli	Türkçe	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	15	3
K10	Kadın	33	Bekar	Teknoloji ve Tasarım	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	10	2 ay
K11	Erkek	35	Evli	Müzik	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	8	5
K17	Erkek	34	Evli	Fen Bilimleri	Kurum Müdürü	Lisans	13	4
K18	Erkek	30	Evli	Matematik	Müdür Yardımcısı	Lisans	7	7 ay
K25	Kadın	44	Evli	Teknoloji ve Tasarım	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	24	11
K26	Kadın	40	Evli	Coğrafya	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	17	3
K32	Kadın	41	Evli	Sınıf Öğr.	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	21	13
K33	Erkek	41	Evli	Fizik	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	18	1

Tablo 4’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yöneticilerin 6’sı erkek, 5’i kadındır. Araştırmaya katılan yöneticilerin 2’si kurum müdürü, 9’u kurum müdür yardımcısıdır. Katılımcıların yaşları 30-44 yaş aralığında kümelenmektedir. Farklı

branşlardan olan yöneticilerin kıdemleri 7 ile 24 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Yöneticilerin BİLSEM'de çalışma süreleri ise 2 ay ile 11 yıl arasında farklılaşmaktadır. Ayrıca katılımcıların 2'si lisans mezunu iken, 9'u lisansüstü eğitim almıştır. 11 kurum yöneticisi ile yapılan görüşmelerin 1'i çevrimiçi, 10'u yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Üst ara sistem yöneticilerine ilişkin veriler. Tablo 5'de araştırma gurubunda yer alan BİLSEM'lerin bağlı olduğu İlçe MEM'lerde konu ile ilgili görev yapan şube müdürlerinin cinsiyet, yaş, branş, unvan, medeni ve eğitim durumları, kıdemleri, BİLSEM'de çalışma süreleri ve görüşme şekilleri bilgi olarak verilmiştir.

Tablo 5

Üst Ara Sistem Yöneticilerine İlişkin Veriler

K. K.	Cinsiyet	Yaş	Medeni durum	Branş	Ünvan	Eğitim Durumu	Kıdem (yıl)	BİLSEM'de Çalışma Süresi
K39	Erkek	54	Evli	Türk Dili Edebiyatı	Şube Müdürü	Lisans	30	1 yıl
K40	Erkek	48	Evli	Kimya	Şube Müdürü	Lisans	24	1 yıl
K41	Erkek	39	Evli	Bilişim	Şube Müdürü	Yüksek Lisans	17	3 ay
K42	Erkek	42	Evli	Sınıf Öğretmeni	Şube Müdürü	Yüksek Lisans	20	1 yıl
K43	Erkek	45	Evli	Görsel Sanatlar	Şube Müdürü	Doktora	25	1 yıl

Tablo 5'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan üst ara sistem yöneticilerinin hepsi (N.5) erkektir. Katılımcıların yaşları 39-54 yaş aralığında kümelenmektedir. Farklı branşlardan olan yöneticilerin kıdemleri 17 ile 30 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Yöneticilerin BİLSEM'de çalışma süreleri ise 3 ay ile 1 yıl arasında farklılaşmaktadır. Ayrıca katılımcıların 2'si lisans mezunu iken, 3'ü lisansüstü eğitim almıştır. Üst ara sistem yöneticisi ile yapılan görüşmelerin hepsi (N.5) yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Politika belirleyicilere ilişkin veriler. Tablo 6'da araştırma gurubunda yer alan politika belirleyicilerin cinsiyet, yaş, branş, unvan, medeni ve eğitim durumları, kıdemleri, BİLSEM'de çalışma süreleri ve görüşme şekilleri bilgi olarak verilmiştir.

Tablo 6

Politika Belirleyicilere İlişkin Veriler

K. K.	Cinsiyet	Yaş	Medeni durum	Branş	Unvan	Eğitim Durumu	Kıdem (yıl)	BİLSEM'de Çalışma Süresi
K44	Erkek	40	Evli	Sosyal Bilgiler	İl MEM Müdür Yardımcısı	Lisans	18 yıl	3 ay+ 4 yıl özel eğitim
K45	Erkek	44	Evli	PDR	Daire Başkanı	Yüksek Lisans	21 yıl	5 yıl

Tablo 6'da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan politika belirleyicilerin 2'si de erkektir. Katılımcıların yaşları 40 ve 44'tür. Farklı branşlardan olan yöneticilerin kıdemleri 18 ile 21 yıl olduğu görülmektedir. Yöneticilerin BİLSEM'de çalışma süreleri ise 3 ay ile 5 yıl'dır. 3 ay görev yapan yöneticinin 4 yıl özel eğitim alanında hizmet verdiği de edinilen bilgiler arasındadır. Politika belirleyicilerden bir diğerrinin ise üstün yeteneklilerin eğitimini içeren PDR lisans eğitimi aldığı görülmektedir. Katılımcıların biri lisans, bir diğerrisi ise yüksek lisans mezunudur. Üst ara sistem yöneticileri (N.2) ile yapılan görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Nitel araştırmalarda, insanların algılarını, hislerini ve bilgilerini derinlemesine anlamak için kullandıkları en önemli araç görüşmelerdir (Merriam, 2018). Araştırmacı, görüşme esnasında konuyla ilgili karşılaştığı her örtük noktayı, o anda soracağı sorularla aydınlatma olanağına sahiptir (Patton, 2018). Bu durum çalışmasında da, görüşmelerle eğitim reformlarının başarılı olmasındaki etmenlerin anlaşılması için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesinde tümdengelimci bir model ile sorular oluşturulmuştur (Miles ve Huberman, 2015). Bu modele göre formun geliştirilme sürecinde *PNK* temele alınmış, sorulacak soruların sınırları ve içeriği, *PNK* ile ilgili alanyazın (Desimone, 2002; Porter, 1994; Porter vd, 1988) ölçüt alınarak belirlenmiştir. *PNK*'nin araştırmada temele alınmasının nedeni ise, eğitim reformlarının başarılı olmasında etkili olan etmenleri sistematik bir şekilde sunmasındandır. *PNK*'nin eğitim reformunun başarısını etkileyen her bir niteliği, görüşme formunun birer boyutunu oluşturmuştur. *PNK*'nin sunduğu kuramsal alt yapı ile hazırlanan taslak görüşme formunun uygulama sahası olan BİLSEM'de tam olarak karşılığının oluşması ve şekillenmesi amacıyla da pilot görüşmeler yapılmış, taslak bu

görüşmelerden alınan dönütlere göre revize edilmiştir. Revize edilen görüşme formuna son halini vermek için konunun kapsamını, içerik tutarlılığını ve cümlelerin anlaşılabilirliğini belirlemek üzere tez danışmanı, eğitim bilimleri alanında görev yapan üç uzman akademisyenden ve bir ölçme-değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır². Bu görüşlerin de katkısıyla görüşme formu taslaklarına son hali verilmiş, görüşme formu (Ek-Ç) hazır hale gelmiştir.

Görüşme formunun ilk taslağında katılımcılara (öğretmen, yönetici, üst ara sistem yöneticisi ve politika belirleyicilere) yönelik hazırlanan 17 soru, uzman görüşleri doğrultusunda 12 soruya düşürülmüştür. Hazırlanan form biri akademisyen, diğeri edebiyat öğretmeni Türkçe dil uzmanları tarafından okunarak son haline getirilmiştir. Bu görüşme formu, görüşülen gruba göre özünde aynı ama soruluş şeklinde farklılık taşımaktadır. Görüşme formlarının bu esnekliği sağlaması da temel özelliklerinden biridir (Creswell, 2020; Merriam, 2018). Görüşme formu son haliyle iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde görüşmenin tarihi, yeri, araştırmayla ilgili bilgiler ve katılımcıya yönelik demografik değişkenler ile ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise eğitim reformlarının başarılı olması için gerekli hususların belirleneceği, başarısız olmasındaki engeller ve sorunların ortaya konacağı, *PNK*'nın boyutları ölçüt alınarak hazırlanan açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Görüşme esnasında anlaşılmayan durumlarda veya belirtilen görüşleri daha da detaylandırmak amacıyla sonda sorular da sorulmuştur.

Pilot uygulama süreci

Pilot uygulama sürecinde görüşme soruları ve veri toplama planları gözden geçirilmektedir (Creswell, 2020). Durum çalışmalarında pilot uygulamalar, görüşme sorularının birbiri ile ilişkisinin kurulması, veri toplama sürecinin planlanması ve aksayan noktaların düzeltilmesi için önerilmektedir (Yin, 2013). Bu kapsamda BİLSEM'de görev yapan iki yönetici, altı öğretmen ve ilgili birimde görev yapan iki şube müdürü ile görüşme yapmak üzere toplamda on katılımcı ile pilot uygulama planlaması yapılmıştır. Bu planlamada öğretmenlerden oluşan grupla odak grup görüşmesi yapılmış, yöneticilerle yapılan görüşmeler ise teke tek gerçekleştirilmiştir.

² Bu süreçteki katkılarından dolayı Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e, Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na, Prof. Dr. Selahattin TURAN'a, Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ'a ve ölçme-değerlendirme uzmanı Eray SELÇUK'a teşekkür ederim.

Gönüllü katılımın esas olduğu bu görüşmelerde, araştırmının hangi amaçla yapıldığına yönelik bilgiler verilmiştir. Kuram ve boyutları anlatılmış, boyutların kapsamında sorulan soruların BİLSEM uygulamaları ile şekillenmesi ve sahada tam karşılığını bulması adına hem cevapları hem de önerileri alınmıştır. Bu görüşmelerden sonra, alınan dönütler değerlendirilmiş, taslak revize edilmiş ve uzman görüşlerinden önceki son hali verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmının verileri Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da bilgileri verilen katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmada katılımcılarla görüşme yapabilmek amacıyla, araştırmının etik süreçlere uygunluğunun sağlanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon'undan izin alınmıştır (Ek-A). Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni çıktıktan sonra, bu izin ile beraber, araştırmının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı BİLSEM'lerde yürütülebilmesi amacıyla da Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır (Ek-C). Alınan izinlerden sonra öncelikle BİLSEM kurumları bilgilendirilerek görüşme planlaması yapılmış, ardından her görüşülen BİLSEM'in bağlı olduğu İlçe MEM yöneticileri süreç ile ilgili bilgilendirilerek randevular oluşturulmuştur. Bu görüşmeler tamamlandıktan sonra, ilgili İl MEM yöneticisi ve ilgili Daire Başkanı ile de konu ile ilgili görüşülerek randevu oluşturulmuştur.

Görüşmeler, araştırmacı ile katılımcının yüz yüze gerçekleştirebileceği şekilde planlanmıştır. Fakat 2019 ortaya çıkan ve 2020'de dünya geneline yayılan Covid-19 pandemisi nedeniyle, araştırmının verilerinin bir kısmı yüz yüze toparlansa da bir kısmı 'Google Meet, Zoom' gibi internet programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara yüz yüze veya internet aracılığıyla görüşme alternatifleri sunulmuş, katılımcıların talebine göre randevular oluşturulmuştur. Katılımcılara görüşme öncesi 'araştırma izni', 'etik komisyon izni', 'araştırmının amacı ve görüşmenin içeriğine yönelik bilgilendirme formu' internet aracılığıyla gönderilerek genel bir bilgilendirme yapılmıştır. Görüşme esnasında katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı ve görüntü kaydı alınmış, böylelikle veri kaybı en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Görüşmelerden 23'ü yüz yüze, 22'si ise internet programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıdan katılımcıya değişmiş, 45 dk ile 1 saat 20 dk arasında çeşitlilik göstermiştir. Görüşme

sonrasında, araştırmanın sonuçlarının tarafına iletilmesini isteyen katılımcılara gerekli bilgilendirme yapılması amacıyla iletişim bilgileri alınmıştır. Veri toplama s¼recinde de Creswell (2020)'in belirttiği etik ilkelere uyulmuştur.

Etik İlkeler

Araştırmacı, araştırmanın sağlıklı bir şekilde y¼r¼t¼lmesi amacıyla araştırmanın tasarımından, yayınlanma s¼recine değin Creswell (2020)'in sistematik bir şekilde belirttiği etik konuları ¼lç¼t almış ve araştırmayı bu çerçevede y¼r¼tm¼řt¼r. Bu s¼reç, şu hususlar dikkate alınarak işlemiştir (Creswell, 2020):

Araştırmanın tasarım s¼recinde;

- '*Hacettepe Etik Komisyon İzni*' çıkartılmıştır
- Araştırma etiği için yapılması gerekenler tamamlanıp, araştırma yapılacak sahaya y¼nelik Ankara MEM'den '*Araştırma İzni*' alınmıştır.

Araştırmanın başlangıcında;

- Katılımcılar ile g¼r¼řme yapılıp araştırmanın amacı ile ilgili ¼n bilgi verilmiştir.
- Katılımcılara araştırma ile ilgili g¼n¼ll¼ onam formu imzalamak isteyip istemedikleri sorulmuş ve istekleri doğrultusunda zorunlu tutulmamıştır.
- Katılımcılarla ilgili kişisel hassasiyet içeren hususlar ile ilgili bilgi (G¼r¼ř¼len ¼đretmenin g¼rme engeli vb.) elde edinilmıştir.

Veri toplama s¼recinde;

- G¼venli bir g¼r¼řme ortamı ile araştırma s¼recinin kesintisiz akıcılığı sağlanmıştır.
- Araştırma amacı kapsamında toplanan verilerin nasıl kullanılacağına y¼nelik şeffaf bir şekilde bilgi verilmiştir.
- Y¼nlendirici sorulardan, kişisel g¼zlemlerin paylaşılmasından ve duygusallığın açığa vurulmasından (kurum içi değişim gerilimleri vb. konularda) kaçınılmıştır.
- Yapılan g¼r¼řmeler, katılımcıların izinleri dahilinde kayda alınmıştır.

Veri analizi s¼recinde,

- Elde edilen veriler ile ilgili olumlu, olumsuz, çelişkili her bilgi raporlaştırılmıştır.
- Katılımcılar için kod isimleri kullanılmıştır.

Raporlaştırma sürecinde;

- Bulgular, tüm nesneliği ile dürüstçe aktarılmıştır.
- Atıf ve kaynak belirtmede APA 6 kuralları ölçüt alınmıştır.
- Araştırma metninde, elde edilen veriler karmaşık da olsa, okuyucuya uygun bir dille aktarılmıştır.

Yayımlama sürecinde;

- Araştırma tamamlandığında, çalışma ile ilgili bilgi edinmek isteyen katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır.
- Toplanan veriler, birden fazla araştırma için kullanılmamıştır.
- Araştırmanın kimler için katkı sağlayacağından bahsedilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda, veri analizi süreci, katılımcıların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içeren, en özet haliyle veriye anlam verme ve okuyucuya aktarma sürecidir (Merriam, 2013). Bu kapsamda öncelikle görüşmelerden elde edilen ses ve görüntü kayıtları yazılı bir şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın temel veri kaynağını da görüşmelerin deşifre edilmesiyle elde edilen bu bilgiler oluşturmaktadır. Elde edilen bu veriler, kuramsal (tümdengelimsel) tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Kuramsal tematik analiz yönteminde, araştırmacı veri setini oluştururken de analizleri yaparken de araştırdığı alana yönelik belli bir kuramı temele almakta ve kuramdan gelimle elde ettiği veriyi, belli bir çerçevede, daha detaylı sunma eğilimi göstermektedir (Braun ve Clarke, 2006). Bu doğrultuda araştırmada, veriler *PNK*'dan gelimle, kuramın *belirginlik, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar boyutlarının* birer tema olarak alındığı gruplar içerisinde toplanmış, yine bu boyutlar bağlamında analiz edilmiştir.

Araştırmada, kuramın boyutları altında gruplanan verilerin analizinde MAXQDA yazılım programından yararlanılmıştır. Analiz için tüm ses ve görüntü dosyalarından elde edilen sözlü ifadeler, Microsoft Word haline dönüştürülmüştür.

Toplam 45 katılımcı için gerçekleştirilen bu süreç sonucunda; 45 katılımcının beş boyut kapsamında 12 soruya verdiği yanıtta oluşan veri setine ulaşılmıştır. Elde edilen bu veriler, MAXQDA programına yüklenmiştir. Programda *PNK*'nin boyutları *belirginlik*, *tutarlılık*, *otorite*, *güç* ve *istikrar* birer tema olarak kodlanmış, her katılımcının görüşü, bu temalar altında analiz edilmiştir. Temalar altında kişi kişi okumalar gerçekleştirildikçe, alan yazın bilgisi ile de destekleyerek, alt temalar, kodlar ve alt kodlar oluşturulmuştur. Ham verinin analiz edilmesi ve kodların kişilere atanması için en de uygun analiz birimi 'cümle' olarak belirlenmiştir. Kuramdan gelimle belirlenen temaların altında analizle oluşan alt temalar, kodlar ve alt kodlar arasındaki ilişkiler farklı zamanlarda tekrar incelenmiş; oluşturulan modellere eklemelerde bulunulmuş, alt temalar ya da kodlarda anlamsal bütünlük sağlayan veriler de birleştirmeler yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada, araştırmacılar katılımcılardan derin bilgi edinmeyi amaçlamakta ve edindikleri derin bilgiyi de doğru anlamayı hedeflemektedirler. Bilgiyi doğru anlamlandırıp anlamlandırmadıklarını da çeşitli stratejiler ile teyit etmektedirler. Bu kapsamda araştırmada; araştırmacının geçerliği, kimin standartlarına göre geçerli olduğu ve araştırmacının niteliğinin nasıl değerlendirileceği sorularının cevapları ile araştırmacının geçerlik ve güvenirliliğine yönelik standartlar oluşturulmaktadır (Creswell, 2020). Araştırmada geçerlik ve güvenirliliğin geliştirilip standartlarının oluşturulmasında kullanılacak oldukça farklı stratejiler bulunmaktadır. Bunlardan en bilinenleri *iç geçerlik*, *güvenirlik* ve *dış geçerlik*'tir (Merriam, 2013).

Geçerlik. Geçerlik, araştırmada elde edilen verilerin geçerliği anlamına gelmektedir. Bu kapsamda cevap verilmesi gereken soru 'Veriler olguyu ne kadar iyi temsil ediyor?' sorusudur. Bu noktada en önemli pratik, nitel verilerin katılımcı ve okuyucu denetimine açık olmasıdır (Punch, 2020). Creswell (2020)'e göre de geçerlik, bulguların doğruluğunun değerlendirilmesi ile ilgilidir, nitekim bunu da en iyi araştırmacılar ve katılımcılar yapabilir. Bu araştırmada da verilerin doğruluğunu kanıtlamak için, Lincoln ve Guba (1985)'nin geçerlik stratejileri olan iç geçerlik (inanılabilirlik) ve dış geçerlik (aktarabilirlik/nakledilebilirlik) ölçüt alınmış, araştırmacının geçerliği sağlanmıştır (Merriam, 2013).

İç Geçerlik (İnanılrlık). İç geçerlik, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçeklik ile uyumlu olup olmadığı sorunsalıdır (Merriam, 2013). Kvale (1989)'ye göre ise geçerlik yalnızca bulgular ile gerçek dünya arasında uygunluk oluşturma stratejisi değildir, aynı zamanda sorgulama, kontrol etme ve kuramsallaştırma sürecidir (Miles ve Huberman, 2015). Bu noktada inanılrlığın sağlanmasında en yaygın kullanım '*katılımcı doğrulaması*'dır (Merriam, 2013). Bu ölçütten hareketle araştırmada, görüşmelerin deşifresinden elde edilen veriler, katılımcıların isteği doğrultusunda kendilerine sunulmuş, istekleri noktasında da çıkartmak istedikleri verinin çıkartılabileceği belirtilmiş ve veri belgesinin son hali için onayları alınmıştır.

Bir diğer çok yaygın kullanılan iç geçerlik stratejisi ise '*üçgenleme/çeşitleme*' tekniğidir (Creswell, 2020; Merriam, 2013). Çeşitleme tekniğinde, veri toplamada çoklu yöntemin kullanılması, çoklu veri kaynaklarından yararlanılması, birden fazla araştırmacının katılımı belirlenen ölçütlerdendir (Merriam, 2013). Bu kapsamda araştırmada, BİLSEM modeli analiz edilirken kuramdan gelimle sorulan sorulardan elde edilen veriler, sadece sahada yer alan uygulayıcı öğretmenden değil, BİLSEM'i yöneten kurum yöneticisinden, ilgili üst ara sistem yöneticilerinden ve politika belirleyicilerden elde edilmiştir. Bu noktada veriler farklı veri kaynakları ile çeşitlendirilmiş, bir grupta gerçeklikle bağlantı kurma noktası, diğer gruplarla toplanan verilerle de teyit edilmiştir. Yani öğretmenlerden toplanan verinin karşılığının var gibi görünmesinin rastlantısal olmadığı, diğer gruplardan benzer elde edilen verilerle de ilişkilendirilmiş ve teyit edilmiştir. Böylelikle araştırmanın iç geçerliği sağlanmıştır. Bu strateji Merriam (2013)'a göre aynı zamanda araştırmanın tutarlılığı/güvenirliliği için kullanılan bir yöntemdir.

Dış Geçerlik (Aktarılabirlik). Dış geçerlik, araştırmanın sonucunun farklı durumlara ne derecede uygulanabileceği ile ilgilidir (Merriam, 2013). Bu bir taraftan '*araştırmanın sonuçlarının başka bağlamlara taşınabilir mi?*' sorusunun cevabını vermeyi gerektirir (Miles ve Huberman, 2015). Bu sorunun cevabı da dış geçerlik ölçütünün sağlanması için '*genellenebilirlik*'i kapsamalıdır (Merriam, 2013; Miles ve Huberman, 2015). Bu konuda kullanılan teknik şu şekildedir (Miles ve Huberman, 2015); elde edilen verilerin bir kısmının doğrudan alıntılarla bulgular metninde okuyucuya aktarılması sağlanır, böylelikle araştırmacının yorumundan öte, okuyucunun da kendi kişisel deneyimleri ile elde edilen verileri yorumlama fırsatı verilir. Bu durum da çalışmanın dış geçerliğini sağlamış olur. Bu kapsamda

araştırmada elde edilen verilerin bir kısmı yorum yapılmadan, verinin doğasına sadık kalınarak doğrudan alıntılar ile okuyucuyla buluşturulmuştur. Ayrıca yöntemde araştırma gurubunun özelliklerine yönelik tüm bilgiler de aktarılmış, böylelikle okuyucunun var olan çeşitliliği anlaması ve değişen özelliklere ve gurubun bilgilerine göre verileri yorumlaması, dolayısıyla kendi sonuçlarına ulaşması için fırsat sağlanmıştır.

Yin (2018)'e göre ise dış geçerliliği sağlayan etmenlerden biri de, araştırmaya bir kuramın rehberlik etmesidir. Bu kapsamda, eğitim reformlarının başarisında etkili olan etmenleri belirlemek amacıyla, BİLSEM modelinde gerçekleştirilen reformist uygulamaları analiz ederken Politika Nitelikleri Kuramı temele alınmıştır. Bu nedenle araştırma, kuramsal temelli bir çalışmadır ve kuramın sağladığı alt yapı ile görüşme formunun erevesi belirlenmiştir. Sorulan her soru, reformların başarisındaki etkili olan etmenleri anlama konusunda, kuramın içerdiği nitelik ile durumu rasyonelize etmektedir.

Güvenirlik. Nitel araştırma alanyazınında, güvenirlik; güvenilirlik (Miles ve Huberman, 2015), tutarlılık (Merriam, 2013), tutarlık (Yıldırım ve şimşek, 2016) ve güvenilebilirlik (Miles ve Huberman, 2015) kavramları ile de ele alınmaktadır. Güvenirlik, yapılan araştırma tekrarlandığında aynı bulguların yeniden üretilip üretilmeyeceği ile ilgilidir. Başka bir deyişle, bir araştırma deseninin güvenirliği, tek bir gerçeklik olduğu ve bu gerçekliğin tekrar tekrar incelendiğinde aynı sonuçları ortaya çıkaracağı varsayımına dayanmaktadır (Merriam, 2013). Bu kapsamda araştırmada, bu tutarlılığın sağlanması amacıyla i ve dış güvenirlik kapsamında belli pratikler uygulanmıştır.

İ güvenirlik (Tutarlık). Happer, Skipper ve Allen (1993)'e göre i güvenirlik kapsamında araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının gerçekleştirdiği araştırma sürecinin baştan sona tutarlık içerip içermediğinin irdelenmesidir (Yıldırım ve şimşek, 2016). Bu kapsamda araştırma ile ilgili lme değerlendirme uzmanı olan bir araştırmacıya bilgi verilmiş, uzmanın araştırmayı veri toplama aracından, verilerin analizine, çıkan sonuçların içerikle ilişkisine değin bir bütün olarak tutarlı bir yapı gösterip göstermediğini analiz etmesi istenmiştir. Uzmanın iki ay süren incelemesi sonucunda araştırmanın tutarlı bir yapı sergilediği belirlenmiştir.

Dış güvenilirlik (Teyit edilebilirlik). Bir araştırmada, araştırma sonuçlarının öznel yargılardan ve varsayımlardan uzak bir şekilde gerçeği yansıtmaları beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nesnelliğin sağlanması ile güvenilirliğin artırılması sağlanmıştır. Bu kapsamda da, aynı ölçme değerlendirme uzmanı araştırmanın ham verileri ile ulaşılan bulgu, yorum ve sonuçları karşılaştırarak teyit etmiş, verilerin yorumlanmasında nesnelliğin ön planda olduğuna yönelik değerlendirmede bulunmuştur.

Bu stratejilere ek olarak, Creswell (2017)'e göre, araştırmacının araştırdığı konu ile ilgili alanda uzun zaman geçirmesi de araştırmanın güvenilirliğini sağlayan bir kriterdir. Araştırmacı, incelediği durum hakkında gerek alanyazın bilgisi ile gerek saha deneyimleriyle derinlemesine bir anlam geliştirir. Araştırma ortamı ve araştırma gurubundan elde ettiği deneyimlerle birlikte, verileri de bu geliştirdiği anlam ile harmanlayarak tutarlı bir şekilde okuyucuya aktarır. Bu süreç de araştırmanın güvenilirliğini pekiştirmektedir. Bu kapsamda, BİLSEM modeli ile ilgili saha çalışmaları 2020-2021 eğitim öğretim dönemi Eylül ayında başlamış, süreç Ocak ayında tamamlanmıştır.

Araştırmacının Rolü

Bu araştırma konusunun belirlenmesinde, Türkiye'de eğitimde politika belirleyicilerin eğitim adına yaptıkları birçok hamle ile inovatif ve reformist uygulamalar gerçekleştirilmesine karşın, OECD raporlarında başarı ortalamalarının gerisinde olunması, araştırmacıyı '*eğitim reformlarının başarılı olmasındaki etmenler*'i belirlemeye motive etmiştir. Birçok kaynağın sarfedildiği bu değişim süreçlerinin başarısız olma riskini minimize etmek adına bu problemin çözülmesi, bu araştırmanın örtük amaçlarından biridir. Nitekim, problemle ilgili Türkiye'de başarılı bir reformda olması gereken kriterlerin yer aldığı sistematik bir bilgi de söz konusu değildir. Dolayısıyla araştırmacı ilgili alanyazın taramalarında (Desimone, 2002; Porter, 1994; Porter vd, 1988), reform uygulamalarında başarılı bir deneyim gerçekleştirilmesi için hangi niteliklerin yer alması gerektiği konusunda *PNK*'nın sunduğu ölçütleri çalışmanın iskeletine taşımış, kuramın niteliklerini bir boyut olarak ele almıştır. Bu boyutlara yönelik bilgilerle sorular oluşturmuş ve bu sorular ile görüşmelerde veri toplarken, ihtiyaç dahilinde sonda sorularla verileri detaylandırmıştır. Bu kapsamda, Miles ve Huberman (2015)'in belirttiği üzere,

araştırmacının kendisi de bir araç işlevi üstlenmiştir. Araştırmacının rolü sadece veri toplarken bilgiyi edinme yolu ile sınırlı kalmamış, gerek sahada iken edindiği alan notları, gerek görüşmedeki katılımcının ima, jest ve mimiklerinin gözlemi, gerekse tüm bu bilgilerin harmanlanması ile verilerin yorumlanması sürecinde araştırmayı zenginleştirmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, eğitim reformlarının başarılı olmasındaki etmeleri anlayabilmek için araştırmanın temellendirildiği *PNK*'nin *belirginlik*, *tutarlılık*, *otorite*, *güç* ve *istikrar* boyutları birer tema olarak ele alınmıştır. Her bir temaya ilişkin görüşler amaçlardan izlenen sıra ile sunulmuştur. BİLSEM'de gerçekleştirilen yeniliklerin *PNK*'nin boyutları bağlamında başarısını kolaylaştıran ve kısıtlayan/engellenen unsurların neler olduğu, BİLSEM öğretmenlerinin, BİLSEM kurum yöneticilerinin, ilgili üst ara sistem yöneticilerinin ve politika belirleyicilerin görüşlerine göre irdelenmiştir. Ayrıca elde edilen bulgulardan yola çıkarak, *PNK*'nin boyutlarının niteliği ve birbiri ile olan ilişkisi de yorumlanmıştır.

Belirginlik Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumu

Araştırmanın *belirginlik temasına* ilişkin bulgular, üç alt tema çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu temalar (i) *Gelişim odağı*, (ii) *Mesleki gelişim* ve (iii) *Bilgi-izleme*'dir. Araştırmanın katılımcılarının BİLSEM modelinin *PNK*'nin *belirginlik temasına* ilişkin görüşleri bu alt temalar kapsamında 271 defa kodlanmıştır. Belirginlik temasında en sık kodlamanın da 150 kodlama ile '*Gelişim Odağı*' ve 108 kodlama ile '*Bilgi-İzleme*' alt temalarında yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda belirginlik temasında ortaya çıkan bulgular, belirginlik temasına yönelik alt tema, kod ve alt kodlar tablosu olan Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

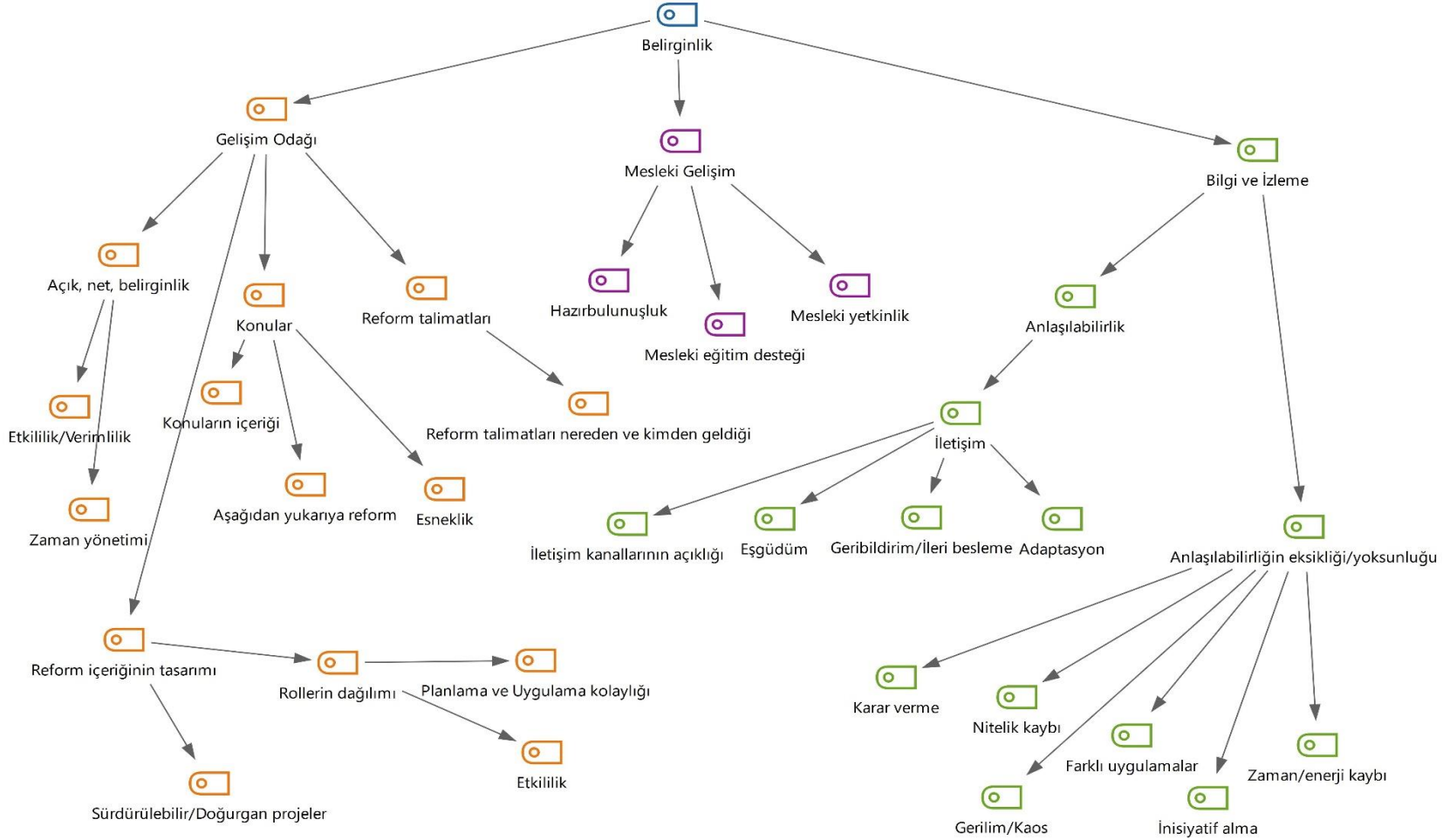
Belirginlik Temasına İlişkin Alt Tema, Kodlar ve Alt Kodlar Tablosu

Tema	Alt Tema	Kodlar	Alt Kod
Belirginlik	Gelişim Odağı	Açık, net, belirginlik	Etkililik/Verimlilik
		Konular	Zaman yönetimi
			Konuların içeriği
			Esneklik
		Reform talimatları	Aşağıdan yukarıya reform
		Reform içeriğinin tasarımı	Reform talimatları nereden ve kimden geliyor?
		Sürdürülebilir/Doğurgan projeler	
		Rollerin dağılımı	
		<ul style="list-style-type: none">EtkililikPlanlama ve uygulama kolaylığı	
	Mesleki Gelişim	Hazırbulunuşluk	
		Mesleki eğitim desteği	

	Mesleki yetkinlik	
Bilgi-İzleme	Anlaşılabilirlik	İletişim <ul style="list-style-type: none"> • İletişim kanallarının açıklığı • Eşgüdüm • Geribildirim/İleri besleme • Adaptasyon
	Anlaşılabilirliğin eksikliği/yoksunluğu	Farklı uygulamalar Gerilim/Kaos Nitelik kaybı Zaman/enerji kaybı İnisiyatif alma Karar verme

Tablo 7’de görüldüğü üzere, belirginlik temasının ‘*Gelişim Odağı*’ alt teması altında; açıklık/netlik/belirginlik, değişim konuları, reform talimatlarının nereden geldiği, reformun içeriğinin tasarımı kodları yer almaktadır. Bu kodların altında etkililik/verimlilik, zaman yönetimi, konuların içeriği, esneklik, aşağıdan yukarıya reform, reform talimatları nereden ve kimden geldiği, sürdürülebilir/doğurgan projeler, rollerin dağılımı, etkililik, planlama ve uygulama kolaylığı gibi alt kodlar oluşmuştur. ‘*Mesleki Gelişim*’ alt teması altında; hazırbulunuşluk, mesleki yetkinlik ve mesleki eğitim desteği kodları oluşmuştur. ‘*Bilgi-İzleme*’ alt teması altında ise anlaşılabilirlik ve anlaşılabilirliğin eksikliği/yoksunluğu kodları oluşmuş, bu kodların altında da farklı uygulamalar, iletişim, iletişim kanallarının açıklığı, eşgüdüm, gerilim/kaos, nitelik kaybı, zaman/enerji kaybı, inisiyatif alma, karar verme gibi alt kodlar oluşmuştur. Katılımcıların belirginlik temasına ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan ‘*Belirginlik temasına ilişkin hiyerarşik kod modellemesi*’ de Şekil 4’de sunulmuştur.

Belirginlik Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod Modellemesi



Şekil 4. Belirginlik temasına ilişkin hiyerarşik kod modellemesi.

BİLSEM öğretmenlerinin *belirginlik temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu.* BİLSEM öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan *belirginlik temasının 'Gelişim Odağı'* alt temasında; değişim konuları, reform talimatlarının nereden geldiği, reformun içeriğinin detaylı tasarımı, açıklık/netlik/belirginlik, rollerin dağılımı, planlama ve uygulama kolaylığı, zaman yönetimi ve etkililik/verimlilik gibi alt kodlar oluşmuştur. *'Mesleki Gelişim'* alt teması altında; hazırbulunuşluk, mesleki yetkinlik ve mesleki eğitim desteği alt kodları oluşmuştur. *'Bilgi-İzleme'* alt teması altında ise anlaşılabilirlik, iletişim, iletişim kanallarının açıklığı, eşgüdüm, anlaşılabilirliğin yoksunluğu, gerilim/kaos, zaman/enerji kaybı, nitelik kaybı ve farklı uygulamalar alt kodları oluşmuştur.

Gelişim odağı. Belirginlik teması altında katılımcıların tamamı eğitim süreci içerisinde, eğitime yönelik herhangi bir konuda, dönem içerisinde yenilik ve değişim gerektiren reform uygulamalarının yapılmasına yönelik talimatlar aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar reformlarla ilgili talimatların genel olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve MEB Daire Başkanlığı'ndan geldiğini, bunun da kendilerine İl MEM ve İlçe MEM silsilesiyle iletildiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazıları değişime yönelik gelen reformist uygulamaların sıklığını sürekli olarak nitelerken, bir kısmı da reform uygulamalarının genel olarak eğitim-öğretim yılının başında geldiğini vurgulamışlardır. Reforma yönelik gelen talimatların çoğunlukla müfredat/eğitim modeli çerçevesindeki kazanımlar, ders saatleri, eğitim öğretim yöntemleri, bilim ve teknolojiye yönelik proje uygulamaları gibi konularda olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerin yanı sıra BİLSEM'lerin ilgili yönergesine ilişkin de sıklıkla reform yapıldığını belirten katılımcılar bulunmaktadır. Bu değişimlerin BİLSEM'lerin eğitim modeli, ilgili proje, etkinlik ve uygulamalar, öğrenci grup ve sayıları ile ilgili olduğu belirtilen görüşlerdendir. Reformist uygulamalar ile ilgili yazıların nerden geldiği, gelen reformist uygulamaların konuları, içeriğin tasarımı, reformist uygulamaya yönelik yazıların açıklığı ve netliği ile ilgili görüşler şu şekildedir;

'Reform uygulamalarıyla ilgili talimatlar genel olarak Bakanlıktan geliyor. Reforma ilişkin konular genelde projeler, teknolojik yenilikler ile ilgili oluyor. Gelen talimatlar net oluyor, genel olarak okur okumaz anlıyorum (K35).'

'Bakanlıktan ve bizim özel yeteneklilerin geliştirme daire başkanlığından geliyor. Değişim konuları genelde yönergeler ile ilgili oluyor, mesela

öğrencilerimizin hazırlamış ya da hazırlayacağı projeler ile ilgili olabiliyor, ya da sınıf sayıları/grup sayıları ile ilgili olabiliyor. Gelen yazılarda, yönergelerde, talimatlarda anlaşılmayacak bir duruma rastlamadım (K9).'

'Reformlara yönelik talimatlar dönem içinde çok fazla gelmiyor ama sene başlarında Daire başkanlığında gelir daha çok. MEB'deki diğer bölümlere göre BİLSEM öğretmenleriyle daire başkanları arası daha iyidir, kolaylıkla iletişim kurabilir. Ara ara çalıştaylar olur, yapılmak istenen yeni uygulamalara yönelik branş öğretmenleri birlikte uygulamaları tasarlamaya, program ve kitap yazmaya çabalarlar, bu oluşturulan ekipler içerisinde fikir alışverişi olur. BİLSEM öğretmenlerini seçerek aldıkları için öğretmenlere daha çok danışılır (K14).'

'Çoğu anlaşılır oluyor ama bazen tabi bazı şeyler net olmayabiliyor, yorumu açık olabiliyor. Bu durumda bazen yöneticilerimizden yardım istiyoruz, fakat çoğunlukla bakanlıkla sürekli çalışma halinde olan sınıf öğretmenlerimiz var, onlar bizim koordinatörlerimiz diyelim. Bakanlıktan gelen çoğu değişim, örneğin program modellerinin değişimi ile ilgili çalışmalar, bunlarda bu öğretmenlerimiz gönüllü çalışıyorlar. Onların katkılarıyla hazırlan bu programlar ile ilgili olan değişimlerde ihtiyaç duyduğumuz bilgileri onlara da soruyoruz (K16).'

'Bu talimatlar, bakanlıktan geliyor. Aslında çerçeveyi genişletirseniz bu talimatlar, bakanlıktan da gelmiyor, bizden geliyor. BİLSEM'lerde gördüğümüz eksiklikleri, aksaklıkları ya da olması gereken yenilikleri içeren faaliyet ve değerlendirme raporları hazırlıyoruz, bunlar Bakanlıklara gönderiliyor. Bakanlık yaptığı değerlendirmede, nelerin iyi gittiğini, nelerin aksadığını veya nelerin geliştirilmesi gerektiğini arz talep noktasında değerlendiriyor. Sorunun, burada birkaç bilsem de değil bütün BİLSEM'lerde ortak olması gerekiyor. Bunun için çalıştaylar düzenleniyor ve yine biz bu çalıştaylarda çözüm üretmeye çalışıyoruz. Ben bu çalıştaylarda arkadaşımın bir öneri olarak sunduğu fikrin uygulamaya geçtiğine, bizzat şahit oldum (K21).'

Katılımcıların reformlarla ilgili gelen talimatların açık, net ve belirginliğine yönelik görüşlerinde, katılımcıların çoğunluğu (N.19) talimatları çoğunlukla açık, net

ve belirgin olarak tanımlamaktadır. Ayrıca reformlarla ilgili gelen talimatların belirginliğine yönelik belirttikleri görüşlerde, gerçekleştirilmeye çalışılan reformların tasarımında BİLSEM öğretmenlerinin bizzat yer aldıklarını, bu öğretmenlerden de gerçekleştirilmek istenen değişime yönelik anlamadıkları hususlar ile ilgili bilgi alabildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, reform talimatlarının açık, net ve belirgin olmasının reformların uygulanabilirliğini kolaylaştırdığını, detaylandırılmış bir içerik sunmasından dolayı üstlerine düşen görevlerin de net olduğunu, bu durumun planlı bir süreç yönetimi sunduğunu, ayrıca etkililik ve verimlilik konularında katkı sağladığını düşündükleri belirlenmiştir. Katılımcılardan K29'un bu konudaki görüşleri şöyledir;

'Bir proje veya yarışma veya başka bir talimat geliyorsa genellikle alt basamakları ve talimatları açık net ve belirgin. Bu durum bizim daha planlı çalışmamızı sağlıyor ne yapacağını bilmek önemli. Zaman kazanıyoruz. Bize yol haritası sunuyor ve öğrencinin de başarılı olmasını sağlıyor...(K29)'

Mesleki gelişim. Katılımcıların belirttikleri görüşlerden yola çıkılarak mesleki gelişim alt temasının altında hazırbulunuşluk, mesleki yetkinlik ve mesleki eğitim desteği alt kodları oluşmuştur. Bu görüşlerden biri olan K12, bazen gelen reform talimatlarının anlaşılabilirliğinin öğretmenin yetkinliğine bağlı olarak değişiklik gösterebileceğini ifade etmiştir. K12'nin bu konudaki görüşü *'Kurumumuza gelen talimatlar kişiden kişiye farklı algılanabiliyor bazen. Çünkü her öğretmen kendi yetkinliğine göre konuyu yorumluyor.'* şeklindedir. Farklı bir ifadeyle mesleki yetkinliği vurgulayan K14 *'...Çoğunlukla algılıyoruz, fakat bu dili anlamak bir alışkanlık gerektirir, yeni bir öğretmen hemen anlamaz. Bazı talimatlar baya karışık olabiliyor, yeni öğretmen algılamakta zorluk çekebiliyor.'* Benzer şekilde K23 de *'Okuduğum zaman ben anlarım ama BİLSEM'e yeni gelen bir öğretmen okuduğunda anlayamaz.'* vurgusuyla reformlarla ilgili gelen talimatların mesleki yetkinliğe göre anlaşılabilirliğin arttığına değinmiş, mesleki yetkinliği de mesleki kıdemi ile özdeşleştirmiş bir ifade kullanmıştır.

Gerçekleştirilmek istenen reformlara yönelik öğretmenlerin hazırbulunuşlukları ve mesleki eğitim desteğine yönelik görüşlerden K30'un ifadesi de şöyledir;

'Ürün odaklı, yani patent almaya, sürekli bilimsel projeler geliştirmeye yönelik teşvik var ve itici güç olarak da sürekli eğitimler alıyoruz. Bizden istenen

beklenen şey daha ürün odaklı, yani bilimsel ürün üretmemiz odaklı uygulamalar. Bu konuda yeterliğimiz de artırılmaya çalışılıyor ve son yıllarda bu baskıyı kendi üzerimde çok hissediyorum. Bence reformlarda paradigma değişimi de söz konusu. Daha çok sen ne ürettin? Patentini alabileceğin bir ürünün var mı? Yaptığın bilimsel çalışmaların görünebilirliği ne kadar? Bu anlamda da ciddi bir değişim olduğunu düşünüyorum.'

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak, bir reformun belirginliğini artıran ve uygulama gücünü etkileyen önemli bir etken olarak da gerçekleştirilmek istenen reformu sahada uygulayan öğretmenin bu konudaki hazırbulunuşluğu olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin konuyla ilgili hazırbulunuşluğu varsa yetkinliği oranında durumu kavrayabilmektedir. Aksi bir durum söz konusu ise de K30'un belirttiği gibi konu ile ilgili mesleki eğitimlerin itici gücü ile reformun uygulanabilirliği güçlendirilebilmektedir.

Bilgi-izleme. Katılımcıların belirttikleri görüşlerden bilgi-izleme alt temasının altında anlaşılabilirlik, iletişim, eşgüdüm, iletişim kanallarının açıklığı, anlaşılabilirliğin yoksunluğu, zaman/enerji kaybı, gerilim/kaos, nitelik kaybı ve farklı uygulamalar alt kodları oluşmuştur. Bu görüşlerden gerçekleştirilmeye çalışılan değişimlerle ilgili gelen talimatların anlaşılır olmadığına dair görüşler şu şekildedir;

'Ben zaman zaman şöyle bir isyanda da bulunuyorum. Gözlerim kapalı bir labirente bırakılmış gibiyim ve farklı duyuları kullanarak yol almaya çalışıyorum. Zaman zaman gelen bir yazı karşısında birbirimizi arayarak ne demek istiyor? Anlayan var mı? dediğimiz çok oluyor. BİLSEM'lerde uyguladığımız etkinliklerdeki değişiklikler sorun olmuyor ama özellikle bakanlıktan gelen bazı yazılarda idaredeki arkadaşlarımıza "biz algılayamadık" dediğimizde "durun biz de algılamaya çalışıyoruz" diyorlar (K30).'

'Bazen sorun yaşadığımız oluyor. Örneğin uzaktan eğitim konusunda sorun yaşadık. Uzaktan eğitime biz katılacak mıyız? Katılmayacak mıyız? Çocuklar yüz yüze eğitime geçecek mi? Geçmeyecek mi? Yüz yüze eğitime gelenler uzaktan eğitime alınacak mı? Uzaktan eğitime devam edenler yüz yüze eğitime alınacak mı? gibi net olmayan ifadeler nedeniyle ve karmakarışık sorularla bir hafta velilerle harp ettik (K38).'

Katılımcılar reformlarla ilgili talimatların açık, net ve belirgin ifadeler olmadığında kurumda gerilim ve kaos yarattığını, uygulamanın planlanması ve takibi konusunda soruna yol açtığını, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve öğrenciler arasında gerilim ve çatışmalara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu reform talimatların anlaşılması için kurum içinde yoğun bir çaba ve enerji sarf edildiği, çeşitli kurum ve kişilerle görüşmeler yapıldığını ve ciddi bir zaman kaybı yaşandığı dile getirilmiştir. Ayrıca bazen bu uygulamaların kişiden kişiye kurumdan kuruma farklı uygulandığı, bu durumun da gerçekleştirilmek istenen reformun tasarımını ve özünü tamamen değiştirdiğini, nitelik kaybı yaşandığına yönelik görüşler de mevcuttur. Bu karmaşanın yukarıdan değişim talimatlarını gönderenlerin saha ile kopuk kararlar almasından kaynaklandığına yönelik görüşler de belirtilmiştir. Bu görüşler bazıları şu şekildedir;

‘Değişim ve yeniliklerle ilgili talimatlar genellikle bakanlıktan gelir. Sadece değişiklik, yenilikle ilgili değil bakanlıktan gelen yazılarda bir de arkasından açıklama yazısı gelir. Bir defa biz bunu okuduk, anladık demek mümkün değil. Bunun sebebini ben şöyle tahmin ediyorum, altta olup bitenle çok ilgisi olmadıklarını düşünüyorum. Yukarıda yaşanan ile sahada yaşananın arasının çok kopuk olduğunu düşünüyorum. Yukarıda çok başka bir hayat var, çok öngörülemiyor bazı şeyler. Mesela bir yazı gönderiliyor, ordan çıkarttığınız anlamda ya olur mu biz bunu nasıl yapacağız bu şartlarda diyorsunuz sonrasında açıklama yazısı gelince bir bakıyorsunuz sizin tereddüt ettiğiniz konu ile ilgili başka bir açıklama. Bu arkadan gelen yazılar 2, 3, 4 de olabilir bazen (K34).’

‘(...) Talimatların karmaşık olması, uygulanmak istenen reformun yoruma açık olması, öğretmen sayısı kadar farklı uygulama oluşturabiliyor okulda. Yöneticide bu işin içinden çıkamayınca dolayısıyla o işte yapılamıyor. Bu da okuldaki eğitim öğretim etkinliklerini aksatıyor, yapılmak istenen reformun da okulun da niteliğini düşürüyor (K12).’

‘(...) Aynı okulda çalışan öğretmenler farklı uygulamalar yaptıkları zaman gerçekten kaos oluşabiliyor (K34).’

‘(...) Gönderilen değişim uygulamalarının alt basamaklarının ayrıntılandırılmamış olması, anlaşılır olmaması tedirginlik yaratıyor. Gerginlik

içerisinde oluyoruz. Ne kadar önünüzü net görürseniz, kendinizi o kadar güvende hissediyorsunuz. Aldığınız yol o doğrultuda daha rahat oluyor (K30).'

Katılımcıların her ne kadar belirgin olmayan hususların enerji ve zaman kaybına neden olduğunu vurgularsalar da, sahada uygulayıcı olan öğretmenlerin daire başkanları gibi politika belirleyicileriyle iletişim halinde olmaları, aradaki iletişim kanallarının açık olması, eşgüdüm sağlanmasına ve eksikliklerin hızlı bir şekilde tamamlanarak aksayan yönlerin ve reform sürecinin iyileştirilmesine katkı sağladığına yönelik görüşlerde bildirilmiştir. Bu görüşlerden bazıları da şu şekildedir;

'(...) Yani çok anlamadık mı illa anlamadıysak arıyoruz genel müdürlüğü soruyoruz. Daire başkanına vesaire ulaşmak da çok kolay oluyor daire başkanının numarası, genel müdürlüğün numarası, Twitter'ı, maili hepsi var. Belki Ankara'da olmamızdan dolayı da olabilir ama şöyle bir şey var bilsem ve öğretmenin Türkiye genelinde branş branş Whatsapp grupları var. Orada daire başkanları ekli. Her şeye oradan bireysel olarak Whatsapp'tan ve telefondan erişebiliyoruz (K28).'

'Diğer daire başkanlıkları gibi değil bizim daire başkanlığımız, bizzat daire başkanı ile görüşme imkanımız da var. Hatta daha önceki daire başkanımız whatsapp gruplarımıza da dahil oluyordu. Şimdiki daire başkanımız da anlaşılmayan bir konu olduğunda destekleme çalışması yapıyor. Hatta okulumuza kadar gelip ziyarette de bulunuyorlar. Ulaşılabilirlikleri var, çok rahat ulaşabiliyoruz (K8).'

'(...) Bizim özel yetenekliler daire başkanlığı her şeyi açık bir daire başkanlığı diğer MEB'in daire başkanlıkları gibi düşünmemek lazım gittiğiniz zaman daire başkanıyla da görüşürsünüz genel müdürle de görüşürsünüz, öğrenebileceğiniz her şeyi öğrenirsiniz bir alo'ya bakar (K9).'

'(...) Türkiye'de her BİLSEM'in branş branş dahil olduğu Whatsapp grupları var, bu grupların içinde de informal bir işleyiş söz konusu. Her türlü koordinasyon oradan sağlanıyor. Sahadan işleyişle ilgili bir dönüt geldiğinde, işleyişteki sıkıntılar sorunlar çözülsün diye hızlı bir şekilde koordinatörlere iletiliyor ve yine hızlı bir şekilde sorun çözülerek eşgüdüm sağlanabiliyor (K24).'

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, politika belirleyicilerine herhangi bir hiyerarşik silsileyle ulaşmak yerine doğrudan ulaşıyor olmalarının, uygulanmaya çalışılan değişimi anlamaları dahi kolaylıkla hızlı bir şekilde kurdukları iletişim ile aksayan noktaları hızlı bir şekilde dönüştürdüklerini ve belirgin olmayan basamakların netleştiğini ifade ederek iletişim kanallarının açıklığının önemini vurgulamışlardır.

BİLSEM kurum yöneticilerinin belirginlik temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM kurum yöneticilerinin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan '*Gelişim Odağı*' alt temasında; değişim konuları, reform talimatlarının nereden geldiği, reformun içeriğinin detaylı tasarımı, açıklık/netlik/belirginlik, rollerin dağılımı, planlama ve uygulama kolaylığı, zaman yönetimi ve etkililik/verimlilik gibi alt kodlar oluşmuştur. '*Bilgi-İzleme*' alt teması altında ise anlaşılabilirlik, iletişim, iletişim kanallarının açıklığı, anlaşılabilirliğin yoksunluğu, gerilim/kaos, zaman/enerji kaybı ve farklı uygulamalar alt kodları oluşmuştur.

Gelişim odağı. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamı eğitim süreci içerisinde etkinlik, uygulama, model veya rehberlik anlayışı vb. herhangi bir konuda reform uygulamaları yapılmasına yönelik talimatlar geldiğini belirtmişlerdir. Talimatların ise çoğunlukla MEB, MEB Daire Başkanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden geldiğini, son zamanlarda ise pandemi dolayısıyla İç İşleri Bakanlığında da ilgili talimatların geldiği ifade edilmiştir. Gelen reform talimatlarının çoğunlukla eğitim-öğretim yılının başında geldiği dolayısıyla belirli bir düzenin olduğu belirtilmiştir. Reform talimatları ile ilgili konular ise çoğunlukla müfredat/eğitim modeli çerçevesindeki kazanımlar, proje, etkinlik ve uygulamalar, yönerge/yönetmeliklerle ilgili değişimler ve pandemi dolayısıyla yapılması gereken düzenlemeler hakkında olduğu ifade edilmiştir. Talimatların nerde geldiği, içeriği ile ilgili katılımcılardan K2 ve K26'nın görüşleri şu şekildedir;

'Talimatların hepsi bakanlığımızdan, direk genel müdürlüğümüzden ve daire başkanımızdan geliyor. Reformlarla ilgili talimatlar öyle dönem ortasında pat diye gelmiyor. Bir takvimimiz var, girmemiz gereken yarışmalar, girmemiz gereken 4004-4006 gibi bilimsel araştırma yarışmaları var. Bunun dışında bakanlık bu stratejik öneme sahip çocukları korumaya yönelik gerekli bir şey varsa bunu da dönem ortasında talimat olarak gönderir (K2).'

'Yönerge değişikliği geldi mesela geçen sene, iki kez yönerge değişti, bu değişim özel eğitim genel müdürlüğünden geliyor mesela, yönerge açık ve netti, anlaşılırdı. Onun dışında bu senenin başında öğretim programları değişti. Öğretim programları da branşlar bazında oluşturulan komisyonlar tarafından yapılıyor. Onlar da gayet açık ve anlaşılırdı. Alt basamakları belirgin ve oldukça netti (K26).'

Katılımcıların reformlarla ilgili gelen talimatların açık, net ve belirginliğine yönelik görüşlerinde, katılımcılardan 9'ü talimatları çoğunlukla açık, net ve belirgin olarak belirtmektedir. Bunlardan K17'nin *'Bu talimatlar çoğunlukla açık, net ve belirgin. Ancak bazen anlamadığımız, açık olmayan kısımlar oluyor. Bunlarla ilgili de biz bunları hazırlayan kişilere çok kolay ulaşabiliyoruz ve sorularımızı sorduğumuzda bilgi alabiliyoruz. Bununla ilgili bizden görüşler alınarak değişiklikler de yapılıyor'* ve K3'ün *'Gelen reform talimatlarının % 100'ü açık, net, belirgin diyemem tabiki ama % 80'i açıktır. O % 20'lik bölüm için de şuan olağanüstü hal, bir kriz atmosferi var, belki de aceleye getirilmiş hızla yazılmış yönergeler tam anlamıyla bu yüzden net olmayabiliyor.'* görüşleri bulguları destekler niteliktedir. Açık, belirgin olmayan, talimatlarda bulanıklık olan bölümlerin ise pandemi nedeniyle yaşanan krizden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Buna karşın, bu görüşlerin aksine, bazı katılımcılar (N.2) reforma yönelik gelen talimatların çoğunlukla karmaşık, anlaşılması güç ve yoruma açık olduğunu ifade etmişlerdir. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

'Genellikle net olmayan talimatlar uygulama aşaması ile ilgili kısımlar. Ne yapacağımızı biliyoruz ama nasıl uygulayacağımıza yönelik bilgiler bulanık oluyor. Biz tamam bunu yaparız ama nasıl yaparız. Yaptığımızda karşılaşacağımız güçlükleri düşündünüz mü? Öğrenciye, öğretmene ve veliye bunu verdiğimizde, öğretmen bunu yaparken fiziki olarak bizim durumumuz imkanımız var mı? Yeterli mi? Siz yaptınız ama hep fiziki imkanı düzgün bir yeri düşünerek yaptınız, imkanları ve ekonomisi kısıtlı bir yeri düşündünüz mü? bize uygun değil bu dediğimizde siz de şu şekilde yapın diye alt detayları bizim koşullarımıza göre değiştirebiliyorlar (K17).'

'(...) Karmaşık talimatlar genel olarak yeni başlanan bir sistem üzerinde oluyor, biraz daha yuvarlak cevaplar, biraz daha gidişatı görelim tarzında

yazılarla işleyişle de karşılaşılıyor. Yani yeni bir sistem ve değişimle ilgili bir şey olduğu zaman, onların alt basamakları tam net olmayabiliyor (K18).'

'Anlayacağımız şekilde gelmiyor. Yoruma açık oluyor ve tek sayfalık yazının bile aylarca tartışmasının sürdürüyoruz (K10).'

Bilgi-izleme. Katılımcılar talimatlar içerisindeki karmaşık, anlaşılması güç veya yoruma açık ifadeleri olduğundan öğretmenlerle yöneticiler arasında sorunlar yaşandığını da ifade etmişlerdir. Bu sorunların giderilmesi ve çözüm üretilmesi için mevzuatı incelediklerini ve gerekirse bağlı oldukları ve bu talimatların geldiği genel müdürlükle doğrudan iletişime girerek görüşmeler yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir;

'(...)Yeni bir sistem ve değişimle ilgili bir şey olduğu zaman, onların alt basamakları tam net olmayabiliyor. Biz de süreç içerisinde halletmeye çalışıyoruz. Bilsem ile ilgili yetkili kişilere, genel müdürlüğüne, direkt bireysel ulaşmaya çalışıyoruz (K18).'

'(...) Kendi aramızda tartışırız idareci olarak, kendi yorumlarımızı koyarız ortaya, içinden çıkılmaz bir hal alırsa bu talimat kimden gelmişse kendisine ulaştırırız ne anlatılmak istendiye doğrudan kaynağından öğreniriz (K3).'

'Talimatlar ağırlıklı olarak Bakanlıktan gelmektedir. Yapılması istenilen çalışmanın içeriğine göre talimatların açık, net ve belirgin olması değişiklik gösterebiliyor. Birden fazla adımı olan çalışmalarda zaman zaman belirsizlik yaşansa da Anlaşılmayan noktalarda yazının kaynağı ile iletişim kurularak soru işareti olan kısımlar görüşülerek yapılması gerekenler netleştiriliyor (K33).'

'(...) Gelen reform talimatlarında farklı yorumların çıkması söz konusu olabiliyor. Ama whatsapp gruplarında aktif bir şekilde iletişim devam ediyor. Ve gelebilecek sorulara karşı anında genel müdürlükten soru ve cevaplar şeklinde geri bildirimler geliyor. Yani çok kısa bir sürede herkesin anlayabileceği bir şekle dönüşüyor (K32).'

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgulara göre kurumlara gelen reform talimatları belirgin, açık, net olsa dahi bazen reformun gerektirdiği alt basamaklar

yeteri kadar detaylandırılmamaktadır. Bu durum da karmaşa yaratmaktadır, bu nedenle kurum yöneticileri belirgin olmayan hususlarda doğrudan talimatın geldiği ya da politika belirleyicisi olan daire başkanları ile iletişime girerek eksik olan noktaları tamamladıklarını, reformun süreç içerisinde değiştiğini ve sahada uygulanırken herkesin anlayabileceği şekle dönüştüğünü vurgulamışlardır. Bu noktada iletişim, iletişim kanallarının açık olmasının ve geri bildirimle tasarlanan reformun ileri besleme ile geliştirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca reform talimatlarının anlaşılabilir olmamasının bazen endişe yarattığını ve uygulanabilirliği konusunda sorun oluşturduğuna yönelik görüşler de mevcuttur. Bunlardan K11'in görüşü '*Genelde anlaşılabilir talimatlar geliyor, fakat gelen reform talimatlarında ekstra detaylar yer almıyorsa, uygulanabilirliği konusunda endişeye düşebiliyor insan. Uygulanabilirliği konusunda endişeye düştüğümüzde de uygulamıyoruz, o zaman da Whatsapp gruplarımız var orada başlayanlara, deneyenlere soruyoruz.*' şeklindedir.

BİLSEM ile ilgili üst ara sistem yöneticilerinin *belirginlik temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu.* BİLSEM ile ilgili üst ara sistem yöneticilerinin görüşleri ile de belirginlik teması altında belirlenen üç alt temadan '*Bilgi-İzleme*' alt temasının altında oluşan anlaşılabilirliğin eksikliği/yoksunluğu koduna inisiyatif alma ve karar verme alt kodları eklenmiştir.

Gelişim odağı. Belirginlik teması altında üst ara sistem yöneticileri olan BİLSEM'in yer aldığı ilgili İlçe MEM Şube Müdürleri eğitim süreci içerisinde, eğitime yönelik herhangi bir konuda, yenilik ve değişim gerektiren reform uygulamalarının yapılmasına yönelik talimatlar aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar reformlarla ilgili talimatların genel olarak Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ve MEB Daire Başkanlığı'ndan geldiğini belirtmişlerdir. Reformlara yönelik gelen talimatların genel olarak bilimsel teknolojik gelişmeler, yapay zeka, robotik kodlama ile ilgili uygulamalar, sadece fen bilimleri üzerine değil sosyal bilimlerle ilgili de oldukça fazla proje, uygulama, inovatif çalışmalar yapıldığı vurgulanmıştır. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir;

'Gelen talimatlar, yenilikler, bilimsel teknolojik gelişmeler kapsamında oluyor genelde. Örneğin kodlama, çağımızda herşey onun üzerine kurulmuş

teknoloji ile uyumlu, bu neden ile gelen talimatlar değişimle ilgili değil de inovatif, yenilik üzerine (K39).'

'BİLSEM'lerdeki reform uygulamaları genelde Robotik çalışmalar, kodlamalar, yazılımlar üzerine. Çünkü yaparak yaşayarak daha iyi öğreniyor çocuklar, o yönde yönlendiriliyorlar zaten. Asıl amaç BİLSEM'de çocukları bizim gelecekteki bilim insanımız olarak yetiştirmek (K40).'

'(...)Yapay zekâya yönelik çalışmalar çoktur. Robotik kodlamaya yönelik yani yeni teknolojiyi elde etmek için çalışmalar yoğunluktadır.'

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (N.4) BİLSEM'lerde gerçekleştirilmeye çalışılan reform uygulamalarının genelde teknolojik, bilimsel proje üretmeye yönelik uygulamalar olduğunu belirtmişler, bu nedenle de değişimden ziyade yenilik ve inovatif uygulamaların daha baskın rol oynadığını vurgulamışlardır. Katılımcıların neredeyse tamamı (N.4) bu reformist, inovatif uygulamalara yönelik gelen talimatların ise oldukça açık, net ve belirgin olduğunu, iletilmek istenen bilginin anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşler şu şekildedir;

'Reformlara yönelik talimatlar Bakanlıktan, Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü'nden gelir. Anlaşılmayacak bir şey yok yazılar net bir şekilde geliyor. Özel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün göndermiş olduğu talimatlar diğer genel müdürlüklerine göre daha net ve daha anlaşılır, kişilerin yanlış yorumlarına ya da süreci tıkayabilecek anlamalara neden olacak ifadeler yer almaz (K41).'

'Bakanlıklardan geliyor özel eğitim rehberlik genel müdürlüğünden geliyor. Biz onları okullara iletiriz. Zaman zaman yoruma açık durumlar söz konusudur ama genellikle talimatlar nettir. Bizde bu netliği uygulamaya çalışıyoruz. BİLSEM de eğer konu anlaşılmamışsa onlar resmi yazı ile bize tekrar bildiriyor, bizde eğer yorum yapmamamız gerekiyorsa görüş yazısı haline çevirip bakanlığımızdan görüş yazısı isteriz (K40).'

'Genelde ilgili talimatlar bakanlıktan ve özel eğitim bölümünden gelir, oldukça açık ve nettir (K42).'

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu BİLSEM'lere reformist uygulamalar ile ilgili gelen talimatların açık, net, belirgin olduğunu vurgulasa da, katılımcılardan sadece biri BİLSEM'ler ile ilgili reform uygulamalarına yönelik talimatların karmaşa içerisinde olduğunu, uygulama sürecinde yaşanan aksaklıklar nedeniyle devamlı yazışma halinde olduğunu ve yapılmak istenilen yeniliğin bu yazışmalarla devamlı revize edildiğini belirtmiştir. K39'un ilgili görüşü şu şekildedir;

'Genel müdürlüğümüzden geliyor bu talimatlar, Özel Eğitim ve Rehber Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Reforma yönelik gelen bu yazılarda oldukça fazla kapalı ifade vardır, tereddüt edilen yerler hep ek yazılarla düzeltilir. Geriye dönüşle tekrar açıklama yaparlar. Uygulama başlatılacak mesai, bütçe, iş güvenliği bir çok kriter var. Bunlarla ilgili bir sorun yaşandığı zaman, örneğin uygulamayla ilgili bütçe gerekiyor. Kim karşılayacak? Kısacası bir şey başlıyor aksayan yönler ortaya çıkarsa tekrar yazışmalarla düzeltiyoruz. Örneğin, tablet uygulaması başlatıldı bak şimdi kaldırılıyor. Neden? Sahadaki dönütler sakıncalı olduğu için, maksadı aştığı için vazgeçildi. Sonuç almamız için uzun süre çalışma yapmamız lazım. Çalıştaylar oluyor bakanlık bünyesinde üst yöneticilerden daha çok sahadaki öğretmenle çalışıyorlar. Taşradakilerin görüşüne ulaşabiliyoruz (...).'

Bilgi-izleme. Katılımcılardan K39'un belirttiği görüşe göre bazı reform talimatları açık, net, belirgin değildir ve kapalı ifadelerden dolayı konunun detaylandırılması için ekstra yazışma ve bilgi gerektirmektedir. Bu süreçte hem sahadan aldıkları dönütler ile hem kendi görüşleri ile ilgili ek yazışmalar ile uygulanmaya çalışılan reformu geribildirimle dönüştürmekte, hatta kaldırılmasına etki etmektedirler. Bu duruma ilaveten, katılımcıların tamamı, gelen talimatlar ile ilgili gerek duyulduğunda üst politika belirleyiciler ile iletişim kurduklarını, dolayısıyla iletişim kanallarının açık olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcıların görüşlerinde aslında gerçekleştirilmek istenen reformun tasarım aşamasında öğretmenlerin bulunmasının da bu süreci kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır. Bu konudaki görüşler de şu şekildedir;

'Talimatlar özel eğitim genel müdürlüğünden il müdürlüğüne oradan da bize geliyor. Bizde kendilerine yönlendiriyoruz. Bunun dışında kendi yönettikleri projeler de var, sivil toplum kuruluşlarından da destek alıyorlar. Zaman

zaman üniversitelerden farklı noktalardan da destek alıyorlar. BİLSEM ile alakalı genelde açık, net ve anlaşılırdır gelen yenilik talimatları. Herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmadık. Arkadaşlarımız yapılan değişimlerin, projelerin genelde ayrıntılarını biliyorlar. Ama şunu da ilave etmek de yarar var, üstün yetenekli çocuklarla ilgili çalışan daire başkanları, üst yöneticiler, politika belirleyiciler direkt okul müdürleri ve öğretmenlerle çalışıyor BİLSEM’de. O yüzden öğretmenler de yöneticiler de içeriği biliyor, gelen yazı ilk önce onlara gidiyor, dolayısıyla takınılan bir nokta varsa politika belirleyiciler bu sorunları ilk olarak onlarla çözmüş oluyor. İletişim halinde oldukları için sorun hemen çözülüyor (K43).’

‘Herhangi bir aksaklıkta sahadan direkt dönüt alıyoruz, ama bakanlıkla direkt temas halinde arkadaşlarımız, sürekli iletişim halinde oluyorlar. Bize danışmadan bile temas halindeler, direkt onlara soruyorlar. BİLSEM’e özel ulaşabilirlik var. Sayıca azlar o yüzden gözlemi, koordinasyonu daha kolay muhtemelen. Örgün eğitimde sayı fazla hangi birine cevap versin Bakanlık tabi. Bir okul müdürü bile doğrudan bakanlığı arayıp bilgi alamaz mesela. Sayı azlığı avantajdır. Azsa irtibat kolaydır. Misyonundan dolayı da olabilir tabi (K39).’

‘(...)Şunu da ilave etmek de yarar var, üstün yetenekli çocuklarla ilgili çalışan daire başkanları, üst yöneticiler, politika belirleyiciler direk okul müdürleri ve öğretmenlerle çalışıyor BİLSEM’de. O yüzden gelen yazı ilk önce onlara gidiyor, dolayısıyla takınılan bir nokta varsa politika belirleyiciler bu sorunları ilk olarak onlarla çözmüş oluyor. İletişim halinde oldukları için sorun hemen çözülüyor. Dolayısıyla sorunlar doğrudan BİLSEM’lerle üst yöneticiler arasında çözüldüğü için herhangi bir anlaşılmama ya da detaylandırma ile ilgili dönüt almıyoruz (K43).’

Katılımcıların bazıları da gelen değişim talimatları ile ilgili sorun olduğunda BİLSEM yöneticileri ile durumu kritik ederek karar aldıklarına, konu ile ilgili inisiyatif aldıklarına değinmişlerdir. Bu görüşlerden K41’in görüşü ‘Süreci tıkayan yanlış anlamalar, yorumlamalar, aksayan yanlar olduğunda inisiyatif alarak durumu anlaşılır kılmaya çalışıyoruz.’ şeklindedir. Katılımcılardan K42 de ‘Nadiren reform talimatlarının net olmadığı ile ilgili dönüt alıyoruz, o zamanda BİLSEM’in müdür ve

müdür yardımcılarıyla toplantı yaparak bakanlığın yazısı doğrultusunda belli bir karar verilir. Kararı birlikte veriyoruz. Üst politika yöneticilerine de danıştığımız zamanlar oluyor. Anlaşılmadık bir şey olduğunda hemen bakanlığa da ulaşıyoruz.’ görüşü ile anlaşılmayan ve eksik görülen noktalar ile ilgili inisiyatif alarak BİLSEM yöneticileri ile ortak karar verdiklerini, gerekirse de politika belirleyicilerle iletişim kurarak sorunu çözdüklerini vurgulamışlardır.

BİLSEM ile ilgili politika belirleyicilerin *belirginlik temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu.* BİLSEM ile ilgili alınan görüşlerle *belirginlik temasına yönelik oluşturulan temalardan ‘Gelişim Odağı/Konular’ alt temasına, politika belirleyicilerin görüşlerinden yola çıkarak aşağıdan yukarıya reform ve esneklik alt kodu, ‘Gelişim Odağı/Reform içeriğinin tasarımı’ temasına sürdürülebilir/doğurgan projeler alt kodu eklenmiştir. Ayrıca görüşlerden yola çıkarak ‘Bilgi İzleme/Anlaşılabilirlik/İletişim’ temasına da adaptasyon alt kodu ilave edilmiştir.*

Gelişim odağı. Katılımcılar reformlarla ilgili talimatların genel müdürlükten ve Daire Başkanlığı üzerinden çıktığını belirtmiş, bu reform talimatlarının ise genel olarak bilimsel, teknolojik gelişmeler, projeler, inovatif uygulamalar üzerine olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca politika belirleyicilerden K45, BİLSEM’de gerçekleştirilen değişim ve yeniliklerin hangi politikalar üzerine olduğu sorusuna kendi döneminde değişim ve yenilik kurgusunun çocuk donanımı üzerine olduğunu belirtmiştir. Konu ile ilgili görüşü *‘Şimdi benim kendi dönemimde kurgu şuydu, çocuk donanımı üzerineydi. Biz şimdi yönetsel algıyı değiştirdik. Öğrenci içeriğini değiştirdik. Öğrencinin eğitim mantığını değiştirdik. Öğrencinin bakış açısını değiştirmeye çalıştık aslında. Temel şeyler bunlardı. Bu mantığı değiştirir ve geliştirirken de kurguyu desteklemek için atölye ve donanımsal çalışmalar da yaptık.’* şeklindedir. Değişim, yenilik ve reform talimatlarının her ne kadar Bakanlık ve Daire Başkanlığı’nda oluşturulan bir üst kurul ile gerçekleştirdiklerini ifade etseler de bu talimatların sahadan finansal konularda destek istemek için kendilerine ulaşan güzel uygulamaları alıp, bazen daha da geliştirip, bir yenilik olarak tüm kurumlara yaydıklarını ifade eden görüşler de mevcuttur.

‘Değişim kurgusunu bir üst takım var genelde koordine eden. Daha çok Genel Müdürlükten çıkar, Daire Başkanlığı üzerinden. Bir konu belirlenir, mesela bu

yıl ne var Yunus Emre Yılı, Mehmet Akif Ersoy Yılı ya da Teknofest var. Ona ilişkin bir şeyler yapın denir. Birincisi budur, o gruplar üzerinden döner herşey. Hem kol grupları var, hem yönetici grupları var. Ondan sonra ikincisi şudur. Şimdi çocukların kendi çalışmaları var. Ya da ne deyim mesela bir fen bilgisi öğretmeni kendi bölgesi ile ilgili bir şey çalışıyor. Mesela Balıkesir’de en son hoca borla bir şey çalışıyor. Ne yapmışlar onlar? Bir zırh yapmışlar kurşunu daha az geçirecek bir şey üretmişler. Mesela bunu bizle paylaşırlar. Bir network vardır. Hocam böyle bir çalışma yapıyoruz. Bizim finansal desteğe ihtiyacımız var derler, bizde finansal destek olmaya çalışırız. Nedir, alınacak malzeme vardır ya da hoca desteği ihtiyacı vardır ya da akademik camiadan birinden destek alınacaktır. Ya da şöyle bir örnek daha vereyim, Aydın’da mikrobiyoloji ile ilgili bir Laboratuvar kuruldu. Bu laboratuvar kurulmadan önce bizle paslaşırlar. O laboratuvarın eksiklerine biz de destek oluruz hem eğitim planlamasıdır hem içeriktir ama onu yayarız da. Ama genel üst politika tabii ki bakanlıktan gider. Yani demem o ki olabildiğince güzel projeleri, uygulamaları sahadan alır, tekrar kendi kurumumuz üzerinden değişim, yenilik talimatı olarak genele yayarız, tabi farklı boyutta çalışabiliriz aldığımız konuyu ama maksat sizin yaptığınız projeyi Hakkari’deki adam da görsün, orada da uygulansın (K45).’

Bu görüşten yola çıkarak eğitim reformlarının sadece yukarıdan aşağıya değil aşağıdan alınan güzel örneklerin yukarıda reforma dönüştürülerek tüm eğitim sistemine entegre edilmeye çalışıldığı bulgusuna da ulaşılmaktadır. K44’ün de reformların yukarıdan aşağıya politik direktmelerle değil aşağıda ilgi, ihtiyaç, yetenekler doğrultusunda yapılması gerektiği görüşü bu bulguyu destekler niteliktedir; *‘Projelerin yukarıdan diletılarak şu doğrultuda yapılması taraftarı değilim. Politikalarla üretilen projelerden ziyade sahanın ilgi, ihtiyaç, yetenek, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda bize iletilen ve bu kapsamda yapılan projelerin daha etkin ve verimli olacağını düşünüyorum (K44).’* Ayrıca katılımcının görüşünde belirtilen kol grupları ve yönetici grupları şöyle açıklanabilir: Her BİLSEM de yer alan branş öğretmenlerinin Türkiye genelinde oluşturulan bir Whatsapp grubu vardır. Bu grubun başlarında aynı zamanda her branşın koordinatörü seçilen hocalar vardır. Bunlar doğrudan Daire Başkanı gibi politika belirleyiciler ile iletişim halindedir. Bu koordinatörler aynı zamanda Türkiye’de sahadaki kendi branşları ile de iletişim

halindedirler. Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak BİLSEM’de görev alan öğretmeninden yöneticisine, üst ara sistem yöneticisinden politika belirleyicisine müthiş bir iletişim ağı kurulmuş olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca katılımcıların tamamı (N.2) belirlenen değişim politikalarının belirgin, açık ve net olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlardan K44’ün görüşü şu şekildedir;

‘Bizim 2023 vizyon belgemiz var. Genel anlamda şu an yürütülen bütün politikalar bu doğrultuda yürütülüyor. Ana hatlar orada belirlenmiş, dediğim gibi orada bir özgürlük tanınmış bu şekilde çalışmaların yürütülmesi istenmiş. Buna istinaden de yapılan çalışmalar yönerge, talimat veya mevzuat şeklinde gönderiliyor. Bence gayet açık. Mevzuatta tıkanılan veya anlaşılmayan bir yer olduğu zaman mutlaka ilgililer tarafından tekrar düzeltmeler yapılıyor. Anlaşılmayan yerlerde uyarılar olabiliyor. Nitekim bu bir iletişim süreci sonuçta. BİLSEM’de çalışan arkadaşların da niteliği gayet iyi seviyede, bu nedenle de sıkıntı yaşamıyoruz.’

Mesleki gelişim. Katılımcıların tamamının belirttiği üzere reforma yönelik talimatlar genelde açık ve anlaşılırdır. Fakat gerçekleştirilmek istenen uygulamaların anlaşılmasında sahadaki uygulayıcının yetkinliğinin de önemli olduğu K44’ün *‘Mevzuatta tıkanılan veya anlaşılmayan bir yer olduğu zaman mutlaka ilgililer tarafından tekrar düzeltmeler yapılıyor. Anlaşılmayan yerlerde uyarılar olabiliyor. Nitekim bu bir iletişim süreci sonuçta. BİLSEM’de çalışan arkadaşların da niteliği gayet iyi seviyede, bu nedenle de sıkıntı yaşamıyoruz.’* görüşündeki nitelik vurgusundan anlaşılmaktadır.

Bilgi-izleme. Katılımcıların çoğu reform talimatlarının açık ve anlaşılır olduğunu vurgulamıştır, buna karşın yine de reformun uygulanma sürecinde yaşanabilecek tıkanıklıklar için hızlı bir şekilde geribildirimde bulunabilmek amacıyla iletişim kanalları oluşturduklarını ve bu iletişim ağı üzerinden gerekli ihtiyacın karşılandığı ifade etmişlerdir. Bunlardan K45’in de ifadesi şu şekildedir;

‘(...) Anlaşılmayan konuları network dediğimiz ağı üzerinden hallediyoruz. Network sistemi olduğu için okulun müdürü, müdür yardımcısı ya da öğretmen bir şekilde bana ya da ekibime ulaşır. Bir de koordinatörlük vardır. A BİLSEM’inin koordinatörü Ahmet’tir, B BİLSEM’inin koordinatörü Hüseyin’dir. Her BİLSEM’in koordinatörü vardır, ayrıca aynı şekilde her

branşın bir koordinatörü vardır. Tarihin koordinatörü ayrı, felsefenin koordinatörü ayrıdır. İletişim ağı her zaman açıktır, böyle olmazsa zaten şu oluyor sizin burada buradan yazdığınız yazının geri dönütünü almanız lazım çünkü resmi gitme boyutu biraz il kanalında kalıyor. İldekiler de sahaya anlatır. İldekilerle de kurduğumuz bir network ağı var. Fakat her birimle doğrudan iletişim için halinde olduğumuz için gönderdiğimiz reform uygulamalarına yönelik sahada karşılaşılan herhangi bir şeyde hızlı erişim söz konusu, hızlı dönüt alıp hızlı cevap veriyoruz böylelikle. Adaptasyon süreçleri uzayıp giden resmi yazışmalara sıkışıp kalmıyor. Çünkü değişim süreçlerinde adaptasyon sorunu da yaşanıyor, bu network ağı ile sorunlara hızlı çözümler buluyoruz (K45).'

Katılımcılardan K45'in görüşünde reformun sahaya adaptasyonunda, belirginliği devamlı yineleyen, iletişim ağlarının açıklığının önemi üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra K44 de iletişim kanallarının açık olmasının sadece reformun belirginliğini artıran bir süreç olmadığını aynı zamanda uygulanmak istenen reformun sürdürülebilirliği için de kritik rol oynadığını vurgulamıştır. K44'ün görüşü '(...) Geliştirilen projelerin uygulanmaya başladıktan sonra sürekliliğinin olması için de sahadaki uygulayıcılarla doğrudan iletişimin devam etmesi gerekir. Projeyi ürettiniz gönderdiniz, sonra? Süreçte değişen şeylere göre o projenin de belki de esnemesi gerekir, bunlar için de doğrudan sizinle iletişim kurup dönüştürmeleri gerekir. Zaten bir proje üretilirken dışıl olsun proje diyorum, sahada uygulanırken yeni projeler doğursun, o proje üstünden başka projeler de üretilsin, sürekliliği böylelikle de sağlanır çalışmaların. Bir faydaya yönelik bir iş üretirsiniz, o orada kalır, o fayda sağlanmış olur orada biter. Ama sürdürülebilir, insanın sürekli içerisinde olduğu ve topluma da sirayet ettiği müddetçe toplumun ihtiyaçları sınırsız bitmiyor. Topluma yönelik bir proje gerçekleştirdiğiniz zaman mutlaka ek şeyler oluşacak bu bir zincir haline gelecek, ekosistem haline gelecek. Benim hedefim bu yani oluşturulan bir şeyin doğurgan bir şekilde bir zincirin halkası haline getirilip devamını sağlamaktır.' şeklindedir. K44 bu görüşü ile tasarlanan projenin sahada toplumun ihtiyaçlarına göre esneyebilmesi ve yeni projelerin üretilmesine olanak sağlayan yapıda olması gerektiğini de dile getirmiştir.

Tutarlılık Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumu

Araştırmanın *tutarlılık temasına* ilişkin bulgular, üç alt tema çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu temalar (i) *Tutarlı/Tamamlayıcı uygulamalar* (ii) *Tutarsız/Çelişkili uygulamalar* ve (iii) *Uygulayıcılar*'dır. Araştırmanın katılımcılarının BİLSEM modelinin *PNK'nın tutarlılık temasına* ilişkin görüşleri bu alt temalar kapsamında 214 defa kodlanmıştır. *Tutarlılık temasında* en sık kodlamanın 81 kodlama ile '*Tutarsız/Çelişkili uygulamalar*' ve 73 kodlama ile '*Uygulayıcılar*' alt temalarında yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda *tutarlılık temasında* ortaya çıkan bulgular, *tutarlılık temasına* yönelik alt tema, kod ve alt kodlar tablosu olan Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

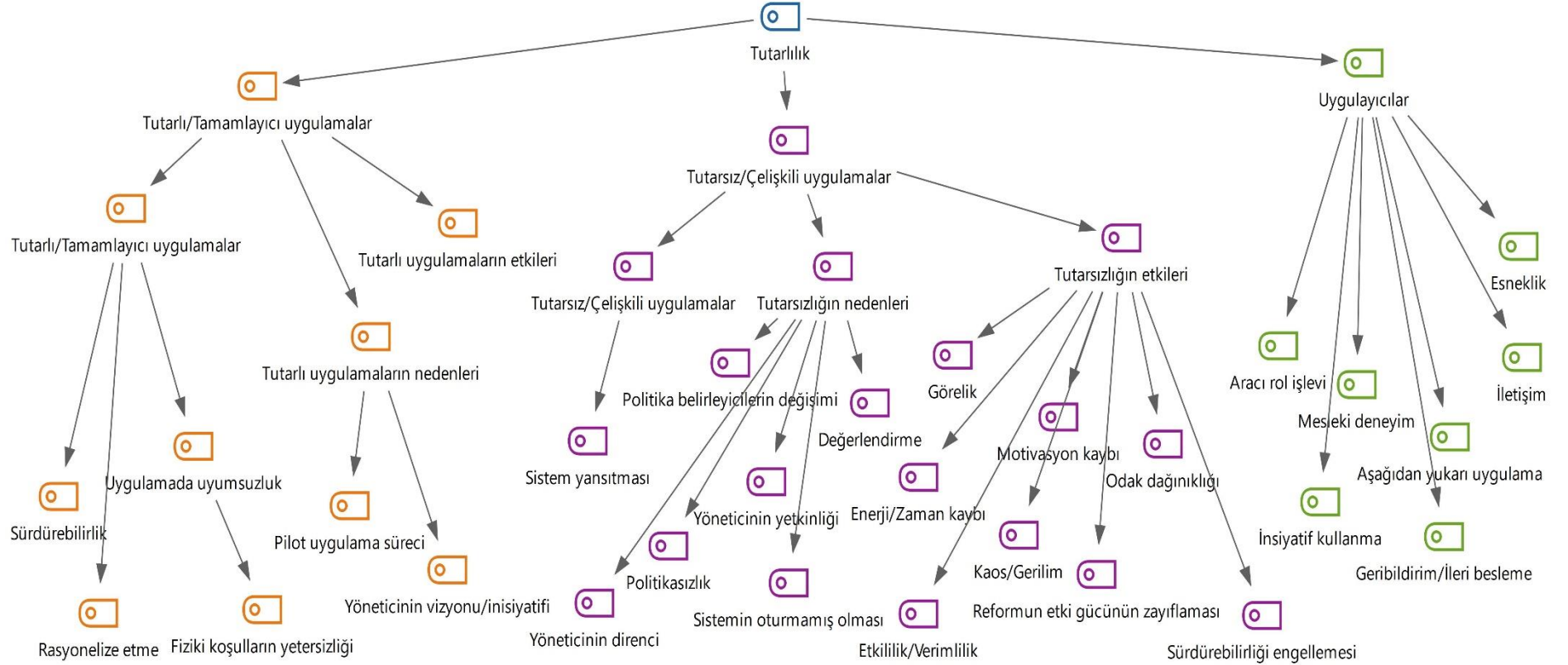
Tutarlılık Temasına İlişkin Alt Tema, Kodlar ve Alt Kodlar Tablosu

Tema	Alt Tema	Kodlar	Alt Kod
Tutarlılık	<i>Tutarlı/Tamamlayıcı uygulamalar</i>	<i>Tutarlı/Tamamlayıcı uygulamalar</i>	Rasyonelize etme
			Sürdürülebilirlik
		Uygulamada uyumsuzluk	
		• Fiziki koşulların yetersizliği	
		Tutarlı uygulamaların etkileri	
		Tutarlı uygulamaların nedenleri	Pilot uygulama süreci
			Yöneticinin vizyonu/inisiyatifi
		<i>Tutarsız/Çelişkili uygulamalar</i>	Sistem yansıtması
			Enerji/Zaman kaybı
			Etkililik/Verimlilik
		Görelilik	
		Kaos/Gerilim	
		Motivasyon kaybı	
		Odak dağınıklığı	
		Reformun etki gücünün zayıflaması	
		Sürdürülebilirliği engellemesi	
		Tutarsızlığın nedenleri	Değerlendirme
			Yöneticinin direnci
			Yöneticinin yetkinliği
			Politikasızlık
			Politika belirleyicilerin değişimi
			Sistemin oturmamış olması
	<i>Uygulayıcılar</i>	Aracı rol işlevi	
		Geribildirim/İleri besleme	
		Mesleki deneyim	
		İletişim	

İnisiyatif kullanma
Esneklik
Aşağıdan yukarı
uygulama

Tablo 8’de görüldüğü üzere, *tutarlılık temasının ‘Tutarlı/Tamamlayıcı uygulamalar’* alt teması altında; tutarlı/tamamlayıcı uygulamalar, tutarlı uygulamaların etkileri ve tutarlı uygulamaların nedenleri kodları oluşmuştur. Bu kodların altında rasyonelize etme, sürdürülebilirlik, uygulamada uyumsuzluk, fiziki koşulların yetersizliği, pilot uygulama süreci ve yöneticinin vizyonu/inisiyatifi alt kodları yer almaktadır. *‘Tutarsız/Çelişkili uygulamalar’* alt temasında; tutarsız/çelişkili uygulamalar, tutarsızlığın etkileri ve tutarsızlığın nedenleri kodları oluşmuştur. Bu kodların altında sistem yansıtması, enerji/zaman kaybı, etkililik/verimlilik, görelilik, kaos/gerilim, motivasyon kaybı, odak dağınıklığı, reformun etki gücünün zayıflaması, sürdürülebilirliği engellemesi, değerlendirme, yöneticinin direnci, yöneticinin yetkinliği, politikasızlık, politika belirleyicilerin değişimi ve sistemin oturmamış olması alt kodları oluşmuştur. *‘Uygulayıcılar’* alt teması altında ise aracı rol işlevi, geribildirim/ileri besleme, mesleki deneyim, iletişim, inisiyatif kullanma, esneklik ve Aşağıdan yukarı uygulama kodları oluşmuştur. Katılımcıların tutarlılık temasına ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan *‘Tutarlılık temasına ilişkin hiyerarşik kod modellemesi’* de Şekil 5’de sunulmuştur.

Tutarlılık Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod Modellemesi



Şekil 5. Tutarlılık temasına ilişkin hiyerarşik kod modellemesi.

BİLSEM öğretmenlerinin tutarlılık temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan *tutarlılık temasının* alt temasında; tutarlı/tamamlayıcı uygulamalar, tutarsız/çelişkili uygulamalar ve uygulayıcılar alt temaları oluşmuştur. '*Tutarlı/Tamamlayıcı Uygulamalar*' alt teması altında tamamlayıcı/tutarlı uygulamalar kodu oluşmuş, bu kodun altında da sürdürülebilirlik, uygulamada uyumsuzluk, fiziki koşulların yetersizliği ve tutarlı uygulamaların nedenleri alt kodları yer almıştır. '*Tutarsız/Çelişkili Uygulamalar*' altında da tutarsız/çelişkili uygulamalar, tutarsızlığın nedenleri ve etkileri kodları oluşmuştur. Bu kodların altında da görelilik, motivasyon kaybı, enerji/zaman kaybı, kaos/gerilim, odak dağınıklığı, reform etki gücünün zayıflaması ve sürdürülebilirliği engellemesi, politika belirleyicilerin değişimi ve sistemin oturmamış olması alt kodları yer almaktadır. '*Uygulayıcılar*' alt temasının altında ise iletişim, mesleki deneyim, inisiyatif kullanma ve geribildirim/ileri besleme alt kodları oluşmuştur.

Tutarlı uygulamalar. *Tutarlılık teması* altında elde edilen bulgulara göre katılımcıların yalnızca beşi BİLSEM'lerde yapılan reformların sıralı, birbirini tamamlayan uygulamalar olduğunu dolayısıyla tutarlılık taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşler şu şekildedir;

'Genelde reformlar birbirini paralel oluyor. Öğrenci seçimi, tanılama biçimi değişiyor fakat bence kendi arasında tutarlı (K29).'

'BİLSEM'lerde olan değişimler çok inovatif, sarmal ve birbirini tamamlayan çalışmalar var yani her sene bir üst basamak oluşturularak ilerleniyor (K31).'

'Her yeni uygulama bir önceki uygulamanın bir tık üstündedir. Her zaman bu böyle olmuştur. Daha geliştirici, daha tamamlayıcı daha kapsamlı olur her zaman. Dedim ya biz etkinlikleri uyguladıkça onların önemini, güzelliğini anlarız. Örneğin bir eğitim modeli deniyoruz, o eğitim modeli içinde de 10 etkinlik uyguluyorsunuz hangisi daha güzel? Hepsi aynı seviyede ama bir tanesi daha güzelse, çocuklar tarafından daha çok seviliyorsa, daha çok katılım oluyorsa, onu uygulamaya çalışırız. Çocuklara katkısı daha olan bu etkinlikle ilgili de program modülünde yer alması için sisteme bilgi veririz. O yüzden her uygulamada biz bir adım üste gideriz, çünkü biz uygulaya uygulaya görürüz etkisini, neyin ne olduğunu bilmiyoruz çünkü. Biz batı

ülkeleri gibi 100 yıldan beridir bu şeyi uygulamıyoruz, daha biz bu şeyi altı yedi yıldan beridir uyguluyoruz. 15 yıldır BİLSEM'ler var ama tabi biz 6, 7 yıldan beridir gerçek manada BİLSEM'leri uygulamaya başladık (K20).'

'Tamamlayıcı oluyor genelde. Ama her zaman iyileştirici olduğunu söyleyemeyiz sonuçta bunun birazcık denemeniz ve devam etmeniz gerekiyor ki bunu gözlemleyebilelim. Ama işte küçük küçük, part part değişiklikler yapılıyor öncekini tamamlar nitelikte. Mesela ben ilk başladığımda 5 yıl önce Destek-2 diye bir uygulama yoktu, ama şimdi gelen öğrenci yaşları küçüldükçe 2. Sınıftan itibaren gelmeye başladıkça destek programından sonra direkt 'BYF' programına geçmelerindense Destek-2 ile biraz daha destekte kalmaları sağlanıyor, bu iyi bir şey oldu bence (K19).'

Katılımcılar birbirini tamamlayan ve tutarlı reform uygulamalarının öğrenci tanılama sistemi ve eğitim modeline yönelik modüllerin değişimi konusunda olduğunu, bu değişimlerin de daha çok iyileştirici ve geliştirici amaçlı yapıldığına yönelik örnekler vermişlerdir. Katılımcılardan K12 ise iyileştirme amaçlı tamamlayıcı değişimler söz konusu olsa da bunların niteliği konusunda şüphelerini dile getirmiştir; *'Daha önceki uygulamaları daha da iyileştirme, daha da pratikleştirme, daha da düzgün hale getirmek için tamamlayıcı çalışmalar yapılıyor. Tabi bunların niteliklerini tartışmak ayrı bir sorunun cevabı olur.'* Benzer şekilde bazı katılımcılar da (N.4) BİLSEM'de yapılan reform uygulamalarının bazılarının tamamlayıcı nitelikte olduğunu bazılarının ise daha önceki uygulamalarla çeliştiğini ifade etmişlerdir. Bu görüşler de şu şekildedir;

'Gelen değişimlerden BYF'nin 3 yıldan 2 yıla indirilmesi bu değişti mesela daha geniş alandan daha dar bir alana girdik. Bu da mesela bizi biraz zorladı çünkü iki senede hepsini bitirin denildi. İleride tabii bu incelemeler sonucunda belki 2 yıl sürece indirilmiştir onu da çok bilmiyorum açıkçası tabii ama bizi zorlayan bir durum oldu aslında. Bu program modülü için çelişkili bir uygulamayken, tamamlayıcı değişimler de oluyor. O da Destek 1'den BYF'e geçilirken şimdi 2. Sınıflarda BİLSEM'e geldiği için aynı programın tekrarı olmasın ya da eksik kalınmasın diye BYF öncesi Destek programları artırıldı, Destek-2'de var. Bu da gerekliydi, yani tutarlı çalışmalar da var çelişkili çalışmalar da var (K35).'

‘Birbirinin devamı olan sarmal olan şeyler geliyor yani diğer istenileni hani kökten reform tarzında bir şey ile değiştirmiyor, birbirinin üzerine konulu piramit gibi uygulamalar geliyor ama birbiriyle çelişen uygulamalar da elbette oluyor. Kendi kurumum açısından söyleyecek olursam eğer çelişen bir uygulama geldiyse biz kendi aramızda bunu hallediyoruz. Çünkü kurum içi iletişim gerçekten çok güzel. Aklıma çok örnek gelmiyor ama yönergedeki öğrenme modüllerinin değişimini, modüllere düşen öğrenci sayılarının devamlı değişimini buna örnek verebilirim belki. Ama biz sorun olan ve kurumumuza uymayan durumları eğer esneklik bırakılmışsa öğretmenler kurulu kararı ile değiştirebiliyoruz (K28).’

Katılımcılar tutarsız buldukları uygulamaları, eğer değişim uygulamasında herhangi bir esneklik varsa kurum içi iletişimle ve verdikleri kararlarla kendi kurum dinamiklerine uygun hale dönüştürdüklerini dile getirmişlerdir. Buna karşın katılımcılardan K4, gelen reform uygulamalarının birbiriyle tutarlılığı olsa da bazen kurumun kendi koşullarından dolayı uygulamada uyumsuzluk yaşayabildiklerini ve bu yüzden sadece kağıt üzerinde yapıyor göründüklerini dile getirmiştir. K4’ün görüşü şu şekildedir;

‘İşleyiş anlamında yok, çelişen duruma ben kendim BİLSEM öğretmenliğim sürecinde çok tanık olmadım. Gelen yazılar ölçüsünde tanılama sürecinde bir değişiklik olmadı. Gelen yaş grubu değiştiği için, programda bir değişiklik oldu. O değişiklik öncekinden çok farklı değildi yani bunlar zincirleme birbirini tamamladığını düşünüyorum ama sadece uygulama aşamasında yaşadığımız sıkıntılar var onun haricinde kâğıt üzerinde birbirini tamamlıyor. Bunun da tek sebebi de BİLSEM’lerin kendi yapısı yani atölye sayısından tutun öğrenci sayısına kadar, çalışma saatlerine kadar sıkıntılar ön plana çıkıyor. Bir başka BİLSEM bu sorunu yaşamıyordu, örneğin programlar, uygulama saatleri tamamen BİLSEM’in kendi kurumunun yapısına göre şekilleniyor. Fiziki anlamda açabildikleri atölyeler ya da BİLSEM’in içerisindeki öğretmenler. Her BİLSEM’in öğretmen çeşitliliği farklıdır. Birbiri ile aynı değildir, bu durumlar da uygulamalar tutarlı olsa da kağıt üzerinde,

kendi kurumumuza göre uygulamada uygun olmayabilir, bu yüzden biz de kağıt üzerinde istenildiği şekilde gösteriyoruz (K4).'

Tutarsız uygulamalar. Katılımcıların çoğunluğu (N.18) ise BİLSEM'lerde yapılan reformların sıralı, birbirini tamamlayan çalışmalar olmadığını düşündüklerini dolayısıyla reform uygulamalarının birbiriyle tutarlı olmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle katılımcıların çoğunluğu BİLSEM'lerdeki reform hareketlerinde eski ve yeni uygulamaların birbiriyle çeliştiğini ifade etmişlerdir. Reformların tutarsız olduğunu ifade eden katılımcılardan K8 görüşlerini *"İki yıl içerisinde birbirini tamamlayan bir değişim görmedim."* cümleleri ile vurgularken, K13 *"Şu ana kadar tam anlamıyla birbirini zincir şeklinde takip eden, basamaklar halinde ilerleyen bir reform söz konusu olmadı. Uygulamalar birbiri ile çelişiyor mu evet, ama biz yadırgıyor muyuz hayır. O kadar her şey birbiri ile çelişiyor ki bu bunun doğasıymış gibi geliyor uygulamakta sorun yaşamıyoruz"* ifadeleri ile dile getirmiştir.

Katılımcılar özellikle öğrenci seçme sistemi, müfredat/egitim modeli, program modülleri, öğrenci grupları ve sayıları, proje ve yarışmalar, izleme ve takip süreci konularında çelişkiler olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerden K5'in öğrenci seçme sistemi ile ilgili görüşleri şu şekildedir;

'Öğrenci alım süreci ile ilgili uygulamalar oldukça tutarsız. Öğrenci alım sürecinde uygulanan testlerde belirli bir zeka puanı var. 5 yıldır farklı farklı testler uygulandığını gördüm. WNV, ASIS uygulanıyor, WISC-R uygulanmış K-BIT uygulanmış. K-BIT'in uygulandığında 130 değil 140 barajı konu. Dolayısıyla 130 ile özel yetenek tanımlanan çocuk BİLSEM'e giremedi. Ama sonraki yıl 130 barajı uygulandı. WNV ile 20 çocuksa, ASIS ile 200 çocuk alındı. Ölçeğin değişimi K-BIT testör satışı ile ilgili, mesela tablete geçildi, tablet sonrası testörler yapıyor bu değerlendirme işini, testör sayısı yetersiz kaldığında ölçek farklılığına gidildi. Büyük yaş grubuna WNV, küçük yaş grubuna K-BIT uygulandı. K-BIT ciddi tanı koydu, WNV'ye girenlerde 1 çocuk tanılıyorsa K-BIT'te 5 öğrenci tanılıyor. Dolayısıyla barajı 140 a çektiler. Bu çelişti. Yerli ölçeğimiz olsun deyip bir yıl sonra ASIS olsun dendi. Ama gördük ki K-BIT'ten daha çok tanıladı. Farkı şöyle gördük WNV ile gelen çocuğun daha yaratıcı, sayısal alanda daha yetenekli, biraz daha farklı olduğunu gördük. Şimdi 3. Yıl ASIS zeka testinin, yani ASIS'le geliyor çocuklar. Biraz

daha üzerinde durmamız gereken çocuklar olabiliyor, yoran, üstün yetenekliden ziyade parlak çocuklar (K5).'

BİLSEM'in müfredatı ve program modüller ile ilgili tutarsız uygulamalara yönelik K38'in görüşü ise *'Geçen yıl BİLSEM müfredatı değişti, daha önceki yaptığımızın zıddına tersine farklı yenilikler, çalışmalar oldu, yaptık. Geçen yıl bir tane yaşadık. Modüller ile ilgili, öğrencilerin modülleri, modül atlaması ile ilgili değişiklikler. Öğrencilerin modüller içerisinde nasıl yerleştirileceği ile ilgili tutarsızlıklar, BYF öğrencisinin alacağı ders, öğretmenleri göreceği ders, saat haftayla alakalı tutarsız yenilikler.'* şeklindedir. K9 ise tutarsız uygulamaları şu şekilde yorumluyor *'Yapılan değişimler genelde birbirini tanımaz. Çünkü anlık oluyor değişimler, birisi oldu der ve olur.'*, konu ile ilgili ise öğrenci tanılama sisteminden örnek vererek *'Uğur Sak'ın testi kullanıyor, ne yapıyorsunuz hocam bu herkes tarafından biliniyor dediğimizde, bakanlık öyle istedi, cevabını alıyoruz. Eğitim, politikalar, değişimler, reformlar oluyor evet ama bunun ne bizim inisiyatifimizle oluyor ne de kurumun. Bazı şeylerin BİLSEM'in yapısıyla alakası yok, politikacılar ile alakalı, zaten oluyor ve bitiyor.'* ifadesiyle değişimlerin kurumun ve ihtiyaçların dikkate alınarak değil, sadece politika belirleyicilerin isteği doğrultusunda olduğunu o yüzden de *'oluyor ve bitiyor'* vurgusundan sürdürülebilirliğin olmadığı anlaşılmaktadır. Tutarsız uygulamalar ile ilgili benzer görüşler şu şekildedir;

'Tutarsız birçok uygulama var, diyelim bir program başlıyor felsefede şu program uygulansın deniliyor, sonra değiştiriliyor. Olması gereken program kaldırılmış başka bir şey konulmuş ya da önceden yoktu sonradan var, neye göre kime göre değişiyor devamlı programlar, çok tutarsız, böyle çelişkili şeyler oluyor (K14).

'Her şey düzgün gitmiyor. Bazen yapılan değişiklikler de ciddi çatışmalar var, ya olmaz artık dediklerimiz var. Bir diğeri de yeniliğe direnmemiz. Öğretmen kaynaklı problemler de var. Ben kendim de bunu yaşıyorum. Elimde bir modül var sonra bunla ilgili değişim geliyor ya da proje çalışmaları ile ilgili. Ben ondan sonra değiştirdiğim düzeni değiştirmek zorundayım bu da beni zorluyor. Bundan kaynaklı olanlar da var. Her şey böyle tıkr tıkr zincir halinde gitmiyor. Bir önceki yapılan şey bir sonrakini destekler nitelikte, birinin

böyle adım adım ilerlemesi gibi giden bir süreç yok. Zaman zaman bu yüzden gerilediğimiz geri attığımız noktalarda oluyor (K30).'

'Bizden öğrencilerin projeler üretmeleri isteniyor ve bu projeler ile belirlenen yarışmalara katılmaları isteniyor. Fakat yarışmalara ve projelere kimin katılacağı, neler yapacağı, nasıl yapılacağı gibi konularda açıklamalar hep birbiriyle çelişiyor. Alt basamakları tutarsız ve çoğu zaman eksik oluyor (K13).'

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, reform uygulamalarının önceki yapılan uygulamalar ile tutarsız olmasının reform uygulayıcılarına ve öğrencilere olumsuz birçok etkisi olmaktadır. Katılımcılar tutarsız uygulamaların öğretmen ve yöneticileri karşı karşıya getirdiğini, kurum içi tartışma, çatışma ve sorunları artırdığını dile getirmişlerdir. Bu tutarsız uygulamaların öğrencileri de olumsuz etkilediğini, ayrıca kurum yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin de gereksiz yere enerjisini tükettiğini belirtmektedirler. Katılımcılardan K30'un görüşü şu şekildedir;

'Bazen yapılan değişiklikler de ciddi çatışmalar var. Öğretmen ve öğrenciden başlayan bir çatışma zinciri oluşuyor. Eğer bir de tutarsızlıktan bu tarz bir kaotik ortam oluşursa, belirsizlikler oluşursa ne yapacağını bir öğretmenin öğrenciye ciddi anlamda yansıyor. İdarenin ne yapacağını bilmemesi ya da bir değişim gelmiş ama o değişim mantıklı bir değişim değil. Bu sefer öğretmenin direnişi ile karşılaşılıyor kurum içerisinde de çatışma oluşuyor. Ben enerjimi başka bir alana yönlendirecekken bunlarla uğraşıyorum ve enerjimizle işleri ileriye taşımamız gerekirken, yapacağımız işler daha da geriye gidiyor (K30).'

Ayrıca katılımcıların (K5, K14, K24) görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, tutarsız reform uygulamaların nedenleri arasında politika ortamının hareketliliği, politikacıların çok sık değişiyor olması ve oturmuş bir sisteme sahip olunmaması da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Uygulayıcılar. Katılımcılar tutarsız reform uygulamaları karşısında tutarsızlıkları gidermek amacıyla bir takım çözümler üretmişlerdir. Bu çözümlerden başlıcası politika belirleyiciler ve yöneticiler ile iletişime geçerek işleyişteki

tutarsızlıklar ile ilgili geribildirimde bulunarak uygulamayı tutarlı hale dönüştürmektir. Bu amaçla tutarsızlığa yoğun bir itiraz süreci başlattıklarını, sorunlarla ilgili bakanlık, il milli eğitim müdürlüğü ve kurum yöneticilerine görüş bildirdiklerini ve öğretmen kurullarında bu tutarsızlıklarla ilgili tartışmalar yürüttüklerini ve gerekirse politika belirleyicileriyle iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların konu ile ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir;

'(...) Daire başkanı X Bey birçok öğretmeni tanırdı. Öyle olunca iletişim çok daha rahat, pratik ve güçlü oluyor. Sorunlar da hızlı bir şekilde, rahat çözülüyor (K24).'

'(...) Geçen yıl olanı söylüyorum, öğretmenler kurulunda tartışmıştık. Müfredatın bu haliyle işleme koyulduğu zaman çeşitli aksaklıklara neden olacağını ve öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin bu durumdan mağdur olabileceğini ya da yanlış anlaşılmalara sebep olabileceğini kurulda ifade ettik. Sonrasında yönetim tarafından sanırım genel müdürlük ya da daire başkanlığına iletilmiş durum, çünkü şöyle bir karar alındı, genel müdürlük ya da daire başkanlığı tarafından. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin lehine olacak şekilde dönemin tamamlanarak kimsenin mağdur edilmemesi talimatı geldi, bu şekilde tutarsızlık çözüldü (K38).'

'Kurum içi öğretmenler ve yöneticiler arasında iletişimimiz çok güçlü olduğu için tutarsız görülen, yoruma açık durumlarda uygulamalar tartışılır. Tartışmalarda genel olarak ortak bir yol bulabiliyoruz, mutlaka çözüm üretiliyor mesleki deneyimimizden dolayı. Genç bir arkadaşımız bu tarz tutarsızlıklardan daha fazla etkilenebilir ama yaş almışlık, tecrübe çözüm üretme konusunda işleri kolaylaştırıyor (K29).'

Katılımcıların tutarsızlıkla başa çıkmada iletişim vurgusunun yanı sıra mesleki deneyimlerini ön plana çıkartarak inisiyatif aldıklarını da belirtmişlerdir. İnisiyatif alma durumu, bazen tutarsız uygulamayı kurumun ihtiyacına ve önceki uygulamayla ilişkili hale getirmekle ilgili iken bazen ise birbiriyle çelişen durumlarda reformları uygulamadıklarını ve değişiklikleri görmezden geldiklerini, dolayısıyla tutarsız uygulamaları yerine getirmediklerini açıkça ifade etmişlerdir. Bunlardan K6'nın görüşü 'Eğitim programlarında bir çerçeve plan veriliyor sınırı çiziliyor. Ben o çerçeve içerisinde kendi yeteneğime aldığım eğitime göre -farklı alanlarda da

yeterliklerimiz var çünkü- buna göre onu şekillendirebiliyorum. Bu durumda inisiyatif almam süreci kolaylaştırıyor.’ şeklindedir. Buna karşın Bakanlıktan gelen reform uygulamalarının tutarsız da olsa yorumlamaya ve inisiyatif almaya açık olmadığını ve olmaması da gerektiğini belirten görüşler de mevcuttur:

‘Bakanlıktan üst mercilerden gelen konular genelde yorumlamaya ve inisiyatifi açık olmuyor (K9).’

‘Aslında pek böyle bir inisiyatif tanınmıyor açıkçası. İlk bunu duyduğunuzda olumsuz bir şey gibi görünüyor belki, ama neden öğretmenlerin inisiyatifi olmasın. Fakat eğer bir kurumda öğretmenler arasında farklı uygulamalar olursa ben o durumun düzensizliğe yol açtığını düşünüyorum. Ortak uygulamaların, kurum kültürünün, öğrencinin velinin kuruma bakışının etkilediğini düşünüyorum. O yüzden çok önemli olduğunu düşünüyorum. Alınan karar ne olursa olsun, biz karar alma sürecinde beraber karar vermeliyiz. Mesela bir kurul toplantısında oturulup tartışılıp, doğru olana karar verilmeli ya da çoğunluğun katıldığı birşeye karar verilmeli. Ama bence zaten uygulamada bir fark olmamalı. O çok sıkıntılı bir durum diye düşünüyorum (K34).’

Katılımcılar birbiriyle tutarsız olan uygulamalarda geribildirimlerin durumu çözmediği zamanlarda, inisiyatif almalarına da izin verilecek bir esneklik sağlanmıyorsa, dolayısıyla uygulamak zorunda bırakılıyorsa istenilen uygulamayı kağıt üzerinde yapar gibi görünüp yapmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşler şöyledir;

‘Genelde değişim, yenilik yine de bizim yorumumuza bırakmadan netleştirilip uygulanıyor. Uygulamak zorundayızdır da, eğer kabul ettiğimiz bir değişim değilse de uygulamış gibi görünürüz olur biter. Yeniliği öz de değil sözde yaparız (K8).’

‘(...) BİLSEM öğretmenleriyle çalıştaylar yapılarak bir çerçeve programı oluşturulmuş, halihazırdaki programımız değiştirilmiş, bu program bana uymuyor. Programın çerçevesi belli, içeriğinde yapmam gereken etkinlikler belli, ben onun içerisinden istediğim etkinlikleri çekip yıl içerisinde yapıyormuş gibi gösterebilirim. Her etkinlik her BİLSEM öğretmenine uymaz,

donanımlar farklı. Dolayısıyla kâğıt üstünde yapıyor gibi gösterip hiç alakası olmayan, çok daha basit çalışmalar yapan öğretmen arkadaşlar var (K22).'

Katılımcılar ayrıca reform uygulamalarında öğretmenlerin inisiyatifine bırakılan ve yorumlamaya açık ifadelerin özellikle proje, araştırma, yönerge, öğretim programı ile ilgili birçok konunun öğretmenlerin kişisel kararlarına bırakıldığını vurgulamıştır. Bu konuda aldıkları kişisel kararların da kurum içerisinde belirli sorunlara neden olduğunu dile getirmişlerdir.

BİLSEM kurum yöneticilerinin *tutarlılık temasına* yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM ile ilgili kurum yöneticilerinden alınan görüşlerle *tutarlılık temasına* yönelik oluşturulan temalardan '*Uygulayıcılar*' temasına, aşağıdan yukarıya reform ve esneklik kodları eklenmiştir.

Tutarlı uygulamalar. Katılımcıların *tutarlılık teması* altında belirttikleri görüşlerden elde edilen bulgulara göre katılımcıların çoğu (N.7) BİLSEM'lerde yapılan reformların sıralı, birbirini tamamlayan uygulamalar olduğunu dolayısıyla tutarlılık taşıdıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir ifade ile katılımcıların çoğunluğu BİLSEM'lerdeki reform hareketlerinde eski ve yeni uygulamaların birbiriyle çelişmediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar konu ile ilgili görüşlerinde reformların halihazırda uygulanan çalışmaların devamı niteliğinde olduğunu ve gelen değişim uygulamalarının sistemin aksayan yönleri geliştirmek adına yapıldığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K25'in '*Şu ana kadar hep geliştirici oldu. Genelde önceki çalışmaların devamı niteliğinde oluyor, yeni bir düzenleme de oluyorsa bu önceki değişimin aksaklıklarını düzenlemesine yönelik bir çalışma oluyor.*' görüşü bulguları desteklemektedir. Benzer bir şekilde K32'de '*Genelde tamamlar niteliktedir reform uygulamaları. Şimdiye kadar radikal bir değişim yaşamadık.*' şeklindedir. Konu ile ilgili diğer görüşler de şöyledir;

'Ben BİLSEM içerisinde 2 yıldır görevdeyim, bu 3.yılım, benim gördüğüm bir yönerge değişikliği ve program değişikliği oldu o da mesela program değişikliği bence olumlu bir değişiklikti. Gelen değişim, daha önceki uygulamaları tamamlayan, uygulamanın üzerine bir şeyler konulmuş ve geliştirilmiş bir durumdaydı (K26).'

'BİLSEM için kesinlikle şunu söyleyebilirim değişimler genel olarak eğitim modeli ile ilgili yapılıyor. Bunlar da %90-95 oranında daha önceki

uygulamalar ile birbirini tamamlayan ve daha önceki uygulamaların eksikliklerini gidererek öncekini geliştiren, yani gelişmeye yönelik çalışmalar (K11).'

Katılımcıların bazıları ise BİLSEM'de gerçekleştirilen bazı reform uygulamalarının önceki uygulamalar ile tutarlı olduğunu söylerken bazı uygulamaların aksine önceki uygulamalar ile tutarsızlık içerdiğini belirtmişlerdir. Bu konuda K2'nin görüşü dikkat çekicidir;

'BİLSEM'de program modüllerinin kademe geçişleri ile ilgili tutarsız yenilikler yapıldığını söyleyebilirim. Örneğin eskiden BYF 1-2-3 vardı 3 yılda bitiyordu program modülü, şimdi BYF 2 yılda tamamlanıyor. Destek eğitim programında ise 2 ve 3. Sınıfta BİLSEM'e kayıt yaptıran öğrenciler için en az 2 yıl öğretim yılıdır. BYF programında 5. Sınıf düzeyinde başlamak şartıyla 2 yıldır. Başlamak şartıyla 2 yıl diyorsunuz ve bu yıl BYF 1-2 var 3 yok diyorsunuz. Yoruma açık oluyor biraz, burada karmaşa oluşuyor. Diğer bir örnek, normalde resim ve müzik alanına girenler 4 yıl ÖYG programı alır sonra projeye geçerler şimdi 2. sınıfta başlayanlar yeni eğitim ve öğretim yılı boyunca ÖYP programındadır. Kısacası değişiklik var ama uygulamada birlik yok. Şuan geçmişte başlayan ÖYP 4 . senesinde normalde eski sisteme göre Proje 1'e geçirmem gerekiyor fakat buna göre gidersem ÖYP 5. Senesine geçecek düşündüğüm zaman ben Proje 1'e geçirsem normal sınıf sayısı proje 1-2-3-4 oluyor modülde gideceği yer kalmıyor çocuk hala kaçınıcı sınıfta 11.sınıfta daha 2 yılı var mezun olmasına mezun olana kadar BİLSEM'den yararlanma hakkı var. Çocuğun proje 4 bitti, modül devamlı yerinde mi sayacak, çocuk aynı programı tekrar tekrar mı alacak, evet bir yenilik var ama var olan ile mantıklı tutarlılığı yok, o zaman da çelişki yaratmış oluyor, uygulamada sıkıntı oluşturuyor.'

Tutarsız uygulamalar. BİLSEM kurum yöneticilerinden sadece ikisi BİLSEM'de gerçekleştirilen reform uygulamalarının sıralı ve birbirini tamamlayıcı olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların bu düşüncelerinin temelinde yapılan reformların sürekli birbiriyle çelişmesi ve gerçekleştirilmeye çalışılan değişimin geliştirici nitelikte olmaması yatmaktadır. Bu konuda K17'nin görüşü şu şekildedir;

'Değişen ama geliştirmeyen eğitim politikaları var ülkemizde. Bir şeyler değişiyor evet ama geliştirmiyor. Bizdeki değişim teknolojik olarak dünyanın gelişiyor olmasından kaynaklanıyor. BİLSEM'de eğitim politikalarımızda ise değişimle bir süreç başlıyor sonra bir anda hiç yaşanmamış gibi siliniyor.'

K17'nin görüşü ayrıca BİLSEM'de gerçekleştirilen reform uygulamalarının değişim yaratmamasının yanı sıra hiç yapılmamış gibi yok sayıldığını vurgulamakta, bu durum dolayısıyla da reformların başlama, uygulama sürecinden sonra çıktılarının değerlendirildiği bir tamamlanma sürecinin olmadığı bulgusuna ulaşılmaktadır. K17 belirttiği görüşün devamında *'Bu durum öğrencilerin de öğretmenlerin de verimliliğini düşürmektedir.'* ifadesiyle bu tutarsız ve tamamlanmayan uygulamaların bir takım olumsuz sonuçlara neden olduğuna da dikkat çekmektedir. Benzer şekilde diğer katılımcılar da reform hareketlerinin tutarsız olmasının olumsuz etkiler yarattığını ifade etmişlerdir. Bunlar sarfedilen emek ve enerjinin boşa gitmesi, bu durumun kurum yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerinin motivasyon ve verimliliğini düşürmesi, sitem ve şikayetlerin artması, reform hedefine yönelik odağın dağılması, adaptasyon problemleri yaratması ve kurum yöneticilerinin süreçte yorgun düşmesi olarak sıralanabilir. Konu ile ilgili görüşlerden bazıları şöyledir;

'Program modüllerindeki tutarsızlıktan dolayı tekrar düştüğümüzde öğrenci yavaş yavaş dersten uzaklaşmaya başlıyor, motivasyon azalıyor ve ister istemez sıkıntılar yaşanıyor (K11).'

'Uygulama sil baştan oluyor. Boşuna çabalamış gibiyiz. O zaman da öğretmenimizin motivasyonu düşüyor. Geçen yıl yaptığımız uygulama ne oldu? dediğinde öğretmenimizin yeni uygulamaya yönelik tekrar motivasyonunu oluşturmaya çalışmak idare olarak bizi de çok yoruyor. Onu yaptın biliyoruz bunu da yaparsın dediğimizde; sorgulayıcı, sitem edici ve şikayet edici noktalara ulaşıyor ki bu hem idare açısından hem de öğretmen açısından iyi bir durum değil. Öğrencilerin de öğretmenin de verimini düşürüyor (K17).'

Elde edilen bulgulara ek olarak katılımcılar özellikle öğretmen seçimi politikalarında, öğrenci tanılama sisteminde ve bu öğrencilerin alındıkları programlar, gruplar ve sayıları vb. konularda çelişkiler olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar öğrenci tanılama sistemi politikalarında sınav sisteminin yapısı,

uygulanan zeka testleri, baraj puanları ve BİLSEM'lere kabul edilen öğrenci sayılarıyla ilgili tutarsızlıklar ile ilgili örnekler vermişlerdir. Ayrıca seçilen öğrencilerin destek eğitim grupları, bireysel yetenekleri farkındalık grubu ve özel yetenekleri farkındalık grupları gibi alacağı program modüllerinin içeriğinin devamlı değiştirilmesi, hangi program modülünde kaç yıl kalınacağı ve bu modüllerin arasındaki geçişler ile ilgili yapılan yeniliklerin çelişkilerle dolu olduğu ifade edilmiştir. Diğer bir BİLSEM politikası olan öğretmen seçim sisteminde de puanlama formları, yazılı ve sözlü sınavları, proje hazırlama süreçleri ile ilgili çelişkili uygulamalar olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcıların çelişkilerle ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir;

'2008 yılında BİLSEM'e büyük oranda öğretmen alımı gerçekleştirilmişti ve bu alımda öğretmenler bir sürü kriterden geçmişti. 10 günlük bir kamp oldu. Onun öncesinde yüksek lisans veya doktora yapmış öğretmenler yazılı sınava, proje hazırlama sınavına ve ardından mülakata tabi tutularak alınmıştı. Şimdi ise öğretmen alım süreciyle ilgili geriye giden bir süreç yaşadık. Eskiden çok daha iyi bir öğretmen alım sistemi vardı. Yani şu anda sadece mülakata veya ön puanlamaya dayalı (K2).'

'Öğrenci seçme sisteminde bu sene baraj puanında değişiklikler oldu. Kimse böyle bir değişimi bilmiyordu. Puanlar açıklandıktan sonra öğrendik. Bu değişiklikler yapılırken sınav sisteminde bir değişiklik olmamış. Onun dışında daha önce yayınlanan zeka tanıma testleri farklıydı. Zeka yetenek tanılama testlerinin BİLSEM'lere hazırlık kurumlarının eline geçtiği düşünülüyor ve Eskişehir'deki bir üniversitede zeka tanılama ölçeği hazırlanıyor. Bakanlık yabancı testlere para vermek istemiyor ve Türk ölçeğimiz olsun diyor. Bu ölçek çok zayıf bir test olduğu için bu ölçek kullanılmaya başladıktan sonra tanımlanan öğrenci sayısı artıyor. Yani bu öğrencilerin tam anlamıyla zekayı ölçmediği anlaşılıyor (K10).'

'Bireysel yeteneğe girecek öğrenci 5. Sınıftan başlamalı diyor. Öncesindeki destek eğitime diyelim ki 2. Sınıfta başladıysa öğrenci. Destek eğitimin 2 eğitim öğretim yılında yapılması gerektiği söyleniyor. Çocuk 2. Sınıfta destek 1 eğitiminde, 3. Sınıfta destek 2 eğitiminde, 4. Sınıfa geldi e BYF'ye geçmesi lazım, ama geçemiyor. Çünkü BYF'yi 5.

Sınıftan başlat diyor. E biz 4. Sınıftaki çocuğu ne yapacağız? Ya destek 2 grubunu bir sene daha vereceğiz, ama siz diyorsunuz ki 2 eğitim öğretim yılında bitirin diyorsunuz. Orada bir bulanıklık var, bir dönem destek 3 grubu çıktı. Destek 3 grubunu bu sene tekrar geri kaldırdılar (K17).'

Uygulayıcılar. Katılımcıların *tutarlılık temasına* ilişkin görüşlerinin tamamında gerçekleştirilmeye çalışılan reform uygulamalarında inisiyatife bırakılan, yorumlamaya açık durumların söz konusu olduğu vurgulanmıştır. Katılımcıların bir kısmı bu durumu olumlu olarak değerlendirilirken bir kısmı ise bu durumun olumsuz durumlara neden olduğunu dile getirmiştir. Reform uygulamalarında inisiyatif alacak alanın bırakılmasının olumlu bir durum olduğunu belirten katılımcılar, bu durumun BİLSEM'lerin özgürlükçü ve esnek yapısının bir sonucu olduğunu ve sorunların çözümü için hızlı müdahale gerektiren konularda bu durumların normal olduğuna dikkat çekmişlerdir. Konu ile ilgili bazı görüşler şu şekildedir;

'BİLSEM'lerde sistemi kurgulayan, planlayıp uygulayan zaten öğretmendir. Bu yüzden reformun öğretmenin dinamiğine göre onun yorumlamasına göre gerçekleşmesi normaldir (K32).'

'Bazen hızlı karar almak zorunda kalıyoruz ve -eğer büyük bir kriz anıysa- öğretmen arkadaşların o kararı özümsemesi gerekiyor. Ancak süreç alınan inisiyatifler ile yürüyor. Örneğin biz bunu uzaktan eğitim konusunda yaşadık.'

BİLSEM'de gerçekleştirilmeye çalışılan reformist uygulamalarda inisiyatif alma ve yorumlamaya yönelik esnek alanların bırakılmasını olumsuz değerlendiren katılımcılar bu durumun bir kaos ortamı oluşturduğunu, öğretmen ve yöneticiler arasında çatışmaya neden olduğunu, uygulamalarda farklılaşmaların ve planlama eksikliklerinin yaşanmasına sebebiyet verdiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar yoruma açık, inisiyatif alınması gereken uygulamalarda öğretmenler ile durumu kritize ettiklerini, ortak kararlar almaya çalıştıklarını ve uygulamaları öğrenci yararına sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise ortak karar alma konusunda sadece durumu yöneticiler arasında tartıştıklarını, ihtiyaç duyarlarsa politika belirleyiciler ile iletişime geçerek çözdüklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden K3'ün ifadesi '(...) Biz

dört idareciyiz biz kendi aramızda durumu masaya yatırırız. Tereddütte kaldığımız hususlarda diğer BİLSEM yöneticileri ile bağlantıya geçeriz. Akıl yürütmeye çalışırız, yine de işin içerisinde çıkamazsak genel müdürlüğe kadar gideriz.’ şeklindedir. K3’ün görüşüne göre, çelişkili bulunan durumlarda izlenen yol reform uygulayıcılarının fikrini almadan yöneticiler ve politika belirleyiciler ile durumu netleştirmeye yöneliktir. Katılımcılardan K26 ise, reform uygulamalarında öğretmenlerin inisiyatif almasına yönelik bir durumun söz konusu olamayacağını, bu tarz yoruma açık durumların kurum yöneticileri tarafından netleştirildiğini ve öğretmenlerin de alınan kararları uygulamak zorunda olduğunu vurgulamıştır. Konu ile ilgili görüş şu şekildedir;

‘Gelen bir reform uygulamasında kurum içerisinde yorumlamaya açık bir husus söz konusu olmaz. Öncelikle biz yöneticiler değişimi anlamaya çalışırız, bu reform uygulaması bizden ne istiyor? Kendimiz yorumlar ortak bir kararla uygulama birliği sağlarız. Daha sonra değişim uygulamasını, yapılması gerekenleri ve onlara düşen görevleri öğretmenlere açık ve net bir şekilde anlatırız. Öğretmenler de kurulda anlatılan değişimi uygulama çalışmalarını başlatırlar. Zaten gelen her uygulama yönerge ve yönetmeliğe göre geldiği için de uygulamak zorundalar (K26).’

BİLSEM kurum yöneticilerinin BİLSEM’de gerçekleştirilen reform uygulamalarında inisiyatif almanın yanı sıra iletişim, geribildirim/ileri besleme, mesleki deneyim, uygulamalarda esneklik ve reformların aşağıdan yukarıya uygulanması ile ilgili vurgularda da buldukları dikkat çekmiştir. Bunlardan aşağıdan yukarıya değişim vurgusu ile ilgili görüş şu şekildedir;

‘BİLSEM’lerde sistemi kurgulayan planlayıp uygulayan zaten öğretmendir. Öğretmeniniz ne kadar girişimciyse sistem o kadar aktiftir. Bu yüzden öğretmenin dinamiğine idarenin her zaman destekleyici olması gereklidir. Normal bir okuldaki öğretmenin ihtiyacı ile BİLSEM’deki öğretmenin ihtiyacı çok çok farklıdır. Projesi vardır, öğrencisi vardır, hareketliliği gerekiyordur. Yani değişim yukarıdaki yöneticinin ya da kurum yönetiminin yapacağı değişimle olmaz aslında, öğretmenler tarafından oluşturulan ve başlatılan değişikliklerin kurumda yerleşmesi şeklinde gerçekleşir aslında (K32).’

BİLSEM üst ara sistem yöneticilerinin tutarlılık temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM ile ilgili alınan görüşlerle *tutarlılık temasına* yönelik oluşturulan temalardan *'Uygulayıcılar'* temasına, üst ara sistem yöneticilerinin görüşlerinden yola çıkarak aracı rol işlevi kodu eklenmiştir.

Tutarlı uygulamalar. BİLSEM ile ilgili İlçe MEM'lerde görev yapan ara sistem yöneticilerinin *tutarlılık teması* altında belirttikleri görüşlerden elde edilen bulgulara göre katılımcıların hepsi BİLSEM'lerde yapılan reformların sıralı, birbirini tamamlayan uygulamalar olduğunu dolayısıyla tutarlılık taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcılardan sadece ikisi uygulamalarının çoğunlukla birbiriyle tutarlı, tamamlayıcı çalışmalar olsa da nadiren tutarsız uygulamaların da söz konusu olduğunu dile getirmişlerdir. Reform uygulamalarının tutarlılığına yönelik görüşler şu şekildedir;

'Reform uygulamaları genel olarak geliştirici yönde oluyor. Tamamlayıcı ve geliştirici olarak geliyor bize (K41).'

'Eğitim bir süreç işi sürekli geliyor ve sürekli değişiyor. BİLSEM'de değişim oldukça sık gözlemlediğimiz bir durum. Ama hem tutarlı ve eski uygulamaları iyileştiren değişimler söz konusu, hem de tam aksi. Bazen yapılan bir proje çalışması veya gönderilen bir yenilik talimatının uygulanırken, bir süre sonra uygulanan o çalışmanın aksine çelişen bir uygulama talimatı gelebiliyor. Belki de bu alanda ben hatayı, eksikliği yönetim boyutunda görüyorum açıkçası. Yönetim süreklilik arz ederse ve orada gerçekten uzman kişilerin elinden geçerse gayet birbirini tamamlayan, yıllarca devam eden çalışmalar olabiliyor. Ama diğer şekilde bazen bir yıl içerisinde aynı konuda tekrar tekrar değişen çalışmalar da olabiliyor, kişiler değişiyor yöneticiler değişiyor, yapılanlar da bu durumdan etkileniyor. Ama genelde birbirini destekleyici şekilde oluyor genelde çalışmalar ama. (K43).'

Tutarsız uygulamalar. Katılımcılardan K43'ün görüşüne göre sürekli değişim ve gelişimin beraberinde getirdiği reform uygulamalarının bir kısmı tutarlı olsa da bir kısmı sistemdeki halihazırdaki uygulamalar ile çelişkiler içermektedir. Bu durumun ise politika belirleyicilerin sürekli değişiyor olmasından kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır. K39'un konu ile ilgili belirttiği *'Cevap vereceğim ama ben bu şubeye 1 yıldır bakıyorum. Reformların geçmiş hafızasını bilmiyorum. Geçmiş*

politika değişimleri böyleyken, gelecek politikalar şöyle diye yorum yaparsam kendimi aldatmış olurum. Ki bu benim gibi şube müdürlüğü yapan her arkadaş için böyledir, sürekli ilgilenilen birimler değişir o yüzden de kurumsal hafıza söz konusu olmaz.’ görüşü K43’ün görüşünü destekler niteliktedir. Katılımcı görüşlerinde ayrıca kurumsal hafızasının olması gerekliliğini, yöneticilerin sık sık yer değiştirmesinin kurumları ve buldukları birimlerin eğitim politikalarını anlamalarını engellediğini belirtmiştir. Konu ile ilgili diğer bir görüş ise şu şekildedir;

‘Tutarlı da tutarsız da uygulamalar olabilir ama genelde bakanlığımız birbirini tamamlayacak politikalar geliştiriyor. Saha da belki yansımaları farklı olabiliyor ama genelde eski uygulamalar denenmiştir, onun üzerinde geliştirici, geçmişten ders alarak yeni programlar geliştirmeye ve çocuklara sunmaya çalışılır. Çelişen durumlar var elbette nadiren de olsa fakat bu konuda henüz dönüt almadım ancak reformun teorisi pratiğe döndüğünde sahada mutlaka sıkıntı yaşanabiliyor. Bunlar da bildirilip düzeltilir (K40).’

Katılımcılardan K39’un *‘Tamamlayıcı nitelikli oluyor genelde reform uygulamaları ama çelişen şeyler de olabiliyor. Çelişen uygulamalar genelde yeni bir şeymiş gibi süslenip ortaya konulanlar.’* görüşünden, çelişen tutarsız uygulamaların, özensiz, yenilik yapmış gibi görünmek amacıyla eldeki halihazırdaki uygulamaların çabasız bir şekilde tekrar gündeme getirilmesi ile ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Uygulayıcılar. Katılımcılardan K40’ın görüşünden elde edilen bulguya göre, reform uygulamaları genelde eski uygulamaları geliştirmeye yöneliktir, ancak elbette reform teorisinin uygulamaya dönüştürüldüğünde çelişen, sıkıntı yaratan durumlar olabilmektedir. Bu durumda da uygulayıcıların iletişim ile durumu bildirmesi, alınan geribildirimlere yönelik de yeniden düzenleme yapılabileceği ulaşılan sonuçlardandır. Bu konuda üst ara sistem yöneticileri sahadan kendilerine gelen geribildirimleri almakta ve politika belirleyicilere aksayan yönle ilgili önerileri ile birlikte iletme rolünü üstlenmektedirler. K43’ün konu ile ilgili görüşü de benzer nitelik taşımaktadır;

‘Çok nadiren ‘bu çalışmalar öncekilerle şu konuda çelişiyor’ dönütleri alıyoruz. Bizim bu konudaki tutumumuz, sadece aracı kurum olarak görüldüğümüz için, durumu yukarı söylemek oluyor. Bak daha önce böyle bir

çalışma yapıldı, şu an bu söylediğiniz tam tersi durumda bir çalışma diye iletiriz. Bunu şu şekilde düzeltebilirsiniz gibi önerilerimiz de olur (K43).'

Katılımcıların çoğunluğu ise tutarsız, çelişen uygulamalarda inisiyatif almadıklarını ve alınmasına izin vermediklerini dile getirmektedir. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir;

'Çelişki nadiren oluyor, genelde birbirini tamamlayıcı nitelikte oluyor. Bu durumlarda çelişki varsa bakanlığın uygulamasını esas alıyoruz. Aracı bir kurum olduğumuz için inisiyatif alamıyoruz (K42).'

'Çelişkili uygulamaları inisiyatife bırakmak olmaz, öğrencinin eğitimi inisiyatife bırakılmaz. O zaman herkes kendi düşüncesini uygulamaya kalkar o da büyük bir kaos oluşturur. Eğitimde farklı olabilir ancak yönetimde eğitimde birlik ilkesine aykırı gelmiş oluruz. İdareye ve öğretmene inisiyatif bırakılmaz (K40).'

Katılımcılardan K41 ise aksi yönde görüş bildirerek reform uygulamalarında eski uygulamalar ile çelişki ve tutarsızlık söz konusu olduğunda eğitimde gelişimin sağlanması ve reform uygulayıcılarının kendi kurum dinamiklerine göre inisiyatif almalarına yönelik özgürlük tanınması gerektiğini dile getirmiştir.

'(...) Bir tıkanma söz konusu olmaması için, önlerini açmak için elimizden geleni yapıyoruz. İnisiyatiflerine bıraktığımız durular oluyor. Çalışma ile ilgili üzerine değer katabilecek daha iyi olabilecek durumla ilgili bir talep olduğu zaman biz asla reddetmiyoruz. Ters olduğu durumda ona geçit vermeyiz, fakat geliştirmeye yönelik ise inisiyatif almalarına izin veriyoruz. Bir yöneticinin kendisini geliştirebilmesi için de kendi var olduğunu da ortaya koyabilmesi için de inisiyatif alması gerekir. Eğitim sistemimizin gelişimi açısından reform uygulayıcılarının kendi kurumlarına göre inisiyatif almaları gerektiği görüşümdedir (K41).'

Katılımcıların çoğunluğu yine de tutarsız ve çelişkili uygulamalarda bakanlık ve genel müdürlükle iletişime geçerek, politika belirleyicilerden görüş aldıklarını ve reform uygulayıcılarına aldıkları görüş ile bilgi verdiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla aracı rol görevi üstlendiklerine dikkat çekmişlerdir.

BİLSEM ile ilgili politika belirleyicilerin tutarlılık temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM ile ilgili politika belirleyicilerin görüşlerinden yola çıkarak *tutarlılık temasına* yönelik oluşturulan temalardan *'Tutarlı/Tamamlayıcı uygulamalar'* alt temasına rasyonelize etme alt kodu, tutarlı uygulamalarının nedenleri koduna pilot uygulama süreci ve yöneticinin vizyonu/inisiyatifi alt kodları eklenmiştir. *'Tutarsız/Çelişkili Uygulamalar'* alt temasında; tutarsız/çelişkili uygulamalar koduna sistem yansıtması alt kodu, tutarsızlığın nedenleri koduna değerlendirme, yöneticinin direnci, yöneticinin yetkinliği ve politikasızlık alt kodları eklenmiştir.

Tutarlı uygulamalar. Katılımcıların BİLSEM'lerde gerçekleştirilmeye çalışılan reform uygulamalarına yönelik görüşlerinden sadece biri reformların sıralı, birbirini tamamlayan ve birbiriyle tutarlı uygulamalar olduğu yönündedir. K45'in konu ile ilgili görüşü şu şekildedir;

'Literatürde bir kavram vardır tedrici diye, yavaş yavaş değişim demektir. Şimdi şöyle düşün, on tane ayak var. Bu on ayağı değiştirirken hepsinin birbiriyle bağına da hesap edersiniz. Şimdi yönetici ile ilgili bir boyutu değiştirirken müdür yardımcısını da hesap etmek zorundasınız. Öğretmeni de hesap etmek zorundasınız ya da öğrencinin alım sistemini kontrol ederken aynı zamanda öğrencinin eğitim politikasını da kontrol etmek zorundasınız ki hepsi bir arada gitsin. Ben birden bire değişime çok sıcak bakmıyorum, sıkıntı yaratıyor. Yavaş yavaş yapacaksınız. Yaparken de karşı tarafa onu mantıklı bir şekilde anlatacaksınız, ne kadar rasyonel olursanız, o adam da onu o kadar anlıyor. Tamam, bu böyle olsa daha güzel olacakmış, diyor. Şu da var, yanlış yaptığımız şeyler olduğu zaman da onu zaten sistem bir şekilde size yansıtıyor. Şuradaki öğrencinin şu boyutu yanlışmış diyorsunuz (...).'

Katılımcılardan K45'in reform uygulamalarının tutarlılığı ile ilgili görüşlerinden yola çıkılarak, reformların tasarlanma sürecinde sistemin birbirine bağlı her değişkeninin ilişkisinin dikkate alınarak gerçekleştirildiği, buna karşın hesaba katılmayan bir aksaklık söz konusu olduğunda da sistemin bu yanlış bir şekilde yansıttığı bulgularına ulaşılmıştır. Sahadan konu ile ilgili yansıyan olumsuz dönütlere yönelik de kayıtsız kalmadıklarını, eleştirileri ve beraberindeki önerileri dikkate alarak tekrar sisteme yansıttıklarını dile getirmiştir. Ayrıca K45, tutarlı uygulamalarda yöneticinin rolünün de önemini vurgulayarak, uygulamaların tutarlı

olup olmamasının yöneticinin yorumuna, vizyonuna ve yetkinliğine göre de şekillendiğini ifade etmektedir. Bu konuda K45'in görüşü şu şekildedir;

'(...) İşleyiş anlamında illaki her kurumun kendi dinamiklerine göre farklılıkları var. Orada da yöneticinin inisiyatifi devreye giriyor. Yoksa reform uygulamalarında şu iş olmalı, şu iş olmamalıdan ziyade, belirli ufak tefek konular kurumun kendi dinamiklerine göre şekillensin diye yöneticinin inisiyatifine bırakılıyor. Orada da yöneticinin vizyonu devreye giriyor.'

Katılımcılardan K45, aynı zamanda reform uygulamalarının tutarlı bir yapı oluşturulmasında pilot uygulamalarının oldukça kritik rol oynadığını ifade etmektedir. Konu ile ilgili görüşü şu şekildedir;

'(...) Bazı uygulamalarda bölgesel farklılıklar vardı. Hem öğretmen alımında hem öğrenci alımında çok sorun yaşadık. Merkezi olmanın avantajlı olduğunu düşündük. Bu konuyla ilgili görüş aldığımızda öğretmenler ilk etapta merkezilik zor olur, şu olur, bu olur dediler. Sonra sistem oturdu ama. Bizim kurgu hep şuydu, önce bir planlama yaparız, planlamayla da pilot uygulamalar öneririz. Örneğin, A ve B Okulu pilot okullarım. Bu okullarda öğretmenlere sistemsel sorular sorduk, sonraki süreçte hepsini tek tek masaya yatırırız. Ondan sonra şurası olmayabilir, şurasında şu aksaklık olabilir diye durumu analiz eder, planlamamızı ve kurgumuzu geliştirerek, merkezden genele yayarız. Ben sahadan geldiğim için sahanın bakış açısına mutlaka bakıyorum (K45).'

Politika belirleyicilerden K45'in bu görüşü, reform uygulamalarında sistemin sorunlu olan yönleri keşfedildikten sonra bu durumla ilgili yeni bir uygulamanın planlandığı, bu uygulamanın pilot uygulamalar ile belli noktalarda uygulandığı ve sahadan gelen dönütlerle iyileştirilerek tüm sisteme öyle uygulandığı anlaşılmaktadır. Bu görüş ile aynı zamanda, reform uygulamalarının yukarıdan aşağıya bir yönde olduğu gibi, aşağıdan yukarıya yönde de ivmenin sağladığı akış ile bir denge oluşturduğunu, bu denge ile de tutarlılık sağlanarak reform uygulamasının genele yayıldığına yönelik bulguya ulaşılmıştır.

Tutarsız uygulamalar. Katılımcıların BİLSEM'lerde gerçekleştirilmeye çalışılan reform uygulamalarına yönelik görüşlerinden bir diğeri ise reformların sıralı,

birbirini tamamlayan sarmalda gerçekleşmediği yönündedir. K44'ün konu ile ilgili görüşü şu şekildedir;

'Sıralı değildir. BİLSEM'ler çok eski kurumlar değildir. Kökleniyor yavaş yavaş, belirli noktalara geliyor. Özel yetenekliler üzerine gelişmeler oldu. Ancak bu sistemli bir şekilde gitmiyor tabi ki. Sistemli bir şekilde gitmesi için belirli bir hedefimizin olması ve bu hedefe ne kadar yakınız, uzağınız ölçülmesi gerekiyor. Ama bu bugüne kadar ölçülmüş bir şey değil. Ama bu bugüne kadar ölçülmüş bir şey değil. Bu doğrultuda da biz denetimlerimizi yapamıyoruz. Denetim yapabilmek için denetlenecek mekanizmanın hedeflerini bilmek gerekiyor. O hedef doğrultusunda çalışıp çalışmadığını bilmek gerekiyor. Böyle bir mekanizma oluşturulmadı. Oluşturulmadığını düşünüyorum. Hiç değilse yazılı olarak varsa bile uygulama olarak olmadığını düşünüyorum.'

Katılımcılardan K44 görüşünden yola çıkarak, reformların sıralı ve sistemli bir şekilde gerçekleşmediği, bu konuda belirli bir politika izlenmediği bulgusu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca uygulamaların tutarlılığına yönelik değerlendirmede bulunacak bir sistemin olmamasının da eleştirisi yapılmaktadır. K44'ün BİLSEM'lerdeki reform uygulamalarındaki tutarsızlık ile ilgili görüşlerinde, farklı birkaç yerde de politikasızlık vurgusu yaptığı görülmektedir. Bunlar, *'BİLSEM'lerin fiiliyatta net bir hedefinin olmadığını düşünüyorum. Hedefleri var aslında kurumların, ne yapacakları belli, mevzuatta her şey var. Ama işleyişte somut değil, sıkıntılar var.'* ve *'(...) Politikalar devamlı ihtiyaçlara göre değişiyor.'* şeklindedir. Katılımcının görüşünden BİLSEM'lerin politikasızlığının, reform uygulamalarının tutarlı gerçekleşmesini de olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Katılımcılardan öğretmenlerin ve yöneticilerin ifade ettikleri program modüllerinin içeriği ve geçişindeki tutarsızlıklar, politika belirleyicilere sorulmuş, K45 bu konuda tutarsız ve çelişkili olarak algılanan durumun tamamen öğretmen ve yöneticilerin vizyonu ve yetkinliği ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir;

'(...) Orada yöneticinin direnci var. Bir binayı sistem düşünün, sistemin merdiveni ya da her katı, program modülleri diyebilirim. BYF1 katı var, bu katta alabileceği dersler var. Bu derslerin 2 tanesini veriyorlar. 3 tanesini

verince bitiyor aslında. Kurguda şöyle bir şey var, esneklik, bu esnekliği her kattaki ders seçiminde birçok bilsem uyguluyor. Yani program geçişlerinde tekrarlayan program modülü, ya da programı bitirip boşta kalan bir eğitim kademesi yok. O esneklikle katların dolmasında, biraz vizyon devreye giriyor. Biraz yöneticiye kalmış bu durum.'

'(...) Şunu söyleyim, orada eksiklik benim bildiğim yöneticiden kaynaklı bir eksiklik. Bu öğretmene çok yansıyor mu bilmiyorum ama öğretmenler bize şu sıkıntı var; çocuğu aynı derse iki kere veriyorlar, öyle garip garip uygulamalar anlatıyorlar. Sistem ve kademeler net, aralarda esnek bir yapı var, moda mod uygulama yok, bu konudaki sıkıntılar biraz yöneticilerin vasıfsızlığından kaynaklanıyor (K45).'

Katılımcılardan K45'in görüşüne göre, öğretmen ve yöneticilerin ısrarla belirttikleri program modülleri, programlardaki geçişler, oluşturulan gruplar ve sayıları, esnekliğin söz konusu olduğu kurgulardır. Bu konuda bilakis kurumun kendi iç yapısına göre inisiyatif olarak karar vermeleri için bu özgürlük alanının tanındığı da katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgulardandır. K44'ün de *'Proje tabanlı insan yetiştirmeye çalışıyoruz biz orada. Dolayısıyla kendilerine özgü bir şeyleri, kendi yorumlarını katmak zorundalar. Buna uygun ortamlarımız var. Ana hatlarımız belirli, an hatlardan kopmamak şartıyla inisiyatif alabilecekleri esnekliği sağlıyoruz.'* görüşü de K45'in görüşünü destekler niteliktedir. K45 bu esnekliği yöneticilerin değerlendiremediğini belirterek, bu konuda yine yetkinlikleri ile ilgili farklı konulara dikkat çekmiş ve yönetici seçme sistemi ile ilgili de eleştirilerde bulunmuştur. İlgili görüş şöyledir;

'BİLSEM de en çok direnç gösteren kesim yöneticiler. Örneğin bir alan veriyorum ben onlara, o alanın içinde istediğiniz gibi top çevirin diyorum ama çevirmiyorlar. Ben resmi yazı ne derse ona bakarım mantığında iş yapıyorlar, şimdi sen de yöneticisin ve BİLSEM farklı bir yer, BİLSEM de bazı şeyleri yöneticinin inisiyatifinde yapması gerekiyor ki o BİLSEM de farklı, yaratıcı, üretici bir şeyler olsun. Ben soruşturma yer miyim kafasında hareket etmek BİLSEM'in doğasına aykırı, Ben bir harita vermişim şu alanlarda çalış demişim, o alanlarda düz gidebilirsin bu senin hakkın, ama o yolda farklı şeyler de deneyebilirsin ve bizim düz yöneticilerimizden beklediğimiz düz gitmeleri değil. Yöneticilik sürecini çözemedim bu konuda mesela. Kendimi

eleştirdiğim en büyük şey o. Öğretmen seçiminde, öğrenci alımında bir sistem kurguladım ve hayata geçirdim. Yöneticiyi de kurguladım ama bir türlü kabul ettiremedim. Çünkü benim kafamdaki hep şuydu proje okulu gibi bir şey olsun BİLSEM, yönetici de yüksek lisansı doktorası bir şey ile gelsin, donanımı olsun, ama olmadı.’

Katılımcı *tutarlılık teması* altında bildirdiği görüşlerde, tutarlı görülmeyen uygulamaların, uygulanmak istenen yeniliği anlamayan, yorumlayamayan, yenilikleri kurumuna entegre etmede vizyonsuzluğundan dolayı sorun yaşayan yöneticilerden kaynaklandığını dile getirmiştir. Bu sorunun farkında olmasına rağmen, her ne kadar BİLSEM politikalarında öğrenci tanılama, öğretmen seçimi gibi konularda yaptığı yenilikleri hayata geçirebilse de yönetici seçme politikasının sendikal faaliyetlere takılı kaldığını ifade etmiştir. Politika belirleyicisi rolü olan K45’in dahi, politika belirlemede neyin, nasıl olması gerektiğini bilmesine karşın politik bazı konuların gölgesinde kaldığı için, sistemi iyileştirmede adım atmadığı konular olduğu da ulaşılan bulgular arasındadır.

Otorite Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumu

Araştırmanın *otorite temasına* ilişkin bulgular, üç alt tema çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu temalar (i) *Normatif otorite* (ii) *Bireysel Otorite* ve (iii) *Kurumsal Otorite*’dir. Araştırmanın katılımcılarının BİLSEM modelinin *PNK*’nın *otorite temasına* ilişkin görüşleri bu alt temalar kapsamında 251 defa kodlanmıştır. *Otorite temasında* en sık kodlamanın 200 kodlama ile ‘*Normatif Otorite*’ ve 36 kodlama ile ‘*Kurumsal Otorite*’ alt temalarında yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda *otorite temasında* ortaya çıkan bulgular, *otorite temasına* yönelik alt tema, kod ve alt kodlar tablosu olan Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

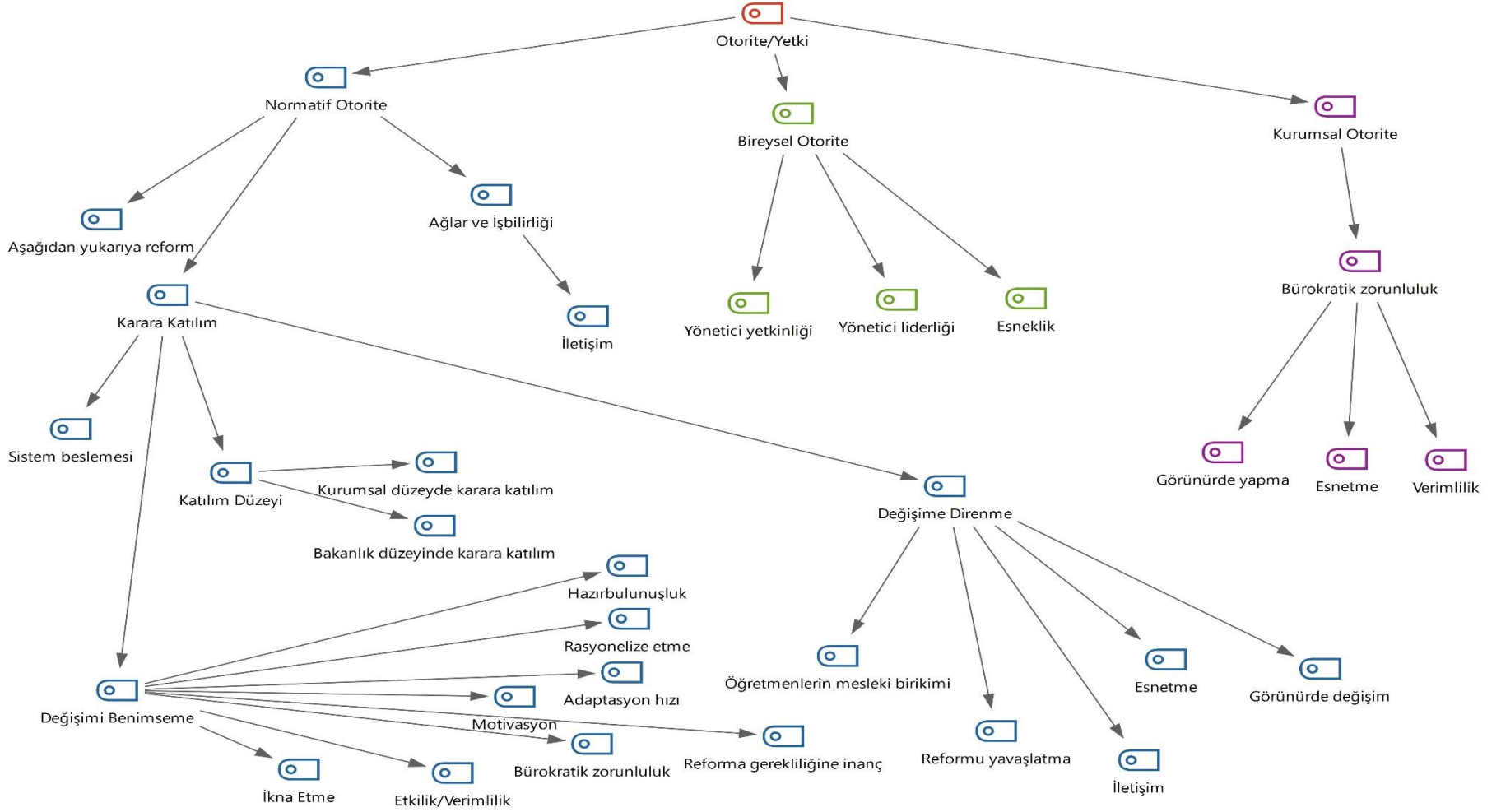
Otorite Temasına İlişkin Alt Tema, Kodlar ve Alt Kodlar Tablosu

Tema	Alt Tema	Kodlar	Alt Kod
			Katılım Düzeyi
		Karara Katılım	<ul style="list-style-type: none">• Kurumsal düzeyde karara katılım• Bakanlık düzeyinde karara katılım
			Sistem beslemesi
			İkna Etme
			Reformun gerekliliğine inanç

Otorite	Normatif Otorite	Değişimi Benimseme	Hazırbulunuşluk
			Rasyonelize etme
			Bürokratik zorunluluk
		Adaptasyon hızı	
		Etkililik/Verimlilik	
		Motivasyon	
		Değişime Direnme	Öğretmenlerin mesleki birikimi
	Reformu yavaşlatma		
	Esnetme		
	İletişim		
	Bireysel Otorite	Ağlar ve İşbirliği	Görünürde değişim
			İletişim
			Aşağıdan yukarıya reform
	Kurumsal Otorite	Bürokratik zorunluluk	Yönetici yetkinliği
Yönetici liderliği			
Esneklik			
			Esnetme
			Görünürde yapma
			Verimlilik

Tablo 9’da görüldüğü üzere, *otorite temasının* ‘*Normatif otorite*’ alt teması altında; karara katılım, değişimi benimseme, değişime direnme, ağlar ve işbirliği, aşağıdan yukarıya reform kodları oluşmuştur. Bu kodların altında katılım düzeyi, kurumsal düzeyde karara katılım, bakanlık düzeyinde karara katılım, sistem beslemesi, ikna etme, reformun gerekliliğine inanç, hazırbulunuşluk, rasyonelize etme, bürokratik zorunluluk, adaptasyon hızı, etkililik/verimlilik, motivasyon, öğretmenlerin mesleki birikimi, reformu yavaşlatma, esnetme, iletişim, görünürde değişim alt kodları yer almaktadır. ‘*Bireysel Otorite*’ alt teması altında, yönetici yetkinliği, yönetici liderliği ve esneklik kodları oluşmuştur. ‘*Kurumsal Otorite*’ alt temasında ise, bürokratik zorunluluk kodu oluşmuş, bu kodun altında da esnetme, görünürde yapma ve verimlilik alt kodları oluşmuştur. Katılımcıların otorite temasına ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan ‘*Otorite temasına ilişkin hiyerarşik kod modellemesi*’ de Şekil 6’da sunulmuştur.

Otorite Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod Modellemesi



Şekil 6. Otorite temasına ilişkin hiyerarşik kod modellemesi.

BİLSEM öğretmenlerinin otorite temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan *otorite temasının 'Normatif otorite'* alt teması altında; karara katılım, değişimi benimseme, değişime direnme, ağırlar ve işbirliği kodları oluşmuştur. Bu kodların altında katılım düzeyi, kurumsal düzeyde karara katılım, bakanlık düzeyinde karara katılım, sistem beslemesi, hazırbulunuşluk, rasyonelize etme, bürokratik zorunluluk, adaptasyon hızı, etkililik/verimlilik, motivasyon, reformu yavaşlatma, esnetme, iletişim, görünürde değişim alt kodları yer almaktadır. *'Bireysel Otorite'* alt teması altında, yönetici yetkinliği, yönetici liderliği ve esneklik kodları oluşmuştur. *'Kurumsal Otorite'* alt temasında ise, bürokratik zorunluluk kodu oluşmuş, bu kodun altında da esnetme, görünürde yapma ve verimlilik alt kodları oluşmuştur.

Normatif otorite. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunluğu BİLSEM'lerdeki herhangi bir politika veya uygulama değişikliği sürecinde kurumsal düzeyde de bakanlık düzeyinde de karar alma süreçlerinde yer aldıklarını belirtmişlerdir. Karar alma sürecinde yer alsalar da alınan kararların sahada uygulamaya dönüştürülmesi ile ilgili değişiklik gösterdiğini dile getirmişlerdir. Bu konuda K12'nin görüşü şu şekildedir;

'Şimdi bu sorunun iki boyutu var, bir daire başkanlığı boyutu var bir de okul idaresi boyutu var. Şimdi daire başkanlığı ile ilgili yapılan politika değişim süreçlerinde çalışmaların hepsinde biz olmuyoruz. Politika değişim ve geliştirme ile ilgili çalıştaylar düzenleniyor, bunda her öğretmen olmasa da BİLSEM'leri branş branş temsil eden öğretmenler katılıyor. Fakat okulda yapılan her bir değişim uygulamasında mutlaka içinde oluruz, düşüncelerimizi söyleriz. Ama bu durum ne kadar okul idaresi tarafından kaile alınır bu başka bir sorunun cevabı (K12).'

Katılımcı Türkiye çapında BİLSEM'ler ile ilgili politika geliştirme amaçlı yapılan değişim ve gelişim çalıştaylarında, öğretmenlerle alınan kararlardan sahaya yansıyan uygulamaların olduğunu belirtmiş, bunları sıraladığı görüşü *'Örneğin, (i) Branş bazında hedef ve kazanım yazmada standartlık sağlama, (ii) BİLSEM'lerde açılacak atölyelerin çeşitliliği, (iii) BİLSEM'lerde bilinen dersler dışında açılacak başka dersler olabilir mi, teknolojik ve bilimsel çağın gerekliliklerine yönelik ve (iv)*

uzaktan eğitim süreci ile ilgili BİLSEM eğitim programlarının uygulanabilirliği ve kullanılan teknolojik araçlar ile ilgili alınan kararların uygulandığını gördüm.’ şeklinde. Konu ile ilgili diğer görüşler ise şöyledir;

‘Bakanlık düzeyinde kişisel olarak katılım sağladığım bir reform uygulaması yok, fakat birçok koordinatörümüzün BİLSEM’lerde gerçekleştirilen yenilik ve değişimler ile ilgili bakanlık düzeyinde fikrinin alındığını biliyorum. Ama kurum düzeyinde BİLSEM’de üç müdürle çalıştım, her zaman fikrim alındı (K24).’

‘Kurum düzeyinde, bütün önemli konular hakkında öğretmenler kurulu yapılır ve kurulda gerekli fikir alışverişi yapılır, her türlü değişim ve yenilikle ilgili karara katılırız. Bakanlık düzeyinde düşünürsek bilsem sınıf öğretmenlerinin bir grubu var. Grupta bazen bazı Google formlar yayınlanıyor, bu formlarda değişmesini istediğiniz noktalar, yenilik yapılmasını istediğiniz noktalar ile ilgili bizim fikirlerimize başvuruyorlar. Bu formları doldurarak isteklerimizi, değişmesini yenilenmesini istediğimiz konuları belirterek bir üst makama iletilmesini sağlıyoruz. Bunun da ötesinde, Ben kendi adıma düşünürsem birkaç defa daire başkanından ve sekreterinden telefonlar aldım. Bazı yeni uygulamalarda, ‘Ne yapıyorsunuz, nasıl yapıyorsunuz çalışmalarınızda bir sıkıntı var mı bize söylemek istediğiniz bir şey var mı?’ gibi, sorularla fikirlerimi sorup süreçle ilgili dönüt aldığını biliyorum (K38).’

‘BİLSEM’de meydana gelen uygulama değişikliklerinde kararlarda okullarda uygulanmaya yönelik kısımlarda alınan kararlarda aktifiz. Bakanlık düzeyinde ise BİLSEM’lerde gerçekleştirilecek uygulamalar ile ilgili tabiki dönütler alınıyor bizden, gerçekleştirilen uygulamalar ile ilgili düzenli raporlar veriyoruz, ‘iyi mi kötü mü süreç, nasıl devam etmeliyiz?’ Kötü giden daha ciddi konularda da revize işlemi gerçekleştiğini biliyorum (K30).’

BİLSEM’lerde gerçekleştirilmek istenen reformist uygulamalarda kurum ve bakanlık düzeyinde kararlarına başvurulduğu dile getiren öğretmenlerin mevcut olduğu gibi, kararlara katılım noktasında bakanlık düzeyinde karara katılım sürecinde bulunmadığını veya karara katılım sürecinde yer alsa da sahada uygulamaya dönüştüğünü görmediğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Konu ile ilgili katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

'Bakanlık düzeyinde herhangi bir karara katılmıyoruz. Bazen bakanlıktan gelen, istenen bilgiler, çalışmalar olabiliyor. Bürokratik anlamda bakanlıkla iletişim halindeyiz ama herhangi bir karar alma düzeyinde doğrudan bulunmuyoruz. Sadece biz kurumsal olarak toplantılar yapıyoruz. Uygulamalar ile ilgili görüşlerimizi bakanlığa iletiyoruz. Ama ben şu ana kadar ilettiğimiz herhangi bir şeyin gerçekleştiğine şahit olmadım. Belki bu benim BİLSEM'de yeni olmamdan kaynaklı olabilir (K34).'

'Kurum düzeyin de eğer bir karar alınacaksa evet katılıyorum. Bakanlık düzeyin de herhangi bir kurulda yer almadım şimdiye kadar (K19).'

'Bakanlıktan BİLSEM programları ya da yeni bir uygulama yapılması ile ilgili Google Drive'den yönlendirme yaparak görüşlerimizi aldıkları, görüşlerimizi sunduğumuz şeyler oluyor. Sonucu peki, bize sunduğumuz fikirlerin döndüğünü gördüğümü söyleyemem. Kararlara katılıyor gibi görünüyoruz ama sahaya döndüğünü görmedik kararlarımızın (K8).'

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak, öğretmenlerin kurum düzeyinde de bakanlık düzeyinde de karara katılım sağladıkları bulgusuna ulaşılmış, fakat bakanlık düzeyinde her öğretmenin görüşüne başvurulmadığını ileri süren görüşler de bulunmaktadır. Bakanlık düzeyinde karara katılım sağlayamama nedenleri ile ilgili ise, görüşleri alınan öğretmenlerin BİLSEM'lerde görev yapan kıdemli öğretmenler olduğuna, bu öğretmenlerin aynı zamanda koordinatör olduklarına ve bakanlıkta kadrolaşmalarına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcılardan K30'un konu ile ilgili *'Bakanlıkta biraz daha kadrolaşmış ve köhneleşmiş bir yapı var. Belli kararları yalnızca onlar alıyor. Dolasıya otomatik karar alıcılar çıkmaya başlıyor. Ayrıca bu işin mutfağında pişenler var. Bizlerin koordinatörleri onlar sürece çok şey katıyorlar.'* görüşü bulguları destekler niteliktedir.

Otorite teması altında, katılımcıların yapısal bir değişimi benimseme veya benimsememe durumunda ortaya çıkan tablo sorulmuş, elde edilen görüşlerle katılımcıların karara katılım ile değişimi benimseme ve direnme arasındaki ilişkilerine, süreçteki davranışlarına ve izledikleri yola yönelik bulgular elde edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu değişimi benimseme durumunda uygulamaları daha verimli bir biçimde yerine getirdiklerini, motivasyonlarının daha yüksek olduğunu, değişim sürecine daha iyi adapte olduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan K22 konu ile ilgili *'Bir değişiklik yapılacaksa bunun mantıklı bir açıklamasının yapılması ve arkasında durulması gerektiğini düşünüyorum. Tabi ki tepkiler olacaktır, nitekim yerleşmiş bir şeyi değiştiriyorsunuz. Herkesi memnun etmek çok kolay değil, ama onun mantıklı açıklamasını yapabilirseniz, daha kolay benimsenmesini sağlarsınız. Ben hep iletişimden yanayım. Güzel bir şekilde oturup karşınızdaki kişiye neden, niçin yapıldığını anlatırsanız karşı tarafın bunu kabul edeceğine inanan bir insanım.'* görüşüyle değişim sürecinde yapılan reformun neden yapıldığına yönelik rasyonel açıklamaların ve yönetimin bu konudaki iletişiminin reformun benimsenmesinde etkili olduğunu göstermektedir. K6'nın *'Yapılan değişim kurumun ve öğrencinin menfaatine ise, bu noktada yapılmasının gerekliliğine inanıyorsam, mutlaka yapmaya çalışırım'* görüşü bulguyu destekler niteliktedir.

Katılımcıların reform uygulamasında karara katılım sürecinde, değişimi benimsemediklerinde ortaya çıkan tablo sorulduğunda, mutlaka öğretmen ve yöneticilerin fikirlerini tartıştıkları bir iletişim ortamında bulduklarına, gerekirse reformu sıkıntılı buldukları noktaları politika belirleyicilere iletişim kurarak aktardıklarına, yöneticilerinden aldıkları dönütlere göre uygulamada esnetme olabildiğine, aksi bir durum söz konusu olur direnmelerine rağmen uygulamaları istenirse de reformu yavaşlattıklarına ve gerekirse sadece kağıt üzerinde yapmış gibi göründüklerine yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcılardan K38'in konu ile ilgili görüşü şöyledir;

'Bakanlığın program modülleri ile değişim uygulaması eğer yapılırsa BYF öğrencileri bazı öğretmenleri görmeden ÖYG (Özel yetenekleri geliştirme) bir üst basamağa geçiyordu. Bu da öğrencileri tanımak anlamında kötü bir durum, aynı zamanda öğrencilerin de öğretmenleri görmeden alan seçimi konusunda olumsuz bir durum ortaya çıkıyordu. Bu öğretmenler tarafından biraz tedirginlikle karşılandı. Bu tedirginlik de yenilenen yönergenin bu uygulamasını biraz yavaşlattı. İdarede bu durumdan etkilenmiş oldu. Dolayısıyla sonunda öğretmenin bu tedirginliğinden dolayı, yönergenin o kısmının yumuşatılmasına kadar gitmek zorunda kalındı. Sonrasında öğretmenler o yumuşatılmış, esnek haliyle uygulamaya devam ettiler.'

Ayrıca katılımcıların hemen hemen hepsi otorite teması altında belirttiği görüşlerde iletişim faktörünün reformun uygulanma sürecini olumlu yönde

etkilediğine, değişim uygulamasını güçlendirdiğine yönelik görüşlerde bulunmuşlardır. İletişim faktörü sadece kurum içerisinde öğretmen ve yöneticiler arasında reformun rasyonelize edilmesi, benimsenmesi konusunda aracı işlev edinmekle kalmamış, aynı zamanda politika belirleyicilerle iletişim kanallarının açık olması reform ile ilgili sıkıntılı bulunan noktaların değiştirilip iyileştirilerek dönüşmesine de olanak sağladığına yönelik bulgulara da ulaşılmıştır. Bu konuda K5'in '*Öğretmenler ciddi eleştirilerde bulunuyorsa ve uygun olmadığını düşünüyorlarsa kurum yöneticileriyle görüşürler. İdareciler için bakanlığa ulaşmak daha kolay ve daire başkanlarıyla hep iletişim içerisinde oluyorlar. Bunun dışında camia küçük olduğu için öğretmenlerde daire başkanlarıyla rahat iletişim kurabiliyorlar.*' cümleleri bulguları destekler niteliktedir.

Bireysel otorite. Katılımcıların yapısal bir değişimi benimseme veya değişime direnme durumunda oluşan tabloda, kurum yöneticilerinin yetkinliği ve reformun uygulanışındaki liderliğine yönelik bulgular da elde edilmiştir. Aynı zamanda kurum yöneticilerinin bireysel yetkinliğini kullanarak reformu esnettiğine, bu esnetmenin de reformun kurumun kendi dinamiklerine uygun bir şekilde şekillenmesini sağladığına, yöneticinin yetkinliğinin sistemi beslediğine ve bu etkilerin reformun sahiplenilmesini sağladığını dile getirmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şu şekildedir;

'Şimdi bu işler idareye, kurumun müdürüne çok bağlı. Kurum içinde alınan kararlarda evet toplantılarımız oluyor, yapılan yeniliğin artılarını eksilerini konuşuyoruz. Harika bir iletişim var, kararlar hep birlikte alınır demokratiktir, reformun uygulanma konusunda. Ama ben kendi kurumum adına söyleyim, değişim uygulanmak istemese de kurum müdürünüzün tavrı, onu anlatış şekli, mantıklı bir şekilde açıklaması ve şimdiye kadar yaptığı uygulamalarda siz de uyandırdığı güven, yapmak istemeseniz bile size o uygulamayı yaptırır (K23).'

'Kendi eğitim kurumum için şöyle diyebilirim, müdür şunu ürettim demek için çok çalışır, müdürün ürettiği şeyler üst basamakları beslediği gibi bizi de besler. Müdürün uygulamada amaç edindiği şeyi çabalarından dolayı biz de amaç ediniriz, uygularken de bu amaç için birer araca dönüşürüz, böyle bir zincir oluşur (K30).'

Kurumsal otorite. Ayrıca yapısal bir değişimi benimseme ve benimsememe durumunda ortaya çıkan tabloda kurumsal otorite alt teması altında katılımcıların çoğu (N.14) değişimi uygulamak zorunda olduklarına, bunun bürokratik bir zorunluluk olduğuna, bu durumdan dolayı uygulamasalar da ortaya verimli bir ürün çıkmadığına dair bulgular elde edilmiştir. Ayrıca her ne kadar bürokratik zorunluluk ile uyguluyor görünseler de bunun sadece kağıt üzerinde gerçekleşebildiğini, bunu sadece öğretmenlerin değil yöneticilerin de kağıt üzerinde uyguluyor gibi yaptıklarına dair görüşler de mevcuttur. Ayrıca reformist uygulamaların kurumsal otorite tarafından esnetilebildiği ve bu durumun da verimliliği olumlu yönde etkileyebileceğine yönelik bulgulara da ulaşılmıştır. Bürokratik zorunluluktan dolayı reformist uygulamaları yerine getirdiklerini söyleyen katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

‘Benim tabi ki kafama uymayan birçok şey oluyor. Yıllar içerisinde birçok uygulamayla karşılaştık. Ama sonuçta eğer ben bir devlet memuruysam, benim bir amirim varsa, yapılması gereken şey kanuni bir şeyse, kafama uymasa bile onu yerine getirmeye çalışırım (K22).’

‘Öğretmenler benimsemeseler de ellerinden geleni yapmaya çalışırlar. Yöneticinin tepkisi ne olur? Yapılması gerekiyor şeklinde değerlendirir. Ama öğretmenler tam anlamıyla benimsememiş ise emir olduğu için yapsalar bile, ortaya verimli bir ürün çıkmaz (K13).’

‘Yani bir değişimi benimsememe gibi bir durumun söz konusu olduğunu düşünmüyorum. Ben genelde öğrenci seçme konusunda mesela BYF’lerden ÖYF’lere geçerken öğrenci seçeriz, her yıl öğrenci seçme kriterleri değişir. Ya da program modülleri ile ilgili bazen bu modül iki yıl uygulanacak, bazen de üç yıl şu aşamadan sonra uygulanacak gibi program ile ilgili yenilikler yaparlar. İtiraz etmem, çünkü büyüklerimiz söylemiş, böyle uygun görmüş, bize uygulamak düşer (K20).’

‘Bizim gücümüzün yeteceği bir yer yok. Biz kurum idarecimize iletiriz. Onlar da bir üst makama başkanlara ya da daha üst makamlara iletirler. Oradan herhangi bir olumlu cevap gelirse de durum düzelmiş, çözölmüş olur. Lakin her isteğimizin oradan olumlu gelme imkanı da yok zaten. Olumsuzsa yine

olumsuzdur. Bizim yapacağımız çok bir şey yok elimiz kolumuz bağlı otururuz, yapmamız ne gerekiyorsa prosedür gereği yaparız (K8).'

BİLSEM'de gerçekleştirilmeye çalışılan değişim uygulamalarını bürokratik zorunluluk söz konusu olsa da yerine getirmeyeceğini veya görmezden geleceğini belirten katılımcılar yapısal değişimlerdeki aksaklıkları korkusuzca eleştirdiklerini, politik bir direnç oluşturduklarını ve öğretmenlerle toplanıp tepki gösterdiklerini de belirtmişlerdir. Konu ile ilgili görüşlerden bazıları şu şekildedir;

'Benim öğretmenlikte 24. yılım. En dikkat ettiğim husus öğrencinin lehine mi? Aleyhine mi? Temel ayrımı bu şekilde oluşturuyorum. Çocuğa zarar veriyorsa uygulamam (K30).'

'Kişisel olarak benimsemediğim şeyleri ben uygulamıyorum. Buda bir çeşit mücadele biçimi. Eğitimin politik olduğunu gösteren süreç. Sonuçta politik direnç gösteriyorsun. Ben uygulamıyorum hatta eksiklikleri söylüyorum. Ben felsefe öğretmeniyim. Felsefe kitabı hazırlanmış, yasal olarak önüme gelmiş ama gelen kitapta felsefenin temel mantığına ve onun temel anlayışına aykırı bir şey varsa kitabı kullanmam. Bilimsel bir cinayet varsa yapmam. Etik olarak birisi yanlış yapmışsa yasal olarak gelse de kullanmam (K14).'

'(...) Öğretmen değişimi benimsemiyor, nedenini açıklıyor bir şey değişmiyor. O zaman öğretmen ne yapar? Öğretmen hiç yapmıyorum demez, ama yapıyormuş gibi görünüp yapmaz ya da görünürde yapıyor gibi yapıp, onu kendine uygun bir şekle dönüştürür (K34).'

Reform uygulamasını gerçekleştirmeyeceğini veya görmezden gelerek sadece görünürde uygular gibi yapacağını ifade eden katılımcıların çoğunluğu, değişimi benimserlerse öğrencinin aleyhine olacağını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra bilimsel etiğe uygun olmayan, bilime aykırı ve eksik uygulamaları yerine getirmediğini ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Bu nedenlerle de öğrenci aleyhine herhangi bir uygulamayı bürokratik zorunluluk da olsa yerine getirmeyeceklerini dile getirmişlerdir.

BİLSEM kurum yöneticilerinin otorite temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM ile ilgili kurum yöneticilerinden alınan görüşlerle *otorite temasına* yönelik oluşturulan temalardan *'Normatif otorite'* alt

temasından, karara katılım/değişimi benimseme koduna ve reformun gerekliliğine inanç alt kodu eklenmiştir.

Normatif otorite. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, yöneticilerin tamamı BİLSEM’lerdeki herhangi bir politika veya uygulama değişikliği sürecinde kurumsal düzeyde de bakanlık düzeyinde de karar alma süreçlerinde yer aldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara yönelik görüşler şöyledir;

‘Bakanlık boyutunda kararlara katılıyoruz. Kurum düzeyinde de karara katılım sağlarız. Mesela teknoloji tasarımda ben koordinatörler grubundaydım. Programlar oluşturulurken de yönerge değişikliklerinde de, öğrenci seçimi ile ilgili ölçme araçlarının geliştirilmesinde de görüş bildirdik, şöyle olsa daha iyi olur diye, genel müdürlükte dikkate almış ve uygulamış. Aldığımız kararların sahaya döndüğünü gördük (K25).’

‘Bakanlık işleyişi gerçekten koordinasyon noktasında güçlü. Bir karar alınacağı zaman her birimizden rapor gidiyor. Raporlar bölge raporu oluyor, işte Türkiye geneli rapor oluyor ve değerlendiriliyor. Tepeden inme hadi biz yaptık geldi kararları yok (K32).’

‘Bakanlıkta bir taslak çalışma hazırlanır sonrasında hazırlanan bu taslak çalışma sahada çalışan yönetici ve öğretmenlerin desteği ile olgunluğa kavuşturulur. BİLSEM’de henüz uzun soluklu görev almadığım için bu tarz bir çalışmanın içinde yer almadım. Ancak gerek öğretmen arkadaşların gerekse diğer yönetici arkadaşların yönerge değişikliği, program modül çalışmaları, BİLSEM sınav kriterleri gibi konularda Bakanlıkça yapılan çalıştaylarda görev aldıklarını ve bu konudaki değişimlerde rollerinin olduğunu biliyorum (K33).’

Katılımcıların çoğunluğu bir reform uygulamasına yönelik karar alma sürecinde katılım sağladıklarını ve belirttikleri görüşlerin sahaya döndüğünü ve karşılık bulduğunu ifade etmişlerdir. Bu değişim konularının çoğunlukla öğrenci tanılama sistemi, BİLSEM program modülleri, çerçeve planları, yönerge değişikliklerine dair olduğu belirtilmiştir. Katılımcılardan K26 ise *‘Bakanlıkta değişim uygulamaları ile ilgili fikirlerimize başvuruyor tabi. Ama hepimizin fikirlerine değil, sahadaki tüm uygulayıcıların fikirlerine değil de sadece komisyonlarda görev alan seçilmiş öğretmenlerin fikirleri dikkate alınıyor (K26).’* görüşü ile belli bir grubun fikirlerinin değişim uygulamalarını şekillendirdiği bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu

kişilerin ise BİLSEM'lerde kökleşmiş, kadrolaşmış yapıya dahil olan öğretmenlerden oluştuğu katılımcıların belirttiği görüşlerdendir. Karara katılım sağlandığına ve sahada uygulamaya dönüştüğüne yönelik görüşlere karşın katılımcılardan yalnızca biri bakanlık düzeyinde alınan kararlara yönelik ifade ettiği görüşlerinin dönütlerini göremediğini dile getirmiştir. K17'nin konu ile ilgili görüşü şu şekildedir;

'Görüşlerimiz alınıyor, kararlarımız ne kadar uygulanıyor bir fikre sahip değilim. Belirttiğimiz fikirlerin kuruma, yeniliklere, değişime yönelik dönütünü henüz görmedim (K17).'

Otorite teması altında katılımcıların yapısal bir değişimi benimseme veya benimsememe durumunda ortaya çıkan etmenlere yönelik bulgular da elde edilmiştir. Değişimin benimsenmesinde uygulayıcıların hazırbulunuşluğu ve değişimin rasyonelize edilerek uygulayıcılara anlatılmasının önemli olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Değişimin benimsendiklerinde motivasyonlarının daha yüksek olduğunu, değişim uygulamasını adapte olmalarının daha hızlı gerçekleştiğini de ifade etmişlerdir. K2'nin konu ile ilgili görüşü *'Değişimi benimseme durumunda hızlı bir şekilde uygulanır. Öğretmenlerimiz daha hızlı hareket eder, motivasyonu daha yüksektir ve daha hızlı sonuç alırlar.'* şeklindedir. K11'in *'Program modüllerinin yeni çerçeve planlarının oluşturulduğu komisyonda ben de vardım, oldukça yetkin isimler de vardı. Görüşlerimi bildirim, dikkate alındı, inanılmaz güzel bir çalışma oldu. Kıymet verilip fikirlerimize başvurulması, uygulamaların daha verimli olmasını sağlıyor. Bakanlıktan bize sorulduğu, fikirlerimizi aldıkları için daha canla başla çalışıyoruz.'* görüşü de bulguları destekler niteliktedir.

Katılımcıların görüşlerinden, reformların benimsenmesinde yöneticilerin öğretmenlere konu ile ilgili fikrini sorarak kurumun ve değişimin bir parçası gibi hissettirmesinin ve fikirlerini aldıktan sonra kendi gerekçeleri ile reformun gerekliliğine yönelik inanç oluşturmalarının da reformların başarısında önemli olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir;

'Öğretmenlere değişim uygulaması ile ilgili fikrini sorduğunuz zaman kendini kurumun bir parçası olarak değerli hissedecek, sizi hiçbir şekilde yormayacaktır. Arkadaşlar böyle bir uygulama yapılması gerekiyor, yazı şu şekilde, biz buna kurumumuza göre farklı bakış açılarıyla da baktık, şu

şekilde düşündük, sizlerin de görüşlerinize ihtiyacımız var. Zaten öğretmeni işin içine kattığımızda, değişim ile ilgili görev verdiğimizde otomatikman sürecin parçası oluyor. Ama bunun gerekli olduğuna dair inanç inşa etmemiz, güven inşa etmemiz de şart (K10).'

'Öğretmenler benimsemedikleri bir durumda birbirleri arasında konuşuyorlar konuşuyorlar, doluyorlar. Sonra bir toplantı yapıyoruz, toplantıda değişim uygulamasının gerekliliğini anlatıyoruz, onların o konuşup doldukları şeyleri, sıkıntı duydukları şeyleri dinliyoruz. Her durumun mantıklı bir açıklaması mutlaka oluyor, çünkü biz de onlara anlatmadan önce sorgulayıp anlıyoruz. Sonra mantıklarına yatıyor, tamam deyip benimseyip yapıyorlar (K25).'

Yöneticilerin tamamı ise otorite teması altında reformun başarı ile gerçekleştirilmesine yönelik görüşlerinde iletişim vurgusunda bulunmuştur. Bunlardan K10'un görüşü '(...) Öğretmeni işin içine kattığımızda, değişim ile ilgili görev verdiğimizde otomatikman sürecin parçası oluyor. Ama bunun gerekli olduğuna dair inanç inşa etmemiz, güven inşa etmemiz de şart. İkna edecek en önemli yöntem ise; İletişim, güçlü iletişim.' şeklindedir. Bu görüşün aksine katılımcılar tarafından, öğretmenlerin değişimi benimsemediklerinde tepki gösterdiklerini, itiraz ettiklerini, uygulamak istenen değişimi esnettiklerini, uygulamayı yavaşlattıkları ve uygulamayı gerçekte değil, görünürde yaptıkları belirtilmiştir.

Bireysel otorite. Katılımcılar kurum yöneticileri, liderleri olarak öğretmenleri değişimi gerçekleştirmeye ikna etmek için birtakım çalışmalar yürüttüklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmalarda öncelikle değişimi anlatabilmek için iyi bir biçimde algılamaya çalıştıklarını, daha sonra öğretmenlere değişimi, neden ihtiyaç duyduklarını, neleri değiştirmesini beklediklerini dolayısıyla süreci açıkladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca uygulamayla ilgili öğretmenlerin görüş ve fikirlerini alarak ortak karar almaya çalıştıklarını, karşılıklı güveni sağlamak için kararlarla ilgili tutarlı davranışlarda bulduklarını, iletişimi güçlendirmeye dönük çalışmalar yürüttüklerini ve uygulamadaki aksayan yanları azaltmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguları destekleyen görüşlerden bazıları şöyledir;

'Kurumumuza gelen yeni bir uygulamanın kurum yöneticisi tarafından nasıl açıklandığı nasıl anlatıldığı çok önemli. Gelen durumun artılarına,

pozitif taraflarına bakıyoruz. Daha sonra bunları öğretmenimize aktarıyoruz. Öğretmenimiz olumsuz yanları var dediği zaman öğretmenim bu yeniliğin pozitif tarafına iyi bakalım, negatif yanları varsa uygulamada bunu ortada kaldıralım diyoruz. Öğrenci yararına olan tarafını alıyoruz. Biz bakanlık yaptı oldu veya müdür yaptı oldu şeklinde bir ifade ile değil, biz bu sıkıntıyı bu problemi beraber en aza nasıl indiririz bunun için çalışıyoruz (K17).'

'Önce kendimizi sürece yönelik hazırlayıp daha sonrasında arkadaşlarımıza bunu doğru bir dille açıkladığımız zaman öğretmen arkadaşlar sürece uyum sağlıyorlar ve bu bütünün parçası olmak istiyorlar. Bu konuda iletişim ve denge çok önemli. Biz tutarlı olduğumuz sürece öğretmen yanımızda oluyor (K10).'

Kurumsal otorite. Bu etmenlerin yanı sıra her ne kadar karara katılım ile reformu benimseyerek yapmalarının önemli olduğu üzerine görüşler mevcut olsa da, benimsemedikleri bir uygulamada da her halukarda bürokratik zorunluluktan dolayı reformların gerçekleştirmeye çalıştıklarına dair görüşler de mevcuttur. Konu ile ilgili görüşlerden bazıları şöyledir;

'Bilsem politikalarında karar yetkisi hiyerarşik olarak işler. Bakanlıktan yöneticiye, yöneticiden öğretmenlere, bu hiyerarşi de istenen şeyin benimsenmemesi gibi bir şey söz konusu değildir. Konu ile ilgili fikir alışverişi yapılır, iletişim muhakkak olur ama neticede bizden istenen uygulanır (K18).'

'(...)' Neticede şöyle bir durum var, Ne kadar istemesem de ben bu kurumun bu işleyişin bir ferdiyim yukarıdan gelen talimatı yapmak gibi bir zorunluluğumuz var (K11).'

BİLSEM üst ara sistem yöneticilerinin otorite temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM ile ilgili üst ara sistem yöneticilerinden alınan görüşler, '*Normatif Otorite*', '*Bireysel Otorite*' ve '*Kurumsal Otorite*' alt temalarında oluşan kodlara yerleştirilmiştir.

Normatif otorite. BİLSEM ile ilgili İlçe MEM'lerde görev yapan ara sistem yöneticilerinin *otorite teması* altında belirttikleri görüşlerden elde edilen bulgulara

göre katılımcılardan ikisi reformist uygulamalarda fikirlerinin alındığına yönelik görüş bildirirken, katılımcılardan ikisi ise değişim uygulamaları ile ilgili kararların doğrudan yukarıdan alınıp kendilerine iletildiğini belirtmişlerdir. Buna karşın katılımcılardan biri bazı uygulamalar da kararları alınırken bazı uygulamalarda kararlarına başvurulmadığını dile getirmiştir. Karar sürecinde yer aldığını belirten görüşler şu şekildedir;

'Karar sürecinde biz de yer alıyoruz. Okul müdürü ve idarecileri de yer alır. Mesela bir karar verildiğinde veya bir konuda değişiklik yapılacağı zaman alta doğru inişlerde hem okul müdürü olsun hem şube müdürü olsun belli seminerler verilir veya danışma toplantıları yapılır. Orada şu kararları alsak nasıl olur diye fikirlerimizin alındığı olur. Alınan fikirler tekrar sahaya dönük çalışma olarak bazen bize gelir (K42).'

'Bakanlığımız program değişikliği yapacaksa bununla ilgili alanında uzman olan öğretmenlerin çalıştay ile eğitim politikası değişikliğine gidiliyor. Oradan çıkan kararlarla uygulama yapılıyor. Bize siz de geleceksiniz dediklerinde çalışmaya gidiyorum. Çalışmaya katılmışlığım oldu. Ama asıl ne ile ilgili ise yenilik, o alandan öğretmenler, idareciler yani sahadan kişiler alınıyor, çalışma yapılıyor ve çalışmalara son hali verilip sisteme sunuluyor (K40).'

Katılımcıların değişim uygulamalarında sürece dahil olduklarını belirttikleri görüşlerde, bu süreçte kendi görüşlerinin yanı sıra sahadan uygulayıcıların görüşlerinin de alındığına dair bulgularda mevcuttur. Bu bulguya göre alınan kararların aktif bir şekilde sahaya döndüğü de görülmektedir. Buna karşın değişim uygulamalarında karara katılım sağlamadıklarına yönelik görüş bildiren katılımcılardan K39'un ifadesi şu şekildedir;

'Karar düzeyine katılmıyoruz biz uygulayıcıyız. Üst politika belirlediği uygulamaları sadece burada mevzuat gereği bir aracı gibi alıyoruz bilgileri o bilgileri emir ve talimatları alt birimlere ulaştırıyoruz onlardan dönütleri de üste ulaştırıyoruz. Biz iştişare eden bir makam değiliz yani. Süreç içerisine dahil edilmiyoruz yani. Biz bir aracı kanalız. Denetim görevlisi takip görevlisi mutfakta değiliz ama kontrol ediyoruz (K39).'

Katılımcının görüşünden K40'ın görüşünün aksi yönünde sadece aracı kanal işlevi olduğuna yönelik bir bulgu elde edilse, bu durumun K40'ın BİLSEM ile ilgili birim müdürlüğüne yeni geçiş yapmasından kaynaklandığını söylemek mümkündür. Katılımcının diğer görüşlerinde bu birime yeni geçtiğine, eğitim politikalarının değişimini gözlemlemek için kurumsal hafıza edinecek kadar uzun yıllar aynı görevde kalınması gerektiğine yönelik görüşleri de mevcuttur. Bu nedenle üstün yetenekliler eğitimine yönelik düzenlenen değişim ve yenilik çalıştaylarına henüz katılma fırsatı olmadığı düşünülmektedir. Konu ile ilgili karar sürecinde yer almadığını belirten bir diğer ilgili birim yöneticisi K43'ün görüşünde de işlevsel olarak karara katılım gösterdiği görülmektedir. İlgili görüş şu şekildedir;

'Tabiki karar sürecinde yer almıyoruz. Bir karar alma sürecinde bakanlığın sistematiğine göre anlatayım, bakanlık gerçekleştirmek istediği uygulamaya yönelik bir çalıştay hazırlar, düzenler. Bu çalışmada o gruplarda yer alan il, ilçe müdürü, şube müdürü, BİLSEM müdürü gibi arkadaşları bir araya getirir. Onlarla o çalışmalarını yapar. Herkesten alması gerekeni alır, sonra politikayı geliştirir ortaya koyar, herkesin fikrini aldıktan sonra. Dolayısıyla kararı onlar vermiş olur. Bu süreçte karar verme sürecinde bilsem müdürleri, öğretmenleri bizden daha çok işin içinde, doğrusu da bu zaten (K43).'

Otorite temasında elde edilen diğer bulgularda bir değişimin benimsenme veya benimsenmeme durumunda ortaya çıkan etmenler ele alınmıştır. Değişimin benimsendiğinde uygulamalara yansıdığı, uygulayıcıların işin içine girdiğini, bir değişimin uygulanabilmesi için öncelikle yöneticilerin ve uygulayıcıların o değişime inanmaları gerektiğinin, değişimin benimsenmediği takdirde ise uygulamayı yavaşlattıkları ya da yapar gibi göründüklerine dair bulgulara ulaşılmıştır. Konu ile K40'ın görüşü şu şekildedir;

'(...) 1996 da mezun oldum ve şunu gözlemliyorum. Daha eski olan öğretmenler yeni durumları benimseyemiyorlar. Kullanmak istemiyorlar. BİLSEM'de öncelik kurum müdürü tepki gösterir sonra bize gelirse durum müdahale ederiz. Yasal güç kullanmak çözüm değil kalite de sağlamaz. Sakince gerekliliğini anlatmak lazım inandırmak ve ikna etmek lazım. Öğretmen inanmalı ki uyum sağlasın, öğretmen uyum sağlamazsa değişime öğrenci de uyum sağlamaz, o zaman da yenilik gerçekleşmez. Bu anlamda

sahadan gelenleri yukarıdaki politika belirleyiciler daha çok dikkate alarak, öğretmeni ikna ederek değişimi başlatmalı, bakın idareci demiyorum, öğretmeni diyorum. Öğretmeni ikna ederek politika geliştirirlerse biz daha çok başarılı oluruz diye düşünüyorum. Yaptırım, ceza ile değişim olmaz, anı kurtarırısın sadece, öğretmeni inandırırısın ki başarılı olabilesin (K40).'

K40'ın görüşünde ilginç bulgular mevcuttur. Kıdemli öğretmenlerin değişime daha çok direnç gösterdikleri, değişimi benimsememe konusunda uygulanabilecek yaptırımın uzun vadede etkili olmayacağı, en etkili yöntemin kurum yöneticisinin değil de doğrudan uygulayıcı olan öğretmenin değişime inanması ve adapte edilmesidir. K39 ise belirttiği görüşte, değişim benimsense de benimsenmese de yukarıda belirtilen davranışlarla bunun mutlaka sisteme yansıtılacağını dile getirdiği görüş şöyledir;

'Benimseniyorsa katılım daha fazla olur. Yapılan projelerden anlarız zaten. Kaç projeye katılım olmuş, katılım fazla ise saha da benimsemiş demektir. Projenin içerisinde yer alıyor ise kurum yöneticisi olsun öğretmeni olsun durumu kabul etmiş demektir. İçselleştirmiş demektir. İçselleştirdiyse her halukarda görünür olur çalışma, gerek projelerle gerek sahadan dönen birçok işle ölçülebilir bir durum. Ama benimsemediyse belirli bahanelerle olmazlığı ileri sürer, en zorda kalırsa usulen yapmış olmak için yapar görünür ve sonuç alınmaz, işte bu çalışmalar sahadan görünür bir şekilde size dönmez, silik kalır. Başka bir tavır ise yavaşlatmadır, değişimi benimsemiyorsa saha, o yeniliğin gerçekleşmesini yavaşlatır da yavaşlatır, bir yerde sistem pes eder, çünkü sahadan konuya tepki yok (K39).'

Bireysel otorite. Katılımcılardan K41'in görüşünde ise bir reformun gerçekleştirilmesinde kurum yöneticisinin etkisinin önemi ortaya çıkmaktadır. İlgili görüş şu şekildedir;

'(...) BİLSEM'deki yapılan değişikliği okul müdürü açısından ele alalım. Okul müdürü kendi kurumunda uygulayabilmesi için önce yapılan değişikliğe kendisinin inanması lazım, eğer kendisi inanmazsa asla o değişikliği yapamaz. Kendisi inandıktan sonra da kendi kurumunda ki personele bunu inandıracak ki bu değişikliğe gelebilecek tepkileri, bu şekilde çözebilsin. Yani bir örgütsel yaklaşım sergilemesi gerekiyor. İnanılmamış hiçbir şey

yapılamaz. Biz gelen değişim uygulamalarında önce kendimiz idrak ediyoruz, sonra merkez müdürümüzü inandırıyoruz ki tepkiler azalsın. Başta kendimizi de katarsak bizimde inanmamız gerekiyor biz inanmazsak da kimseye inandıramayız. İnandırılmayan şeye konulan tepki, onun başarılmasının önüne büyük bir ket olarak kalır. Bunun çözüm yolu da değişikliğin önce yetkili amirlere inandırılması ve onunda örgüte kuruma aktarılmasıdır (K41).'

Katılımcının görüşünden, değişim uygulamasına öncelikle o uygulamayı yönetecek kişilerin inanması gerekir ki yönettikleri kişileri de ikna edebilsinler, bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu da değişime rehberlik eden liderlerin etkisini ortaya koymaktadır.

Kurumsal otorite. Katılımcılardan bazıları ise otorite teması altında, değişim benimsense de benimsenmese de üst politika belirleyicilerden geliyorsa eğer uygulanmak zorunda olduğuna dair görüş belirtmiştir. Bu görüşler şu şekildedir;

'Bakanlığın belirlediği politikalar uygulanmak zorundadır. Ona göre hareket etmek zorundayız. Bizi bağlayan bakanlıktır çelişkili de olsa tutarsız olsa da uygulamak zorundayız (K42).'

'Eğer bakanlığımızdan gelen bir talimatsa biz kamu görevlisi olduğumuz için, işin bürokratik tarafından bakarsak onu uygulama durumundayız. Yapabileceğimiz ölçülerde. Burada sakıncalar varsa ne gibi sakıncalar var, ne gibi sorunlar var diye kurum müdürleri, yönetici arkadaşlarımızla oturur, konuşuruz. Şu konuda sorun teşkil edebilir, kuruma, eğitime şu konuda zarar verebilir, oturmuş şu uygulamamızı olumsuz etkileyebilir, gibi ilgili konuları da arkadaşlar raporu tutar biz de bunu yukarıya iletiriz (K43).'

Belirtilen görüşlerden, her ne kadar bürokratik zorunluluktan dolayı uygulamaya çalışsalar da iletişim kanallarının açık olduğ u ve konu ile ilgili istişarelerde bulunabildiği bulgusuna ulaşılmaktadır. İlgili şube müdürünün uygulayıcı öğretmenleri göz ardı ederek kurum yöneticileri ile durumu kritik etmeye yönelik vurgusundan ise, uygulamada bürokratik işlevlere takılarak hiyerarşik basamakları dikkate aldığı anlaşılmaktadır.

BİLSEM ile ilgili politika belirleyicilerin otorite temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM ile ilgili politika belirleyicilerin görüşlerinden yola çıkarak *otorite temasına* yönelik oluşturulan temalardan '*Normatif otorite*' alt temasına aşağıdan yukarı reform kodu eklenmiştir. Ayrıca '*Normatif otorite*' alt temasından, karara katılım/değişimi benimseme koduna ikna etme alt kodu ve karara katılım/değişime direnme koduna öğretmenlerin mesleki birikimi' alt kodu eklenmiştir.

Normatif otorite. Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, politika belirleyiciler bakan yardımcıları ve genel müdür gibi üst politika belirleyiciler ile karar alma süreçlerini aktif olarak kullandıklarını, ayrıca sahadaki uygulayıcıları da yaptıkları yenilik uygulamalarında karara kattıklarını ve uygulamaları bu şekilde şekillendirdiklerini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir;

'Herhangi bir değişim uygulamasını mevzuatla yapıyoruz. Bu mevzuat çalışmalarında da, politika önerileri geliştirirken de sahadaki arkadaşlardan yararlanıyoruz ve aynı şekilde biz de fikirlerimizi ifade ediyoruz. Öncelikle Bakanlık'tan BİLSEM veya üstün yetenekli çocuklarla ilgili bir yenilik veya değişim kararı aldığında o kararın içinde kısmen oluyoruz. Kendimiz de bir değişim, yenilik projelerinde mutlaka en alttan, uygulayıcılarla başlayarak çalışmalar yapıyoruz (K44).'

'(...) Bir network ağı var networkle gelenler, üzerine bizim süzgecimizden geçenler, ben bunu üst makamlara bilgi veririm. Genel müdürüm ya da bakan yardımcısına muhakkak anlatırım. Anlattıktan sonra da onlarla konuşuruz şöyle olsun denir, ondan sonra ben de aşağı doğru onu yayarım. Yani öğretmenden de gelse yenilik talebi, bir şekilde bakanın yardımcısına ulaşır süreçte. Biz bakan yardımcısıyla konuyla ilgili toplantı yaparken de müdürlerimi de çağırıyordum. Her ay 20 müdür belirliyorduk. Müdürlerle tek tek konuşuyorduk, ama toplantı öncesi hiç görüşmüyordum müdürlerle, her şey şeffaf. Hatta toplantıda da benden çok bakan yardımcımız müdürleri dinliyordu, beni susturuyordu mesela, ben de notlarımı alıyordum ne yapacağız, ne edeceğiz orada ortak karar veriliyordu. En nihayetinde genel olarak aşağıdan gelen öneriler dikkate alınır, fakat son nokta üstteki ekip değişime, yeniliğe, politikalara karar verir (K45).'

Politika belirleyicisi olan katılımcılar, BİLSEM'ler ile ilgili her türlü değişim ve gelişime yönelik alınan kararlarda sahanın mutlaka içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Saha ile değişim ve yeniliklere yönelik yaptıkları toplantılarda beyin fırtınası ile zengin veriler elde ettiklerini, gerekirse SWOT analizi ile mevcut durumun ne olduğu ve gerçekleştirilmek istenen hedef için artı eksilerin değerlendirildiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K44, mevcuttaki uygulayıcıların ve yararlanıcıların ihtiyaçları doğrultusunda planlanmayan hiçbir şeyin başarılı olamayacağını belirtmiştir. Konu ile ilgili görüş şu şekildedir;

'(...) Bugüne kadar merkezi hükümetin (yönetimin) söylediği, yerelde ne anlaşıldığına bakılmadan uygulanmış sistemdir. Uygulamaların birçoğu kâğıt üzerinde kalıyor, hayata geçirilmiyor. Mevcuttaki uygulayanların ve yararlanıcıların dinamikleri, kabiliyetleri, ihtiyaçları doğrultusunda planlanmayan hiçbir şeyde başarıya ulaşmıyor. Geldiğimiz nokta da belli, OECD'deki yerimiz de bellidir. Yani çeşitli parametrelerdeki yerimiz belli o yüzden bir şey söylemeye gerek yok bu anlamda. Benim kendi uygulamalarımda böyle bir şey söz konusu olamaz. İnsanın ruhuna, doğasına odaklanan şeylerle ilgili genelde çalışmalarımı yürütürüm. Çalışma tarzım budur. Genelde sahadayım (K44).'

Katılımcının görüşünden yeniliklerin, değişimin ihtiyaçtan doğmasının da başarılı olmasında önemli bir kriter olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Yapılmaya çalışan değişim uygulamasının benimsenmemesinde ortaya çıkan tabloyu ise K45 şu şekilde ifade etmiştir;

'A BİLSEM uygulamayı başlatmış, yapıyor. B BİLSEM yapmamış, niye yapmamış, çözüm üretmek için durumu anlamaya çalışıyorum. B BİLSEM Neden yapmadığını bana anlatır. Ben ona niye yapması gerektiğini anlattığım için oda bana niye yapmadığını anlatır. Karşılıklı net bir şey. Ona göre bir çözüm yolu bulunur. Her zaman kurumsal veya mesleksi dirençle karşılaşmazsınız, bazen bireysel yaşamları ile ilgili sorundan dolayı da direnç vardır, adapte olmak istemiyordur konuya. O zaman profesyonellik girer devreye, bizi ilgilendirmez şahsi durumu, zaman verirsin örnekler verirsin, konuşursun bir şekilde sürece dahil edersin. Ben hiçbir zaman tehdit kullanmadım, otorite yetkimi kullanmadım, Hiçte niyetim yok kullanmaya.'

Mümkün olduğu kadar dediğim gibi ikna yoluyla çözerim hep de öyle çözdüm (K45).'

K45'in görüşünden, değişimin benimsenme sürecinde iletişimin kritik rol oynadığı, iletişim ile değişimin gerekliliğine yönelik inancın geliştirilmesinin de değişimin başarılı bir şekilde uygulanmasını sağladığına yönelik bulguya ulaşılmaktadır. Ayrıca K44'ün '(...) *Eski bilgiler sıkıntı çıkartıyor. Öğretmenin bir öğretmenlik algısı var, şimdiye kadar biriktirdiği bilgileri var, bazen en büyük direnç bu olabiliyor, o algıyı değiştirmemiz gerektiği durumlar oluyor.*' görüşü ile öğretmenlerin halihazırdaki bilgilerinin, mesleki birikimlerinin bazen yeniliğe karşı büyük bir engel teşkil ettiği bilgisine ulaşılmaktadır.

Bireysel otorite. Katılımcılardan K45'in görüşünden elde edilen bilgilere göre, bir reformun başarı ile gerçekleştirilebilmesi için değişimi anlatan yöneticinin değişime olan inanması ve onu bu inançla aktarması gerekmektedir. Bu durumda reforma yöneten yöneticinin, otoritel yetkinliğinden ziyade bilgi ve iletişimi kullanarak liderliğinin gücünü ön plana çıkarması beklenmektedir.

'Çıkarttığınız değişime/yeniliğe siz inanıyorsanız, onu sahaya rasyonel bir şekilde anlatır, açıklarsanız, hiçbir sıkıntı olmaz. Çünkü bu yenilik gereklidir, siz inandınız, ihtiyaç var, onlar neden inanmasın? Reformun başarılı olmasında anlatan kişinin etkisi çok önemli. O yüzden etkili olması için yeniliği anlaması ve anlatabilmesi lazım (K45).'

Kurumsal otorite. Katılımcıların ikisi de gerçekleştirilmek istenen yeniliğin, eğer bakanlık istiyorsa memuriyetin gerekliliklerinden dolayı yerine getirmelerinin bir zorunluluk olduğunu belirtmişlerdir. Fakat bu tarz yukarıdan dayatma ile sahadan çıkmayan yeniliklerin, ölü doğmuş çalışmalar olduğunu, bu uygulamaların ancak sadece kağıt üzerinde gerçekleşeceği de elde edilen bulgular arasındadır.

'(...) hepimiz neticede memuruz şimdi şöyle düşünün; bakan bana şu işi yapacaksın dediği zaman ben o işin nasıl yapılacağını kurgularım. Yapılmama noktasında mantıklı bir gerekçesi varsa sunulur. Sonuçta biz de yöneticiyiz yukarıdakiler de yönetici. Ben gerektiği zaman onlara da eleştirimi sunarım, onlar da dinler. Ben de aşağıları dinlerim ona göre eleştiri varsa yapılır. Ama olumsuz anlamda böyle bir şey yaşamadık, mantıklı bir

çerçeve de anlattığı zaman sahada bir sorun görmedim şu ana kadar şu kesinlikle olmasın denen bir şeyde hiç olmadı zaten (K45).'

'(...) Politika belirleyicilerin yani bizim üst makamımızda olan bakanlık boyutunda veya hükümet boyutunda olan kişilerin bize göndermiş oldukları vazifeler vermiş oldukları görevlerle alakalı uygulamalarda benimsenmediği takdirde, biz devlet memuruyuz evet uygulamamız gerekiyor ama devlet memuru işini bilir. Bu doğrultuda da mutlaka sıkıntıların yaşandığı, projelerin gerçekleşmediği (resmiyette gerçekleşen ama fiiliyatta herhangi bir faydası olmayacağını görüyoruz). Tabandan çıkmayan her şey ölü doğmuş oluyor. Sisteme uymayacak veya insanların kabul görmediği hiçbir şeyi başarıyla sonuçlandıramayacağımızı hepimiz biliyoruz (K44).'

Politika belirleyiciler bu tarz yukarıdan gelen uygulamalar olabileceğini fakat başarılı olamayacağını vurgulamışlardır. Kendi yönetim tarzlarında bürokratik zorunluluktan, otoritenin gücünden ziyade uygulayıcıların karara katılımını benimsediklerini dile getirmiş, ancak uygulamanın başarılı bir şekilde böyle gerçekleşeceğini belirtmişlerdir.

Güç Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumu

Araştırmanın *güç temasına* ilişkin bulgular, üç alt tema çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu temalar (i) *Yaptırım*, (ii) *Teşvik* ve (iii) *Değişime uyum araçları*'dir. Araştırmada, katılımcıların BİLSEM modelinin *PNK*'nin *güç temasına* ilişkin görüşleri bu alt temalar kapsamında 234 defa kodlanmıştır. *Güç temasında* en sık kodlamanın 124 kodlama ile '*Değişime uyum araçları*', 47 kodlama ile '*Yaptırım*' ve 46 kodlama ile '*Teşvik*' alt temalarında yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda *güç temasında* ortaya çıkan bulgular, *güç temasına* yönelik alt tema, kod ve alt kodlar tablosu olan Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

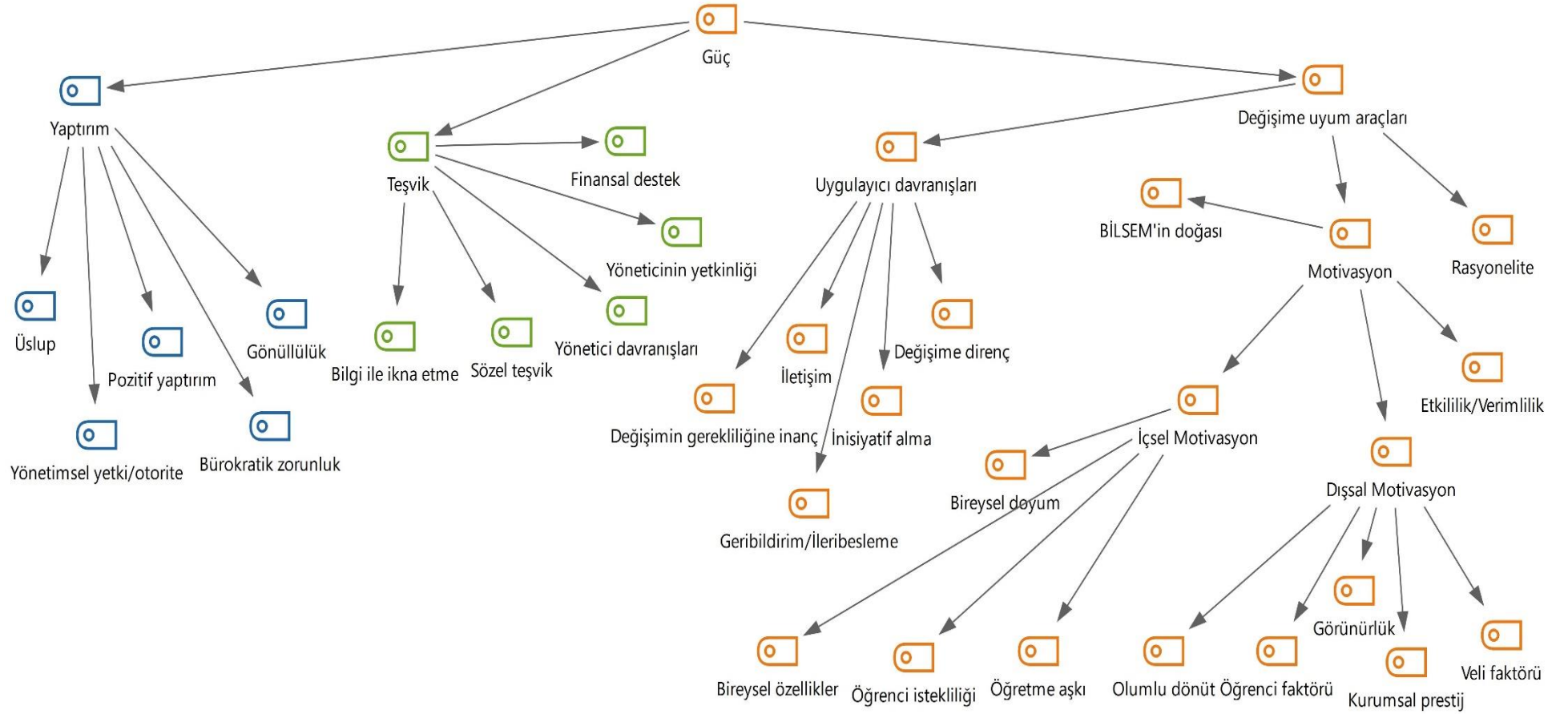
Güç Temasına İlişkin Alt Tema, Kodlar ve Alt Kodlar Tablosu

Tema	Alt Tema	Kodlar	Alt Kod
		Bilgi ile ikna etme	
		Finansal destek	
	Teşvik	Sözel teşvik	
		Yönetici davranışları	

Güç	Yaptırım	Yöneticinin yetkinliği	
		Bürokratik zorunluk	
		Gönüllülük	
		Pozitif yaptırım	
		Yönetimsel yetki/otorite	
	Değişime uyum araçları	Üslup	
		Rasyonelite	
		Motivasyon	BİLSEM'in doğası
			İçsel Motivasyon
			<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel özellikler • Bireysel doyum • Öğretme aşkı • Öğrenci istekliliği
	Dışsal Motivasyon		
	<ul style="list-style-type: none"> • Görünürlük • Kurumsal prestij • Olumlu dönüt • Veli faktörü • Öğrenci faktörü 		
	Etkililik/Verimlilik		
	Uygulayıcı davranışları	Değişime direnç	
		Değişimin gerekliliğine inanç	
		Geribildirim/İleribesleme	
		İletişim	
		İnisiyatif alma	

Tablo 10'da görüldüğü üzere, *güç temasının* 'Teşvik' alt teması altında; bilgi ile ikna etme, finansal destek, sözel teşvik, yönetici davranışları ve yöneticinin yetkinliği kodları oluşmuştur. 'Yaptırım' alt teması altında, bürokratik zorunluk, gönüllülük, pozitif yaptırım, yönetimsel yetki/otorite ve üslup kodları oluşmuştur. 'Değişime uyum araçları' alt temasında ise, rasyonelite, motivasyon ve uygulayıcı davranışları kodları oluşmuştur. Motivasyonun altında ise BİLSEM'in doğası, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon, etkililik/verimlilik alt kodları oluşmuştur. İçsel motivasyonun altında da bireysel özellikler, bireysel doyum, öğretme aşkı ve öğrenci istekliliği alt kodları; dışsal motivasyonun altında ise görünürlük, kurumsal prestij, olumlu dönüt, veli faktörü ve öğrenci faktörü alt kodları oluşmuştur. Uygulayıcı kodu altında ise değişime direnç, değişimin gerekliliğine inanç, geribildirim/ileribesleme, iletişim ve inisiyatif alma alt kodları oluşmuştur. Katılımcıların güç temasına ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan '*Güç temasına ilişkin hiyerarşik kod modellenmesi*' de Şekil 7'de sunulmuştur.

Güç Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod Modellemesi



Şekil 7. Güç temasına ilişkin hiyerarşik kod modellemesi.

BİLSEM öğretmenlerinin güç temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan *güç temasının* altında ‘Yaptırım’, ‘Teşvik’ ve ‘Değişime uyum araçları’ alt temaları oluşmuştur. ‘Yaptırım’ alt teması altında üslup, pozitif yaptırım, yönetsel yetki/otorite, bürokratik zorunluluk ve gönüllülük kodları oluşmuştur. ‘Teşvik’ alt teması altında sözel teşvik, yönetici davranışları, yöneticinin yetkinliği, bilgi ile ikna etme ve finansala destek kodları oluşmuştur. ‘Değişime uyum araçları’ alt teması altında, rasyonelite, motivasyon, uygulayıcı davranışları kodları oluşmuş, onların da altında verimlilik, içsel motivasyon, öğrenci istekliliği, öğretme aşkı, bireysel özellikler, dışsal motivasyon, veli faktörü, kurumsal prestij, iletişim, geribildirim/İleri besleme, inisiyatif alma ve değişime direnç alt kodları oluşmuştur.

Teşvik. BİLSEM’de görev yapan öğretmenlere güç teması altında reformları gerçekleştirmeye yönelik yöneticilerin neler yaptığı, herhangi bir yaptırım veya teşvik uygulaması söz konusu olup olmadığı sorulduğunda, katılımcıların çoğunluğu reformları gerçekleştirmek için herhangi bir teşvikin söz konusu olmadığını dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir;

‘Herhangi bir teşvik yok (K31).’

‘Herhangi bir yaptırımla şimdiye kadar karşılaşmadım yani gelen yönerge paylaşıyor ve bu yönergeden çıkan sonuç işte tartışma yaratıyorsa eğer sonuca bağlanıyor ve uygulamaya konuluyor. Reformu yapmayana yaptırım gibi bir şeyle karşılaşmadım. Teşvik amaçlı motivasyon çalışması gibi bir şey de yaşamadım açıkçası şimdiye kadar (K19).’

‘Bu bilsem de 3 yıldır çalışıyorum, bir de başka bir bilsem de danışmanlık yaptım 4 sene. Diğer BİLSEM’de idare değişim, yenilik çalışmasında öğretmeni ikna ediyordu. Ve neden bu değişimin gerçekleşmesi gerektiği ile ilgili çok güzel bir iletişimle öğretmene empoze edebiliyordu. Öğretmen de buna ikna oluyordu. Öğretmeni değişime ikna etmek önemli bir teşvik bence. Bu kurumda ise böyle bir şey maalesef yok. Zannediyorum bizim idarecimiz değişikliği anlayamıyor, değişimin ne olduğunu anlayamıyor. Öğretmeni ikna edemiyor. İnanırcılığı zayıf. Öğretmeni yeterince bilgilendirmiyor. Korkular ve başkaldırı bilgisizlikten oluşur. Siz onu sağladığınız zaman karşınızdaki insanlar okumamış cahil insanlar değil, mutlaka ortak bir paydaya gelirsiniz.

Ama bunu sağlayamadığınız zaman bu anarşik ortamda öğretmen değişimi yapıyor ya da yapmıyor kafasına göre devam ediyor, ama kağıtta yapıyor görünüyor. Velhasıl herhangi bir teşvik vs söz konusu değil (K12).

Katılımcılardan K12'nin görüşüne göre, reforma ikna edilecek gerekçelerin sunulması ve uygulayıcıların bilgilendirilmesi de bir teşvik aracıdır. Fakat yöneticinin reforma yönelik bilgisi, konu ile ilgili hakimiyeti ve yetkinliği önemli bir etken olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu görüşlere karşın herhangi bir değişim uygulaması gerçekleştirilirken çeşitli teşvik yöntemleri kullanıldığını belirten görüşler de mevcuttur. Bu görüşler şu şekildedir;

'Gelen değişim uygulaması ile ilgili görev dağılımı yapar, hemen alt komisyon grupları oluştururuz. Öğretmenin en güzel teşviki de olumlu pekiştireçlerdir. İdareci arkadaşlarımızın çok teşekkür ederim desteklerin için, çok sıkışık süreçti seni çok yorduk, gibi olumlu pekiştireçlerde bulunması süreci daha da hızlandırıyor diyebilirim (K30).'

'Çok belirgin bir örnek olmayabilir ama teşvik ile ilgili reform toplantısında motive edici konuşmalar yapabiliyorlar, bu teşvik edici oluyor. Yani işte, kurumun bir bütün olduğunu, hepimiz bir aileyiz, iyi çalışırsak yaparız gibi cümlelerle teşvik olduğumu söyleyebilirim (K34).'

'Evet oluyor. Benim genel yetenek alanlarımda derslerim var ama bana bir yöneticimiz, oyuncak atölyesi açmak istiyoruz, beraber çalışabilir miyiz, dedi. Atölyenin açılması için günlerce gecelerce uğraştım, araştırdım, çalıştım. Sonra süreci tamamladık, pandemi dolayısıyla kuruma arada uğruyoruz, yine bir gün kuruma uğramam gerekiyordu. Kuruma girdiğimde oyuncak atölyesinin kapısında adım yazıyordu mesela. Oraya benim adımları vermişler. Bu benim çok hoşuma gitti. Bu şekilde jestler ve teşviklerle karşı karşıya kalıyoruz, ve bu bizi istenen şeyi uygulamaya teşvik ediyor, izledikleri önemli bir yöntem bence (K37).'

'Sözel teşvikler oluyor iyi yöneticilerin özellikleri burada devreye giriyor. Sözel teşvik olarak da öğretmenlerin iyi yaptığı işleri övme, öne çıkarma örnek olabilir. Bu insanları motive ediyor yani BİLSEM öğretmenin de BİLSEM'in de

diğer kurumlardan farkı var bir şey yapmak, üretmek, ortaya koymak istiyor. Bu teşvik ona çok iyi geliyor (K24).'

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak, BİLSEM'de gerçekleştirilmeye çalışılan reform uygulamalarında teşvik olarak genelde övme, onurlandırma, motive etme gibi sözel teşvikin ön plana çıktığı görülmektedir. Bazı katılımcılar ise bu teşvikin bazen yöneticilerinin onlara gülümsemesi ile bile mümkün olduğunu ifade etmektedir. Bazı katılımcılar ise velilerin '*Sizin gibi bir Tarih öğretmenim olsaydı (K6).'*' sözünün dahi onlar için daha iyi çalışmalar üretmeye, onlara sunulan yenilikleri iş yükünü artırsa dahi gerçekleştirmek için önemli birer teşvik olduğuna yönelik bulgular elde edilmiştir. Katılımcıların görüşlerinden sözel teşvikin yanı sıra yöneticilerin davranışlarının (adil olma, kuruma aidiyet hissetmelerine yönelik davranışlar vb.), yöneticinin yetkinliği, yöneticilerinin konu ile ilgili ikna kabiliyetleri ve reformu rasyonelize edebilmeleri de istenilen değişimi gerçekleştirmek için birer teşvik aracı olarak görüldüğü elde edilen bulgulardandır. Buna karşın katılımcıların hiçbiri herhangi bir finansal teşvik almadıklarını belirtmişlerdir.

Yaptırım. Öğretmenlerden güç teması altında herhangi bir değişim, yenilik uygulamasını gerçekleştirirken yaptırım uygulandığını belirten görüşler de bulunmaktadır. Bu görüşlerde uygulanan yaptırımın olumsuz etkilerinin olduğu da ulaşılan bulgulardandır. Katılımcıların konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir;

'Bir değişim olduğu an, ciddi bir değişimse yüz yüze direk kurul toplantısı değilse zoom üzerinden kesinlikle bir toplantı yapılarak öncelikle bu değişim anlatılıyor, tanıtılıyor, bu değişimin gereği sebebi anlatılıyor. Sonrasında uygulanması için gerekli karar alınıyor, eğer uygulama olamamışsa gerekli uyarılar yapılarak müdahaleler de yapılıyor. Eğer öğretmen ısrar ediyorsa değişime uymamaya ya da onu uygulamamaya idare de tedbirlerine biraz daha uyarı hatta işte maddi-manevi neyse ceza alma durumunu öne sürerek yapılmasını zorunlu hale getiriyor (K38).'

'Hemen uygulatırlar. Yasal güç ile bu mümkün. Yönetmelik ile ne geldiye BİLSEM'de bu uygulanacak bir şeyse hemen uygulanıyor. Bununla ilgili idareimiz tatlı serttir, önce normal bir şekilde durumu açıklar, olmuyorsa da gerekli olan ne ise, yani ne yapılması gerekiyorsa uyarılarda bulunur (K29).'

'Tabiki de bir yaptırım uygularlar, bakanlık onlara uygular, kurumda bize uygular. Ama biz değişime açıldız hemen değişimi yaşıyoruz, gerçekten bu böyledir. Çünkü BİLSEM'de çok fazla değişim olur, öğrenci seçme, programlar, programa göre tekrar değişen yenilenen atölyeler, çerçeve planlarımız, her yeni teknolojik gelişim ile birlikte kendimizi içinde bulduğumuz projeler. Kısacası BİLSEM sürekli değişim ve gelişimin olduğu bir yer, o yüzden sıkıntı değişirken dönüşürken sıkıntı yaşanmaz (K9).'

Katılımcılar yaptırım olarak otorite/yetkinin ön plana çıktığını dile getirmiş, yöneticilerin bu yasal yetki gücünden yararlanılmasına karşın herhangi doğrudan bir yaptırıma maruz bırakmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca BİLSEM'lerin devam değişimin gerçekleştiği dinamik yapılar olduğu da vurgulanmıştır. Yaptırım uygulamada yetki gücünün etkisini destekleyen ilgili diğer görüş ise şöyledir;

'Herhangi bir yenilik uygulamasında sürece dahil olacak gönüllü kişiler olmadığında genelde yöneticiler yaptırım uygularlar. Kötü anlamda değil tabii ki, çünkü düşünün ki onlarda zor durumda, bir yenilik var gerçekleştirilmesi gereken, eğer gönüllü yapacak kimse yoksa yönetici yetkisini kullanarak bir şekilde yaptırım uygular, bu ceza anlamında değil, ama yönetici yetkisi ile bu yaptırım için yeterli (K16).'

Katılımcıların belirttikleri bu görüşlerin yanı sıra yaptırım uygulamanın olumsuz olabileceğine yönelik görüşler de mevcuttur. Bu görüşlerden K31'in *'Pozitif bir yaptırım var evet bu yaptırım yöneticinin bürokratik gücünü kabul etmemizden dolayı oluyor. Fakat aksi söz konusu olsaydı da yaptırımla yönetici ve öğretmen karşı karşıya gelseydi, öğretmenin yeniliğe uyum sağlarken ki tüm yaratıcılığı öldürdü, yöneticiler de bunu bilir ve genel de yasal yaptırım da bulunmazlar (K31).'* ifadesinden yaptırımın, reform uygulamasının başarısına ket vurabileceği anlaşılmaktadır. K22'nin de benzer şekilde yaptırımın olumsuz etkilerine yönelik görüşü şu şekildedir;

'Yaptırım bazen ters tepebiliyor. Çünkü bu her lider için her liderlik noktası için geçerlidir. Siz altınızda çalışan kişileri ne kadar motive ederseniz o kurum o kadar verimli çalışır. Ve o kurumdaki o kadar güzel şeyler çıkar. Ama siz yaptırımlarla o kişileri ne kadar kendinizden uzaklaştırırsanız o kişi kuruma da küser. Kurum kültüründen uzaklaşır. Kurum ikliminden soğur. O yüzden

çok fazla bir verim alamazsınız. Ben şahsi olarak yaptırıma çok sıcak bakmıyorum ama bazen öğretmen arkadaşların aşırı tepkileri olabiliyor. O noktada da idarenin müdahale etmesi gerekebiliyor (K22).'

K22'nin görüşüne göre de yaptırım kurumsal yapıya ve kültüre zarar vermekte, gerçekleştirilmek istenen değişim veya yenilik ile ilgili verim almayı engellemektedir. Bu nedenle yaptırımdan ziyade ihtiyaç duyulduğunda yöneticinin yetki gücünü kullanmasının etkili olabileceği anlaşılmaktadır. Bu görüşlere ek olarak bazı katılımcılar da reformun uygulanma sürecinde teşvikin de yaptırımın da olmadığına yönelik görüşleri şu şekildedir;

'Herhangi bir ceza, yaptırım veya ödül söz konusu olmaz. Süreçte yaptırım yerine kurum yöneticisinin ya da bu değişim olmasını isteyen kişinin üslubu da sizin motivasyonunuz üzerine oldukça etkilidir (K7).'

'Kesinlikle yaptırım olmaz. Ben şu ana kadar hiç böyle bir müdürle karşılaşmadım. Bize süreci anlatırlar, söylerler, acil toplantılar yaparlar, uygulama konusunda onlar başka müdürlerle, yöneticiler ile görüşmüşlerdir, fikir paylaşmışlardır, ben şöyle yaptım, sen ne yaptın, o zaman böyle yapalım diye, onlar oradaki bilgi kritiklerini bize aktarırlar. Arkadaşlar şöyle bir yönetmeliğimiz geldi, şöyle yapıyorduk ama bundan sonra böyle yapacağız. O günden itibaren de üzerimize düşen konuda, planlarımızı yapar uygulamaya koyarız (K20).'

Katılımcıların görüşünden, yöneticilerin değişim sürecindeki üslubunun da yaptırım veya teşvikin gücünden daha etkili olduğu bilgisine ulaşılmaktadır.

Değişime uyum araçları. Katılımcıların değişime uyum sağlama konusunda yaptırım ve teşvikin ötesinde, onları sürece motive eden faktörlere ilişkin görüşlerinden, içsel ve dışsal motive araçları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin değişime uyum sağlamalarını kolaylaştıran içsel motive araçları ile ilgili görüşleri şu şekildedir;

'Hedefe ulaşmak en büyük motivasyonumuz. Ya da o sürecin bir şekilde meyvelerini görmek diyelim. Yapmaya çalıştığımız şey neyse onun yavaş yavaş gerçekleştiğini görmek, en büyük motive unsuru olacaktır (K30).'

'Beni motive eden şey yenilik olması. Yenilik beni heyecanlandırır. Her değişim bir yenilik demektir. Yani kendi hayatımda da sürekli değişimi severim, beni diri tutar, enerjimi tazeler (K6).'

'Beni motive eden tek şey çocuklar, ödül diye bir şey yok zaten öyle bir ödülümüz yok, yani ekstra bir ücret veya teşvik almıyorsunuz, ekstra bir ek ders almıyorsunuz, akşamları çalışıyorsunuz, hafta sonları çalışıyorsunuz, onun dışında da boş zamanlarınızda da hep BİLSEM'desiniz çünkü çok bilgiye aç çocuk var. Onların bilgiye açlığı, benim öğretmenliğimi, öğretme aşkımı güçlendiriyor, çocuktan başka motivem yok. Çocukların istekliliği beni etkiliyor, bu da benim kişisel tatminimle ilgili bir durum (K9).'

'Ben şahsi olarak değişimi çok seven bir insanım. Değişime de gerçekten uyum sağlarım. Eğer bu değişimin faydalı olacağına dair geleceğini görüyorsam çok hızlı bir şekilde adapte olurum. Beni en motive eden şey gelecek görmem. Geleceğinde gerçekleşeceğine inanmam gerekiyor. (K12).'

Katılımcıların görüşünden öğrencilerin üstün yetenekli olmasının, dolayısıyla potansiyellerinin yüksek olmasının öğretmenlerin öğretme, yenilenme şevkini tetiklediği, bunun öğretmenlerin bireysel doyumunu artırdığını ve bu durumun da öğretmenlerin değişimi, yeniliği gerçekleştirmede ve uyum sağlamada içsel motivasyonları için itici bir güç olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların çoğunluğunun görüşünden, öğretmenlerin BİLSEM'in yapısı gereği bilimin ve sanatın merkezi olarak değişime ve gelişime açık bir felsefede olduğunu bilerek geldikleri ve seçilmeye çalıştıkları bu kurumla aynı felsefede değişime ve yeniliğe açık oldukları, bu yüzden bu kuruma girmek istedikleri bilgisi de elde edilen bulgulardandır. Ki öğretmenlerin görüşlerinden değişimi ve yeniliği sevdikleri anlaşılmakta, ayrıca hedef odaklı hareket ettikleri ve dinamizmi sevdikleri de görülmektedir. Dışsal motive araçlarında da öğrenci ve veli etkisi ön plana çıkmaktadır. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir;

'Beni motive eden şey tamamen öğrencilerin kendisi. Çünkü uğraştığınız grup çok farklı, ihtiyaçları çok farklı. Gelişime çok açıklar, geliştirilmeleri gerekiyor. İster istemez her değişimin buna eğitim teknolojilerinden tutun, müfredatın ihtiyaçları deyin, her değişimin anında yansıtılmasını

hedefliyorum çünkü benim için en büyük motive kaynağı çalıştığımız grup, uğraştığımız öğrenci profili. Bu benim için yeterince motive kaynağı (K4).'

'Öğrencinin de temel alınması, öğrenci merkezli olmak beni çok motive eder. Bir öğrencinin, evet ben fen bilimlerine aslında ilgiliyim demesi ya da aslında ben bu derste çok farklı şeyler düşündüm, tartışım, öğrendim demesi beni motive eder. Öğrencinin tepkileri, ifade şekilleri, derste zaten görürsünüz heyecanı, merakı, gözlerinin içinin gülmesini. Böyle olunca kendim de kendimi motive ediyorum (K35).'

'(...) Beni motive eden tek şey gerçekten çocuklar. Çocukların tavrı, onlardan aldığım enerji o duygu sadece bu. Beni bu motive ediyor. Onun dışında hiçbir şey motive etmiyor, edemiyor (K15).'

'BİLSEM'deki veli potansiyeli de aynen çocukları gibi. Çocuğum sanata doysun, çocuk o konuda ilerlesin, yani böyle bir veli ile karşılaşınca böyle bir çocukla karşılaşınca ister istemez şey oluyorsunuz yani onu da yapmalıyım onu da yapmalıyım bu şekilde motive olmalıyım diyorsunuz (K7).'

'(...) Mesela bir velim bana şöyle yazmıştı, keşke benim de sizin gibi bir tarih öğretmenim olsaydı, işte bu bir ödül (K6).'

'Değişim mantıklıysa, öğrenciyi önemsiyorsa, değişim öğrenci ve öğretmeni eşit gözetmişse çok hızlı uyum sağlarım (K14).'

'O değişimin kuruma verimli faydalı olacağına inanırsam anında uyum sağlarım. Sadece ikna olmam lazım. Görmem lazım. Yapılacak değişiklik sonunda (kurumdan kasıt öğrencilerdir. Bizim amacımız öğrencilerin gelişmesi) öğrencilere faydası olacak bir değişiklikse hiç düşünmem. Ben de idarenin arkasında dururum. Arkadaşlar bu böyle olursa daha iyi olur derim. Öncelik öğrenci yararına olmasıdır. Biraz da tabi ki kurumun prestijinin artması da beni motive edebilir, BİLSEM'ler arasında örtük bir yarış var çünkü (K22).'

Katılımcıların görüşünden dışsal motive araçlarında öğrenci ve veli etkisinin yanı sıra, kurumsal imajlarının ve içinde buldukları yarışın yeniliğe uyum sağlamada ve değişimi gerçekleştirmede motivasyon kaynağı olduğu elde edilen

bilgiler arasındadır. Ayrıca öğretmenlerin güç teması altında belirttikleri görüşlerden, iletişim ve üslubun ödül ve yaptırımdan etkili olduğu, gerekli durumlarda inisiyatif alabildikleri esneklik olduğunda sürece daha motive oldukları, geribildirimde buldukları noktada cevap alabilmelerinin yine motivasyonlarını etkilediği bulgularına da ulaşılmıştır. Ayrıca ödül ya da yaptırım farketmeksizin uygulamayı doğru bulmadığında, öğrenci yararına olacağını düşünmüyorsa her halukarda direnç göstermenin de kendisini motive ettiğini ileri süren katılımcı görüşü (K5) de mevcuttur.

BİLSEM kurum yöneticilerinin güç temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM kurum yöneticilerinin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan *güç temasının* altında *'Değişime uyum araçları'* alt temasında, *'Motivasyon/İçsel motivasyon'* koduna *'bireysel doyum'* alt kodu, *'Motivasyon/Dışsal motivasyon'* koduna *'olumlu dönüt'* ve *'görünürlük'* alt kodları eklenmiştir. Ayrıca *'Motivasyon/Uygulayıcı davranışları'* koduna *'dönüşümün gerekliliğine inanç'* alt kodu eklenmiştir.

Teşvik. BİLSEM'de görev yapan yöneticilere *güç teması* altında reformları gerçekleştirmeye yönelik yöneticilerin ve kendilerinin neler yaptığı, herhangi bir yaptırım veya teşvik uygulaması söz konusu olup olmadığı sorulduğunda, katılımcıların çoğunluğu (N.8) reformların gerçekleştirilmesi için finansal kapsamda olmasa da, çeşitli teşvik uygulamalarına başvurulduğunu dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir;

'Maddi bir teşvik genelde olmaz, ama yeni bir proje yürüten veya reform uygulamalarımızda bizimle işbirliği halinde olup, harika işler üreten arkadaşlarımıza başarı belgesi yazma gibi simgesel ödüller verebiliyoruz ancak. Bunu hepsine bile veremiyoruz, resmi olsun istersek kurumumuzdaki personel sayısının ancak % 10'u kadar isme talep edebiliyoruz bu ödülü (K2).'

'(...) Örneğin materyal gelmiştir. Materyalin öğretmene aktarılması bir teşvik olur (K32).'

'Öğretmenleri sürece adapte etmek istiyorsak, ne yapıyoruz, hadi hocam hep beraber bir yemeğe gidelim, diyoruz (K11).'

'Nedir bu teşvik, her zaman maddi olmayabilir. Birçok zaman manevi teşvik öğretmenleri daha fazla güdüleyebiliyor. Mesela öğretmenle projeyi konuşmak. O projede neler yapacağını sormak, projesini işleme konusunda nelere ihtiyacı olduğunu sormak ve ona destek sunmak belki de o projeyi farklı ortamlara sunmak, taşımak ve bunu duyurmak, onu süreçte bu işe dahil olduğu için görünür yapmak ve onure etmek. Eğer MEB'den alınabilirse de başarı belgesi ile öğretmeni taçlandırmak, yapabileceğimiz en büyük teşvik (K1).'

Katılımcıların görüşlerinden, reform uygulamalarında, uygulayıcıların sözel ve duygusal teşviklerle sürece adapte edildikleri, böylelikle yaptırımdan daha etkili bir şekilde uygulamaları gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Uygulayıcılara sağlanan teşvik desteğinde herhangi finansal, maddi bir teşvikin olmadığı da elde edilen bilgiler arasındadır. K25'in görüşü de *'Ödül olarak teşvik amaçlı, kaymakamlıktan yazılan, MEB'den alınan başarı belgeleri yazabiliyoruz. O da kurumda ancak 2 ya da 3 kişiye verilebiliyor. bunun dışında kurum içerisinde teşvik amaçlı verdiğimiz finansal veya maddi herhangi bir teşvik/ödül vs. yok.'* bulguları destekler niteliktedir. Katılımcılardan K18 ise öğretmenlere ödül ve teşvik amaçlı kurum içi uygulamalarda yapılan jestlerin ve esneklik sağlanmasının uygulayabilecekleri büyük bir teşvik olduğunu düşünmektedir. İlgili görüş şu şekildedir;

'Farklı teşvik amaçlı çalışmalarımız var, maddi olmasa da. Öğretmenlerin okul içerisinde genellikle ders programı ile ilgili ayarlamaları sıkıntıdır. Ders programı kendine uygun yapıldığında ve istediği esneklik sağlandığında inanılmaz mutlu olur. Biz de öğretmen için bu jesti yaparız, zaten bir öğretmen için yeterince büyük bir teşvik olur bu (K18).'

Yaptırım. BİLSEM kurum yöneticilerinin çoğunluğu *güç teması* altında herhangi bir değişim, yenilik uygulamasını gerçekleştirirken yaptırım uygulanmadığına yönelik görüşlerde bulunmuşlardır. Buna karşın yöneticilerin bir kısmı reformların gerçekleştirilmesi sürecinde yaptırım da uygulanabildiğini belirtmiştir. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir;

'Ödül hiç görmedim şimdiye kadar. Genellikle yaptırımlar şeklinde olur. Hızlı bir şekilde değişim yapılması gerekiyorsa, program değişikliği geliyor mesela,

o zaman hızlı bir şekilde idareci tarafından programlar, planlar yapılır ve öğretmenlere tebliğ edilir ve hızlıca uygulamaya geçilir (K26).'

Katılımcılardan K26'nın görüşünden, yaptırımın hiyerarşik düzende sahip olunan bürokratik yetki ile sağlandığı bilgisine ulaşılmaktadır. Benzer şekilde sözel olarak yaptırımın olmadığını ifade eden ama uygulamada bürokratik zorunlulukla reform uygulamalarını gerçekleştirdiğini dile getiren katılımcı görüşleri de mevcuttur. Bu görüşler şu şekildedir;

'Yaptırım uygulamıyoruz. Zaten yukarıdan gelen politika, yöntem, çerçeve program vs. değişimlerini, yukarıdan geldiği için biz de uyguluyoruz, öğretmenlere de uygulatıyoruz (K11).'

'(...) Yaptırım uygulamayız, ama tabi ki işin özünde, hepimiz burada devlet memuruyuz. Ortada yönetmelik, kanun varsa hepimiz buna uymak zorundayız. Zaten bize ne der 657, amirin senden yapılmaması gereken bir şeyi yapmanı isterse önce o şeyi yaparsın, yaptıktan sonra ilgili bir üst merciye şikayetini iletirsin, fakat önce onu yaparsın. Gelen reform uygulamaları da en temelde öğrenciyi camdan at olmadığı için, uygulanabilecek şeyler (K3).'

Bu görüşlerin yanı sıra katılımcılardan yaptırım uygulamadıklarını dile getiren görüşler de çoğunluktadır. Bu görüşlerden K32'nin ifadesi şöyledir;

'Yaptırım olmaz. Mevzuat çıktıysa, değişiklik %100 uygulanacak bir şeyse onu ortaya koyarız. Ama biz asla desteğimizi sistemden çıkarmayız. Karşımızdaki durum bu, bizim güçlü yanlarımız bunlar, ama bizim uygulamamız gereken şey de bu, nasıl entegre ederiz, nasıl birleştiririz noktasında bir çözüm yoluna gideriz. Zaten çok radikal değişiklikler olmaz, sistem her zaman birbirine entegre olur (K32).'

K32'nin görüşüne göre, gelen değişim uygulaması zaten halihazırdaki sisteme entegre bir uygulama olacağı için yadırganmayacak ve uygulanabilecektir. Bu konuda herhangi bir yaptırıma gerek duyulmaz. Katılımcılardan bazıları ise yaptırımın olumsuz etkilerinin de olabileceğini ifade etmiştir. Bu görüşler şu şekildedir;

‘Öğretmenlerin önce bu değişimi kabul etmesi lazım ki değişim olumlu yönde ilerlesin yoksa değişime karşı direnç olacaktır. Yarım yamalak uygulanacaktır. Belli bir süre sonra o değişim ortadan kalkacaktır. Ama BİLSEM yönergesi ile politikaları ile ilgili yapılan değişimlerde, alandakilerin fikirleri alınırsa öğretmenler bunu daha çabuk benimseyeceklerdir. Öğretmenler benimsemediği uygulamaları gerçekleştirmezler, yapmazlar. Gönülsüz isteksiz olurlar. Ve o değişim asla uygulanamaz. Askıda kalır. Bu çok çok önemli. Okul idarecileri boyutuyla neler yapılabilir. Değişim noktasında o okul idarecilerini dinlemek gerekir. Dersin içeriği müfredat noktasında yapılacak değişimlerde öğretmenleri dinlemek gerekir. Sadece öğretmende değil, öğrenci ve velilere de sormak lazım. Yani öğretmen kabul etse diğer paydaşlar kabul etmiyorsa, değişimi istemiyorsa hep yarım kalacaktır. Yani öğretmeni, veliyi, idareciyi bu değişimin içerisine katamazsanız mümkün değil yarım kalır. Nitekim MEB’de de nice politika bu nedenle değişmek zorunda kaldı. Ve bunlar yaptırımlarla, uygulanmazsa verilecek cezalarla yaptırabilecek şeyler değildir (K1).’

Katılımcılardan K1’in görüşüne göre herhangi bir reform uygulamasında önemli olanın yaptırım veya teşvikten ziyade uygulayıcıların fikirlerinin alınması ve reformu benimsemelerinin sağlanmasıdır. Aksi olduğu takdirde reform uygulamasının asla gerçekleşmeyeceği de ulaşılan bulgular arasındadır. Katılımcılardan K17’nin görüşü de *‘Bu iş yaptırımla teşvikle olmaz. Öğretmenin sürecin içinde olmadığı hiç bir karar uygulanmaz. Onların yanınızda olmadığı hiçbir işte, öğretmeninizin parmağını kaldırıp bir yere koyamazsınız. Çünkü uygulayacak olan öğretmendir. O yüzden doğrudan önlerine bir uygulama getirip bu uygulanacak, şöyle teşvik var, yoksa böyle yaptırım olur ile bu iş olmaz, onlara fikirlerini sormalı ve sürece dahil etmelisiniz mutlaka (K17).’* benzer niteliktedir.

Değişim uyum araçları. Katılımcıların değişime uyum sağlama konusunda yaptırım ve teşvikin ötesinde, onları sürece motive eden faktörlere ilişkin görüşlerinden, içsel ve dışsal motive araçları ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların değişime uyum sağlamalarını kolaylaştıran içsel motive araçları ile ilgili görüşleri şu şekildedir;

'Beni motive eden faktör öncelikle içsel doyumdur. Biz müdürlerin yöneticilik görevi, yan görevimizdir, aslen öğretmeniz. Öğretmenken çok güzel bir iş yaptığımda ne güzel bir şey yaptın der mutlu olurum. Dün akşam da öğrencilere çok fayda sağlayacak bir eğitim uygulamasını keşfettim, bunun için çalıştım yol kat ettim. Ve bugün sabah yönetici olarak öğretmenlerle bunu paylaşmak, beni çok mutlu etti. Değişime uygunum, değişim, yenilik bana içsel doyum sağlıyor. İdeallerim var, ama ideallerim çok önemli bir kurumun başına gelmek değil. İdeallerim öğrencileri değiştirmek, karşılaştığın insanlara değer katmak, onlardan alabileceğimizi almak ve en sonunda ben çok güzel yaşadım, çok iyi işler yaptım diyebilmek. İdeallerim bu, tamamen manevi duygular (K17).'

'Değişimin olması gerektiğine inanıyorsam ve gerçekten de beni tatmin etmişse hızlı bir şekilde uyum sağlarım. Öğretmene manevi haz daha iyi geliyor. Mesela buradaki öğrencilerin iyi okullar kazanması bizi çok sevindiriyor. Yurt dışı projelerine öğrencilerimizi göndermek bizi motive eden şeyler. Bunlar bize doyum sağlıyor (K1).

Katılımcıların görüşlerinden yapılan güzel işlerin manevi haz ile bireysel doyumlarını artırdığını bu durumun reformları uygulamada, yenilikleri gerçekleştirmede önemli bir motivasyon aracı olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerin yanı sıra reformları gerçekleştirmede dışsal motivasyon unsurlarını vurgulayan katılımcılar da bulunmaktadır. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

'Bizi motive eden dönüttür. İşinizi iyi yapmaya alıştıysanız, iyi yaptığınız işle geri olumlu dönütler veren varsa ve bunu almaya da alışmışsanız, buna motive oluyorsanız, bunu almak istemeye devam edersiniz. Bu yüzden de yapmanız gereken bir değişimi de, yeniliği de reformu da alacağınız bu dönütler için en iyi şekilde yapmaya çalışırsınız. Velinin ve öğrencinin de olumlu dönütü bizim için motivasyon kaynağıdır. Onun dışında her bilsem yürüttüğü projeleri, ürettikleri teknolojik yenilikleri, sosyal medyada paylaşıyor. Bu görünürlükte yeniliklere adapte olmada ve sürdürmede önemli bir motivasyon aracı bence (K3).'

'(...) Daha önce bahsettiğim öğrenci seçim süreci ile ilgili çalıştayda alınan kararlar, yapılan bir yenilikte etkim oldu. Şu an Türkiye genelinde uygulanıyor olması beni motive ediyor ve inanılmaz hoşuma gidiyor (K11).'

Katılımcıların görüşlerinden Türkiye'de eğitim politikası veya reformların geliştirilmesinde sürece dahil olmalarının, onları uygulamada motive sağladığı ulaşılan bulgulardandır. Ayrıca gerçekleştirilen uygulamaların görünürlüğünün olması ve aldıkları olumlu dönütlerin de onları bu yenilikleri gerçekleştirmede motive eden araçlar olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılardan bazılarının belirttiği görüşlerde ise reformların gerekliliğine duydukları inancın onları sürece motive ettiği veya öğretmenlerin motivasyonunun yüksekliğinin onları etkilediği, yeniliğin kurumun etkililiğini ve verimliliğini artırması, kurum yöneticisinin değişimin gerçekleşmesinde sağlayacağı sinerji ve kendi bireysel özellikleri de reformları gerçekleştirmede birer motivasyon aracı olabilmektedir. Bu konu ile ilgili görüşler de şu şekildedir;

'Örneğin değişiklik yönergede yapıldı. Kendim bunu değişimi anlamlandırıp, gerekliliğine inanma. İnanmalıyım ki anlatabileyim ve uygulayıcıları da bu reformun gerekliliğine inandırırım. Yani mutlaka değişimin gerekliliğine inanmam lazım, sonra öğretmenlerimizi ve ekip arkadaşlarımı inandırmam lazım. Öğretmenler inanıp sürece dahil olursa, motive olurlarsa, bu durum öğrencileri olumlu etkilerse, bu etkileri gördükçe motivasyonum daha da artar (K10).'

'Değişimin gerçekleştirilebilmesi için en önemli faktörlerden birisi de kurum yöneticilerinin değişimi sahiplenerek kurumu bu istikamette harekete geçirecek sinerjiyi yaratabilmeleridir. Değişimin gerçekleşmesi ile yakalanması olası bir başarı durumu ise is doyumumu artırmakta, ve bu durum benim motivasyon kaynağım olmaktadır. Ayrıca değişim kurumu daha etkili ve verimli hale getirecek bir süreç ise değişime uyum sağlamam daha kolay oluyor ve bu durum beni daha çok motive ediyor (K33).'

'Değişime hızlı bir biçimde uyum sağlarım. Bize öyle öğretilmiş, öyle alışmışız, benim annem çok otoriterdi. Ne istenirse genelde onu yapardım. Yani annemin kişiliğimde yarattığı o davranıştan dolayı Genelde istenileni yapıyorum. Hayatımın her alanında da ruhumda hissediyorum onu, bana söylenileni otomatikman yapıyorum (K25).'

BİLSEM üst ara sistem yöneticilerinin güç temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM üst ara sistem yöneticilerinin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan *güç temasının* altında '*Motivasyon*' alt temasının altına '*BİLSEM'in doğası*' kodu eklenmiştir.

Teşvik. BİLSEM'de ile ilgili birimlerde görev yapan şube müdürlerinin *güç teması* altında reformları gerçekleştirmeye yönelik uyguladıkları herhangi bir yaptırım veya teşvikin söz konusu olup olmadığı sorulduğunda, katılımcıların çoğunluğu (N.3) reformların gerçekleştirilmesi için çeşitli teşvik uygulamalarına başvurulduğunu dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir;

'Teşvik uygulanabiliyor, tabi ödüksüz hiçbir şey olmaz. Başarı elde ederse o öğretmen de öğrenci de mutlu oluyor ödüllerle. Bazen bu ödüller maddi kazanımlar şeklinde olabiliyor, ödül önemli (K39).'

Katılımcıya teşvik amaçlı verilen ödülün kaynağı sorulduğunda ise bu teşvik ödüllerinin MEB'de girdikleri yarışmalarda, ürettikleri projelerden elde ettikleri maddi kazançlar olduğunu belirtmişlerdir. Bir diğer katılımcı K42 ise teşvikin önemli olduğunu ifade etmiş, bu konuda uygulayıcıları teşvik eden unsurun ise değişimin gerekliliğinin anlatılması ve ihtiyacına inandırılması olduğunu ifade etmiş, ancak süreçte değişimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için denetimin gerekliliğini de vurgulamıştır. İlgili görüş şu şekildedir;

'Teşvik önemlidir. Nasıl teşvik edilir? Öğretmen ve idareci boyutuyla toplantı yapılır. Alınan kararlar veya neden böyle bir değişikliğin olması gerektiği öğretmene, idareciye anlatılır. Ondan sonra takip meselesi başlar. Takip ederseniz başarılı bir şekilde değişiklik uygulanır. İhtiyaca yönelik gereklilik öğretmene ve idareye anlatılır, inançları sağlanır (K42).'

Yaptırım. BİLSEM üst ara sistem yöneticilerinin tamamı (N.5) *güç teması* altında herhangi bir değişim, yenilik uygulamasını gerçekleştirirken yaptırım uygulanmadığına yönelik görüş belirtmişlerdir. Buna karşın katılımcılardan yalnızca biri herhangi ceza vb. yaptırım uygulanmadığını fakat yaptırımın bireylerin kendi aralarındaki yarış nedeniyle veya grupta kabul görme nedeniyle psikolojik bir şekilde gerçekleştiğini dile getirmiştir. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir;

'Yaptırım resmi olarak değil de psikolojik olarak oluyor genelde. Birileri sürekli çalışıyor, okulu temsil ediyor, ismi sosyal ağlarda görülüyor, davetlere

katılıyor. Bu sefer uyum sağlamayan gruptaki arkadaşlarına karşı eziklik hissediyor. İlla fiziki ceza ve kısıtlama değil gruptan koptuğun zaman yalnız kalırsın. Yalnız hissediyorsan kabul görmüyorum dersin ya gitmeye çalışırsın o kurumdan ya da uyum sağlar, iş yaparsın (K39).'

Yaptırımın değişimin gerçekleşmesinde gerekli olmadığına veya işe yaramayacağına ilişkin görüşler ise şöyledir;

'Reform sürecine hızlı adaptasyon için yaptırımın işe yaramayacağına inananlardanım (K42).'

'Yaptırıma gerek yok. BİLSEM'ler sürekli bilgi üreten merkezlerdir. Teknoloji sürekli değişiyor, BİLSEM'de programlar ve çerçeve planların içeriği de buna göre sürekli değişir. Diğer örgün kurumlar gibi değildir, değişim yavaş gerçekleşmez. Yani BİLSEM'de böyle olmaması gerekir. Her sene her türlü inovasyona göre sürekli değişmesi gerekir. Çünkü teknoloji sürekli değişiyor, zaman sürekli değişiyor, bilim sürekli değişiyor. Bunu takip edebilmek için de BİLSEM'de sürekli değişim olur, BİLSEM'e gelen öğretmenler de yöneticiler de bunu bilir ve uyum sağlar. Yönetici burası BİLSEM bilim üretmemiz lazım, burası durağan bir yer değil, buna kendi de inanmalı, öğretmenleri de inandırmalı. Bu durum içselleşirse zaten başka herhangi bir motivasyon aracına gerek kalmaz, zaten BİLSEM'e gelen öğretmenin de yöneticinin de bunu bilerek geldiğini düşünüyorum (K41).'

Katılımcının görüşünden, BİLSEM'in doğasının yenilik üretmeye ve sürekli değişmeye uygun olduğu ve buraya gelen öğretmenin de yöneticinin de bu kabulle BİLSEM'de görev yaptıkları, bu değişim ve yenilik döngüsünün yarattığı dinamizmin de ihtiyaç duyulan motivasyon aracı olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra değişime uyum sağlamada yaptırım ve ödülün ziyade yönetici davranışlarının ve yetkinliğinin de motivasyon aracı olarak etkisi olduğuna yönelik görüşte mevcuttur. Bu görüş ise *'Yönetici zaten öğretmenle diyalog halindeyse istediği her şeyi öğretmene de, öğretmen vasıtası ile öğrenciye de yaptırabilir. Yöneticinin diyaloga, iletişime açık olması, öğretmenle iyi bir ilişki kurmasını sağlar. Öğretmenle iyi ilişki kuran yönetici öğretmene her şeyi yaptırır. İdareciye çok iş düşüyor, müdür iyiye öğretmen canla başla çalışır. Görevinden daha fazlasını okul müdürüne duyduğu saygıdan ve sevgiden yapar. İdarecilerin öğretmenleriyle arasının iyi olması,*

iletişime açık olması, öğretmene yukarıdan gelen talepleri çok hızlı uyguladır (K40).' şeklindedir.

Değişime uyum araçları. Katılımcıların değişime uyum sağlama ve gerçekleştirme konusunda onları sürece motive eden faktörlere ilişkin görüşlerinden, bazı içsel ve dışsal motive araçları ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların değişime uyum sağlamalarını kolaylaştıran içsel motive araçları ile ilgili görüşleri şu şekildedir;

'Beni değişime uyum sağlamaya motive eden şey bireysel doyumum, yenilenme ve güncellenme merakım. Bu nedenle ülkemizin her yerinde her koşulda çalışmayı severim. Aynı kurumda başlayıp ve emekli olan insanlar var, bu korkakça bir durumdur, değişime kapalıdır. Yeni insanlar, yeni kurumlar, yeni uygulamalar, yenilik benim için bir motivasyon aracı (K39).'

'Değişimi seviyorum, monoton olmamak lazım. İnsan zihni ve ruh sağlığı açısından da değişimi destekliyorum. Kendim de değişime hızlı ayak uydururum. Burada beni motive eden faktör, bazı şeyler insanların zihninde olup biten şeyler. Sürekli yeni şeyler öğrenme isteği, öğrendiklerini uygulama isteği. Yönetim bölümünde bulunduğum içinde şanslı olduğumu da düşünüyorum. Yönetimin bütün süreçlerinde buldum, birleştirilmiş sınıf da okuttum, müdür yetkili öğretmen de oldum, müdür yardımcılığı, müdürlük yaptım, yatılı bölge okulunda müdür başyardımcılığı yaptım. İlçe milli eğitim müdürlüğü yaptım, şu an şube müdürlüğü yapıyorum. Yönetimin bütün bölümlerinde buldum. Bunlarda bulununca insan ki şu an da yönetimde doktorada son noktayız, tamamlamak üzereyiz. Yani bununla ilgili öğrendiklerinizi, teoriyi pratiğe döküyor olmak çok güzel bir şey. Yönetim bir rol, o rolü en doğru şekilde nasıl oynayabilirim, sunabilirim, diye düşünüp o rolü sunuyorum, bu bana haz veriyor. Öğrenmeyi seviyorum, beni motive eden faktör bu. Dışardaki motivasyondan çok içsel motivasyon benimki (K43).'

Katılımcıların görüşünden, yeniliğin ve sürekli yenilenmenin yarattığı enerjinin değişime uyum sağlamada bireysel motivasyon sağladığı bilgisine ulaşılmaktadır. Ayrıca katılımcı aldığı eğitim pratiğini uygulamaya döküyor olmanın da onu motive ettiğini iletmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra reformları gerçekleştirmede

dışsal motivasyon unsurlarını vurgulayan katılımcılar da bulunmaktadır. Bu katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

‘Yapılmak istenen değişimin faydasına eğer inanıyorsam, çocuğun yararına olacağını düşünüyorsam, değişime hızlı bir şekilde uyum sağlarım beni motive eden araç bu olur (K40).’

‘Değişime hızlı bir şekilde uyum sağlarım. Değişimin faydasına inandıktan sonra herkes hızlı bir değişikliğe evet der. Değişimin öğrenci boyutu veya okula kazandıracığı, eğitim hayatına kazandıracığı şeyler olacağına inandıktan sonra mesele bitmiştir (K42).’

‘(...) Beni bir reformun gerçekleşmesi için motive eden unsur; bilimsel olması, ülkemize katkı sağlaması ve bilim üreten bir uygulama olmasıdır. Günümüz de ki en etkili şey bilgi üretebilirsen varsın, bilgi üretmezsen yoksun. Yapılan değişimler, ülkemizin bilgi üretmesine yönelikse, biz bunu direkt sahiplenir ve kabul ederiz (K41).’

BİLSEM ile ilgili şube müdürlerinin görüşlerinden, yapılan değişimin ülkeye, eğitime, öğrencilere katkısı varsa, bilgi üretilip bilime katkı sağlıyorsa bu durumlar yöneticileri motive etmekte ve gerçekleştirilmek istenen reformist uygulamaların sahiplenilmesini sağlamaktadır.

BİLSEM ile ilgili politika belirleyicilerin güç temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM ile ilgili politika belirleyicilerin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan *güç temasının* alt tema ve kodlarına herhangi bir ekleme yapılmamıştır.

Teşvik. BİLSEM’de ile ilgili politika belirleyicilerin *güç teması* altında reformları gerçekleştirmeye yönelik uyguladıkları herhangi bir yaptırım veya teşvikin söz konusu olup olmadığı sorulduğunda, katılımcılar (N.2) reformların gerçekleştirilmesi için teşvik uygulamalarının gerekliliğini dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir;

‘Yaptırım uygulamayız, teşvik anlamında da belge veriyoruz başka bir şey herhangi bir maddi teşvik uygulamamız yok. Fakat manen ödüllendirmek istediğimiz uygulayıcıları onurlandıracak uygulamalar yaparız. Bir değişim istedik ya da yenilik, BİLSEM’in biri bu konuda inanılmaz uyum sağladı ve

güzel şeyler üretti, gerçekleşti kurumda. İşte üst düzey yöneticilerden müsteşar yardımcısı vb. gibi alıp o kurumları ziyaret ederim, kurum müdürü ve öğretmenler üst düzey yöneticileri kurumlarında görünce çok mutlu hissederler. Kendilerine ve yaptıkları işe değer verildiğini anlarlar. Bizim onları iyi çalışmalar yapmaya, motive etmeye, istediğimiz yeniliklerde iş birliği yapmaya motive etme şeklimiz budur (K45).'

Katılımcı K45'in görüşünden, reform ve değişim uygulamalarında herhangi bir finansal desteğin uygulanmadığı, sadece uygulayıcıların takdir, onaylanma ve ziyaretlerle onurlandırma gibi uygulamalarla motive ettikleri anlaşılmaktadır.

'Yaptırım taraftarı değilim, bu işleri genelde teşvikle çözmemiz gerektiğini düşünüyorum. Teşvikle ilgili elimizde farklı doneler var. Öğretmen camiamızın son dönemdeki evrilişine baktığımız zaman daha çok duygusallıktan ve vicdandan uzaklaştığımızı görüyoruz. Bu anlamda da yöneticilerimizin elindeki çeşitli argümanları kullanması gerektiğini tam olarak cezayı yansıtmasa bile mesela okul müdürünün elinde illa ki sarı zarf olmasına gerek yok bir nöbet kozu vardır. Bir görev dağılımı kozu vardır. Bir ders programı kozu vardır. Bunları uygun bir şekilde olumlu/olumsuz pekiştireç olarak verebiliriz diye düşünüyorum (K44).'

Katılımcı K44, her ne kadar yaptırım uygulanmadığını dile getirirse de, teşvik etme ile ilgili verdiği örnekle, uygulayıcıları doğrudan değil dolaylı cezalandırmalarla istenilen değişimi gerçekleştirmeye motive ettikleri -daha doğrusu zorunlu bıraktıkları- bulgusuna ulaşmıştır.

Yaptırım. BİLSEM ile ilgili politika belirleyicileri (N.2) belirttikleri görüşlerde istedikleri reformist uygulamalarda herhangi bir yaptırımda bulunmadıklarını dile getirmişlerdir. Oysa K44'ün yukarıda teşvik ile ilgili verdiği örnekte, uygulayıcılara doğrudan değil de dolaylı bir şekilde yaptırım uygulandığını göstermektedir.

Değişime uyum araçları. BİLSEM ile ilgili politika belirleyicilerin her ikisi de değişime uyum sağlama ve gerçekleştirme konusunda onları sürece motive eden faktörlerin içsel faktörler ve kişisel konular olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan K44 *'Beni motive eden en önemli unsur gene kendimden geliyor. Duygusal bakmak olaya biraz, sistemli çalışma özelliğim mesela, zor olan şeyleri kolay yapılabileceğini*

görüyorum sistemli düzenli çalıştığımız takdirde. Ve heyecanlıyım, heyecanımı hiçbir zaman kaybetmedim.’ görüşü ile onu değişime ve yeniliğe adapte ve motive eden unsurun kişisel özellikleri olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca ‘Sokrates milattan önce 5.-6. yüzyıllarda yaşamış dünyanın gelmiş geçmiş en önemli filozoflarından birisidir. Felsefenin babası Sokrates’in savunması tüm üniversitelerde başak derstir. Kaç kitap okumuştur Sokrates? O dönem içinde eline kaç yazma eser geçmiştir? Birçoğumuzdan belki daha az kitap okumuştur. Ama Sokrates ne yapmış, düşünmüş. Düşünür adı üzerinde. Neyi düşünmüş? Varlığın kaynağını düşünmüş. Bizim inancımıza göre varlığın kaynağı yaratıcımızdır. Allah da diyor kutsal kitabında siz hiç düşünmez misiniz? Siz hiç akıl etmez misiniz? Düşünmenin çok kıymetli olduğunu düşünürken de faydalı olanı düşünmenin çok kıymetli olduğunu biliyorum. Dolayısıyla, bizi motive eden ana unsur fayda olarak sadece kendimize yönelik egoist, materyalist veya kapitalist yaklaşım değil. İnsana özgü, insana dokunabileceğimiz bir şeyler yapmak, buna dair düşünmek, buna yönelik heyecan duymaktır.’ ifadesiyle de dini inancının ve düşünme felsefesinin onu yeniliklere, değişime, insanlığa katkı sağlamaya motive ettiğini dile getirmektedir. Katılımcılardan K45 de konu ile ilgili görüşünü şu şekilde belirtmiştir;

‘Ben hep değişimden taraf olan bir adamım. Normal bir daire başkanlığı yapma gibi bir tarzım yok, ama burada da bürokratik takılmaktan ziyade sahadaki öğretmenlerle, yöneticilerle devamlı buluşma görüşme halindeydim. Çalıştaylar, projeler devamlı ürettik, programlar yazdık, yeni uygulamalar geliştirdik, telefonlarım hiç durmadı. Öğretmenler, yöneticiler hep devamlı iletişim halindeydi, sabah onların mesajları ile uyandığım çok oldu. İşte bu hareketlilik, bu enerji, bu dinamizm hoşlandığım, beni ben yapan şeyler. Ben az şeyle tatmin olan bir adam değilim ve çok değişken bir adamım. Ekibime her sabah gittiğimde bugün ne yapacağız hadi bakalım dediğimde hep tuhaflarına gitti, ama benim motivasyonum bu, hareketlilik ve üretmek (K45).’

Katılımcılardan K45 benzer şekilde, değişime, yeniliklere onu motive eden şeyin kendi kişisel özellikleri olduğunu, üretmeyi ve hareketliliği sevdiğini ve öyle var olduğunu ifade etmiştir.

İstikrar Temasına İlişkin Bulgular ve Yorumu

Araştırmanın *istikrar temasına* ilişkin bulgular, üç alt tema çerçevesinde analiz edilmiştir. Bu temalar (i) *Reformun istikrarı için gerekli olan etmenler*, (ii) *Reformun istikrarı* ve (iii) *Reform hızı ve yerleşme gücü*'dür. Araştırmada, katılımcıların BİLSEM modelinin *PNK'nın istikrar temasına* ilişkin görüşleri bu alt temalar kapsamında 262 defa kodlanmıştır. *Güç temasında* en sık kodlamanın 110 kodlama ile '*Reform hızı ve yerleşme gücü*', 82 kodlama ile '*Reformun istikrarı için gerekli olan etmenler*' ve 70 kodlama ile '*Reformun istikrarı*' alt temalarında yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda *istikrar temasında* ortaya çıkan bulgular, *istikrar temasına* yönelik alt tema, kod ve alt kodlar tablosu olan Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

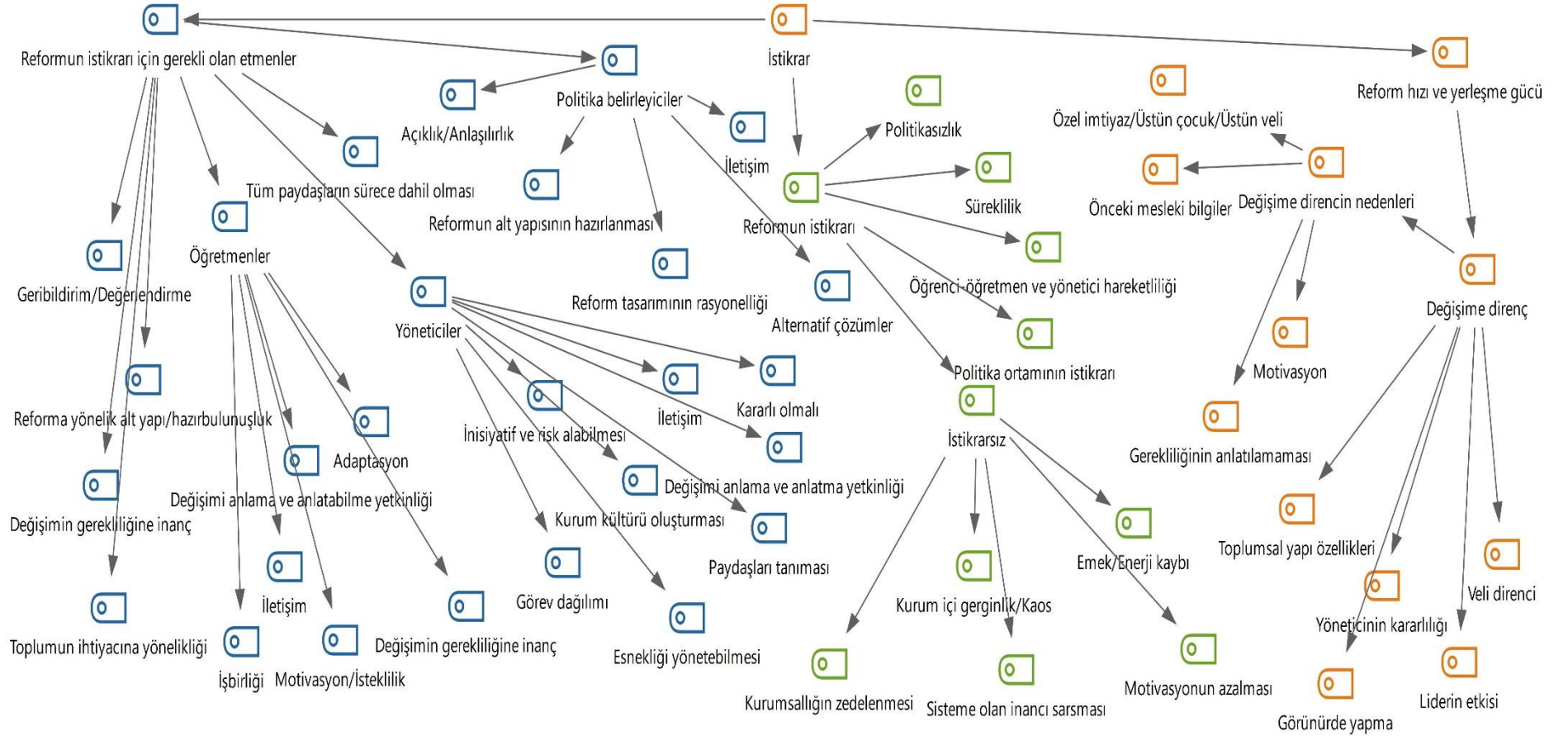
İstikrar Temasına İlişkin Alt Tema, Kodlar ve Alt Kodlar Tablosu

Tema	Alt Tema	Kodlar	Alt Kod	
İstikrar	Reformun istikrarı için gerekli olan etmenler	Geribildirim/Değerlendirme		
		Reforma yönelik alt yapı/hazırbulunurluk		
		Toplumun ihtiyacına yönelikliği		
		Değişimin gerekliliğine inanç		
		Tüm paydaşların sürece dahil olması		
		Öğretmenler	İşbirliği	
			İletişim	
			Değişimi anlama ve anlatabilme yetkinliği	
			Adaptasyon	
			Motivasyon/İsteklilik	
		Yöneticiler	Değişimin gerekliliğine inanç	
			Kurum kültürü oluşturması	
			Esnekliği yönetebilmesi	
			Görev dağılımı	
			İnisiyatif ve risk alabilmesi	
		Politika belirleyiciler	Değişimi anlama ve anlatma yetkinliği	
			İletişim	
Paydaşları tanıması				
Kararlı olmalı				
Reformun alt yapısının hazırlanması				
Süreklilik	Alternatif çözümler			
	İletişim			
	Açıklık/Anlaşılabilirlik			
	Reform tasarımının rasyonelliği			

Reformun istikrarı	Politika ortamının istikrarı	İstikrarsız	Kurum içi gerginlik/Kaos
	Öğrenci-öğretmen ve yönetici hareketliliği		Kurumsallığın zedelenmesi
Reform hızı ve yerleşme gücü	Politikasızlık	Değişime Direnç	Emek/Enerji kaybı
			Motivasyonun azalması
			Sisteme olan inancı sarsması
			Toplumsal yapı özellikleri
			Yöneticinin kararlılığı
			Görünürde yapma
			Veli direnci
			Liderin etkisi
			Değişime direncin nedenleri
			<ul style="list-style-type: none"> • Önceki mesleki bilgiler • Özel imtiyaz/Üstün çocuk/Üstün veli • Gerekliliğinin anlatılamaması • Motivasyon

Tablo 11’de görüldüğü üzere, *istikrar temasının ‘Reformun istikrarı için gerekli olan etmenler’* alt teması altında; geribildirim/değerlendirme, reforma yönelik alt yapı/hazırbulunmuşluk, toplumun ihtiyacına yönelikliği, değişimin gerekliliğine inanç, tüm paydaşların sürece dahil olması, öğretmenler, yöneticiler, politika belirleyiciler kodları oluşmuştur. Öğretmenler kodunun altında işbirliği, iletişim, değişimi anlama ve anlatabilme yetkinliği, adaptasyon, motivasyon/isteklilik, değişimin gerekliliğine inanç alt kodları oluşmuştur. Yöneticiler kodunun altında kurum kültürü oluşturması, esnekliği yönetebilmesi, görev dağılımı, inisiyatif ve risk alabilmesi, değişimi anlama ve anlatma yetkinliği, iletişim, paydaşları tanıması ve kararlı alt kodları oluşmuştur. Politika belirleyiciler kodunun altında reformun alt yapısının hazırlanması, alternatif çözümler, iletişim, açıklık/anlaşılabilirlik ve reform tasarımının rasyonelliği alt kodları oluşmuştur. *‘Reformun istikrarı’* alt temasının altında süreklilik, politika ortamının istikrarı, öğrenci-öğretmen ve yönetici hareketliliği, politikasızlık ve istikrarsızlık kodları oluşmuştur. İstikrarsızlık kodunun altında ise kurum içi gerginlik/kaos, kurumsallığın zedelenmesi, emek/enerji kaybı, motivasyonun azalması ve sisteme olan inancı sarsması alt kodları oluşmuştur. *‘Reformun hızı ve yerleşme gücü’* alt temasında değişime direnç kodu oluşmuş, bu kodun altında toplumsal yapı özellikleri, yöneticinin kararlılığı, görünürde yapma, veli direnci, liderin etkisi ve değişime direncin nedenleri alt kodları oluşmuştur. Katılımcıların istikrar temasına ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan *‘İstikrar temasına ilişkin hiyerarşik kod modellemesi’* de Şekil 8’de sunulmuştur.

İstikrar Temasına İlişkin Hiyerarşik Kod Modellemesi



Şekil 8. İstikrar temasına ilişkin hiyerarşik kod modellemesi.

BİLSEM öğretmenlerinin *istikrar temasına* yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan *istikrar temasının* altında; reformun istikrarı için gerekli olan etmenler, reformun istikrar, reform hızı ve yerleşme gücü alt temaları oluşmuştur. '*Reformun istikrarı için gerekli olan etmenler*' alt temasında, geribildirim/değerlendirme, değişimin gerekliliğine inanç, tüm paydaşların sürece dahil olması, öğretmenler, yöneticiler, politika belirleyiciler kodları oluşmuştur. Öğretmenler kodunun altında işbirliği, iletişim, değişimi anlama ve anlatabilme yetkinliği, adaptasyon ve motivasyon/isteklilik alt kodları oluşmuştur. Yöneticiler kodunun altında kurum kültürü oluşturması, esnekliği yönetebilmesi, görev dağılımı, inisiyatif ve risk alabilmesi, değişimi anlama ve anlatma yetkinliği, iletişim, paydaşları tanınması ve kararlı alt kodları oluşmuştur. Politika belirleyiciler kodunun altında reformun alt yapısının hazırlanması, alternatif çözümler, iletişim, açıklık/anlaşılabilirlik ve reform tasarımının rasyonelliği alt kodları oluşmuştur. '*Reformun istikrarı*' temasının altında süreklilik, politika ortamının istikrarı, öğrenci-öğretmen ve yönetici hareketliliği, politikasızlık ve istikrarsızlık kodları oluşmuştur. İstikrarsızlık kodunun altında ise kurum içi gerginlik/kaos, kurumsallığın zedelenmesi, emek/enerji kaybı, motivasyonun azalması ve sisteme olan inancı sarsması alt kodları oluşmuştur. '*Reformun hızı ve yerleşme gücü*' alt temasında, değişime direnç kodu altında ise görünürde yapma, veli direnci, liderin etkisi ve değişime direncin nedenleri alt kodları oluşmuştur.

Reformun istikrarı için gerekli olan etmenler. İstikrar temasında elde edilen bulgularda katılımcılar, herhangi bir değişim, yenilik uygulamasında değişimin tam anlamıyla gerçekleşmesi ve istikrarlı bir şekilde devam etmesi için gerekenlere yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerde öğretmenlerin, yöneticilerin ve politika belirleyicilerin konu ile ilgili yapması gereken hususlar ile ilgili öneriler bulunmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre bir reformun başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve istikrarlı bir şekilde uygulanabilmesi için kurum yöneticileri reform yerleşinceye kadar kararlı olmalı, gerektiğinde risk alabilmeli, esnek ve yoruma açık uygulamaları yönetebilmeli, değişimi ve neden gerektiğini paydaşlara iyi bir biçimde anlatmalı, değişimle ilgili paydaşların görüş ve önerilerini dikkate almalı, iletişim kanallarını her zaman açık tutmalı, kurum içinde verimliliği artıracak

önlem ve uygulamaları yerine getirebilmelidir. Konu ile ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir;

‘Gerçek bir değişimin olması için idarecinin biraz risk alması gerekir. Ayrıca değişim hakkında bilgi sahibi olmalı, bunu diğer kişilere aktarabilmeli, anlatabilmeli. Ayrıca öğretmen ve veliyi tanımalı, onların desteğini almalı, onları da değişime katmalıdır. Bu sayede değişiklik çok daha hızlı bir şekilde gerçekleşir (K5).’

‘En önemli şey bence çalışan personelin kurum kültürüne sahip olmasıdır. Yani kurumda bir arada hareket edebilmek çok önemlidir. Bunun için öncelikle, iletişimin çok önemli olduğuna inanıyorum. Değişimin gerçekleşmesi için sebepleri, faydaları, varsa olumsuz nelerle karşılaşılabileceği anlatılır. Değişimin gerekliliğine yönelik anlatılan bu detaylarla öğretmen değişime inandırılır. Öğretmenler tamam dedikten sonra değişim hızlı bir şekilde gerçekleştirilir. İkincisi ise kurum kültürüdür, değişimi sahiplenmek için kurum kültürüne sahip olmak önemlidir (K22).’

K22'nin görüşünden, yöneticinin iletişimi ve kurumda oluşturacağı kurum kültürü, değişim ve reform uygulamalarını başarılı bir şekilde gerçekleştirmek ve istikrar ile uygulanması için güçlü bir etken olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Reformun başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve istikrarlı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenler ile ilgili önerilerde ise şu düşünceler ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler değişimin gerekliliğine yönelik inanç oluşturmalı, değişime karşı istekli olmalı, uyum sağlamalı, motivasyonunu yüksek tutmalı, veli ve öğrencilere gerekli bilgi ve açıklamaları yapabilmeli, diğer meslektaşlarıyla iletişimini ve iş birliğini de artırmalıdır. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir;

‘Bizler değişime karşı daha motive ve istekli olmalıyız. Tabi bu değişimin bize iyi açıklanmasıyla ilgili. Gerçekten değişimin neden yapıldığını bilirsek ve anlarsak değişime karşı daha motive oluruz. Yoksa anlamadığımız, yarım yamalak bildiğimiz bir reformu gerçekleştirmemiz mümkün değil. Ayrıca değişimin gerekliliğine yönelik inancımızda artar (K19).’

‘Kurum içi birlik önemli. Öğretmenlerin çoğu değişimin gerekliliğine ikna olursa yeniliğe dahil olur. İkna olmayan azınlık da bir şekilde uyum sağlar (K20).’

Katılımcılar reformun başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve istikrarlı bir şekilde uygulanabilmesi için politika belirleyicilerin; değişimi akla ve mantığa uygun bir şekilde tasarlaması gerektiği, değişimin nedenlerini net bir biçimde ortaya koyulması, aksayan durumlar için alternatif planlarının olması, değişimle ilgili gerekli alt yapının oluşturulması, uygulama sürecindeki sorunlarla ilgili de çözümler açık ve anlaşılır olması gerektiği vurgulanmıştır. Konu ile ilgili görüşler şöyledir;

‘Değişimin çok iyi programlanması lazım. Alt yapının çok iyi oluşturulması lazım. Değişimde kullanacağınız her argümanın çok iyi temellendirilmesi lazım. Değişimin planlayıcılarının o değişim sürecini ciddi anlamda mantıksal bir forma oturması lazım. Yapılan pilot uygulamaların sonuçlarının bizimle paylaşılması da gerekiyor. Çünkü bilimsel veriyi öğretmene verdiğiniz anda hemen o bilimin arkasından gider. Böyle bir yönümüz var (K30).’

‘Değişim uygulanabilir adımlarla başlamalıdır. Karşılaşılan sorunlar doğrultusunda yeni adımların revize edilmesi ve kişilerin yaşamış olduğu aksaklıklar göz önüne alınarak o bölgeye tampon ek bazı çalışmalar yapılması süreci daha da hızlandırır. Bu sürecin devamında ne oldu? Bu insanlar ne yapıyorlar? Bu insanların yaşamış oldukları sıkıntıları baştan yaşamamaları için ne yapabiliriz? Aksaklıklarda kime gidilir, başvuracak kişi de belli olmalı. Gerçekleştirilmek istenen değişimin istikrarının sağlanması için yapılması gereken, aksayınca yapılması gereken ve alternatif planlar tamamen net olmalı (K13).’

Reform sürecinin başarı ile gerçekleşmesi, yerleşmesi ve istikrarının sağlanması için öğretmen, yönetici ve politika belirleyicilerin rollerine yönelik hususlara ek olarak, katılımcılardan K21 reform sürecine tüm paydaşların dahil edilmesi gerektiğini ve tüm paydaşların olumlu bir sinerji döngüsünde olmasının yapılan yenilikler için önemli olduğunu belirtmiştir. K21’in ilgili görüşü *‘Bu konuda öğretmen, idare boyutunun önemli olduğu kadar veli ve öğrenci boyutu da önemlidir. İdare uygulama ve takip noktasında istekli olacak. Kararlı olacak. Öğretmen yeniliklere açık olacak, kendini geliştirmeye adayacak. Öğretmen enerjik ve gayretli olacak, istekliliği öğrenciye yansıyacak. Kurumda öğrencinin yeni şeyler kazandığını veli görecek, orada iyi şeyler yapıldığını bilecek, o zaman sizin de işlerinizi kolaylaştıracak, veli de enerjisiyle olumlu dönütleriyle sizi motive edecek. Yani kurum tüm paydaşları ile bir döngü içerisinde, başarı ve istikrar için her faktör önemli*

(K21).’ şeklindedir. K29’un ‘Değişimin gerçekleşmesi ve başarılı olması için tüm paydaşlar tarafından anlaşılması ve kabul edilmesi gerekiyor.’ görüşü de benzer bir bulgu niteliğindedir.

Reformun istikrarı. Katılımcıların istikrar teması altında belirttiği görüşlerden BİLSEM’deki gerçekleştirilen veya gerçekleştirilmeye çalışılan değişim uygulamalarının sürekliliği dolayısıyla istikrarı ile ilgili bulgular elde edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu değişimlerin sürekliliğinin olmadığını ve istikrarsız olduğunu, bu nedenle kısa zamanda tekrarlayan değişikliklerin olduklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir;

‘Maalesef herhangi bir değişimle ilgili oturaklı, planlı ve uzun vadeli bir politika yok (K14).’

‘Genelde daire başkanları değiştiğinde politikalar değişebiliyor. Bir önceki başkan gidiyor diğeri geliyor. O da farklı bir şey uygulamak istiyor. Buna benzer şeyler gördüm. Daha önce farklı bir bakış açısıyla gidiliyorken sonra başka şeyler olabiliyor. Bazı şeyleri tekrar tekrar yapmanız sisteme olan inancınızı sarsıyor. Program değişiyor devamlı, öğrenci seçimi farklılaşıyor, gelen öğrenci de değişiyor, dolayısıyla sistem değişiyor sürekli (K29).’

‘Öğrenci seçimi değişti, büyük bir memnuniyetsizlik var. Gelen öğrenci sayısında büyük bir artış var. Önceki tanılama yönteminde daha az öğrenci geliyordu. Öğretmen seçiminde benzer durum. Ben BİLSEM’e 2016 yılında girdim ancak bize BİLSEM’le ilgili herhangi bir oryantasyon, hizmet eğitimi verilmedi. Eğitim politikalarımız desem, politikasızlık tabiri daha yerinde olur. Değişimler iyiye doğru değil kötüye doğru oluyor. O yüzden istikrardan bahsedebilir miyiz? (K27).’

Katılımcıların görüşlerinden sürekliliği olmayan değişim uygulamalarının sisteme olan inancı olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşılmaktadır. Görüş bildiren katılımcılardan bazıları ise gerçekleştirilen değişim uygulamalarının uzun soluklu olduğunu belirterek, BİLSEM’de gerçekleştirilen reformların sürekli ve istikrarlı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu görüşler şöyledir;

‘Ben hiç karşılaşmadım, tekrarlayan değişim olmuyor. Genelde uzun soluklu oluyor. Bir değişim olduysa bir süre öyle gidiyor. En az üç dört yıl o değişimin üzerine ani değişiklikler yapılmıyor (K38).’

'BİLSEM'de art arda sürekli yinelenen değişiklik yapıldığını görmedim. Benim gördüğüm genellikle daha stabil, birbirini geliştiren ve devamlılığı olan değişimler var diyebilirim. (K34).

'(...) Yapılan değişimlerin devamlılığı var. Yani birbirlerinin üzerine eklenerek, sistemsel olarak birbirlerini tamamlayarak devam ediyor değişimler (K28).

Katılımcıların görüşlerinden, gerçekleştirilen değişimlerin sürekliliği konusunda önceki çalışmalar ile tutarlı, tamamlayıcı reformların gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Gerçekleştirilen bir değişimin sürekliliği sonucunda, çıktısının alındığı herhangi bir değişim uygulamasından bahsedilmemiştir.

Gerçekleştirilen değişim uygulamalarının sürekliliğinin, istikrarının olmadığını belirten katılımcılar, bu durumun BİLSEM'e olumsuz bazı etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların belirttikleri bu olumsuz etkiler, sisteme olan inancın azalması, değişime karşı inancın azalması, değişimi gerçekleştirmeye ayrılan emek ve enerjinin sarfı, dolayısıyla motivasyon ve gelecek uygulamalar için istekliliğin azalması, kurumsallığın zedelenmesi, akademik ilerleme sürecindeki kayıplar, çalışma düzeninin istikrarının bozulması, kurum içi gerginlik ve kaos olarak sıralanabilir. Katılımcıların konu ile ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

'Eğitim programlarında o kadar sık değişim görürsünüz ki bu da aslında istikrarın bozulduğunu gösteriyor. Verimi etkiliyor. Kurumsallığı da zedeliyor. Motivasyonunuz düşüyor. Hani normal milli eğitim çatısı altında bunu bu düzeyde görmezsiniz. Özellikle BİLSEM'lerin sadece bir yönergeye sahip olması, içerisine istenildiği zaman bir yama yapılmasına neden oluyor. Yönetmelikte bunu değiştirmek bu kadar kolay değil aslında. O yüzden belki de yönetmeliğe dönemiyoruz. Yani yaparsak bazı şeyleri değiştiremeyiz mantığı da olabilir (K22).'

'Bazı şeyleri tekrar tekrar yapmanız sisteme olan inancınızı sarsıyor. Program değişiyor devamlı, öğrenci seçimi farklılaşıyor, gelen öğrenci de değişiyor, dolayısıyla sistem değişiyor sürekli. Kendiniz sistemli bir şekilde devam etmeyi düşünüyorsunuz. Fakat çabanız boşa gidiyor (K29).'

Reformun hızı ve yerleşme gücü. İstikrar teması altında, elde edilen diğer bulgularda katılımcıların tamamı BİLSEM'lerde yapılan değişimlerde, içsel veya çevresel faktörlerden dolayı gerçekleştirilmek istenen reformun hızını ve yerleşme

gücünü etkileyen direncin söz konusu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu direnç bazen öğretmenlerin kendisi tarafından oluşturulurken bazen de diğer kurum paydaşları tarafından oluşabilmektedir. Katılımcılar değişime karşı gösterilen direncin temelinde yatan nedenleri; sık yapılan değişimlerin yarattığı kaygı, değişimin paydaşlara iyi açıklanmaması ve nedenlerinin yetersiz olması, belirsizlik ve olumsuz deneyimler, değişimin uygulama sahasında karşılığının olmaması, motivasyon ve istekliliğin az olması, öğretmenlerin önceki mesleki deneyimlerinin yarattığı direnç, yenilikle iş yüklerinin artması, teknolojik yenilikleri kullanma konusundaki eksiklikler, öğretmen ve velilerin çıkarlarına ters düşen durumlar, ayrıca kurum, öğretmen ve öğrenci yararına olmadığı düşünülen uygulamalar olarak açıklamışlardır. Konu ile ilgili katılımcıların bazılarının görüşleri şöyledir;

‘Değişimin gerekliliğine inandırılmazsanız, değişimin ihtiyaç olmadığına yönelik önyargı oluşturabilirsiniz. Hakikaten iyi niyetli bir değişiklik mi diye? O zaman da yapılması gereken değişime adapte olmazsanız eğer, süreçte alışageldiğiniz eski sisteme dönebilirsiniz, istenilen şeyi de kağıt üzerinde yaparsınız sadece. Bu da değişimi, yeniliğin yerleşmesini olumsuz etkiler (K12).’

‘Direnç reformun yerleşmesini etkiliyor. O iş orada kalıyor işte, kalıyor gitmiyor, ilerlemiyor. Değişim yavaşlıyor, bir şekilde kendi dayanabildiğin kadar devam ediyor ve bir yerde de duruyor. Çünkü içeriğini beslemiyorsunuz, görmüyorsunuz, değişime karşı direnciniz var, süreci olabildiğine yavaşlatıp durduruyorsunuz (K23).’

Ayrıca değişime karşı direncin var olduğunu ifade eden bütün katılımcılar, karşılaşılan bu direncin gerçekleştirilmeye çalışılan değişimin hızını ve yerleşme gücünü de olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar bu süreçte reformu sadece kağıt üzerinde gerçekleştireceklerini belirtmişlerdir, katılımcılardan bazıları ise var olan direncin yatışmasında kurum yöneticisinin liderliğinin olumlu etkisi olabileceğini vurgulamışlardır.

BİLSEM kurum yöneticilerinin *istikrar temasına* yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM kurum yöneticilerinin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan *istikrar temasının* ‘*Reform hızı ve yerleşme gücü*’ alt temasının ‘*Değişime direnç*’ koduna ‘*Yöneticinin kararlılığı*’ alt kodu eklenmiştir.

Reformun istikrarı için gerekli olan etmenler. İstikrar temasının altında katılımcıların, herhangi bir reform uygulamasında değişimin tam anlamıyla gerçekleşmesi ve istikrarlı bir şekilde devam etmesi için gerekenlere yönelik görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerin çoğunluğunda reformun tam anlamıyla gerçekleşmesi ve istikrarının sağlanması için, uygulayıcıların ve reforma sürecine dahil olan tüm paydaşların değişimin gerekliliğine inanmaları gerektiği belirtilmiştir.

Dahası değişimi ve gerekliliğinin paydaşlara iyi bir biçimde açıklanması, uygulamanın sürecindeki eksikliklerin tespiti ve giderilmesi, uygulama sonucunda elde edilen sonuçlarla ilgili bilgilendirmelerin yapılmasının süreci etkileyeceği ifade edilmiştir. Ayrıca gerçekleştirilecek değişime yönelik tepki alınsa da yöneticinin kararlı olmasının, sorumluluk ve gerektiğinde inisiyatif almanın, kurum içerisinde karşılıklı güven ve aidiyetinin duygularının oluşturulmasının, reformun gerekliliklerine göre görev dağılımının doğru yapılmasının, paydaşların motivasyonunu yüksek tutulmasının değişimi gerçekleştirmeye katkı sağladığı da belirtilmiştir. Dahası değişim sürecinde öğretmenleri sadece uygulayıcı olarak görmekten ziyade değişimin gerçekleştiren kişiler olarak sürecin bir parçası haline getirmenin de önemli olduğunu vurgulayan katılımcı görüşleri mevcuttur. Kurum yöneticilerinin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir;

‘İnanmak son derece önemli bir faktör. Kararlılık önemli. Çünkü mutlaka eleştirel bir durum olacaktır. Mutlaka bazı insanlar karşı çıkacaktır. Eğer bu doğru bir değişimse tartışılabilir ama yılmamak gerekir. Ayrıca değişim sürecinde “bizim burada hareket etmemizin nedeni budur” biçiminde açıklanırsa ve o mantıklı gerekçeye daha kolay kabul edilir (K2).’

‘Değişiklik yapılacağı konunun neden yapıldığı anlatılırsa, olası sonuçlar anlatılırsa ve uygulama sonucunda bunlar gerçekleşirse herkes ikna olur. Bu değişimin sürekliliğini sağlar, devam ettirilir. Süreçte geri dönütler de önemli. Daha olumlu dönüşler görüyorsak, öğretmen de yöneticilerimizden de bu bizim için motive kaynağı olur (K10).’

‘Değişimle ilgili çalışmayı yapmamız için o çalışmanın gerekliliğine inanmamız lazım. Daha sonra kurum yöneticileri ve öğretmenler arasında karşılıklı güven olmalı. Herkes özverili çalışmalı ve sorumluluk almalı. Öğretmen idareye güvenirse iş yapıyor, elini taşın altına sokuyor, yani

güvenmezse herkese farklı davrandığını düşünüyorsa öğretmen çalışmıyor. İdareye güvenirse uygular, idare de genel müdürlüğe güvenirse uygular yoksa uygulamaz. Ayrıca değişimin gerektirdiği görev dağılımını, öğretmenlerin bilgi ve yeterliliklerine göre dağıtmak da onları sürece adapte etmemizi sağlıyor, değişimi gerçekleştirmemizi kolaylaştırıyor (K25).'

Reformun istikrarı. İstikrar teması altında kurum yöneticilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, BİLSEM'lerde gerçekleştirilmeye çalışılan değişim uygulamalarının istikrarlı bir şekilde süreklilik gösterdiği belirtilmiştir. Katılımcılar bu görüşlerinde BİLSEM'lerin temel politikalarının korunarak, sadece bu eğitim politikalarında (öğrenci tanılama sistemi, öğretmen seçme sistemi, program modülleri vb.) aksayan ve sorun yaratan konularla ilgili mevcut durumu düzeltecek, iyileştirecek ve geliştirecek uygulamalar yapıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu değişim uygulamalarının, eğitimin de BİLSEM'in de dinamik doğasına uygun olduğunu vurgulamışlardır. Konu ile ilgili görüşler şöyledir;

'Genellikle bir süreklilik var. Yarım kalmaması için belirlenen sürelerde gerçekleştiriyoruz. Ama birtakım sorunlar varsa veya daha pratik uygulamalar varsa tekrar değişim gerekiyor (K2).'

'Yapılan değişikliklerde yönergede program uygulamaları, proje üretimi modülü, sınıf düzeyleri vb. bütün bunlar ile ilgili değişiklikler yapıldı. Bu değişimlerde devamlılık var mı? Aslında var fakat ne oluyor uygulamada soruna yer açan herhangi bir şey olursa konu ile ilgili o madde yeniden düzenleniyor, radikal bir değişim olmuyor (K3).'

'Temel yapı aynen devam ediyor. Yani pozitif ilimler matematik, fen bilimleri gibi. Tabi bunlarda da değişim var ama çok keskin değil. Bazen dersi nasıl vereceğimiz değişebilir. Çünkü eğitim ilerleyen, değişen gelişen dinamik bir süreç. Fakat genel olarak bir süreklilik var (K17).'

Katılımcıların bu görüşünün aksine katılımcılardan K25, bazı değişim uygulamalarının istikrarlı bir şekilde sürdürülürken, bazı değişim uygulamalarının çok hızlı rafa kaldırıldığını belirtmiştir. Fakat istikrarı olmayan uygulamaların BİLSEM'deki uygulamalara genelleyecek çoğunlukta olmadığını dile getirmiştir. Katılımcılardan K32 ise gerçekleştirilen değişim uygulamalarının istikrarlı bir şekilde

süreklilik arz etmediğini, kısa sürede tekrarlayan değişim uygulamalarına maruz kaldıklarını belirtmiştir. K32'nin konu hakkındaki düşünceleri dikkat çekicidir;

'Artık yenilik olmasından korkuyorum. Meslek hayatıma baktığım zaman sürekli bir yenilikçi yaklaşım var. Ama yenilikçilik bu değil, yanlış anlaşıldı sanırım. Her gelenin yeni yaklaşımlarla gelmiş olmasından ziyade bazen hiçbir şeyin olmaması pek çok şeyin yapılmasından daha iyi oluyor. Yani yenilikçi adımların biraz yavaşlaması lazım. Bir şey tamamlanmadan yeni bir şeylerin gelince faydası olmuyor. Projeler mesela ülkemizde hep kısa vadeli oluyor. Çok uzun vadeli yeniliklerin olması gerekiyor. Yavaş yavaş, basamak basamak, yerleşe yerleşe ilerlemesi gerekiyor. Üst üste gitmesi gerekiyor (K32).'

Reformun hızı ve yerleşme gücü. İstikrar teması altında elde edilen diğer bulgularda katılımcıların tamamı BİLSEM'lerde yapılan değişimlerde içsel veya çevresel faktörlerden kaynaklı çeşitli dirençlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Değişime gösterilen bu direnç bazen veli, bazen öğrenci bazen de öğretmen kaynaklı olmaktadır. Veliden kaynaklı karşılaşılan direncin, velinin halihazırdaki sisteme yönelik duyduğu alışkanlığın ve değişimle birlikte kurduğu düzenin bozulacağına yönelik düşüncenin yarattığı direnç olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca velilerin, BİLSEM'e gelen öğrencinin bilim insanı olması gerektiği ve kodlama, fen projeleri gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik inançla öğrencilerin verildikleri modüldeki programa dahi direnç gösterdikleri belirtilmiştir. Konu ile ilgili K2'nin görüşü şu şekildedir;

'En çok öğrencilerin devam ettikleri kurumlar ve devam ettikleri diğer programlarla ilgili sorun yaşıyoruz. Şimdi BİLSEM'ler örgün eğitim değil, biz destek eğitim kurumuyuz. Okuldan önce veya sonra destek eğitim vermek zorundayız ve genelde bu dersler akşam saatlerine kayıyor. O esnada çocukların başka hobileri başka kursları olabilir. Mesela veli salı günü bize kesinlikle uymaz, çocuğumun balesi var, öbür gün basketbolu var, siz bunu şuna göre uygulayacaksınız gibi bir dirence sahip oluyor. Ayrıca karşılaştığımız en büyük dirençlerden bir diğeri çocukların sayısal alana gösterdiği yatkınlık. Hepsi kodlama yapmak için robotlarla uğraşmak için geldiğini zannediyor ama biz çocuklara felsefe eğitimi veya

tarih eğitimi veriyoruz. Çocuğa diyelim ki arkeoloji ile ilgili ders verdiğimizde veli arkeoloji dersini görünce tepkide bulunuyor. Ama benim çocuğumun kodlama dersinde olması gerekiyor neden benim çocuğum arkeolojide diye (K2).'

Katılımcıların öğretmenlerin ve yöneticilerin değişime karşı direnç göstermesiyle ilgili görüşlerinde bunun nedeni olarak, değişimin gerekliliğine yönelik inancın olmamasının, değişimin var olan sistemi bozacağı fikrinin, değişimin ayrıca öğretmenlerin ve yöneticilerin iş yükünü artıracığı düşüncesinin etkili olduğu belirtilmiştir. Konu ile ilgili K32'nin görüşü '*Değişime yönelik inancın olmaması etkili oluyor. Var olan sistemi bozacağına inanıyordur. Mevcut sistemde işler güzel gidiyordur. Yeni gelen sistemin elindeki sistemi bozacağını düşünüyordur. Ben bunu yaşadım ve direndim de. Angarya olarak görüyordur.*' de bulguları desteklemektedir. K10'nun benzer şekilde belirttiği görüşü ilgi çekicidir;

'Değişime direnç öncelikle öğretmenlerden başlar. Öğretmen öğrenciye, öğrenci veliye yansıtır. Bizim velilerimizin genel tutumu da şu; Bizim çocuklarımız üstün zekalı, bilim insanı. Evet kabul ediyoruz ama üstün zekalı çocukların ailesi, kendini de üstün ve ayrıcalıklı görüyor. Bundan dolayı kuruma istedikleri şekilde müdahale edeceklerini düşünüyorlar. Veliler ders programlarına bile karışabileceklerini sanıyor. Siz uygulayıcı merci iseniz bu konuda net tavır oluşturmanız lazım. Net bir duruşla durmazsanız, sistemde devamlı dirençle karşılaşır ve düzeni devam ettiremezsiniz. Dirençlerin nedeni uyum sağlayamama, bencil olma, sadece kendi penceresinden bakarak bütünü görememe, öğretmenin alışkanlıkları, iş yükünün artacağına yönelik korkusu da direnç nedenleri arasında gösterilebilir (K10).'

Katılımcılar ayrıca değişime karşı oluşturulan direncin reformun yerleşme hızını ve gücünü etkilediğini, fakat kendilerinin böyle bir durumla karşılaşmadıklarını, karşılaştıklarında da yavaş da ilerlese süreç kararlılıkla değişimi devam ettirdiklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili K17'in görüşü '*Direnç güçlü bir dirençse, değişimin yerleşmesini etkiler, yapılan işleri yavaşlatır.*' şeklindedir. K3 ise '*Direnç bulaşıcıdır. Birisi direnç gösterdiği zaman ondan cesaret bulan başka biri de direnç gösterir. Direnmek isteyip direnme gücü olmayan, ön plana çıkmayım diyen öğretmenler de katılır dirence. Sonuçta bir kişinin direncini kırmak ne kadar zorken sonra ona katılan 3 kişiyle de uğraşsınız. Direnç bulaşıcıdır, işleri yavaşlatır.*

Dirençle ilk karşılaştığınızda hemen onu dikkate alıp yayılmasını engellemelisiniz. Bunun için de değişimin gerekliliğine ikna etmek gerekir öğretmeni. Biz bu şekilde çözeriz süreci, değişimi devam ettiririz ama yavaşlar bir müddet (K3).’ görüşü bulguları destekler niteliktedir. Benzer şekilde K2’de yaptıkları reformun gerekliliğine inandıkları takdirde, reform süreci yavaşlasa da her türlü dirence karşın reformu istikrarla devam ettiklerini vurgulamıştır. Konu ile ilgili görüşü şöyledir;

‘Bazen direnç siz de biliyorsunuzdur ki Cimer gibi farklı kanallardan size yansıyor, nadir de olsa teşekkürle dönüşebiliyor. Fakat şöyle söyleyim, iyi ve doğru yaptığınıza inanıyorsanız, zaten gelen mevzuat çerçevesinde en iyisini yapmaya çalışıyoruz, o yüzden oluşan şikayetlerden korkmayıp yılmadan, yavaşlasa da yaptığımız iş, kararlılıkla devam ediyoruz (K2).’

BİLSEM üst ara sistem yöneticilerinin istikrar temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM ile ilgili üst ara sistem yöneticilerinin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan *istikrar temasının ‘Reformun istikrarı için gerekli olan etmenler’* alt temasının altında ise *‘Değişimin gerekliliğine inanç’* kodu oluşmuştur. *‘Reform hızı ve yerleşme gücü’* alt teması altında, değişime direnç kodunun altında *‘Toplumsal yapı özellikleri’* kodu eklenmiştir.

Reformun istikrarı için gerekli olan etmenler. İstikrar temasının altında katılımcıların, herhangi bir reform uygulamasında değişimin tam anlamıyla gerçekleşmesi ve istikrarlı bir şekilde devam etmesi için gerekenlere yönelik görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerde uygulayıcıların reformun gerekliliğine yönelik inancının olmasının, değişimin tam anlatılmasının ve tanıtılmasının, amacın ve çıktının ne olacağına yönelik beklentilerin açık olması gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcıların dördünde de değişimin gerekliliğine inanç vurgusu bulunmaktadır. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir;

‘Uygulayıcılara, öğretmenlere reformu tanıtmak, anlatmak lazım. Öğretmenlere bunu anlatmadan, tanıtmadan zorlama ile iş yapmamak lazım. Ne amaçla yapılacağını, beklentileri de söyleyeceksiniz; nasıl bir sonuç elde edileceğini çıktılarını da anlatacaksınız. Ben bir paket uygulama gönderdim, uygula demek doğru değildir. Katkıları ne olacak bilmeliler ki istemeliler yapacakları (K39).’

'Öğretmeni inandırmak zorundasın. Zaten öğretmen inanıyorsa hızlı bir şekilde adaptasyon da olur, değişim de olur. İnanmıyorsa çok direnç olur. Okul idaresi de buna inanmak zorunda ayrıca, daha üsttekiler de gelen emirleri okullara iletirler, bizden yana problem yok, biz iletmekle görevliyiz. Takip de ederiz, ama önemli olan öğretmen. Öğretmen buna gerçekten inanacak, okul müdürü de öğretmene destek olacak her konuda. Çocuk öğretmene tabi ve hemen değişim olur o katmanda. Ama öğretmen de direnç varsa değişmesi çok zordur (K40).'

Katılımcı öğretmenin değişime inanmasının değişimin gerçekleşmesinde kilit rol oynadığını ifade ederken, kendilerinin de şube müdürü olarak değişimi iletme ve takip etme rolü olduğunu belirtmişlerdir. Değişime yönelik inancın gerekliliği ile ilgili benzer görüşler şöyledir;

'Kurumda veli boyutu, öğretmen ve idareci boyutudur. İdarecinin mutlaka o değişikliğe inanması ve ayak uydurması gerekir. İdareci inandıktan sonra öğretmene anlatılır. Öğretmen de inandıktan sonra veli ve öğrenci boyutuna indirildiğinde bu değişiklik sağlıklı bir şekilde yürütülür (K42).'

'Değişime herkesin inanması gerekiyor, inanmadığınız bir değişimi uygulama şansınız yok. Bu benim açımdan da geçerli zaten inanmadığım bir değişimi destekleme şansım da olmaz. Öncelikle değişimi, yeniliği doğru bir şekilde algılayıp, anlayıp bilmem gerekiyor. Onu kabul edip, sindirdikten sonra onu en doğru, en güçlü, en hızlı şekilde uygulama noktasında olurum. Değişimin doğru anlatılması ve inandırılması lazım, yani o değişimin gerçekten ihtiyaç olduğuna inanın ki siz de uygulayabilesiniz (K43).'

Katılımcılardan K43, K40'ın aksine değişimi iletmekten öte kendisinin de anlayıp inanması gerektiğini, böylelikle değişimi, yeniliği daha güçlü uygulatabileceğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılardan K41, BİLSEM'e gelen öğretmenlerin seçilerek geldiğini bu nedenle bu seçilmiş nitelikli öğretmenlerin değişimi, yenilikleri en güzel şekilde uygulayabileceklerini ve sisteme yerleştireceklerini ifade etmiştir.

Reformun istikrarı. Katılımcıların tamamı BİLSEM’lerde gerçekleştirilen değişim uygulamalarının sürekliliği olan istikrarlı uygulamalar olduğunu dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili üst ara sistem yöneticilerinin görüşleri şöyledir;

‘BİLSEM’lerin eğitim politikalarına yönelik değişim uygulamalarının sürekliliği var, aksi bir geri dönüş alamdım şimdiye kadar (K40).’

‘BİLSEM’lerde şu an yaptığımız çalışmalarda, yeniliklerde, değişimlerde mutlaka çıktısını görüyoruz. Yapılan değişimlerin sürekliliği var. Yapılan çalışmalarda şurada şu hata, eksik vs var diye tekrar değerlendirilip, geliştirilip planlama çalışması da yapılıyor (K43).’

‘Yapılan değişikliklerin BİLSEM’de istikrarı var. Sonuç alınana kadar devam eder. Bizim önceliğimiz öğrencidir. Öğrencide o değişikliğin ne kazandırdığı önemlidir. Dönütün önemli olması gerekir ki değişikliğin işe yaradığını görelim (K42).’

Katılımcıların tamamı BİLSEM’de gerçekleştirilen değişim uygulamalarının sürekliliği olan istikrarlı uygulamalar olduğunu vurgulasa da bazı değişim uygulamalarının, özellikle başka ülkelerden kopyalanan reformların uzun soluklu olmadığını ve politikacıların eski uygulamaları yeni gibi sisteme sunmalarının reforma yönelik inancı zayıflattığını belirterek böyle çok nadir, istisnai durumların da yaşandığını ve bu uygulamaların başarısız olduğunu ifade etmiştir. Konu ile ilgili K39’un görüşü şu şekildedir;

‘Bazı eğitim politikalarımız ve onlara yönelik uygulamalar başka bir yerden alınmış, kopyalama uygulamalar olabiliyor ya da bazı eski uygulamaları yeni politikacılar süsleyip yeniymiş gibi önümüze getiriyorlar. Başka yerden getirilen zaten bize uymuyor, sırf yeni bir şey yapmak için kopyalamışlar ne bizim ihtiyaçlarımızla örtüşüyor ne kurumlarımızla. Eski uygulamaları da yeni gibi önümüze getirdiklerinde uygulayan öğretmen de yönetici de bu değişimin gerekli olduğuna inanmıyor, samimi bulmuyor. İnanmadıkları şeyi de uygulamıyorlar. Bu tarz istisnai durumlar da olabiliyor (K39).’

Reformun hızı ve yerleşme gücü. İstikrar teması altında elde edilen diğer bulgularda katılımcıların çoğunluğu BİLSEM’lerde yapılan değişimlerde içsel veya

çevresel faktörlerden kaynaklı çeşitli dirençlerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir;

'Değişimler her zaman zordur, bu nedenle direnç mutlaka olur. Biz toplum olarak düşüncelerimize, çevremize, kültürümüze çok bağlıyız. Alışkanlıklarımız var. Bu nedenle alıştığımız bir sistemden, alandan çıkıp başka bir sistemi kabul etmeye ilk etapta direnç gösterebiliriz (K40).'

'(...) BİLSEM'i şöyle düşünüyorlar, veli diyor ki benim çocuğumun bir potansiyeli vardı buraya seçildi. Burada bilimsel çalışmalar, bilgi üretmekten ziyade velide şu beklenti var. Dershane gibi çocuğa soru çözdürülsün, bu çocuk bilim adamı olacak. Bunu zaten çoktan seçmeli soruyu seçip koymayı, biz normal eğitimde de yapıyoruz, BİLSEM'in bir farkı olması gerekiyorsa, bir şeylerin üretilmesi lazım. Veli çocuğun ufkunun önüne ket vuruyor, çoktan seçmeli sorularda gelişimini engelliyor, bizim de böyle yapmadığımız için proje üretim modüllerine, BİLSEM'deki uygulamalara direniyor. Tabiki çocuk için veli ile beraber hareket etmemiz lazım, bu sürece onların katılması lazım, velinin BİLSEM'lerin mantığını anlamaları gerekiyor. Bilmedikleri için dirençle karşılaşıyoruz (K41).'

'Öğretmenlerin ve yöneticilerin rutine alışması, mevcuda alışması, belki de oluşan körlükle alakalıdır. Bunda sizlerden bahsedebiliriz, farklı değişkenlerden bahsedebiliriz, yani kişi kendini değişime kapatabilir. Çünkü mevcut durumdan memnun. Toplum olarak gördüğüm ilk etapta ciddi bir direnç oluyor, ama sonra hızlı bir şekilde algılayıp anladıktan sonra, içeriğe inandıktan sonra niye olmasın tabi ki olabilir diye sonra canla başla çalışmalar yapılıyor. O yüzden uygulayıcıların içeriğe inandırılması gerekiyor, direnç oluşmaması için (K43).'

Katılımcılar gösterilen direncin toplumsal özellikler, alışkanlıklar, alışılan konfor alanından çıkılmak istenmemesi, velilerin BİLSEM'lerin mantığını anlamadıkları için uygulamalara direnç göstermeleri, aynı şekilde uygulayıcıların mevcut düzenden memnuniyetleri ve alışkanlıklarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Buna karşın katılımcılardan yalnız biri BİLSEM'ler ile ilgili uygulamalarda herhangi bir dirençle karşılaşmadıklarını dile getirmiştir. Konu ile ilgili K42'nin görüşü *'Hayır, hiç de öyle bir direnç oluşmuyor. Çünkü BİLSEM'ler diğer okullardan farklı*

seçilen öğrenci, seçilen öğretmen ve seçilen idareci boyutu olduğu için belli bir eğitim kariyeri olan kişilerden oluştuğu için ve öğrenciler de belli bir düzeyde olduğu için hiçbir değişikliğe direnç gösterilmiyor.’ şeklindedir.

Katılımcıların istikrar teması altında belirttikleri görüşlerden elde edilen bulgulara göre, değişim sürecinde maruz kalınan direncin reformun yerleşme hızını ve gücünü etkilediği bilgisine de ulaşılmıştır. Konu ile ilgili görüşler şöyledir;

‘Sadece başlangıçta uygulamanın biraz aksak gitmesine sebep oluyor direnç. Ama bir süre sonra düzene giriyor. Burada değişime inanan ve inanmayan diye bir grup oluşabiliyor kurumlarda. Bu durumda değişime inanan taraf biraz daha fazla omuz verirse işi kotarıyor. Belli bir grup direnç gösteriyor, evet bunlar pasif kalabiliyor ya da formalite icabı orada oluyor. Ama diğer değişime inanan grup süreci yürütmüş oluyor. Yani aksaklık yaşanmıyor süreç yavaşlarsa da o iş oluyor, gidiyor o iş, bir şekilde süreç tamamlanıyor (K43).’

‘Direnç değişimin yerleşme hızını etkiler. Bu iş neden yapılmalı sorusu ile uğraşırken reformun yerleşme gücü azalır (K40).’

‘Öğretmen ve yöneticiler ile problem olmaz, onlar seçilerek geliyor ve yeniliklere hızlı adapte oluyorlar. Fakat bizim uygulamalardaki direncimizi veliler oluşturuyor. Uygulayıcılarımız bilim üretmeye kanalize iken veliler test çözülmesini istiyor. Bu ikilemin önce ortadan kalkması lazım uygulamaların tam gerçekleşmesi için, velilerin sürece inandırılması lazım (K41).’

Katılımcılara herhangi bir dirençle karşılaştıklarında reformda istikrarın sağlanması için süreci nasıl yönettikleri sorulduğunda ise değişimin doğru anlatılması, değişime inandırılması ve ikna edilmesi, iletişimin iyi tutulması gibi faktörler ön plana çıkmıştır. Buna karşın katılımcılardan K39 ise, kendilerinin direnci yönetmek gibi bir yetkisinin olmadığını ve sadece konu ile ilgili rahatsızlıkları üst kurumlara bildirerek durumun revize edilmesini isteyebileceklerini belirtmiştir. Konu ile ilgili diğer görüşler şu şekildedir;

‘Yeniliğin neler getirdiğini en alttan en üste doğru anlatılması ve yeniliğin ne gibi değişikliklere sebep olacağına inandırma meselesidir bu. İnanırsa öğretmen ve idareci bu iş olur ve tabi ki ara dönütlere bakmak lazımdır (K42).’

'Kendim inanmalıyım ki yaptırabileyim yoksa verimli olmaz. Eğer bir öğretmen bunu istemiyor ama yapıyorsa büyük bir facia. Yalnızca işi yapmış olmak için yapacaktır, öğrenciye hiçbir şey veremez, kağıt üzerinde olacaktır her şey. Öğretmenin de ikna edilmesi, odak nokta olması lazım. Öğretmeni ikna ettiğimiz her noktada başarılı olacağız. Sürecin içinde kendini bulan öğretmen sonra kendiliğinden kanalize olacaktır zaten (K40).'

'Değişimi gerçekleştirenler de, yönetenler de direnç gösterenler de insanlardır. Bu nedenle insan ilişkileri, iletişim önemlidir. Yöneticiler istedikleri değişim sorgulanmadan direkt uygulanıyorsa, sıkıntıdır. Bu noktada yöneticiler kendilerini sorgulamaları gerekir, farkında olmadan baskı mı uyguluyorum, o yüzden benimsemeseler dahi bir şey söylemeden uygular gibi mi yapıyorlar diye. En nihayetinde yöneticinin iletişimi iyi olacak, öğretmene veliye anlatacak, değişimin gerekliliğine inandırmaya çalışacak, kabullenme kabullenmeme oranını gözlemleyip hala direnç varsa vazgeçmeden paydaşları sürece dahil edene kadar uğraşacak. Zorla yapılan uygulamadan verim alamayız, o yüzden ikna ile iletişim ile gerçekleşecek bu süreç (K41).'

Katılımcılardan K43 de benzer şekilde reformun gerçekleşmesi sürecinde iletişimin, insan ilişkilerinin, değişimin ihtiyacına yönelik inancın direnci kırabileceğini belirtmiş, bu sağlanamazsa değişimin sadece evrak üzerinde olacağını pratikte, uygulamada olmayacağını dile getirmiştir.

BİLSEM ile ilgili politika belirleyicilerin istikrar temasına yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve yorumu. BİLSEM ile ilgili politika belirleyicilerin görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan *istikrar temasının 'Reformun istikrarı için gerekli olan etmenler'* alt temasının altına *'Toplumun ihtiyacına yönelikliği'* ve *'Reforma yönelik alt yapı/Hazırbulunuşluk'* kodları eklenmiştir.

Reformun istikrarı için gerekli olan etmenler. İstikrar temasının altında politika belirleyicilerin, herhangi bir reform uygulamasında değişimin tam anlamıyla gerçekleşmesi ve istikrarlı bir şekilde devam etmesi için gerekenlere yönelik görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerde, katılımcılardan K44 *'Çok faktör söyledik baştan itibaren ekstra toplumun ihtiyaçlarına uygun mu değil mi? Toplum açısından bir karşılığı, geçerliği var mı? Ve bizim yeteneklerimiz, alt yapımız bu reformu, projeyi yürütmeye uygun mu?'* ifadesiyle gerçekleştirilmeye çalışılan reformun

kabullenilmesi ve istikrarlı bir şekilde devam etmesi için toplumun ihtiyaçlarını karşılaması gerektiğini belirtmiş ve reformun uygulanabilmesi için yetkinliğe, gerekli alt yapının hazırbulunuşluğuna da dikkat çekmiştir. Katılımcılardan K45 ise reformun planlama ve tasarlanma aşamasına dikkat çekerek, konu ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir;

'(..) Planlama oldukça önemli, örneğin, bir atölye açıyorum, dijital oyun tasarımı atölyesi. Bu bana göre çok ciddi bir iş, bunun öncesi sahasını düşünüyorum. Kurumlardaki atölyeleri az çok bildiğim için, hangi kurumlarla, kimle yaparım bunları, önce onlarla işi bilenlerle bir araya gelir planlama yaparım. Aksaray'daki A BİLSEM'de nasıl durur, ya da İstanbul'daki B BİLSEM'de nasıldır? Onları kurguladıktan sonra 18 günü oluştururum. Gün burada örnek ama planlamada kendime mutlaka bir tarih veririm. Uygularım, geri değerlendirme alırım. Literatür boyutunu çok iyi tanımam ve çok iyi oturtmam gerekiyor ki uygulama rahat olsun. Ben her uygulamayı Türkiye genelinde düşünüyorum tabi ki. Ardahan'da da BİLSEM var 20.000 nüfuslu yerde, İstanbul'da da BİLSEM var 15.000 nüfuslu yerde. Bu ikisi arasındaki dengeyi oturtmam lazım, aynı atölyeyi yapacağım ama hitap ettiği kesimler farklı olacak, dolayısıyla ikisinin de artışı farklı oluyor. Siz daha uygulamaya başlamadan böyle herşeyini düşünürseniz geriye çok da problemler bir şey kalmıyor. Gerisi network. Oluşturduğumuz network ağı üzerinden hızlı bir şekilde uygulamayı yaygınlaştırıyoruz (K45).'

Katılımcının görüşünden, reform uygulamalarının öncesinde gerek literatür, gerek sahanın mevcut durumlarının göz önüne alınarak değişimin her boyutuyla tasarlanması ve planlanması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca sahadan geribildirim alınarak, değerlendirmeler yapılmasının da vurgusu yapılmıştır.

Reformun istikrarı. Katılımcılardan biri BİLSEM'de gerçekleştirilen değişim uygulamalarının sürekliliği olan istikrarlı uygulamalar olduğunu dile getirirken, bir diğer katılımcı ise BİLSEM'lerdeki değişim uygulamalarının politika ortamının hareketliliğinden etkilendiğini dile getirmiştir. Katılımcının konu ile ilgili dikkat görüşü şu şekildedir;

'Yapılan değişikliklerin bir karşılığı yok. Şahıslara bağlı devam ediyor. Şahısların da üzerinde şahısların politik dönemlerine bağlı olarak devam

ediyor. Dolayısıyla yapılan politikaların ya da uygulanan projelerin bir sonuca ulaştırılıp check edildiğini biz sadece ve sadece AB projelerinde görüyoruz. Bunun haricinde kendi içimizde yürüttüğümüz birçok proje havada kalıyor, ayakları yere basmıyor ve sonuçlanmıyor diye düşünüyorum. Şahıslar dediğimiz üst politika belirleyicilerdir. Zaten alt politika belirleyicilerin (alt uygulayıcıların) kendi kurumlarında, ihtiyaçlarından doğan uygulamalar yürütülüyor, sonuçlanıyor, faydalı oluyor, güzel işler çıkıyor. Ama yukarıdan gönderilen birçok şey havada kalıyor, boşlukta kalıyor, sonuca ulaşmıyor (K44).'

Katılımcının görüşünden, BİLSEM'deki reformist uygulamaların politika belirleyicilerin değişmesiyle değiştiğini, onların da bağlı olduğu politik yapının da değişmesiyle sürekli değiştiğini ve yapılan her şeyin havada kaldığı bilgisi edinilmiştir. Ayrıca yürütülen uygulamalardan sadece AB projelerinin tam anlamıyla sonuçlandığını, ki çıktısının ve ürününün hesap verebilirlik kapsamında raporlaştırılıp gerekli kurumlara sunulması nedeniyle sadece bu kapsamdaki uygulamaların süreklilik arz ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna karşın katılımcılardan K45, BİLSEM'de gerçekleşen reform uygulamalarının sürekliliği olan istikrarlı çalışmalar olduğunu dile getirmiştir. Konu ile ilgili görüş şu şekildedir;

'Devamlılığı tabii ki var biz de takip ediyoruz. Dönemsel raporlar da alıyorum tek tek bakıyoruz, değişim ilerliyor mu diye. Uygulayıcılardan da geri dönüt alıyorum. Ama o geri dönütü alırken adam kendi istemediği için mi bunu söylüyor, yoksa kurumda gerçekten bu uygulama gitmiyor mu? Ya kuruma birilerini gönderirim, ya kendim giderim, görünürüm, fikir alırım, neden gitmiyor, süreç aksıyor, öğrenirim. Baktım ben imkan geldim bu iş olmuyor, dönüştürürüm. Bir şekilde değiştirip, düzenleyip, daha iyi nasıl uygulanır, diye yeniden revize ederim (K45).'

Katılımcı uygulamaların devamlılığı olduğunu belirtmiş, süreçte sıkıntı varsa da saha ile etkileşimde bulunarak, aldığı geribildirimler ile görüşler ile değerlendirmelerde bulunarak yapılan değişim uygulamasını yeniden düzenlediklerini dile getirmiştir.

Reformun hızı ve yerleşme gücü. Katılımcılara değişim uygulamalarında herhangi bir dirençle karşılaşp karşılaşmadıkları sorulduğunda her ikisi de sahada

çeşitli direnç faktörleri ile karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Bu direncin genel olarak kaynağının veli olduğu ifade edilmiştir. Konu ile ilgili görüşler şu şekildedir;

'Velilerin beklenti ve talepleri. Ülkede bir sınav sistemi var. Bu hayatın tüm alanına sirayet ediyor. Veli BİLSEM'in felsefesini anlamadığı için, BİLSEM'e giren öğrencisini BİLSEM'in ilk 1000'e sokmasını vb. istiyor. Proje üretim çalışmalarına katılmasını istemiyor. Özellikle lise son sınıflarda ciddi dirençle karşı karşıyayız, bu kademelerde birşeyi gerçekleştirmeye çalışmak ciddi zamanımızı alıyor (K44).'

'Benim gördüğüm en çok direnci velilerden alıyorum. Sebebi de şu piyasada çok fazla yanlış bilgi var. İnsanlar özel yeteneği uçan bir varlık olarak algılamasınlar, sonuçta bu bir çocuk, bu çocuğun belli yetenekleri var. O yeteneklerini biz de elimizden geldiği kadarıyla bakış açısı olarak geliştirmeye çalışıyoruz. Veli öyle bakmıyor veli benim çocuğum 2-3 güne kadar uçacak diye bakıyor. Ne öğretmen, ne yönetici, ne öğrenci, hepsi pırıl pırıl. En büyük direnç velinin bilgisizliği (K45).'

Politika belirleyicilere karşılaşılan bu direncin yerleştirmeye çalıştıkları reform uygulamalarının hızını veya yerleşme gücünü etkileyip etkilemediği sorulduğunda, direncin belirledikleri hedeften sapmalarına izin vermediklerini ve istikrarlı bir şekilde süreci devam ettirdiklerini dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili K45'in görüşü *'İstikrarlı bir şekilde devam ediyoruz. Kurumsal bazda direnç gösteren eksim küçük bir azınlık oluyor. Yani 180 müdürden 15 tanesi çıkar ya da 2500 öğretmenden 50 tane 100 tane çıkar, onlar da grubun içinde zaten fark ediliyorlar ve grup dinamiğinde bir zaman sonra dirençleri çözülüyor. Veli boyutunda ise direnç en fazla velinin çocuğunu etkiler, kuruma ve uygulamaya çok etkisi olmaz.'* şeklindedir. Katılımcılara karşılaşılan dirence yönelik yönetici olarak kendilerinin nasıl tepki verdiği sorulduğunda alınan görüşler şu şekildedir;

'Direncin kaynağına bakarız. Direncin kaynağı değişimin içeriğindeki unsurlarda belliyse ana hatlara dokunmayacak şekilde, hedefimizden sapma göstermeyecek şekilde kaynağı düzeltiriz. Uygulayıcılarımızda sıkıntı var ise uygulayıcılarımızı güdüleyici veya uygulayıcılarımızın zafiyet göstereceği alanlarda onları teşvik edici bir şeylerde de bulunabiliriz (K44).'

'İletişime geçiyorum genelde. Direncin olduğu nokta neresi ise o kişilerle çözmeye çalışıyorum çözemediğim olmadı şimdiye kadar (K45).'

Üst politika belirleyicilerden K45'ten, *'eğitim reformlarının başarılı olabilmesi için etkili olan etmenler'i araştırma için genel bir tabloda anlatması istendiğinde şu ifadelerle durumu aktarmıştır;*

'Öncelikle bir konuyu belirlemek önemli. Bence eğitim reformu dediğimiz şey çok geniş bir kavram, onun bir boyutunu alacaksın yoksa her şeyi değiştirmek mümkün değil. Şimdi ben üst bürokrasi ile en çok bu konuda sıkıntı yaşıyorum benim yaptığım bir şeyi birçoğunu genel eğitime de uygulamaya çalıştılar. Ben BİLSEM için bir reform kurguluyorum, onlar temel eğitime de uygulamaya çalışıyor. Hayır reform dediğin şey uygulamaya çalıştığın yapıya özgün olmalı. Yine de kurguladığım konu ile ilgili Türkiye'de daha önce bir şey yapılmış mı ya da dünyada ne yapılmış? Araştırıp, değerlendiriyorum. Tamam kafamda kurguladım sonra, bu konu ile ilgili dinamikler neler ya da kimler? Ahmet, Mehmet, Veli topluyorum, konuşuyoruz, düşündüğüm şeyi dayatmıyorum. Böyle bir şey yapalım diye düşündüm siz nasıl buldunuz diyorum, fikirlerini alıyorum. Sahadaki adamlar onlar, ne olur ne olmazı da bilirler. Sonra muhakkak bir Google form oluşur, tüm sahadaki herkese konu ile ilgili fikri sorulur. İsimleri ister olur, isterse olmaz. Hepsi bana mail olarak gelir, hepsi bir havuzda birleşir. Sonra tekrar üzerine belli bir ekiple, bu ekip sahadan her kesimin olduğu ekip, oturur tekrar değerlendirir, uygulamayı şekillendiririz. Ben beş yıldır bunu yapmaya çalışıyorum ve bir sonuca da ulaştığımızı düşünüyorum.'

Katılımcının reformun başarılı olmasındaki etmenlerin yer aldığı literatür bilgisini dinamik bir şekilde sürece uyguladığı görülmektedir. Reformun tasarım aşamasında paydaşların katılımından, sürecin ilerleyen dönemlerinde geribildirim almasına, değerlendirmelerde bulunmasına kadar birçok aşamayı teoriye uygun bir şekilde gerçekleştirdiği bilgisine ulaşılmıştır.

PNK'nın Boyutlarının Niteliği ve Boyutların Birbiri ile İlişkisine Yönelik Bulgular ve Yorumu

BİLSEM'de görev yapan öğretmen ve yöneticilerden, üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili üst ara sistem yöneticileri ve politika belirleyicilerine kadar eğitimin hiyerarşik her katmanında görev yapan katılımcıların görüşleri alınarak BİLSEM'de meydana gelen reformist uygulamalar analiz edilmiştir. Bu analizler, PNK'nın boyutları ölçüt alınarak gerçekleştirilmiş, aynı zamanda elde edilen veriler ile PNK'nın *belirginlik*, *tutarlılık*, *otorite*, *güç* ve *istikrar* boyutlarının nitelikleri ve boyutların birbiri ile ilişkileri de ele alınmıştır. Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde, bu boyutların her birinin altında oluşan alt tema, kod ve alt kodlarda, birbirlerini besleyen ve güçlendiren ilişkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Belirginlik boyutu kapsamında değerlendirilirse, bu boyut açık, belirgin, alt basamakları detaylandırılmış olan reform uygulamalarının daha anlaşılabilir olduğu ve uygulamayı kolaylaştırdığı bilinmektedir. Katılımcılardan alınan görüşlerle elde edilen bulgulara göre belirginlik boyutu alanyazındaki belirtilen niteliği taşımaktadır. Katılımcılar belirgin olan reform uygulamalarını daha kolay uyguladıklarını aksi durumda kurumsal gerilim yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların neredeyse tamamı tüm boyutların altında belirttikleri çeşitli görüşlerde, reformu anlamalarının/anlaşılabilirliğinin/anlatılmasının reformları başarılı bir şekilde gerçekleştirmeleri için önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca *belirginlik boyutu* altında reform tasarımlarının net olması, reformu gerçekleştirecek kurumların kime ne rol düşeceğini bilmesi ve uygulayabilmesi ile *otorite boyutunun* ise reform tasarımında kendisinin uygulamada rolü olan bireylerin reform tasarımına dahil olmasının başarıdaki etkisi alt kodlarda ve görüşlerde birbiri ile ilişkisi olan vurgulardır. Benzer şekilde, *istikrar boyutuna* yönelik görüşlerde bir reformun sürekliliğinin sağlanabilmesi için oldukça iyi anlatılabilmesi, gerekçelendirilebilmesi, anlaşılır olması reformun yerleşmesi ve devamlılığının sağlanması için önemli bir kriterdir. Bu bulgu da *istikrar boyutunun* altında *belirginlik boyutunu* işaret etmektedir. *Tutarlılık* ve *güç boyutlarında* da reformun rasyonelize edilmesine yönelik vurgular da benzer şekilde belirginlik boyutuna atıf yapmaktadır.

Tutarlılık boyutu kapsamında paydaşların sürece dahil edilmesinde rollerin belirginliği *belirginlik boyutuna* gönderme yapmakta, tutarlı/tamamlayıcı

çalışmaların reformların devamlılığını sağlamasından dolayı nitelikte *istikrar boyutunu* da beslemektedir. Tutarlı ve birbirini tamamlayan uygulamalar, uygulayıcıların gelen değişim uygulamalarına olan inancını artırmakta ve *otorite boyutunu* da güçlendirmektedir. *Tutarlılık boyutu* ile *istikrar boyutu*, politika ortamının hareketliliğinden yüksek oranda etkilenmelerinden dolayı da alt ilişkilerinde birbirleri ile girift bir yapıdadırlar. *Otorite boyutuyla* ilgili alınan görüşlerde paydaşların katılımı, karar verme süreçlerinde yer almaları, reformu ve rollerini anlamaları *belirginlik boyutunu* refere etmekte, reformun gerekliliğine yönelik inanç vurguları güç boyutu ile aynı alt kodlarda ilişki kurdukmaktadır. *Otorite boyutunun* altında karara katılım sürecinde değişime direnç vurgusu yapan uygulayıcıların, *istikrar boyutu* altında da değişime direnç göndermesi yapması yine alt kodlarda ve görüşlerde iki boyutun ilişkilerini ortaya çıkarmaktadır.

Güç boyutu ile ilgili görüşlerde, katılımcıların teşvik alt temasın altında, bilgi ile reforma ikna edilmeleri, rasyonalite gibi kodlarla *belirginlik boyutuna*, süreçte her halukarda reformu yerine getirmek zorunda oldukları, bunun bir bürokratik zorunluluk olduğu vurgusuyla *otorite boyutuna*, güç boyutu altında reforma onları motive eden araçlarla, reformların istikrarlı bir şekilde devam etmesi altındaki motivasyon vurgusu ile *istikrar boyutuna* atıfta bulunmaktadır. *İstikrar boyutu* altında ise reformun açıklığı ve anlaşılabilirliği, reform tasarımının rasyonelliği, reforma yönelik alt yapı/hazırbulunmuşluk vurgusu *belirginlik boyutuna*, tüm paydaşların sürece dahil olması, görev dağılımı kodu *otorite boyutuna*, politika ortamının istikrarı/hareketliliğine yönelik kodlar *tutarlılık boyutuna* işaret etmekte; yöneticinin yetkinliği, paydaşlarını ve uygulayıcılarını tanıması ve reformun başarısında ona göre eylemde bulunması da *istikrar boyutu* ile *güç boyutu* arasında ilişki oluşturmaktadır.

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen bilgiler, alanyazının *PNK*'nin boyutları ile ilgili bilgilerini desteklemektedir. Kuramın her boyutu niteliksel olarak, reformların başarısını etkilemekte; derinliğine, tutarlılığına ve devamlılığına yönelik katkıda bulunmaktadır. Görüşlerden elde edilen bilgiler, araştırmanın gerçekleştiği durum, kapsam, grup değişkenleri farklılık gösterse de her boyutun kendi öz değerinin, gerçek niteliğinin sabit kaldığını göstermektedir, alınan görüşler de bu durumu desteklemektedir. Ayrıca boyutlar dediğimiz her nitelik birbiri ile ilişkisi

nedeniyle de uygulanan reformu güçlendirir; yine görüşlerden çıkan kodlar, bir boyut altında oluşan kod ile ilgili olumlu bir etkinin diğer boyutun altında da olduğunu ve otomatikman o odağı da güçlendireceğini göstermektedir. Nitekim her boyut hem uygulamayla spesifik bir ilişki halindedir, hem de diğer boyutlarla birbiri arasında bir ilişki ağı oluşturmuştur.

BİLSEM'lerde boyutlar bağlamında değişim uygulamaları değerlendirildiğinde, boyutlar ile ilgili görüşlerden, uygulama herhangi bir boyut altında başarılı bulunmasa da, 'başarılı olmamasında ve başarılı olması gerektiğinde' kuramın belirttiği öz niteliklerin vurgulandığı görülmüştür. Bu nedenle her boyutun belirtilen nitelikleri taşıdığı ve yukarıda örneklendirilen hususlardan dolayı da boyutların birbirleriyle güçlü bir ilişkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. BİLSEM'lerde yapılan değişimlerin *PNK*'nin boyutları kapsamında analiz edildiği görüşlerden, kuramın boyutlarından elde edilen tema, alt tema, kod ve alt kodların bir bütün halinde ilişkileri Şekil 9'da 'Eğitim reformlarının başarısındaki etmenlerin BİLSEM modeli bağlamında *PNK* ile analizinin kod modellemesi' sunulmuştur.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemlere yönelik elde edilen bulgular alanyazın bağlamında değerlendirilerek tartışılmıştır. Sonuçlardan yola çıkarak da araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

Belirginlik Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Belirginlik teması bağlamında belirtilen görüşlerden, öğretmenlerin reformist uygulamalar ile ilgili gelen talimatların genel olarak (N.19) açık, net, belirgin olduğuna yönelik görüş belirttiği saptanmıştır. Buna karşın katılımcıların bazıları (N.8) reforma yönelik uygulamaların açık, net ve belirgin olmadığını bu durumun da kaos, gerilim yarattığını, uygulanmak istenen reformun niteliğini düşürdüğünü, anlaşılabilirliğin yoksunluğunun gerçekleştirilmek istenen reformu herkesin farklı anlamasına yol açtığını, bu durumun da reformun özünü değiştirdiğini ve uygulanabilirliğini etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sonuç, Ham ve Deckers (2019)'ın reformun amaçlarının ve süreçlerinin iyi tanımlanmadığında, başarılı olma olasılığının ve etkisinin azaldığı görüşüyle örtüşmektedir. Fakat her halukarda politika belirleyicilerle, uygulayıcıların arasındaki iletişim kanallarının açık olmasının bu sorunların hızlı bir şekilde çözümlenerek sürecin iyileşmesine katkı sağladığına yönelik bilgiye de ulaşılmıştır. İletişim kanallarının açıklığının da yeni bir uygulamaya karşı oluşabilecek dirençleri engellediği ve uygulamayı kolaylaştırdığı bilinmektedir (Del Val ve Fuentes, 2003). Aksi durumda, Porter ve arkadaşlarına göre (2015), belirsizlik söz konusu iken, uygulayıcılar ile politika belirleyiciler arasındaki iletişimin zayıf olması, uygulamanın kapasitesini olumsuz etkilemekte ve reformun başarısını engellemektedir. Ayrıca katılımcılardan bazıları, gelen eğitim reformları yeterince belirgin olmasa da mesleki deneyimleri ile ne yapılması gerektiğine karar verip uygulamaya başladıklarını belirtmişlerdir.

Belirginlik temasına ilişkin yönetici görüşleri analiz edildiğinde, katılımcıların çoğunluğu (N.9), öğretmenler ile benzer şekilde, reformlara ilişkin gelen yazıların açık, net, belirgin olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmada, reform uygulamalarının belirgin olmadığı, uygulamada bulanık kaldığı noktalarla ilgili de politika belirleyiciler ile iletişime girerek uygulamayı belirginleştirdikleri anlaşılmaktadır. Uygulamadaki amaçların ve aşamaların açık ve belirgin olmasının

ise uygulayıcıların kendilerine düşen görevi bilmeleri ve reformdaki rollerini tam anlamıyla anlayıp içselleştirmeleri için önemli olduğu ortaya çıkmakta, hedeflerin netliğinin ve rollerin belirginliğinin ise reformun başarısını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Bu sonuçlar, Schleicher (2019)'ın, bir reform uygulamasının belirgin ve net hedeflerinin olmasının, reform uygulayıcılarının reform uygulaması ile ilgili yeterince bilgi sahibi olmasının, uygulayıcıların değişim sürecindeki rollerini benimseyerek sürece dahil edilmesinde kritik rol oynadığını ve bu durumun da reformun başarısını etkilediği görüşüyle örtüşmektedir. Buna karşın, bazı katılımcılar, bazı reform uygulamalarında gelen yazının net olmadığını belirtmişler, reformun uygulama aşamasına geçilene kadar ise belirgin olmayan yönlerinin aylarca tartışıldığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Desimone (2002)'un, net ve belirgin hedefleri olmayan, aşamalarının detaylandırılmadığı reform uygulamalarının, değişimi gerçekleştirmede uygulayıcıların üzerine düşen rolün belli olmaması nedeniyle, değişimi gerçekleştirilmelerinin zaman aldığı ve uygulamanın başarısını etkilediği görüşüyle örtüşmektedir.

Belirginlik teması altında üst ara sistem yöneticilerinin görüşleri analiz edildiğinde, yöneticilerin çoğunluğu (N.4), öğretmen ve kurum yöneticileri ile benzer şekilde, gerçekleştirilmeye çalışılan eğitim reformlarının hedeflerinin açık ve net olduğunu, reformların ayrıntılarının belirgin olduğunu dile getirmişlerdir. Üst ara sistem yöneticileri, reform uygulamalarının genel olarak teknolojik gelişmeler ile ilgili inovatif uygulamalar olduğunu, gelen reform uygulamaları ile ilgili her hususun net olduğunu fakat anlaşılmayan bir konu olursa da öğretmen ve yöneticilerin doğrudan politika belirleyicilerle iletişime geçerek durumu netleştirdikleri anlaşılmaktadır. BİLSEM modelinde politika belirleyiciler ile uygulayıcıların iletişim kanallarının bu denli açıklığı dikkat çekicidir. Bu durumun da uygulayıcıların reformu anlamalarını ve uygulamalarını kolaylaştırdığı görülmektedir. Porter ve arkadaşları (1988) da, benzer şekilde, gerçekleştirilmek istenen değişimin hedeflerinin belirgin olmasının, uygulayıcıların değişimi anlama ve kullanma olasılıklarını aynı oranda artıracak görüşündedir.

Belirginlik teması altında politika belirleyicilerin görüşleri analiz edildiğinde, BİLSEM öğretmenleri, yöneticileri ve üst ara sistem yöneticileri ile benzer görüşte oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcılar ayrıca tasarladıkları eğitim reformlarının sahanın ihtiyaçları doğrultusunda kendilerine gelen çalışmalar olduğunu, bazen de

bir kurumun uygulamak istediği ve kendilerinden finansal destek istemek için haberdar ettikleri bir uygulamayı alıp ülke geneline yaydıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, BİLSEM’de uygulanan eğitim reformlarının bazılarının, aşağıdan yukarı yönde gerçekleştirildiğini göstermektedir. Politika belirleyicilerin görüşlerinden, belirgin olmayan durumların, uygulayıcıların mesleki yetkinlikleri ile de ilgili bir sorun olduğu sonucuna da ulaşılmakta, bu durumu da yine iletişim ve yönlendirmelerle çözüldüğü anlaşılmaktadır. Politika belirleyiciler, eğitim reformlarında moda mod bir uygulamanın doğru olmadığını, bazen uygulamaların, sahanın özelliklerine göre esnemesi gereken alanın bırakıldığını da ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Shaked ve Schechter (2019)’in, eğitim reformlarının tasarımlarında ana hedefler belirgin olsa da ayrıntıların belirlenmemesinin nedeni, öğretmenler ve uygulayıcıların kendi dinamiklerine göre yaratıcılıklarını kullanmaları için esnek bir çerçeve bırakılmak istenmesidir, görüşüyle benzerdir. Bulgulardan elde edilen sonuca göre, belirgin olmayan bu esnek alanlar yoruma açıklık getirmekte, birbirinden farklı uygulamalar ortaya çıkmasına sebep olmakta, kurumlarda karmaşa ve gerilim yaratmakta, uygulayıcıların zaman ve enerji kaybetmesine neden olmaktadır. Elde edilen bu sonucu da, Robert ve King (2020)’in, reform uygulamalarının hedeflerinin ve ayrıntılarının belirgin olmamasının, uygulama aşamasında reformu anlama ve yorumlama konusunda karmaşa yaratacağı, bu durumun da uygulayıcılarda zaman ve enerji kaybı ile yorgunluğa sebep olacağı görüşü desteklemektedir. Robert ve King (2020), belirsizliğin yarattığı bu olumsuz durumların reformun gücünü zayıflattığı görüşü de Desimone (2002)’un, reform tasarımlarının belirgin olmamasının reformun başarısını olumsuz yönde etkilediği görüşüyle örtüşmektedir. Araştırmanın *belirginlik boyutuna* yönelik elde edilen sonuç, BİLSEM modelinde uygulayıcılardan politika belirleyicilere kadar her hiyerarşik kademe, gerçekleştirilmeye çalışılan reformist uygulamaların belirgin özelliklere sahip olduğu fikrindedir.

Tutarlılık Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Tutarlılık teması ilişkin öğretmen görüşleri analiz edildiğinde, katılımcıların çoğunluğu (N.18), BİLSEM’lerde gerçekleştirilen reform uygulamalarının birbirini tamamlayan, tutarlı çalışmalar olmadığını, mevcut durumda uygulanan çalışmalarla da çeliştiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu tutarsız reform uygulamalarının değişim

gerçekleştirirse de sistemi geliştirmediyini, önceki mevcut devam eden program uygulamaları ile çeliştiği için sistemde karmaşa yarattığını, bu nedenle de değişime direnç gösterdiklerini vurgulamışlardır. Bu durumun da uygulanmaya çalışılan reformun gücünü zayıflattığı, reformun yaratacağı değişimin de sadece kağıt üzerinde gerçekleştiği elde edilen sonuçlardandır. Oysa Desimone (2002), reform uygulamalarının mevcut durumla ve diğer uygulamalar ile birbirini tamamıyor olmasının, gerçekleştirilmeye çalışılan reformu güçlendirdiği görüşündedir. Ayrıca bir reformun istikrarlı bir şekilde sürdürülebilirliği, yapılan değişimin daha önceki uygulamalarla tutarlı bir şekilde birbirini destekliyor olmasına dayanmakta, aksi durumda ise uygulanmaya çalışılan reformun mevcut durumla çatıştığına, büyük engellerle karşılaştığına ve okul sisteminin gelişimine zarar verdiği bilinmektedir (Datnow ve Stringfield, 2000). Öğretmenler de benzer şekilde, tutarlı olmayan reform uygulamalarına direnç gösterdiklerini, en iyi ihtimalle duyarsız kalarak görmezden geldiklerini ve tutarsız uygulamaları yerine getirmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, ayrıca, bu tür tutarsız uygulamalarda politika belirleyicilerle iletişime geçtiklerini, geribildirimlerle durumu çözmeye çalıştıklarını da belirtmişler, esneklik sağlanan bir alanları varsa da inisiyatif olarak kurumun yararına hareket etmeye çalıştıklarını, böyle bir alanları yoksa da kağıt üzerinde bürokratik olarak uygulamayı gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Bulgulardan elde edilen sonuca göre de, BİLSEM'lerde uygulanan reformist çalışmalar birbiri ile tutarlılık göstermemekte, bu durum konu ile ilgili halihazırdaki uygulamayı da zayıflatmakta ve karşılaşılan sorunlar nedeniyle de reformun başarısını engellemektedir.

Tutarlılık temasına ilişkin BİLSEM kurum yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde, yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun (N.7) BİLSEM'de gerçekleştirilen reform uygulamalarını tutarlı bulduğu görülmekte, sadece iki katılımcının gerçekleştirilen reform uygulamalarının tutarsız olduğuna yönelik görüş bildirdiği bilinmektedir. Ayrıca bir katılımcı BİLSEM'lerde gerçekleştirilen reform uygulamalarının bazılarının tutarlılık gösterirken, bazılarının sistemdeki uygulamalar ile tutarsızlık içerisinde olduğunu belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ise henüz bu soruyu yanıtlayabilecek birikimde BİLSEM'lerde görev yapmadığını dile getirmiştir. BİLSEM kurum yöneticileri, BİLSEM'lerde yapılan reform uygulamalarının radikal değişiklikler olmadığını, daha önceki BİLSEM yönergesi, öğrenci seçme sistemleri,

program modülleri gibi politikaları geliştirmeye yönelik uygulamalar olduğunu, önceki uygulamaların devamı niteliği taşıdığını belirtmişlerdir. Tutarsız uygulamalar ile ilgili görüş bildiren katılımcılar ise, BİLSEM’de gerçekleştirilen reformların eskiyi rafa kaldırıp, yeniyi uygulatan sil baştan uygulamalar olduğunu ve bu değişimlerin eskiyi geliştirmekten ziyade hâlihazırdaki oturmuş sistemi bozduğunu ve geriletliğini vurgulamışlardır. Bu konudaki tutarsızlığın sebebi de Bakanlığın üstün yetenekli öğrencilerin eğitim politikalarına yönelik belirlediği öğrenci seçme sistemi, zeka testi, eğitim modeli vb. sistemsel değişiklikler olduğu tespit edilmiştir. Zeka testindeki değişim her ne kadar sistemsel olarak birbirini tamamlar nitelikte görünse de geliştirici bir değişim değil de mevcut durumu geriye götüren bir değişim olduğu için sistemsel olarak tutarlı ama içerik olarak çelişen bir uygulama olarak örneklendirilmiştir. Bu durumun da gelen değişim uygulamalarına yönelik inançlarını kaybetmelerine, kurum emek ve zaman kaybına, öğretmen ve yöneticilerin emek, enerji ve zaman kaybına neden olduğu, dolayısıyla kurum olarak motivasyon ve verimlilik düşüklüğü yaşadıkları bilinmektedir. Bu durumda kurum yöneticileri yorgun düşüklerini de dile getirmişlerdir. Oysa uygulanmaya çalışılan reformlardaki tutarlılık, uygulayıcıları seçim yapmak durumunda bırakmamakta ve reformun kuruma adaptasyonunu kolaylaştırmaktadır (Desimone, 2002). Aksi durumda ise tutarsızlık yüzünden uygulayıcılarda emek, enerji kaybından dolayı aşırı yüklenme oluşmakta, bu durum reform uygulayıcılarının bocalamasına neden olmakta ve reformun başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesini engellemektedir (Datnow ve Stringfield, 2000; Desimone, 2002).

BİLSEM’ler ile ilgili birimlerde üst ara sistem yöneticisi olarak görev yapan katılımcıların *tutarlılık temasına* ilişkin görüşler incelendiğinde, katılımcıların tamamının (N.5) BİLSEM’de gerçekleştirilen reformist uygulamaları ardışık, birbirini tamamlayan tutarlı çalışmalar olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların bazıları ise (N.3) tutarlı uygulamalar olduğu kadar tutarsız uygulamalar da olduğunu belirtmişlerdir. Tutarsız uygulamalar ile ilgili görüş bildiren katılımcılar, bu durumun politik ortamın hareketliliğinden ve politika belirleyicilerin değişiminden kaynaklandığını ve reform uygulamalarının tutarlı bir şekilde yapılması için gerekli kurumsal hafızanın olmadığına bağlamaktadırlar. Alanyazın da bu sonucu desteklemekte, politik istikrarın, reform hedeflerinin desteklenmesi ve

tam anlamıyla hayata geçirilmesi için hayati önem taşıdığını göstermektedir (Berkovich, 2017).

BİLSEM'ler ile ilgili politika belirleyicilerin tutarlılık temasına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde, katılımcılardan biri BİLSEM'lerdeki reformist uygulamaları tutarlı ve tamamlayıcı bulurken diğeri BİLSEM'lerde gerçekleştirilen reform uygulamalarını sistematik tutarlılıkta olmadığını belirtmiştir. Bu noktada birbirinden tutarsız sistem uygulamalarına örnek vermemiş, sadece reformların tutarsız olmasındaki nedenin uygulamalardaki politikasızlık olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca bu tutarsızlıklar ile ilgili de bilgi alabilecekleri ve düzenleme yapabilecekleri bir denetim sisteminin olmadığını, bunun da başarının önündeki bir engel olduğunu dile getirmiştir. Sheek (2011)'nin, değerlendirme sisteminin boşluğu, eğitim reformlarının başarısını tehlikeye atan bir tehdittir, görüşü de bu sonucu desteklemektedir. Buna karşın diğeri katılımcı BİLSEM'lerde gerçekleştirilen reform uygulamalarının birbirini tamamlayıcı, halihazırdaki sistemde sürdürülen uygulamalarla çelişmeyen tutarlılıkta olduğunu bildirmiştir. Bunu nedeninin ise saha ile devamlı yakın temasta bulunması olarak göstermiştir. Hatta uyguladıkları birçok reform uygulamasının sahadaki uygulayıcılardan geldiği, bu uygulamaları da öncelikle pilot uygulamalar ile gerçekleştirerek daha sonra geneli yaydıklarını belirtmiştir. Katılımcının görüşünden elde edilen bu bilgiyi, Schleicher (2019)'in, bir reformun tam anlamıyla uygulanmaya başlamadan önce pilot bir şekilde uygulanmasının, sahadan dönütler alınarak değerlendirmeye tabi tutulmasını sağlamak ve uygulayıcıları reformun gelişiminde sürece dahil ettiği için de oluşabilecek direnci engellediği görüşü desteklemektedir.

Tutarlılık temasına ilişkin BİLSEM ile ilgili birimlerde uygulayıcıdan politika belirleyicisine kadar her kademenin görüşü alınmış; bu görüşlerde, öğretmenlerin tutarsız bulduğu reform uygulamalarını yöneticilerin, üst ara sistem yöneticilerinin ve politika belirleyicilerin tutarlı bulduğu gözlemlenmiştir. Görüşlerdeki bu tutarsızlık, araştırma gurubundaki, bürokratik hiyerarşide en üst görevde bulunan politika belirleyicisine sorulduğunda; öğretmenlerin uygulamaları tutarsız bulmalarını, yöneticilerinin yetkin olmamasına ve vizyonsuzluğuna bağlamıştır. Tutarsız bulunan değişim konularının özellikle program modüllerindeki değişimler üzerinden örneklendirilmesini, politika belirleyicisi, yöneticilerinin sistemdeki değişim

uygulamalarını yanlış yorumlamaları, yeniliği anlamamaları ve dolayısıyla sisteme yanlış entegre etmelerinden kaynaklandığı şeklinde açıklamıştır. Bu durum, alanyazın ile örtüktür, değişimin güçlü ajanları okul yöneticileridir (Hopkins, 2016). Değişimin başarılı bir şekilde uygulanmasında da başarının engellenmesinde de kilit roldedir (Young ve Lewis, 2015). Bir reformun kurumda başarı ile uygulanması da, yalnızca reformun sahaya uygun bir şekilde tasarlanmasına değil (Young ve Lewis, 2015), aynı zamanda okulu yöneten kurum yöneticilerinin reformu anlamalarına, benimsemelerine, kurum ile uyumlu hale getirebilmesine ve başarı ile uygulayabilmesine bağlıdır (Schechter vd., 2018; Young ve Lewis, 2015).

Otorite Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Otorite temasına ilişkin öğretmen görüşleri analiz edildiğinde, katılımcıların hepsini, BİLSEM’lerde gerçekleştirilen reform uygulamalarına yönelik -otorite temasının gereklilikleri ile ilgili- uygulamalar yapıldığına yönelik görüş bildirdiği gözlemlenmiştir. Öğretmenler BİLSEM’lerde gerçekleştirilen reform uygulamalarının tasarlanma süreçlerinde kurum düzeyinde de bakanlık düzeyinde de alınan kararlara katılım gösterdiklerini ve sürece dahil olduklarını belirtmişlerdir. Bakanlık düzeyinde belirttikleri kararların sahaya döndüğünü gören öğretmenler, sürece dahil oldukları bu uygulamalara direnmediklerini ve daha hızlı benimsediklerini vurgulamışlardır. Bu bilgi, Souto-Otero (2011)’nin, eğitim reformunun başarısında uygulayıcıların reform tasarımına katılım göstermesinin ve fikir birliğinde bulunmasının, reformu uygulama süreci için örtük bir anlaşma olarak işlev gösterdiği görüşü ile örtüşmektedir. Schleicher (2019) de, benzer şekilde, eğitim reformlarının uygulayıcı ve ilgili paydaşların fikirlerinin alınarak gerçekleştirilmesinin reformların anlamlılığını ve gerekliliğini beslediğini, uygulayıcıların reformu sahiplenmesini sağladığını belirtmektedir. Katılımcılar da, karara katılım süreçlerinde değişimi benimsemelerini sağlayan en önemli unsurların reformun gerekliliğine inanmalarına, ikna olmalarına bağlı olduğunu ve bu şekilde kendileri de reformu rasyonelize ederek hızlı adaptasyon sağlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Aksi bir durum söz konusu olduğunda ise gerçekleştirilmek istenen reformu yavaşlattıklarını, direnç gösterdiklerini, direnmelerine rağmen uygulama yapılırsa da sadece görünürde gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Hallinger (2010)’ın, uygulayıcıların fikren katılmadıkları reform uygulamalarını yavaşlattıkları, dahası gerçekleştirilmek

istenen reformun sadece görünürde değişim yarattığı ve istenilen derin ilerlemeyi göstermediği görüşü de bu bulguyu destekler niteliktedir. Katılımcıların birçoğunun, değişimin benimsenmemesi durumu ile ilgili görüşlerinde, kurum yöneticisinin rolü de ön plana çıkmaktadır. Schleicher (2019)'ın, gerçekleştirilmek istenen reforma yönelik muhalefetin azaltılması için, uygulayıcılara rehberlik etmek ve direndikleri hususlar ile ilgili geribildirimlerde bulunmak gereklidir, bunun da temelinde stratejik liderlik yetkinliği yatmaktadır, görüşü de bulgularla örtüşmektedir.

Otorite temasına ilişkin BİLSEM kurum yöneticilerinin görüşleri analiz edildiğinde, katılımcıların tamamı, BİLSEM'lerde gerçekleştirilen reform uygulamalarında kurumsal düzeyde de bakanlık düzeyinde de reformların şekillenmesi ile ilgili karara katılım gösterdiklerini belirtmişlerdir. Kurum yöneticileri, reformların tasarlanırken öğretmenlerin de kendilerinin de fikirlerinin alınmasının değişimi benimsemelerini sağladığını, motivasyonlarını artırdığını, bu durumun da reform uygulamasının hızlı bir şekilde sisteme yerleşmesine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. İlgili alan yazın da (RAND, 2004), uygulayıcıların reform tasarımına katılımlarının ve işbirliği içerisinde olmalarının, reformu güçlendirdiği bilgisiyle, görüşleri desteklemektedir. Kurum yöneticileri karara katılım sağlansa da uygulayıcıların değişimi benimsemediği süreçlerde dirençle karşılaştıklarını, bu durumun nedenlerinden birinin öğretmenlerin mesleki birikimlerinin yarattığı direnç olduğunu düşünmektedirler. Terhart (2013) benzer şekilde, araştırmasında, deneyimli öğretmenlerin, yıllandıkça biriken bireysel nitelik ve becerilerinin, ayrıca oluşturdukları rutinin, karşılaştıkları değişim dalgasıyla tehdit altında kaldığını düşündüklerini ve bunu mesleki yeterlik ve kimliklerine saldırı olarak kabul ettiklerini, bu nedenle de direndiklerini belirtmiştir. Elde edilen bu bulgular da, bu alan yazın ile desteklenebilmektedir. Kurum yöneticileri değişime dirençle karşılaştıklarında, öğretmenleri değişimin gerekliliklerine ikna ettiklerini, nelerin neden değişmesi gerektiğini anlatarak kurdukları güçlü iletişimle karşılıklı güven inşa ettiklerini belirtmişlerdir. Del Val ve Fuentes (2003) de, görüşü ile yöneticileri desteklemekte, değişimdeki kilit noktalardan birinin de iletişim olduğunu, direnci önlemek için de değişime liderlik yapan yöneticilerin iletişimi aktif bir şekilde kullanmaları gerektiğini belirtmektedir.

Otorite temasına ilişkin BİLSEM ile ilgili üst ara sistem yöneticilerinin görüşleri analiz edildiğinde, katılımcıların ikisi, otorite teması kapsamında, reform uygulamalarının şekillenmesi sürecinde görüşlerinin alındığını belirtirken, diğer ikisi süreçte değişim kararlarının yukarıdan alınıp doğrudan kendilerine iletilildiğini ifade etmektedir. Ancak katılımcılardan şube müdürü olarak aracı rol üstlendiklerini ileten yönetici, diğer görüşlerinde, BİLSEM'ler ile ilgili değişimleri gözlemleyebileceği ve değerlendirebileceği şekilde uzun soluklu görevde bulunmadığını, ilgili birime yeni geçtiğini belirtmiştir. Bu nedenle de karara katılım sağlayabileceği bir durum içerisinde bulunamamış olması muhtemeldir. Katılımcılardan biri ise bazı uygulamalarda karara katılım gösterirken bazı uygulamalarda fikirlerinin alınmadığını dile getirmiştir. Üst ara sistem yöneticilerinin görüşleri bütünsel bir şekilde değerlendirildiğinde ise, çoğunluğunun (N.3) otorite temasının işlevselliğine yönelik olumlu görüş bildirdiği anlaşılmaktadır. Şube müdürleri, reform uygulamalarında, kendileri kadar sahadan uygulayıcıların da kararlarına başvurulduğunu ve bu kararların sahaya dönmesinde öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin kendi görüşlerinden daha üstün tutulduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca otorite teması kapsamında katılımcılar, değişimin benimsenmemesi durumunda ortaya çıkan etmenlere değinmişler, uygulayıcı ve kurum yöneticilerinin değişimin gerekliliğine inanmadıklarında reformu yavaşlattıklarını hatta sadece görünürde yaptıklarını belirtmişlerdir. Değişimin benimsenmemesi durumunda da yönetimin uygulayacağı yaptırımın uzun vadede etkili olmayacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca yöneticilerin, değişime karşı kıdemli öğretmenlerin daha çok direndiği vurgusu da dikkat çekicidir. Şube müdürlerinin konu ile ilgili görüşleri de birçok noktada, öğretmen ve kurum yöneticilerin görüşlerini destekler niteliktedir. Ayrıca katılımcılar, BİLSEM'lerde yöneticilerden ziyade öğretmenlerin reformlara yönelik inancının olmasının uygulamayı başarılı kıldığını ifade etmişlerdir. Terhart (2013) da, benzer şekilde, öğretmenin inandığı ve benimsediği reform uygulamasının beklenen değişimi yarattığını, öğretmenin benimsemediği dışarıdan dayatılan değişim dürtüsünün ise reformun uygulanma ve beklenen dönüşümü gerçekleştirme sürecini bozduğunu düşünmektedir. Berkovich (2011) de benzer bir ifadeyle, öğretmenin reforma karşı tutumunun, reformun başarısı için oldukça önemli olduğu görüşündedir.

Otorite temasına ilişkin ilgili politika belirleyicilerin görüşleri analiz edildiğinde, politika belirleyiciler gerçekleştirilmek istenen reform uygulamalarında sahanın fikrini aldıklarını, uygulayıcıları karara kattıklarını ve reform tasarımını bu doğrultuda şekillendirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, reform uygulamalarının, sahanın ihtiyacından doğmasının başarılı olmasında önemli bir kriter olduğu, uygulayıcıların ve yararlanıcıların ihtiyaçları doğrultusunda planlanmayan hiçbir şeyin başarılı olamayacağı görüşündedirler. Bu görüşü, Tamir ve Grabarski (2020)'nin, politika yapıcıların sahadan bağımsız politik konuların güdümüyle belirledikleri reformların, sistemin ihtiyaçlarını karşılamadığı için başarısız olacağı görüşü desteklemektedir. Schleicher (2019)'de, politika yapıcıların reform tasarlamak ve bunu yaptırım ile yukarıdan aşağıya uygulatmak yerine, sahada başarılı bulunan uygulamaları eğitim sistemine taşımalarının daha etkili bir yöntem olduğu görüşündedir. Politika belirleyiciler de hiyerarşinin diğer katmanlarındaki reform paydaşlarının belirttikleri görüşlere benzer şekilde, reformun benimsenme sürecinde, değişime yönelik gereklilik ve inancın geliştirilmesinde iletişimin önemli olduğunu, bu süreçte kurum yöneticilerinin reformu anlama ve anlatabilme yetkinliğinin, ayrıca süreçteki liderliklerinin reformun başarı ile uygulanmasında etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Dahası yukarıdan gelen reform uygulamalarının ölü doğmuş çalışmalar olduğunu, uygulanırsa da bürokratik zorunluluktan, özde değil görünürde uyguladıklarını belirtmişlerdir. Alanyazın da, yukarıdan aşağıya gelen reform uygulamalarının politika belirleyiciler ile sahadaki uygulayıcıların ortak paydada buluşmalarını engellediğini (Hallinger, 2010), bu nedenle de ortak bir vizyon ve amacın çıktısı olmayan reformların sahada sahipsiz kaldığını göstermektedir (Schleicher, 2019).

Otorite temasına ilişkin BİLSEM ile ilgili birimlerde uygulayıcıdan politika belirleyicisine kadar her kademenin görüşü alınmış; bu görüşlerde her kademenin BİLSEM'lerde yapılan değişimlerin otorite boyutu altındaki gereklilikleri yerine getirdiği konusunda hem fikir oldukları tespit edilmiştir. Ancak öğretmen ve yöneticilerin bir kısmının görüşünden, görünürde karara katılım gösterebilir de, reform sürecinin içerisine dahil olsalar da alınan kararların uygulama konusunda eyleme dönüşmediği de saptanmıştır. Buna karşın, otorite temasına yönelik bütünsel tablo, bu boyutun niteliklerinin sahadaki karşılığı olduğunu ve uygulayıcıdan

politika belirleyicisine kadar her kademede de işlevsel bir şekilde gerekliliklerinin yerine getirildiği şeklindedir.

Güç Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Güç teması ilişkin öğretmen görüşleri analiz edildiğinde, katılımcıların çoğunluğunun (N.22) görüşü, BİLSEM’lerde reformların gerçekleştirilme sürecinde herhangi bir teşvikin söz konusu olmadığı yönündedir. Teşvik uygulamasından bahseden katılımcıların da, finansal teşvikten ziyade övme, onurlandırma, takdire etme gibi sözel motivasyona yönelik vurguları, yöneticilerin reforma hakimiyeti ve öğretmeni de sürece dahil edecek yetkinlikte olmasını birer teşvik aracı olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların yine büyük bir çoğunluğunun teşvik olmasa da gelen uygulamaları bürokratik zorunluluktan dolayı yaptıklarını, aksi durumlarda yaptırımlar ile karşılaşabileceklerini ifade ettikleri görülmüş, bu durumun da kuramın otorite boyutuna atıf yaptığı farkedilmiştir. Oysa Desimone (2002)’a göre, bir reformun başarılı olmasında otorite ve güç boyutlarının dengesinin kurulması önemlidir. Otoritenin yaptırımı kadar, uygulayıcıların reformu gerçekleştirmede motivasyonlarının gücü de reformun başarısını kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlere reformu gerçekleştirmeye yönelik onları motive eden faktörler sorulduğunda da, bireysel doyumlarının, öğrenci potansiyeli ve istekliliğinin, kurumsal prestijlerinin, sosyal medyada görünür olmalarının, BİLSEM’in doğasının, yenilenmenin ve değişmenin heyecanını seven kişisel özelliklerinin reform uygulamalarını gerçekleştirmede birer etken olduklarını vurgulamışlardır. İlgili alanyazın ise, değişim uygulamalarında uygulayıcıların sağlayacağı kişisel faydanın da önemli olduğunu belirtir. Ayrıca değişim sürecinde konum veya kimliklerine yönelik herhangi bir şey kazanmıyorlarsa, çabalarının ödülle ilişkisi yoksa değişmek, değişim için yeni şeyler öğrenmek ve daha fazla çalışmak istemeyeceklerini de ekler (Terhart, 2013). Benzer şekilde Ham ve Deckers (2019), da teşvikin, değişim için gerekli çabayı rasyonelleştirdiğini, öğretmenlerin koşullarında herhangi bir iyileşme söz konusu olmayacaksa, değişim için gerekli ‘ekstra çabayı’ haklı bulmayarak mevcut durumu devam ettireceklerini belirtmiştir.

Güç temasına ilişkin BİLSEM kurum yöneticilerinin görüşleri analiz edildiğinde, katılımcıların çoğunluğunun (N.8) görüşü, BİLSEM’lerde reformların

gerçekleştirilme sürecinde finansal teşvik olmasa da çeşitli teşvik uygulamalar gerçekleştirildikleri yönündedir. Bu teşvik ödüllerinin ise sözel ve duygusal teşviklerden oluştuğu görülmektedir. Teşviklerin sadece sözel ve duygusal bağlamda yapıldığı, öğretmenlerin görüşleri ile de örtüşmektedir. Oysa Ham ve Deckers (2019), *PNK* ile benzer şekilde, finansal teşvik eksiliğinin eğitim reformunun başarısını engellediğini belirtir. Yaptırım konusunda ise bir yöneticinin dışında, diğer tüm yöneticiler, öğretmenlere reform uygulamaları için herhangi bir yaptırım uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yöneticiler, öğretmenlerin reformu uygulamaları için teşvik ve yaptırımdan öte, fikirlerinin alınarak reformun yerleştirilmesinde sürece dahil edilmelerinin daha kritik olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum da yine, kuramın otorite boyutuna atıf yapmaktadır. Desimone (2002), kuramda, reformları otorite boyutunun nitelikleri başlatsa da, güç boyutunun motivasyon teşvikleri ile sürdürülebileceğini belirtmektedir. Bu nedenle de otorite ve güç boyutlarının niteliklerinin denge ile birleşmesinin önemli olduğu bilinmektedir. Katılımcılar ayrıca onları reformları uygulamaya motive eden faktörlerin, iyi iş yapmanın ve yenilenmenin verdiği bireysel doyum ve manevi haz, süreçte reforma eşlik eden öğretmenlerin motivasyonunun yüksekliği ve kurumlarının görünürlüğünün artması olduğunu da vurgulamışlardır.

Güç temasına ilişkin ilgili ara sistem yöneticilerinin görüşleri analiz edildiğinde, katılımcıların çoğunluğu (N.3), BİLSEM'lerde reformların gerçekleştirilme sürecinde çeşitli teşvik uygulamalarına başvurduklarını, buna karşın herhangi bir yaptırım uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerden sadece biri finansal teşvikin de olduğunu dile getirmiş, fakat bu teşvikin yarışmalarda kazanılan küçük maddi ödüller olduğu anlaşılmıştır. Şube müdürleri, teşvik ve yaptırımdan ziyade kurum yöneticilerinin öğretmenlerle iletişimlerinin ve diyaloglarının iyi olmasının reformların başarısını kolaylaştırdığını düşünmektedir. Porter ve arkadaşları da (2015), yaptıkları araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin arasındaki iletişimin niteliğinin reformun başarısını etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Şube müdürleri, değişime onları motive eden unsurları, ülkeye ve bilime katkısı varsa kendilerini motive ettiği yönünde ifade etmişlerdir.

Güç temasına ilişkin politika belirleyicilerin görüşleri analiz edildiğinde, katılımcıların (N.2), BİLSEM'lerde reformların gerçekleştirilme sürecinde çeşitli teşvik uygulamalarının olması gerekliliğini belirtmişlerdir. Fakat bu teşvik

uygulamaları kuramın işaret ettiği finansal teşvik ile ilgili değildir. Uygulayıcıların onurlandırıldığı, takdir edildiği manevi teşviklerden ibarettir. Katılımcıların yaptırım ile ilgili görüşlerinde, biri yaptırım uygulamadıklarını dile getirirken bir diğeri yaptırımı dolaylı olarak söz konusu olduğunu belirtmiştir. Değişime onları motive eden unsurlar ile ilgili ise dini inançları, düşünme felsefeleri, üretmeyi ve hareketliliği seven kişisel özellikleri olduklarını vurgulamışlardır.

Güç temasına ilişkin BİLSEM ile ilgili birimlerde uygulayıcıdan politika belirleyicisine kadar her kademenin görüşü alınmış; bu görüşlerde, uygulayıcılardan politika belirleyicilere değin görüşlerin farklılaştığı gözlemlenmiştir. Güç temasına ilişkin genel tablo bütünsel haliyle şu şekildedir; öğretmenler teşvik yok, yaptırım var derken kurum yöneticileri, üst ara sistem yöneticileri ve politika belirleyiciler aksi şekilde teşvikin olduğu ve yaptırımın olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Tüm katılımcıların teşvik olarak algıladıkları unsurların hep sözel ve manen uygulamalar olduğu farkedilmiştir. Tüm araştırma gurubunda sadece iki kişinin finansal teşvikten bahsettiği görülmüştür. Bu durum, katılımcıların belirttikleri görüşlerin içeriklerinden yola çıkılarak Türk toplumunun yapısıyla ilişkilendirilmiştir. Türk toplumunun Hofstede'nin kültür boyutları kapsamında analiz edildiği çalışmalarda, Türk toplumunun dışı bir toplum olduğu, değerlerin, gelenek ve göreneklerin toplumun karakteristiğini oluşturduğunu, düşük bireycilik ve yüksek kişiler arası duygusal ilişkiler nedeniyle de, kurulan duygusal bağların ve ilişkilerin rekabetin önüne geçtiği görülmektedir (Aydın ve Uçman, 2019; Okuşluk Şenesen, 2018; Şekerli ve Gerede, 2011). Benzer şekilde, Parlar (2015), Türk iş kültürünün diğer ülkelerden farkını ele aldığı kitabında, Türk toplumunun duygusal ve ilişki yönelimli bir toplum olduğu, Türklerin duygularının ve iş ortamındaki hislerinin de elde edecekleri maddi kazançlarından öncelikli olduğu bilgisini sunmaktadır. Kitabın sunduğu diğer bilgilerle de, araştırmanın güç teması altında katılımcıları motive eden unsurlar kapsamında, manevi ve duygu yönelimli durumların finansal teşvikten daha öncelikli olduğu görülmüştür. İlgili alan yazın ise (Desimone, 2002), gücün sağladığı ödül ve yaptırımların devam ettiği sürece reformun devam edeceğini, ikisinin birleştirilerek uygulandığı reformların ise başarılı olacağını belirtmektedir. Bu noktada araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, güç teması altında, Türkiye'de yapılan reformların duygusal yönelimli teşvik araçları ile de sürdürülebilirliğinin sağlanmasının mümkün olduğu anlaşılmaktadır.

İstikrar Temasına İlişkin Sonuç ve Tartışma

İstikrar temasına ilişkin öğretmen görüşleri analiz edildiğinde, katılımcılar, BİLSEM'lerde uygulanan eğitim reformlarının istikrarlı ve sürekliliği olan çalışmalar olmadığını vurgulamışlardır. Bunun ise, politik ortamların hareketliliğinden kaynaklandığını, bu durumun da sisteme olan inancı sarstığı ve nasıl olsa bu reform da değişir algısı yarattığı belirtilmiştir. Bu bulgu Desimone (2002)'un, reformu başlatan politik ortamın sürekli değişimi, başlatılan reformların geçici olduğuna dair düşünceyi beslemektedir, görüşü ile de desteklenmektedir. Benzer şekilde Ham ve Deckers (2019)'da politik sistemdeki istikrarsızlığın, öğretmenlerde değişimin uzun vadeli olmayacağına yönelik belirsizlik duygusunu yarattığını belirtir. Hallinger (2010) da, ne kadar paradoksal görünse de değişimde istikrar gereklidir, görüşündedir. Dahası katılımcılar, istikrar teması altında, reformun hızı ile ilgili belirttikleri görüşlerde, değişim süreçlerinde çeşitli direnç faktörleri ile karşılaştıklarını, hatta bu direnci bazen kendilerinin oluşturduklarını belirtmişlerdir. Gösterilen direnci temelinde ise değişimlerin sık tekrar etmesinin yarattığı kaygı, değişimin paydaşlara iyi açıklanmaması ve nedenlerinin yetersiz olması, belirsiz yol haritası ve hedefler, değişimin uygulama sahasında karşılığının olmaması, motivasyon ve istekliliğin az olması, öğretmenlerin önceki mesleki deneyimlerinin yarattığı direnç, yenilikle iş yüklerinin artması ve öğretmen ve velilerin çıkarlarına ters düşen durumlar bulunmaktadır. Bu bulgular, Terhart (2013)'ın araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Terhart (2013)'da elde ettiği verilerde direncin temelinde uygulayıcıların değişimin gerekliliğini sorgulaması, değişimin nasıl gerçekleşeceğine yönelik bilgi eksikliği, değişimde uygulayıcıları motive edecek araçların eksikliği, mesleki birikimlerinin tehdit altınca kalması, yeni bilginin getireceği iş yükü vb. sıralanabilir. Katılımcılar gösterilen direncin de reformun hızını yavaşlattığını ve yerleşme gücünü olumsuz etkilediğini de belirtmişlerdir. Verger, Altinyelken ve Koning (2013) de, bu tarz olumsuzlukların ve belirsizliklerin reformun hızını zedeleyeceğini belirtmektedir.

İstikrar temasına ilişkin BİLSEM kurum yöneticilerinin çoğunluğu (N.8), BİLSEM'lerde uygulanan eğitim reformlarının devamlılığı olan istikrarlı çalışmalar olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar, BİLSEM'lerde gerçekleştirilen değişim uygulamalarının öğrenci tanılama sistemi, öğretmen seçme sistemi,

program modülleri vb. eğitim politikalarının yapısı korunarak, sadece aksayan yönlerinin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmalar olduğunu belirtmişlerdir. Bu katılımcıların aksine bazı uygulamaların istikrarlı devam ederken bazı uygulamaların hızlı bir şekilde rafa kaldırıldığını belirten görüşler de mevcuttur. Katılımcılar, ayrıca, BİLSEM’lerde gerçekleştirilen değişim uygulamalarında öğrenci, veli ve öğretmen kaynaklı dirençle de karşılaşıldığını belirtmişlerdir. Dirence de değişimin gerekliliğine yönelik inancın olmamasının, değişimin var olan sistemi bozacağı fikrinin, değişimin ayrıca öğretmenlerin ve yöneticilerin iş yükünü artıracaklığı düşüncesinin sebep olduğu ulaşılan sonuçlardandır. Lai ve Lo (2007)’un yaptıkları araştırmada, reform uygulayıcılarının eğitim reformu ile alışagelmış çalışma yaşamlarının değişmesine direnç gösterdiklerine yönelik elde ettikleri bulgu araştırmanın sonucu ile benzer niteliktedir. Ayrıca katılımcılar öğretmen, veli ve öğrenci kaynaklı karşılaşılan direncin reformun hızını ve yerleşme gücünü olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durum da, Tabari (2014)’nin, reform uygulama sürecinde paydaşların değişime katılımları veya tepkileri, reform hareketlerinin etkililiğini ve uygulanmasını etkilemektedir, görüşüyle desteklenmektedir.

İstikrar temasına ilişkin BİLSEM ile ilgili üst ara sistem yöneticilerinin görüşleri analiz edildiğinde, katılımcıların tamamı (N.5), BİLSEM’lerde gerçekleştirilen reform uygulamalarını devamlılığı olan istikrarlı uygulamalar olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar reformların istikrarla sürdürülmesinde öğretmenlerin başrolde olduğunu vurgulamışlardır. Alan yazın da öğretmenlerin eğitim reformunun başarısında önemli olduğunu, öğretmenlerin politika yapıcılarının uygulamalarını hayata geçirilmesinde ve savunulmasında aracı olduklarını belirtir. Ayrıca öğretmenlerin reformlara katılımının reformu başarılı kılabileceği gibi, direncinin uygulama sürecini bozabileceği de bilinmektedir (Steans, 2012). Katılımcılar BİLSEM’de reform uygulamalarında çeşitli nedenlerle dirençle de karşılaştıklarını, bunların velilerin BİLSEM’lerin mantığını anlamamaları, uygulayıcıların mevcut düzenden memnuniyetleri ve alışkanlıkları, alışılan konfor alanından çıkılmak istenmemesi gibi etkenlerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Van Driel, Beijaard ve Verloop (2001) da, öğretmenlerin yıllar içerisinde oluşturdukları alışkanlık ve inançların yarattığı direnç duvarının reformun başarısının önündeki en büyük engellerden olduğu görüşü elde edilen sonuçla örtüşüktür. Katılımcılar karşılaştıkları direncin de reformun hızını ve yerleşme gücünü olumsuz etkilediğini iletmişlerdir. Direnci ise

katılımcıların daha önceki görüşlerde belirttiklerine benzer şekilde iletişim ile kırılabileceğini, reformun anlatılabilmesinin ve ihtiyaç olduğuna yönelik inanç geliştirilmesinin katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

İstikrar temasına ilişkin ilgili politika belirleyicilerin görüşleri analiz edildiğinde, katılımcılardan biri BİLSEM’de gerçekleştirilen değişim uygulamalarının sürekliliği olan istikrarlı uygulamalar olduğunu dile getirirken, bir diğer katılımcı ise BİLSEM’lerdeki değişim uygulamalarının politika ortamının hareketliliğinden etkilendiğini belirtmiştir. Berkovich (2017)’e göre de, eğitim reformları sahada olgunlaşmış başarılı oluncaya kadar yavaş ve karmaşık bir süreç izlerler, bu süreçte politika yapıcılarının da istikrar ve sürekliliği, reformun tam anlamıyla uygulanıp başarılı olması için hayati öneme sahiptir. Nitekim bu durumun istikrarsızlığı, reformların da istikrarını engellemektedir. Katılımcılara, istikrar için nelerin olması gerektiği sorulduğunda ise, reformun toplumun ihtiyaçlarını karşılaması gerektiği, reformun uygulanabilmesi için de gerekli alt yapının hazır olması gerektiği elde edilen sonuçlardandır. Bu sonuç, RAND (2004)’in araştırmasıyla örtüşmektedir. RAND (2004) raporlarına göre, bir reformun sürdürülebilirliği toplumun ihtiyaçlarını karşılamasına bağlıdır. Aynı zamanda reform tasarımının uygulanması için gerekli alt yapının sağlanması, sahadaki paydaşların da bu sürece dahil edilmesi gerekmektedir. Ayrıca katılımcılar reform sürecinde çeşitli direnç faktörleri ile karşılaştıklarını belirtmişler, bu durumun da diğer katılımcıların belirttiği gibi reformun hızını yavaşlattığını ve yerleşme gücünü zayıflattığını ifade etmişlerdir. Fakat süreç yavaşlarsa da belirledikleri hedeften sapmadıkları da elde edilen sonuçlardandır. Reformun istikrarı ve sürdürülebilirliği için geribildirimlerle, değerlendirme yapıp aksayan yönleri iyileştirmenin de gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucu, Ham ve Deckers (2019)’ın, uygulamaların izlenmesi ve geribildirimlerle desteklenmesi değişim uygulamasını iyileştirmekte, aksi ise sistemin yetersiz kalmasına neden olarak reformun başarısında engel teşkil etmekte, görüşü desteklemektedir. Altinyelken (2010)’in, yaptığı bir araştırma da, öğretmenlerin izleme eksikliği olan reform uygulamalarını gerçekleştirmediklerini, izlemenin ve hesap verilebilirliğin işlevsel olmadığı değişim çalışmalarına karşı tepkisiz kaldıkları bulgusu da araştırmanın sonuçlarıyla benzer niteliktedir.

İstikrar temasına ilişkin BİLSEM ile ilgili birimlerin her kademesindeki katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, öğretmenlerin BİLSEM'deki değişim uygulamalarını istikrarsız ve sürekli değişen yapıda bulurken, yönetimin her kademesi yapılan değişim uygulamalarını istikrarlı bulmuştur. Bu konudaki farklılaşma dikkat çekicidir. Ayrıca sadece politika belirleyicilerden biri, BİLSEM'lerde yapılan değişim uygulamalarında politikasızlığın söz konusu olduğunu belirtmiş, hatta Türkiye'de yapılan reform uygulamalarında sadece AB ölçekli değişim uygulamalarının sürdürülebilir olduğunu ve sonuçlarını gördüklerini iletmiştir. Bu konudaki düşüncelerin farklılaşmasında yönetici kademelerindeki hareketliliğin sürekliliğinden kaynaklandığı da düşünülebilir. Çünkü yine üst ara sistem yöneticilerinden bir katılımcının, BİLSEM'lerde ve Türkiye'de yönetici kadrosunda dahi olursa sürekli sirkülasyona tabi tutulduklarını, bu nedenle de uygulamalardaki politika değişimlerini yorumlayacak kurumsal hafızaların mümkün olmadığına yönelik görüşü bu durumu açıklar niteliktedir.

PNK'nın Boyutlarının Niteliği ve Boyutların Birbiri ile İlişisine Yönelik Sonuç ve Tartışma

BİLSEM ile ilgili gerçekleşen eğitim reformlarının, sistemdeki uygulayıcıdan politika belirleyicisine, her katmandaki ilgili katılımcıların *PNK'nın* boyutları kapsamındaki görüşleri değerlendirildiğinde, boyutların kuramdaki nitelik özelliklerini taşıdığı ve boyutların birbiri ile olan ilişkisinin daha güçlü bir reform formu oluşturduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, Porter ve arkadaşlarının (1988) geliştirdiği, Desimone (2002)'un ise sistematik bir hale getirerek geliştirdiği *PNK'nın*, bir reform veya politika sisteminin *belirginlik, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar niteliklerinin* her birinde 'gerçek bir değerler kümesi' olduğu varsayımı ile örtüşmektedir. Ayrıca elde edilen bulguların sonucunda, BİLSEM ile ilgili her katmandaki katılımcının, kuramın boyutları kapsamındaki görüşlerinde -boyutların niteliklerinin gerekliliklerini- bir reformda olması gereken özellikler olarak vurguladıkları saptanmış, belirttikleri niteliklerin yokluğunda ise reform başarısının engellendiğini, kurumda ve sistemde kaos ve karmaşaya neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum katılımcılar, saha, koşullar, sistem ve hatta coğrafya değişse de boyutların gerçek niteliğinin sabit kaldığını göstermektedir. Bu sonuç da Desimone (2002)'un kurama yönelik görüşleri ile örtüşmektedir.

PNK'nin boyutlarının niteliği ve birbiri ile ilişkisine yönelik elde edilen bulgulardan, her bir boyutun eğitim reformunun başarısına olumlu etkide bulunduğu, aynı zamanda bir boyutun niteliklerinin varlığının diğer boyutları da güçlendirdiği keşfedilmiştir. Tutarlı uygulamaların, reformların gerçekleşmesine yönelik inancı beslediği için istikrar ve sürdürülebilirliği sağlaması, reformun belirginlik boyutunun kapsamında rasyonelize edilmesinin uygulamasını kolaylaştırması ile otorite, güç, istikrar boyutunu da güçlendirmesi, güç boyutunun niteliklerinin otorite boyutunu etkilerken aynı zamanda teşviklerin motivasyonu ile reformun istikrar boyutunu da güçlendirmesi ve sürdürülebilirliği sağlaması gibi birçok örnek ilişki verilebilir. Bu da Desimone (2002)'un *PNK*'nin işleme sistemi ile ilgili, 'Her nitelik uygulamayı etkiler', 'Her nitelik uygulamayla farklı bir şekilde ilişkilidir' ve 'Her nitelik, diğer niteliklerle ilişkisi yoluyla işler' görüşlerini de desteklemektedir. Kuram, her bir boyutun niteliklerinin birbirini güçlendirebileceği gibi, birbirinin gücünü zayıflatabileceğini de belirtmektedir. Katılımcıların belirttikleri görüşlerden elde edilen bulgular da, boyutların niteliklerinin varlıklarının yarattığı başarı ile ilişkiselliği ve niteliklerinin yokluklarının ortaya çıkardığı sorun, direnç, engel ve reformun zayıflamasının ilişkiselliği kuramın boyutlarının karakteristik özelliklerini kanıtlar niteliktedir.

Öneriler

Bu başlık altında, araştırma kapsamında ulaşılan bulgu ve sonuçlardan doğrultusunda, bütüncül bir bakış açısıyla yapılan öneri şu şekildedir;

Gerçekleştirilmeye çalışılan reform tasarımlarının, enerji, zaman ve finans kaybını minimize etmek amacıyla, reformun başarısız olma riskini azaltmak ve dahası başarılı olma olasılığını artırmak için reformların uygulanmaya başlamadan önce *PNK*'nin belirttiği politika niteliklerini içermesi sağlanmalıdır. *PNK*'nin sunduğu politika nitelikleri ile sistemli bir şekilde dizayn edilen ve geliştirilen reformun, pilot uygulamalar ile sahanın tamamına uygulanmadan aksayan veya eksik bulunan noktaları belirlenmeli ve tekrar düzenlenmelidir. Pilot uygulamalar ve sahanın geribildirimleri ile olgunlaşan reform tasarımları, bu donanım ile Türkiye bağlamında başlatılmalıdır. Uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler ise, daha spesifik bir şekilde iki bölümde sunulmuştur.

Uygulayıcılara yönelik öneriler. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgu ve sonuçlara dayalı olarak, uygulayıcılara kuram bağlamında reform tasarlanması

süreci ile ilgili öneriler ve BİLSEM’de gerçekleştirilen reformist uygulamalar ile ilgili görüşlerde açığa çıkan sorunlara yönelik çözüm önerileri aşağıda sıralanmıştır.

Kuramın belirginlik teması kapsamında yapılan öneri şu şekildedir;

- BİLSEM’lerde ve eğitim reformlarında, bir reform başlatılmadan önce her aşamasının belirgin olduğu bir yol haritasının oluşturulması, paydaşlara düşen rolün belirgin olması ve gerekirse mesleki gelişim desteği ile hazırbulunuşlarının artırılması uygulayıcıların reformu anlamlarını ve rasyonelleştirmelerini kolaylaştırabilir.

Kuramın belirginlik teması kapsamında yapılan öneri şu şekildedir;

- Eğitim politikalarının geliştirilmesinde her kurum ile ilgili, gerçekleştirilen reformların, değişen politikaların yıllar içerisinde değişiminin yer aldığı hafıza sistemleri oluşturulmalıdır. Politik ortamın değişimi, yöneticilerin değişimi vb. durumlarda yeni başlatılan reformlar, bu sistemde yer alan uygulamaları tekrarlamamalıdır.

Kuramın otorite teması kapsamında yapılan öneri şu şekildedir;

- Uygulanmaya çalışılan her reformda, politika belirleyiciler, sahadan kendi kademelerine kadar her katmandan bireylerin olduğu bir üst ekip oluşturmalı, bu ekibin reform tasarım sürecinde fikirlerinin alındığı gibi, uygulama sürecinde de sahayla doğrudan iletişim halinde olmaları sağlanmalıdır. Sahanın ve uygulamalarda sahada çıkan sorunların anlaşılabilirliği ancak böyle mümkündür.

Kuramın güç teması kapsamında yapılan öneri şu şekildedir;

- BİLSEM’lerde ve Türkiye’de gerçekleştirilen reform uygulamalarında, uygulamanın yerleşmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için uygulayıcılara teşvik mekanizmasının kurulması gerekmektedir.

Kuramın istikrar teması kapsamında yapılan öneri şu şekildedir;

- BİLSEM’lerde ve Türkiye’de gerçekleştirilen reform uygulamalarında, geribildirimlerin bulunduğu, reformların denetlendiği ve değerlendirildiği, denetim sistemleri kurulmalıdır.

BİLSEM'in eğitim politikalarında gerçekleştirilen reformist uygulamalar ile ilgili alınan görüşlerde ortaya çıkan sorunlar ile ilgili çözüm önerileri de şu şekildedir;

- BİLSEM ile ilgili politika belirleyiciler, sorun olarak görülen, *öğrenci tanılama sistemi* ile ilgili yeni bir sistem geliştirmelidir. Daha önce başarılı bulunan WNV'nin içeriği incelenerek, ASIS uygulamasının geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- BİLSEM ile ilgili *öğretmen seçimi politikasının*, BİLSEM uygulamasının ilk yıllarındaki gibi daha kapsamlı bir ölçme sistemin dönüşürülmesi gerekmektedir. Öğretmenler de kendileri var olan mevcut sistemin yetersiz olduğu görüşündedir.
- BİLSEM ile ilgili *yönetici seçme politikalarında*, politika belirleyicileri dahi bu konuda yetersiz olduklarını belirtmiş, politik bazı durumların gölgesinde hareket edemediklerini vurgulamışlardır. Yönetici seçme politikalarının da siyasi faaliyetlerin etkisinden kurtarılarak, BİLSEM'de görev yapacak nitelikte yöneticilerin belirleneceği, kapsamlı bir seçme sisteminin oluşturulması gerekmektedir.
- BİLSEM, *program modüllerinin* gerçekleştirilebileceği donanıma sahip kurumlara dönüşürülmelidir. Üniversitedeki teknokentler bu kullanıma açılmalı, BİLSEM'ler ile ortak faaliyet yürütmelidirler.
- BİLSEM program modüllerinin sahada görev yapan uygulayıcıların da katılımı ile geliştirilmesi sağlanmalıdır.
- BİLSEM'lerde üretilen ürünlerin patent alımlarının sağlanması gibi konuların da açıklığa ulaştırılması, BİLSEM'de görev yapan öğretmen ve yöneticilerin bu konuda bilgilendirilmesinin sağlanması gerekmektedir.

Araştırmacılara yönelik öneriler. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgu ve sonuçlara dayalı olarak, sonraki araştırmalar için yapılan öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- *PNK*, gömülü teori yöntemiyle ele alınarak, Türkiye bağlamında kuram güncellenebilir, yerelleştirilebilir ve yeni nitelikler keşfedilebilir.

- Türkiye’de birçok sorunlu bulunan eğitim politikası, *PNK* kapsamında ele alınarak sorunlu yönler ortaya çıkarılabilir ve iyileştirmeler yapılabilir.
- *PNK*, eğitim reformlarının başarılı olmasındaki etmenlerin ortaya çıkarılabilmesi için, bir ölçek olarak geliştirilebilir. Böylelikle nicel veriler ile de elde edilen sonuçların genellenebilirliği sağlanabilir ve uygulayıcılar için kullanım kolaylığı sağlayabilir.

Kaynaklar

- Addonizio, M., & Kearney, C. P. (2012). *Education reform and the limits of policy: Lessons from Michigan*. WE Upjohn Institute.
- AESC, 2021. Kolmogorov boarding school, history. <https://internat.msu.ru/en/> adresinden erişilmiştir.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar: Aileleri ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akarsu, F. (2004a). Üstün yetenekliler. M. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. Bilgili (Ed.), *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (syf.127- 154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akay, M. (2010). *Milli eğitim şuraları karar metinlerinin seçilmiş kavramlar açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Akkanat, 2004. Üstün ve özel yetenekliler. M. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. Bilgili (Ed.), *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (syf.169-194). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akkutay, Ü. (2004). Osmanlı eğitim sisteminde Enderun mektebi. M. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. Bilgili (Ed.), *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (syf.85-96). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 82-88.
- Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129-137.
- Alok, K. (2012). Anchors for education reforms. *International Journal of Educational Reform*, 21(4), 276-291.
- Altıntaş, E., & İlgün, Ş. (2016). Öğretmenlerin Üstün Zekâlı Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Düşünce Ve Önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).

- Altinyelken, H. K. (2010). Curriculum change in Uganda: Teacher perspectives on the new thematic curriculum. *International journal of educational development*, 30(2), 151-161.
- Altun, T., & Vural, S. (2012). Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 152-177.
- Anderson, K. (2000). *Gifted and talented students: Meeting their needs in New Zealand schools*. Wellington: Learning Media.
- Arar, K., Tamir, E., & Abu-Hussain, J. (2019). Understanding reforms, school reactions to major changes: The case of Israel. *Journal of Educational Administration and History*, 51(4), 402-418.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. M. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. Bilgili (Ed.), *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (syf.155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ayaydın, Y., & Ün, D. (2018). Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin BİLSEM ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 121-155.
- Aybek, 2020. *Ziya Selçuk eğitim şurasını toplamamalıdır*. <https://www.cumhuriyet.com.tr/yazarlar/sahin-aybek/ziya-selcuk-egitim-surasini-toplamamalidir-1722893> adresinden erişilmiştir.
- Aydın, D., & Uçman, P. (2019). Türk toplumunun çalışma yaşamı karakteristiklerinin Hofstede'nin boyutları çerçevesinde incelenmesi. *Management and Political Sciences Review*, 2(2), 131-151.
- Aypay, A. (2015). *Eğitim politikası (2. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.

- Bağlıbel, M., & Samancıoğlu, M. (2019). Avrupa Komisyonu Türkiye ilerleme raporlarındae: 1998-2018 yıllarına ilişkin bir inceleme. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 47-68.
- Bakioğlu, A., & Levent, F. (2013). Suggestions for gifted education in Turkey. *Journal of Gifted Education Research*, 1(1), 31-44.
- Başdemir, H. Y. (2014). Türkiye’de Eğitim Reformu İçin. *Liberal Düşünce Dergisi*, (76), 101-118.
- Baykoç, N. (2014). *Üstün; akıl, zeka, deha, yetenek, dahiler-savantlar gelişimleri ve eğitimleri*. Ankara: Vize.
- Baykoç Dönmez, N.B. (2004). Bilim Sanat Merkezlerinin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 69-73.
- Baysal-Metin, N., Dağlıoğlu, H. E., & Saranlı, A. G. (2018). Çocuk gelişimi bakış açısıyla üstün yetenekli çocuklar. *Ankara: Hedef CS Yayıncılık*.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Berkovich, I. (2011). No we won't! Teachers' resistance to educational reform. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 563-578.
- Berkovich, I. (2017). Educational reform hyperwaves: Reconceptualizing Cuban's theories of change. *Journal of Educational Change*, 18(4), 413-438.
- Berkovich, I., & Bogler, R. (2019). DESCP factors: the 'invisible'impediments to reforms in education. *Journal of Educational Administration and History*, 51(3), 239-255.
- Bhatt, R. (2011). A review of gifted and talented education in the United States. *Education Finance and Policy*, 6(4), 557-582.
- Bildiren, A. (2018). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgili, A. E. (2004). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu. M. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. Bilgili (Ed.), *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (syf.243-260). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Birgili, B., & Çalık, B. (2013). Üstün yeteneklilerin eğitimleri ve Türkiye'ye bakış. *Journal of Gifted Education Research*, 1(2), 67-77.
- Brezicha, K., Bergmark, U., & Mitra, D. L. (2014). One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational administration quarterly*, 51(1), 96-132.
- Bulut, S., & Taylı, A. (2006). Cumhuriyet dönemi üstün yetenekliler eğitim politikası. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Burg, B. (1992). Gifted education in Israel. *Roeper Review*, 14(4), 217-221.
- Casey, R., & Koshy, V. (2013). Gifted and talented education: The English policy highway at a crossroads?. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 44-65.
- Cevher Kılıç, V. (2015). Türkiye'de üstün ve özel yetenekli çocuklara yönelik bir eğitim politikası oluşturulamaması sorunu üzerine bir değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(12), 145-154.
- Cevher Kılıç, V. (2018). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitiminde ülke politikaları ve eğitim uygulamaları. *Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü*, 135-143.
- Chatterji, M. (2002). Models and methods for examining standards-based reforms and accountability initiatives: Have the tools of inquiry answered pressing questions on improving schools?. *Review of Educational Research*, 72(3), 345-386.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications
- Choi, K. M., & Hong, D. S. (2009). Gifted education in Korea: Three Korean high schools for the mathematically gifted. *Gifted Child Today*, 32(2), 42-49.
- Clune, W. (1998). Toward a theory of systemic reform: The case of nine NSF statewide systemic initiatives. *National Institute for Science Education Research Monograph*, 16.

- CNRTL, 2012. *Réforme definition*. <https://www.cnrtl.fr/definition/r%C3%A9forme> adresinden erişilmiştir.
- Coffey, B. (2013). Strategic policy, planning and assessment for sustainability: insights from Victoria, Australia. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S.B. Demir, Çev.). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri (Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational researcher*, 19(1), 3-13.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers college record*, 99(3), 453-477.
- Cuban, L. (2013). Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching practice?. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 109-125.
- Çakır, M. (2013). Reform ve idari reform kavramları üzerine bir inceleme. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(16), 627-640.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2013). Turkey's Education Policy During the AK Party Era (2002-2013). *Insight Turkey*, 15(4).
- Çelik-Şahin, Ç. 2014. Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin bu kurumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 101-117.
- Çitil, M. (2018). Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (Özel Sayı 1), 143-172.
- Çitil, M. (2020). Geçmişten günümüze Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi: Prof. Dr. Ayşegül Ataman ile görüşme. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 511-524.

- Çoruk, A. (2019). Planlı kalkınma dönemindeki Milli Eğitim Şûra kararlarının kalkınma planlarındaki eğitime ilişkin hedefler çerçevesinde değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 297-318.
- Dai, D. Y. (2009). Essential tensions surrounding the concept of giftedness. In *International handbook on giftedness* (pp. 39-80). Springer, Dordrecht.
- Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002). *Extending educational reform*. Taylor & Francis.
- Datnow, A., & Stringfield, S. (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1-2), 183-204.
- David, H. (2014). Diagnosis of the gifted in Israel. *Gifted Education International*, 30(1), 87-90.
- Davidson, JE (2012). Is giftedness truly a gift? *Gifted Education International*, 28 (3), 252-266.
- Del Val, M. P., & Fuentes, C. M. (2003). Resistance to change: a literature review and empirical study. *Management decision*, 41(2), 148-155.
- Demir, E., ve Şen, H. Ş. (2009). Cumhuriyet dönemi mesleki ve teknik eğitim reformları. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2), 39-58.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of educational research*, 72(3), 433-479.
- Donaldson, G. (2016). A systematic approach to curriculum reform in Wales. *Cylchgrawn Addysg Cymru/Wales Journal of Education*, 18(1), 7-20.
- Dönmez, N.B. (2004). Bilim Sanat Merkezlerinin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 69-73.
- DPT, (1963). *Birinci beş yıllık kalkınma planı (1963 - 1967)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Birinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1963-1967%E2%80%8B.pdf> adresinden erişilmiştir.

- DPT, (1968). *İkinci beş yıllık kalkınma planı (1968 - 1972)*.
<https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C4%B0kinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1II%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1968-1972%E2%80%8B.pdf>_adresinden erişilmiştir.
- DPT, (1973). *Üçüncü beş yıllık kalkınma planı (1973 - 1977)*.
<https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/%C3%9C%C3%A7%C3%BCnc%C3%BC-Be%C5%9F-Y%C4%B1II%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1973-1977%E2%80%8B.pdf>_adresinden erişilmiştir.
- DPT, (1979). *Dördüncü beş yıllık kalkınma planı (1979 - 1983)*.
<https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/D%C3%B6rd%C3%BCnc%C3%BC-Be%C5%9F-Y%C4%B1II%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1979-1983%E2%80%8B.pdf>_adresinden erişilmiştir.
- DPT, (1985). *Beşinci beş yıllık kalkınma planı (1985 - 1989)*.
<https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Be%C5%9Finci-Be%C5%9F-Y%C4%B1II%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1985-1989.pdf> adresinden erişilmiştir.
- DPT, (1990). *Altıncı beş yıllık kalkınma planı (1990 - 1994)*.
<https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Alt%C4%B1nc%C4%B1-Be%C5%9F-Y%C4%B1III%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1990-1994%E2%80%8B.pdf> adresinden erişilmiştir.
- DPT, (1996). *Yedinci beş yıllık kalkınma planı (1996 - 2000)*.
<https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yedinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1II%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1996-2000%E2%80%8B.pdf> adresinden erişilmiştir.
- DPT, (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı (2001-2005)*.
<https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Sekizinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1II%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2001-2005.pdf> adresinden erişilmiştir.

- DPT, (2007). *Dokuzuncu beş yıllık kalkınma planı (2007-2012)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2007-2013%E2%80%8B.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Duman, T. (1999). Türkiye'de Eğitim Reformları Açısından Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Erdem*, 12(34), 91-106.
- Duman, G., Köroğlu, G. N., Baykan, A. K., Yılmaz, S., & Erdoğan, M. (2014). Öğretmen adaylarının Türkiye'deki eğitim reformlarını takip etme durumlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 609-628.
- Emini, F. T. (2009). Türkiye'de yerel yönetimler reformunun iç ve dış dinamikleri. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 31-48.
- Enç, M. (2004a). *Özel eğitimin tarihçesi*. M. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. Bilgili (Ed.), *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (syf.15-36). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Enç, M. (2004b). *Enderun*. M. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. Bilgili (Ed.), *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* içinde (syf.37-84). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ergün, M. (2003). Türkiye eğitiminde ortaöğretim reformu. *2000'li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, 307-312.
- Eriş, S. (2006). *1961–1987 yıllarında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuraları ve alınan kararların uygulamaları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eyre, D. (2009). The English model of gifted education. In *International handbook on giftedness* (pp. 1045-1059). Springer, Dordrecht.
- Eyre, D., & Geake, J. (2002). Trends in research into gifted and talented education in England. *Gifted and talented International*, 17(1), 13-21.
- Feldman, M. S. (2003). A performative perspective on stability and change in organizational routines. *Industrial and corporate change*, 12(4), 727-752.

- Feniger, Y., Livneh, I., & Yogev, A. (2012). Globalisation and the politics of international tests: *The case of Israel. Comparative Education, 48*(3), 323-335.
- Fink, D. (2003). The law of unintended consequences: The 'real' cost of top-down reform. *Journal of Educational Change, 4*(2), 105-128.
- Fischer, C., & Müller, K. (2014). Gifted education and talent support in Germany. *Center for Educational Policy Studies Journal, 4*(3), 31-54.
- Fullan, M. (1994). Coordinating top-down and bottom-up strategies for educational reform. *Systemic reform: Perspectives on personalizing education, 7-24*.
- Fullan, M. (2000). The return of large-scale reform. *Journal of educational Change, 1*(1), 5-27.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of educational change, 10*(2-3), 101-113.
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change, 17*(4), 539-544.
- Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *Phi Delta Kappan, 73*(10), 744-752.
- Gallagher, J. J. (1966). Research summary on gifted child education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED026753.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2019). School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education, 22*(3), 279-300.
- Gawlik, M. A. (2015). Shared sense-making: How charter school leaders ascribe meaning to accountability. *Journal of Educational Administration*.
- Gaziel, H. H. (2010). Why educational reforms fail: The emergence and failure of an educational reform: A case study from Israel. In *Globalisation, ideology and education policy reforms* (pp. 49-62). Springer, Dordrecht.
- GEF, (2020). *Tarihçe*. http://gef-ozelegitim-gormeengelliler.gazi.edu.tr/posts/view/title/tarihce-171693?siteUri=gef-ozelegitim-gormeengelliler_sayfasından_erişilmiştir.

- Genç, M. A. (2016). Üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 49-66.
- George, D. (1992). Gifted education in England. *Roeper Review*, 14(4), 201-204.
- Girgin, A. (2020). MEB'in 'Gizemli Okulu' Üsküdar ARGEM'in Sırrı? <https://www.gercekgundem.com/yazarlar/atalay-girgin/2861/mebin-gizemli-okulu-uskudar-argemin-sirri> adresinden erişilmiştir.
- Göçoğlu, V. (2015). Türkiye'de Cumhuriyetin ilanından sonra gerçekleştirilen çeşitli kamu yönetimi reform çabalarının kurumsallaşma kuramı bağlamında değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 48, 483-504.
- Grek, S. (2012). What PISA knows and can do: Studying the role of national actors in the making of PISA. *European Educational Research Journal*, 11(2), 243-254.
- Grigorenko, E. L. (2017). Gifted education in Russia: Developing, threshold, or developed. *Cogent Education*, 4(1), 1364898.
- Grigorenko, E. L., & Clinkenbeard, P. R. (1994). An inside view of gifted education in Russia. *Roeper Review*, 16(3), 167-171.
- Grindle, M. (2004). In process: The politics of education reform. In *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform* (pp. 189-206). Princeton, Oxford: Princeton University Press. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/j.ctv36zq8d.14>
- Guhn, M. (2009). Insights from successful and unsuccessful implementations of school reform programs. *Journal of Educational change*, 10(4), 337-363.
- Gündüz, M. (2016). Enderun Mektebi ve Osmanlı'da üstün yeteneklilerin eğitimi. *Eğitime Bakış*, 12(37), 11-20.
- Güneş, A. (2018). Türkiye'de Bilim Sanat Merkezleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 185-193.
- Güven, İ. (2012). The 4+ 4+ 4 School Reform Bill and the FATİH Project: is It a Reform? *İlkogretim Online*, 11(3).

- Hallinger, P. (2010). Making education reform happen: is there an 'Asian' way?. *School leadership and management*, 30(5), 401-418.
- Hallinger, P., & Lee, M. (2011). A decade of education reform in Thailand: broken promise or impossible dream?. *Cambridge journal of education*, 41(2), 139-158.
- Hallinger, P., & Lee, M. (2013). Mapping instructional leadership in Thailand: Has education reform impacted principal practice?. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 6-29.
- Ham, M., & Dekkers, J. (2019). What role do teachers' beliefs play in the implementation of educational reform?: Nepali teachers' voice. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102917.
- Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ve eğitim reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 59-79.
- Harris, A. (2011). Reforming systems: Realizing the fourth way. *Journal of educational change*, 12(2), 159-171.
- Heller, K. A. (2013). Gifted education from the German perspective. In *The routledge international companion to gifted education* (pp. 85-91). Routledge.
- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138.
- Hopkins, D. (2016). School and system reform—an agenda for Wales. *Cylchgrawn Addysg Cymru/Wales Journal of Education*, 18(1), 87-110.
- Horn, R. A. (2002). *Understanding educational reform: A reference handbook*. ABC-CLIO.
https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=GtpxOLHfNWMC&oi=fnd&pg=PP11&dq=horn,+2002+reform&ots=0ocGezntRm&sig=BTiw4ByMsTeNm bcAD8TxDNAPFbl&redir_esc=y#v=onepage&q=horn%2C%202002%20reform&f=false adresinden erişilmiştir.

- Huberman, A., & Miles, M. (1984). Rethinking the quest for school improvement: Some findings from the DESSI study. *Teachers College Record*, 86(1), 34-54.
- Işık, A., & Güneş, E. (2017). Türk tarihinde özel yeteneklilerin eğitimi: Osmanlı Enderun Mektebi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 4(3), 1-13.
- İlyas, A. (2017). Cumhuriyet'in ideal toplum yetiştirme yolu: 5245 sayılı harika çocuk yasası. *Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 12 (23), ss. 165-180.
- Jolly, J. L. (2014). Building gifted education: One state at a time. *Gifted Child Today*, 37(4), 258-260. <https://doi.org/10.1177/1076217514544031> adresinden erişilmiştir.
- Jolly, J. L., & Robins, J. H. (2016). After the Marland Report: Four decades of progress?. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 132-150.
- Joong, Y. H. P. (2012). Understanding the ecologies of education reforms: Comparing the perceptions of parents and secondary teachers and students in China. *Peabody Journal of Education*, 87(2), 267-282.
- Karp, A. (2011). Gifted education in Russia and the United States. In *The elements of creativity and giftedness in mathematics* (pp. 131-143). SensePublishers.
- Kasa, B., & Ersöz, Y. (2016). Pros and Cons: Compulsory 12 year education reform in Turkey. *South African Journal of Education*, 36(2).
- Kavak, Y., & Baskan, G. A. (2009). Restructuring studies of teacher education in recent years in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 364-367.
- Kaya, N. G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM'ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Kazu, İ. Y. ve Şenol, C. 2012. Üstün yetenekliler eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri BİLSEM örneği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 13-35.

- KB, (2014). *Onuncu kalkınma planı (2014-2018)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf> adresinden erişilmiştir.
- KB, (2019). *Onbirinci kalkınma planı (2019-2023)*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kejanlıoğlu, B. (2005). Medya çalışmalarında kamusal alan kavramı. M. Özbek (Ed.), *Kamusal alan içinde* (s. 689-713). İstanbul: Hill.
- Keskin, N. (2003). Eğitimde reform. *Kamu Yönetimi I. Ulusal Kurultayı*, Malatya. Malatya: İnönü Üniversitesi. <http://www.antimai.org/gr/nurayegitref.htm> adresinden erişilmiştir.
- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., & Aydın, S. (2013). Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), Özel Sayı, 78-96.
- Kılıç, F., & Memişoğlu, S. P. (2018). Investigations of the perceptions of teachers in science and art centers (SAC) to the leadership competencies of administrators' institutional effectiveness, institutional culture in terms of various variables. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 4(1), 110-137.
- Kliebard, H. M. (1988). Success and failure in educational reform: Are there historical "lessons"? *Peabody Journal of Education*, 65(2), 143-157.
- Koc, Y., Isiksal, M., & Bulut, S. (2007). Elementary school curriculum reform in Turkey. *International Education Journal*, 8(1), 30-39.
- Kocabaş, K. (2008). Sunuş: Aydınlık Bir Gelecek İçin Eğitim Reformu Zorunluluğu... *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 1-18.
- Koshy, V., Smith, C. P., & Casey, R. (2018). England policy in gifted education: Current problems and promising directions. *Gifted Child Today*, 41(2), 75-80.
- Koçer, H. A. (1973). Eğitim reformları açısından öğretmen yetiştirme problemi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 6(1), 1-19.

- Kulaç, O., & Çalhan, H. S. (2013). Bir kamu politikası süreci analizi: Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu Yurtdışı Lisansüstü Bursları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 205-225.
- Kurnaz, A., & Ekici, S. G. (2020). BİLSEM Tanılama Sürecinde Kullanılan Zeka Testlerinin Psikolojik Danışmanların ve BİLSEM Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 365-399.
- Kurdaş, Ç. (2012). Üstün yetenekliler ve üstün yeteneklilerin eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezleri (Malatya Bilim ve Sanat Merkezi Örneği)/Gifted Students and the Education of Gifted Students in Science and Arts Centers (Malatya Science and Arts Centers Case). *Hikmet Yurdu Düşünce-Yorum Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5(10), 151-181.
- Lai, M., & Lo, L. N. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 53-68.
- Levent, F. (2011). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı: Anne, baba ve öğretmenler için*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Levent, F. (2014). *Üstün yetenekli çocukları anlamak: üstün yetenekli çocuklar sarmalında aile, eğitim sistemi ve toplum*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Levin, B., & Wiens, J. (2003). There is another way: A different approach to education reform. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 658-664.
- Lindquist, C. (2017). Educational Reform in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 13(2), 133-143.
- Loeb, H., Knapp, M. S., & Elfers, A. M. (2008). Teachers' response to standards-based reform: Probing reform assumptions in Washington State. *education policy analysis archives*, 16, 9.
- Lunenburg, F. C. (2011, September). Reforming Again and Again A Bumpy Ride for Six Decades. In *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal* (Vol. 29, No. 1).
- Marx, R. W. (2014). Reforming again: Now teachers. *Teachers College Record*, 116(1), 17296.

- MEB, (1949). *IV. Milli Eğitim Şurası*.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164715_4_sura.pdf
adresinden erişilmiştir.
- MEB, (1953). *V. Milli Eğitim Şurası*.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164807_5_sura.pdf
adresinden erişilmiştir.
- MEB, (1957). *VI. Milli Eğitim Şurası*.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164847_6_sura.pdf
adresinden erişilmiştir.
- MEB, (1962). *Yedinci Milli Eğitim Şurası*.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_01/28122537_sura_7.pdf
adresinden erişilmiştir.
- MEB, (1974). *IX Milli Eğitim Şurası*.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf
adresinden erişilmiştir.
- MEB, (1982). *XI Milli Eğitim Şurası*.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf
adresinden erişilmiştir.
- MEB, (1988). *XII Milli Eğitim Şurası*.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf
adresinden erişilmiştir.
- MEB, (1996). *XV. Milli Eğitim Şurası*.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf
adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2006a). *Onyedinci Milli Eğitim Şurası kararları*.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf
adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2006b). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim.

- MEB, (2010). 18. Milli Eğitim Şurası kararları. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2012). *Üstün yeteneklilerin eğitimi alanında uluslararası politika ve uygulamaların incelenmesi raporu, Haziran.* http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_02/12114109_stnyeteneklerineitimi.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2013). *MEB 2013-2017 Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Eylem Planı.* http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/25043741_zelyetenekli bireylerstratejiveuygulamaplan20132017.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2014). 19. Milli Eğitim Şurası kararları. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2018a). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2018b). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2019a). *Güzel sanatlar ile spor liselerine özel yetenek sınavı için başvurular başladı.* <https://www.meb.gov.tr/guzel-sanatlar-ile-spor-liselerine-ozel-yetenek-sinavi-icin-basvurular-basladi/haber/18794/tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2019b). *ARGEM Yapay Zeka Atölyesi.* <http://istanbul.meb.gov.tr/www/argem-yapay-zek-atolyesi/icerik/2504> adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2019c). *Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi. Tebliğler Dergisi, 82(2747), 392-435.* https://www.memurlar.net/common/news/documents/872519/2747_aralik_2019.pdf adresinden erişilmiştir.

- MEB, (2020a). *Bilim ve Sanat Merkezlerine öğretmen seçme ve atama kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_11/20115406_2020_Bilim_ve_Sanat_Merkezlerine_OYgYretmen_SecYme_ve_Atama_KYlavuzu.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB, (2020b). *Bilim ve Sanat Merkezleri Güçleniyor*. <https://www.meb.gov.tr/bilim-ve-sanat-merkezleri-gucleniyor/haber/21827/tr> adresinden erişilmiştir.
- MEB, 2021. *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm> adresinden erişilmiştir.
- MEGEP, (2007). *Üstün zeka ve özel yetenekli çocuklar*. http://www.fencebilim.com/ustunyetenek/cocuk_gelisimi_egitimi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education: A Qualitative Approach"*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- Merriam, S. B (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Edit.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Merriam, S. B (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Edit.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. <https://www.turcademy.com/tr> adresinden erişilmiştir.
- Mertkan-Ozunlu, S., & Thomson, P. (2009). Educational reform in North Cyprus— Towards the making of a nation/state?. *International Journal of Educational Development*, 29(1), 99-106.
- Meyer, H. D., & Benavot, A. (2013). PISA and the globalization of education governance: Some puzzles and problems. In *PISA, power, and policy: The emergence of global educational governance* (pp. 9-26), Symposium Books Ltd.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba., & A. A. Ersoy, Çev. Edit.). Ankara: Pegem Akademi.
- Milgram, R. M. (1980). Gifted children in Israel: Theory, practice, and research. *School Psychology International*, 1(3), 10-13.
- Mizrahi-Shtelman, R. (2019). School Principals as Agents: Autonomy, Embeddedness, and Script. In *Agents, Actors, Actorhood: Institutional Perspectives on the Nature of Agency, Action, and Authority*. Emerald Publishing Limited.
- Morgan, R. M. (1992). Educational reform: Top-down or bottom-up?. *Educational Technology*, 32(11), 47-51.
- Mönks, F. J., Pflüger, R., & Radboud Universiteit Nijmegen. (2005). *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.
- Okuşlu Şenesen, R. (2018). Türk halk kültüründe geçiş dönemlerinin G. Hofstede'nin kültürel boyutlarından erillik-dişillik (Masculinity) faktörüne göre değerlendirilmesi. *Asia Minor Studies*, 6(12), 297-316.
- O'Day, J. A., & Smith, M. S. (1993). Systemic reform and educational opportunity. *Designing coherent education policy: Improving the system*, 250-312.
- Özbay, Y. (2019). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. <http://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2012/10/UstunYetenekliCocuklar.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, V. (2014). Türkiye'de planlı kalkınma deneyimleri. *Marmara Üniversitesi*, 1-27. https://dumludag.files.wordpress.com/2013/09/ozdemir_planlama.pdf adresinden erişilmiştir.
- Özdemir, B. Ş., & Beltekin, N. (2012). Türk eğitim sisteminin dönüşümünde uluslararası aktörler: IMF ve dünya bankası örnekleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 33-55.
- Özenç, E. G., & Özenç, M. (2013). Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 13-28.

- Özer, M. (2021). Türkiye’de özel yeteneklilere yetenek geliştirme desteğinde Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut durum ve iyileştirme alanları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 729-749.
- Özmen, F., & Kömürlü, F. (2013). Türkiye’de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin politika ve uygulamalar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- Pak, M. D., & Özden, S. A. (2018). Üstün yetenekli çocukların eğitim hakkı. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-24.
- Park, M. (2015). Gifted education in South Korea. In *mathematics education in Korea: Volume 2: Contemporary Trends in Researches in Korea* (pp. 77-91).
- Parlar, Z. (2015). *İş'te Türk: Türk iş kültürünün diğerlerinden farkı*. İstanbul: Optimist.
- Passow, A. H. (1981). The nature of giftedness and talent. *Gifted Child Quarterly*, 25(1), 5-10.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Edit.). <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=76639> adresinden erişilmiştir.
- Payne, C. M. (2008). *So much reform, so little change: The persistence of failure in urban schools*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
- Peyser, M. (2005). Identifying and nurturing gifted children in Israel. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 229-243.
- Porter, A. (1989). A curriculum out of balance: The case of elementary school mathematics. *Educational researcher*, 18(5), 9-15.
- Porter, A. (1994). National standards and school improvement in the 1990s: Issues and promise. *American Journal of Education*, 102, 421– 449.
- Porter, A. C., Floden, R., Freeman, D., Schmidt, W., & Schwille, J. (1988). Content determinants in elementary school mathematics. *Perspectives on research on effective mathematics teaching*, 1, 96-113.

- Porter, R. E., Fusarelli, L. D., & Fusarelli, B. C. (2015). Implementing the common core: How educators interpret curriculum reform. *Educational Policy*, 29(1), 111-139.
- Psacharopoulos, G. (1989). Why educational reforms fail: a comparative analysis. *International Review of Education*, 35(2), 179-195.
- Punch, K. F. (2020). Sosyal araştırmalara giriş: Nitel ve nicel yaklaşımlar. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Punch, K. F. (2015). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Pyh lt , K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms?. *Journal of Educational Change*, 13(1), 95-116.
- RAND Education, (2004). The Challenges of Building Local Collaboratives for Sustaining Educational Improvement. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_briefs/2005/RAND_RB9075.pdf adresinden erişilmiştir.
- Reichman, R. G., & Artzi, S. (2012). "The Road Not Taken"--Israeli Teachers' Reactions to Top-Down Educational Reform. *Qualitative Report*, 17, 64.
- Reid, E. & Boettger, H., (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic pedagogical studies journal*, 4, 158-171.
- Renzulli, J. S. (2011). *What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition*. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81–88. doi:10.1177/0031721711109200821
- Resmi gazete, 1963. *Kararnameler*. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/11472.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Rigby, J. G., Woulfin, S. L., & M rz, V. (2016). Understanding how structure and agency influence education policy implementation and organizational change. *American Journal of Education*, 122(3), 295-302.
- Rinne, R. (2008). The growing supranational impacts of the OECD and the EU on national educational policies, and the case of Finland. *Policy Futures in Education*, 6(6), 665-680.

- Roberts, F., & King, P. (2020). School leaders' perspectives of Welsh education reform. *Education 3-13*, 49(5), 635-648.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2015). Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education. New York, NY: Viking Penguin.
- Saetren, H. (2005). Facts and myths about research on public policy implementation: Out-of-Fashion, allegedly dead, but still very much alive and relevant. *Policy Studies Journal*, 33(4), 559-582.
- Sağlam, M., Özüdoğru, O. F., & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Sak, U. (2013). Education Programs for Talented Students Model (EPTS) and its Effectiveness on Gifted Students' Mathematical Creativity. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Sak, U. (2013). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri* (3. baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sak, U. (2020). *Üstün yeteneklilerin eğitiminde modeller ve stratejiler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Gürbüz, S. D. (2015). Gifted and talented education in Turkey: Critics and prospects/Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110.
- Sarı, H., & Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerindeki (BİLSEM) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 254-265.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2019). Velilerin gözüyle BİLSEM. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 114-133.
- Schechter, C., Shaked, H., Ganon-Shilon, S., & Goldratt, M. (2018). Leadership metaphors: School principals' sense-making of a national reform. *Leadership and Policy in Schools*, 17(1), 1-26.

- Schleicher, A. (2019). *Dünya Okulu, 21. yüzyılın okul sistemi nasıl kurgulanmalı?*. (Çev. Prof. Dr. Ş. Karadeniz). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2016). School principals as mediating agents in education reforms. *School Leadership & Management*, 37(1-2), 19-37.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2019). School middle leaders' sense making of a generally outlined education reform. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 412-432.
- Sellar, S., & Lingard, B. (2013). Looking East: Shanghai, PISA 2009 and the reconstitution of reference societies in the global education policy field. *Comparative Education*, 49(4), 464-485.
- Sezginsoy, B. 2007. *Bilim ve Sanat Merkezi uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2019). School middle leaders' sense making of a generally outlined education reform. *Leadership and Policy in Schools*, 18(3), 412-432.
- Shaughnessy, M. F. (2020). An interview with Ugur Sak: Intelligence testing in Turkey. *North American Journal of Psychology* 22 (2), 167-172.
- Sheeky, A. (2011). The State Data Analysis Gap: A Threat to Education Reform. *CNA Corporation*.
- Smith, W. C. (2014). The global transformation toward testing for accountability. *Education policy analysis archives/archivos analíticos de políticas educativas*, 22, 1-34.
- Smith, W. C. (2016). An introduction to the global testing culture. *The Global Testing Culture: Shaping Educational Policy, Perceptions, and Practice*, 7-24.
- Smith, W. C., & Benavot, A. (2019). Improving accountability in education: the importance of structured democratic voice. *Asia Pacific Education Review*, 1-13.
- Souto-Otero, M. (2011). Breaking the consensus in educational policy reform?. *Critical Studies in Education*, 52(1), 77-91.

- Steans, R. (2012). Engaging Teachers in Ed Reform. *Policy Innovators in Education Network*.
- Şahin, F. (2015). Educational programs, services and support for gifted students in Turkey/Türkiye’de üstün zekalı öğrenciler için eğitimsel programlar, hizmetler ve destekler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1207-1223.
- Şahin, F. (2020). Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi: Politika belgeleri ve yasalar bağlamında bir tartışma. *Yeni Türkiye*, 115, 63-76.
- Şekerli, E. B., & Gerede, E. (2011). Kültürün EKY’ye etkileri ve Türk pilotların Hofstede kültür boyutları açısından durumları. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 13(1), 17-38.
- Tabari, R. (2014). Education reform in the UAE: An investigation of teachers’ views of change and factors impeding reforms in Ras Al Khaimah schools. *Ras Al Khaima, UAE*.
- Tamir, E., & Grabarski, M. K. (2020). Surviving the reform: management usage of the garbage can model during implementation of reform. *Journal of Educational Administration*, 58(3), 373-387.
- Tan, C. (2019). PISA and education reform in Shanghai. *Critical Studies in Education*, 60(3), 391-406.
- TBMM, (2012). *Üstün yetenekli çocukların keşfi, eğitimleriyle ilgili sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu, Kasım*. <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/129> adresinden erişilmiştir.
- TDK (2019). *Reform*. <http://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: Reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, 33(5), 486-500.
- Tirri, K. (1997). How Finland meets the needs of gifted and talented pupils. *High Ability Studies*, 8(2), 213-222.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84-96.

- Tofur, S., Aypay, A., & Yücel, C. (2016). 1980 - 2014 Türk Milli Eğitim Şûra kararları ile Tebliğler Dergisi Fihristlerinin karşılaştırmalı değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 253-274.
- Toker Gökçe, A. (2013). *Yeni ekonomik düzen, eğitim reformları ve eğitimin geleceği*. M. Türkkahraman ve İ. Keskin (Ed.), *Eğitim Sosyolojisi* içinde (s. 249-272). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Turkan, S., & Grossman, G. (2011). The Teacher Educators and Leaders as Agents of Change in a Teacher Education Activity System; the Reform-in-the-Making in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1).
- TÜBİTAK, (2021). *Tübitak tarihçesi*. <https://www.tubitak.gov.tr/tr/icerik-hakkimizda> adresinden erişilmiştir.
- Türkan, S., & Grossman, G. (2011). The Teacher Educators and Leaders as Agents of Change in a Teacher Education Activity System; the Reform-in-the-Making in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1).
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- VanTassel-Baska, J. (2018). American policy in gifted education. *Gifted Child Today*, 41(2), 98-103.
- Verger, A., Altinyelken, H., & De Koning, M. (2013). Global managerial education reforms and teachers. *Education International Research Institute IS Academic Program*.
- Wollam, J. (1992). Equality versus excellence—The South Korean dilemma in gifted education. *Roeper Review*, 14(4), 212-217.
- Yazıcı, H., & Altun, F. (2016). PDR lisans programlarının üstün yeteneklilere dönük psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması açısından değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 61-71.
- Yerrick, R., Parke, H., & Nugent, J. (1997). Struggling to promote deeply rooted change: The “filtering effect” of teachers' beliefs on understanding

- transformational views of teaching science. *Science education*, 81(2), 137-159.
- Young, T., & Lewis, W. D. (2015). Educational policy implementation revisited. *Education Policy*, 29(1), 3-17.
- Yıldırım, D. T. (2016). Üstün yetenekliler için değerler eğitimi dersinin önemi. *Current Research in Education*, 2(2), 99-120.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, T., & Yılmaz, M. (2021). Yönetici ve öğretmenler gözünden BİLSEM'lerde verilen eğitimin kritiği. *International Review of Economics and Management*, 9(1), 1-27.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications
- Toptaş, V., & Yumuş, A. Bilim ve Sanat Merkezlerinin amacına uygun işleyişinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 80-88.
- Zajda, J. I. (2010). Globalisation and the politics of education reform. In J. I. Zajda, & M. A. Geo-JaJa (Eds), *The politics of education reforms* (pp. 13-22). Dordrecht: Springer.
- Ziegler, A., Stoeger, H., Harder, B., & Balestrini, D. P. (2013). Gifted education in German-speaking Europe. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(3), 384-411.

EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 15/06/2020
Sayı: 35853172-600-E.00001113478

0001113478

Sayı : 35853172-600
Konu : Bahar YAKUT ÖZEK (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi **Bahar YAKUT ÖZEK**'in **Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR** danışmanlığında yürüttüğü "**Eğitim Reformunun Başarısında Etkili Olan Etmenlerin İncelenmesi: BİLSEM Örneği**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **09 Haziran 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 90359978-5569-4262-9563-c851b2df8821kathuileerisebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPAÇ



EK-B: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününi kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)
Bahar YAKUT ÖZEK

EK-C: Araştırma İzinleri



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.9079705
Konu : Araştırma İzni

07.07.2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 24.06.2020 tarihli ve 00001127858 sayılı yazımız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Bahar YAKUT ÖZEK'in "**Eğitim Reformunun Başarısında Etkili Olan Etmenlerin İncelenmesi: BİLSEM Örneği**" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı, ekli listedeki okullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:

Gereği:

Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:

Çankaya, Altındağ, Etimesgut, Mamak,

Yenimahalle İlçe MEM

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden 73079a13-5736-44a3-93f5-c4804678bb0e kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

Tel: 0 (312) 306 89 07
Faks: 0 () _ _ _ _

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ce15-453b-38d5-902f-3bba kodu ile teyit edilebilir.

EK-Ç: Görüşme Formları

Sayın Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı, eğitim reformlarının başarılı olmasındaki belirlenmesi amacıyla, Politika Nitelikleri Kuramı ile eğitim reformları kapsamında BİLSEM modelini analiz etmektir. Bu kapsamda iki bölümden oluşan görüşme formunun birinci bölümünde demografik veriler istenecek, ikinci bölümde ise konu ile ilgili çeşitli soruları cevaplamanız istenecektir. Araştırmaya sizden tahminen 1 saat ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya tekini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu esnada izin verdiğiniz takdirde ses kaydı alınacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen akademik amaçla kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Tarih:

Yer/Saat:

Bölüm I

Kurumunuzun Bulunduğu İlçe:.....

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

Yaşınız:

Branşınız:

Öğretim Durumunuz: 2 Yıllık Eğitim Enstitüsü Lisans

Yüksek Lisans Doktora

Medeni Durumunuz: Evli Bekar

Hizmet Yılıınız: Öğretmenlikte, Yöneticilikte Toplam.....

BİLSEM'lerde çalışma süreniz:.....

Aldığınız Başarı Belgesi Sayısı:

Bölüm II

Belirginlik Boyutu

1. Eğitim süreci içerisinde herhangi bir konuda örneğin bir etkinlik, uygulama, model rehberlik anlayışı vb. ile ilgili değişiklik yapılmasına yönelik talimatlar geliyor mu? Bu talimatlar daha çok nereden ve kimden geliyor? Peki, gelen talimatlar açık, net ve belirgin mi? Ne yapmanız gerektiğini hemen anlıyor musunuz?
2. Gelen talimatlar içerisinde karmaşık, anlaşılması güç veya yoruma açık (yani kişiden kişiye farklı algılanabilen) ifadeler var mı? Varsa bunlar daha çok hangi durumlarda veya hangi konular ile ilgili oluyor? Peki, bu durumu nasıl etkiliyor?/Kurumda yarattığı etki ne oluyor?

Tutarlılık Boyutu

1. BİLSEM’de yapılan değişimler de ya da reformlarda sıralı, birbirini tamamlayan çalışmalar var mıdır?
BİLSEM’de reform kapsamında yapılan değişimlerde yeni bir uygulamanın eski uygulamalarla çeliştiği ya da tutarlı olmadığı hususlar var mıdır? Örnek verebilir misiniz?
2. Birbiri ile çelişen uygulamalarda nasıl bir tutum izliyorsunuz? Birbiri ile çelişen değişim ya da uygulamaların kuruma etkisi nedir?
3. Yapılan değişimlerde özellikle öğretmenlerin inisiyatifine bırakılan, yorumlamaya açık durumlar var mıdır? Varsa bu durum sizde veya diğer öğretmenlerde herhangi bir gerilim yaşatmakta mıdır? Neden? Böyle durumlarda nasıl bir tutum sergiliyorsunuz?

Otorite Boyutu

1. BİLSEM’de meydana gelen herhangi bir politika veya uygulama değişikliği ile ilgili karar sürecinde yer alıyor musunuz? Hangi düzeyde, hangi kararlara daha çok katılıyorsunuz?
2. Yapılan bir yapısal değişimi benimseme/benimsememe durumunda ortaya nasıl bir tablo çıkmaktadır? Bahseder misiniz? (Gelen cevaplara göre soruyu açarsak; Diyelim ki bir değişim yapılması istendi ve okuldaki öğretmenler bunu pek benimsemediler. Bu durumda ne olur? Öğretmenlerin ve yöneticilerin tepki veya davranışları neler oluyor? Hatırladığınız bir örnek var mı?)

Güç Boyutu

1. BİLSEM’de meydana gelen değişimlerde (politika, yöntem, model, yönerge vb.) değişimin hızlı bir şekilde gerçekleşmesi için yöneticiler (her kademe olabilir) neler yapar? Süreçte herhangi bir yaptırım/teşvik (ödül/ceza) söz konusu oluyor mu?

2. Değişim durumlarında değişime hızlı bir biçimde uyum sağlar mısınız? Değişime hızlı bir şekilde uyum sağlamada sizi motive eden faktörler nelerdir?

İstikrar Boyutu

1. Herhangi bir değişim uygulamasının hızlı gerçekleşmesi ya da tam anlamıyla sonuç alabilmesi için sizce ne gibi faktörler etkilidir?

2. Yapılan değişikliklerin devamlılığı nasıl? Sürekliliği var mı? Kısa zamanda uygulamalarda tekrarlayan değişiklikler oluyor mu? Bu durumların BİLSEM’e etkisi nedir?

3. BİLSEM’de yapılan değişimlerde içsel veya çevresel faktörlerden kaynaklı direnç oluşuyor mu?

Değişime gösterilen direncin nedeni sizce nedir?/Neler olabilir?

Maruz kalınan direnç değişimin hızını veya yerleşme gücünü etkiliyor mu?

Üst Politika Belirleyiciler için Görüşme Formu

Bölüm II

B*

1. Üstün yetenekli öğrenciler/BİLSEM ile ilgili herhangi bir konuda (etkinlik, uygulama, proje, model, rehberlik anlayışı vb.) yapılan değişim ile ilgili talimatlar, içerik genel olarak nereden gidiyor/kim belirliyor?
2. Kurumlara gönderdiğiniz değişim, yenilik ile ilgili olan yazılarda anlaşılmadığına (belirginlik, netlik) dair ya da daha da alt basamakların detaylandırılmasına yönelik ekstra dönüt alıyor musunuz? (Alıyorsanız bu durumda ne yapıyorsunuz?)

T*

1. BİLSEM’de yapılan değişimler ya da reformlar sıralı, birbirini tamamlayan çalışmalar mıdır? Reform, yenilik üzerinde çalışırken halihazırdaki uygulamaların geliştirici, iyileştirici olmasına dikkat ediyor musunuz? Değişime yönelik politikalarınızda reformlara yönelik kurumsal bir hafızadan bahsedebilir misiniz?
2. BİLSEM’de reform kapsamında yapılan değişimlerde yeni bir uygulamanın eski uygulamalarla çeliştiği/tutarlı olmadığı örnekler var mıdır?
Birbiri ile çelişen uygulamalarda nasıl bir tutum izliyorsunuz? Birbiri ile çelişen değişim ya da uygulamalar ile ilgili kurumlardan bir dönüt alıyor musunuz? Aldığınız dönütlere göre tutumunuz ne olmaktadır?
3. Yapılan değişimlerde özellikle kurum yöneticilerinin/öğretmenlerinin inisiyatifine bırakılan, yorumlamaya açık durumlar var mıdır?

Varsa bu durum değişim ile alınan kararların kurumdan kuruma farklılık göstereceği için herhangi bir gerilim yaşatmakta mıdır? Böyle durumlarda nasıl bir tutum sergiliyorsunuz?

O*

1. BİLSEM’de meydana gelen herhangi bir politika veya uygulama değişikliği ile ilgili karar sürecinde kimler yer alıyor? Hangi düzeyde, hangi kararlara kimler katılım sağlıyor?
2. Yapılan bir değişimin sahada uygulanabilirliğine yönelik benimsememe durumu olur mu? Böyle bir durumda ortaya nasıl bir tablo çıkmaktadır? Bahseder misiniz?

G*

1. BİLSEM’de meydana gelen değişimlerde (politika, yöntem, model, yönerge vb.) değişimin hızlı bir şekilde gerçekleşmesi için yöneticiler (her kademe olabilir) neler yapar? Süreçte herhangi bir yaptırım/teşvik söz konusu oluyor mu?
2. Değişim durumlarında değişime hızlı bir biçimde uyum sağlar mısınız? Değişime hızlı bir şekilde uyum sağlamada sizi motive eden faktörler nelerdir?

İ*

1. Herhangi bir değişim uygulamasının hızlı gerçekleşmesi ya da tam anlamıyla sonuç alabilmesi/başarılı olabilmesi için sizce ne gibi faktörler etkilidir?
2. Yapılan değişikliklerin devamlılığı nasıl?
Sürekliliği var mı? Kısa zamanda uygulamalarda tekrarlayan değişiklikler oluyor mu?
Bu durumların BİLSEM’e etkisi nedir?
3. BİLSEM’de yapılan değişimlerde/yeniliklerde içsel veya çevresel faktörlerden kaynaklı direnç (değişime direnç) oluşuyor mu? (veli ve öğrenci profili farklılık göstermekte diğer kurumlara göre)
Değişime gösterilen direncin nedeni sizce nedir?/Neler olabilir?
Maruz kalınan direnç değişimin hızını veya yerleşme gücünü etkiliyor mu?
4. Herhangi bir değişimle ilgili direnç ile karşılaştığınızda yönetici olarak nasıl yol izlersiniz?

EK-D: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

...../...../.....

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Eğitim Reformunun Başarısında Etkili Olan Etmenler: BİLSEM Modelinin Politika Nitelikleri Kuramı Bağlamında Analizi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
13/12/2021	311	551,815	26/11/2021	% 5	1728995489

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Bahar YAKUT ÖZEK
Öğrenci No.: N17146025
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Programı: Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Statusü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

EK-E: Thesis/Dissertation Originality Report

...../...../.....

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Factors Affecting The Success Of Education Reform: Analysis of The BILSEM Model In The Context Of Policy Features Theory

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
13/12/2021	311	551,815	26/11/2021	% 5	1728995489

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Bahar YAKUT ÖZEK

Student No.: N17146025

Department: Department of Educational Sciences

Program: Division of Educational Administration

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR)

EK-F: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Bahar YAKUT ÖZEK

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.