



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

EĞİTİM YÖNETİMİ MODELİNİN EKOLOJİK SİSTEMLER KURAMI BAĞLAMINDA
GELİŞTİRİLMESİ

Anıl Kadir ERANIL

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 YÖNETİMİ MODELİNİN EKOLOJİK SİSTEMLER KURAMI BAĞLAMINDA
GELİŞTİRİLMESİ

DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL ADMINISTRATION MODEL IN THE
CONTEXT OF ECOLOGICAL SYSTEMS THEORY

Anıl Kadir ERANIL

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Anıl Kadir ERANIL'ın hazırladığı “Eğitim Y¼netimi Modelinin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKI	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Didem KOşAR	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi G¼ke G¼KALP	İmza
J¼ri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BADAĞAN	İmza

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun
06/07/2021 tarihli ve
1643461 sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 24/06/2021 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca 06/07/2021 tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmada, Bronfenbrenner'ın (1979) ekolojik sistemler kuramı bağlamında Türk eğitim sisteminin mevcut ve ideal durumuna ilişkin eğitim yönetimi modellerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için eğitim sistemini düzenleyen mevzuatın ve paydaşların görüşlerine göre eğitim yönetimi modelinin nasıl bir görünüme sahip olduğu ve aynı paydaşların görüşlerine göre ideal bir eğitim yönetimi modelinin nasıl olması gerektiği araştırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ve ölçüt (amaçlı) örnekleme kullanılmıştır. Veri toplama araçları, görüşme formları ve dokümanlardır. Modellerde öne çıkan bulgular incelendiğinde, Model 1'e göre Türk eğitim sisteminin niteliğinin geliştirilmesi için kapsamlı politikaların üretilmeye çalışıldığı, ailelerin istenen düzeyde eğitim sistemine dahil edilemediği ve öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen politikaların güçlendirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Model 2'ye göre okul içi uygulamalarda öğrenciler uyum sorunları yaşamaktadırlar ve öğretmen otoriter bir figürdür. Model 3'e göre aile desteği, olumlu aile iklimi ve ailenin gelir düzeyi nitelikli eğitime erişmek için gereklidir. Model önerisine göre, kendisini değerli hissedenden, mutlu, farkındalığı ve hazırbulunuşluğu olan, sorumluluk sahibi, hedefleri olan, motivasyonu yüksek, kendisini yönetebilen, yardımsever ve paylaşımcı öğrenciler yetiştirilmelidir.

Anahtar sözcükler: Türk eğitim sistemi, ekolojik sistemler kuramı, eğitim yönetimi, eğitim yönetimi modeli

Abstract

The aim of this study is to develop educational management models for the current and ideal state of the Turkish education system within the context of Bronfenbrenner's (1979) ecological systems theory. For this purpose, the current condition of the educational management model according to the regulations and the views of the stakeholders organizing the education system and how an ideal educational management model should be designed according to the views of the same stakeholders was investigated. In the study, a case study design, one of the qualitative research methods, and criterion sampling were used. The data collection tools were interview forms and documents. When the main findings that emerged in the models were examined, according to Model 1, it was determined that an attempt is being made to generate comprehensive policies for improving the quality of the Turkish education system, that families are not included in the education system at the desired level, and that there is a need to strengthen policies for supporting teachers' professional development. According to Model 2, students experience compliance problems in practices at school and the teacher is an authoritarian figure. According to Model 3, family support, a positive family atmosphere, and family income level are necessary to access quality education. According to the model proposal, happy, responsible, ambitious, highly motivated, self-managed, benevolent, participative students who are aware and prepared, and who do not consider themselves worthless, must be educated.

Keywords: Turkish education system, ecological systems theory, educational management, educational management model

Teşekkür

Ulu önder Mustafa Kemal ATATÜRK'ün ifade ettiği gibi:

“Eğitimidir ki, bir ulusu ya özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum olarak yaşatır ya da tutsaklığa ve düşkünlüğe sürükler”.

Özgür, bağımsız ve şanlı bir toplum olarak yaşamamanın anahtarı eğitimedir. Bu tezin yazılmasındaki her aşamada öncelikle bu bilinç hissedilmiştir. Bu bilinci bizlere kazandıran ve özgürce yaşamamızı sağlayan Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK ve silah arkadaşlarının aziz hatıraları önünde saygıyla eğiliyorum.

Tez izleme komite toplantılarındaki katkılarından dolayı değerli hocalarım Doç. Dr. Didem KOŞAR'a, Dr. Öğr. Üyesi Gökçe GÖKALP'e ve tez savunma jürisindeki değerli hocalarım Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ ve Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BADAĞAN'a teşekkür ederim. Ayrıca araştırmaya uzman görüşüyle katkı sağlayan hocalarıma ve katılımcı olarak veri toplanmasına destek veren hocalarıma teşekkürlerimi iletirim. Desteğini her zaman gösteren, vakitlerini bana ayıran sevgili dostlarım Selçuk Yusuf ARSLAN, Dr. Erdem OKLAY ve Doç. Dr. Mehmet ÖZCAN'a da teşekkür ederim.

Araştırmanın başlangıcından sonuna kadar her aşamasında beni yönlendiren, geliştiren, her daim ulaşılabilir olan ve çözüm odaklı bir yaklaşım gösteren değerli danışman hocam Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU'na teşekkürlerimi sunuyorum.

Bir hocadan çok daha fazlası olan genç araştırmacıların her daim destekçisi olan, desteğini benden esirgemeyen ve varlığını yanımda hissetmekten mutluluk duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'a teşekkürü bir borç bilirim.

Emeklerini, fedakarlıklarını ve sevgilerini benden esirgemeyen, öncelikle iyi bir insan olmam için yetiştirmemi sağlayan canım annem Firdes ERANIL'a ve babam Sehlan ERANIL'a şükran borçluyum. Her daim ağabeyinin dostu olan canım kardeşim Emre ERANIL'ı sevgiyle kucaklıyorum.

Son olarak bu tezin yazılması sırasında onlardan çaldığım zamana karşılık büyük fedakarlıklar ve anlayış gösteren eşim IŞIL ERANIL'a ve canım oğlum Ege ERANIL'a ne kadar teşekkür etsem azdır. İyi ki varlar, hep var olsunlar.

*Bu tez, başta canım oğlum Ege ERANIL olmak üzere,
dünyanın güzelleşmesi için bizlerin umutları olan, her türlü adaletsizlik,
eşitsizlik, yoksulluk ve yoksunluğu azaltacak olan
tüm dünya çocuklarına
ithaf edilmiştir.*

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	ix
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	8
Araştırma Problemi.....	10
Sayıltılar.....	10
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	13
Yönetim.....	13
Eğitim Yönetimi.....	17
Eğitim Yönetiminde Yöneticilerin Rollerini.....	26
Eğitim Yönetimi Modelleri.....	29
21. Yüzyılda Okullar ve Okul Liderleri.....	36
Endüstri 4.0 ve Eğitim.....	38
21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim.....	41
Ekolojik Sistemler Kuramı.....	44
Eğitim Sistemlerinde Ekolojik Sistemler Kuramı.....	50
Mikrosistem.....	52
Mezosistem.....	54
Ekzosistem.....	56

Makrosistem.....	57
Kronosistem	62
İlgili Araştırmalar	64
Bölüm 3 Yöntem.....	71
Araştırma Deseni	71
Çalışma Grubu.....	73
Veri Toplama Araçları	80
Pilot Uygulama.....	82
Veri Toplama Süreci.....	84
Verilerin Analizi	85
Geçerlik ve Güvenirlik	88
Etik İlkeler ve Araştırmacının Rolü	89
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	92
Model 1: Ekolojik Sistemler Kuramı Ekseninde Yasal Metinler Çerçevesinde Türk Eğitim Sisteminin Mevcut Özelliklerinin Mevzuat Analizi Modeli	92
Model 2: Ekolojik Sistemler Kuramı Ekseninde Türk Eğitim Sisteminin Mevcut Görünümü Modelinin Paydaş Görüşüne Göre Betimlenmesi.....	120
Model 3: Ekolojik Sistemler Kuramı Ekseninde Paydaş Görüşüne Göre İdeal Türk Eğitim Sistemi Modeli.....	222
Bölüm 5 Tartışma, Sonuç ve Model Önerisi	277
Model 1: Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma	278
Model 2 ve Model 3: Araştırmanın İkinci ve Üçüncü Alt Problemlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	296
Model Önerisi: Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilen Eğitim Yönetimi Modeli	341
Öneriler	350
Kaynaklar	352
EK-A: Görüşme Formunun Geliştirilme Aşamaları	389

EK-B: Uygulamada Kullanılan Görüşme Formları	397
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	402
EK-D: Kurumlardan Alınan İzinler.....	403
EK-E: Etik Beyanı	414
EK-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	415
EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report.....	416
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	417

Tablolar Dizini

Tablo 1 “Administration” ve “Management” Terimlerinin Farklılaşan Yönleri	16
Tablo 2 Eğitim Yönetimi Modellerinin Yapılarının Bileşenleri	30
Tablo 3 Çalışma Grubunda Kullanılan Kanunlar, Yasal Belge ve Raporlar	74
Tablo 4 Çalışma Grubunda Kullanılan Kanunlar, Yasal Belge, Raporlar ve Görüşme Yapılan Paydaşlar	77
Tablo 5 Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara Ait Bilgiler	78
Tablo 6 Pilot Uygulamada Yer Alan Çalışma Grubuna Ait Bilgiler	83
Tablo 7 Eğitim Yönetimi Mevzuat Analizi Modelinin Kod Belge İlişkileri	116

Şekiller Dizini

Şekil 1. Eğitim yönetimi alanyazının dağılımı (Hallinger ve Kovačević, 2019).....	25
Şekil 2. Eğitim yönetimi modelinin çerçevesi.....	34
Şekil 3. Bronfenbronner'in (1979) ekolojik sistemler kuramı şeması	48
Şekil 4. Ekolojik sistem katmanı (Paat, 2013).....	49
Şekil 5. Modele makrosistemin eklenmesi (Shelton, 2018)	59
Şekil 6. Ekolojik sistemler kuramı (Godfrey ve Handscomb, 2019).	63
Şekil 7. Araştırmanın deseni.....	72
Şekil 8. Nitel araştırmanın tümel yargı mantığı (Creswell ve Creswell, 2017)	73
Şekil 9. Nitel araştırmada veri analizi (Creswell ve Creswell, 2017)	86
Şekil 10. Durum çalışması yöntemine göre dört model testi (Yin, 2018)	88
Şekil 11. Mikrosistem kod belge ilişkileri	93
Şekil 12. Mikrosistem hiyerarşik kod modeli.....	94
Şekil 13. Mezosistem kod belge ilişkileri	97
Şekil 14. Mezosistem hiyerarşik kod modeli.....	98
Şekil 15. Ekzosistem kod belge ilişkileri	101
Şekil 16. Ekzosistem hiyerarşik kod modeli.....	102
Şekil 17. Makrosistem kod belge ilişkileri	107
Şekil 18. Makrosistem hiyerarşik kod modeli.....	108
Şekil 19. Kronosistem kod belge ilişkileri.....	111
Şekil 20. Kronosistem hiyerarşik kod modeli	112
Şekil 21. Model 1: Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türkiye'de eğitim yönetiminin mevzuat analizi.....	117
Şekil 22. Mikrosistem hiyerarşik kod modeli.....	121
Şekil 23. Mezosistem hiyerarşik kod modeli.....	143
Şekil 24. Ekzosistem hiyerarşik kod modeli.....	161
Şekil 25. Makrosistem hiyerarşik kod modeli.....	188
Şekil 26. Kronosistem hiyerarşik kod modeli	198
Şekil 27. Model 2: Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türk eğitim sisteminin paydaş görüşüne göre mevcut görünümünün modeli.....	209
Şekil 28. Mikrosistem hiyerarşik kod modeli.....	223
Şekil 29. Mezosistem hiyerarşik kod modeli.....	234
Şekil 30. Ekzosistem hiyerarşik kod modeli.....	243

Şekil 31. Makrosistem hiyerarşik kod modeli.....	257
Şekil 32. Kronosistem hiyerarşik kod modeli	266
Şekil 33. Model 3: Ekolojik sistemler kuramında paydaş görüşüne göre ideal Türk eğitim sistemi modeli	269
Şekil 34. Tartışma sonuç akış diyagramı.....	277
Şekil 35. Model önerisi: Ekolojik sistemler kuramı bağlamında geliştirilen eğitim yönetimi modeli	342

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

DEF: Dünya Ekonomik Forumu

ESK: Ekolojik Sistemler Kuramı

EYM: Eğitim Yönetimi Modeli

P21: 21. yüzyıl Becerileri

TES: Türk Eğitim Sistemi

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, problem cümlesi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Türk eğitim sistemi (TES) 18 milyon 241 bin 881 öğrencisi, bir milyon 117 bin 686 öğretmeni, 727 bin 347 dersliği (MEB, 2020) ve milyonlarca velisi ile toplumun hemen hemen her kesimiyle etkileşim halindedir. Böylesine büyük bir sistemin yönetilmesinde hassas dengeler dikkate alınmalıdır. Hua ve Herstein'e (2003) göre eğitim sistemlerinin başarılı bir şekilde yönetilmesi veri ve bilgi yoluyla etkili politika oluşturulması ve sistemin izlenmesi ile mümkündür. Dolayısıyla eğitim sisteminin önemli fonksiyonlarından birisi eğitimin yönetilmesidir.

TES'in etkili ve işlevsel yönetilmesi için sistemin bütüncül olarak tanınması ve tüm yapılarının uyumlu biçimde örgütlenmesi gerekmektedir. Böylece eğitim sisteminin kurgulanması ve yönetilmesi eğitim yönetiminin çalışma alanı olarak düşünülebilir. Ding'e (2018) göre, eğitim yönetimi; öğretim teorisi ve pratiği alanında çok önemli bir konuma sahiptir; ancak mevcut öğretim sisteminde eğitim yönetimi çok dar bir anlamda anlaşılmaktadır. Bu bağlamda eğitim yönetiminin görevi sadece kuramsal bilgi üretmek değil aynı zamanda başta kendi toplumları olmak üzere eğitim sistemlerine işlevsel yönetim modelleri sunmaktır.

Araştırmalar TES'in sistemsel sorunları olduğuna işaret etmektedir (Abu, Bacanak ve Gökdere 2016; Eğmir ve Çelik, 2021; Gedikoğlu, 2005; Kara, 2020; Kösterelioğlu ve Bayar, 2014; Özdemir ve Kaplan, 2017; Uluğ, 1998; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). TES'in sorunlarını çalışmak ve öneriler sunmak TES'in bütüncül bir şekilde yönetilmesine hizmet etmemektedir. TES'in yönetilmesini bütüncül ve uyumlu bir yapıda anlamak için eğitim yönetimi modellerine ihtiyaç vardır.

TES'in sorunları üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmediği ve bu konu üzerinde önemle durulmadığı (Bayer ve Gündüz, 2011), okulların donanımı, sınav sistemi, öğretmenlerin niteliği gibi birçok temel sorunun halen devam ettiği (Çetin, Yazar, Aydın ve Yazıcı, 2018), öğretmen adaylarının TES'e karşı olumsuz algılara sahip görüşleri bulunduğu (Gözler, 2017), öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapılan

çalışmaların yeterli ve faydalı olmadığı (Boydak-Özcan, Şener ve Polat, 2014), eğitim sistemindeki sorunların kaynağı olarak sistemin kendisi, siyaset ve sık değişimler olduğu (Tosun, 2018), TES'teki yetersizliklerin nedenleri olarak dikey örgütlenme, rutin işlerin çokluğu, zaman sorunu ve yöneticilerin geliştirilmelerinin güçlüğü (Onural, 2005) araştırmacılar tarafından saptanmıştır. Ayrıca TES'in kalabalık sınıfları, ezberci eğitim sistemi, öğretmen niteliği, finansman sorunları, eğitime erişim eşitsizliği sorunları (Yılmaz ve Altinkurt, 2011), öğretmenin mesleki gelişimi ve hizmet içi eğitimi, mesleki yönlendirme eksikliği, nitelikli eğitim yöneticisi yetiştirilmesi ve atanması (Kösterlioğlu ve Bayar, 2014), sürekli değişen eğitim sistemi, öğretmen yetiştirilme yöntemi ve sistemin ezberci yapısı (Özdemir ve Kaplan, 2017) gibi başka sorunları da işaret eden araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Teyfur (1995) amaçların saptanması ve gerçekleşme derecesinin TES'in en önemli sorunlarından biri olduğunu belirtmektedir. Yeşil ve Şahan'a (2015) göre yaşanan sorunların öğretmen ve eğitim planlamasındaki yanlışlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Dikenoğlu'na (1992) göre bu sorunların listesi uzayıp gidebilir ve detaylandırılabilir ancak cumhuriyet döneminden beri TES'teki bu sorunlar süregelir şekilde devam etmektedir ve mevcut yapısı ve işleyiş biçimi ile bir şeyler beklemek iyimserliktir. TES'te tüm bu sorunların kapsamlı ve dağınık olması eğitimin yönetilme ve sistem kurma sorunu olduğunu göstermektedir. Sistem kurma sorunu da sistemin her bir yapısının ve sorunlarının bütüncül incelenmemesinden kaynaklanmaktadır.

TES'in bir yapısına, sorununa ya da konusuna yönelik araştırmalar da yapılmıştır. Araştırmalar denetim yapısı (Çelikten, Ayyıldız ve Çelikten, 2019; Durnalı ve Limon, 2018; Memduhoğlu, 2012; Şahin ve Avan, 2020), finansmanı (Deniz, 2019; Erdem, 2019; Güngör ve Göksu, 2013; Hoşgörür ve Arslan, 2014), okul yöneticiliği, okul yöneticisinin görevleri, sorumlulukları ve atanması (Ada, 2000; Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaöse, 2012; Akan, Şener, Başar ve Şen, 2016; Aslanargun, 2011; Aydeş ve Akın, 2016; Boydak-Özan, Gavcar, Saçaklı ve Şahin, 2014; Boydak-Özan, Nanto ve Öztürk, 2020; Dönmez, 2001; İşginöz ve Bülbül, 2012; Kara, 2020; Kaymak ve Kara, 2016; Kılınç, Koşar, Er ve Koşar 2017; Küçük ve Polat, 2013; Okçu, 2011; Sezer, 2016; Türkmenoğlu ve Bülbül, 2015; Yetim ve Toprakçı, 2020; Yılmaz ve Alabaş 2019; Yolcu ve Bayram, 2015), felsefesi (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009; Yılmaz, 2017), politikası (Aydın, Sarier, Uysal, Aydoğdu-Özoğlu ve Özer, 2014; Çoban, 2011; Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, 2011;

Işıkçı ve Eştürk 2020) gibi araştırmalar TES'in bir yapısını, sorununu veya konusunu içeren çalışmalardır.

Mesleki örgütlenmeleri (Akar ve Ersü, 2020; Akcan, Polat ve Ölçüm, 2017; Berkant ve Gül, 2017; Kara, 2016; Sarpkaya, 2006), sınav sistemleri (Baş ve Kıvılcım, 2019; Erdem ve Soylu, 2013; Karataş ve Güleş, 2013; Kılıcı, 2003; Memduhoğlu ve Kayan, 2017; Sezgin ve Duran, 2011), çocuk hakları (Dinç, 2015; Durualp, Kadan ve Durualp, 2017; Ersoy, 2011; Gömleksiz, Kilimci, Vural, Demir, Koçoğlu-Meek ve Erdal, 2008; Hareket, 2020; Işıkçı ve Eştürk, 2020; Topsakal ve Ayyürek, 2012; Ulusavaş, Şahin, Dünder ve Özçelik, 2011), istihdamı (Aydın, Sarier, Uysal, Aydoğdu-Özoğlu ve Özer, 2014; Baysan, Ercan ve Öztürk, 2011; Bilir, 2011; Murat ve Şahin, 2011; Oktay, 2012; Polat, 2013; Şahin, 2011) ise TES'in bir kısmını içeren çalışmalardır. Bu çalışmaların her biri bütüncül formda TES'in yapısı ve sorunlarına ilişkin bir analiz sunmakta yetersiz görünmektedir; çünkü mevcut araştırmalar farklı araştırmacılar tarafından yapılan, farklı kuramsal temellere dayanan ya da kuramsal temele dayanmayan bir görünüme sahiptir. Bu bağlamda ulusal alanyazın tarandığında Türk eğitim sisteminin yapısı, sorunları, genel görünümü ve nasıl bir sistem tasarımına sahip olması gerektiğine rehberlik yapabilecek eğitim yönetimi modellerine rastlanmamıştır. Sykes'e (2015) göre eğitim yönetimi modelleri eğitim kurumlarının yöneticilerine, derslerini, bölümlerini ve kurumlarını yönetirken yaptıklarının nedenlerini daha iyi anlamalarını sağlar. Ayrıca, eğitim yönetimi modellerinin tanınması karar vermeyi bağlamsallaştırır ve alınan eylemleri rasyonelleştirmeye ve açıklamaya yardımcı olur. Ghasemy ve Hussin'e (2014) göre, eğitim yönetiminde örgütsel hedeflerin belirlenmesi süreci temel çalışmalardan biri olmakla birlikte eğitimin hedefleri, amaçları ile eğitimin yönetilmesi sürecindeki eylemler arasındaki bağlantılar önemli çalışma konularıdır. Bu şekilde eylemler arasındaki bağlantıların güçlü kurulmaması sorunları da beraberinde getirebilir. TES içinde eğitim yönetiminin modellenmesi hem sistemin tüm yapısının uyum içerisinde çalışmasını hem de paydaşların ortak bir amaca bilinçli şekilde ilerlemesini sağlayacaktır.

Bu çerçevede, bu araştırmada TES'in daha etkili bir yönetsel tasarıma nasıl sahip olabileceğine ilişkin bir tartışma geliştirebilmek amacıyla TES'in bütüncül bir yapıda onu oluşturan bileşenler bağlamında analiz edilmesi konu edilmektedir. TES gibi büyük bir sistemin bütüncül yapısının incelenmesi güç olduğundan, TES'in

eğitim yönetimi modelinin geliştirilmesinde çocuğun üstün yararını dikkate alan bütüncül bir kuram olan ekolojik sistemler kuramı (Bronfenbrenner, 1977) temel alınmıştır.

Eğitim yönetimi modeli konusunda ulusal alanyazında bir çalışmaya rastlanmamıştır; ancak uluslararası alanyazında da sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Uluslararası alanyazında yapılan eğitim yönetimi modeli çalışmalarının eğitim yönetimine sistemsel bütüncül bir bakış açısı sunmadığı; ancak sistemdeki bir soruna ya da duruma yönelik geliştirilen modelleme çalışmaları olduğu görülmektedir. Uluslararası alanyazındaki sınırlı sayıdaki araştırmaların eğitim yönetimi modeli açısında ilgilendikleri konular incelendiğinde; Keyter (2002) yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimi kıyaslamıştır. Yusuf ve Rachman (2014) ilköğretim okullarında kaynaştırma eğitiminin uygulanmasının mevcut durumunu tanımlamayı, kaynaştırma eğitimi yönetimi modeli geliştirmeyi ve kaynaştırma eğitiminin yönetim modelinin etkinliğini incelemeyi amaçlamıştır. Ren (2015), zel eğitim yönetimi modeli çalışmasında özel eğitim politikalarını iyileştirmek ve profesyonel birleşmeyi/bütünleşmeyi teşvik etmek için uygulama modelini genişletmeyi hedeflemiştir. Sykes (2015) Güneydoğu Asya lkelerindeki bir dil ğretim enstitüsünün uygulamalarında ve örgüt kültüründe eğitim yönetimi modellerinin belirgin olup olmadığını ve nasıl olduğunu araştırmıştır. Xinyi ve Kehai (2016) kolejlerin eğitim ve ğretim reformlarının sürekli olarak daha da kapsamlı bir hale geldiğini ve geleneksel eğitim ve ğretim modellerinin bu anlamda gelişime uyum sağlayamadıklarını ifade etmektedir. Belle (2016) modelinde etkili disiplinin sürdürülmesinde müdürlerin rolünü belirlemeyi amaçlamıştır. Masaong, Asrin, Haris ve Yunus (2016), lise öğrencilerine karakter eğitimi yönetim modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. Xu (2017), geleneksel eğitim yönetiminin üniversitelerin gelişimini ciddi şekilde engellediğini belirtmektedir; bundan dolayı uygulanan yükseköğretim yönetimi modelinin keşfedilmeyen noktalarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Zhao ve Zhang (2019) ekolojik bilişe dayalı niversite öğrencileri için ideolojik ve politik eğitim yönetimi modeli tasarlamışlardır. Hanik, Rachman, Samsudi ve Ekosiswoyo (2019), İslami yatılı okullarda yumuşak beceri eğitimi yönetim modelini geliştirmiştir. Mancebn, Ximnez-de-Embn, Mediavilla ve Gmez-Sancho (2019) kamu fonlu özel okulların yönetilme biçiminin devlet okullarında uygulananlardan daha etkili olup olmadığını araştırmıştır. Barma (2019) disiplinin uygulanmasının önündeki

engelleri bulmak için öğrenci disiplininde eğitim, planlama, örgütleme, uygulama ve denetlemeyi içeren yönetim modelini oluşturmayı amaçlamıştır. Hanik, Rachman, Samsudi ve Ekosiswoyo (2019) yumuşak becerilerde (soyut/ölçülmesi zor beceriler) eğitimi yönetim modelinin uygulanmasının analizini yapmıştır. Bu araştırmalar eğitim yönetimine bütüncül bir bakış açısı sunmakta oldukça sınırlı görünmektedir.

Eğitim yönetiminde model geliştirmede birtakım sorunlar olduğu çeşitli araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir. Açıkalın (2002) bir sempozyum değerlendirmesinde sempozyumda en çok konuşulan konunun eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusunda bir model arayışı olduğunu; ancak genellikle Amerikan kökenli modellerin araştırmacıların dikkatini çektiği belirtmektedir. Ayrıca bir model önermenin kolay olmadığını ve bu modelin de özgün yönlerinin olmasını gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Balyer ve Gündüz (2011) de okul yöneticisi yetiştirme konusunda Amerikan modellerinin en gelişmiş müdür/yönetici yetiştirme içeriklerine sahip olduğunu belirtmektedir. Tüm bunlar eğitim sisteminin yönetilmesinde bir model ihtiyacının Türkiye özelinde var olduğunu işaret etmektedir. TES için işlevsel ve etkili bir model bu bağlamda sistemin tümünün modellenmesi ile mümkün olabilir. Benzer şekilde Beck, (1993), okullar ve eğitimcilerin eğitim yönetiminde modeller aradığını ve birçok hücreli (küçük) yapıdan oluşan eğitim sisteminin (okullar, bölümler, ilçeler vd.) iyi oluşturulmuş hedeflere ve felsefeye sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Bu araştırmada TES'te eğitim yönetimi modelinin oluşturulmasında ekolojik sistem kuramı merkeze alınarak, TES'in mevcut görünümü ve idealde olması gereken yapısının dikkate alınması ile iki durum arasındaki boşluklar saptanacaktır. Bu boşluklar, TES'in uygulanabilir gerçekçi bir eğitim yönetimi modeli sunulmasında da fayda sağlayacaktır; bundan dolayı bu araştırma TES için olan ve olması gerekenlere odaklanmıştır. Diğer türlü TES'i başka ülkelerin sistemleri ile kıyaslamak ya da sistemin bir kısmını çalışmak yeterli olmayacaktır. Balcı'ya (2008) göre Türkiye'deki eğitim yönetimi araştırmaları ile dünyadaki araştırmalar karşılaştırıldığında hem dünyada hem de Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmaları yaratıcılık ve özgünlükten uzaktır. Benzer şekilde Balcı'ya (2008) göre 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu herhangi bir yönetim formasyonuna göre eğitimciler yetiştirememektedir. Mevcut uygulamaların da alanında kendine özgü sorunlara çözüm bulamadığını ve yasal gerekliliklerin yerine getirilmesinden uzak olduğunu

ve yasanın gerektirdiği gerekliliklerin yerine getirilmesinden uzak bir noktada olduğunu vurgulamaktadır.

Bu araştırma TES'e işlevsel bir eğitim yönetimi modeli sunmayı amaçlamaktadır; bundan dolayı araştırmanın temel yapısını hem bir kuram hem de bir model oluşturmaktadır. Kuramsal yapı TES gibi büyük bir sistemi disiplinli bir şekilde incelemeye ve modellemeye bu anlamda fayda sağlayacaktır. Bu bağlamda kuram, Creswell ve Creswell'e (2017) göre bir araştırmada argümanlar, tartışmalar ve mantıksal çerçevede görünebilirlik ağıısından olayları ağııklamaya fayda sağlamaktadır. Bu çalışmada da eğitim yönetimi modelinin bütüncül bir bakış ağıısı ile oluşturulmasında ve analitik bir çerçeve sunması ağıısından ekolojik sistemler kuramından faydalanılmıştır; çünkü ekolojik sistemler kuramı öğrencinin/çocuğun merkezde olduğu, onu bir ekolojik çevre ile birlikte değerlendiren ve eğitim sistemine bütüncül bakış ağıısı sunan bir kuramdır. Kuramın her katmanı çocuğun gelişimi üzerinde etkisi olan karmaşık çevre oluşumu olarak tanımlanmakta ve çocuğun daima gelişen kendi biyolojik faktörleri ile ailesi, içerisinde bulunduğu topluluk ve kültürü arasındaki etkileşim gelişimini sağlamaktadır (Bronfenbrenner, 1977). Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı zorlu (güç) bir kuramdır ve ilk bakışta düşünülenden daha derin anlamlara sahiptir ve genel bir sistem düşüncesine giden yol olarak ağııklanabilir (Härkönen, 2001). Woodside, Caldwell ve Spurr'e (2006) göre ekolojik sistemler kuramı ve araştırmaları, bireylerin ve grupların yaşamlarının belirli bağlamlarında düşüncelerini ve eylemlerini ağııklamaya ve tanımlamaya odaklanmaktadır. Smith, Hayes ve Lyons'a (2017) göre Bronfenbrenner bireyi karmaşık bir etki ekosisteminin bir parçası olarak gören insani gelişmeyi incelemek için ekolojik bir yaklaşımın savunuculuğunu yapmış ve böylece ekolojik sistemler çerçevesi, kişisel ve ekolojik faktörler arasındaki etkileşimleri vurgulamıştır.

Vélez-Agosto, Soto-Crespo, Vizcarrondo-Oppenheimer, Vega-Molina ve García Coll'a (2017) göre Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı insan gelişiminde en çok bilinen teorik çerçevelerden biridir. Bronfenbrenner'e (1979) göre teorinin çevresel boyutundaki yapı taşlarının çoğu davranış bilimleri ve sosyal bilimlerdeki bilinen kavramlardır. Örneğin; molar aktivite, ikili, rol, ortam, sosyal ağ, kurum, alt kültür ve kültürdür. Teoride yeni olan ise bu varlıkların birbirleriyle ve gelişim seyriyle ilişkili olma şeklidir. Kısacası, dış dünya söz konusu olduğunda,

burada sunulan şey çevresel bağlantı teorisi ve bunların psikolojik büyümeyi doğrudan etkileyen kuvvetleri üzerindeki etkisidir.

Cross'a (2017) göre ekolojik sistemler teorisi beş katmandan oluşmaktadır ve her bir katman içinde katmana özgü gelişimsel süreçleri ve katmanların prototipik ilişkileri, etkileşimleri ve her bir katmana özgü temel faktörleri bulunmaktadır. (a) Bir çocuğun ailesi, kardeşleri ve ev ortamı mikrosistemi tanımlar; (b) mezosistemi oluşturan mahalle, okul ve parklardır; (c) ebeveyn-veli işyeri, devlet sistemi, polis, sağlık hizmetleri ve diğer aile sosyal destek biçimleri ekzosistemi oluşturur ve (d) en dış katman olan makrosistem ise kültürü, ideolojilerini ve sosyal politikaları içermektedir. Bu katmanlarla iç içe olmayan; ancak yatay bir katman olan kronosistemde vardır. Neal ve Neal'a (2013) göre kronosistem zamanla sosyal etkileşim örüntülerindeki değişiklikleri yansıtır ve geliştirmekte olan çocuğun varsayımsal örneğine de uygulanabilir. Yaşam geçişleri çocuğun yaşamındaki sosyal etkileşimleri şekillendirebilir ve yeniden yapılandırabilir.

Ekolojik sistemler kuramı eğitim sistemlerinin modellenmesinde işlevsel bir role sahiptir. Johnson'a (2008) göre, okul gibi örgütler Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı kullanılarak modellenabilir ve karmaşıklık kuramı kullanılarak genellikle eğitim araştırması ve politikasının temelini oluşturan doğrusal modellere uygun ve kullanışlı bir alternatif olarak analiz edilebilir. Dahası Johnson'a (2008) göre hem Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı hem de karmaşıklığın temel unsurları, bireysel bir okul düzeyinde açıklanmaktadır ve uygulanmaktadır. Bu kuram bir örgütün gelişimini de modellemek için genişletilebilir ve özellikle bir okul bölgesinin veya hatta bir okulun karmaşık sistemlerini tanımlamak için de uygundur. McMahon, Mason, Daluga-Guenther ve Ruiz'e (2014) göre, okullar birbirine bağlı alt sistemler ve üst sistemler ağının bir parçasıdır. Okullar, bazıları örgütsel ve resmi olarak daha büyük okul sistemi (örneğin; sınıflar, spor takımları, kulüpler) tarafından onaylanan ve bazıları doğada daha organik olan çok sayıda alt sisteme ayrılabilir. Bu alt sistemler, büyük okul ekosistemiyle aynı prensiplerin birçoğunda çalışır ve diğer tüm sistemlerle bağlantılıdır. Bu nedenle, okul alt sistemleri ve okulun bir parçası olduğu daha büyük üst sistemler birbirine bağlı bir ağı veya daha büyük bir sistemdeki değişikliklerin tüm alt sistemleri tüm farklı derecelerde etkilediği ve herhangi bir alt sistemdeki değişikliklerin de diğer alt sistemleri etkileyebileceği daha büyük ekosistemi ve bir ağı oluşturur.

21. yüzyılda TES bütüncül yapıyı koruyan çocuğun üstün yararını gözeten ekolojik bir sistem kuramı içerisinde yeniden oluşturulabilir. Oplatka ve Arar'a (2016) göre Türkiye kendine özgü geçmişiyle doğu ve batı arasındaki bağlantıyı temsil etmektedir ve çok çeşitli kültürler için kendine özgü koşullar içerisinde değerlendirilmelidir. Bu bağlamda TES'in kendine özgü koşullarının yine TES'in iç paydaşları olan öğretmenler, yöneticiler ve akademisyenler tarafından deneyimlendiği ifade edilebilir. Paydaşların TES'te hem gördükleri hem de olmasını istedikleri bu anlamda TES kültürüne uygun olarak çocuğun üstün yararını gözeten bir eğitim yönetimi modeli sunacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı ekolojik sistemler kuramının tüm katmanlarında bir yapılanması olan Türk eğitim yönetiminin rollerini incelemek ve eğitim yönetimi modeli geliştirmektir; çünkü eğitim yönetimleri öğrencilerin yakın dünyası olan mikrosistem dünyasını yakından tanıyan ve öğrencilerin doğrudan tanımadığı; ama onları etkileyen katmanların hepsini ifade etmektedir. Bütüncül bakış açısı merkezinde öğrenci olan eğitim yönetiminin nasıl bir yaklaşımla yapılanması ve yönetilmesi gerektiği konusunda katkı sağlayabilir. Bu kapsamda eğitim yönetiminde bilgi üretimi, uygulamada eğitim sistemlerinin güçlenmesi, eğitim yönetiminin kuramda ve uygulamada belirli bir sistematik çerçeve içerisinde olması, eğitimde farklı sorunların çözülmesinde ve eğitim sisteminin gelişmesi bakımından eğitim yönetiminin modellenmesi fayda sağlayabilir.

Eğitim yönetimi modeli sadece TES'in sorunlarına işlevsel bir yaklaşım sunmayacak aynı zamanda eğitim yönetimi alanında bilgi üretimine de önemli faydalar sağlayacaktır. Ogawa, Goldring ve Conley'e (2000) göre eğitim yönetimi alanındaki araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar eğitim yönetimi çalışmalarının yetersiz olduğuna inanmaktadır ve bu çalışmaların alanı etkilemediğine, alanın temel sorunlarına odaklanmadığına ya da bilginin ve uygulamasının geliştirilmesine yardımcı yardımcı olmadığına dair görüş bildirmektedirler. Oplatka ve Arar'a (2016) göre Türk araştırmacılar araştırma amaçlarını ve sorularını sadece Batılı ülkelerde geliştirilen teori ve kavramlara değil yerel/geleneksel yönetim biçimlerine ve eğitim liderliğine dayalı olarak kavramsallaştırmaya yönlendirilmelidir. Bu durum bilgi üretiminde Batı'ya bağlı kalındığı ve bilgi üretiminde özgün olunmadığı olarak yorumlanabilir. Park'a (2015)

göre, eğitim yönetiminin alanı çeşitli epistemolojilerden (bilgi felsefesi) oluşan bir topluluktur. Bu alanı bilim felsefesi üzerinden makro düzeyde incelemek ve genelleme yapmak yerine alanın tanınırlığı için alana özgü yaklaşımlar üretmek ve sunmak gerekir.

Alanyazındaki sınırlı sayıdaki eğitim yönetimi modeli çalışmalarının genel özellikleri incelendiğinde, çalışmaların özel okulların değerleri nasıl uyguladıklarında (Xinyi ve Kehai, 2016), üniversite öğrencilerinin ideolojik ve politik bakış açılarında (Zhao ve Zhang, 2019), yatılı okuldaki öğrencilerin ahlaki gelişimlerinde (Hanik, Rachman, Samsudi ve Ekosiswoyo, 2019), kamu fonlu özel okulların yönetilme biçimlerinde (Mancebón, Ximénez-de-Embún, Mediavilla ve Gómez-Sancho, 2019), özel eğitim politikalarının iyileştirilmesinde (Ren, 2015), kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitim yönetimi modeli geliştirilmesinde (Yusuf ve Rachman, 2014), yatılı okulda disiplin uygulamalarında (Barma, 2019), disiplinin etkili bir şekilde sürdürülmesinde müdürlerin rollerinde (Belle, 2016), öğrencilerin ölçülmesi zor soyut becerilerinde (Hanik, Rachman, Samsudi ve Ekosiswoyo, 2019), yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin uygulamalarının karşılaştırılmasında (Keyter, 2002), öğrencilerin karakter eğitiminde (Masaong, Asrin, Haris ve Yunus, 2016), yükseköğretim yönetim modelinin keşfedilmeyen noktalarının saptanmasında (Xu, 2017) ve dil öğretiminde yapılan uygulamaların incelenmesinde (Sykes, 2015) eğitim yönetimi modeli geliştirme çalışmaları veya mevcut durum analizleri yapılmıştır; ancak mevcut çalışmaların bir kuram kökenli olmadığı ve eğitim yönetimini sistemselsel açıdan bütüncül değerlendirmedeği görülmektedir.

Mevcut çalışmalar eğitim sistemi içerisindeki bir soruna yönelik geliştirilen model çalışmalarıdır. Öğrencinin/bireyin merkezde olduğu ve eğitim sistemini bütüncül inceleyen bir eğitim yönetimi modeli çalışmasına alanyazında rastlanamamıştır. Neal ve Neal'a (2013) göre Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler teorisi, bireyleri ekolojik bağlamlarda incelemek için en çok benimsenen teorik çerçevelerden biridir. Shelton'a (2018) göre Bronfenbrenner, insan yaşamında psikolojik süreçlerin devam ettiğini dolayısıyla biyolojik gelişmeyle birlikte insanın değiştiğini ve bu değişimin ekosistemdeki deneyimleri de etkilediklerini varsayar. Temel psikolojik süreçlerdeki gelişimsel değişiklikleri tanımlamak veya açıklamak onun kuramında bir odak değildir; ancak dünyaya katılımındaki değişiklikleri analiz etmek için bunları anlamak gereklidir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın, problemi, Türk eğitim sisteminde “ekolojik sistemler kuramı bağlamında nasıl bir eğitim yönetimi modelinin geliştirilebileceği” sorusuna yanıt aramaktır. Araştırmanın problemine dayalı olarak, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır.

Alt problemler.

- 1) Türk eğitim sistemini düzenleyen mevzuat incelendiğinde; Türk eğitim sisteminin mevcut özellikleri eğitim yönetimi modeli bağlamında ekolojik sistemler kuramına göre nasıl betimlenebilir?
- 2) Türk eğitim sistemindeki paydaşların (öğretmenler, okul yöneticileri, bakanlık taşra teşkilatı yöneticileri, bakanlık merkez teşkilatı yöneticileri ve akademisyen) görüşlerine göre ekolojik sistemler kuramının katmanlarında Türk eğitim sisteminin mevcut görünümü nasıldır?
- 3) Türk eğitim sistemindeki paydaşların (öğretmenler, okul yöneticileri, bakanlık taşra teşkilatı yöneticileri, bakanlık merkez teşkilatı yöneticileri ve akademisyen) görüşlerine göre ekolojik sistemler kuramının katmanlarında Türk eğitim sistemi nasıl tasarlanmalıdır?

Sayıltılar

Araştırmada katılımcıların görüşlerini içtenlikle sunacakları varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma; yöntem bölümünde bahsedilen örneklem gruplarının görüşleri ve veri toplama araçlarında adı geçen yasal metinlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim yönetimi. Eğitim sisteminin ekolojik sistemler kuramı bağlamında tüm katmanlarda yönetildiği ve karşılığı olan sistemsel yapıdır.

Eğitim yönetimi modeli. Ekolojik sistemler kuramı bağlamında mikro, mezo, ekzo ve makrosistemlerde yapılanması olan ekolojik bir eğitim modelidir.

Ekolojik sistemler kuramı. 1970'lerde Bronfenbrenner tarafından geliştirilen öğrencinin/bireyin merkezde olduğu ve öğrenciyi biyolojik, psikolojik ve sosyolojik olarak doğrudan ve dolaylı olarak etkileyen mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem katmanlarından oluşan kuramdır.

Mikrosistem. Öğrencinin iletişimde olduğu ve yaşantısını doğrudan etkileyen ailesi, arkadaşları, komşuları gibi çevresidir.

Mezosistem. Öğrencinin mikrosistemleri arasındaki ilişkilerin yer aldığı ekolojik sistem katmanıdır. Öğrencinin ailesi ile okulu arasındaki ilişki mezosistem katmanında yer almaktadır.

Ekzosistem. Öğrencinin doğrudan içerisinde olmadığı; ancak mikrosistemini tek yönlü olarak etkileyen katmandır. Alınan yasal kararlar, arkadaşının veya öğretmenin ailesi bu katmanı ifade eder.

Makrosistem. Ekolojik sistemler kuramının kültür ve alt kültür kavramlarını ifade etmektedir. Öğrencinin içerisinde bulunduğu ülkenin veya topluluğun sahip olduğu kültürler, değerler ve normlar makrosistem katmanında yer almaktadır.

Kronosistem. Ekolojik sistemler kuramında zamanın birey ve tüm katmanlar üzerindeki etkisini ifade etmektedir.

21. yüzyıl becerileri. 21. yüzyılda tüm bireylerin teknoloji-medya okuryazarlığı, üst düzey düşünme becerileri ve çoklu disiplinde çalışabilme yeterliklerine sahip olması beklenen becerilerdir.

Eğitim paradigması. Dünyanın değişim sürecinde eğitim sistemlerinin de kendi bünyelerinde büyük veya küçük değişiklikleri yaşamasının sonucunda artık mevcut sistemin değişiklikler ile yürütülememesi sonucunda yeni bir sistemin kurulması ihtiyacıdır.

Endüstri 4.0. Bilişimdeki gelişmelerin endüstrideki üretim faaliyetlerini ve ürünleri değiştirmesi sonucunda küresel bir değişim sürecinin yaşamın her alanında başlamasıdır.

Bakanlık merkez teşkilatı yöneticisi. Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görev yapan uzman, şube müdürü, daire başkanı, genel müdür, bakan yardımcısı ve bakanı ifade etmektedir.

Bakanlık taşra teşkilatı yöneticisi. İl milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan il müdürü, il müdür yardımcısı, şube müdürü ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde görev yapan ilçe milli eğitim müdürleri ile şube müdürlerini temsil etmektedir.

Okul yöneticisi. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda yöneticilik yapan okul müdürlerini ve müdür yardımcılarını ifade etmektedir.

Öğretmen. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurum ve kuruluşlarda aktif olarak derse giren kişileri ifade etmektedir.

Akademisyen. Türk eğitim sisteminde yükseköğretimde görev yapan doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör unvanlarına sahip eğitim yönetimi uzmanlarını ifade etmektedir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın kuramsal yapısı üç ana eksen üzerinden oluşturulmuştur. Bunlar yönetimi anlamak (*yönetim, eğitim yönetimi, eğitim yönetiminde yöneticilerin rolleri, eğitim yönetimi modelleri*), içerisinde bulunulan çağı anlamak (*21. yüzyılda okullar ve okul liderleri, Endüstri 4.0 ve eğitim, 21. yüzyıl becerileri ve eğitim*) ve araştırmanın temel çerçevesini çizen ekolojik sistemler kuramını tanımaktır (*ekolojik sistemler kuramı, eğitim sistemlerinde ekolojik sistemler kuramı ve kuramın katmanları*). Kuramsal temelin sonunda da ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Yönetim

Bir kavram veya terim her zaman genel geçer tanımlara sahip olamayabilir; çünkü zamanın sistemler üzerinde değiştirici etkisi sistemler içerisinde yer alan kavramların ve terimlerin yeniden tanımlanmasına neden olabilir. Nitekim ekolojik sistemler kuramının kronosistem katmanı zamanın sistemler üzerindeki etkisini açıklamakta bütüncül ve değişken bir yapı sunmaktadır. Ayrıca kültür boyutunu ifade eden makrosistem de kronosistemin etkisi altında olduğundan dinamik ve iç içe geçmiş bu katmanlar sistemlerdeki kavramların yeniden incelenmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda öncelikle araştırmanın ilgilendiği kavramlardan biri olan yönetim kavramının incelenmesinde fayda vardır.

Jeffcutt'a (2004) göre, gerçekten yönetim bilgisi nedir? Bu, en iyi nasıl aktarılır ve çağdaş yöneticilerin ihtiyaçları ile nasıl ilişkilidir? Jeffcutt (2004) bunların çağdaş yönetim bilgisi için önemli sorular olduğunu ve karmaşık örgütlerde ve yönetsel çalışmalarda bu sorulara net yanıtlar bulmanın zorluğunu belirtmektedir. Yönetim üzerine sorulan sorulara cevaplar bulmak kısmen zor olsa da yönetimin bir ihtiyaç olduğu görülebilir. Bu bağlamda yönetimin kurum ve kuruluşların daha sistematik ve profesyonel yönetilmesi için ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Teknik açıdan yönetim terimi incelendiğinde, Aldarbesti ve Saxena'ya (2014) göre bir kurumda sadece kaynakları düzenlemek yeterli değildir. Aynı zamanda bunların zamanında elde edilmesi, kullanılması ve izlenmesi kurumun başarısı için başat role sahiptir. Tüm bunlar planlama, örgütleme, yürütme, izleme, kontrol ve değerlendirme bilgileri ile yapılabilir. Dolayısıyla yönetim kavramının hem kavramsal karşılığı hem de işlevi açısından zaman tarafından etkilendiği düşünülebilir; çünkü

100 yıl önce bir yönetim kavramının içerisinde yer alan ögeler ile günümüzdeki ögeler değişkenlik göstermektedir. Örneğin geçmişte yönetim kavramının içerisinde bilgisayarlı sistemlerden söz edilemez iken 2000'li yıllarda bilgisayarlardan faydalandığı görülmektedir. Bu durum kronosistemin yönetim kavramı üzerindeki etkisi olarak ifade edilebilir.

Yönetim, 'başkaları aracılığıyla işleri halletme sorumluluğunu içeren bir faaliyet' olarak tanımlanmaktadır (Cuthbert, 1984; akt. Ebrahimzadeh, 1997). Thrupp ve Willmott'a (2003) göre, yönetim zamanın sorunlarının çözümü haline gelmiştir. Evin'e (2007) göre yönetim, aynı veya farklı başlangıç noktasından başlayarak farklı kaynaklar, yollar ve araçlar kullanarak aynı sonuçları çalıştırabilen bir etkinliktir. Yönetimin zaman, insan kaynağı, finansman, planlama ve kaynak kullanımı gibi boyutlarının varlığı görülebilir. Yönetim etkili bir şekilde işleyen herhangi bir örgüt için önemlidir ve örgütün nasıl kurulacağı ve geliştirileceği, örgütteki insan yönetiminde nasıl başarıya ulaşılacağı, gelişimlerinin nasıl sağlanacağı ve bu amaçlarla elde edilen başarı ile ilgili bilim ve sanatı temsil etmektedir (Bayarystanova, Arenova ve Nurmuhametova, 2014). Yönetimin özellikleri: Evrensel olmak, amaçlı ve sosyal bir süreç olmak, iyi bir koordinasyon gücüne sahip olmak, somut olmayan soyut bir süreci yönetmek, süreklilik göstermek, karışık ve birleşik bir süreç ve çalışanların faaliyetlerinin kontrol eden yaratıcı bir örgüt olarak açıklanmaktadır (Kuttyta, 2012; akt. Ololube, Ingiabuna ve Agbor, 2014). Böylece yönetimin belirli ilkelerinin olduğu ve bir amaca hizmet ettiği düşünülebilir; ancak yönetim her ne kadar evrensel boyutları olsa da kültür ve alt kültürler bağlamında değişkenlik gösterebilir. Ekolojik sistemler kuramında makrosistem katmanı da yönetim kavramına kültürel bir bakış açısı sağlamaktadır.

Mustafa ve Goh'a (1996) göre, yönetim bilimi kavram ve teknikleri açısından akademik yönetime uzun zamandır uygulanmaktadır. White'a (1985) göre yönetim bilimi tekniklerinin akademik olarak uygulanmasının temel amacı kaynak tahsisi, bütçeleme, zamanlama, planlama (uzun, orta süreli), kaynak elde etme, rapor oluşturma ve değerlendirme yapmak olarak sıralanmaktadır. Böylece iyi bir yönetim sayesinde sistemdeki mevcut kaynaklar etkin bir şekilde kullanılır, yeni kaynaklar oluşturulur ve sistemin düzenli bir şekilde çalışması sağlanır (Salaam, 2001). Bu düşünceye göre yönetime klasik örgüt yönetimi açısından bilimsel olarak bakıldığı ve yönetimin birtakım faydalar (verimlilik) sağladığı ifade edilebilir; ancak çağdaş

yönetimde insani değerlerin de yönetimde önemli bir yerinin olduğu ve sistem kurulumunda bu olgunun dikkate alınması gerektiği görülmektedir. Yönetim alanında hem bilgi üretimi hem de alanyazında kavram kargaşası olmaması açısından kavramların ifade ettikleri anlamların incelenmesi önemlidir. Bu bağlamda ilk bilgi üretimi ve alanın doğuşu Batı kaynaklı olduğu için ve İngilizce dilinin bilim dünyasında yaygın bir dil olmasından dolayı yönetim kelimesine karşılık gelen “management” ve “administration” terimlerinin ifade ettiği anlamlar aşağıda incelenmiştir.

“Management” ve “administration” terimleri. Türk Dil Kurumu’nda (2020) yönetim terimi “Yönetme işi, çekip çevirme, idare etmek” olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda yönetim sadece işletme, ekonomi, kamu vb. yerlerle sınırlı kalmamaktadır ve birçok alanda kendini göstermektedir. Bu alanlardan biri de eğitim yönetimidir.

Türkçe kaynaklardan eğitim yönetim kavramı incelendiğinde, Bursalıoğlu’na (1974) göre, eğitim yönetimi “bir ülkenin eğitim sistemini bir bütün olarak analiz ve sentez etmeyi amaçlayan disiplinler arası bir bilimdir.” Balcı’ya (2019) göre ise “eğitim yönetimi, yönetimin eğitime uygulanmasıdır. Eğitim sistemini tipik bir okul düzeyine inmekten çok bütün okulları kapsayan eğitim sistemini bir bütün olarak analiz ve sentez etmeyi konu edinir” şeklinde açıklanmaktadır. Bu anlamda eğitim yönetimi, eğitim sistemini geniş bir bakış açısıyla ele almaktadır. Bu geniş açıyla eğitim yönetimi eğitim sisteminin; felsefesi, planlaması, ekonomisi, denetimi ve örgütlenmesi gibi alanlarını inceleyen bir bilim dalı olarak düşünülebilir.

İngilizce de ise eğitim yönetimini açıklayan iki terim mevcuttur, “educational administration” ve “educational management.” Ololube, Ingiabuna ve Agbor’a (2014) göre okul sistemi içinde yönetimi tanımlamak için kullanılan terimler çok geniştir. İlk olarak İngiltere hem kamu hem de özel sektörde eğitim ve araştırmaya artan ilgi nedeniyle “educational management” ifadesini benimsemiştir. Amerika Birleşik Devletleri’nde, eğitim yönetimi alanı genel olarak okulların ve diğer eğitim kurumlarının iç örgütlenmesine odaklanan araştırma ve öğretimi ifade eden olarak “educational administration” terimini tercih etmiştir. Oysa Lalduhawmi’ye (2013) göre, “educational administration” ve “educational management” bazen birbirinin yerine kullanılmaktadır ve bu iki terimin birbirinin yerine kullanılmasından dolayı bir karışıklık ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu iki terim arasındaki sınırı belirlemek zordur;

çünkü aynı yönetici bu iki terimin kapsadığı görevleri yerine getirebilir. Örneğin “educational administration” aynı zamanda “educational management” teriminin de işlevlerini de yerine getirmektedir. “Education administration” hem liderliği hem de yönetimi kapsayan genel bir terim olarak kullanılmaktadır (Bush, 2006). Stivers’e (2003) göre iki terim sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır; ancak her birinin kendine özgü çağrışımları vardır. Bu çağrışım “management” ve “administration” arasında her iki teriminin faaliyetleri açısından sistematik bir ayrım olarak açıklanmaktadır (Hodgkinson, 1991). Bu ayrım aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

“Administration” ve “Management” Terimlerinin Farklılaşan Yönleri

“Administration”	“Management”
Sanat	Bilim
Politika	Sahada Uygulama
Değer/Gerçek Anlam	Olgu/Durum
Genel Uzmanlık	Bir Alanda Uzmanlık
Strateji	Taktik
Düşünme Yoğunluklu	Eylem Odaklı
Üst Makamlar	Düşük Makamlar
Nitelik	Nicelik
Yansıtıcı	Aktif
Manevi/İnsan Boyutunda	Maddi
Üst/Tepe Yönetim	Orta/Üst Yönetimin Altı Yönetim
İhtiyat	Ayrıntı/ Zihin Yorma

Kaynak: Hodgkinson, 1991

Tablo 1’de her iki terimin farklılaşma noktası incelediğinde, “administration” daha çok politika üreten ve sistemi kuran yöneticileri ifade eden kavramları içerirken “management” okul işleri ile ilgilenen, eylem noktasında olan ve sistemde üst düzey olmayan genellikle okul yöneticilerini tanımlanmada kullanılan terim olarak açıklanabilir. Ololube, Ingiabuna ve Agbor’a (2014) göre “management” terimi okul müdürlerinin faaliyetlerini ve görevlerinin yerine getirilmesinde kullanılmaktadır. “Administration” ise kuruluşun amaçlarına ulaşılmasına yönelik faaliyetleri üreten ve insan ve maddi kaynakların uyumlaştırılması için görev yapan yöneticiler için kullanılan terimdir. Shoemaker’e (1977) göre “educational management” ve “educational administration” arasındaki kritik fark, kuruma yönelik lider ve liderlik

tutumundan kaynaklanmaktadır. “Administration” kurumda statükonun varlığını sürdürmeyi, “management” ise değişim stratejilerini kullanmayı ve üretkenliğe daha fazla önem vermeyi ifade etmektedir. Oysa Lalduhawmi'ye (2013) göre iki terim arasında anlamlı bir ayırım yoktur ve “educational management” terimi iki terim tarafından anlaşılan her şeyi kapsayacak şekilde kullanılmaktadır.

Terimler ve kavramlar eğitim yönetiminde hem bilginin üretilmesi sürecinde hem de araştırmacıların alana yetkin bir şekilde hâkim olması açısından önem taşımaktadır. Bu anlamda eğitim yönetimi de süreç içerisinde değişen yönetim felsefelerinden ve kuramlarından etkilenerek yeni bir yapıya doğru yol almaktadır. Bu bağlamda eğitim yönetiminin tarihsel süreci ve felsefesi, işlevi ve eğitim yönetiminde yöneticilerin rollerine aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim Yönetimi

Eğitimin ilgilendiği kitle insandır. Bu anlamda insanın yönetilmesi, yetiştirilmesi ve eğitim sistemi içerisinde rolünün tanımlanması eğitim sistemlerinin yönetilmesinde önemli bir yere sahiptir; çünkü eğitimin yönetilmesi karmaşık ve zorlu bir süreçtir ve bu sürecin net bir şekilde sınırlarının çizilmesi, formülize edilmesi çok güçtür. Dolayısıyla insanın değişken ve karmaşık yapısı bu anlamda eğitim örgütlerinde güçlükler meydana getirmektedir.

Reigelut'ya (2016) göre endüstri sonrası dünyada, eğitim ve öğretim sistemlerinin çoğu, öğrencileri sıralamak için tasarlanmıştır; ancak yeni sistemin öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için tasarlanması gerekmektedir. Ololube, Ingiabuna ve Agbor'a (2014) göre eğitim sistemleri dış ortamdaki baskılardan etkilenir. Bu baskılara örnek olarak sendikalar, çevre, siyasi etkiler örnek olarak sunulabilir. Birçok ülkede okulların kendi amaçlarını belirlemesi için eğitim politikaları okullara kısıtlı bir alan sunmaktadır. Bu nedenle okullar kendi ihtiyaçlarını incelemek ve ele almak yerine okullardaki günlük sorunları yönetmekle görevlidirler. Wallner, Wagner, Costa, Pell, Lengauer, Halmerbauer ve Lienhardt'a (2016) göre öğrencilerin bütüncül bir bakış açısına sahip olmaları gerekmektedir. Gelecekteki zorluklar tek bir disiplinle çözülecek zorluklar değil çoklu bakış açısıyla üstesinden gelinebilecek zorluklar olacaktır ve bugünün öğrencileri gelecekte akıllı şehirler tasarlayacak ve sosyal işletmeler oluşturacaklardır. McMahon, Mason, Daluga-Guenther ve Ruiz'e (2014) göre, eğitim reformu çabalarının gelecekte de gelişmeye

devam etmesi muhtemeldir ve okulların yetkileri de bu anlamda değişecektir. Özetle eğitimde yeni bir sistemin tasarlanmasında eğitim yönetimleri işlevsel rollere sahip olacaktır; çünkü Gaponyuk, Karpova ve Mareev'e (2013) göre, modern koşullarda eğitim yönetimi sonuca odaklanmalıdır. Ayrıca bir eğitim sisteminin nihai sonucu, ulusal ekonominin rekabet gücü, toplumun yüksek manevi kültürü, yüksek teknolojilerin geliştirilmesini sağlayabilen bireyin kişiliği olarak sıralanmaktadır.

Simkins'e (1999) göre, politika değişikliğinin eğitimdeki etkileri göz önüne alındığında, eğitim sisteminin büyük bölümünün kamu sektörünün bir parçası olduğunu kabul etmek önemlidir. Eğitimin kamudaki herhangi bir sistem olarak algılanmaması ve özel bir yerinin olduğu ifade edilebilir. Yönetim bilimi ve özelinde eğitim yönetimi Evers ve Lakomski'ye (2015) göre, doğal bilimle uyumlu olan ve tutarlılık gerekçelendirme ilkelerine yapılan itirazlarla haklı çıkarılan bir bilimdir; çünkü pozitivistimin çöküşü ve bilimin farklı bir yolu olarak pozitivist sonrası olası yeni düşüncelere ve yöntemlere yönelmiştir. Yalçın, Bektas, Öztekin ve Karadağ'a (2016) göre, günümüzde sahip olduğu bilimsel konuma ulaşmadan önce birkaç aşamadan geçen eğitim yönetiminin bilim olma süreci sosyal bilimlerdeki gelişmelerle birlikte olmuştur. Ayrıca Simkins'e (1999) göre, artan ampirik (deneysel) kanıtlar, eğitimin tüm kurumlardan daha 'yönetimsel' bir düzene doğru bir dizi eğilimini ortaya koymaktadır. Tüm bu gelişimsel süreçlerin hem eğitimin modellenmesini hem de yönetilmesini ortaya çıkarabilir; çünkü eğitim yönetiminin bir bilim olma yolunda geçirdiği süreçler eğitim sistemlerine önemli katkılar sağladığı görülebilir. Bu düşünceler eğitim yönetiminin eğitim sistemi içerisindeki önemi ortaya çıkmaktadır ve bu açıdan eğitim yönetiminin daha iyi anlaşılması ve bilimsel olarak incelenmesi için aşağıda bu süreçlere yer verilmiştir.

Tarihsel süreci ve felsefesi. Samier'e (2017) göre 20. yüzyılın ilk yarısında eğitim yönetimi alanını geliştiren ve ona sosyal bir eylem veya reform amacı veren önemli değişiklikler olmuştur. Konu ilk gelişiminin gerçekleştiği ülkeler bağlamında incelendiğinde, Greenfield'e (1974) göre eğitim yönetimi Amerika kökenlidir ve bu durum şaşırtıcı değildir; çünkü Birleşik Devletler'de eğitim yönetimini bir sosyal bilim olarak kavrama hareketi 1940'ların sonunda ortaya çıkmıştır. Bundan on yıl sonra hareket Kanada'da, bir süre sonra da Avustralya ve İngiltere'de etkili olmuştur. Amerika'da yaşanan bu süreçte Oplatka ve Arar'a (2016) göre Amerikan eğitiminde verimlilik arayışı sonucunda eğitim yönetimi alanında akademik programların ve

bölümlerin açılması sağlanmış ve birçok eğitimci eğitim yönetimi programlarına katılmıştır. Bush'a (1999) göre, eğitim yönetimi Birleşik Krallık'ta nispeten yeni bir akademik disiplindir. Disiplin olarak 1960'lı yılların başlangıcından 1999'a kadar kısa bir sürede kurulmuştur. İlk uzmanlık kursları/eğitimi 1960'larda Londra Eğitim Enstitüsü'nde verilmiştir ve 1970'lerde Birmingham Üniversitesi'nde kürsüsü açılmıştır.

Dembowski'ye (2008) göre bir çalışma ve uygulama alanı olarak eğitim yönetimi, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere sanayi ve ticarete ilk uygulanan yönetim ilkelerinden türetilmiştir. Papa'ya (2009) göre eğitim yönetiminin 114 yıllık geçmişi vardır. Bu süreçte 20. yüzyılın başlarında okul yönetimi bilimi üzerinde durulmuş ve 20. yüzyılın ortalarında yönetim bir bilim olarak nitelendirilmiştir. Benzer şekilde Bush'a (1999) göre, eğitim yönetimi konusundaki ilk eğitimler, endüstriyel ortamlarda ortaya çıkmıştır, bu alanlarda geçen kavram ve terimler eğitim yönetimine başarıyla adapte edilmiş ve eğitim yönetimi programları 1950'lerde ve 1960'larda güçlü bir şekilde gelişmiştir. Eğitim yönetimi başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere sanayi ve ticarete uygulanan yönetim ilkelerinden türetilmiştir. Yerleşik bir disiplin olmak için diğer disiplinlerden geliştirilen fikirlere bağımlı olarak ilerlemiştir. Bu süreç, eğitimin genel yönetim ilkelerinin uygulanması için basitçe başka bir alan olarak görülmesi veya kendi bilgi birikimine sahip ayrı bir disiplin olarak görülmesi konusunda tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Yalçın, Bektas, Öztekin ve Karadağ'a (2016) göre eğitim yönetimi farklı disiplinlerde ortaya çıkan yaklaşımları benimser.

Thrupp ve Willmott (2003) göre 1980'lerin sonlarından 2000'lere kadar, eğitim yönetimi kitaplarının yayınlanmasında önemli bir artış vardır ve bu artış hızla devam etmektedir. İlgilenilen konular; okul yönetimi, okul değişimi, okul liderliği, okul gelişimi, eğitimde stratejik insan kaynakları yönetimi, eğitim pazarlaması şeklinde sıralanmaktadır. Bu konular eğitim yönetiminin belirli alanlar çevresinde toplanması şeklinde yorumlanabilir; ancak eğitimin asıl sorunlarına yönelme ve kapsamının genişlemesi açısından yetersizliğini göstermektedir. Yirmi yılı aşkın bir süredir (1954-1974) eğitim yönetimi bir sosyal bilim olmayı amaçlamaktadır (Culbertson ve Shibles, 1973; akt. Greenfield, 1974). Bu bağlamda aradan geçen 47 sene içerisinde (1974-2021) eğitim yönetiminin önemli aşamalar kaydettiği görülebilir;

çünkü Gunter'e (2000) göre eğitim yönetimi alanı son 30 yılda hızla büyümüştür ve bu alanın çalışanları/araştırmacıları eğitim sisteminin her yerine nüfuz etmiştir.

Evers ve Lakomski'ye (2015) göre 1950'lerde, bilimi neyin oluşturduğunun felsefi modeli bir çeşit pozitivism ya da daha doğrusu mantıksal ampimizmdi. Dolayısıyla, eğitim yönetiminin de mantıksal ampimizdeki temel özellikleri sergilemesi bekleniyordu. Ayrıca teori/model gelişimi büyük ölçüde endüstriyel modellerin eğitim ortamlarına uygulanmasını içermektedir (Bush, 2006). Bir meslek olarak eğitim yönetimi kavramı ve sosyal bilim daha geniş bir kabul (alan) gördükçe, çalışma alanının altında yatan teori ve varsayımları incelemek uygun hale gelir (Greenfield, 1974). Bush'a (1999) göre eğitim yönetimini ciddi bir akademik disiplin olarak sürdürmek için daha iyi yönetici nasıl olur veya alanyazındaki ampirik (deneysel) çalışmaları derleyip sunmak yerine ciddi konuların analizini içeren çalışmalar yapılmalıdır.

Akademisyenler, eğitim yönetiminde modern çağın "doğuşunu" 1950'lerin sonunda "eğitim yönetiminde teori hareketi" nin ortaya çıkmasıyla açıklamaktadırlar (Campbell, 1979; Griffiths, 1957; Oplatka, 2009, 2010; akt. Hallinger ve Kovačević, 2019). Ayrıca eğitim yönetimi alanının kuralcı doğasından dolayı oluşan memnuniyetsizlik ruhunun Sosyal Bilimler'de ortaya çıkan mantıksal pozitivism ruhuyla birleşmesinden dolayı bilgiyi modernist, pozitivist ve rasyonel-ampirist kurallara göre tanımlayan 'teori hareketi' ortaya çıkmıştır (Culbertson, 1988; Griffiths, 1983; akt. Oplatka ve Arar, 2016). Bu gelişim (teori gelişimi) Dembowski'ye (2008) göre büyük ölçüde endüstriyel modellerin eğitim ortamlarına uygulanmasını içermektedir. 21. yüzyılda kendine özgü bir alan olmaya başladıkça da kuramcıları ve uygulayıcıları okulları gözlemlemişler ve buradaki deneyimlerini temel alan alternatif modeller geliştirmeye başlamışlardır. Bu süreçlerden sonra eğitim yönetiminde post-pozitivist bir bilim anlayışı sağlanmış ve adına "doğalcı tutarlılık" verilmiştir. Bu görüş, bilgi üretiminin test edilebilirliğinin, sadeliğinin, tutarlılığının, kapsamlılığının, bilgi üretme kapasitesinin, açıklayıcı gücünün temelinde değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Evers ve Lakomski, 1996).

Tüm bu süreçler yorumlandığında, eğitim yönetimi alanında bir paradigma değişikliğine gidildiği ifade edilebilir ve eğitim yönetiminde bilgi üretimi teori hareketi öncesi ve sonrası ikiye ayrılabilir şeklinde yorumlanabilir. Eğitim yönetiminde bu anlamda bilgi üretiminde varlığın nasıl görüldüğü bilgi üretiminin paradigmasını ve

dolayısıyla yönetimini de şekillendirmektedir. Varlık nesnel ve evrensel midir; yoksa bireylerin algılarına göre midir? Eğer varlığın nesnelliği, evrenselliği kabul edilirse pozitivist paradigmanın kurallarına göre bir bilim üretme söz konusu olabilir veya varlık insanın yorumlamasına, algılarına göre ise bu durumda post-pozitivist yöntemlerin kullanılmasından söz edilebilir. Böylece varlığa yüklenen anlam hem paradigmayı şekillendirebilir hem de bilimsel bilgi üretiminin yöntemine şekil verebilir; ancak bilimin belirli bir paradigma içerisinde var olması ya da olmamasının netleşmiş yanıtlara sahip olduğunu söylemek zordur. Bu anlamda eğitim yönetiminin işlevinin incelenmesi bu araştırma için faydalı görülmektedir.

İşlevi. Ghasemy ve Hussin'a (2014) göre eğitim, gelişmekte olan ve gelişmiş toplumlarda temel değişim aracıdır ve eğitim sistemlerinin yönetimi en önemli alanlardan biri olarak kabul edilmektedir. Rahman'a (2018) göre gelişmek isteyen ulusların eğitim kalitesinin artırılması için eğitimin temeli ve hedeflerinin derinlemesine anlaşılması gerekir. Bu bağlamda eğitim alanındaki farklı disiplinler olan eğitim sosyolojisi, psikolojisi, tarihi ve felsefesi 21. yüzyılda eğitimin temel yapı taşlarını ortaya koymaktadır (McCulloch, 2002).

Hodgkinson (1991) eğitimin temel amaçlarını estetik (liberal eğitim, kendini gerçekleştirme), ekonomik (mesleki) ve ideolojik olarak görür. Bunların hiçbir zaman daimî olmayan konular olduğunu; ancak her zaman tartışmaya açık olduklarını ifade eder. Aviram'a (1996) göre eğitim kurumları 1990'larda işlevsizdi; çünkü amaçları, faaliyetleri, yapıları, yöntemleri ve paydaşlarının algılarında modası geçmiş parametrelere bağlı kalmaktaydılar. Bu kapsamda 2000'li yıllarda eğitim sistemlerinin nasıl kurgulanması gerektiği araştırmacıların çalışma alanlarından olmuştur (John ve Lanús', 2009; Reigelut, 2016; Reigeluth, Watson ve Watson, 2008; Sterling, 2010; Watson, Watson ve Reigeluth, 2012). Eğitim nasıl kurgulanması gerektiği de eğitim yönetiminin işlevsel yönünü ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim yönetimi uzmanları eğitim yönetimi çalışmalarıyla derinlemesine bir şekilde sistemin etkinliğini, pratikliğini, bilimini ve rasyonalitesini dikkate almalıdırlar (Jin, 2014) ve eğitim yönetiminde sosyal eşitsizlik, neoliberal ve yönetsel politikalar gibi konulara daha fazla ağırlık verilmelidir ve eğitim yönetimi alanında bir odak değişikliğine ihtiyaç vardır (Thrupp ve Willmott, 2003). Xinyi ve Kehai'ye (2016) göre toplum hızlı değişimlere uğramasına rağmen yöneticiler mevcut pozisyonlarına bağlı kalmaktadır. Böylece geleneksel eğitim yönetimi modeline yöneticiler katı bir

şekilde uymak zorunda olmaktadır ve bu da yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda geleneksel yönetim modellerinin sınırlarını aşmak ve modern eğitim yönetimi uygulamalarına geçmek gerçekçi bir öneme sahiptir.

Eğitim yönetiminin uzun sayılabilecek bir geçmişe sahip olması, okulu ve eğitim sistemini yönetmenin karmaşık ve teknik bir bakış açısı istemesi eğitim yönetimine olan bakış açısını olumlu yönde şekillendirebilir. Bu konuda herhangi bir eğitim sisteminde yönetimin temel işlevi, öğrencilerin belirlenen öğretim programına uygun olarak eğitilmelerini sağlamaktır (Ebrahimzadeh, 1997). Ding'e (2018) göre eğitim yönetiminin işlevleri üç aşamaya ayrılmaktadır: Bilgi vermek, bilgiyi ideal inançlara (özümsemek) dönüştürmek için öğrencileri yönlendirmek ve teorik bilgileri öğrencilerin pratik eylemlere dönüştürmesini sağlamak. Bu işlevler doğrultusunda öğrencinin eğitim yönetiminin neresinde olduğu incelendiğinde Xu (2017) eğitim yönetiminin yeni formunda sessiz bir devrimin gerçekleştiğini ve ileri eğitim yönetimi kavramıyla, öğrencilere yönetim nesnesi olarak bakılmayacağını onlara hizmet eden rahat bir öğrenme atmosferi sunan bir sistem olarak bakılması gerektiğini belirtmektedir. Bu açıklama klasik yönetim anlayışından çağdaş yönetim anlayışına bir geçiş olduğunu gösterebilir.

Niemann ve Kotzé'e (2006) göre eğitim yönetimi okulun iç ve dış çevresi ile olan ilişki ve etkileşimleri inceler. Bu bağlamda ekolojik sistemler kuramının mezosistem katmanında eğitim yönetiminin okul yönetimi açısından aktif rollerinin olduğu görülebilir. Ayrıca örgütsel kültürün kurulmasıyla ilgili bir inceleme ve okul sınırları içinde bir çalışma alanıdır (Niemann ve Kotzé', 2006). Eğitim yönetiminin bu işlevinin de ekolojik sistemler kuramının makrosistemine hizmet ettiği ifade edebilir; çünkü makrosistem kültür ve alt kültürü içeren bir sistem olmasından dolayı eğitim yönetimi sadece örgüt kültürünün değil toplum kültürünün de şekillenmesinde önemli rollere sahiptir. Evin (2007) eğitim yönetiminin ve okul yönetimlerinin hükümetin eğitim politikalarının ve bu politikalar aracılığıyla yetkili birimler tarafından belirlenen genel ve özel hedefleri gerçekleştirmekle yükümlü olduğunu belirtmektedir. Ayrıca eğitim yöneticileri, idari etik kurallarının evrensel değerler üzerine kurulmasından dolayı sadece yasalara ve politikaya değil, mesleki etik kurallara da uygun davranmalıdır. Dolayısıyla eğitim yönetimi bu işlevi ile de ekolojik sistemler kuramının ekzosistem katmanında da birtakım rollere sahiptir. Bu katman

çocuğun doğrudan içerisinde olmadığı; ancak alınan kararlar ile çocuğu tek yönlü etkileyen katman olarak tanımlanmaktadır.

Gunter'e (2000) göre eğitim yönetimi alanının amacı; araştırmacının sahaya dayalı politika ve uygulamaların geliştirilmesiyle eğitim politikalarının üretilmesinin sağlanmasıdır. Sadece politika üretmesi değil aynı zamanda Bates'un özetlediği gibi, "eğitim yönetimi, meslek içerisindeki çeşitli gruplar arasındaki önemli görüş farklılıklarını temsil eden çok sayıda fikir ve etkinliği kapsayan bir şemsiye terimdir" (Bates, 1980). Bu bağlamda temel olarak, eğitim yönetimi, eğitim kuruluşlarının yönetimi ile ilgili bir disiplindir ve bu çalışma alanı farklı disiplinlerin üzerine inşa edilmiştir (Ghasemy ve Hussin, 2014) ve eğitim yönetimi uygulamalı bir bilimdir (Lunenburg, 2003). Eğitim yönetiminin uygulamalı bir bilim olması nedeniyle alanda bilgi üretimiyle yeni uygulamalara yer verilebilir ve bu uygulamalar da eğitim sistemlerini güçlendirebilir.

Park'a (2015) göre eğitim yönetimi önemli bir çalışma alanı olarak çeşitli ve sıkça çatışan epistemolojileri olan bir söylemdir. Bu bağlamda eğitim yönetiminin felsefi süreci ve paradigmaları incelendiğinde, Lunenburg'e (2003) göre pozitivism, 1970'lerin sonuna kadar eğitim yönetiminde baskın paradigmadır. Pozitivism, bilginin nesnel, kesinlikle doğru ve zaman, koşullar, toplumlar, kültür toplulukları ve coğrafya gibi diğer koşullardan bağımsız bir görüşüdür. Pozitivizmin bir başka türü de "ampirizm"dir. Ampirizm, dünya bilgisinin ancak duyular ve deneyimler yoluyla edinilebileceğini savunur. Bu bilim görüşü "mantıksal ampirizm" veya "mantıksal pozitivism" olarak bilinmektedir. Bu felsefelerden "pozitivism" gelişmiştir; çünkü doğa ya da sosyal bilimlerdeki herhangi bir araştırmanın akademik olarak kabul edilebilmesi için ampirik olması gerektiği düşüncesi vardı; ancak 1970'lerin sonunda, baskın paradigmaya (pozitivist) yönelik itirazlar ortaya çıkmaya başlamıştır ve Kanada'da Greenfield; Bates ve çalışma arkadaşları gibi neomarksist ve eleştirel kuramcılarının çalışmalarıyla ve Derrida, Foucault ve Lyotard gibi post-modernistlerin erken çalışmaları ile eleştirel teori ve post-modernizm ortaya çıkmıştır.

Eğitimin amaçlarının bir disiplin içerisinde ifade edilme biçimi eğitim yönetiminin kalbidir (Ololube, Ingiabuna ve Agbor, 2014). Vlăduțescu, Bunăiașu ve Strungă'a (2014) göre eğitim yönetiminde karar verme sürecinde iletişimsel unsur önemli bir role sahiptir. İletişim, kararın olmazsa olmaz faktörüdür. Karar durumunda

gerçekleştirdiği için, yönetsel kararların alınması ve uygulanması süreçlerine nüfuz eden iletişim türüne, 'karar iletişimi' adı verilmektedir. Benzer şekilde örgütün amaçlarına karar verme süreci eğitim yönetiminin merkezinde yer almaktadır (Bush, 2006; Dembowski, 2008). Bing ve Jing'e (2011) göre eğitim yönetimi karar alma süreci eğitim yöneticileri, uygulamaya dayalı bir dizi eğitim yönetimi yöntemi ve programının oluşturulması, kaliteyi kontrol etmek için karar verme sistemi tarafından yürütülen eğitim yönetim sistemi ile ilgilidir ve eğitim yönetiminde karar verme sisteminin temelidir.

Oplatka ve Arar'a (2016) göre 'modern eğitim yönetimi ilkeleri Batı dünyası dışındaki örgütsel sistemlere dâhil edilebilir mi?' sorusu önem taşımaktadır; çünkü bu durum Batı'ya karşı gelişmekte olan ülkelerin gelişmesine hizmet edecektir. Bilgi üretiminin eğitim yönetiminin bilimselleşmesi sürecinde önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda aşağıda Şekil 1, Scopus endeksli eğitim yönetimi dergisinde yayınlanan 22.361 hakemli makaleyi eğitim yönetimi alanyazınının 1960-2018 yılları arasındaki coğrafi dağılımı ifade etmektedir (Hallinger ve Kovačević, 2019).



Şekil 1. Eğitim yönetimi alanyazının dağılımı (Hallinger ve Kovačević, 2019)

Şekil 1 eğitim yönetiminde bilgi üretiminde yıllar içerisinde önemli bir üretim olduğunu ve bu üretimin büyük bir kısmının Amerika kaynaklı olduğunu göstermektedir. Ayrıca bazı ülkelerde henüz bilgi üretiminin yeterli düzeyde olmadığı görülebilir. Bilgi üretiminin eğitim yönetiminin gelişmesine önemli katkılar sunduğu yadsınamaz. Yalçın, Bektas, Öztekin ve Karadağ'a (2016) göre modern toplumlarda, bilginin üretildiği alanların hepsinin kendilerine özgü olan sorunları, çözümleri, kuralları, faaliyetleri ve anlamları vardır. Bilimsel düzeyde ele alınan sorunlara çözüm geliştirilmesi, sorun ve çözümlerin yorumlanması, mevcut teorilerin test edilmesi ve yeni teorilerin yapılandırılması bilimsel çalışmalarla gerçekleştirilmektedir. Eğitim yönetimi, bilimsel gelişimini bir teori ve uygulama alanı olarak bu alanda yapılan çalışmalara borçludur.

Eğitim yönetimi, eğitim kuruluşlarının işleyişi ile ilgili bir çalışma ve uygulama alanıdır ve odak noktası eğitimin amaçları olmalıdır (Bush, 2006). Hem tarihsel süreçteki gelişimi ve felsefesi hem de eğitim sisteminin gün geçtikçe karmaşıklaşan yapısı ve çağın ihtiyaçlarına yetişme ve onları karşılama çabası eğitim yönetiminin değerini ve bilimselliğini artırmış olabilir. Bu bağlamda eğitim yönetimi, öğrencilerin hedeflenen amaçlar doğrultusunda eğitim alması için uyumlu bir sistematik yapının oluşturulmasını, bu yapının dinamik bir şekilde çalışmasını ve devletlerin uzun sürede sosyal, ekonomik refahının sağlama da kritik rollere sahiptir. Tüm bu roller bu alanda yetkin yöneticiler ile gerçekleştirilebilir ve bu anlamda 21. yüzyılda eğitim yöneticilerin rollerine aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim Yönetiminde Yöneticilerin Rollerini

Tasić, Tubić, Tasić ve Mitic'e (2011) göre, eğitim, ekonomik kalkınmanın verimliliğinin ve hızının önemli faktörlerinden biridir ve bu kapsamda okul yönetimi için uzmanlaşmış yönetim kadrosu geliştirmek ve buna yatırım yapmak gerekmektedir. Ghasemy ve Hussin'e (2014) göre, eğitim, gelişmekte olan ve gelişmiş toplumlarda temel değişim aracıdır ve eğitim örgütlerinin yönetimi eğitim yönetimi ve liderliğinin en önemli alanlarından biri olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla eğitimin temel fonksiyonlarından birinin eğitim yönetimi olduğu düşünülebilir ve eğitimin sağlıklı şekilde yönetilmesinde yöneticiye veya eğitim liderine önemli roller düştüğü ifade edilebilir.

Bayarystanova, Arenova ve Nurmuhametova (2014), eğitim kurumu yönetiminin özgüllüğünü belirlemek için, eğitim yöneticileri tarafından gerçekleştirilmesi gereken işlevlerin incelenmesinde fayda olduğunu ifade etmektedir. Genel olarak bu işlevler; eğitim kurumunun gelişim stratejisini oluşturmak ve yönetimin kavramsal ilkelerini benimsemek, kurum felsefesini ve planlamasını oluşturabilmek, finans ve ekonomiyi yönetebilmek, bilgisayar sistemlerine hâkim olmak ve adapte olabilmek, kurum ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve öğretimsel faaliyetleri koordineli bir şekilde yürütebilmektir. Bu ifadeler bir eğitim yöneticisinin çok yönlü olması gerektiği şeklinde açıklanabilir. Çok yönlü bir yönetici ekolojik sistemler kuramının hem mezosisteminde hem de ekzosisteminde önemli faaliyetlerde bulunabilir. Örneğin çok yönlü bir okul yöneticisi çocuğun ailesi ve okul arasındaki ilişkilerin geliştirilmesinde mezosistemde etkili olabilir ya da okulun etkili yönetilebilmesi adına doğru kararlar alan il, ilçe veya bakanlık düzeyinde bir yönetici de ekzosistem katmanında etkili faaliyetlerde bulunabilir.

Bush'a (1999) göre, uygulamalı bir disiplin olan eğitim yönetiminin içeriği sürekli değişmektedir; çünkü sadece politika değişiklikleri eğitim yönetiminin değişimini etkilememekte aynı zamanda teori ve araştırmalardaki gelişmelerin de değişimde etkisi vardır. Değişimin eğitim yönetiminin ve yöneticilerinin rollerini de değiştirdiği ifade edilebilir. Bu bağlamda eğitim yönetiminin sadece okulların yönetilmesi ve okul yönetiminin nasıl olması şeklinde incelenmesi çok yüzeysel kalabilir. Eğitim yönetimi hem okul yöneticilerinin hem de politika üretmede etkili olan orta-üst yöneticilerin eğitim sistemini nasıl planlamaları, yönetmeleri, denetlemeleri gibi içeriklere sahip sistem kurgusunun oluşturulmasında rol alabilir.

Power, Halpin ve Whitty'e (1997) göre okul müdürünün rolünün yeniden tanımlanmasının ve genişlemesinin bir göstergesi, son on yılda (1987-1997) eğitim yönetimi çalışmalarının dikkate değer gelişmesidir. Çalışmaların niteliğinin ve niceliğinin artması eğitim yönetimini daha güçlü hale getirmiştir ve bu doğrultuda alana yeni bilim insanlarının eklendiği ve farklı bakış açılarıyla çalışmaların üretildiği görülmüştür. Bu kapsamda Crow, Hausman ve Scribner'e (2002) göre yönetimin değişen doğası ve okulların içinde bulunduğu daha geniş toplum, okul müdürlerinin rollerini etkilemektedir. Bu durum aynı zamanda ekolojik sistemde kültür boyutunu ele alan makrosistemde konumlanmaktadır. Örneğin, öğretim politikalarının bir sonucu olarak okul müdürlerinin çalışmalarının niteliği değişmiştir (Power, Halpin ve

Whitty, 1997). Bu bağlamda Hallinger ve Kovačević'e (2019) göre altmış yıl boyunca "okul yönetiminden" "okul liderliğine" bir paradigma değişikliği gerçekleşmiştir. Değişimin sadece liderlik alanında değil sosyal bilimler genelinde olduğu da ifade edilebilir. Eğitim yönetiminin yoğun çalışma alanlarından biri olan liderliğin de bu anlamda etkilenmesi doğal bir süreç olarak yorumlanabilir. Bu etkilenme ve değişim süreci de zaman kavramını ifade eden kronosistemin sürece değiştirici etkisi olarak açıklanabilir.

Huber'e (2004) göre, okul liderinin rolünün, okulun faaliyet gösterdiği geniş bağlamla ilişkili olarak da görülmesi gerekir. Okullar kendi toplumları ve ülkenin eğitim sistemi ile güçlü bir ilişki içerisindedirler. Benzer şekilde Crow, Hausman ve Scribner'e (2002) göre okulların faaliyet gösterdiği bağlam göz önüne alındığında sürekli öğrenmeyi vurgulaması, başkalarıyla daha fazla temas ve iletişim kurma zorunluluğu, yaratıcılık ve yenilik konularına önem verilmesi müdürlerin rollerini değiştirmektedir. Bu kapsamda müdürün bu düzen içindeki rolü, bir sosyal ilişkiler ağı olarak düşünülmelidir. Bu vizyon göz önüne alındığında, müdürler sosyal ilişkilerin canlılığını ve sağlığını koruma konusunda daha fazla sorumluluk alırlar. Özellikle, liderliğe yönelik üç yönelim, etkileşimsel, işbirlikçi ve demokratik liderlik türleri sosyal ilişkiler ağı ile daha uyumludur. Liderlik üzerine yapılan çalışmalar farklı liderlik türlerini de ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda bir bilgi üretimi söz konusudur. Üretimin sadece alanda bir kavrama yönelmesi ciddi anlamda bilgi darlığına neden olabilir. Eğitim yönetimi alanının farklı disiplinlerden gelen araştırmacılar tarafından çalışılması ve farklı noktalarına yönelik bilgi üretilmesi bu anlamda eğitim yönetimini zenginleştirecektir.

Bai ve Martin'e (2015) göre, günümüz dünyasında bir okula liderliğinin karmaşıklığını anlamak ve buna saygı duymak çok önemlidir; bununla birlikte, bir yöneticinin her alanda güncel kalmasını sağlayan sürekli mesleki gelişime katılması için zaman eksikliği gerçekten de pek çok okul lideri için bir sorundur. Bu anlamda teknoloji kullanımının önemli faydaları vardır. Gibson (2002), teknolojinin öğrenme ortamlarına başarılı bir şekilde bütünleştirilmesiyle okul liderlerinin merkezi rolünün ve geleneksel öğrenme paradigmalarının ulusal ve uluslararası alanda ivme kazandığını belirtmektedir. Bu kapsamda gereken işlevler sadece okul yöneticisinin oluşturabileceği işlevler değil aynı zamanda eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm paydaşların oluşturabileceği işlevler olarak düşünülebilir.

Eğitim yöneticilerinin zaman içerisinde rol ve sorumluluklarının kronosistem başta olmak üzere makrosistem ve ekzosistemlerde bir değişim süreci yaşadığı ifade edilebilir. Değişim sadece yöneticilerin değil aynı zamanda eğitim yönetimi modellerinin ve temel bileşenlerinin de süreçteki yolculuğunu etkilemiş olabilir. Ekolojik sistemler kuramının daha iyi anlaşılması ve karşılaştırılabilmesi adına mevcut eğitim yönetimi modellerinin incelenmesi önemli görülmektedir aşağıda eğitim yönetimi modellerine yer verilmiştir.

Eğitim Yönetimi Modelleri

Bu araştırma ekolojik sistemler kuramında, Türk eğitim sisteminin bütüncül görünümünün eğitim yönetimi modeli bağlamında nasıl açıklanabileceğini ortaya koymayı amaçladığından alanyazında yer alan eğitim yönetimi modellerinin genel görünümünün incelenmesinde yarar görülmektedir.

Eğitim yönetimi hakkında her Şeyi kapsayan tek bir model yoktur; çünkü farklı yaklaşımlar ve çözümler gerektiren sorunların çeşitliği vardır (Bush, 2006) ve modeller teorik olarak ve kavramsal olarak farklı incelenir ve karakterize edilir (Newton, Burgess ve Burns, 2010). Bu bağlamda eğitim yönetimi modellerinin incelenmesi eğitim sistemine katkıları açısından önemlidir; çünkü Corwin'e (1974) göre araştırmacılar örgütlerin çeşitliliği ile başa çıkmanın bir yöntemi olarak çok sayıda anahtar değişken arasında karmaşık ilişki modellerini tanımlayan endüktif (zelden genele giden akıl yolu) rgt modelleri oluştururlar. Karmaşık sistemlerin çözümlenmesi, anlaşılması ve yönetilmesi için modellerin fayda sağladığı ifade edilebilir. Ayrıca Newton, Burgess ve Burns'e (2010) göre eğitim yönetimine model tabanlı yaklaşım konusundaki mevcut argümanlar yapılan araştırmaların doğasından dolayı uygulayıcılar ve akademisyenler tarafından karmaşık olarak algılanmaktadır. Bu kapsamda Corwin'e (1974) göre modeller kavramsal katkılara yapılan vurgu, metodolojik titizlik veya araştırmaların eksikliğini telafi etmenin bir yolu olabilir; ancak araştırma ve teori birlikte ilerlemektedir. Zor olan veri ve teori arasındaki kopukluğun çok büyük olmasını engellemektir.

Ololube, Ingiabuna ve Agbor'a (2014) göre eğitim yönetimi ilkeleri evrenseldir. Eğitim yönetimi hedefler koymayı, planlar yapmayı, insanları denetlemeyi ve motive etmeyi, faaliyetleri koordine ve kontrol etmeyi, hedeflere ulaşmayı ve bu hedeflere ulaşmak için uyumlu çabaları değerlendirmeyi gerektirir.

Bu yönetim görevleri dört tür kaynağın kullanılmasını gerektirir: İnsan, parasal (mali) işler, fiziksel maddi araç gereçler ve iletişimdir. Kaynakların belirli bir disiplin ve ilkeler çerçevesinde yönetilmesi eğitim yönetimi alanının modellerinin kurulmasını ve bilimsel ilkeler çerçevesinde alanın yönetilmesini sağlayabilir. Bu kapsamda yönetimin ilkeleri evrensel olsa da genel geçer olduğunu ekolojik sistemler kuramına göre ifade etmek güçtür; çünkü zamanın değişirici etkisinden (kronosistem) söz edilebilir. Örneğin Simkins'e (1999) göre son yıllarda, eğitim kurumlarının ve yönetiminin incelenmesinde yaklaşım tipolojilerinin/modellerinin kullanımı popüler olmuştur. Örgütsel ya da yönetim tipolojilerinin tanımlanmasına yönelik çok sayıda yaklaşımlar bu tipolojilerin kullanımının faydalı olduklarını göstermektedir; bununla birlikte bu tipolojileri geliştirirken ve kullanırken sınırlar net olmalıdır.

Ghasemy ve Hussin'e (2014) göre eğitim yönetimi modelleri farklı bilim insanları tarafından kategorize edilmiştir. Aşağıda Tablo 2'de (yazar tarafından derlenmiştir) eğitim yönetimi modellerinin yapılarının bileşenleri sunulmuştur.

Tablo 2

Eğitim Yönetimi Modellerinin Yapılarının Bileşenleri

Planlama	Bürokratik	Planlama	Planlama	Karar Alma	<i>Planlama</i>
Örgütlenme	Mesleki	Organize etme	Örgütlenme	Planlama	Örgütlenme
Uygulama	Politik	Uygulama	Uygulama	Uygulama	Kontrol etme
Denetim	Belirsizlik	Kontrol etme	Denetleme	-	<i>Değerlendirme</i>

Kaynaklar: Atef, 2018; Barma, 2019; Ebrahimzadeh, 1997; Hanik, Rachman, Samsudi ve Ekosiswoyo, 2019; Sykes, 2015; Yusuf ve Rachman, 2014

Tablo 2'de eğitim yönetimi modeli (education management model/ model of education management) üzerine yapılan araştırmalarda ortaya çıkan modellerin bileşenleri sunulmuştur. Buna göre planlama, örgütlenme, uygulama, denetim (Atef, 2018), bürokratik, mesleki, politik, belirsizlik (Ebrahimzadeh, 1997), planlama, organize etme, uygulama ve kontrol etme (Yusuf ve Rachman, 2014), planlama, örgütlenme, uygulama ve denetleme (Barma, 2019) ve karar alma, planlama ve uygulama (Sykes, 2015) yer almaktadır. Hanik, Rachman, Samsudi ve Ekosiswoyo'nun (2019) olgusal modelinde ortaya çıkan; planlama, örgütlenme, kontrol etme ve değerlendirme boyutlarına ulaşmasına rağmen nihai modelinde planlama ve değerlendirme boyutlarının yer aldığı gözlemlenmiştir.

Tablo 2’de eğitim yönetimi modeli ismini taşıyan bileşenlere yer verilmiştir; ancak bu ismi taşımayıp eğitim yönetiminin bileşenlerini sunan çalışmaların da varlığından söz edilebilir. Örneğin resmi, mesleksi, politik, öznel, belirsizlik, kültürel (Ghasemy ve Hussin, 2014), analitik, pragmatik-rasyonel, politik, fenomenolojik, etkileşimci (Cuthbert, 1984; akt. Ghasemy ve Hussin, 2014), resmi (formal), eşit yetkili (collegial), politik/siyasi (political), öznel (subjective), belirsiz (ambiguity), kültürel (culturel) (Bush, 1996; akt. Bush ve Glover, 2003) olarak sıralanabilir. Dembowski’ye (2008) göre Bush ve Glover’in modeline (resmi, eşit yetkili, politik, öznel, belirsiz ve kültürel) eğitim yönetimi alanyazında büyük önem verilmektedir ve bu model ampirik (deneysel) doğrulamaya tabi tutulmuştur. Bush ve Glover’in modelinde yer alan kültür boyutu ekolojik sistemler kuramında makrosistemin içerisinde resmi, eşit yetkili ve politik boyutları da ekzosistem katmanında yer alan boyutlar olarak düşünülebilir. Benzer şekilde Bush, 1996 (akt. Bush ve Glover, 2003) liderlik modellerini de yönetimsel/idari (managerial), katılımcı/paylaşımci (participative), işlemsel (transactional), post-modern (post-modern), koşullu/durumsallık (contingency) ve ahlaki (moral) şeklinde sınıflamaktadır.

Lunenburg’a (2003) göre eğitim yönetiminde bilginin/düşüncenin gelişiminde ve araştırılmasında dört önemli model/süreç vardır. Bunlar; klasik örgütsel teori, insan ilişkileri modeli, davranışsal bilim yaklaşımı ve davranış sonrası bilim dönemidir. Klasik "rasyonel" model, idari süreçlerin ve yönetimsel işlevlerin incelenmesi de dâhil olmak üzere bilimsel ve idari yönetim fikirleri etrafında gelişmiştir. İnsan ilişkileri "sosyal" modeli, işyerindeki insanların sosyal ve psikolojik yönlerinin analizi ve grup davranışlarının incelenmesi de dâhil olmak üzere bazı erken dönem sosyal bilimlerdeki araştırmaları içermektedir. Davranış bilimi yaklaşımı, rasyonel-ekonomik model ile sosyal model arasındaki temel tutarsızlığı uzlaştırma girişimidir. Davranış sonrası bilim dönemi, okul gelişimi, demokratik topluluk ve sosyal adaletsizlik gibi birbirleriyle ilişkili kavramların yanı sıra eğitim yönetiminin çalışma ve uygulamasına subjektivist ve yorumlayıcı yaklaşımları olan neomarksizmi / eleştirel teoriyi ve post-modernizmi içerir.

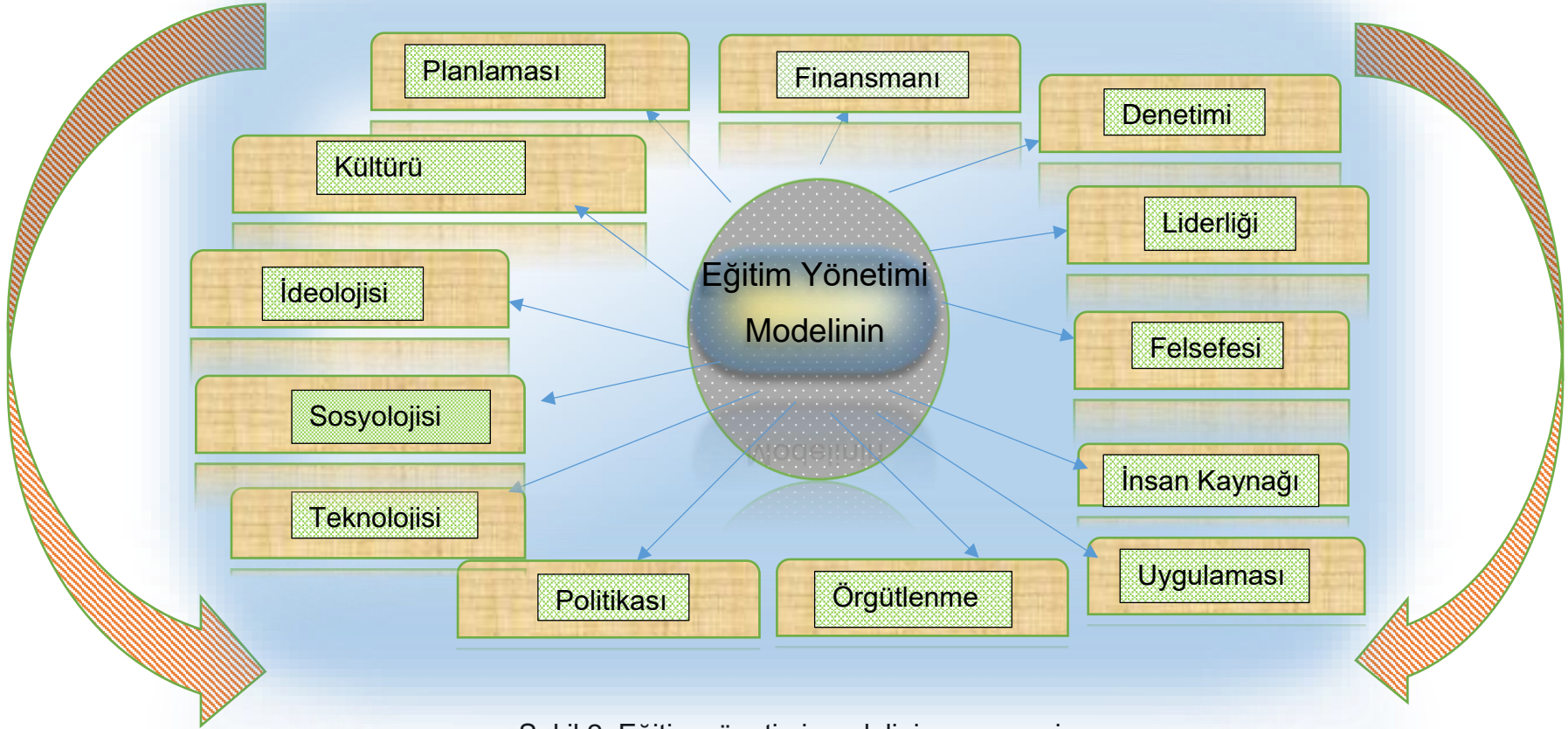
Simkins’e (1999) göre baskın modeller büro-profesyonellik ve yönetimidir; çünkü politika değişikliğinin eğitimdeki etkileri göz önüne alındığında, eğitim sisteminin büyük bölümünün kamu sektörünün bir parçası olduğunu kabul etmek önemlidir. Ayrıca modeller haricinde temel bileşenlerinden ve eğitim yönetiminin

sürecinin varlığından söz edilebilir. Eğitim yönetiminin temel bileşenlerini Keyter (2002) planlama, örgütlenme, finansman, liderlik, personel alımı ve denetim olarak ve Ololube, Ingiabuna ve Agbor (2014) eğitim yönetiminin sürecini; planlama, organize etme/düzenleme, yönlendirme/yönetmek ve denetim olarak ifade etmektedir. Özetle modeller ve bileşenler eğitim yönetiminin çoklu ve bütüncül bir yapısı olduğunu ve bu yapının içerisinde bulunan çağın gerekliliklerine göre de çeşitlilik gösterdiğini açıklamaktadır. Eğitim yönetimi modelleri, bileşenleri ve süreçleri alanyazın çerçevesinde incelendiğinde 13 temel bileşen olduğu görülmektedir. Bu bileşenler:

- Finansman (Bayarystanova, Arenova ve Nurmuhametova, 2014; Hodgkinson, 1991; Keyter, 2002; Marina, Thomas, Pornputtkul ve Surungkapirat, 2017; Ololube, Ingiabuna ve Agbor, 2014; Tasić, Tubić, Tasić ve Mitic, 2011)
- Denetim (Aldarbesti ve Saxena, 2014; Atef, 2018; Barma, 2019; Hanik, Rachman, Samsudi ve Ekosiswoyo, 2019; Keyter, 2002, Latorre-Medina ve Blanco-Encomienda, 2013; Ololube, Ingiabuna ve Agbor, 2014; Yusuf ve Rachman, 2014)
- Liderlik (Bai ve Martin, 2015; Pashiardis ve Brauckmann, 2009; Bush ve Glover, 2003; Bush, 2006; Contreras, 2016; Latorre-Medina ve Blanco-Encomienda, 2013; Ghasemy ve Hussin, 2014; Gibson, 2002; Hoyle, English ve Steffy, 1998; Huber, 2004; Keyter, 2002; Hallinger ve Kovačević, 2019; Marina, Thomas, Pornputtkul ve Surungkapirat, 2017)
- Felsefe (Bayarystanova, Arenova ve Nurmuhametova, 2014; Evers ve Lakomski, 2015; Hallinger ve Kovačević, 2019; John ve Lanús, 2009; Lunenburg, 2003; Park, 2015; Rahman, 2018; Reigeluth, Watson ve Watson, 2008; Simkins, 1999; Sterling, 2010; Xinyi ve Kehai, 2016)
- İnsan Kaynağı (Keyter, 2002; Qi, 2015)
- Uygulama (Atef, 2018; Barma, 2019; Sykes, 2015; Yusuf ve Rachman, 2014)
- Örgütlenme (Barma, 2019; Hanik, Rachman, Samsudi ve Ekosiswoyo, 2019; Yusuf ve Rachman, 2014)
- Politika (Bush ve Glover, 2003; Ebrahim-zadeh, 1997; Evin, 2007; Gunter, 2000; Hua ve Herstein, 2003; Simkins, 1999)

- Teknoloji (Upadhyay, 2006; Rosman, 2008; Jin, 2014; Meenakumari, 2008; Gibson 2002)
- Sosyoloji (Rahman, 2018)
- İdeoloji (Hodgkinson (1991)
- Kùltür (Bradshaw ve Buckner, 1998; Obdržálek ve Marková, 2012)
- Planlama (Aldarbesti ve Saxena, 2014; Atef, 2018; Barma, 2019; Hanik, Rachman, Samsudi ve Ekosiswoyo, 2019; Keyter, 2002; Ololube, Ingiabuna ve Agbor, 2014; Sykes, 2015; Yusuf ve Rachman, 2014)

şeklinde ifade edilebilir. Aşağıda Şekil 2’de yazar tarafından görselleştirilen eğitim yönetimi modelinin temel bileşenleri sunulmuştur.



Şekil 2. Eğitim yönetimi modelinin çerçevesi

Şekil 2'ye göre eğitim yönetimi modelinin genel çerçevesini: Finansman, denetim, liderlik, felsefe, insan kaynağı, uygulama, örgütlenme, politika, teknoloji, sosyoloji, ideoloji, kültür ve planlama oluşturmaktadır. Burada ortaya çıkan eğitim yönetimi modeli alanyazın taraması sonucunda ulaşılan ve mevcut eğitim yönetimi modellerinin genel çerçevesini sunmaktadır. Bu araştırma kapsamında ulaşılabilecek olan ekolojik sistemler kuramı çerçevesindeki eğitim yönetimi modeline araştırmanın sonuç kısmında yer verilmiştir.

İnsan odaklı duruma bağlı kalmak ve etkili yönetim öğrencilerin çok yönlü gelişimini teşvik etmektedir. Ayrıca modellerin kurulmasında ve sürdürülebilmesinde teknolojinin de her geçen gün artan bir etkisinin olduğu ifade edilebilir. Watson, Watson ve Reigeluth'e (2012) göre mevcut eğitim sistemini iyileştirmeye çalışmak yerine, bireyselleştirilmiş öğrenmeyi destekleyen teknoloji tabanlı yeni bir öğrenci merkezli paradigmaya ihtiyaç vardır. Reigeluth, Watson ve Watson'ya (2008) göre çağa uygun bir eğitim sistemi paradigmasında teknoloji önemli yer tutacaktır. Ayrıca teknoloji öğrenci öğrenmesinde kuantum bir gelişme sağlayacak ve muhtemelen mevcut endüstri paradigmasına göre öğrenci başına yılda daha düşük bir maliyeti de sağlayacaktır. Sterling'e (2010) göre, sürdürülebilir bir eğitim için merkezinde esnek öğrenmenin yer alacağı eğitim paradigmasına ihtiyaç vardır.

Mobil ve kablosuz bilgi işlem dünyası hızla gelişmekte ve öğrenme teknolojisi mobil öğrenme çağına doğru ilerlemektedir (Upadhyay, 2006) ve mobil teknoloji, eğitiminin ne zaman, nerede ve nasıl verilebileceğinin temel paradigmasını değiştirmektedir (Rosman, 2008). Gelecekte sosyal kalkınma sürecinde modern bilim, teknoloji ve bilgi teknolojisinin gelişmesiyle, ülkelerin siyasi ve ekonomik statüsünün olmadığı ve bir yöne doğru gidilmektedir (Jin, 2014). Mevcut bilgi çağında, eğitim dâhil olmak üzere tüm alanlarda teknolojinin hayati bir rolü vardır ve teknoloji, yaşam boyu ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri için etkili ve yaygın bir ortam sağlar (Meenakumari, 2008).

Ekolojik sistemler kuramına göre de sosyal sistemlerin bu anlamda teknolojiden uzak yapılanmaması gerekir. Teknoloji tabanlı sosyal sistemin yönetilmesi bu anlamda geleneksel sosyal sistemlerden farklı olmalıdır. Çağımızın özelliklerinden uzak kurulacak bir modelin önemli eksikliklerinin olacağı düşünülebilir. Endüstri 4.0'ı, 21. yüzyılın okullarını, yöneticilerini ve becerilerini

anlamak çağımızın anlaşılmasını sağlar ve geliştirilecek modellerin de çağın ihtiyaçlarına uygun olmasında rol oynar. Bu kapsamda aşağıda yer alan başlıklarda 21. yüzyılın okulları, yöneticileri, becerileri ve Endüstri 4.0'a yer verilmiştir.

21. Yüzyılda Okullar ve Okul Liderleri

21. yüzyılda okulların yüksek standartlara ulaşma talebini ve başarı beklentilerini karşılamak için alternatif eğitim programlarını destekleme amaçlı çalışmalar yapılmaktadır (Jean-Marie, 2008). Okulların arayış içerisinde olduğu ve alternatif programlar doğrultusunda kendilerini yenilemeyi amaçladıkları görülebilir. Ayrıca okullar tüm bunları yapabilecek liderlere ve eğitimcilere sahip olmalıdır. Bradshaw ve Buckner'e (1998) göre, 21. yüzyılda okul iç paydaşları olan yöneticiler ve öğretmenler okul kültüründen ve okul güvenliğinden daha önce hiç olmadığı kadar sorumlu tutulmaktadır. 21. yüzyıl okullarında değişimin ilk adımı, okullarda uygulanacak programlardır ve okullarda uygulanan programlarda dört temel boyut olacaktır. Bunlar; bilgi, beceri, karakter ve meta öğrenmedir (*kişinin kendi öğrenme süreçlerini öğrenmesi*) (Fadel, Bialik ve Trilling, 2015).

21. yüzyılda okul yönetimlerinin okulların gelişimini ve sorunlarını çözmeye etkili olmakta zorlandıkları ifade edilebilir. Obdržálek ve Marková'ya (2012) göre, bu yüzyılda okul yönetiminde var olan problemler, çevresiyle zengin bir ilişkiye sahip olan ve daha derin araştırma ve kuramsal detaylandırma olmadan başarılı bir şekilde ele alınamayan hem karmaşık hem de katmanlı bir olgudur. Bu bağlamda okulların ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde modellenmesi ve yönetilmesi karışık ve karmaşık olan süreci daha sistematik ve bütüncül yapıda yönetebilir. Liu ve Pan'a (2012) göre okul artık basit bir doğrusal örgüt modeli olmayan karmaşık bir örgüt sistemi haline gelmiştir. Bradley'e (2012) göre 21. yüzyıl için yeni bilgi ve becerilerin geleneksel öğretim ve öğrenme yöntemlerinden ayrılması son on yılda Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemini sarsmıştır ve genişletilmiş eğitim hedefleri ile daha kapsamlı bir öğrenci başarısı aranmasının yolu açılmıştır.

Pashiardis ve Brauckmann'a (2009) göre, okul etkinliği ve okul geliştirme araştırmaları, liderin okul yaşamındaki rolünün önemini göstermektedir. Böylece bir okul lideri mikrosistem katmanında bulunan okul sistemini sağlıklı şekilde yönetebilen, ayrıca diğer mikrosistem öğeleri olan çocuğun ailesi, komşusu ve akranları gibi mikrosistemleri uyumlu bir şekilde yöneten bir lider olmalıdır.

Dolayısıyla okul yöneticisi mikrosistemler arasında ilişkileri düzenleyebilen bir mezosistem uygulayıcısı olarak düşünülebilir. Okul yönetimi 1949'larda çok yönlülük gerektiren bir meslekti (Benz, (1949). Günümüzde de benzer şekilde okulun durağan olmayan yapısı okul yöneticilerinin işlerini zorlaştırmakta ve okul yöneticiliği her dönem çeşitli yeni zorlukları içerisinde barındıran bir meslek olmaktadır. Hoyle, English ve Steffy'e (1998) göre 21. yüzyılda başarılı okul liderleri, imkânsız gibi görünen şeyleri denerler ve bu anlamda beceri önemli bir kavram olarak ortaya çıkar. Marina, Thomas, Pornputtkul ve Surungkapirat'a (2017) göre eğitim yöneticileri 21. yüzyılda lider olmak için; eğitimsel liderlik, dönüştürücü liderlik, ortak liderlik, güç merkezli liderlik, eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcılık ve yenilikçilik, kültürlerarası ilişkileri anlama, iletişim ve medya okuryazarlığı ve ilham verici liderlik gibi becerilerinden en az beşine iyi biçimde sahip olmalıdır.

Ekolojik sistemler kuramı kapsamında eğitim yöneticilerinin liderliği değerlendirildiğinde okul yöneticisi olan bir eğitim yöneticisi mikrosistem ile mezosistemin katmanlarında aktif rol almaktadır. Uzun bir süreç açısından sistem incelendiğinde toplumun kültürel yapısının şekillenmesinde de eğitim yöneticilerinin payı vardır ve onlar makrosistemin de bir ögesi olarak düşünülebilir. Okul liderleri güven vermeli, öncü olmalı, güçlü iletişim ve yönetme becerilerine sahip olmalıdır (Gibson, 2002; Marina, Thomas, Pornputtkul ve Surungkapipra, 2017).

Yöneticinin liderlik kalitesinin okul ve öğrenci sonuçları üzerinde önemli bir fark yarattığı yönündeki yaygın düşünce nedeniyle 21. yüzyılın başlarında eğitimde liderliğe ilgi artmıştır (Bush, 2007). Eğitim yönetimi ve liderlik alanında çalışmalar, 1950'den önce genel olarak yönetimde ve özellikle eğitim yönetiminde bilgi tabanlı deneysel çalışmalardan türetilmemiştir. Alanın disiplin uygulamaları, eski yöneticiler tarafından anlatılan hikâyelere ve kişisel deneyime dayalı uygulamalı reçetelere odaklanmıştır. 20. yüzyılda ise bilimsel yönetim, insan ilişkileri, dönüştürücü liderlik ve örgütsel öğrenme teorilerinden alınan kavramlar ve terimler ile çalışmalar yapılmıştır (Moore, 1964; akt. Heck ve Hallinger, 2005). Bu bağlamda liderliğin her dönem çalışıldığı; ancak çağın ihtiyaçlarına göre liderlik çalışmalarının içeriğinin yeniden şekillendiği ve ekolojik sistemler kuramı açısından da eğitim liderliğinin yeni rollerinin olabileceği ifade edilebilir.

21. yüzyıl okul yöneticilerinden beklenen özellikler; iletişim becerisi yüksek, teknoloji kullanabilen ve üretebilen, yerel dengelere hâkim, kurum kültürünü oluşturabilen, öğrencilerin çok yönlü yetiştirilmesi için bir iklim oluşturabilen yüksek vizyonlu bireyler olarak tanımlanabilir. Bu kapsamda okul yöneticisi bulunduğu yerin yerel özelliklerini iyi bilen ve koruyabilen; aynı zamanda çağın gerekliliklerine kendisini ve kurumunu hazırlayabilen bir lider olmalıdır.

Ekolojik sistemler kuramına göre de 21. yüzyılın okullarının, öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları ve gelişim dönemlerine uygun olarak yapılandırılması ve okul liderlerinin de okulun tüm olanaklarını öğrencinin faydası doğrultusunda etkili kullanabilmesi ve geliştirmesi gerekmektedir.

Endüstri 4.0 ve Eğitim

Teknolojinin olmadığı ya da teknolojiyi kullanacak ve üretecek bireylerin yetiştirilmediği bir sistem bu çağda önemli bir eksiklik olarak hissedilebilir. İnternetin üretim ortamına girmesiyle ortaya yeni ürünler çıkmıştır ve bu yeni ürünler yeni bir paradigma olan dördüncü sanayi devrimini, “Endüstri 4.0” terimini işaret etmektedir (Tjahjono, Esplugues, Ares ve Pelaez, 2017). Endüstri 4.0, karmaşık otomasyonlar, veri değişimi, bulut sistemi, siber-fiziksel sistemler, robotlar ve büyük veriler sayesinde endüstriyel tekniklerle mevcut endüstriyel dönüşümdür (Kozák, Ružický, Štefanovič ve Schindler, 2018). Zakoldaev, Shukalov, Zharinov ve Grunicheva’ya (2019) göre sanayi şirketleri Endüstri 4.0’da çalışmak için uzmanlar yetiştirmektedir. Şirketler, gelecekteki uzmanların kullanacağı teknolojik ekipmanlara (siber ve fiziksel sistem) ve bilgilendirici teknolojilere sahiptir.

Endüstri 4.0’ın sadece sanayi toplumunu ilgilendiren ve üretimi etkileyen bir süreç olduğunu düşünmek yüzeysel kalabilir. Değişim insanlığın yaşam tarzını ve tüm sistemleri de etkilemektedir. Endüstri 4.0 tarafından ortaya konulan yeterlilik ve gereklilikler üzerine yapılan tartışmalar henüz başlangıç aşamasındadır (Pfeiffer ve Suphan, 2015). Başlangıç aşamasında olmasına rağmen Kozák, Ružický, Štefanovič ve Schindler’e (2018) göre, gelişmiş ülkeler endüstriyel üretimin gelişimi için dünya çapındaki zorluklara esnek bir şekilde cevap vermekte ve birçok Avrupa ülkesinde, büyük şirketler bu zorluklara cevap vermek için kendi yöntemlerini, araçlarını ve stratejilerini oluşturmaktadırlar. Nitekim Covid-19 salgın döneminde de teknolojiye entegre olmuş sistemler güçlü altyapıları ve donanımlı insan kaynakları

ile üretimlerinde hız kesmemişlerdir. Diğer sistemler ise değişime hem donanımsal hem de beşerî olarak hazır olamamanın kayıplarını çok yönlü yaşamışlardır. Eğitim sistemlerinin de Endüstri 4.0 çerçevesinde yenilenmesi ve güçlendirilmesi gerekir. Dünya Ekonomik Forumu da (DEF, 2019) bu kapsamda Dördüncü Sanayi Devrimi'nde (Eğitim 4.0) yüksek kaliteli öğrenmeyi tanımlamak için içerik ve deneyimlerin öğrenilmesinde sekiz kritik özellik belirlemiştir. Bunlar: Küresel vatandaşlık becerileri, inovasyon ve yaratıcılık becerileri, teknoloji becerileri, kişilerarası beceriler, kişiselleştirilmiş ve kendi hızında öğrenme, erişilebilir ve kapsayıcı öğrenme, probleme dayalı ve iş birliğine dayalı öğrenme ile yaşam boyu ve öğrenci güdümlü öğrenmedir.

Pfeiffer ve Suphan'ya (2015) göre Endüstri 4.0'ın sonuçları ve robotikteki yeni yaklaşımlar beraberinde yıkıcı etkileri getirecektir. Endüstri 4.0'da kurulacak sistemlerde insani değerlere derinlemesine yer verilmelidir ve sadece profesyonel değil aynı zamanda eğitim sürecinin insani yönlerinin ön plana çıkarılmasına dayanan, insani eğitim sisteminin de temelden yenilenmesi gereklidir (Mikhailov, Rodin ve Smirnova, 2018). Bu durum Endüstri 4.0'ın farklı bir noktasına işaret etmektedir. İnsani değerlerden uzak, teknik donanımı yüksek bireylerin yetiştirilmesi tehlikeli sonuçları ortaya çıkarabilir. Dolayısıyla ortaya çıkan bir yenilik sadece olumlu özellikleri ile insanoğlunun yaşantısında yerini almamakta aynı zamanda birtakım olumlu yönleri de ya yok etmektedir ya da zayıflatmaktadır. Eğitim sistemleri bu noktada önemli işlevlere sahiptir; çünkü eğitim sistemleri yetiştirdiği ve yetiştireceği nesiller ile dünyaya daha hümanist ve bütüncül bakılmasının tohumlarını atacaktır. Böylece bu tohumların büyümesi ve ürün vermesi için eğitim sisteminde modellerin bütüncül bir bakış açısıyla kurulması, uygulanması ve yönetilmesi stratejik öneme sahiptir.

Yönetim açısından Endüstri 4.0 incelendiğinde yönetim hem yöneticilere hem de yönetilenlere yeni uygulamalar sunmaktadır. Bunlar sürekli öğrenmeyi teşvik etmek ve uygulamak, teknolojilerin hızlı eskimesinden dolayı bu değişimle yüzleşebilmek ve uyum sağlayabilmektir (Assante, Caforio, Flamini ve Romano, 2019). Benzer şekilde Shamim, Cang, Yu ve Li'ye (2016) göre Endüstri 4.0 için yönetim yaklaşımlarını teknolojik ve bilimsel çalışmalarla birlikte tartışmak gerekir.

Endüstride ve eğitimde gerçekleşen süreçler aynı hızda ilerlememektedir (Stankovski, Ostojic, Zhang, Baranovski, Tegeltija ve Horvat, 2019) ve modern sosyo-ekonomik sistemler, Dördüncü Sanayi Devrimi'nin şu anki aşamasını uygulama yolunda birçok engelle karşı karşıyadır (Gerasimova, Kurashova, Tiplina, Bulatenko ve Tarasova, 2019). Bu zorluklar incelediğinde, Assante, Caforio, Flamini ve Romano'ya (2019) göre Endüstri 4.0 paradigması açısından yeni teknolojilerin üretilmesi için çalışanların da eğitilmesi gerekmektedir ve böylece yeni eğitim zorlukları ortaya çıkmaktadır. Endüstri 4.0'da insanların makine ile birlikte çalıştıkları yeni bir ortam meydana geleceğinden yeni durumun yasal yönlerinin, yükümlülüklerinin, sigorta ve etik konularının da dikkate alınması gerekmektedir (Tjahjono, Esplugues, Ares ve Pelaez, 2017).

Endüstri 4.0 toplumsal örgütlenmedeki tüm sistemlerin reform ihtiyacını meydana getirmektedir. Örneğin; 1960'lı yıllarda öğretmenden beklenen yeterlilikler ve öğretmenlik mesleğinin yasal boyutları ile 2020'li yıllardaki büyük farklılıklar göstermektedir. Önceden sınıfı için tahtadan, kartondan materyal hazırlayan bir öğretmen söz konusu iken şu anda öğrencileri için yazılım uygulamaları ile içerik üreten bir öğretmen yeterliğinden söz edilebilir. Tüm bunlar Endüstri 4.0'ın eğitim alanına yansımaları olarak ve ekolojik sistemler kuramı açısından kronosistemin katmanında gerçekleşen değişimler olarak düşünülebilir.

Mikhailov, Rodin ve Smirnova'ya (2018) göre endüstri devrimleri, mühendislik ve teknik eğitim de dâhil olmak üzere eğitim sistemlerindeki değişikliklerin her zaman odağındadır ve diğer sanayi devrimlerinde olduğu gibi dördüncü sanayi devrimi de yeni talepler yaratmaktadır. Örneğin eğitim sürecinde bilişim teknolojilerinin yaygın olarak kullanılmasından dolayı "Yaşam Boyu Öğrenme", "Yaparak Öğrenme" gibi değişken eğitim modelleri uygulanmaktadır. Benzer şekilde üniversiteler yeni lisans ve yüksek lisans dersleri önererek piyasa talebine cevap vermeyi ve Endüstri 4.0'ın ihtiyaç duyduğu nitelikteki uzman insanları yetiştirmeyi hedeflediğinden birçok üst düzey kurs düzenlemektedir (Assante, Caforio, Flamini ve Romano, 2019). Dahası ortaya çıkan Kovid-19 salgını ile tüm dünya, uzaktan eğitimi sistemlerinde daha güçlü bir şekilde kullanmanın yollarını aramışlardır. Teknolojinin bu kadar ilerlemesi karşılaşılan zorluklar noktasında alternatifler üretilmesinde destek olmaktadır. Bu bağlamda Endüstri 4.0'dan uzak bir eğitim yönetimi modelinin tasarlanması eksik olacaktır.

Hamel'e (2008) göre yeni sorunlar yeni ilkeler gerektirmektedir; çünkü 20. yüzyılın yönetim ilkelerinin iskelesinin üzerine, yarının temel örgütlenme yeteneklerini (dayanıklılık, yenilikçilik ve çalışan katılımı) geliştirmenin faydası yoktur. Cheng ve Tam'a (1997) göre, eğitim kalitesinin karmaşık doğası hakkında zayıf bir anlayış vardır ve verilerle izlenmediğinde bir sistem eksikliği olmaktadır. Teknolojik değişimin sistemsel değişimlere etkisi incelendiğinde, bilgisayarlaşma, mobilizasyonlar ve bulut hizmetleriyle zamandan ve mekândan bağımsız çalışman ve dijitalleşmeye doğru giden bir süreç sistemlerde izlenmektedir (Pfeiffer ve Suphan, 2015). Kozák, Ružický, Štefanovič ve Schindler'e (2018) göre, 1980'lerden beri küresel düzeyde yaşam kalitesini önemli ölçüde etkileyen dijital bilgi, iletişim ve akıllı teknolojiler sistemlerde önemli değişiklikler meydana getirmiştir. Yakimov ve Love'e (2019) göre, modern akıllı makinelerin, yeni katkı üretim biçimlerinin, gelecek nesil robotların, akıllı sensörlerin ve siber-fiziksel sistemlerin üretim modeli tamamen değişmektedir ve bütün bu değişim Endüstri 4.0 paradigmasında yer almaktadır. Bu kapsamda 21. yüzyılın öne çıkan kavramları; otomasyon, bilişim, iletişim ve yapay zekâdır (Kozák, Ružický, Štefanovič ve Schindler, 2018).

Ekolojik sistemler kuramı zamanı ve değişimi kuramın önemli bileşenlerinden biri olarak ele almaktadır. Bu bağlamda içerisinde bulunulan çağda da Endüstri 4.0'ın etkilerini hemen hemen tüm sistemlerde görmek mümkündür. Eğitim sistemlerinin de hem Endüstri 4.0'ı etkilediği hem de ondan etkilendiği ifade edilebilir.

21. Yüzyıl Becerileri ve Eğitim

21. yüzyılın teknolojik değişimleri insanların sahip olduğu veya olması gerektiği becerileri de etkilemiştir. Ellis'e (2012) göre, 21. yüzyılda başarılı olmak için gereken beceriler önemli bir dönüşüme uğramıştır. İş dünyasının liderleri ve üniversiteler, değişen ekonomide başarılı olmak için gereken bir takım yeni beceriler tanımlamışlardır. Bu beceriler küresel bir vatandaş olmak, kritik bir bilgi tüketicisi olmak ve farklı insanlarla etkili iletişim kurabilmektir. Tanımlanan bu becerilerde okulların işlevsel yönlerinin olduğu görülebilir; çünkü okullar tanımlanan becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde başat rol oynamaktadır. Bu bağlamda değişen küresel ekonominin, bilgi çağının ve küresel bir vatandaş olma talebinin birleşimi, 21. yüzyılda okullar için gerekli öncelikleri yeniden değerlendirme ve tanımlama yönünde bir harekete de yol açmıştır (Ellis, 2012). Contreras'a (2016) göre 21.

yüzyılın eğitim talepleri, okullardaki geleneksel yönetim ve liderlik modellerinin yeniden değerlendirilmesini ve pedagojik yönlere, dağıtılmış liderliğe, katılımcı okul gelişimine ve öğretmenlerin mesleki gelişimine odaklanmanın vazgeçilmez olmasını sağlamalıdır.

21. yüzyıl becerileri temel kavramları açısından incelendiğinde, P21 (2019) tarafından “21. yüzyıl Becerileri için Ortaklık” kurumu tarafından oluşturulmuştur ve gökkuşağı modeli olarak da ifade edilmektedir. P21’in (2019) modeli 21. yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken becerilerle ilgili bir çerçeve sunmaktadır. Modelin detayları Trilling ve Fadel 'e (2009) göre, 21. yüzyıl becerileri, (1) yaşam ve kariyer becerileri, (2) öğrenme ve inovasyon becerileri ve (3) medya ve bilgi becerileri olmak üzere üç türe ayrılır. Wrahatnolo'ya (2018) göre eğitim bağlamında 3R çekirdek materyalinin eklendiği ve 3R gökkuşağının çekirdeğini oluşturmaktadır. 3R; okuma, yazma ve aritmetik anlamına gelmektedir ve 21. yüzyılda eğitim, öğrencilerin öğrenme ve inovasyon, bilgi teknolojisi ve medyayı kullanma becerilerine sahip olmaları ve yaşam becerilerini kullanmalarına odaklanmaktadır. Özetle yaratıcılık 21. yüzyıl becerilerinde etkin bir noktada yer almaktadır. Piirto'a (2011) göre, 21. yüzyılda yaratıcı düşünce olarak sahip olunması beklenen beceriler; yaratıcı düşünme, başkalarıyla yaratıcı çalışma ve yeniliklerin uygulanmasıdır.

Hoyle, English ve Steffy'in (1998) araştırmasına göre 21. yüzyılda çocukların ve gençlerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha fazla önem vermesi gerekecektir. Öğretmenler, öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısı arasındaki bağlantı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacak veri odaklı karar vermeyi kabul etmeyi ve buna güvenmeyi öğrenmelidirler. Hem öğretimin planlanmasında hem de öğrencilerin öğrendiklerinin değerlendirilmesinde üst düzey düşünme becerilerine daha fazla önem verilecektir.

Bir çocuğun yaratıcılığının geliştirilebilmesi için mikrosistem katmanının iyi tanınması ve bu noktada çocukla doğrudan etkileşimde olan çevrenin çocuğun yaratıcılığını artırmada önemli etkilerinin olduğu ifade edilebilir. Ayrıca 21. yüzyılın kendisine özgü bir ekosistem ile dünya değişiminde farklılıklar yarattığı görülmektedir. Bu farklılıklar ve değişime uyum sağlayabilen örgütlerin 21. yüzyılın güçlü örgütleri olacağı düşünülebilir.

Geleceğin eğitimi, birçok tartışmada merkezi bir temadır ve tartışma, çocukların hızla değişen bir topluma hazırlanmasında en çok hangi bilgi ve becerilerin uygun olduğu sorusuna odaklanmaktadır (Fisser ve Thijs, 2015). Bu becerilerin çoğu, "21. yüzyıl becerileri" olarak kategorize edilmektedir (Fisser ve Thijs, 2015). Genel olarak bireyler eleştirel düşünme; iletişim, iş birliği ve bilgi, medya ve teknoloji becerilerine sahip olmalıdırlar (Ravitch, 2010). Benzer şekilde Voogt ve Roblin'e (2012) göre problem çözme, nitelikli bir ürün meydana getirebilme ve eleştirel düşünme 21. yüzyıl becerileri olarak sınıflandırılabilir. 21. yüzyıl becerileri iş yaşamında ve günlük hayatta başarılı olmak için bilginin uzmanca kullanılması olarak tanımlanabilir (Ledward ve Hirata, 2011). Voogt ve Roblin'e (2010) göre 21. yüzyılın becerileri karmaşık sorunların çözülmesinde kullanılacak kabiliyet olarak açıklanmaktadır.

Eğitim sistemleri 21. yüzyılın ihtiyaç duyduğu becerileri öğrencilere kazandırabilecek midir? Bu bağlamda Allen, Velden ve Smith'e (2013) göre, eğitimciler, programlarını ve eğitim sistemlerini, temel beceriler ve özel mesleki beceriler de dâhil olmak üzere geleceğin dünyasında ihtiyaç duyulacak becerilerin tümü hakkında en son teknolojiye dayanan bilgi birikimine dayandırmalıdır. Ravitch'e (2010) göre de bugünün gençliği, temel formül bilgileri ve becerilerinin ötesine geçmelerini gerektiren, hızla değişen bir dünyayla karşı karşıyadır. Ayrıca yenilik, becerilerin uygulanmasında yatmaktadır ve standart çözümler artık gereklilikleri karşılamamaktadır. 21. yüzyıl toplumunun hızla değişen bir bağlama sahiptir. Karmaşık sorular ve sosyal konular, genellikle küresel ölçekte yaratıcı ve yenilikçi çözümler ve disiplinler arası iş birliğine ihtiyaç duymaktadır. Fisser ve Thijs'e (2015) göre öğrenciler yeni ilişkileri görmek ve hangi çözümün belirli bir bağlamda en uygun olduğunu belirleyebilmek için kalıpların dışına çıkmalıdırlar.

21. yüzyılın kendi iklimi 21. yüzyıla uyum sağlayan eğitim sistemleri ve bu sistemlerin yetiştirdiği bireyler ile kendi uluslarının kalkınmasında rol oynayabilir. Geçmişin eğitim sistemleri geçmişin ihtiyaçlarını karşılamaktaydı. Oysa 21. yüzyılın eğitim sistemleri Endüstri 4.0 gibi teknolojik sistemlerin etkisi altındadır. Bu durum eğitim sistemlerinin yükselen paradigma çerçevesinde yeniden yapılanması ve modellenmesini gerektirir. İnsani değerlerin bütüncül bir formda merkezde olduğu ve çağın ihtiyaçlarına esnek yapısı ile cevap verecek bir kuram olan ekolojik sistemler kuramı aşağıda açıklanmıştır.

Ekolojik Sistemler Kuramı

Ekolojik sistemler kuramından önce ekolojik modeller ve ekosistem kavramları incelendiğinde, ekolojik modeller insanlar ve çevre arasında dengeli, sinerjik ilişkiler oluşturmayı ve sürdürmeyi amaçlar ve insanlarla çevre arasındaki bağlantıları anlamaya çalışır (Conyne ve Cook, 2004). Ekosistem kavramı ise Niemi'e (2016) göre birçok disiplinde veya söylemde kullanılmaktadır. Bunlar; iş ekosistemleri, yenilik ekosistemleri, eğitim ekosistemleri, sağlık ekosistemleri ve hizmet ekosistemleridir.

Ekolojik ortam ve insan biyolojik sistemi üzerine yapılan çalışmalar Friedman ve Allen'e (2011) göre biyolog Von Bertalanffy'nin araştırmalarından ve daha sonra da sosyal psikolog Bronfenbrenner tarafından yapılan uyarlamalardan etkilenmiştir. Von Bertalanffy'nin sistem kuramındaki kökleri ile Bronfenbrenner'in ekolojik ortamında, ekosistemlerin perspektifi, kullanıcıların sosyal bir ortamda insan etkileşimlerinin karmaşık doğasını analiz etmek için farklı disiplinlerden faydalanmalarını sağlayan bir çerçeve sunmaktadır. Bronfenbrenner (1979) ekolojik sistemler kuramıyla insani gelişme alanındaki araştırmalar için yeni bir teorik bakış açısı sunduğunu belirtmektedir. Başka bir ifade ile Wendel, Garney ve McLeroy'e (2015) göre Bronfenbrenner sosyal ekolojik modelini biyoekolojik bir insani gelişim kuramına genişletmektedir ve sistem kuramına uygunluğunu açıklamaktadır. Böylece ekolojik sistemler kuramı Bronfenbrenner'e atfedilmiştir ve bu kuramda insanın esnek doğasına yönelik güçlü bir inanç geliştirilmektedir ve Bronfenbrenner bu esnekliği, bireyi şekillendirmeye ve açıklamaya yardımcı olan kültürel bir bağlama gömülü olarak ele almaktadır (Friedman ve Allen, 2011). Bu kültürel bağlamı Bronfenbrenner (1979) sosyal sistemlerde topluca ekolojik çevre olarak adlandırılan bazı çevresel faktörler olarak ifade etmektedir.

Bronfenbrenner (1977) kuramını bir çocuğun insani gelişimini incelemek için kullanır. Bronfenbrenner'in "*The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design (1979)*" kitabı yaşam boyu insanın gelişmesini açıklayan temel süreçler hakkında onlarca yıllık kuram ve araştırmaları özetlemektedir (Darling, 2007). Yakın tarihli diğer kuramların aksine (2007'ye kadar olan), Bronfenbrenner'in bu kitabı sosyal ilişkiler, bilme yetisi veya biyolojik gelişim gibi belirli bir alana odaklanmamıştır ve bunun yerine Bronfenbrenner, farklı süreçlerin birbirleriyle olan ilişkisini ve içeriksel çeşitliliğini vurgulayan bilimsel bir yaklaşıma odaklanmaktadır

(Darling, 2007). Walker ve Pattison'a (2016) göre Bronfenbrenner'in ekolojik teorisi bir çocuğun çeşitli çevresel ilişkiler ve etkilere dayalı olarak etkileşimli bir şekilde geliştiği inancına dayanır. Bu model çocuğu dünyanın merkezinde konumlandırır ve çocuğu öğrenme ve gelişiminde aktif bir katılımcı olarak görür. Çocuğun kullanabileceği çeşitli insani ve kurumsal ilişkiler iç içe geçmiş Rus Matruşka bebeğine benzetilir. Böylece kuram çocuğun etrafında eş merkezli olarak yerleştirilmiş bir dizi sistem olarak düşünülmektedir.

Bronfenbrenner'e (1979) göre ekolojik sistemler kuramı Lewin'in ustaca tasarlanmış topolojik bölgelerine psikolojik ve sosyolojik bir madde sağlama girişimi olarak görülmektedir. Benzer ifadeyle Bronfenbrenner ekolojik sistemler kuramını, insan ve çevre arasındaki etkileşimin önemini kabul eden ilk kuramcılardan biri olan Kurt Lewin'in (1935) çalışmalarına dayandırmaktadır (Johnson, 2008). Bronfenbrenner, Lewin'in davranış modelini insani gelişme modeli şeklinde düzenlemektedir (Härkönen, 2001); çünkü Bronfenbrenner'e (1977) göre, Lewin'in teorisinde özellikle dikkat çeken durumlardan biri bir ortamdaki insanlar arasındaki bağlantıların varlığıdır; ancak bu bağlar, çeşitli tarafların birbirleriyle olan ortak, tamamlayıcı veya nispeten bağımsız görevlerde bulunan bir grubun üyeleri olarak ilişkileri açısından (kişilerarası duygular) formüle edilmemiştir. Bu durumun Bronfenbrenner'i çevreyi formülize etme çalışmalarına yönlendirdiği şekilde yorumlanabilir. Bronfenbrenner'e (1977) göre, Lewin'in teorisi daha kapsamlı incelenmesi için kendisinden sonra gelecek araştırmacılar için bırakılmış bir görevdir. Lewin'in deneyi hipotezleri test etmek için değil psikolojik alan olarak adlandırdığı şeyin örgütlenmesini ve içeriğini açıklamak için bırakılan kritik bir strateji olarak açıklanmaktadır. Bu bağlamda Lewin'in alan teorisine dayanan bu kuramı Bronfenbrenner "insani gelişimin deneysel ekolojisi" olarak adlandırmaktadır. Böyle bir kuram çabasının da dört ana bileşeni olduğu vurgulamaktadır (Bronfenbrenner, 1977):

- Uygun teorik modellerin geliştirilmesi
- Çevre bağlamında çocukların ve yetişkinlerin aslında hayatlarını yaşadıkları insani gelişme konusundaki titiz araştırmaların artırılması
- Genç araştırmacıların kariyer gelişimi

- Bir yandan teori ile araştırma, diğer yandan sosyal politika ve uygulama arasındaki etkileşimin sistematik analizinin yapılması gerektiğidir. Bu tür analizlerin bilimin gelişimi için olduğu kadar sosyal politika uğruna da önemli olduğunu belirtmektedir.

Bronfenbrenner, kalkınmanın gerçekleştiği ekolojik sistemi tanımlamanın yanı sıra, insan gelişiminde bağlamın (çevre) da önemini vurgulamaktadır ve Bronfenbrenner bir bireyin gelişimini hem içsel hem de dışsal faktörler şeklinde modellemeyi amaçlamaktadır (Johnson, 2008). Her şey birbiri ile ilişkili olarak görülmektedir (Darling, 2007). Bu bağlamda Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı, daha sonra biyoekolojik sistemler kuramı olarak adlandırılan insani gelişme kuramı olarak tanınmıştır (Darling, 2007); çünkü kuram insanın sosyalleşmesi sürecini açıkça ifade etmekte kullanılmaktadır ve eğitimi anlamının anahtarı olmuştur (Härkönen, 2001). Daha sonra 2000'lerin başında bir çocuğun kendi biyolojisinin gelişimini besleyen birincil bir ortam olduğunu vurgulamak için "*biyoekolojik sistemler kuramı*" olarak yeniden adlandırılmıştır (Paquette ve Ryan, 2001). Bu doğrultuda Bronfenbrenner'in biyoekolojik insani gelişme kuramı, 1970'lerden 2000'lerin ortalarına kadar aşamalı olarak geliştirilmiştir (Nand, 2017). Özetle kuramla ilgili üç ismin varlığından söz edilebilir. Birincisi ekolojik sistemler kuramı, ikincisi insani gelişim kuramı ve üçüncüsü biyoekolojik sistemler kuramıdır. İsim değişikliğinin yıllar içerisinde değişikliklere uğraması kuramın gelişme sürecinden kaynaklanmış olabilir; ancak kuramın özü olan bireyin iç dünyası ve yakın-uzak çevre ilişkileri ve kültürel boyutlarda yıllar içerisinde ana noktasında bir kayma yaşanmadığı ifade edilebilir.

Bronfenbrenner'in kuramına göre insan gelişiminde bağlamsal çeşitlilik vardır ve bu açıdan gelişim psikolojisi ön plana çıkmaktadır (Darling, 2007). Gelişimi, bir insanın çevreye bakış açısı ve onunla ilgilenme veya onunla uyum sağlama şeklindeki sürekli bir değişiklik olarak tanımlamaktadır ve çocuk sağlığını geliştirme ve koruma ile ilgili olduğundan annenin rolünü ve uygulamalarını da incelemektedir (Reifsnider, Gallagher ve Forgione, 2005). Başka bir ifade ile bir anneyi çevreleyen bağlamın incelenmesine rehberlik etmektedir (Reifsnider, Gallagher ve Forgione, 2005). Bu bağlamda Bronfenbrenner (1979), insani gelişmeyi anlamak için, büyümenin gerçekleştiği tüm ekolojik sistemin dikkate alınması gerektiği görüşündedir (Price ve McCallum, 2015). Dolayısıyla ekolojik sistemler kuramı bireyi

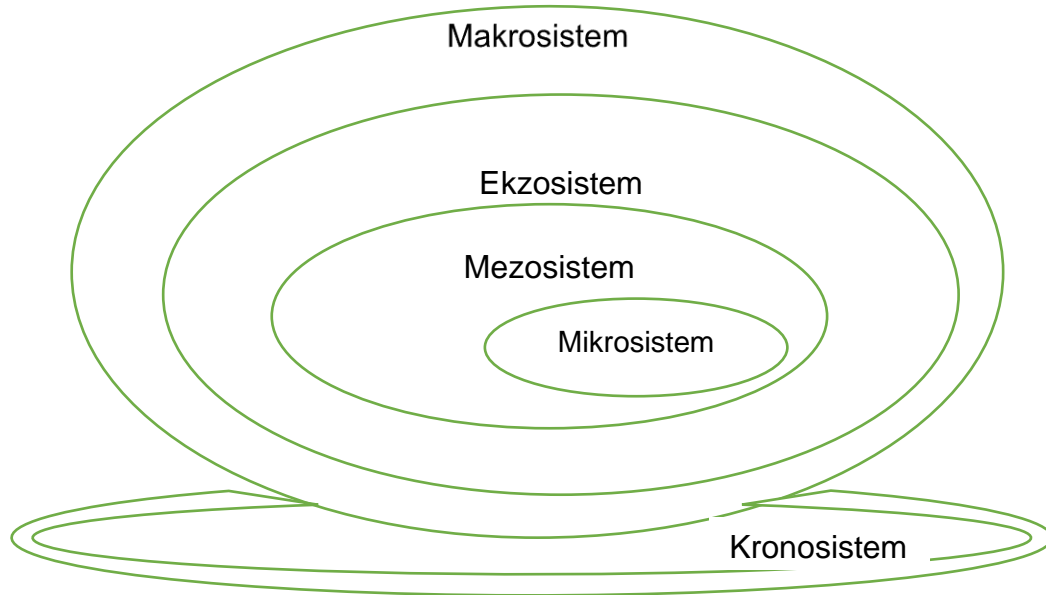
sadece yakın ve uzak çevresi bağlamında ele almamaktadır aynı zamanda bireyin iç dünyasını da kapsamaktadır. Bu kadar geniş bir bakış açısı sosyal bilimlerde birçok disipline çalışma imkânı da sunmaktadır. Bu kapsamda Smith, Hayes ve Lyons'a (2017) göre Bronfenbrenner'ın sosyal ağ analizi ile tamamlanan ekolojik sistemler teorisi, bireyin dahil olabileceği eşsiz koşulları anlamak için yararlıdır.

Ekolojik sistemler kuramı Vélez-Agosto, Soto-Crespo, Vizcarrondo-Oppenheimer, Vega-Molina ve García Coll'a (2017) göre bir sosyal politika ve sosyal program, kültürlerin günlük faaliyetlerde nasıl işlediğinin analizini içermelidir. Kamu politikalarının başarılı bir şekilde uygulanması kültürel mikrosistemler tarafından ne kadar uyumlu birleştirildiği ve desteklendiğinin bir işlevi olabilir. Bronfenbrenner'e (1979) göre bilim ve kamu politikası arasındaki doğrusal ilişkinin olmasından dolayı sosyal politikanın bilimsel bilgiye dayanması gerekir. Sosyal politika bilgisi ve analizi, gelişimsel araştırmadaki ilerleme için gereklidir. Bu tür bilgi ve analizler, araştırma problemlerinin ve tasarımlarının formülasyonunun altında yatan ve bazen derin sınırlayıcı olan pür ideolojik varsayımları ve dolayısıyla olası bulguları da içerebilir. Bilim ve sosyal politika arasında işlevsel bir entegrasyon bu ikisinin birbirine karıştırılması gerektiği anlamına gelmez. Kamu politikası konularının insani gelişmedeki temel araştırmalar üzerindeki etkisi incelenirken ampirik kanıtlar üzerine kurulan yorumları ve ideolojik tercihe dayalı olanları ayırt etmek önemlidir. Örneğin Foster ve Kalil'e (2005) göre ekolojik model, dünya çapında büyük kurumlar (Dünya Sağlık Örgütü, UNICEF) tarafından sosyal programlar ve araştırmaların teorik arka planlarından biri olarak birleştirilmiştir. Modelin güncel revizyonları, biyo-modelin temel kavramlarının farklı yönlerini bilgilendirmek için kullanıldığı dinamik gelişim sistemleri olarak sosyal politikaların yeni yorumlarına da uygulanmıştır. Başka bir ifade ile Cross'a (2017) göre Bronfenbrenner gelişim psikologlarının "bağlamı" zengin, kalın çok boyutlu bir yapı olarak anlamalarına ve tanımlamalarına yardımcı olmuştur.

Ekolojik bir sistem kuramı insani değerlere önem veren bireyi merkeze alan çoklu bakış açısına sahip bireylerin yetiştirilmesini sağlayabilir. Eğitim ekosistemi öğrenciyi çevresi ile bir bütün olarak ele alan bütüncül bir sistem olarak düşünülebilir. Böylece eğitim ekosistemi eğitim sistemlerini ve alt sistemlerini tanımlamayı, analiz etmeyi ve yönetmeyi mümkün kılarak ve sistemin kontrol edilmesini, düzenlenmesini ve kaynakların nasıl değerlendirilmesi gerektiğini analiz

eder (Niemi, 2016). Ayrıca gelişmekte olan bu eğitim ekosistemlerinin en belirgin özelliklerinden biri, geleneksel eğitim sistemlerine kıyasla daha fazla çeşitlilikle öğrenme fırsatlarına sahip olmalarıdır (Luksha, Cubista, Laszlo, Popovich ve Ninenko, 2017).

Bronfenbrenner'in ekolojik kuramı bir diyagram ile özetlenmektedir ve bu diyagrama göre mikrosistemleri, mezosistemleri, ekzosistemler ve makrosistemleri temsil eden bir dizi eş merkezli dairenin merkezinde birey yer almaktadır (Darling, 2007). Başka bir ifade ile sistemi oluşturan mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistemler vardır (Klein, White ve Martin, 1996). Aşağıda Şekil 3'te Bronfenbronner'in (1979) ekolojik sistemler kuramı Şeması sunulmaktadır.

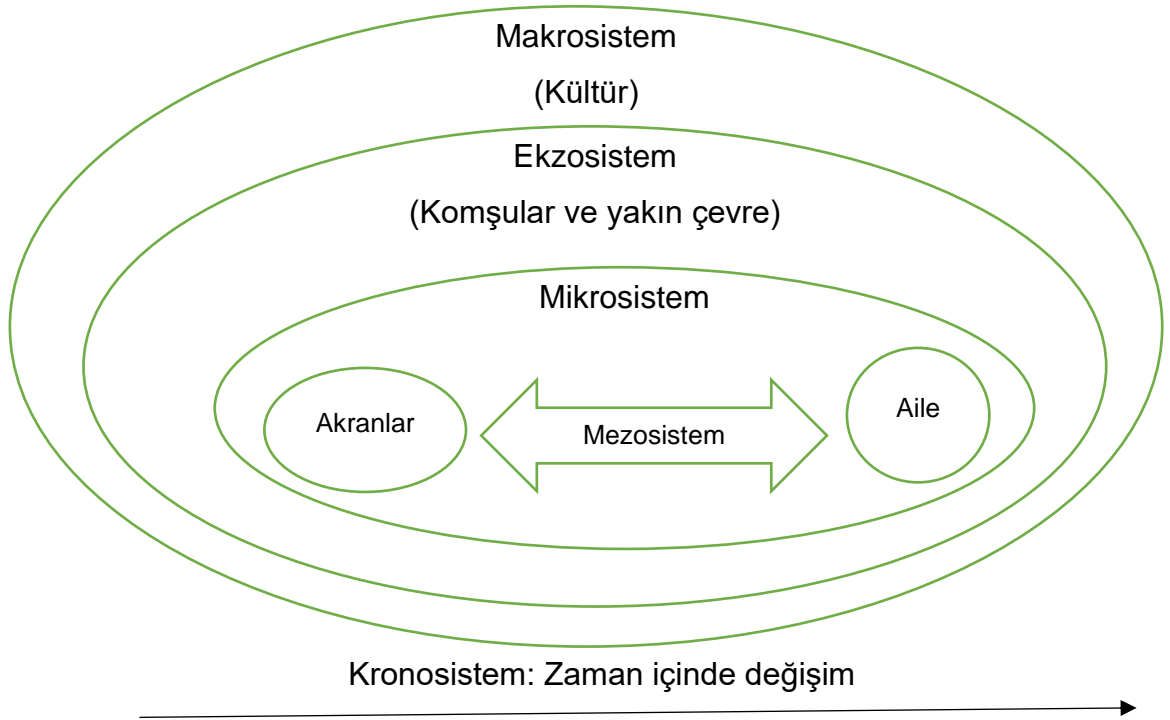


Şekil 3. Bronfenbronner'in (1979) ekolojik sistemler kuramı Şeması

Şekil 3 ekolojik sistemler kuramının katmanlarını göstermektedir. Sistemlerin bu Şekilde ayrılmasının sebebi sosyal ve kültürel ortamlar başta olmak üzere farklı boyut ve ortamların geliştirilmesinde davranış modelinin etkisinin altını çizmesinden dolayıdır (Härkönen, 2001). Bronfenbrenner, bireyin içinde bulunduğu ortamları ve yaşam alanını oluşturan mikro, mezo, ekzo ve makro alt sistemlerini tanımlamaktadır. Bu modelde, alt sistemlerin her biri, bireyi ve diğer alt sistemleri etkilemektedir. Bronfenbrenner'e (1979) göre Piaget'in vurguladığı gibi, çocuk aynı zamanda kendi psikolojik büyümesini yansıtan kendi dünyasını yaratabilir ve hayal edebilir; bundan dolayı ekolojik bir perspektif hayal dünyasına hem bir yapıya hem de gelişimsel bir yörüngeye uyum sağlar; çünkü çocuğun hayal dünyası mikrodan mezo-, ekzo- ve hatta makro-seviyeye kadar bir süreklilik içinde genişlemektedir.

Shelton'a (2018) göre gelişen kişi zamanla değişir ve değişiklikler insani büyümenin doğasında vardır. Kişi biyolojik olarak değişir ve biyolojik değişikliklerin kendisi kısmen kişinin ekosisteme katılımının doğası tarafından şekillendirilir. Bronfenbrenner ve Morris'e (1998) göre, biyoekolojik model mikrosistemlerin yapısına sadece insanlarla değil nesnelere ve sembollerle etkileşimi içeren proksimal (en yakın) süreçlerin gelişimine ayırıcı katkıyı vurgulayan daha da net bir etki alanı ortaya koymaktadır. Çevrenin proksimal süreçlerin gelişimine müdahale eden özellikleri arasında ayırım yapan kavramlar ve kriterler ortaya konmuştur. İnsan yeterliliğinin ve karakterinin ailede, çocuk bakım düzenlemelerinde, okullarda, akran gruplarında ve mahallelerde şekillendiği belirtilmektedir. Ayrıca bu şekillenmede biyoekolojik modelin dördüncü ve nihai tanımlayıcı özelliğine ve onu öncülünün ötesine taşıyan (kronosistem) zaman boyutuna değinmektedir. Katmanlardan kronosistemin farklı şekilde şemalarının olduğundan söz edilebilir.

Shelton'a (2018) göre Bronfenbrenner'ın tanımlarının, önerilerinin ve hipotezlerinin çoğu değişime işaret eder. İlk çalışmalarında "zaman" belirli bir unsur olarak yer almıyordu ancak daha sonra "kronosistem" kavramında "zaman" özel bir referans olarak eklenmiştir. Aşağıda Şekil 4'te kronosisteminin yatay ekseninde gösterildiği Şekil 4'te yer verilmiştir.



Şekil 4. Ekolojik sistem katmanları (Paat, 2013)

Şekil 4'te ekolojik sistemler kuramında kronosistem yatay ekseninde gösterilmiştir. Benzer şekilde kronosistem ekolojik sistemlerdeki katmanların zaman içinde değişimini sembol etmektedir. Mikrosistem Şekil 4'te akranlar ve aile olarak örnek şekilde sunulmuştur ve mezosistem de mikrosistemlerin etkileşim içerisinde olduğu sistem olarak açıklanmaktadır. Kronosistem katmanı farklı şekillerde gösterilse de katmanların bütüncül yapısından söz edilebilir; çünkü Paquette ve Ryan'a (2001) göre herhangi bir katmandaki değişiklikler veya çakışmalar diğer katmanlar arasında da dalgalanacaktır. O zaman çocuğun gelişimini incelemek için, sadece çocuğa ve yakın çevresine değil, aynı zamanda daha geniş çevrenin etkileşimine de bakılması gerekmektedir.

Özetle kurama göre ekolojik bir eğitim sisteminin merkezinde çocuk vardır. Çocuğu çevreleyen mikro, mezo, ekzo, makro ve kronosistem vardır. Kültürel farklılıklar sistemin makro katmanında yer alırken zamanın sistem üzerindeki etkisi kronosistem katmanı ile ifade edilmektedir. Örneğin bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gerekliliği veya Endüstri 4.0'ın bu yüzyılda tüm sistemlerdeki güçlü etkisi kronosistem katmanı ile açıklanabilir. Çocuğun doğrudan iletişimde olduğu çevre mikrosistemini oluştururken birden fazla mikrosistemin bağlantısı ilişkileri de mezosistemi oluşturmaktadır. Katmanların açıklamaları ve eğitim sistemlerine göre incelenmesine aşağıdaki başlıklarda yer verilmiştir.

Eğitim Sistemlerinde Ekolojik Sistemler Kuramı

Eğitim ekosistemi, bireysel ve kurumsal unsurlar aracılığıyla öğrencilerin öğrenme yaşamı döngüsü boyunca çeşitli öğrenme deneyimlerini onlara sunan ve dinamik bir gelişim ile birbirine bağlı eğitim alanları ağı olarak tanımlanmaktadır (Handayani, 2018). Aynı zamanda eğitim ekosistemi, ev ve okulla ilgili olan geniş bir paydaş çevresini kapsamaktadır (Amirulloh, 2019). Eğitim ekosisteminde paydaşların rolleri, önemli görevleri, sistemdeki çıkarları ve paydaşların hepsini birbirine bağlayan ilişkilerden söz edilebilir.

Bronfenbrenner'e (1977) göre eğitim faaliyetleri, belirli içerik alanlarıyla ilgili olarak hem resmi hem de resmi olmayan öğretme ve öğrenmeyi kapsar. Sosyal faaliyetler ise yakınlık arama ve sürdürme, sosyal konuşma, yardımcı davranış ve başkalarının davranışlarını etkileme ve organize etme çabalarını içerir. Potochnik ve Romans'a (2015) göre eğitim ekosistemi dinamiktir ve hem şehir hem de okul

sisteminin sosyal, politik ve kültürel yapısı ile etkileşim içindedir. Eğitim ekosistemi hem yatay hem de dikey olarak çok sayıda birbirine bağlı parçadan oluşmaktadır (Niemi, 2016). Sistem kuramı açısından parçaların/kümelerin her biri daha büyük bir sistemin bir parçasıdır ve eşzamanlı olarak da kendi başına bir bütün olan “holon” adında bir yapı oluşturmaktadır (Koestler 1982). Dolayısıyla sistemin bütüncül bir yapıya sahip olduğu sonucu ortaya çıkabilir. Ayrıca Bronfenbrenner’e (1976) göre eğitim sistemleri ve süreçlerinin bilimsel çalışmasında ilerleme kaydedilecekse, yerine getirilmesi gereken temel şartlar vardır. Bunlar:

- Araştırmalar laboratuvarla sınırlı olmamalıdır. Çoğunlukla, gerçek hayattaki eğitim ortamlarında olan araştırmalarla gerçekleştirilmelidirler.
- İnsanların eğitim ortamlarında nasıl öğrenip öğrenemediği iki düzeyde kuvvetler dizisi şeklinde açıklanabilir. A- Birincisi, öğrencinin ve çevresinin, yaşamını yaşadığı ev, okul, akran grubu, iş yeri, mahalle, topluluk gibi her temel ortamdaki çevresi arasındaki ilişkileri içerir. B- İkincisi, bu ortamlar arasında var olan ilişkileri ve bağlantıları içerir. Her iki ilişki kümesi de öğrenmeyi etkilediği için bilimsel çalışmalarda eğitim ekolojisini oluşturur ve eğitim araştırmaları için temel ve zorunlu bir odak noktasıdır.

Eğitimin bütüncül bir yapı içerisinde değerlendirilmesi, paydaşlarının bu yapı içerisindeki rollerinin belirlenmesi ve sinerji yaratılması ekolojik sistemler kuramı açısından önemlidir. Eğitimin gelişimi için bütün paydaşların uyumlu bir biçimde eğitim ekosisteminde bir araya gelmesi ve eğitim aktörleri olarak yer almaları gerekir. Bu süreç eğitim ekosisteminin sinerjisi olarak tanımlanmaktadır (Sugiyar, 2017). Bu bağlamda Mueller ve Toutain (2015) okulu ekolojik sistemler kuramına göre açıklamaktadır. Buna göre bir okulun içindeki ve dışındaki öğrenme ortamlarını tam olarak anlamak için, kendi bağlamlarında nasıl işlev gördüklerini derinlemesine kavramak gerekir. "Ekosistemlerin" kavramsal gelişim yolunu incelemiş olmak, eğitim ortamlarını keşfetmek için yapılandırılmış bir çerçeve oluşturmasını sağlar. Bu kapsamda beş boyuttan bahsetmektedirler. Bunlar: (i) Sistem (ii) ilişkiler (iii) kültür, (iv) pedagoji ve (v) boşluklardır. Her boyutun birbirleri ile karşılıklı dinamik bir etkileşim içerisinde olduğunu ve her okul ekosisteminin farklı bağlamlarda farklı aktörler içerdiğinden farklı bir ekolojik sistemde olduğunu vurgulamaktadırlar. Sugiyar, (2017) eğitim ekosisteminin unsurlarını/paydaşlarını; elverişli okullar, teşvik

edici öğretmenler, aktif olarak katılan ebeveynler, eğitimle çok ilgili kişiler, sanayi kuruluşları, meslek kuruluşları ve hükümet olarak sıralamaktadır.

Eğitim sistemlerinde ekolojik sistemler kuramını daha iyi anlamak için sistemin katmanlarının da incelenmesi faydalı olabilir; çünkü her bir katman ekolojik sistemler kuramında kendine özgü bir yapıyı tanımlamaktadır. Neal ve Neal'a (2013) göre ekolojik sistemler kuramının birçok faydası vardır öncelikle ekolojik sistemlerin yapı taşları olarak sosyal etkileşimlere dikkat çekerek ortamları yeniden kavramlaştırır ve ekolojik sistemlerin birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu açıklığa kavuşturur. Ayrıca zorunlu olarak iç içe olmadıklarını bunun yerine karmaşık yollarla çaktıklarını vurgular. Ekolojik sistemler kuramı bağlamında bu araştırmada geliştirilen eğitim yönetimi modeli de katmanların yapıları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu bağlamda ekolojik sistemler kuramının mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem katmanlarının özellikleri tanıtarak eğitimle ilişkilerine aşağıdaki başlıklarda yer verilmiştir.

Mikrosistem

Bronfenbrenner'e (1979) göre anlık ortamdaki ilişkiler mikrosistem olarak adlandırılır. Mikrosistemler, geçmiş ve şimdiki rolleri, bireyleri ve bir kişinin kendi etkileşimlerinde yaşadığı faaliyetleri içermektedir (Woodside, Caldwell ve Spurr, 2006). Bronfenbrenner'e (1979) göre bir mikrosistem gelişmekte olan kişinin belirli bir ortamda belirli fiziksel ve maddi özelliklerle deneyimlediği faaliyetler, roller ve kişiler arası ilişkilerin bir modelidir. Ayrıca mikrosistemin analizi, belirli bir ortamda çalışan tüm kişiler arası sistemi dikkate almalıdır ve bu sistem tipik olarak mevcut tüm katılımcıları içermeli ve aralarında karşılıklı ilişkileri incelemelidir.

Bronfenbrenner'e (1979) göre mikrosistem terimi herhangi bir ortamın bilimsel olarak ilgili özelliklerinin sadece nesnel özelliklerini değil aynı zamanda bu özelliklerin o ortamdaki kişiler tarafından algılanma biçimini de içerdiğini belirtmek için kullanılmaktadır. İnsan davranışını ve gelişimini önemli ölçüde etkileyen dış etkilerin çok azı yalnızca nesnel fiziksel koşullar ve olaylar olarak tanımlanabilir ve çevrenin psikolojik büyüme sürecini şekillendirmede en güçlü olan yönleri büyük ölçüde belirli bir durumda kişiye anlam ifade eden yönleridir.

Mikrosistem, gelişmekte olan bir kişinin belirli fiziksel ve maddi özelliklere sahip belli bir ortamda yaşadığı ve mizacın, kişiliğin ve inanç sisteminin kendine has özellikleri olan diğer kişileri içeren faaliyetlerin, rollerin ve kişilerarası ilişkilerin modeli olarak tanımlanmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bu katman bir kişinin doğrudan temas ettiği bir dizi yapıyı oluşturur ve kişi ile bu yapılar arasında etki vardır (Johnson, 2008). Örneğin Smith, Hayes ve Lyons'a (2017) göre çocuk için, yeni bir şehre taşınmak ve hatta aynı şehirdeki okulları değiştirmek, büyük bir ekolojik geçişi temsil eder; çünkü çocuğun mikrosistemlerinin çoğunu olmasa da bir kısmını değiştirme potansiyeli vardır.

Okul ile ilgili yapısı incelendiğinde, mikrosistem, öğretmenin mesleği ile ilgili olan zamanını geçirdiği yerlerdir (Ross, 2010). Neal ve Neal'a (2013) göre örneğin, para tasarrufu için okulları birleştirme kararı, daha büyük sınıf ve okul boyutlarına yol açarak çocukların etkileşime girdiği mikrosistemleri değiştirebilir. Bir öğrencinin sınıf arkadaşları ile olan iletişimi, ailesi, okul ortamı ve yakın çevresi bu katmanda yer almaktadır. Öğrenci bu çevreden etkilenmektedir ve kişiler arası ilişkilerini, faaliyetlerini ve kültürünü bu çevreden alır. Öğrenci üzerinde bu katmandaki ilişkilerin ve süreçlerin yoğun etkisinden söz edilebilir. Çocuğun doğrudan etkilendiği olayların ve kişilerin yer aldığı katman mikrosistem olarak düşünülebilir. Örneğin Neal ve Neal'a (2013) göre, belediye başkanı şehirde sağlıklı bir yemek kampanyası başlatabilir ve okul kafeteryasında sağlıksız yiyecekleri ortadan kaldırmak için müdürle birlikte çalışabilir. Bu kafeterya değişiklikleri çocuğun okul mikrosistemini etkileyecek ve öğle yemeğinde meyve veya sebze gibi daha sağlıklı seçenekler seçmesine yol açacaktır. Özetle Arriaga'ya (2017) göre çocuğun en fazla zaman geçirdiği mikrosistem düzeyidir ve mahalledeki ebeveynlerle zaman geçirmeyi, okula gitmeyi ve diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşime girmeyi mikrosistem katmanı içerir.

TES'te mikrosistem katmanında yer alan konular doğrudan öğrencinin etkileşim alanında olanlar olarak düşünülebilir. Örneğin öğretmenlerin yaşam standartları ve mesleki gelişim imkanlarının istenen düzeyde olmaması (Gedikoğlu, 2005) sorunu öğrencinin etkileşimde olduğu öğretmenin yeterli entelektüel düzeyde olmadığını ve böylece bu yansımanın öğrenci üzerinde etkisinin olduğu sonucunu ortaya çıkarır. Ezbere dayalı bir sınav sisteminin olması (Yılmaz ve Altınkurt, 2011) da öğrencinin eğitim alma yöntemini ve bilgiyi öğrenme şeklini

etkilemektedir. Okul sisteminin iyi işlememesi ve böylece tüm eğitim sisteminin yetersiz kalması (Uluğ, 1998) öğrencinin gelişmiş ülke standartlarında bir okul içerisinde bulunamadığı ve içerisinde bulunulan çağa göre yeterli bir eğitim imkânı alamadığını göstermektedir. Benzer şekilde okulların fiziki yapılarının yeterli olmaması, öğrenci ve velilerin eğitim öğretime ilgi düzeylerinin düşük olması, kültürel ve sosyal etkinliklerin okullarda yeterli olmaması (Memduhoğlu ve Meriç, 2014), sınıflardaki öğrenci sayılarının çokluğu (Kartal, 2013) öğrencilerin dünyasını doğrudan etkileyen mikrosistem katmanında gerçekleşen durumlar olarak açıklanabilir.

TES'in genel görünümünün mikrosistem katmanında incelenmesi, sistemin öğrenciye bakış açısını ve öğrencinin üstün yararı için yapılanları/yapılmayanları ve ayrıca eğitim yönetimi modelinin nasıl tasarlanması gerektiğini ortaya çıkaracaktır. Ayrıca mikrosistem katmanı TES'teki öğrencileri ve doğrudan etkileşiminde olan öğretmenleri, arkadaşları ve aileleri gibi mikrosistem unsurlarının etkileşimlerinin de nasıl görüldüğü konusunda fikir verecektir.

Mezosistem

Bronfenbrenner'e (1979) göre bir mezosistem, gelişmekte olan kişinin aktif olarak katıldığı iki veya daha fazla ortam arasındaki ilişkileri içermektedir. Örneğin, bir çocuk için ev, okul, mahalle ve akran grubu arasındaki ilişkiler, bir yetişkin için ise aile, iş ve sosyal yaşam arasındaki ilişkilerdir. Gelişen ve değişen kişi yeni bir ortama taşındığında mezosistem yeniden oluşur ve genişler.

Mezosistem, mikrosistemler arasındaki bağlantıları kapsar (Bronfenbrenner, 1979). Tıpkı okul ile mikrosistem içindeki her yapı arasındaki etki yönü iki yönlü olduğu için, mezosistem bu çeşitli yapılar arasındaki çift yönlü etkileri içerir (Johnson, 2008). Bir mezosistem, bir mikrosistemler sistemidir ve okul ve mahallenin çocuğu doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği yerdir (Brazil, 2016). Arriaga'ya (2017) göre mezosistemler, çeşitli mikrosistemlerin nasıl etkileştiklerini ifade eder. Örneğin, çocuğun evindeki iklim ev hayatı ve okul hayatını etkileyecektir.

Reifsnider, Gallagher ve Forgione'e (2005) göre bir mezosistem, bir grup mikrosistemden oluşmaktadır ve ne zaman bir çocuk veya anne yeni bir ortama veya içeriğe girerse, bir mezosistem oluşturulur veya genişletilir. Reifsnider, Gallagher ve Forgione'e (2005) göre mezosistemde bir anne aktif bir katılımcıdır bu

nedenle bağlantıdaki güç veya zayıflık mikrosistem ve mezosistem arasında önemlidir ve bir anne için mezosistem örnekleri, katıldığı etkinlikler, çalışma ortamı veya çocuğunun günlük katıldığı yerler olabilir. Bronfenbrenner'e (1977) göre sürekli gelişmekte ve değişmekte olan kişinin aktif bir katılımcı haline geldiği iki veya daha fazla ortam arasındaki ilişkileri içeren mezosistemdir. Örneğin Amerikalı 12 yaşındaki bir çocuk için bir mezosistemin tipik örneği olarak ev, okul, mahallesi ve akran grubu arasındaki bağlantılar düşünülebilir. Özetle, bir mezosistem bir mikrosistemler sistemidir.

Eğitim sistemi özelinde mezosistem incelendiğinde, Bronfenbrenner'e (1977) göre ortamlar arasındaki bağlantılar kişi tarafından kurulanlarla sınırlı değildir. Diğer kişilerarası bağlantıları da içerebilir. Örneğin bir çocuğun okula gittiği ilk gün, annesine ya da kardeşi ona eşlik edebilir, daha sonra öğretmene ya da diğer çocuklara annesini veya kardeşini tanıtır. Bu koşullar altında, geçişi ve oluşturduğu mezosistem ikili olarak adlandırılır. Daha genel bir durumda her iki ortamda da aktif olan ikiden fazla kişinin bulunduğu bir mezosistem "çok bağlantılı" olarak nitelendirilir. Çocuğun okula gitmek gibi yeni bir ortamdaki deneyimleri o ortam ile diğerleri arasındaki özellikle de ev arasındaki kişilerarası bağlantıların sayısına göre değiştiğini gösteren bir dizi hipotezin varlığından söz edilmelidir. Bu tür bir akıl yürütme "trans-bağlamsal ikili" (yakın ikili) denilen bir şeyin önemini ortaya çıkarmıştır. Birden fazla ortamda yeniden ortaya çıkan gelişmekte olan kişiyi içeren iki kişilik bir sistemdir. Örneğin Amerikan kültüründe en yaygın yakın ikili bağlamlar ebeveyn ve çocuk, kardeşler ve arkadaşları arasındaki ilişkilerdir.

Öğrencinin ailesi öğrencinin aile mikrosistemini açıklarken, sınıf arkadaşları ve öğretmenleri okul mikrosistemini açıklar ya da okul dışındaki komşuları ve onların çocukları komşu mikrosistemini ifade eder. Birden fazla mikrosistemin içerisinde olan öğrencinin bu sistemlerini kapsayan ve ilişkilerinin yer aldığı yer mezosistem olarak tanımlanabilir. TES'te mezosistem katmanında yer alan durumlar incelendiğinde, okul müdürlüğünün profesyonel bir meslek olarak kabul edilmemesi (Balyer ve Gündüz, 2011), okul müdürlüğünün bakanlıktan gelen emirleri, yönergeleri ve yönetmelikleri uygulayan günlük işler ile ilgilenen bir durumda olması (Okçabol, 1985) mezosistem katmanında doğrudan etkilere sahiptir; çünkü okulu istenilen düzeyde yönetemeyen bir okul yöneticisi öğrencinin mikrosistemleri olan okul-aile iş birliği, öğretmen-okul yönetimi, öğretmen-çevre gibi ilişkileri de

profesyonelce yönetemeyebilir. Mikrosistemler arasındaki bu ilişkilerin yönetilme biçimi mezosistem katmanını şekillendirmektedir. Ayrıca eğitime yeterince bütçe ayrılmaması (Gedikoğlu, 2005), denetim sisteminde müfettişlerin rehber eden ve yol gösteren değil hata ve eksik arayan bir rol üstlenmiş olmaları (Memduhoğlu, 2008), öğretmenlik mesleğinin herkese açık (herkesin yapabileceği ve farklı meslek gruplarından alımlar olması) bir meslek olarak görülmesi (Kartal, 2013), yönetici seçme kriterlerinin tutarlı olmaması (Recepoğlu ve Kılınç, 2014) gibi durumları mikrosistem ilişkilerini ciddi anlamda olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla mikrosistem ilişkilerinin mezosistemi ifade etmesi mezosistem katmanında birtakım sorunların Türk eğitim sisteminde var olduğunu göstermektedir.

TES'in genel görünümünün mezosistem katmanında incelenmesi, sistemde öğretmen okul yöneticisi ilişkileri, okul iklimleri, okul yöneticilerinin özellikleri gibi öğrenciyi dolaylı şekilde etkileyen mezosistem unsurlarının genel görünümünü ve ayrıca eğitim yönetimi modelinin nasıl tasarlanması gerektiğini ortaya çıkaracaktır.

Ekzosistem

Bronfenbrenner'e (1977) göre ekolojik ortamın iç içe yapısındaki bir sonraki seviye kişiyi doğrudan içermeyen; ancak etkileyen olayların meydana geldiği ortam olarak tanımlanan ekzosistemdir. Örneğin, Amerika'daki okul çağındaki bir çocuk için ekzosistemler ebeveynlerinin işyerini, kardeşinin yeni katıldığı okulu, ebeveynlerinin arkadaş ağını, öğretmenin ev yaşantısını, okul yönetiminin faaliyetlerini kapsayan durumlar olarak gösterilebilir.

Ekzosistem daha geniş bir sosyal sistemi temsil eder ve kişinin doğrudan etkilenmediği olayları, beklenmedik durumları, kararları ve politikaları kapsar ve böylece ekzosistem kişiye tek yönlü bir etki uygular (Johnson, 2008). Bir çocuğun aktif bir katılımcı olmadığı iki veya daha fazla ortam arasında yer alan bağlantıları içerir. Ekzosistemin çocuk üzerinde dolaylı bir etkisi vardır; çünkü ekzosistemden gelen etki çocuğun hayatını etkilemektedir (Brazil, 2016).

Ekzosistem bir okulun dış sistemi olan devlet düzenlemelerini, yerel ve ekonomik gibi yapılarını oluşturabilir (Johnson, 2008). Çocuğun erişebildiği okul kaynaklarını etkileyen mahalle düzeyinde yoksulluk ve bir mahalleye taşınan aile türlerini etkileyen okulun genel kalitesi örnek olarak gösterilebilir (Brazil, 2016). Bronfenbrenner'e (1979) göre ekzosistem, kişiyi aktif bir katılımcı olarak içermeyen;

ancak ortamda neler olduğunu etkileyen veya bundan etkilenen olayların meydana geldiği bir veya daha fazla duruma karşılık gelir. Özetle ekzosistem, mikrosistemdeki etkileşimleri de dikkate alır. Okul finansmanının yerel vergilere dayalı olduğu ve vergi tabanının düşük olduğu bir okul bölgesinde yetersiz finanse edilen okullar örnek olarak gösterilebilir (Arriaga, 2017).

Türk eğitim sistemi açısından ekzosistem katmanı incelendiğinde, eğitim faaliyetlerine yeterince bütçe ve zaman ayrılmaması (Gedikoğlu, 2005), fırsat eşitsizliği, denetim sorunları ve sağlıklı bir eğitim politikasına geçilememesi (Özyılmaz, 2013), politika kaynaklı sıkıntılar ve eğitim çıktılarının düşüklüğü (Yılmaz ve Altinkurt, 2011), modern öğrencilerin yetiştirilemeyişi, öğrenim süresinin uzunluğu, ders kitaplarının kalitesi, eğitim ve politikanın iç içe olması, öğretim metotları (Kartal, 2013), sürekli değişen eğitim sistemi, altyapı eksiklikleri öğretmen yetiştirme sistemi (Özdemir ve Kaplan, 2017), eğitim planlamasındaki yanlışlıklar (Yeşil ve Şahan, 2015), 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenliğin tanımı yapılmasına rağmen öğretmen yetiştirme programlarının bir yönetim formasyonuna göre düzenlenmemesi (Balci, 2008), bakanlığın dikey örgütlenmesi sonucunda yetkilerin üst kademelerde toplanması (Onural, 2005), eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı (Karataş, 2012) ekzosistem katmanında Türk eğitim sistemi açısından çözülmeyi bekleyen birtakım sorunların olduğunu göstermektedir. Örneğin Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğik el yazı uygulamasına geçmesi ekzosistemde katmanında gerçekleşmiş bir uygulamadır; ancak bu uygulama tek yönlü olarak çocuğun mikrosistemini etkilemiştir. Aileler ve öğretmenler eğik el yazıyı çocuklara öğretme çabasında olmuşlardır. Böylece mikrosistem katmanı haricindeki katmanlarda yaşananların mikrosistem üzerinde etkileri olmuştur.

TES'in genel görünümünün ekzosistem katmanında incelenmesi, sistemin yapısı, politikaları, yasal çerçevesi gibi doğrudan öğrencinin etkileşim alanında olmayan; ancak öğrenciyi etkileyen ekzosistem unsurlarının genel görünümünü ve ayrıca eğitim yönetimi modelinin nasıl tasarlanması gerektiğini ortaya çıkaracaktır.

Makrosistem

Bronfenbrenner'e (1977) göre ekolojik sistemler kuramını oluşturan iç içe geçmiş halkaların en dışında ve kapsayıcı olan makrosistemdir. Makrosistem inançları, kültürleri ve kültürleri oluşturan alt kültürler (örn. bir ulustaki farklı etnik

veya dini yapılar) gibi yaşam tarzlarını ifade eden yapıları temsil etmektedir. Bu tür kalıplar belirli insan gruplarının maruz kaldığı alt düzey sistemler arasında benzerliklere yol açar. Örneğin belirli bir kültür içinde bir okuldaki sınıfın diğerine benzemesi olabilir; çünkü sınıfların hepsi aynı plandan yapılmış gibidir. Benzer şekilde belirli bir toplumda şehirden şehre bir kentsel gecekondu mahallesi, genç yöneticilerin yaşadığı mahalleler, kentin belirli “etnik” kesimleri vb. bu alt kültürlerin her biri ile ilişkilidir. Bu örnekler Bronfenbrenner’e (1977) göre sosyalleşmenin amaçlarına ve uygulamalarına yansıyan ideolojik ve yaşam tarzlarının karakteristik kalıplarıdır ve belirli bir sosyoekonomik, etnik veya dini gruptaki çocukların günlük deneyimleri bu yapıya benzer olma eğilimindedir.

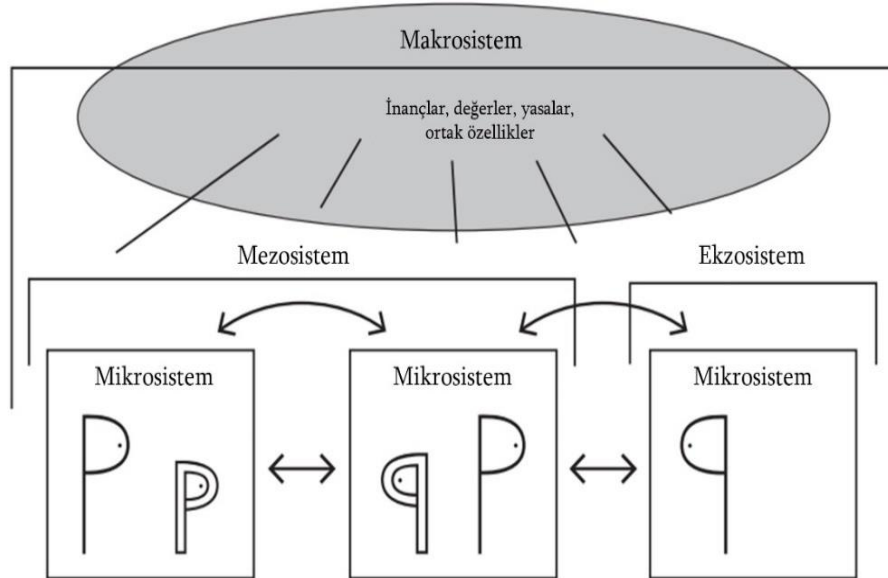
Vélez-Agosto, Soto-Crespo, Vizcarrondo-Oppenheimer, Vega-Molina ve García Coll’a (2017) göre biyoekolojik teorinin (ekolojik sistemler kuramı) kültüre ilişkin bakış açısı, Vygotsky’nin sosyokültürel teorisi, Rogoff’un katılım perspektifinin dönüşümü ve Weisner’in ekokültürel teorisi gibi temel teorik görüşlerden esinlenmiştir. Ayrıca Bronfenbrenner’in modelinde, kültür açık şekilde tanıtılmaz ve süreçte meydana gelen ana süreçlerin içine gizlenmiştir. Ekolojik teorinin erken tanımları kültürü tanımlamaz; ancak kültür destekleyici katmanın bir parçası olan sosyal sistemler biçiminde ima edilir.

Makrosistem, gelişimsel olarak inanç sistemlerine, kaynaklara, tehlikelere, yaşam tarzlarına, fırsat yapılarına atıfta bulunularak, belirli bir kültür, alt kültür veya daha geniş bir sosyal bağlamın özelliklerine sahip olan genel mikro, mezo ve dış sistem örüntülerinden oluşmaktadır (Härkönen, 2001). Neal ve Neal’a (2013) göre makrosistemler, geniş kültürel etkiler veya odak birey için uzun vadeli sonuçları olan ideolojileri içermektedir. Arriaga’ya (2017) göre, paylaşılan kimlik, değerler ve kaynaklara erişimi olan insanlardan oluşan kültürel katman olarak yorumlanabilir; ancak bir birey birden fazla makrosistemde pay sahibi olabilir. Örneğin Doğu Los Angeles’ta doğan bir çocuk hem Meksika hem de Amerikan olarak tanımlanabilir ve her iki kültürü temsil eden hem kolektif hem de bireysel değerleri taşıyabilir.

Johnson’a (2008) göre makrosistem; mikro, mezo ve ekzosistemler üzerinde tek yönlü bir etki göstermektedir. Smith, Hayes ve Lyons’a (2017) göre makrosistem, bireyin kültürünü ve genellikle politikalarda ortaya çıkan değerlerini içermektedir. Makrosistem belirli bir kültür, alt kültür veya daha geniş bir sosyal bağlam için toplumsal bir plan olarak düşünülebilir (Härkönen, 2001). Etnik kökenle toplumsal

kavramlara ilişkin inanç sistemlerini oluşturmaktadır ve bunlar belirli bir toplumun üyeleri için doğru davranışsal uygulamaların kültürel bir zihinsel modelini içermektedir (Woodside, Caldwell ve Spurr, 2006). Johnson'a (2008) göre makrosistem, belirli bir kültürün, alt kültürün veya geniş sosyal bağlamın "sosyal planı" olarak düşünülebilir ve burada yer alan değerlerin, inanç sistemlerinin, yaşam tarzlarının, fırsatların, geleneklerin ve kaynakların üstesinden gelen bir modelden oluşmaktadır. Örneğin Smith, Hayes ve Lyons'a (2017) göre Bronfenbrenner sıklıkla makrosistemden bir toplumun planı olarak söz etmektedir. Çocuk için makrosistem içinde bulunduğu kapsayıcı bir kültürdür.

Arriaga'ya (2017) göre, mikrosistem ve mezosistem doğrudan çocuk tarafından deneyimlenirken, üçüncü ve dördüncü katmanlar olan ekzosistem ve makrosistem çocuk tarafından doğrudan deneyimlenemez; ancak dolaylı olarak deneyimlenir. Katmanların birbiri ile olan bu ilişkisinin makrosistem merkezli açıklanması Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Modele makrosistemin eklenmesi (Shelton, 2018)

Shelton'a (2018) göre Şekil 5'te "P" harfi İngilizcede kişi, birey anlamına gelen "person" kelimesinin baş harfini ifade etmektedir. Kişi bazen bir yetişkin olarak ifade edilirken bazen de bir çocuğu sembol etmektedir. Buna göre ekolojik sistemler kuramının merkezinde birey "P" vardır. "P" harflerinin karşılıklı veya sırt sırta durması ilişkinin yönünü göstermektedir. İki kişilik bir sistemden söz etmektedir ve ilişkinin iki kişi arasında olmasını vurgulamaktadır. Böylece Shelton (2018) ekolojik sistemler

kuramını bireyin ilişkilerinden yola çıkarak ve ilişkilerin etkileşimde olduğu yönler açısından ele alarak katmanların rollerini açıklamıştır. Her bireyin bir başka mikrosistemin ögesi olduğu ifade edilmektedir.

Bronfenbrenner'e (1979) göre iç içe geçmiş, birbirine bağlı sistemler karmaşık ve belirli bir kültür veya alt kültür için ortak olan sosyal kurumların kapsayıcı ideoloji kalıplarının ve örgütlenmesinin bir tezahürü olarak görülmektedir. Bu tür genelleştirilmiş kalıplara makrosistem denilmektedir. Dolayısıyla, belirli bir toplumda veya sosyal grupta, mikro, mezo gibi ekosistemlerin yapısı ve maddesi, aynı ana modelden yapılmış gibi benzer olma eğilimindedir ve sistemler benzer şekillerde çalışmaktadır. Tersine, farklı sosyal gruplar arasında, kurucu sistemler önemli ölçüde değişebilir. Bu nedenle, farklı sosyal sınıfları, etnik ve dini grupları veya tüm toplumları karakterize eden mikro, mezo gibi ekosistemleri analiz edip karşılaştırarak daha büyük sosyal bağlamların ekolojik özelliklerini insani gelişme ortamları olarak ayırt etmek mümkün olabilmektedir.

Özetle Bronfenbrenner'e (1979) göre makrosistem, var olan alt katmandaki sistemlerin (mikro, mezo ve ekzo) formundaki ve içeriğindeki tutarlılıklara ya da alt kültür veya bir bütün olarak kültür düzeyinde bu tür tutarlılıkların altında yatan herhangi bir inanç sistemi ya da ideolojisi ile birlikte var olmaktadır.

Shelton'a (2018) göre kültürler veya alt kültürler arasında gelişime bağlı olarak mikrosistemler ve makrosistemler arasında farklılıklar vardır. Farklılıklar genellikle inanç ve ideolojilerdeki farklılıklarla bağlantılıdır. Makrosistemi kavramanın zor olmasının nedeni inançlardan haberdar olunması ve bunların ortamlarının mikrosistemlerin ve mezosistemlerin kalıplarına nasıl bağlı olduklarının görülmesini gerektirmesidir.

Bu katman eğitim sistemleri bağlamında değerlendirildiğinde, kısa sürede en az değişiklik gösteren ve tüm katmanları tek yönlü etkileyen katmandır. Örneğin makrosistem katmanında yer alan bir grup üst düzey yönetici, eğitimle ilgili bir konu hakkında karar alacakları zaman makrosistemin etkisi altındadırlar. İçerisinde buldukları toplumun değerlerini veya toplumun karar alınacak konu hakkındaki bakış açısını bilerek ekzosistemde uygulama yapabilirler. Aksi bir durumda toplumsal kabul alınamaz ve ekzosistem makrosistemin baskısı altında kalır.

Türk eğitim sistemi özelinde makrosistem katmanı incelendiğinde Türk eğitim sisteminin kendi kültürel yapısı olarak bu katman açıklanabilir. Bu bağlamda makrosistem içerisinde bulunan toplumun kültürlerini, değerlerini ve normlarını ifade etmektedir. Sağlam, Özudoğru ve ıray'a (2011) göre ulusallık yönü ağır basan Türk eğitim sistemi temel değerlerini kaybetmeden evrensel değerleri kazanmak durumundadır. Örneğin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan; madde 1- *"Bu kanun Türk milli eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve Devletin eğitim ve ğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ie ilgili hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsar."* maddesi ile eğitim sisteminin kültürel boyutlarına da dikkat çekilmiştir.

Bu durum ekolojik sistemler kuramı açısından Türk eğitim sisteminin makrosistem katmanını açıklamaktadır. Yine aynı kanunda: Madde-2 *"Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış..."*. Madde 10- *"Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ile evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir."* Madde-12 *"Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak ğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır."* Madde-40 *"Milli kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı, benimsetici nitelikte eğitim yapmak."* maddelerine yer verilmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda geçen bu maddeler Türk kültürü ve genel göreneklerine uygun şekilde eğitim öğretimin yapılacağını vurgulamaktadır.

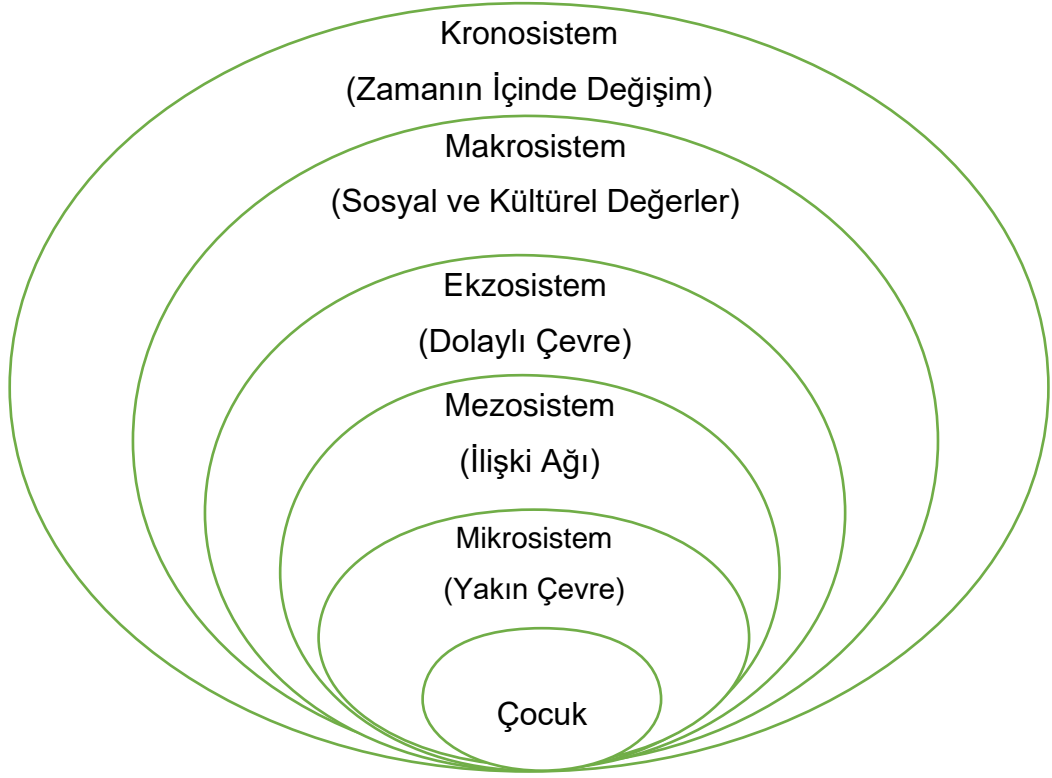
TES'in genel görünümünün makrosistem katmanında incelenmesi, sistemin kültür ve alt kültürlerle olan ilişkisini, etkileşimini ve ayrıca eğitim yönetimi modelinin nasıl tasarlanması gerektiğini ortaya çıkaracaktır. Bu bağlamda TES'in nasıl bir kültürel yapılanma içerisinde yer aldığı ve kültürel ögeleri ne kadar dikkate aldığı konusunda genel bir fikir sunacaktır.

Kronosistem

Kronosistem, zaman içinde dış sistemlerin gelişimi veya akışının bir tanımıdır ve kronosistem modelleri kısa veya uzun bir süreyi kapsar (Bronfenbrenner 1979). Kronosistem ortamın zaman içerisindeki değişimini ifade eder. Bu katmandaki ögelere çocuğun ebeveyninin ölmesi veya çocuğun zaman içerisindeki fizyolojik değişimleri örnek olarak gösterilebilir (Paquette ve Ryan, 2001). Örneğin çocuklar büyüdükçe, çevresel değişikliklere farklı tepkiler gösterebilir ve bu değişimin onları nasıl etkileyeceğini daha fazla belirleyebilir (Paquette ve Ryan, 2001).

Espelage'e (2014) göre, kronosistem üzerinde çok daha fazla araştırma yapılması gereken bir katmandır; çünkü bu katman daha özel olarak, aile yapısı, okul personeli ve yönetimindeki değişiklikler ile mahallelerdeki değişiklikler, gençler arasında ortaya çıkan zorbalık veya saldırganlığın yaygınlığına ve türüne neden olabilir.

Shelton'a (2018) göre genel olarak, kronosistem zamanın geçişini temsil eder; zaman kişiyi, ilişkileri, kuramın katmanları arasındaki etkileşimleri, mezosistemleri, makrosistemi ve hem kişinin hem de ekosistemin diğer tüm yönlerini etkiler. Hepsi zaman içinde ilerlemektedir. Ekosistemler ve unsurları birçok nedenden dolayı değişir; zaman geçer ve dünya değişir. Değişim hızlı veya yavaş gerçekleşebilir. Zamanla, kişi kendi içinde, ayarlarında ve ekosistemin diğer tüm bileşenlerinde meydana gelen değişimlere uyum sağlar. Değişimlerin ne kadar hızlı gerçekleştiği kişinin ne kadar kolay adapte olabileceğini belirleyebilir. Örneğin çocuğun ailesine yeni bir kardeş gelmesiyle mikrosisteminde değişim meydana gelecektir. Şekil 6'da ekolojik sistemler kuramında yer alan katmanlar sunulmuş ve eğitim sistemi açısından yorumlanmıştır.



Şekil 6. Ekolojik sistemler kuramı (Godfrey ve Handscomb, 2019).

Şekil 6'ya göre Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı eğitim sistemi açısından değerlendirildiğinde, dairenin merkezinde yer alan çocuk öğrenci olarak düşünülebilir. Sistem öğrenciyi hem kendi iç dünyası hem de yakın uzak çevresi ile bir bütün olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Şekil 6 bütünsel olarak yorumlandığında öğretmenlerin motivasyonunu düşürecek biçimde alınan yasal bir karar ekzosistemin içerisinde gerçekleşen bir olay iken bunun yansıması mikrosistemi de etkilemektedir.

Arriaga'ya (2017) göre kronosistem katmanı teknolojinin kullanımında önemli bir yere sahiptir; çünkü teknolojiyi kullanan bireylere fayda sağlayacak şekilde teknoloji uyarlanabilmelidir. Örneğin Köy Enstitüleri döneminde bir öğretmenin tarım, sağlık ve el işleri gibi birbirinden farklı mesleki alanlar hakkında bilgi sahibi olması ve köylüyü bu doğrultuda yetiştirmesi beklenirken 21. yüzyılda başta öğretmenler olmak üzere toplumdaki tüm bireylerden beklenen beceriler farklılaşmıştır.

Kronosistem katmanı Türk eğitim sistemi açısından incelendiğinde, Çetin, Yazar, Aydın ve Yazıcı'ya (2018) göre, geçmişten gelen temel sorunlar (sınav sistemi, öğretmen niteliği çalışmaları) halen devam etmektedir. Recepoğlu ve

Kılınç'a (2014) göre eğitim yöneticisi yetiştirme politikası yıllardır bilimsel bir temele oturtulmamıştır. Türk eğitim sisteminde yıllar içerisindeki gelişmeler kronosistem katmanında yaşananlar olarak açıklanabilir. Bu bağlamda Shelton'a (2018) göre toplumdaki teknolojik ve diğer değişiklikleri yansıtır. 21. yüzyılda yaşamı karakterize eden çoklu dijital iletişim ve bilgi biçimlerinin ortaya çıkması buna örnek olarak sunulabilir.

TES'in genel görünümünün kronosistem katmanında incelenmesi, zaman ekseninde TES'in nasıl bir süreç geçirdiği ve TES'te meydana gelen önemli olayların ve gelişmelerin TES'i nasıl etkilediği ve değiştirdiği gibi konularda genel bir görüntü ve ayrıca eğitim yönetimi modelinin nasıl tasarlanması gerektiğini ortaya çıkaracaktır.

İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında ekolojik sistemler kuramıyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda aşağıda yıllara göre araştırmaların konuları ve ulaştıkları sonuçlar sunulmuştur.

Loose ve Unruh (1976) araştırmasında Feather tarafından yürütülen önceki araştırmalardan elde edilen verileri kullanarak, olasılık tahminlerinin ve gerçek başarının bir sistem olarak etkileşimde bulunma şeklini araştırmış ve bu amaçla, ekosistemlerin analizi için Odum tarafından geliştirilen tekniği kullanmışlardır. Woodside, Caldwell ve Spurr (2006) araştırmasında isteğe bağlı seyahat davranışını etkileyen kolaylaştırıcı ve kısıtlayıcı koşulların birleşik kombinasyonlarını incelemek için teori oluşturma ve vaka çalışması önermişlerdir. Wilder ve Jordan (2009) araştırmasında Reamer tarafından tanımlanan beş felsefi kavrama dayanan -politik, ahlaki, mantık, epistemoloji ve estetik- bir ekolojik sistem teorisi analizi sunmuştur.

Leonard (2011), mezuniyet, devam ve okulu bırakma oranları gibi değişkenlerle ölçülen öğrenci gelişimi üzerindeki etkiyi daha iyi anlamak için Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler teorisini kullanarak bir şehir lisesinde 60 yıllık ortaklığı incelemiştir. Başarılı ortakların, öğrencileri çevreleyen işbirlikçi ilişkiler kurarak "kültürel uyum" elde ederken, başarısız ortaklıkların ekolojik teoriyi görmezden geldiği sonucuna ulaşmıştır. Lee (2011), ekolojik sistemler teorisine dayanan çalışmada, ortaokul ve lisenin farklı seviyelerinde zorbalık

davranışlarını etkileyen önemli faktörleri araştırmıştır. Ekolojik modelin zorbalık davranışlarında yüksek bir varyans oranına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, tüm ekolojik sistemlerin yanı sıra bireysel özelliklerin de doğrudan veya dolaylı olarak zorbalık davranışları üzerinde önemli etkileri olduğunu raporlamıştır. Xue (2012), Ekolojik sistemler teorisi ile Çin'deki girişimcilik eğitiminin mevcut durumunu eksiksiz, sistematik ve nesnel olarak analiz etmeyi amaçlamıştır. Ekolojik sistem teorisine göre, kolejlerdeki ve üniversitelerdeki her girişimcilik organizasyonunun, girişimciliği destekleyen karmaşık işlevsel platforma ait olduğunu öne sürmüştür. Yalnızca birbirlerini yakından ve işlevsel olarak bir ağa yerleştirirlerse, bu platformların girişimcilik için ekosistem etkinliğinden tam olarak yararlanabilecekleri sonucuna ulaşmıştır. Neal ve Neal (2013) araştırmasında ekolojik sistemler ile katılımcılarının doğrudan ve dolaylı olarak sosyal etkileşimleriyle bağlı olan, üst üste binen yapılar düzenlemesi olarak gören alternatif bir "ağ bağlantılı" model geliştirmeyi amaçlamışlardır. Ekolojik sistemler kuramı tarafından tartışılan sistemlerin her birini (mikro, mezo, ekzo, makro ve krono) sosyal etkileşim kalıplarına göre yeniden tanımlamış ve ardından bu alternatif modelin klasik bağlamında nasıl uygulanabileceğini göstermişlerdir.

Onwuegbuzie ve Collins (2014), araştırmacıların yorumlayıcı tutarlılığı ele alma çabalarını kolaylaştırmak için, çalışmalarında, Bronfenbrenner'ın ekolojik sistemler modelinin boyutlarına göre yapılandırılmış bir meta-örnekleme çerçevesi sunmuşlardır. Bu meta-çerçevede, modelin dört boyutu, çeşitli genelleme türleri, örnekleme dayalı değerlendirmeler ve karma örnekleme kriterleriyle karşılaştırılmıştır. Walker (2016), küçük ordu birimlerinde (örneğin ekipler, mangalar) askerlerin eğitimini, rehberliğini ve gelişimini desteklemek için ekolojik sistemler teorisinin nasıl kullanılabileceğini incelemiştir. Ekolojik bir perspektiften bakıldığında, asker üzerinde doğrudan, anında ve kalıcı bir etkiye sahip olma olasılığı en yüksek olan kişilerin askerin yakın çevresindeki bireyler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Williams (2016) Bronfenbrenner'ın ekolojik insani gelişme modelini ve Amerikan Okul Danışmanları Derneği'nin dört temasını, koruyucu ailede kalan gençlerin kariyerlerini ve üniversiteye hazırlıklarını geliştirme hususunda okul danışmanlarının rolünü kavramsallaştırmak için kullanmayı önermiştir. Pittenger, Huit ve Hansen (2016), yetişkinler ve gençler ile yürütülen araştırmalardan elde

edilen bulguları bütünleştirerek ve araştırma kanıtlarını sosyal ekolojik çerçeve içinde organize ederek cinsel istismar ile ilgili alanyazını incelemiştir. İnceledikleri araştırmaların çoğunda, yeniden suçlamayı teşvik eden bireysel faktörlere odaklanılmış olsa da birey üzerindeki dış etkilerin sonraki istismar riskini etkileyebileceğine dair ortaya çıkan kanıtlara ulaşılmıştır. Virapongse, Brooks, Metcalf, Zedalis, Gosz, Kliskey ve Alessa (2016), sosyal-ekolojik sistemler (SES) tabanlı bir çevre yönetimi yaklaşımının temel bileşenlerini tanımlamışlardır. SES yaklaşımını mevcut çevre yönetimi uygulamalarına entegre etmek için öneriler sunmuşlardır. Elde edilen bulguların, bir SES çevre yönetimi yaklaşımını kullanmak isteyen yönetim profesyonelleri ve pratik uygulama için SES biliminin teorik temellerini iletmeyi amaçlayan akademisyenler için yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kamenopoulou (2016), çalışmasında ekolojik sistemler teorisini kaynaştırma ve özel eğitim ihtiyaçları/engelliler araştırmalarında kullanmanın faydalarını ve sınırlamalarını eleştirel olarak tartışmıştır. Kaynaştırma konusunun araştırmada değerli bir araç olduğunu savunmuştur. Fivush ve Merrill (2016), aile anlatılarına, dinamik olarak etkileşen üç aile öyküsü sistemini tanımlayan ekolojik bir sistem yaklaşımı önermişlerdir. Bunlar: Paylaşılan aile anlatıları, iletişimsel aile anlatıları ve aile geçmişi'dir. Bu seviyelerin her birinde aile öyküsü anlatımı üzerine gelişimsel araştırmaları gözden geçirmiş ve ergenliğe odaklanarak bireysel anlatı kimliği oluşturmak için nasıl etkileşimde bulduklarını açıklamışlardır.

Musgrave ve Woodward (2016), kurumsal sosyal sorumluluk (KSS) adaptasyonunun bağlamsal tartışmasını ve toplantı sektörü içindeki uygulamalarını bir ekolojik sistemler teorisi çerçevesinde incelemiştir. KPSS'ye yönelik bir sistem yaklaşımını kabul ederlerken, en iyi tek bir yöntemin olmadığı ve farklı KSS değerlerinin, uygulama yaklaşımlarının ve değerlendirme mekanizmalarının benzer sonuçlara yol açabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Nand (2017), okulu erken bırakmayı ve ikinci şans eğitimi yoluyla öğrenme ile yeniden etkileşimi etkileyen birçok karmaşık ve birbiriyle ilişkili faktörün bütünsel bir görünümünü incelemiştir. Öğrencilerin başarısı üzerinde neyin etkili olduğuna ilişkin üç önemli bulgu veya temaya ulaşmıştır. Bunlar: (i) Kişiler arası ilişkiler, (ii) değerlendirmeler ve öğrenci özerkliği dâhil olmak üzere öğretim programı ve pedagojik hususlar ve (iii) sosyoekonomik durum ve eğitim dezavantajının üstesinden gelmektir. Öğrencilerin

farklı bir ortamda açık ve ulaşılabilir hedefler belirleme, olumlu tutumlar, ilişkiler ve kalıcılık geliştirme yeteneklerinin başarılarına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Lin (2017), anlatı çalışmasında öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık odaklı öykü anlatımına katılımıyla, okul öncesi çocukların yaşadığı psikolojik dayanıklılık deneyimlerini araştırmıştır. Çocukların dayanıklılık anlatılarında dört tema belirlemiştir. Bunlar: (i) çocukların dayanıklılığını teşvik etmenin öncülü olarak çocukların dayanıklılık odaklı hikâyeye yankılanma süreci ve dayanıklılık odaklı hikâye ile ilişkili olarak öğretmenlerin hikâye anlatma süreci, (ii) dayanıklılık kolaylaştırıcısı olarak işbirlikçi bir anlatı, (iii) Tayvan bağlamında bazı benzersiz sosyal ve kültürel unsurlarla günlük etkileşimlerin şekillendirdiği, çocukların dayanıklılığı ile ortaya çıkan kimlikleri arasındaki tamamlayıcı ilişki, (iv) çocukların yaşamış dayanıklılık deneyimleri hakkında içgörü elde etmenin bir yolu olarak okul öncesi çocuklarının anlatılarının çok yönlü olmasıdır. Bluteau, Clouder ve Cureton (2017), meslekler arası gelişimi teşvik etme amaçlarını karşılama konusundaki uygunluğunu değerlendirmek için IPLP'deki (Interprofessional Learning Pathway- Mesleklerarası Öğrenme Yolu) öğrenciler arasındaki etkileşimi incelemişlerdir. Çalışmalarında, öğrencilerin meslekler arası gelişiminin zaman içindeki inceliklerini ve mesleki bilgi ve anlayış açısından sosyal ekolojik bileşenlerin etkileşimli etkilerini, sağlık ve sosyal bakım kültürüne ve kimlik çalışmasına yönelik daha geniş takdiri göstermiştir.

Tyson (2017), Batı Kanada Kuzey Kutbu'ndaki Inuvialuit Yerleşim Bölgesi'nde (IYB) geçimlik hasadın ortak yönetimini bir sosyal-ekolojik sistem çerçevesi kullanarak incelemiştir. Her bir türü etkileyen IYB dışındaki politika ve yönetim ağı nedeniyle, geniş kapsamlı kaynak tabanları durumunda, bu tür analizlerin, ayrı yönetim bölgelerinden ziyade geniş yönetim ağlarını değerlendirmek için daha uygun olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Maltby, Day, Flowe, Vostanis ve Chivers (2017), dayanıklılığın ekolojik sistem modelini değerlendirirken kavramsal ve metodolojik belirsizlikleri ele almak için dayanıklı sistemler ölçeklerinin geliştirilmesini amaçlamışlardır. Geliştirilen yeni ölçütün, mevcut dayanıklılık ölçütleriyle birlikte veya tek başına, psikoloji araştırmalarında olumlu yaşam sonuçlarını değerlendirmek için kullanılabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Alvi, Usman ve Amjad (2018), Urie Bronfenbrenner'in ekolojik

sistemler teorisini kullanarak modern iletişim teknolojilerinin kullanımının gençlerin günlük yaşamlarıyla ilgili farklı konulara ilişkin tutum ve algılarında meydana getirdiği değişiklikleri açıklamayı amaçlamışlardır. Genç bireylerin ailesinden başlayarak küresel düzeye kadar karmaşık iç içe geçmiş çevre katman sistemlerinin etkisi altında, yaşadıkları değişimin daha çok maddi nitelikte olduğunu, değerlerin temel dokusunun ise bozulmadan kaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Graves ve Sheldon (2018), ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde çok sayıda farklı alanlardan (örneğin, tıp, psikoloji, halk sağlığı, sosyal hizmet) yapılan çalışmalarda, Afrika kökenli Amerikalı çocukların ve ergenlerin etkili bir şekilde istihdam edilmesine yönelik stratejileri araştırmışlardır. Herselman, Botha, Mayindi ve Reid (2018), Güney Afrika'daki kırsal okullarda görev yapan öğretmenleri, sınıflarında teknolojiyi kullanmaları konusunda teşvik etme amacıyla ekolojik sistem teorisinin nasıl uygulandığına dair kanıt sağlamayı amaçlamışlardır. Öğretmenleri sınıflarında teknolojiyi kullanma arayışında en çok etkileyen iki seviyenin mikro ve mezo seviyeler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Schiller (2019), bakıcıların depresif belirtilerinin ilişkilerini bir ekolojik sistem çerçevesi kullanarak gözden geçirmeyi ve haritalamayı amaçlamıştır. Klinisyenlerin, depresyon geliştirmeye en açık olanları belirlemek için bakıcıların sosyal ve aile ağlarını değerlendirmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Sanders (2020), doktora öğrencilerinin çevrim içi programlardaki deneyimlerini araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre çevrim içi eğitimde esnekliğin ve eş zamanlı etkileşimin değerli olduğu ayrıca öğrenciler tarafından da mezosistem ve mikrosistem katmanlarında desteklendikleri sonucuna ulaşmıştır.

Moore, Hankins ve Doughty (2020), engelli çalışanların başarılı olmasını sağlayan faktörleri araştırmıştır. Başarılı engelli çalışanların, kişisel dürtü, performans, sebat, uyum yeteneği ve başkalarına yardım etme arzusuyla karakterize edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Sheng (2020), Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler teorisi ile Aker'in sosyal öğrenme teorisini birleştirerek yakın kişi (partner) şiddeti alanındaki bilginin inşa edildiği teorik bir model sağlamaya ve bir bireyin yakın kişi şiddeti davranışları ediniminin teorik bir açıklamasını oluşturmaya çalışmıştır. Crawford (2020), Bronfenbrenner'in çalışmaları aracılığıyla ekolojik sistemler teorisinin tarihsel gelişimini ve teoriyi destekleyen ampirik kanıtları incelemiş, teorinin sosyal hizmet pratiği içindeki sonuçlarını tartışmıştır.

Livazović ve Bojčić (2020), ekolojik sistemler teorisi perspektifinden şiddet ve saldırgan davranışın nedenbiliminde temel teorilerin ve ampirik olarak kanıtlanmış risk ve koruyucu faktörlerin bir analizini sağlamayı amaçlamışlardır. Ayrıca risk altındaki popülasyonlarda saldırganlık ve şiddetin gelişmesini önleyebilecek halk sağlığı stratejileri ve eğitim müdahaleleri için bir itici güç olarak saldırganlık ve şiddet davranışına ilişkin en son araştırma bulgularına genel bir bakış sunmuşlardır. Donelli ve Matas (2020), Beloved'in romanını gelişim psikolojisi açısından ele almışlar ve Bronfenbrenner tarafından önerilen ekolojik sistemler teorisini, Morrison'un karakterlerinin kimliklerinin nasıl şekillendiğini yakından incelemek için kullanmışlardır. Bronfenbrenner'in biyo-ekolojik modelinin dayandığı beş sistemin kullanımının, Morrison'un karakterlerinin gelişimsel yolculuklarını neden başarıyla tamamlayamadıklarını daha iyi anlamak için gerekli olan bütünsel bir yaklaşımı sağladığını belirtmişlerdir.

Dobson ve Douglas (2020), öğretmenlerin özel eğitim ihtiyaçları koordinatörü olabilmek için verilen eğitim konusundaki açıklamalarını incelemişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda çeşitli kişisel deneyimlerden etkilendiği ve okul uygulamalarını değiştirme arzusunda oldukları; ancak bu konuda genellikle mevcut ulusal politikanın uygunluğuna ve bu politikanın nasıl uygulanacağına ilişkin belirsizlikler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ozaki, Olson, Jonston-Guerrero ve Pizzolato (2020), öğrencilerin kişi-çevre ilişkilerinin ve kendi kendini organize etmelerinin üniversite öğrencilerinin ısrarcı kararlarına nasıl bir etkide bulunduğunu araştırmışlardır. Katılımcıların mikrosistemleri (aile, iş, üniversite, vb.) kesiştiğinde, çevresel geri bildirim nasıl işlediklerine ilişkin kalıplar ortaya çıktığına ve bunun da daha önce sunulandan daha dinamik bir ilişki olduğunu düşündüren döngüsel bir geri bildirim ile sonuçlandığına ulaşmışlardır.

Ekolojik sistemler kuramı bağlamında Türkçe alanyazında da sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmaların ilgilendikleri konular ve araştırma sonuçları incelendiğinde, Doğan (2010), akran zorbalığını incelediği araştırmada, akran zorbalığının bireysel faktörler ile etkileşimde olunan kişiler ile çevrenin bir ürünü olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir-Yıldız ve Dönmez (2017), yöneticilerin karar verme davranışını etkileyen faktörleri incelediği araştırma sonucuna göre yöneticiyi en çok etkileyen faktörlerin MEB, yasalar ve etik kurallar olduğuna ulaşmışlardır.

Eslek ve Irmak (2018) da kuram çerçevesinde göçmen çocukları ve oyunları üzerine bir derleme çalışması yapmışlardır. Topcu ve Demircioğlu (2020), psikolojik sağlamliğı ekolojik sistemler kuramı perspektifinden incelemişlerdir ve sağlamliğı anlama ve sağlam olmaya katkıda bulunmada kuramın önemli bir rehberlik sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Talu ve Elmas (2020), "Klass" adlı filmde ergenlerde akran zorbalığını inceledikleri araştırma sonucuna göre, akran zorbalığında en fazla fiziksel ve sözel zorbalığın filmde ele alındığına ulaşmışlardır.

Doğan ve AYTEKİN (2021), ebeveyn yabancılaşmasını incelemişlerdir ve ebveyne yabancılaşma sürecini etkileyebilecek risk faktörleri ile yabancılaşmanın çocuk üzerindeki genel etkilerine araştırmalarında odaklanmışlardır. Beytekin ve Kılıç (2021), ilkokul müdürlerinin karar verme süreçlerini incelemişlerdir ve araştırma sonucuna göre karar verme sürecinde öğrenci kaynaklı; aile yapısı ve sosyo ekonomik durum, öğretmen kaynaklı; kurumsal aidiyet ve değer görme, çevresel kaynaklı; sosyo ekonomik durum, kültürel etkenler ve fiziki sosyal koşulların etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırma desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, pilot uygulamaya, veri toplama sürecine, veri analizine, geçerlik, güvenilirlik süreçlerine, etik ilkeler ve araştırmacının rolüne yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması bir olaya, mekâna, konuya, zamana veya diğer fiziksel sınırlamalara odaklanan bir yaklaşımdır (Creswell, 2012). Ridder'e (2017) göre durum çalışmasının teoriye katkıda bulunması açısından farklı amaçları vardır; bundan dolayı hem teori oluşturma gücüne sahiptir hem de bilimsel olarak gerçek yaşam olgusunu derinlemesine bir şekilde çevresel bağlam içinde araştırarak durumlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırır. Böylece teorilerin ilerletilmesini sağlar. Ayrıca Yin'e (2012) göre "kuram, durum çalışmaları için birçok açıdan önemli olabilir ve betimleyici durum çalışması yaparken tam ve düzgün bir betimleme yapılmasını sağlayabilir." Bu araştırma ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde eğitim yönetimi modeli geliştirmeyi amaçladığından kuramın gelişimine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu kapsamda eğitim yönetiminin paydaşları olan; öğretmenler, okul yöneticileri, taşra ve bakanlık teşkilatı yöneticileri ve akademisyenler ile görüşmeler yapılarak TES'e yönelik betimsel bir durumun ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Bu çalışma durum çalışmalarından betimsel durum çalışmasıdır. Betimsel durum çalışmaları en yaygın durum çalışmalarından biri olagelmıştır. Bu çalışmalar, belirli bir durumun sosyal dünyasına zengin bir yaklaşım sunarak olayın iç yüzünü gösteren bir bakış sağlayabilir (Yin, 2012). Betimsel durum çalışması da kendi arasında çeşitli desenlere ayrılmaktadır. Bu araştırma, durum çalışmasının bir türü olan bütüncül tek durum desendir. Bütüncül tek durum deseninde tek bir sistemle sınırlı iç içe geçmiş tek durum olmalıdır (Yin, 2012).

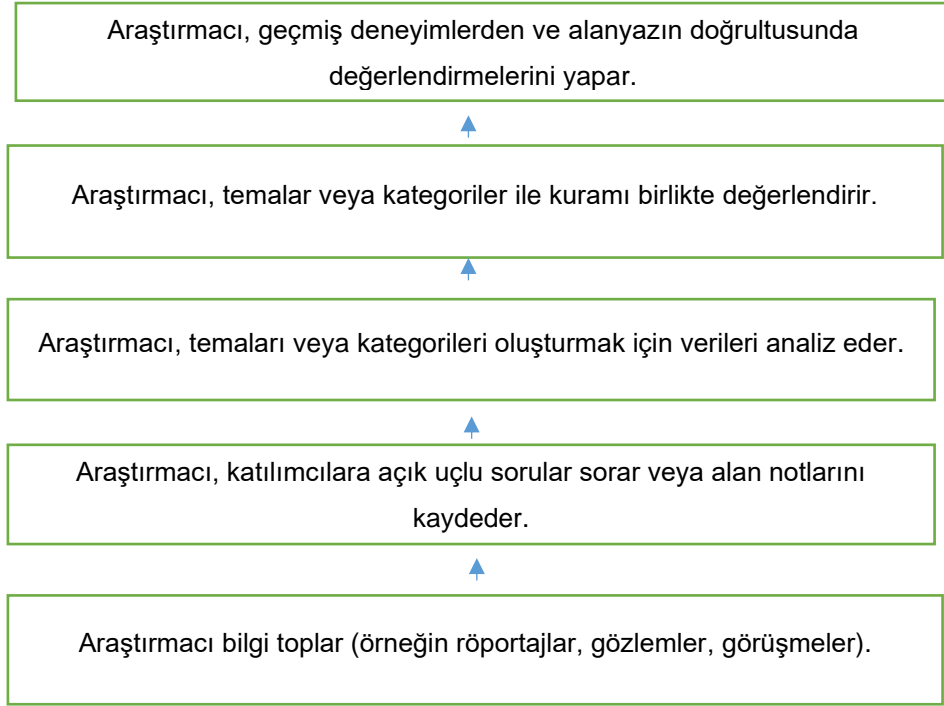
Yin'e (2018) göre, farklı veri toplama kaynaklarından (örn. röportajlar, dokümanlar, doğrudan gözlemler, veri arşivleri, eserler ve katılımcı gözlemi) elde edilen verilerle iki veya daha fazlasından gelen verilerin birlikte kullanılması bulguları güçlendirmektir (Yin, 2018). Benzer şekilde Creswell ve Creswell'e (2017) göre nitel

araştırmacılar genellikle tek bir veri kaynağına dayanmak yerine röportajlar, gözlemler, belgeler ve görsel-işitsel bilgilerin yer aldđı birden çok veri biçimini toplar. Patton'a (2015) göre dört tür veri çeşitilmesi vardır. Bunlar çeşitli veri kaynaklarının kullanılması (*data triangulation*), farklı değerlendiriciler tarafından analiz edilmesi (*investigator triangulation*), aynı veri setine farklı bakış açıları (*theory triangulation*), birden fazla yöntem kullanımındır (*methodological triangulation*). Bunların tümü, katılımcıların fikirlerini önceden belirlenmiş ölçekler veya araçlarla sınırlandırılmadan özgürce paylaştıkları açık uçlu veri biçimleridir. Bu araştırmada hem görüşme formları hem de dokümanlar veri analiz ünitesi olarak kullanılmıştır. Verilerin büyük bir çoğunluğu görüşmelerden elde edilmiştir; ancak doküman analizi de görüşme verilerinin tamamlayıcı bir unsuru olarak kullanılmıştır. Aşağıda araştırmanın deseni ve veri toplama çeşitleri Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Araştırmanın deseni

Şekil 7'ye göre araştırmanın deseni durum çalışmasıdır ve iki şekilde veri toplanmıştır. Birincisi dokümanların incelenmesi ve ikincisi görüşme formlarıyla elde edilen verilerdir. Ayrıca araştırma ekolojik sistemler kuramının katmaları çerçevesinde yapılandırılmıştır. Endüktif (tümel bir yargıya varma) yaklaşımla bir model veya teori kapsamında yürütölen araştırmaların yol haritası aşağıda Şekil 8'de sunulmuştur (Punch 2005; akt. Creswell, Creswell, 2017).



şekil 8. Nitel araştırmanın tümel yargı mantığı (Creswell ve Creswell, 2017)

Kuramların araştırmalarda kullanılmasında faydalanılan şekil 8'deki tümel yargı mantığı bu çalışmada faydalanılmıştır. Bu kapsamda ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde kurama ilişkin alanyazın taranmıştır. Kuramın bilgileri ekseninde araştırma soruları hazırlanmış ve pilot uygulaması gerekleştirilmifitir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılarla TES'e yönelik ekolojik sistemler kuramı bağlamında görüşmeler gerekleştirilmifitir ve veriler toplanmıştır. Bulgular TES bağlamında, ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde ve alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt (amaçlı) örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütlere uyan katılımcıların seçimini (Polit ve Beck, 2017) ve bir önem ölçütünü karşılayan durumları incelemeyi içermektedir (Patton, 2002).

Çalışma grubunun seçiminde ölçüt örnekleme. Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak için TES'in mevcut özelliklerini eğitim yönetimi modeli açısından ekolojik sistemler kuramına göre betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak TES'in yapısı ile ilgili mevzuat ve resmî belgeler birinci alt problemin çalışma grubunu oluşturmaktadır. Dokümanların seçilmesinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır.

- ✓ Türk eğitim sisteminin genel çerçevesini oluşturan kanunlar,
- ✓ Türk eğitim sisteminin genel çerçevesini oluşturan kanunları bağlayıcı nitelik taşıyan anayasa,
- ✓ Uluslararası eğitim göstergelerinde makro bakış açısı sunan belgeler,
- ✓ Türk eğitim sisteminin yakın ve uzak gelecekteki yol haritasını sunan belgeler,
- ✓ Tüm bu belge ve kanunların güncel durumları çalışma grubunun seçilmesinde kullanılan ölçütlerdir.
- ✓ Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel düzenini sağlayan anayasa, Millî Eğitim Bakanlığı'nın temel kanunlarından ikisi, Yükseköğretim sistemini düzenleyen temel kanun, Milli Eğitim sistemin en güncel yol haritası özelliğini sunan belge ve uluslararası raporlardan kapsamlı bakış açısı sunan iki rapor ölçüt olarak seçilmiştir. Bu ölçütleri sağlayan belgeler arasından aşağıda sunulan yedi belge ile araştırma sınırlıdır.

Bu kapsamda yukarıda yer alan ölçütleri sağlayan dokümanlar aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Çalışma Grubunda Kullanılan Kanunlar, Yasal Belge ve Raporlar

Kod	Belge Türü	Belge Adı
K1	Kanun	Türkiye Cumhuriyeti Anayasası
K2	Kanun	1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu
K3	Kanun	222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu
K4	Kanun	2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu
B1	Belge	2023 Eğitim Vizyonu Belgesi
R1	Rapor	PISA 2018 Türkiye Ön Raporu
R2	Rapor	Education at a Glance 2019

Tablo 3'e göre araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulmak için kullanılan dokümanlarda dört kanun, bir ulusal belge ve iki uluslararası rapor yer almaktadır. Bunlar Türk Milli Eğitimin sisteminin genel yapısını sunan kanunlar, 2018 yılından sonra Millî Eğitim Bakanlığın genel anlamda vizyonunu açıklayan belge ve

uluslararası ölçekte Türkiye'nin durumunu sunan raporlardır. Bu bağlamda dokümanların incelenmesinde ekolojik sistemler kuramının katmanlarının özellikleri dikkate alınarak TES'i ifade eden açıklamalara odaklanılmıştır.

Araştırmanın ikinci, üçüncü alt problemlerine yanıt bulmak için çalışma grubu seçilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemi için çalışma grubunu: Öğretmenler, okul yöneticileri, taşra teşkilatı yöneticileri, bakanlık merkez teşkilatı yöneticileri ve eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyenler oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki paydaşların seçilmesinde aşağıda yer alan ölçütler dikkate alınmıştır:

- Öğretmenler: Resmi ve özel okullarda aktif olarak derse giren, en az üç yıllık mesleki tecrübesi olan, Millî Eğitim Bakanlığı'nın her kademesinde (anaokulu, ilkököl, ortaokul, lise) en az iki öğretmen olacak şekilde ilgili paydaş grup seçilmiştir.
- Okul yöneticileri: Resmi ve özel okullarda aktif olarak okul yöneticiliği görevinde bulunan, en az üç yıl okul yöneticiliği tecrübesi olan Millî Eğitim Bakanlığı'nın her kademesinde (anaokulu, ilkököl, ortaokul, lise) en az 2 yönetici (okul müdürü veya müdür yardımcısı) olacak şekilde ilgili paydaş grup seçilmiştir.
- Bakanlık taşra teşkilatı yöneticileri: Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde en az bir yıldır görev yapan; ilçe şube müdürü, ilçe milli eğitim müdürü, il şube müdürü, il müdür yardımcısı ve il müdürlüğü görevlerinde çalışan paydaşlar seçilmiştir.
- Bakanlık merkez teşkilatı yöneticileri: Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında en az bir yıldır görev yapan; uzman, şube müdürü, daire başkanı, genel müdür ilgili paydaş grup olarak seçilmiştir. Ayrıca bakan yardımcılığı ile bakanlık görevini yürüten yöneticiler de paydaş grup olarak seçilmiştir.
- Akademisyenler: Ankara Üniversitesi, Gazi üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitelerinde eğitim yönetimi modeli haritasında (Şekil-2) yer alan planlama, finansman, denetim, liderlik, felsefe, insan kaynağı, politika, teknoloji, sosyoloji ve kültür bileşenlerinden biri ya da birkaçında uzman/teknik bilgiye sahip olan eğitim yönetimi alanında çalışan akademisyenler paydaş grup olarak seçilmiştir.

Paydaş gruplardaki katılımcıların seçiminde ayrıca maksimum çeşitlilik göstermesine de dikkat edilmiştir; çünkü Neergaard'a (2007) göre tek durum örnekleme stratejisini tek başına kullanmamak oldukça yaygındır. Çoğu durumda, aynı çalışmada en iyi durum seçimine ulaşmak için çeşitli stratejiler birleştirilir. Örneğin ölçüt örneklemesinde bulguların güvenilirliği arttırmak için maksimum çeşitleme örnekleme ile birleştirilebilir. Palinkas, Horwitz, Green, Wisdom, Duan ve Hoagwood'a (2015) göre de örnekleme stratejilerinin birleştirilmesi, uygulama araştırmasının amaçlarına daha uygun ve tutarlı olabilir. Bu kapsamda seçilme ölçütleri doğrultusunda aşağıda Tablo 4'te araştırmanın çalışma grubunda yer alan dokümanlar ve paydaşlar sunulmuştur.

Tablo 4

Çalışma Grubunda Kullanılan Kanunlar, Yasal Belge, Raporlar ve Görüşme Yapılan Paydaşlar

Kod	*Belge Türü	**Belge Adı	Çalışma Grubu		
			Kod	*Paydaşlar	Görevi
K1	Kanun	Türkiye Cumhuriyeti Anayasası	Ö	Öğretmenler	Aktif olarak derse giren her tür branştaki eğitimciler
K2	Kanun	1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu	OY	Okul Yöneticileri	Okullarda yöneticilik yapan okul müdürleri ve müdür yardımcıları
K3	Kanun	222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu	TT	Bakanlık Taşra Teşkilatı Yöneticileri	İl müdürü, il müdür yardımcısı, il şube müdürü ve ilçe milli eğitim müdürü ve ilçe şube müdürleri
K4	Kanun	2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu	BT	Bakanlık Teşkilatı Yöneticileri	Uzman, şube müdürü, daire başkanı, genel müdür, bakan yardımcısı ve bakan
B1	Belge	2023 Eğitim Vizyonu Belgesi			
R1	Rapor	PISA 2018 Türkiye Ön Raporu	A	Akademisyenler	Doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör unvanlarına sahip eğitim yönetimi uzmanlarını
R2	Rapor	Education at a Glance 2019			

*Araştırmanın birinci alt problemine yanıt aramak için çalışma grubunda yer alan dokümanlardan (belgelerden) faydalanılmıştır. İkinci ve üçüncü alt problemlere yanıt aramak için çalışma grubunda yer alan paydaşların hepsinden görüşme formları aracılığıyla görüşler alınmıştır.

**Tablo 3'te de doküman analizinde kullanılan belgeler sunulmuştur. Burada da paydaşlarla birlikte gösterilmesi amacıyla dokümanlar bütüncül biçimde sunulmuştur.

Aşağıda Tablo 5'te çalışma grubunda yer alan paydaşlara (katılımcılara) ait bilgiler sunulmuştur.

Tablo 5

Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara Ait Bilgiler

S. No	Paydaş Grup	Cinsiyet/ Yaş	Branş	Mesleki Kıdem	Mevcut Görev	Yöneticilik Deneyimi?	Lisansüstü Eğitiminiz Var mı?	Unvanı	Görüşme /Kayıt Süresi
1.	Ö1	K-33	Fizik Öğrt.	7 yıl	Öğretmen (Lise)	-	Y. Lisans	Öğretmen	1 saat 17 dk. 1 saat 06 dk.
2.	Ö2	E-36	Sınıf Öğrt.	12 yıl	Öğretmen (İlkokul)	7 yıl	-	Öğretmen/ Müd. Yrd. / Okul Müd.	1 saat 47 dk. 1 saat 41 dk.
3.	OY1	E-40	Sosyal Bil. Öğrt	19 yıl	Okul Müdürü (Ortaokul)	8 yıl	-	Öğretmen/ Müd. Yrd./ Okul Müd.	1 saat 11 dk. 1 saat 18 dk
4.	A1	E-36	İngilizce Öğrt.	12 yıl	Öğr. Görv. Dr. (Ünv.)	3,5 yıl	Doktora	Öğretmen/ Okutman/ Müd. Yrd./ Yüksekokul Müd.	1 saat 16 dk. 1 saat 07 dk.
5.	BT1	K-38	Matematik Öğrt.	14 Yıl	Uzman (Bakanlık)	-	Doktora	Öğretmen/ Uzman	1 saat 45 dk. 1 saat 34 dk.
6.	A3	E-41	İngilizce Öğrt.	15 Yıl	Dr. Öğr. Üyesi (Ünv.)	9 yıl	Doktora	Öğretmen/ Okutman (İngiltere/ Belçika) / MYO Müdür Yrd.-Müd./ Dr. Öğr. Üyesi	43 dk. 38 dk.
7.	A2	E-32	İngilizce Öğrt.	10 yıl	Dr. Öğr. Üyesi (Ünv.)	1 yıl	Doktora	Araş Görv. / Dr. Öğr. Üyesi	1 saat 34 dk 1 saat 29 dk
8.	OY2	E-47	Beden Eğt. Öğrt.	24 yıl	Okul Müdürü (Lise)	20 yıl	-	Öğretmen/ Müd. Yrd./ Okul Müd.	1 saat 07 dk. 1 saat 01 dk.
9.	BT2	E-36	Coğrafya Öğrt.	11 yıl	Şube Müdürü (Bakanlık)	3 yıl	Y. Lisans	Öğretmen/ Soru Yazma Komisyon Üyesi/ Şube Müdürü (Bakanlık)	1 saat 02 dk. 53 dk.
10.	BY3	K-30	İngilizce Öğrt.	8 yıl	Uzman (Bakanlık)	-	-	Öğretmen/ MEB Uzman Yrd./ MEB Uzman	41 dk. 37 dk.
11.	OY3	K-41	Fizik Öğrt.	18 yıl	Okul Müdürü (İlk/ortaokul)	9 yıl	Y. Lisans	Öğretmen / Müd. Yrd. / Okul Müd.	58 dk. 53 dk.
12.	OY4	E-37	Okul Öncesi Öğrt.	14 yıl	Okul Müdürü (Anaokulu)	7 yıl	-	Öğretmen / Müd. Yrd. / Okul Müd.	38 dk. 34 dk.
13.	OY5	E-34	Sınıf Öğrt.	3 yıl	Müd. Yrd. (İlkokul)	3 yıl	Y. Lisans	Öğretmen / Müd. Yrd. /	1 saat 25 dk. 1 saat 21 dk.
14.	OY6	E-37	Sınıf Öğrt.	15 yıl	Okul Müdürü (İlkokul)	9 yıl	-	Öğretmen / Müd. Yrd. / Şube Müd. (Görevlendirme)/ Okul Müd.	58 dk. 55 dk.
15.	Ö3	E-45	Matematik Öğrt.	18 yıl	Öğretmen (Bilim Sanat Merkezi)	-	Y. Lisans	Öğretmen/ İl Mem ARGE-ÖDM/ Bilim Sanat Merkezi'nde Öğretmen	1 saat 19 dk. 1 saat 15 dk.
16.	Ö4	E-36	Fen Bilimleri Öğrt.	12 yıl	Öğretmen (Ortaokul)	-	Doktora	Öğretmen	1 saat 42 dk. 1 saat 39 dk.

17.	Ö5	E-32	Sınıf Öğrt.	10 yıl	Öğretmen (İlkokul)	6 yıl	Y. Lisans	Öğretmen/ Müd. Yet. Öğrt.	1 saat 08 dk. 1 saat 04 dk.
18.	Ö6	E-36	Rehberlik Psk. Danş.	11 yıl	Öğretmen (Lise)	-	-	Öğretmen	1 saat 10 dk. 1 saat 07 dk.
19.	Ö7	E-34	Elektrik Öğrt.	8 yıl	Öğretmen (Lise)	3 yıl		Öğretmen/ Müd. Yrd./ Müd. Baş. Yrd.	1 saat 01 dk. 54 dk.
20.	TT1	K-43	Sınıf Öğrt.	21 yıl	Şube Müdürü (Taşra)	7 yıl	Y. Lisans	Öğretmen/ Müd. Yrd./ Okul Müd./ Şube Müd.	36 dk 33 dk
21.	BT4	E-39	Bilişim Tekn. Öğrt.	17 yıl	Daire Başkanı (Bakanlık)	9 yıl	Doktora	Öğretmen/ İl Mem Arge/ Şube Müd./ Daire Başkanı	37 dk 34 dk
22.	TT2	E-43	Tarih Öğrt.	20 yıl	Şube Müdürü (Taşra)	10 yıl	Y. Lisans	Öğretmen/ Müd. Yrd./ Okul Müd./ Şube Müd.	39 dk 35 dk
23.	A4	E-45	Rehb. ve Psk. Danş. / Kamu Dent.	22 yıl	Öğretim Üyesi (Prof.)	5 yıl	Doktora	Araş. Görv. / Öğretim Üyeliği (Prof.)	1 saat 16 dk 1 saat 13 dk
24.	TT3	E-12	Türk Dili ve Edebiyatı	20 yıl	Şube Müdürü (Taşra)	7 yıl	Y. Lisans	Öğretmen/ Müd Yrd./ Müd. Baş. Yrd./ Okul Müd./ Şube Müd.	33 dk 26 dk
25.	TT4	E-43	Okul öncesi öğrt.	21 yıl	Şube Müdürü (Taşra)	11 yıl	-	Öğretmen/ Müd. Yrd./ Okul Müd. / Şube Müd./ İlçe müd.	41 dk 38 dk
26.	A5	E-44	Rehberlik ve Psk. Danş.	24 yıl	Öğretim Üyesi (Prof.)	5 yıl	Doktora	Öğretmen/ Müd. Yrd./ Okul Müd. / Öğretim Üyeliği (Prof.)	29 dk 27 dk
27.	A6	E-66	Eğitim Yön. ve Teftiş	44 yıl	Öğretim Üyesi (Prof.)	30 yıl	Doktora	Öğretim Üyeliği (Prof.) / MEB Talim Terbiye Danışmanlık	1 saat 35 dk 1 saat 30 dk
28.	A7	E-58	Eğitim Blimleri	35 yıl	Öğretim Üyesi (Prof.)	15 yıl	Doktora	Öğretmen/ Araş. Görv. / Öğretim Üyeliği (Prof.) / MEB Genel Müdürlük	1 saat 07 dk. 1 saat 04 dk.
29.	TT5	E-49	Fizik Öğrt.	24 yıl	İlçe Milli Eğitim Müd.	18 yıl	-	Öğretmen/ Müd. Yrd./ Okul Müd./ MEB ilçe müdürü	24 dk 21 dk
30.	TT6	E-51	Sınıf Öğrt.	27 yıl	İlçe Milli Eğitim Müd.	18 yıl	-	Öğretmen/ Müd. Yrd./ Okul Müd./ MEB ilçe müdürü	36 dk 33dk
31.	A8	E-67	Polis Akademisi	35 yıl	Öğretim Üyesi (Prof.)	11 yıl	Doktora	Öğretim Üyeliği (Yrd Doç./ Doç./ Prof.)	46 dk 40 dk
32.	BT5	K-40	-	12 yıl	Daire Başkanı (Bakanlık)	4 yıl	Y. Lisans	İç denetçi/ MEB Daire başkanlığı	19 dk 15 dk

Kayıt Altına Alınan Toplam Görüşme Süresi: 29 saat 42 dakika

Tablo 5'e göre araştırmada toplam 32 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların tamamı ses kaydının alınmasına izin vermiştir. Katılımcıların maksimum çeşitlik göstermesine dikkat edilmiştir. Bu kapsamda aktif görevleri açısından incelendiğinde daire başkanları, bakanlık şube müdürleri, bakanlık uzmanları, ilçe milli eğitim müdürleri, taşra şube müdürleri, okul yöneticileri, öğretmenler, eğitim yönetimi alanında çalışan tecrübeli (30 yıl ve üzeri) akademisyenler ile mesleğin ilk yıllarında olan akademisyenler yer almıştır.

Öğretmenlerin seçilmesinde branşların farklılık göstermesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda fizik öğretmeni, sınıf öğretmeni, matematik öğretmeni, fen bilimleri öğretmeni, elektrik öğretmeni, rehberlik ve psikolojik danışman öğretmeni çalışmada yer almıştır ve dağılımlarının ilkokuldan liseye kadar olduğu görölmektedir. Okul yöneticilerinin seçilmesinde de anaokulundan liseye kadar bir dağılım olduğu görölmektedir. Okul yöneticilerinin branş dağılımları sosyal bilgiler öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni, fizik öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve sınıf öğretmenidir.

26 katılımcı yöneticilik deneyimine sahiptir. 11 katılımcı doktora, 10 katılımcı yüksek lisans ve 11 katılımcı da lisans mezunudur. Katılımcıların mesleki kıdemleri 3 ile 44 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların mesleki kariyerlerinin de öğretmen, müdür yardımcısı, müdür baş yardımcısı, okul müdürü, ilçe milli eğitim müdürü, şube müdür, daire başkanı, genel müdür, okutman, araştırma görevlisi, MEB uzman ve uzman yardımcılığı, MYO müdürlüğü, Milli eğitim müdürlüğü ARGE ve Ölçme Değerlendirme merkezi, MEB Talim Terbiye danışmanlığı, soru yazma komisyon üyeliği görevlerinde buldukları ve akademisyenlerin de öğretim üyeliği (öğr. üyesi dr/ doç dr/prof dr.) unvanlarına sahip oldukları görölmektedir. 32 görüşmenin tamamında kayıt altına alınan süre 29 saat 42 dakikadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları, görüşme formları ve dokümanlardır. Aşağıda dokümanların incelenme süreci ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme aşamaları verilmiştir.

Doküman inceleme süreci. Dokümanlar; doğrudan gözlemleri, görüşmeleri, belgeleri, arşiv dosyalarını ve resmî belgeleri içerebilir. Durum çalışmalarında bulgular bu kaynaklardan gelen verilerin tutarlılığı ile belirlenir ve bu sonuçlar hem

nicel hem de nitel terimlerle ifade edilebilir (Yin, 2000). Bu bağlamda doküman analizi çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak kullanılmaktadır; ancak tek başına da kullanılabilir (Bowen, 2009).

Doküman analizinin birtakım güçlü ve zayıf yönleri vardır. Güçlü yönleri; daha az zaman alır, veri toplama yerine ver seçmeyi gerektirir, pek çok belgeye internetten ulaşılabilir, veri toplanmasına ihtiyaç yoktur; çünkü veriler toplanmıştır, belgelerdeki bilgilerin meydana gelmesinde araştırmacının bir etkisi yoktur ve belgeler yeniden incelenmeye uygundur. Zayıf yönleri ise, bir araştırma sorusuna yanıt aramak için yeterli detaya sahip değildirler, bir yerden resmi olarak alındıysa başka bir araştırmacı tarafından tekrar alınamayabilir. Kısaca verimliliği ve maliyeti göz önüne alındığında doküman analizi çok sayıda güçlü yöne sahiptir (Bowen, 2009).

Bu araştırmada kullanılan dokümanların güncel formlarına resmi sitelerinden ulaşılmıştır. Dokümanlar araştırmacı tarafından önce genel olarak incelenmiş ve daha sonra detaylı şekilde iki defa okunmuştur. Üçüncü okumada veri analizine geçilmiş ve elde edilen veriler bulgulara yerleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma süreci. Creswell ve Creswell'e (2017) göre kuramlar kullanıldığı araştırmalarda sorulan soruları şekillendirir ve bir mercek sağlar. TES bağlamında araştırma sorularının şekillendirilmesi ve TES'e yönelik mercek tutulması için bu araştırmada ekolojik sistemler kuramının mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem katmanlarından faydalanılmıştır.

Formların hazırlanması aşamasında öncelikle ekolojik sistemler kuramının katmanları esas alınmıştır. Katmanların eğitim ile alanyazın taramasına dayalı olarak katmanlarda TES'in görünümünü irdelemeye yönelik görüşme soruları geliştirilmiştir. Benzer şekilde alanyazında katmanların sunulmasında da öncelikle katmanların genel özellikleri, daha sonra eğitim sistemleri açısından önemli noktaları ve TES özelindeki durumlarına odaklanılmıştır.

Geliştirilen görüşme formu eğitim yönetimi alanında çeşitli üniversitelerde görev yapan sekiz öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur (Ek-A1). Uzman görüşüne sunulan görüşme formu, revize edilerek pilot uygulama ile test edilmiştir (Ek-A2). Uzman görüşü ve pilot uygulama sonrasında görüşme formuna nihai hal

kazandırılmıştır (Ek-B1). Görüşme formuyla birlikte “Gönüllü Katılım Formu” (Ek-B2), “Görüşme Yönergesi” (Ek-B3) ve “Kişisel Bilgi Formu” (Ek-B3) kullanılmıştır.

Pilot Uygulama

Pilot uygulama öncesi araştırmanın kapsamında yer alan beş paydaş gruba görüşmeler yapılmak üzere bir liste oluşturulmuştur. Listede yer alan katılımcılar araştırmada belirtilen ölçütleri sağlamaktadır. Görüşme yapılması için 14 kişi ile iletişime geçilmiştir. Görüşmeyi kabul eden 10 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilen kişiler araştırmanın çalışma grubunda yer alan beş paydaş grubu temsil etmektedir. Bu kapsamda her paydaş gruptan iki katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Randevu saati gelmeden önce katılımcılara hatırlatmalar yapılmıştır ve randevu saatinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme esnasında öncelikle araştırmanın ne amaçla yapıldığı konusunda katılımcılara bilgi verilmiştir. 10 katılımcıdan sadece birisi pilot uygulamada ses kaydı alınmasını istememiştir (TT1). Diğer dokuz katılımcıdan ses kaydı kendi onayları doğrultusunda alınmıştır. Görüşmeye geçmeden önce “Görüşme Yönergesi”, “Gönüllü Katılım Formu” ve “Kişisel Bilgi Formu” yanıtlanmıştır. Daha sonra görüşme sorularına geçilmiştir ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarında ortaya çıkan durumlar not edilmiştir. Formların nihai haline getirilmesinde bu bilgiler incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Katılımcılardan elde edilen kişisel bilgilere aşağıda Tablo 6’da yer verilmiştir. Kısaltmalar; Ö: Öğretmen/ OY: Okul yöneticisi/ TT: Taşra teşkilatı yöneticisi/ BT: Bakanlık teşkilatı yöneticisi/ A: Akademisyeni ifade etmektedir.

Tablo 6

Pilot Uygulamada Yer Alan Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

S. No	Paydaş Grup	Cinsiyet/ Yaş	Branş	Mesleki Kıdem	Mevcut Görevi	Yöneticilik Deneyimi?	Lisansüstü Eğitiminiz Var mı?	Unvanı	Görüşme /Kayıt Süresi
1.	Ö1	K-33	Fizik Öğrt.	7 yıl	Öğretmen (Lise)	-	Y. Lisans	Öğretmen	1 saat 17 dk. 1 saat 06 dk.
2.	Ö2	E-36	Sınıf Öğrt.	12 yıl	Öğretmen (İlkokul)	7 yıl	-	Öğretmen/ Müd. Yrd. / Müdür	1 saat 47 dk. 1 saat 41 dk.
3.	OY1	E-40	Sosyal Bil. Öğrt	19 yıl	Okul Müdürü (Ortaokul)	8 yıl	-	Öğretmen/ Müd. Yrd./ Okul Müd.	1 saat 11 dk 1 saat 18 dk
4.	A1	E-36	İngilizce Öğrt.	12 yıl	Öğr. Görv. Dr. (Ünv.)	3,5 yıl	Doktora	Öğretmen/ Okutman/ Müd. Yrd./ Yüksekokul Müdürü	1 saat 16 dk 1 saat 7 dk
5.	BT1	K-38	Matematik Öğrt.	14 Yıl	Uzman (Bakanlık)	-	Doktora	Öğretmen/ Uzman	1 saat 45 dk. 1 saat 34 dk.
6.	TT1	E-47	Türk Dili Edebiyatı	24 yıl	İl Milli Eğitim Müd. Yrd.	6 yıl	-	Öğretmen/ Uzman Öğretmen/ Müd. Yrd. / Şube Müd./ İl Müd. Yrd.	1 saat 21 dk. Kayıt yok
7.	A2	E-32	İngilizce Öğrt.	10 yıl	Dr. Öğrt. Üyesi (Ünv.)	1 yıl	Doktora	Araş Görv. / Dr. Öğrt. Üyesi	1 saat 34 dk 1 saat 29 dk
8.	OY2	E-47	Beden Eğt. Öğrt.	24 yıl	Okul Müdürü (Lise). Şube	20 yıl	-	Öğretmen/ Müd. Yrd./ Okul Müd.	1 saat 7 dk. 1 saat 1 dk.
9.	BT2	E-36	Coğrafya Öğrt.	11 yıl	Müdürü (Bakanlık) Şube	3 yıl	Y. Lisans	Öğretmen/Soru Yazma Komisyon Üyesi/ Şube Müdürü (Bakanlık)	1 saat 2 dk. 53 dk.
10.	TT2	K-45	Meslek Moda Tasarımı Öğrt.	22 yıl	Müdürü (Taşra)	5 yıl	-	Öğretmen/Müd. Yard. /Şube Müd.	1 saat 2 dk 57 dk.

Kayıt Altına Alınan Toplam Görüşme Süresi: 11 saat 6 dakika

Tablo 6'ya göre her paydaş gruptan iki katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Yapılan 10 görüşmenin toplam kayıt süresi 11 saat 6 dakikadır. Görüşmeler esnasında soruların işlevselliğine yönelik notlar tutulmuştur. Ayrıca görüşme sonrası kayıt altına alınan her görüşme iki defa dinlenmiştir ve tekrar sorulara yönelik yeniden notlar çıkartılmıştır. Böylece görüşme formlarının nihai hali, alınan notlar ve görüşme esnasındaki gözlemler doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır.

Görüşme formunda yapılandırılan durumlar şu şekilde açıklanabilir:

- Katılımcı tarafından net şekilde anlaşılabilen sorular,
- Ölçmek istediği konu geniş kapsamlı olan sorular,
- Benzer bir konuyu ölçen sorular revize edilmiş veya çıkarılmıştır.
- Her sorunun devamı olan ve aynı zamanda ikinci araştırma problemine yanıt aramak için eklenen "sizce olması gereken nedir?" soru kökü "ideal olan size göre nedir?" şeklinde revize edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri Tablo 3'te belirtilen dokümanlar ve Tablo 4'te bilgileri sunulan katılımcılarla yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Dokümanlar kurumsal sitelerden güncel olarak edinilmiştir.

Veri toplama sürecine geçilmeden önce veri toplamaya yönelik bir planlama oluşturulmuştur. Bu planlama çerçevesinde her katılımcı ile internet aracılığıyla Google meet, zoom ve whatsapp uygulamaları üzerinden birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kovid-19 salgınından dolayı katılımcılar ile internet üzerinden görüşülmüştür. İnternet üzerinde zoom ve google meet uygulamaları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve ses kayıtları katılımcıların izni ile alınmıştır.

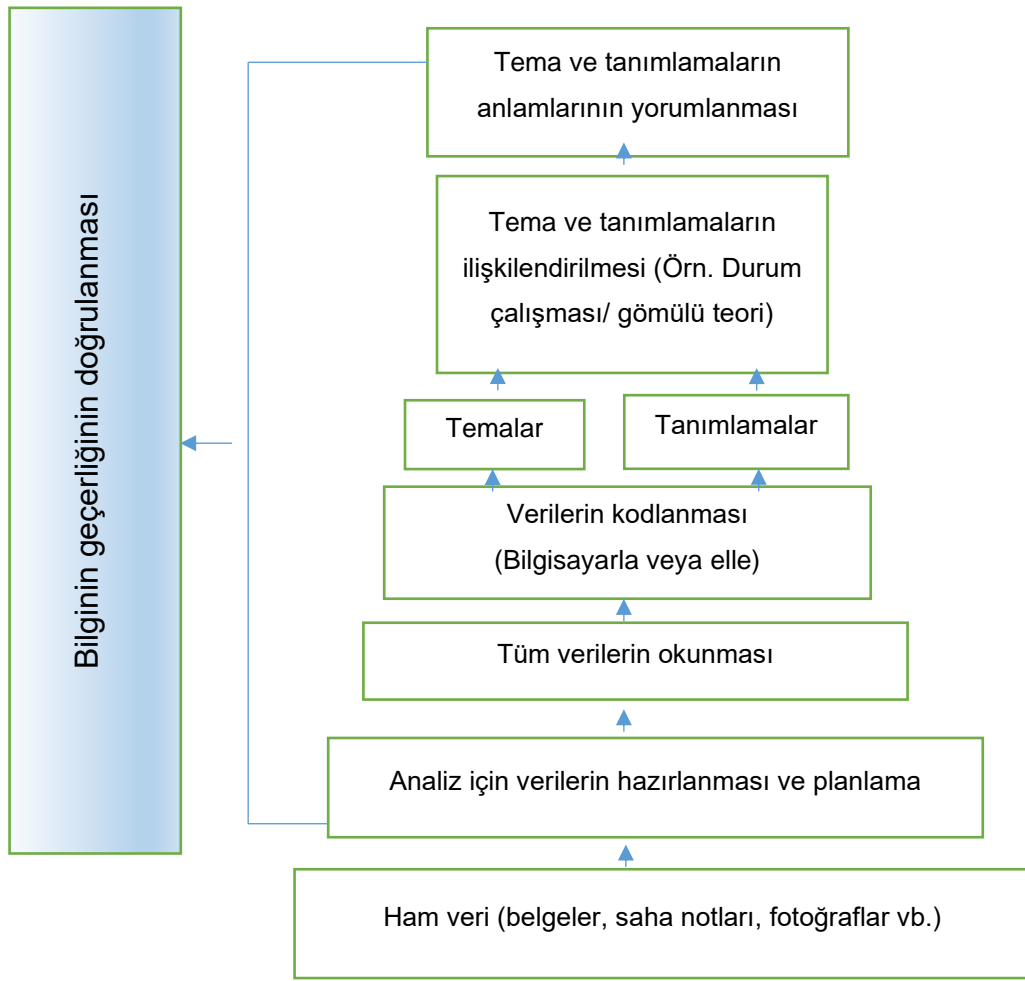
Tablo 5'te bilgileri sunulan katılımcılardan bilgi toplamak için görüşme formlarından faydalanılmıştır. Verilerin toplanmasında öncelikle araştırmanın ölçütlerine uyacak kriterler doğrultusunda katılımcılara yönelik bir taslak liste oluşturulmuştur. Bu liste doğrultusunda görüşme yapmak isteyen katılımcılar ile randevulaşarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasındaki süreç ise şu şekilde gerçekleşmiştir:

- Görüşme öncesi katılımcılara görüş saati hatırlatılmıştır.
- Görüşme başladığında katılımcılar ile görüşmeye katıldığına dair teşekkür konulu konuşma yapılmıştır.
- Görüşmede araştırmanın içeriği hakkında görüşme öncesinde verilen bilgiler tekrarlanmıştır ve “Görüşme Yönergesi” okunmuştur.
- “Gönüllü Katılım Formu” katılımcıya okunmuştur ve görüşmesi sonrası e-posta gönderilmiştir.
- Nihai uygulamada katılımcıların hepsi görüşmenin ses ve görüntü kaydının alınmasında sakınca olmadığını belirtmiştir ve kayıtlar bu onaydan sonra alınmıştır. Kayıt altına alındığında bu onay tekrar teyit edilmiştir.
- Kayıt altında “Kişisel Bilgi Formu” katılımcıya okunmuş ve doldurulmuştur.
- Görüşme sorularına geçilmiştir. Görüşme sorularında katılımcılara sorular sırasıyla yöneltilmiştir ve görüşme yönetilmiştir.
- Görüşme sonrası ses kayıtları deşifre edilmiştir.
- Katılımcıların teyidinin alınması için, katılımcılara ses kayıtları ve deşifre metinleri e-posta ile gönderilmiştir.

Görüşme sonrası ses dosyaları dikte programları ve araştırmacının ses kayıtlarını dinleyip yazmasıyla metinlere dönüştürülmüş ve analiz edilmiştir. Toplam 32 katılımcı ile görüşmelerin yapılması, deşifrelerin oluşturulması ve metin dosyalarının analizi yedi ay sürmüştür. Ses kayıtları toplamda 29 saat 42 dakikadır. Ses kayıtlarının deşifre edilmesi sonucunda toplamda 140.667 kelime ve 246 sayfadan oluşan görüşme metni ortaya çıkmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel yöntemlerde veri analizi nicel araştırma yöntemlerinden farklı bir yaklaşım göstermektedir ve süreçler benzer olsa da nitel yöntemler metin ve görüntü verilerine dayanır, veri analizinde kendine özgü aşamalara sahiptir ve çeşitli tasarımlardan yararlanır (Creswell ve Creswell, 2017). Creswell ve Creswell'e (2017) göre veri toplanmasından sonra nitel araştırmacılar tüm verileri gözden geçirir, anlamlandırır ve tüm veri kaynaklarını ilgilendiren kodlar ve temalar halinde düzenler. Nitel araştırmada veri analizi aşamaları aşağıda Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Nitel araştırmada veri analizi (Creswell ve Creswell, 2017)

Bu araştırmada Şekil 9'da belirtilen süreçler izlenmiştir. Araştırmada hem dokümanların hem de görüşmelerdeki verilerin analizinde MAXQDA paket yazılım programından faydalanılmıştır. Doküman analizinde verilerin analizi süreci yukarıda veri toplama sürecinde açıklanmıştır.

Görüşmelerin analizinde deşifre işlemi, MAXQDA programı üzerinden yapılmıştır. Analiz için tüm ses dosyaları belge metnine dönüştürülmüştür. Bu işlem her ses dosyasının en az üç defa dinlenmesi ile gerçekleşmiştir. Tüm metin belgeleri bu şekilde analize hazır hale getirilmiş ve planlama yapılmıştır. Verilerin tamamı iki kez baştan sona okunmuştur. Bu okumalar sonucunda ham verilerin analiz edilmesi için en uygun analiz biriminin "cümle" olmasına karar verilmiştir. Verilerin MAXQDA programı ile verilerin analiz edilmesi için kodlama işlemine başlanılmıştır. Araştırma ekolojik sistemler kuramı bağlamında eğitim yönetimi modeli geliştirmeyi amaçlayan araştırmının temaları kuramın katmanları olan; mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemdir. Temaların altında yer alan alt temalar

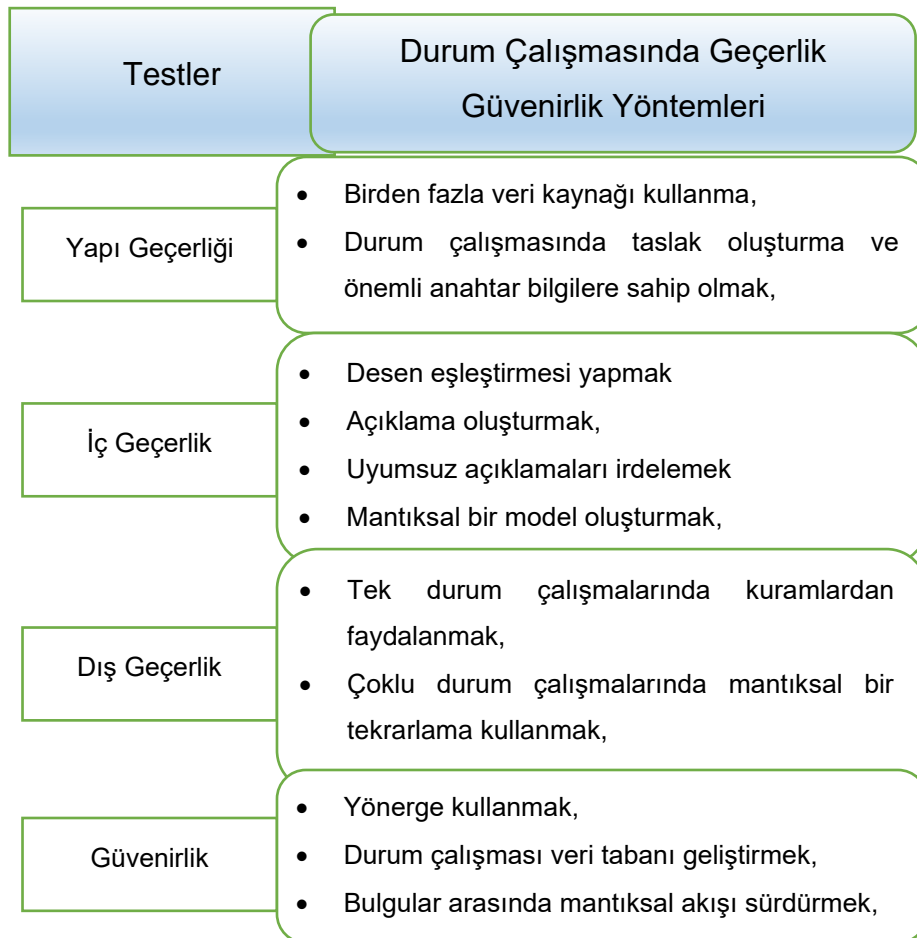
ve kodlar, kodlama işlemi ile keşfedilmiştir. Tema, alt tema ve kodlar arasındaki ilişkiler çeşitli zaman aralıkları ile tekrar tekrar düzenlenmiş, eklemeler, çıkarmalar ve değişiklikler bu kapsamda yapılmıştır. Ayrıca Creswell ve Creswell'e (2017) göre teoriler kullanıldıkları araştırmalarda görsel modeller oluşturulmasında da fayda sağlayabilir. Bu araştırmada bulgularda görsel modellerin sunulmasında ekolojik sistemler kuramının katmanlarından faydalanılmıştır.

Araştırmada bulgularının sunulmasındaki akış:

- Ekolojik sistem kuramının katmanları temaları ifade etmektedir. Temaların altında alt temalar ve kodlar yer almaktadır.
- Katmanlara ve alt temalara yönelik bulgular sırasıyla sunulmuştur. Bir katmanın (temanın) bulguları sunulduktan sonra bir sonraki katmana geçilmiştir.
- Alt problemlere aranan yanıtlar için görüşmeler sonucunda elde edilen doğrudan alıntılar kodların altında yer almaktadır. Yin'e (2000) göre, verilerin sunuşu hem anlatı hem tablo biçiminde olabilir önemli olan ilgili kanıtların belgelere yönelik atıf içermesidir. Bu kapsamda bu araştırmanın bulgularında kodlardan sonra ilgili dokümanlardaki doğrudan alıntı ifadelerine veya katılımcı görüşlerine atıflar verilerek bulgularda sunulmuştur.
- Beş katmanın (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem) bulguları sunulduktan sonra ilgili alt problem durumunun (birinci, ikinci veya üçüncü) "eğitim yönetimi modeli" ne yer verilmiştir. Her modelin altında modelde ortaya çıkan bulgular açıklanmıştır.
- Her üç alt problem durumu için ortaya çıkan "eğitim yönetimi modeli" alanyazın doğrultusunda bulgular doğrultusunda tartışılmıştır. Her üç alt problem durumunda ortaya çıkan üç modelin sonuçları analiz edilmiştir ve araştırmanın problem durumun aradığı yanıt olan "eğitim yönetimi modeli" önerilerde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Creswell ve Miller'e (2000) göre geçerlilik, nitel araştırmanın güçlü yönlerinden biridir ve bulguların araştırmacı, katılımcı veya çalışmayı okuyanlar açısından doğru olup olmadığını belirlemeye dayanmaktadır. Patton nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanmasında örneklem büyüklüğünü değil incelenen durumların zenginliğini ve araştırmacının becerilerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Locke, 2002). Patton'a (1999) göre birçok nitel saha çalışmalarında geçerlik ve güvenirliliğin artırılması için görüşme, gözlem ve belge analizlerinin birlikte kullanılması beklenmektedir. Locke (2002) Patton'un eğitim araştırmalarında güvenirlilik ve geçerlilik için mutlak testlerin olmadığını ve nitel araştırmacı için son derece önemli olan nitelik ve geçerlilik gibi araştırmanın kalitesini değerlendirmek için belirlenen ölçütleri tanımlamaktadır. Bu kapsamda aşağıda Şekil 10'da verilerin geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için Yin'in (2018) durum çalışmalarında dört model testi sunulmuştur.



Şekil 10. Durum çalışması yöntemine göre dört model testi (Yin, 2018)

Şekil 10'da Yin (2018) durum çalışmalarında geçerlik ve güvenilirlik sağlanmasındaki kriterleri belirtmiştir. Bu çalışmada yapı geçerliğinin sağlanması için hem doküman analizi hem de görüşmeler yapılmıştır ve ekolojik sistemler kuramının temel kavramlarına bağlı olarak çalışma oluşturulmuştur.

Görüşmelerde ölçüt örnekleme maksimum çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. İç geçerliğin sağlanmasında araştırmacının deseni olan bütüncül tek durum desenine göre çalışma oluşturulmuştur. Dış geçerliğin sağlanmasında araştırma Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler kuramı bağlamında eğitim yönetimi modeli geliştirmeyi amaçlamıştır ve kuram temelli bir çalışmadır. Güvenirliğin sağlanmasında katılımcılara yönerge oluşturulmuştur. Ayrıca "Görüşme Onam Formu" çerçevesinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde MAXQDA programından faydalanılmasından dolayı verilerin analiz edilmesi, kontrol edilmesi vb. süreçler için ".mx18" veri tabanları oluşturulmuştur.

Etik İlkeler ve Araştırmacının Rolü

Hop'ın (2004) göre etik konuların herhangi bir incelemesi, temelde yatan etik ilkelerin netleştirilmesiyle başlamalıdır. Bu araştırmanın da tasarlanması ve yürütülmesinde aşağıda açıklanan etik ilkeler çerçevesinde araştırma yürütülmüştür. Mertens'e (2012) göre 1979 Belmont Raporunda araştırmacılara rehberlik edecek üç temel etik ilke bahsedilmektedir:

- Yarar: Araştırmacılar, bilim ve insanlık için iyi sonuçları en üst düzeye çıkarmak ve çalışmada bireylere yönelik risk veya zararı en aza indirmek için çaba göstermelidir.
- Saygı: Araştırmacılar, çalışmalarındaki kişilere saygılı ve nezaketli davranmalı, çocuklara ve zihinsel engelli veya yaşlılığa sahip kişiler için özellikle endişelenmelidir.
- Adalet: Araştırmacılar, araştırmaya katılan kişilerin araştırmanın faydalarını gören kişiler olmasını sağlamalıdır. Bunu makul, istismar edici olmayan, dikkatlice düşünülmüş ve adil bir şekilde uygulanan prosedürler kullanarak başarmalıdır.

Ayrıca Mertens'e (2012) göre Belmont Raporundaki üç etik ilkeye ek olarak, Ulusal Komisyon (1979) araştırmaya rehberlik edecek altı norm belirlenmiştir:

- Geçerli bir araştırma tasarısının kullanılması,
- Araştırmacının yeterliliği,
- Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması,
- Faydaları en üst düzeye çıkarmak ve riskleri en aza indirmek,
- Uygun örnek seçimi ve gönüllü bilgilendirilmiş onam formu,
- Katılımcıları olası bir zarar için tazminat konusunda bilgilendirmektir.

Bu araştırma kapsamında araştırmacının hem planlanmasında hem de yürütülmesinde Belmont Raporunda ve Ulusal Komisyon kararında bahsedilen etik ilkeler çerçevesinde araştırmacı hareket etmiştir. Araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulan yasal belgeler de ilgili kurum ve kuruluşlardan alınmıştır. Bu kapsamda:

- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından verilen “Etik Kurul İzni” (Ek-C),
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilen “Araştırma İzni Onayı” (Ek-I1),
- Gazi Üniversitesi (Ek-I2), Ankara Üniversitesi (Ek-I3) ve ODTÜ (Ek-I4) araştırma izinleri alınmıştır.
- Yasal Belgelerin temin edilmesinde Millî Eğitim Bakanlığı Resmî Sitesi, Cumhurbaşkanlığı Resmî Sitesi ve YÖK Resmi siteleri kullanılmıştır.
- Rapor ve belgelerin temin edilmesinde de kurumların resmi siteleri tercih edilmiş ve kontrol edilmiştir.

Mertens’e (2012) göre nitel araştırmacılar katılımcıları tam olarak bilgilendirilmelidir. Ayrıca Hoph’a (2004) göre, nitel araştırmalarda dikkat edilecek hususlar; görüşmelere katılımın ne kadar gönüllü olduğu, katılımcıların isimlerinin ve bilgilerinin gizlenmesi ve gizliliğin korunacağına katılımcılara taahhüt edilmesi şeklindedir. Bu kapsamda araştırmanın uygulanmasında:

- “Görüşme Yönergesi” nde (Ek-B3) yer alan maddeler dikkate alınmıştır. Araştırma amacının neye hizmet ettiği ve bulgularının nerede kullanılacağı görüşme yapılan bireylere yanıtlanmadan araştırmacı tarafından açıklanmıştır.
- Araştırmada görüşme yapılan bireyler gönüllü olarak katılmışlardır ve “Gönüllü Katılım Formu” (Ek-B2), kendilerine görüşme öncesinden yöneltilmiştir.

- Görüşme yapılan bireylerin aktardıkları bilgiler kapsamında araştırmada sunulamayacak gizlilikteki bilgiler özel hayata saygıdan ve gizlilikten dolayı bulgulara analize dâhil edilmemiştir.
- Verilerin analizinde ham verilerdeki bilgilere sadık kalınmıştır.

Creswell ve Creswell'e (2017) göre araştırmacı nitel araştırmada kritik bir role sahiptir; çünkü nitel araştırmacılar, belgeleri inceleyerek, davranışları gözlemleyerek veya katılımcılarla mülakat yaparak verileri kendileri toplar; ancak bilgiyi toplayan ve yorumlayan araştırmacılarıdır.

Bu araştırmada katılımcıların verecekleri bilgiler doğrultusunda TES'te ihtiyaçlarını karşılayacak, onlara yarar sağlayacak bir model oluşturulacağı ve görüşme sürecinde ya da sonrasında kendilerine bir zarar gelmeyeceği, görüşlerine saygı duyulacağı nezaket kuralları çerçevesinde araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Araştırmanın planlanması, yürütülmesi, analiz edilmesi ve raporlaştırılması gibi tüm süreçlerde araştırmacı yukarıda bahsedilen ilkeler çerçevesinde araştırmayı yürütmüştür. Örneğin, görüşmeler esnasında izlenen akış tüm katılımcılarda aynı şekilde olmuştur. Katılımcıların bu görüşmede bir zarar görmeyeceği, tüm sürecin şeffaf şekilde nasıl gerçekteleceği açıklanmıştır. Soruların yönlendirilmesi ve sürecin yönetilmesinde araştırmacı katılımcıları etkilememek için benzer standartlarda soruları yöneltmiştir. Araştırmacı veri toplama sürecinde katılımcılara yönelik mimik, jest vb. hareketlerde bulunmamaya dikkat etmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

Model 1: Ekolojik Sistemler Kuramı Ekseninde Yasal Metinler Çerçevesinde Türk Eğitim Sisteminin Mevcut Özelliklerinin Mevzuat Analizi Modeli

“Türk eğitim sistemini düzenleyen mevzuat incelendiğinde: Türk eğitim sisteminin mevcut özellikleri eğitim yönetimi modeli bağlamında ekolojik sistemler kuramına göre nasıl betimlenebilir?” sorusuna yanıt bulmak için bu bölümde bulgular sunulmuştur.

Bulgulara ulaşmak için Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (K1), 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (K2), 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu (K3), 2547 sayılı Yükseköğretim Kanun (K4), 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi (B1), PISA 2018 Türkiye Ön Raporu (R1) ve Education at a Glance 2019 (R2) dokümanları analiz edilmiştir. İlerleyen başlıklarda doğrudan alıntılarının sonunda verilen K1, K2, K3, K4, B1, R1 ve R2 dokümanları ifade etmektedir.

Belgelerin hepsi ekolojik sistemler kuramının her katmanı için incelenmiş ve “ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türkiye’de eğitim yönetiminin mevzuat analizi modeli” her katmanda ve son olarak da her katmanın birleştirilmiş hali birinci araştırma problemine yanıt olarak mevzuat analizi modeli olarak sunulmuştur.

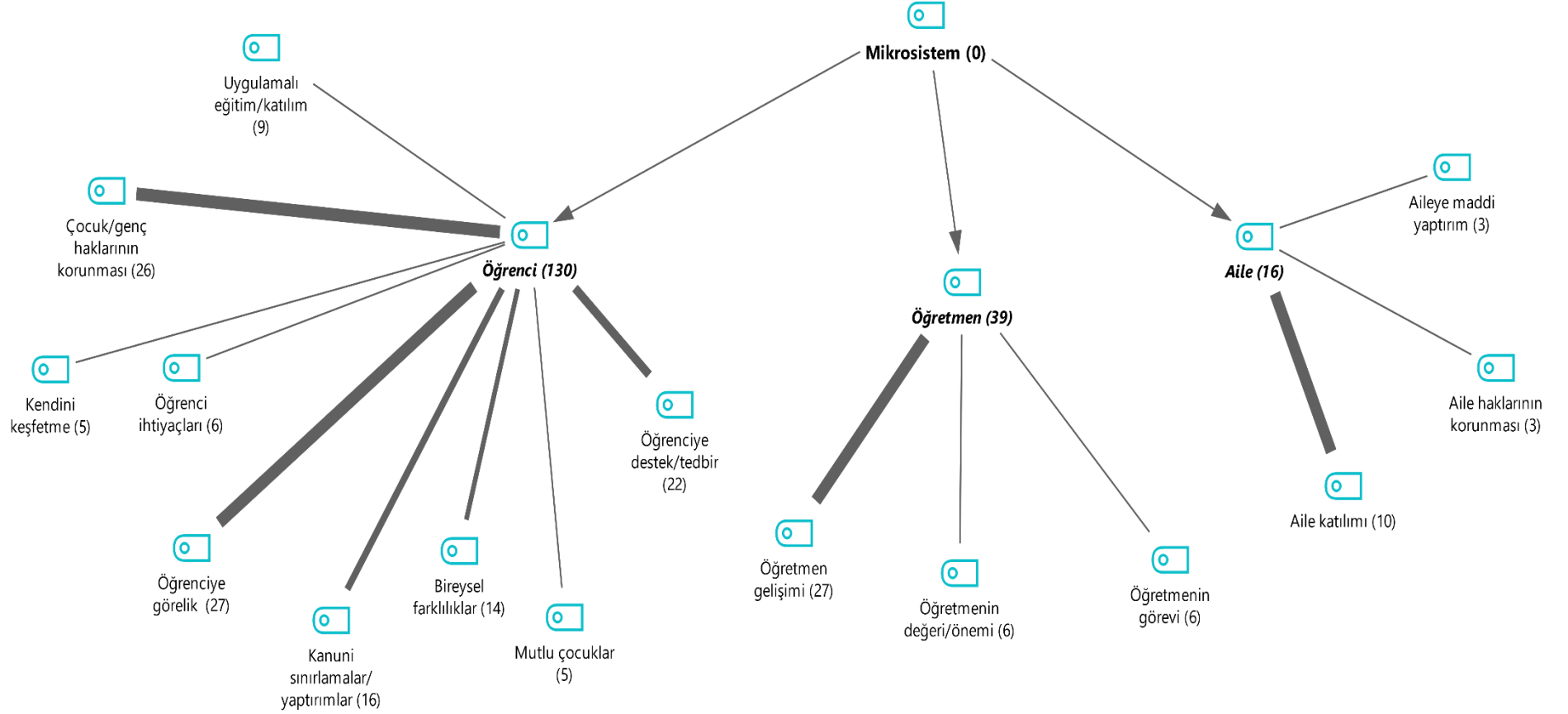
Mikrosistem. Türkiye’de eğitim yönetiminin ekolojik sistem yaklaşımına göre mevzuat analizi modelinin mikrosistem katmanı bu başlıkta incelenmiştir. Mikrosistem katmanında kod-belge ilişkileri aşağıda Şekil 11’de sunulmuştur.

Kod Sistemi	K-1: T...	K-2: 1...	K-3: 2...	K-4: 2...	B-1: 2...	R-1: P...	R-2: E...	TOPL...
▼ Mikrosistem								0
▼ Öğrenci								0
Uygulamalı eğitim/katılım					9			9
Çocuk/genç haklarının korı	9	4	8	4	1			26
Kendini keşfetme					5			5
Öğrenci ihtiyaçları		1			5			6
Öğrenciye görelilik		1			26			27
Bireysel farklılıklar		1			13			14
Mutlu çocuklar					5			5
Öğrenciye destek/tedbir	6	2	9	4	1			22
Kanuni sınırlamalar/yaptırı	2	1	5	5	3			16
▼ Aile								0
Aileye maddi yaptırım			3					3
Aile katılımı		2			8			10
Aile haklarının korunması	3							3
▼ Öğretmen								0
Öğretmen gelişimi		1			26			27
Öğretmenin değeri/önemi			1		5			6
Öğretmenin görevi		1			5			6
Σ TOPLAM	20	14	26	13	112	0	0	185

Şekil 11. Mikrosistem kod belge ilişkileri

Şekil 11’e göre B1 kısaltmasıyla en fazla “2023 Vizyon Belgesi” mikrosistem katmanında 112 defa kodlanmıştır. Mikrosistem katmanında yedi belgede toplamda 185 kodlama yapılmıştır. Mikrosistemde en sık kodlamanın 27 kodlama ile “öğrenciye görelilik” ve “öğretmen gelişimi” kodlarında yapıldığı görülmektedir. Mikrosistem eğitim yönetimi modelinde yer alan alt temaların (öğrenci, öğretmen, aile) kodlarıyla olan ilişkiler yoğunluğuna “mikrosistem hiyerarşik kod modelinde” aşağıda Şekil 12’te yer verilmiştir.

Mikrosistem Hiyerarşik Kod Modeli



Şekil 12. Mikrosistem hiyerarşik kod modeli

Şekil 12'ye göre mikrosistem hiyerarşik kod modelinde üç alt tema bulunmuştur. Bunlar: “öğrenci”, “aile” ve “öğretmen” dir. Mikrosistem katmanında yer alan alt temalara yönelik bulgular frekanslarına göre aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenci. Alt temalardan en fazla kodlamaya sahip olan “öğrenci” alt teması dokuz kod türüne sahiptir. Bu kodlar frekanslarına göre; “öğrenciye görelilik” (27), “çocuk/genç haklarının korunması” (26), “öğrenciye destek/tedbir” (22), “kanuni sınırlamalar/yaptırımlar” (16), “bireysel farklılıklar” (14), “uygulamalı eğitim/katılım” (9), “öğrenci ihtiyaçları” (6), “kendini keşfetme” (5) ve “mutlu çocuklar” (5) şeklindedir. Mikrosistem katmanında dokümanlarda “öğrenci” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin, öğrenimleri devam ederken protokol ve iş birlikleriyle gerçek iş ortamlarında kalma süreleri artırılabilecek, sektörlerle göre stratejileri farklılaştırılacaktır (B1, s. 111).”

“Madde 9 – Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir (K2, s. 5102).”

“Eğitim kurumunun temel çıkış noktası, bireyin kendini bilmesini ve tanımasını sağlamaktır (B1, s. 21).”

“Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır (K2, s.5102).”

“Öğretim programlarının ülke sathında tek tip olarak uygulanmasından vazgeçilecektir (B1, s. 68).”

“Çocukların hazırbulunuşluklarını tespit ederek müfredatı, öğrenme ortamını ve materyallerini bu farklılıklara uygun olarak düzenler. İzleme ve değerlendirmeyi korku ve baskıya yol açmayacak şekilde, öğrenme sürecini iyileştirici bir araç olarak ele alır (B1, s. 21).”

“Madde 46 – Her çocuk, mecburi ilköğrenim çağına girdiği öğretim yılı başında 3'üncü madde gereğince ilköğretim okuluna kayıt ve kabul edilir. Her veli yahut vasi veya aile başkanı, çocuğunu zamanında ilköğretim okuluna yazdırmakla yükümlüdür (K3, s.3582).”

ifadeleri yer almaktadır. TES'te öğrencilerin; nitelikli ve kapsamlı eğitimler alması, öğrencilerin haklarının korunması, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, yasal zeminde birtakım önlemlerin alındığı, öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edildiği ve kendini keşfedebilen, mutlu öğrencilerin yetiştirilmesine dokümanlarda ulaşılmıştır.

Aile. “Aile” alt teması ise üç kod türüne sahiptir. Frekanslarına göre “aile katılımı” (10), “aileye maddi yaptırım” (3) ve “aile haklarının korunması” (3) şeklindedir. Mikrosistem katmanında dokümanlarda “aile” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Yapılan tebliğde okulca kabul edilecek geçerli sebepler dışında çocuğun okula gönderilmemesi hâlinde idarî para cezasıyla cezalandırılacağı bildirilir (K3, s.3582).”

“Öğrencilerimiz, bu ekosistem içerisinde ortak paydayı temsil etmektedir. Ailelerimizin çocuklarımız ortak paydasında buluşabilmesi adına desteklenmesi, 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel beklentileri arasındadır (B1, s. 9).”

“Madde 62 – Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, anavatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır (K1, s.19).”

ifadeleri yer almaktadır. TES'te ailelerin; eğitim öğretime katılmasının amaçlandığı, kanunlara uyulmaması durumunda ailelere maddi yaptırımlar olduğu ve aile haklarının korunduğuna dokümanlarda ulaşılmıştır.

Öğretmen. “Öğretmen” alt teması da üç kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “öğretmen gelişimi” (27), öğretmenin değeri/önemi” (6) ve “öğretmenin görevidir” (6). Mikrosistem katmanında dokümanlarda “öğretmen” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Unutulmamalıdır ki her eğitim sistemi, öğretmenlerin omuzlarında yükselir ve hiçbiri öğretmenin niteliğini aşamaz (B1, s.10).”

“Bu cevheri, mücevher yapacak oyunculara öğretmenlerdir. Biz bu sahnede ancak rehber olabiliriz. Şahsiyeti, şahsiyet bina eder. Öğretmenin şahsiyeti yeterli olgunluğa ve güce erişmezse içerik, teknoloji, fiziksel altyapı değerini bulamaz (B1, s. 9).”

“Öğretmen ve diğer yetişkinler, bilgi transferi yerine hissetme, düşünme ve yapmayı tetikleyen yöntemlerle rehberlik ettiği sürece doğal öğrenme ekosistemi korunur. Öğretmen yönetmez, gütmeyiz; rehberlik ve ustalığını konuşurur. Tüm çocukları, öğrenme topluluğunun saygın birer ferdi olarak görür (B1, s. 21)”

ifadeleri yer almaktadır. TES’te öğretmenlerin; gelişimlerinin desteklendiği ve öğretmenlerin bu anlamda teşvik edildiği, değerli ve önemli olduğu, sistem içerisindeki görevlerine dokümanlarda ulaşılmıştır.

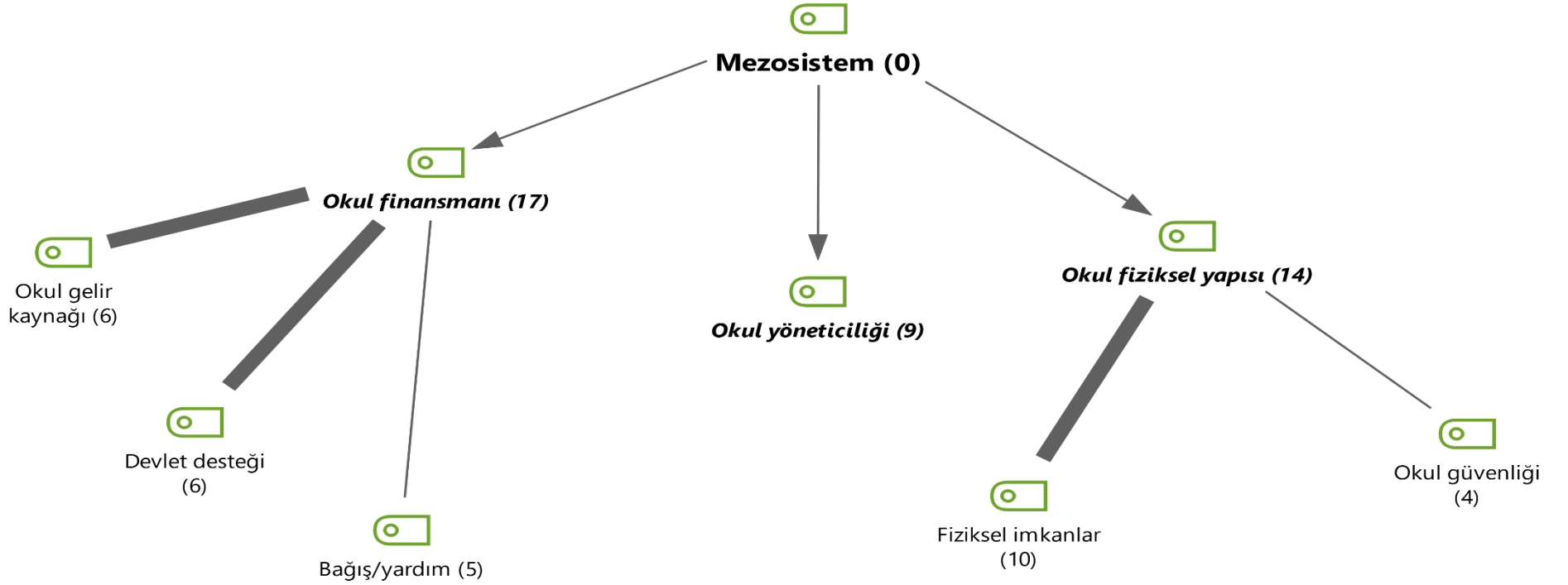
Mezosistem. Türkiye’de eğitim yönetiminin ekolojik sistem yaklaşımına göre mevzuat analizi modelinin mezosistem katmanı bu başlıkta incelenmiştir. Mezosistem katmanında kod-belge ilişkileri aşağıda Şekil 13’te sunulmuştur.

Kod Sistemi	K-1: T...	K-2: 1...	K-3: 2...	K-4: 2...	B-1: 2...	R-1: P...	R-2: E...	TOPL...
Mezosistem								0
Okul yöneticiliği					9			9
Okul fiziksel yapısı								0
Okul güvenliği			3	1				4
Fiziksel imkanlar		3			6	1		10
Okul finansmanı								0
Okul gelir kaynağı		2	3		1			6
Devlet desteği			5		1			6
Bağış/yardım		2	2	1				5
Σ TOPLAM	0	7	13	2	17	1	0	40

Şekil 13. Mezosistem kod belge ilişkileri

Şekil 13’e göre B1 kısaltmasıyla en fazla “2023 Vizyon Belgesi” mezosistem katmanında 17 defa kodlanmıştır. Mezosistem katmanında yedi belgede toplamda 40 kodlama yapıldığı görülmektedir. Mezosistemde en sık kodlamanın 10 kodlama ile “fiziksel imkanlar” kodunda yapıldığı görülmektedir. Mezosistem eğitim yönetimi modelinde yer alan alt temaların (okul finansmanı, okul yöneticiliği ve okul fiziksel yapısı) kodlarıyla olan ilişkiler yoğunluğuna “mezosistem hiyerarşik kod modelinde” aşağıda Şekil 14’te yer verilmiştir.

Mezosistem Hiyerarşik Kod Modeli



Şekil 14. Mezosistem hiyerarşik kod modeli

Şekil 14'e göre mezosistem hiyerarşik kod modelinde üç alt tema bulunmuştur. Bunlar: "okul finansmanı", "okul yöneticiliği" ve "okul fiziksel yapısı" dır. Mezosistem katmanında yer alan alt temalara yönelik bulgular frekanslarına göre aşağıda yer verilmiştir.

Okul finansmanı. Alt temalardan en fazla kodlamaya sahip olan "okul finansmanı" alt temasında üç kod türüne sahip olduğu görülmektedir. Bu kodlar frekanslarına göre; "okul gelir kaynağı" (6), "devlet desteği" (6), "bağış/yardım" (5) şeklindedir. Mezosistem katmanında dokümanlarda "okul finansmanı" alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

"Okul-aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynî ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddi katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan açık alan, kantin, salon ve benzeri yerleri işletirebilir veya işletebilirler (K2, s.5103)."

"Madde 79 – Millî Eğitim Bakanlığı bu kanuna bağlı 10 yıllık plana göre tamamlanması gereken bütün köy, kasaba ve şehir ilköğretim okulları yapımı hakkında her yıl bütçe kanununa üçer yıllık tafsilatlı bir plan ekler. Bu planda her yıl illerde yapılması gereken köy, kasaba ve şehir ilköğretim okullarının sayıları, yerleri, tipleri, dersane sayıları ile tahmini masrafları gösterilir (K3, s. 3588)."

"Madde 51 – Her derece ve türdeki eğitim kurumlarına ait bina ve tesisler çevrenin ihtiyaçlarına ve uygulanacak programların özelliklerine göre Millî Eğitim Bakanlığınca planlanır ve yaptırılır. Bu maksatla her yıl Millî Eğitim Bakanlığı bütçesine gerekli ödenek konur. Arsa temini ile okul bina ve tesislerin yapım ve donatımında, Devletin azami imkanlarının kullanılması yanında vatandaşların her türlü yardımlarından da yararlanılır ve yardımlar teşvik edilir ve değerlendirilir (K2, s. 5110-2)."

ifadeleri yer almaktadır. TES'te okul finansmanlarında okul gelir kaynaklarının sağlandığı yerler, devlet desteğinin okullara olduğu ve bağış/yardım kabullerinin var olduğuna dokümanlarda ulaşılmıştır.

Okul fiziksel yapısı. "Okul fiziksel yapısı" alt teması da iki kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar "fiziksel imkanlar" (10) ve "okul güvenliği" (6) kodlarıdır. Mezosistem katmanında dokümanlarda "okul fiziksel yapısı" alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Madde 61- Okul binalarının sağlık, eğitim-öğretim ve ulaşım bakımından elverişli bir mahalde olması göz önünde bulundurulur. Meyhane, kahvehane, kiraathane, bar, elektronik oyun merkezleri gibi umuma açık yerler ile açık alkollü içki satılan yerlerin, okul binalarından kapıdan kapıya en az 100 metre uzaklıkta bulunması zorunludur (K3, s.3585).”

“Madde 1- Bu Kanun, Türk milli eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve Devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğu içinde kapsar (K2, s.5101).”

ifadeleri yer almaktadır. TES’te okul fiziksel yapısında okulların fiziksel imkanların güçlendirilmesi, korunması, planlanması ve okulların güvenliklerinin sağlanmasına yönelik uygulamalara yer verildiğine dokümanlarda ulaşılmıştır.

Okul yöneticiliği. “Okul yöneticiliği” alt teması ise aynı zamanda “okul yöneticiliği kodunu oluşturmaktadır. Mezosistem katmanında dokümanlarda “okul yöneticiliği” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Okul birimi şartlar dâhilinde olabildiğince özerkleştirilerek şahsiyet bulmalıdır. Okul çağın ihtiyaçlarına uygun gerçek kimliğini bulduğunda o kurumda ekip olma, üretme ve insanlık bilinci artacaktır. Bu süreçte en kritik aktör okul yöneticisidir. Yönetici hem okulun mevcut kapasitesini yok edebilecek hem de çok sınırlı imkânlardan hayal ve hayat üretebilecek kişidir. Okulun kimliğini bulma aşamasında her okul, yöneticisi kadar okuldur. Bu nedenle yetkinin ötesinde okul yöneticisinin okuldaki çocuktan veliye kadar güvene ve uzmanlığa dayalı etki gücü belirleyicidir. Bu etki gücünün rolü yalnızca eğitim planındaki unsurlar için değil aynı zamanda öngörülemeyenlerin yönetilmesinde de önemlidir (B1, s.22).”

ifadesi yer almaktadır. TES’te okul yöneticiliğinin görev sınırları, misyonları ve okul yöneticilerinin okul üzerindeki önemli etkilerine dokümanlarda ulaşılmıştır.

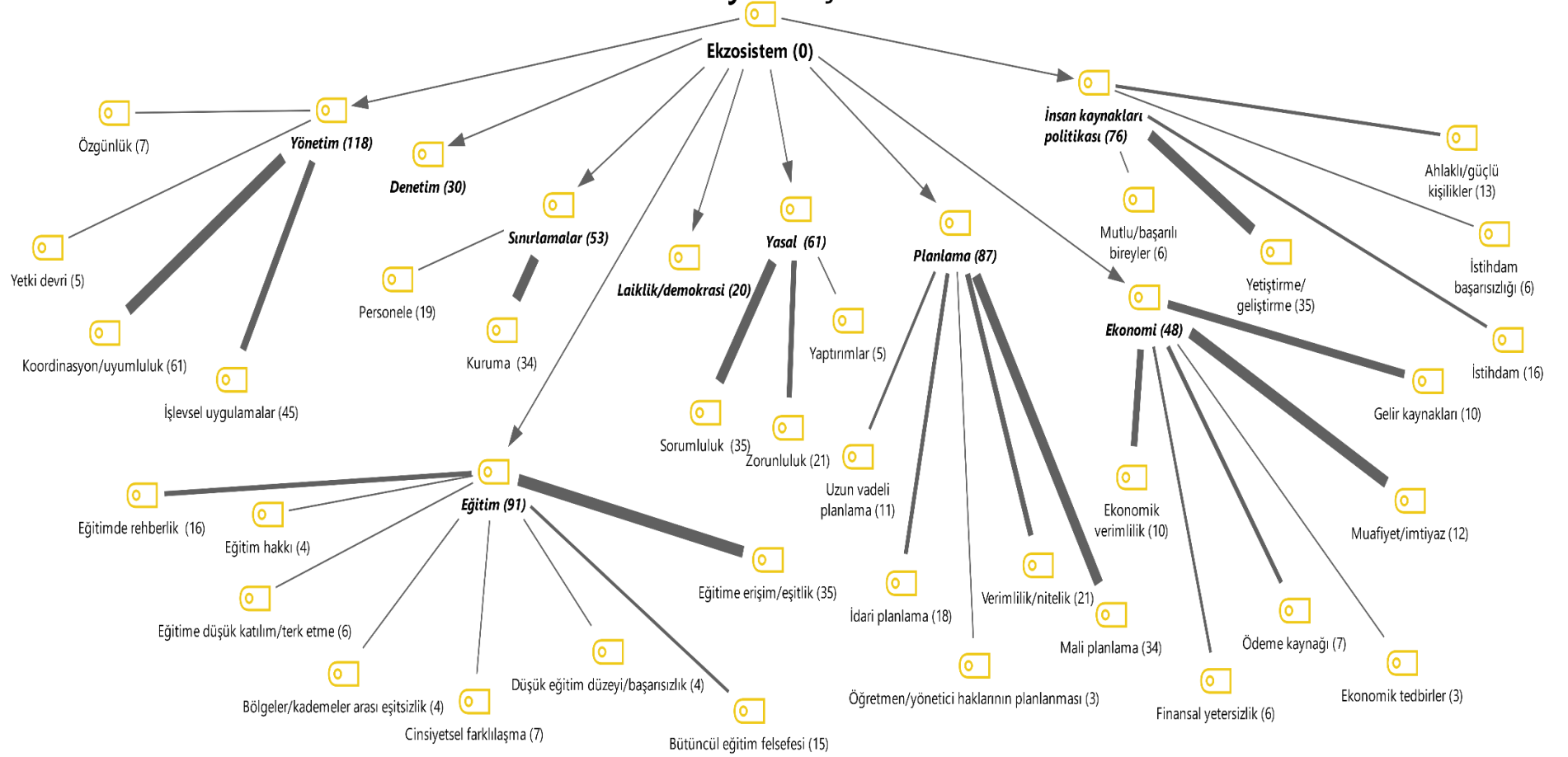
Ekzosistem. Türkiye’de eğitim yönetiminin ekolojik sistem yaklaşımına göre mevzuat analizi modelinin ekzosistem katmanı bu başlıkta incelenmiştir. Ekzosistem katmanında kod-belge ilişkileri aşağıda Şekil 15’te sunulmuştur.

Kod Sistemi	K-1: T...	K-2: 1...	K-3: 2...	K-4: 2...	B-1: 2...	R-1: P...	R-2: E...	TOPL...
Ekzosistem								0
Laiklik/demokrasi	17	1		1	1			20
Denetim	4	3		16	7			30
Planlama								0
Öğretmen/yönetici haklarının planlanması					3			3
Uzun vadeli planlama	4	1			4	2		11
İdari planlama	1	5		8	3	1		18
Mali planlama	2	4	7	9		1	11	34
Verimlilik/nitelik	2	7		6	5	1		21
Eğitim								0
Eğitimde rehberlik		8		3	5			16
Eğitim hakkı	3	1						4
Eğitime düşük katılım/terk etme							6	6
Bölgeler/kademeler arası eşitsizlik							4	4
Cinsiyetsel farklılaşma							7	7
Düşük eğitim düzeyi/başarısızlık							4	4
Bütüncül eğitim felsefesi					15			15
Eğitime erişim/eşitlik	1	5	3	3	14	3	6	35
Yönetim								0
Özgünlük				1	6			7
Yetki devri		3	1	1				5
Koordinasyon/uyumluluk	1	6		14	40			61
İşlevsel uygulamalar		8	7	8	22			45
Ekonomi								0
Finansal yetersizlik						1	5	6
Ekonomik verimlilik	1			5	4			10
Muafiyet/imtiyaz		1	5	5	1			12
Ödeme kaynağı		1	5	1				7
Gelir kaynakları			4	2	4			10
Ekonomik tedbirler	1		2					3
Yasal								0
Sorumluluk	1	25	1	7	1			35
Zorunluluk		10	9	2				21
Yaptırımlar	1	1	1	2				5
Sınırlamalar								0
Personele	5		6	8				19
Kuruma	3	3	18	10				34
İnsan kaynakları politikası								0
Ahlaklı/güçlü kişilikler	5	2		2	4			13
Mutlu/başarılı bireyler	2	3		1				6
Yetiştirme/geliştirme	1	16	2	8	7	1		35
İstihdam	1	2		7	4		2	16
İstihdam başarısızlığı							6	6
TOPLAM	56	116	71	130	150	10	51	584

Şekil 15. Ekzosistem kod belge ilişkileri

Şekil 15’e göre B1 kısaltmasıyla en fazla “2023 Vizyon Belgesi” ekzosistem katmanında 150 defa kodlanmıştır. Ekzosistem katmanında yedi belgede toplamda 584 kodlama yapıldığı görülmektedir. Ekzosistemde en sık kodlamanın 61 kodlama ile “koordinasyon/uyumluluk” kodunda yapıldığı görülmektedir. Ekzosistem eğitim yönetimi modelinde yer alan alt temaların (planlama, eğitim, ekonomi, insan kaynakları politikası, yasal, yönetim, laiklik/demokrasi, sınırlamalar ve denetim) kodlarıyla olan ilişkiler yoğunluğuna “ekzosistem hiyerarşik kod modelinde” aşağıda Şekil 16’da yer verilmiştir.

Ekzosistem Hiyerarşik Kod Modeli



Şekil 16. Ekzosistem hiyerarşik kod modeli

Şekil 16'ya göre ekzosistem hiyerarşik kod modelinde dokuz alt tema bulunmuştur. Bunlar: “planlama”, “eğitim”, “ekonomi”, “insan kaynakları politikası”, “yasal”, “yönetim”, “laiklik/demokrasi” “sınırlamalar” ve “denetim” şeklindedir. Ekzosistem katmanında yer alan alt temalara yönelik bulgular frekanslarına göre aşağıda yer verilmiştir.

Yönetim. Alt temalardan en fazla kodlamaya sahip olan “yönetim” alt teması dört kod türüne sahiptir. Bu kodlar frekanslarına göre; “koordinasyon/uyumluluk” (61), “işlevsel uygulamalar” (45), “özgünlük” (7) ve “yetki devri” (5) şeklindedir.

“Cumhurbaşkanı, Devlet başkanı sıfatıyla Türkiye Cumhuriyetini ve Türk Milletinin birliğini temsil eder; Anayasanın uygulanmasını, Devlet organlarının düzenli ve uyumlu çalışmasını temin eder (K-1, s. 33).”

“Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenecek usul ve esaslar çerçevesinde, gerekli görülen hallerde il milli eğitim müdürlükleri; il sınırları içerisinde bulunan bir veya birden fazla eğitim kampüsü yönetiminin veya okul-aile birliğinin işletebileceği veya işletebileceği yerlere ilişkin ihaleleri bunlar adına yapmaya yetkilidir. (K-2, s. 4).”

“Madde 10 – Bir köy halkı, iş ve üretim hayatının gereği olarak veya olağanüstü sebeplerle yayla, otlak ve bağ gibi yerlere taşındığında köy okulu da, köy halkıyla birlikte göçecek şekilde düzenlenmiş olmalı ve gidilen yerde hemen günlük çalışmasını ve görevini devam ettirmelidir. (K-3, s. 2).”

ifadeleri yer almaktadır. TES'te koordinasyon ve uyumluluğun sağlanması, yetki devri ve işlevsel uygulamalarla sistemsel hantallığın azaltılması ve özgünlüğe önem verildiğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Eğitim. “Eğitim” alt teması sekiz kod türüne sahiptir. Bunlar: “eğitime erişim/eşitlik” (35), “eğitimde rehberlik” (16), “bütüncül eğitim felsefesi” (15), “cinsiyetsel farklılaşma” (7), “eğitime düşük katılım/terk etme” (6), “eğitim hakkı” (4), “düşük eğitim düzeyi/başarısızlık” (4) ve “bölgeler/kademeler arası eşitsizlik” (4) kodlarıdır. Ekzosistem katmanında dokümanlarda “eğitim” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Yükseköğretim kurumları, özel ve kamu kuruluşları ile iş birliği yaparak mezunlarına iş bulmakta yardımcı olurlar (K4, s.5371).”

“2023 Eğitim Vizyonu, Türk Millî Eğitim Sistemi'nin nicelik ve erişimle ilgili sorunlarının birçoğunu geride bıraktığımız şu günlerde, önümüzdeki döneme ait nitelik devrimini gerçekleştirmek konusundaki kararlılığımızı, tüm açıklığıyla ortaya koymaktadır (B1, s.8).”

ifadeleri yer almaktadır. TES'te eğitim konusunda yoğun bir kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda eğitime erişimin sağlanmasına yönelik maddelere, bilgilere ve ifadelere yer verildiği ve eğitim sisteminin bütününde bir uyum olması konusunda vurgulamalar yapıldığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Planlama. “Planlama” alt teması beş kod türüne sahiptir. Bunlar: “mali planlama” (34), “verimlilik/nitelik” (21), “idari planlama” (18), “uzun vadeli planlama” (11) ve “öğretmen/yönetici haklarının planlanması” (3) kodlarıdır. Ekzosistem katmanında dokümanlarda “planlama” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Madde 161 – Kamu idarelerinin ve kamu iktisadî teşebbüsleri dışındaki kamu tüzel kişilerinin harcamaları yıllık bütçelerle yapılır (K1, s.56).”

“Yaygın eğitim, genel ve mesleki- teknik olmak üzere iki temel bölümden meydana gelir. Bu bölümler birbirini destekleyici biçimde hazırlanır (K2, s. 5108).”

ifadeleri yer almaktadır. TES'te planlama konusunda mali planlamaya önem verildiğine, verimlilik ve niteliğin önceliklendirildiğine, uzun vadeli planlamalar yapıldığına ve özlük haklarının planlama ile güvence altına alındığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

İnsan kaynakları politikası. “İnsan kaynakları politikası” alt teması beş kod türüne sahiptir. Bunlar: “yetiştirme/geliştirme” (35), “istihdam” (16), “ahlaklı/güçlü kişilikler” (13), “mutlu/başarılı bireyler” (6), “istihdam başarısızlığı” (6) kodlarıdır. Ekzosistem katmanında dokümanlarda “insan kaynakları” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Madde 6 – Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler (K2, s.5102).”

ifadesi yer almaktadır. TES'te insan kaynakları politikasında insan yetiştirilmesi ve geliştirilmesi, istihdam edilmeleri ve ahlaklı, güçlü kişiliklerin oluşturulması konularına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Yasal. “Yasal” alt teması üç kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “sorumluluk” (35), “zorunluluk” (21) ve “yaptırımlar” (5) kodlarıdır. Ekzosistem katmanında dokümanlarda “yasal” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Eğitim kurumlarının yer, personel, bina, tesis ve ekleri, donatım, araç, gereç ve kapasiteleri ile ilgili standartlar önceden tespit edilir ve kurumların bu standartlara göre optimal büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır (K2, s.5103)”

“Öğrenci katkı payı ve öğrenim ücretleri, ilgili dönem başlarında ödenir. Süresi içinde katkı payı veya öğrenim ücretini ödemeyenler ve mazeretleri ilgili yükseköğretim kurumunun yönetim kurulunca kabul edilmeyenler, o dönem için kayıt yaptıramaz ve öğrencilik haklarından yararlanamaz (K4, s.5370).”

ifadeleri yer almaktadır. TES’te okulların ve eğitim sisteminin denetimine önem verildiğine, eğitimin amaçlarında laiklik/demokrasi konularına vurgu yapıldığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Sınırlamalar. “Sınırlamalar” alt teması iki kod türüne sahiptir. Bunlar: “kuruma” (34) ve “personele” (19) kodlarıdır. Ekzosistem katmanında dokümanlarda “sınırlamalar” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Memurlar ve diğer kamu görevlileri hakkında işledikleri iddia edilen suçlardan ötürü ceza kovuşturması açılması, kanunla belirlenen istisnalar dışında, kanunun gösterdiği idari merciin iznine bağlıdır (K1, s.42).”

“Resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tabidir (K2, s. 5104).”

ifadeleri yer almaktadır. TES’te kuruma ve personele yönelik sınırlamalar olduğu ve sınırlamaların daha çok kurumsal sınırlamalar olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Ekonomi. “Ekonomi” alt teması altı kod türüne sahiptir. Bunlar: “muafiyet/imtiyaz” (12), “ekonomik verimlilik” (10), “gelir kaynakları” (10), “ödeme kaynağı” (7), “finansal yetersizlik” (6) ve “ekonomik tedbirler” (3) kodlarıdır. Ekzosistem katmanında dokümanlarda “ekonomi” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Paralı veya parasız olarak ilköğretim hizmetlerine tahsis, temlik ve tescil edilen bütün gayrimenkullerin ferağ ve intikal işlemleriyle bu işlemlerle ilgili olarak düzenlenecek belgelerden ve senetlerden hiçbir vergi, harç ve resim alınmaz (K3, s. 3586).”

“Madde 76 – İlköğretime ait gelir kaynakları şunlardır: a) Her yıl Devlet gelirlerinin %3 ünden az olmamak üzere Devlet bütçesinden yapılacak yardımlar (K3, s.3587).”

ifadeleri yer almaktadır. TES’te ekonomik verimliliğin amaçlanmasından, ödeme kaynaklarına ve finansal yetersizliğe, ekonomik tedbirlerin alınmasına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Denetim ve Laiklik/demokrasi. Her ikisi de ayrı birer alt temadır ve kendi içerisinde kodlara ayrılmamışlardır. Bu kapsamda “Denetim” ve “laiklik/demokrasi” alt temaları ise aynı zamanda “denetim” ve “laiklik/demokrasi” kodlarını oluşturmaktadır. Mezosistem katmanında dokümanlarda “denetim” ve “laiklik/demokrasi” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Türk milleti tarafından, demokrasiye aşık Türk evlatlarının vatan ve millet sevgisine emanet ve tevdi olunur (K1, s. 2).”

“Yükseköğretim Denetleme Kurulunun görevleri; a) Yükseköğretim kurumlarında, eğitim-öğretim ve diğer faaliyetlerin bu Kanunda belirtilen amaca ve ana ilkelere uygunluğunu Yükseköğretim Kurulunca hazırlanacak esaslara göre ve onun adına denetlemek... (K4, s.5354).”

ifadeleri yer almaktadır. TES’te okulların ve eğitim sisteminde denetimin önemine, eğitimin amaçlarında laiklik/demokrasi konularına vurgu yapıldığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

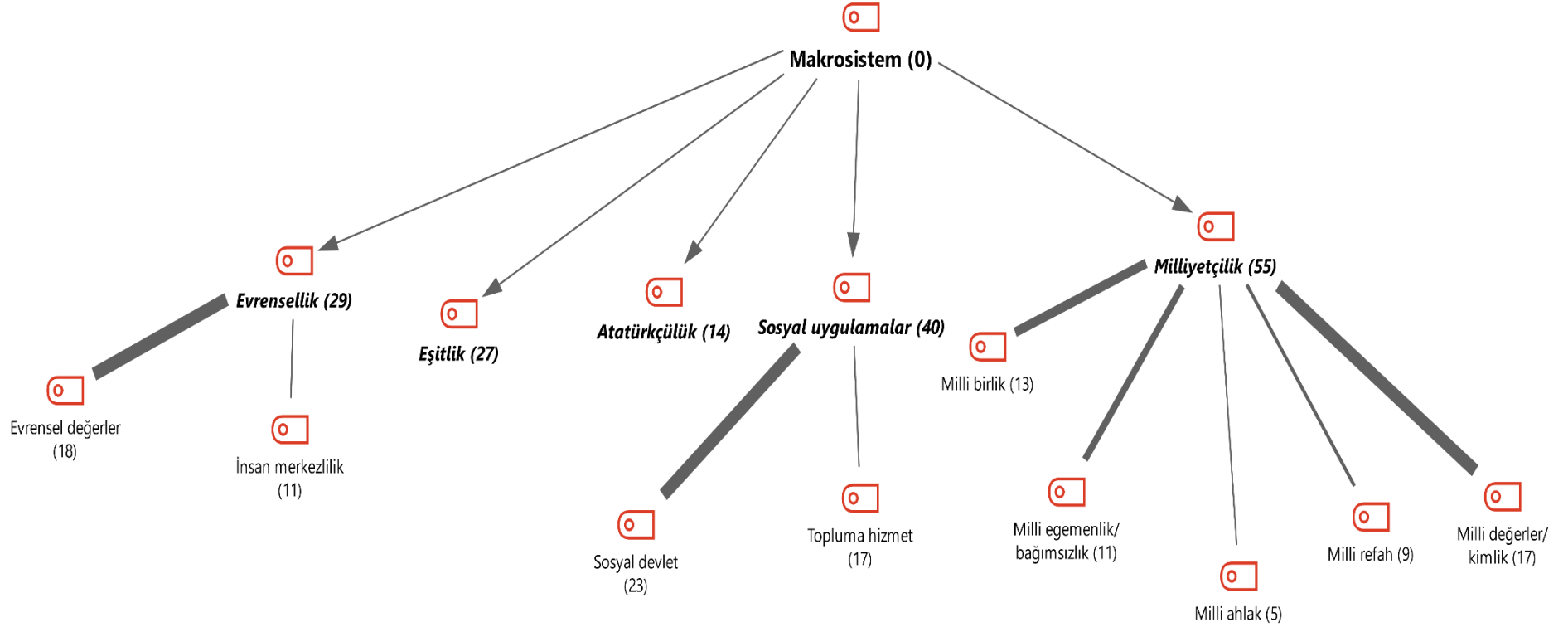
Makrosistem. Türkiye’de eğitim yönetiminin ekolojik sistem yaklaşımına göre mevzuat analizi modelinin makrosistem katmanı bu başlıkta incelenmiştir. Makrosistem katmanında kod-belge ilişkileri aşağıda Şekil 17’de sunulmuştur.

Kod Sistemi	K-1: T...	K-2: 1...	K-3: 2...	K-4: 2...	B-1: 2...	R-1: P...	R-2: E...	TOPL...
▼ Makrosistem								0
Atatürkçülük	6	5		3				14
Eşitlik	13	4	3	4	3			27
▼ Evrensellik								0
Evrensel değerler	5	1		3	9			18
İnsan merkezlilik					11			11
▼ Sosyal uygulamalar								0
Topluma hizmet	2	10		4	1			17
Sosyal devlet	3	5	6	2	7			23
▼ Milliyetçilik								0
Milli ahlak		1	1		3			5
Milli refah	7	1		1				9
Milli değerler/kimlik	5	3	1	2	6			17
Milli egemenlik/bağımsızlık	10				1			11
Milli birlik	6	2		2	3			13
Σ TOPLAM	57	32	11	21	44	0	0	165

Şekil 17. Makrosistem kod belge ilişkileri

Şekil 17’de göre K1 kısaltmasıyla en fazla “Türkiye Cumhuriyeti Anayasası” makrosistem katmanında 57 defa kodlanmıştır. Bu bağlamda makrosistem katmanında yedi belgede toplamda 165 kodlama yapıldığı görülmektedir. Makrosistemde en sık kodlamanın 23 kodlama ile “sosyal devlet” kodunda yapıldığı görülmektedir. Makrosistem eğitim yönetimi modelinde yer alan alt temaların (evrensellik, milliyetçilik, Atatürkçülük, eşitlik, sosyal uygulamalar) kodlarıyla olan ilişkiler yoğunluğuna “makrosistem hiyerarşik kod modelinde” aşağıda Şekil 18’de yer verilmiştir.

Makrosistem Hiyerarşik Kod Modeli



Şekil 18. Makrosistem hiyerarşik kod modeli

Şekil 18'e göre makrosistem hiyerarşik kod modelinde beş alt tema bulunmuştur. Bunlar: "evrensellik", "milliyetçilik", "Atatürkçülük", "eşitlik", "sosyal uygulamalar" şeklindedir. Makrosistem katmanında yer alan alt temalara yönelik bulgular frekanslarına göre aşağıda yer verilmiştir.

Milliyetçilik. Alt temalardan en fazla kodlamaya sahip olan "milliyetçilik" alt teması beş kod türüne sahiptir. Bu kodlar frekanslarına göre; "milli değerler/kimlik" (17), "milli birlik" (13), "milli egemenlik/bağımsızlık" (11), "milli refah" (9), ve "milli ahlak" (5) ve şeklindedir.

"Türk Vatanı ve Milletinin ebedi varlığını ve Yüce Türk Devletinin bölünmez bütünlüğünü belirleyen bu Anayasa, Türkiye Cumhuriyetinin kurucusu, ölümsüz önder ve eşsiz kahraman Atatürk'ün belirlediği milliyetçilik anlayışı ve onun inkılap ve ilkeleri doğrultusunda... (K-1, s. 1)."

"Milli Kültürümüz, örf ve adetlerimize bağlı, kendimize has şekil ve özellikleri ile evrensel kültür içinde korunarak geliştirilir ve öğrencilere, milli birlik ve beraberliği kuvvetlendirici ruh ve irade gücü kazandırılır (K-4, s. 4)."

Gerekli olan insana ait evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve milli tüm değerleri kapsayan ve kuşatan bir olgunlaşma, gelişme, ilerleme, değişim ve ahlak güzelliğidir (B-1, s. 17)."

ifadeleri yer almaktadır. TES'te milli değerlere önem verildiği, milli birliğin, egemenliğin ve bağımsızlığın sağlanması, milli ahlak ve refahın korunmasına, geliştirilmesine önem verildiğine yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Sosyal uygulamalar. "Sosyal uygulamalar" alt teması iki kod türüne sahiptir. Bunlar: "sosyal devlet" (23), ve "topluma hizmet" (17) kodlarıdır. Makrosistem katmanında dokümanlarda "sosyal uygulamalar" alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

"Madde 13 – Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir (K2, s.5103)"

"Maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim kademelerine kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla parasız yatılılık, burs, kredi ve başka yollarla gerekli yardımlar yapılır (K2, s.5102)."

ifadeleri yer almaktadır. TES'te sosyal devlet uygulamalarına önem verildiği ve topluma hizmet uygulamalarına teşviklerde bulunulduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Evrensellik. “Evrensellik” alt teması iki kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “evrensel değerler” (18), ve “insan merkezlilik” (11) kodlarıdır. Makrosistem katmanında dokümanlarda “evrensellik” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Dünya milletleri ailesinin eşit haklara sahip şerefli bir üyesi olarak, Türkiye Cumhuriyetinin ebedi varlığı, refahı, maddi ve manevi mutluluğu ile çağdaş medeniyet düzeyine ulaşma azmi yönünde... (K-1, s.1).”

ifadesi yer almaktadır. TES'te evrensel değerlere önem verildiği ve insanın merkezde yer aldığı hem ulusal hem de evrensel değerler çerçevesine insan yetiştirilmesinin amaçlandığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Eşitlik ve Atatürkçülük. Her ikisi de ayrı birer alt temadır ve kendi içerisinde kodlara ayrılmamışlardır. Bu kapsamda “Eşitlik” ve “Atatürkçülük” alt temaları ise aynı zamanda “eşitlik” ve “Atatürkçülük” kodlarını oluşturmaktadır. Makrosistem katmanında dokümanlarda “eşitlik” ve “Atatürkçülük” alt temalarının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Madde 2 – Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, milli dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devletidir (K1, s.2).”

“Madde 7 – İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır (K2, 5102).”

ifadeleri yer almaktadır. TES'te eşitlik ve Atatürkçülük konularının milli eğitimin temel amaçları arasında olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

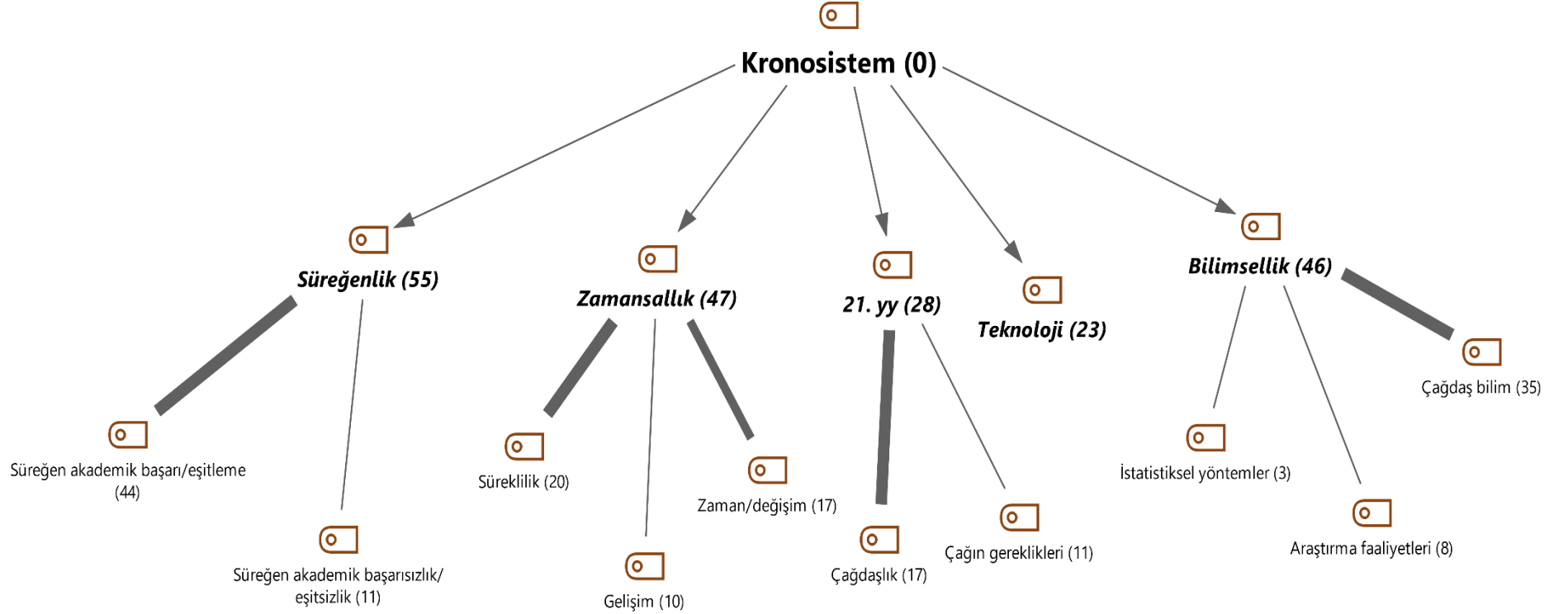
Kronosistem. Türkiye’de eğitim yönetiminin ekolojik sistem yaklaşımına göre mevzuat analizi modelinin kronosistem katmanı bu başlıkta incelenmiştir. Kronosistem katmanında kod-belge ilişkileri aşağıda Şekil 19’da sunulmuştur.

Kod Sistemi	K-1: T...	K-2: 1...	K-3: 2...	K-4: 2...	B-1: 2...	R-1: P...	R-2: E...	TOPL...
▼ Kronosistem								0
Teknoloji	1	6		3	9	4		23
▼ Süreçlilik								0
Süreç akademik başarı/eşitleme						44		44
Süreç akademik başarısızlık/eşitsizlik						11		11
▼ Bilimsellik								0
İstatistiksel yöntemler						3		3
Araştırma faaliyetleri	1			5	2			8
Çağdaş bilim	4	12		11	8			35
▼ 21. yy								0
Çağdaşlık	4	2		4	7			17
Çağın gereklilikleri						11		11
▼ Zamansallık								0
Süreklilik	1	3		2	10	4		20
Gelişim		4			6			10
Zaman/değişim					12	5		17
Σ TOPLAM	11	27	0	25	65	71	0	199

Şekil 19. Kronosistem kod belge ilişkileri

Şekil 19’a göre B1 kısaltmasıyla en fazla “2023 Vizyon Belgesinin” kronosistem katmanında 65 defa kodlandığı görülmektedir. Bu bağlamda kronosistem katmanında yedi belgede toplamda 199 kodlama yapıldığı görülmektedir. Kronosistemde en sık kodlamanın 44 kodlama ile “süreç akademik başarı/eşitleme” kodunda yapıldığı görülmektedir. Kronosistem eğitim yönetimi modelinde yer alan alt temaların (teknoloji bilimsellik, zamansallık, 21. yüzyıl, süreçlilik) kodlarıyla olan ilişkiler yoğunluğuna “kronosistem hiyerarşik kod modelinde” aşağıda Şekil 20’de yer verilmiştir.

Kronosistem Hiyerarşik Kod Modeli



Şekil 20. Kronosistem hiyerarşik kod modeli

Şekil 20'ye göre kronosistem hiyerarşik kod modelinde beş alt tema bulunmuştur. Bunlar: “zamansallık”, “bilimsellik”, “teknoloji”, “süreçgenlik”, “21. yy.” şeklindedir. Kronosistem katmanında yer alan alt temalara yönelik bulgular frekanslarına göre aşağıda yer verilmiştir.

Süreçgenlik. Alt temalardan en fazla kodlamaya sahip olan “süreçgenlik” alt teması iki kod türüne sahiptir. Bu kodlar frekanslarına göre; “süreçgen akademik başarı/eşitleme” (44), ve “süreçgen akademik başarısızlık/eşitsizlik” (11) şeklindedir. Kronosistem katmanında dokümanlarda “süreçgenlik” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Türkiye OECD ülkeleri içerisinde her üç alanda da puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artıran üç ülkeden biri olmuştur (R1, s. 10).”

“Okul türleri ve bölgeler arasındaki başarı farkları devam etmektedir (R1, s.27).”

ifadeleri yer almaktadır. TES'te süreçgen durumların varlığına ulaşılmıştır. Bu kapsamda eşitliğin sağlanması ve akademik başarıların gerçekleştirilmesi için süreçgen uygulamalara vurgu yapıldığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Zamansallık. “Zamansallık” alt teması üç kod türüne sahiptir. Bunlar: “süreklilik” (20), “gelişim” (10) ve “zaman/değişim” (17) kodlarıdır. Kronosistem katmanında dokümanlarda “zamansallık” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Devlet, maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar. Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır (K1, s. 14).”

“Madde 13 – Her derece ve türdeki ders programları ve eğitim metotlarıyla ders araç ve gereçleri, bilimsel ve teknolojik esaslara ve yeniliklere, çevre ve ülke ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilir (K2, s. 5103).”

“Kullanım alanları basılı materyalden bilgisayar ekranlarına ve akıllı telefonlara doğru genişledikçe metinlerin yapı ve formatları da değişmiştir. Okuma, geçmişte hiç olmadığı kadar pratik bir ihtiyaç haline gelmiştir. Birden fazla kaynaktan alınan bilgilerin analizi, çözümlenmesi, birleştirilmesi ve yorumlanması gibi işlemler okumanın günlük süreçleri haline gelmiştir (R1, s. 31).”

ifadeleri yer almaktadır. TES'te zaman içerisinde sürekli bir gelişimin hedeflendiği, zamanın değişimsel etkisine yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Bilimsellik. “Bilimsellik” alt teması üç kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “çağdaş bilim” (35), “araştırma faaliyetleri (8)” ve “istatistiksel yöntemler” (3) kodlarıdır. Kronosistem katmanında dokümanlarda “bilimsellik” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Türkiye örnekleminin %49,6’sını kız öğrenciler, %50,4’ünü erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Cinsiyet grupları açısından Türkiye örnekleminde oldukça dengeli bir dağılım görülmektedir. Örneklemdaki öğrencilerin sınıf düzeyindeki dağılımları incelendiğinde ise %78,8’inin 10.sınıf, %17,7’sinin 9. sınıf ve %2,9’unun 11. sınıfta eğitime devam ettiği belirlenmiştir. Diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilerin toplam oranı ise %1’in altındadır (R1, s. 24).”

“Yükseköğretim Kalite Güvencesi Sistemi, yükseköğretim kurumlarının eğitim-öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin iç ve dış kalite güvencesi, akreditasyon süreçleri ve bağımsız dış değerlendirme kurumlarının yetkilendirilmesi süreçlerine ilişkin esasları içerir (K4, s. 5384-7).”

“Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini sözle, yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmaktır (K2, s.5107).”

ifadeleri yer almaktadır. TES'te bilimselliğe önem verildiği ve bu konuda çağdaş bilimin ve araştırma faaliyetlerinin desteklenmesine yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

21. yy. “21. yy.” alt teması iki kod türüne sahiptir. Bunlar: “çağdaşlık” (17), ve “çağın gereklilikleri” (11)” kodlarıdır. Kronosistem katmanında dokümanlarda “21. yy.” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Eğitimin anlamı, içinde bulunduğu çağdan etkilenir. Yaşadığımız çağın koşulların çocuklarımızın bugünü ve geleceği için anlamlı kılmak öncelikli vazifemizdir. Temel sorumluluğumuz ise kültürel kodlarımız üzerine inşa ettiğimiz medeniyet iddiamızın yenilenerek dönüşmesidir (B1, s. 128).”

“2023 Eğitim Vizyonu’nun temel amacı; çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmektir (B1, s. 7).”

ifadeleri yer almaktadır. TES'te 21. yüzyılda çağdaşlık yolunda adımlar atıldığına ve atılması gerektiğine ayrıca çağın gerekliliklerinin önemine yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Teknoloji. “Teknoloji” alt teması ise aynı zamanda “teknoloji” kodunu oluşturmaktadır. Kronosistem katmanında dokümanlarda “teknoloji” alt temasının ifade ettikleri anlamlarla ilgili olarak:

“Madde 14 – Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim- insan gücü- istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir (K2, s. 5103).”

ifadeleri yer almaktadır. TES'te teknolojinin etkisinden ve teknolojinin TES'e önemli kazanımlar sağladığına yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türkiye’de eğitim yönetimi mevzuat analizi modeli. Ekolojik sistemler kuramını oluşturan beş katmanın (mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem) birleştirilmesiyle “Ekolojik sistem yaklaşımında Türkiye’de eğitim yönetiminin mevzuat analizi modeli” bu başlıkta sunulmaktadır. Bu kapsamda aşağıda Tablo 7’de modelin kod belge ilişkileri yer almaktadır.

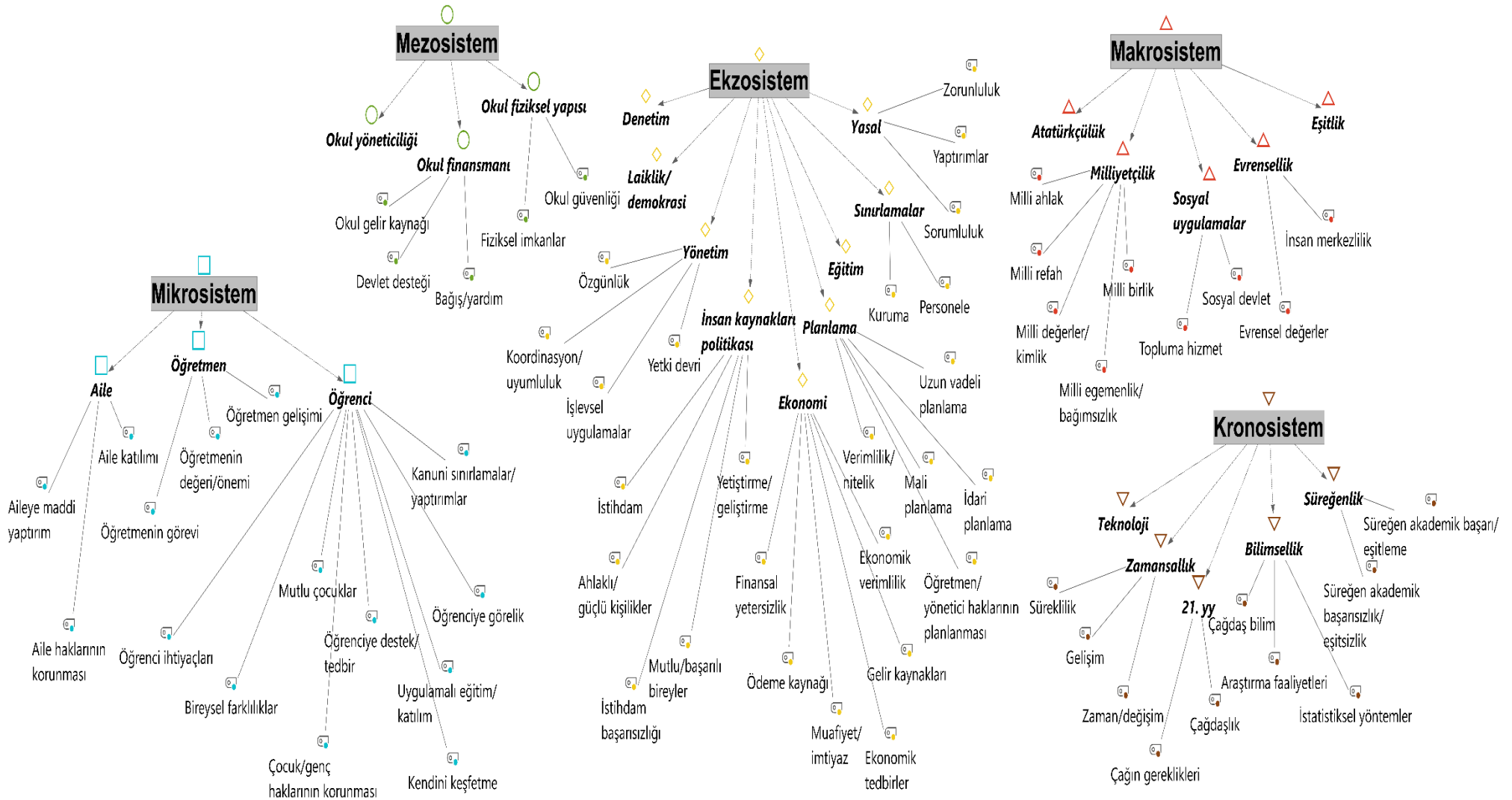
Tablo 7

Eğitim Yönetimi Mevzuat Analizi Modelinin Kod Belge İlişkileri

Katmanlar	Alt temalar	Dokümanlar						Toplam	
		*K-1	*K-2	*K-3	*K-4	*B-1	*R-1		*R-2
Mikrosistem	Öğrenci	17	10	22	13	68	-	-	130
	Öğretmen	-	2	1	-	36	-	-	39
	Aile	3	2	3	-	8	-	-	16
Mezosistem	Okul finansmanı	-	4	10	1	2	-	-	17
	Okul fiziksel yapısı	-	3	3	1	6	1	-	14
	Okul yöneticiliği	-	-	-	-	9	-	-	9
Ekzosistem	Yönetim	1	17	8	24	68	-	-	118
	Eğitim	4	14	3	6	34	3	27	91
	Planlama	9	17	7	23	15	5	11	87
Makrosistem	İnsan kaynakları politikası	9	23	2	18	15	1	8	76
	Yasal	2	36	11	11	1	-	-	61
	Sınırlamalar	8	3	24	18	-	-	-	53
Kronosistem	Ekonomi	2	2	16	13	9	1	5	48
	Denetim	4	3	-	16	7	-	-	30
	Laiklik/demokrasi	17	1	-	1	1	-	-	20
Makrosistem	Milliyetçilik	28	7	2	5	13	-	-	55
	Sosyal uygulamalar	5	15	6	6	8	-	-	40
	Evrensellik	5	1	-	3	20	-	-	29
Kronosistem	Eşitlik	13	4	3	4	3	-	-	27
	Atatürkçülük	6	5	-	3	-	-	-	14
	Süreçgenlik	-	-	-	-	-	55	-	55
Kronosistem	Zamansallık	1	7	-	2	28	9	-	47
	Bilimsellik	5	12	-	16	10	3	-	46
	21.yy	4	2	-	4	18	-	-	28
	Teknoloji	1	6	-	3	9	4	-	23
Toplam		144	196	121	191	388	82	51	1.173

*K1: Türkiye Cumhuriyeti Anayasası/ *K2: 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu/ *K3: 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu/ *K4: 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu/ *B1: 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi/ *R1: PISA 2018 Türkiye Ön Raporu/ R2: Education at a Glance 2019

Tablo 7’ye göre Türk eğitim sisteminin mevzuat analizinde beş katmanda (temada), 25 alt tema ve 102 kod ortaya çıkmıştır. Analiz edilen yedi belgede toplamda 1.173 kodlama yapılmıştır. En fazla kodlama yapılan doküman 388 kodlamayla B1 koduyla “2023 Eğitim Vizyonu Belgesi” olmuştur. En fazla kodlama yapılan ve alt temaya sahip olan tema (katman) 9 alt tema ve 584 kodlamayla ekzosistemdir. Tablo 7’de yer alan temaların ve ilişkide oldukları alt temaların bütüncül yapısını sunan “Ekolojik sistem yaklaşımında Türkiye’de eğitim yönetiminin mevzuat analizi modeli” aşağıda Şekil 21’de sunulmuştur.



Şekil 21. Model 1: Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türkiye'de eğitim yönetiminin mevzuat analizi

Mikrosistem. Mikrosistem katmanında ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, TES'te mikrosistem katmanı daha çok öğrenci, öğretmen ve aile üzerinde şekillenmektedir. Öğrencilere göre düzenlemelere yer verildiği, çocukların ve gençlerin haklarının korunduğu, sorunlarla karşılaşılması için öğrencilerin korunduğu ve tedbirler alındığı, öğrencilerin desteklendiği, kanuni sınırlamaların öğretmenlere, öğrencilere, yöneticilere ve velilere uygulandığı ve yaptırımların da olduğu, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde uygulamalara önem verildiği, öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak onların kendilerini keşfetmelerine ve mutlu olmalarını sağlamaya yönelik amaçlara yer verildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca aile katılımlarının artırılması, kurallara uyulmamasında aileye maddi yaptırımların olacağı, aile haklarının kanunla korunduğu, öğretmenlerin gelişimlerine destek verildiği, öğretmenin ve öğretmenlik mesleğinin önemli olduğu ve öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerinin sağlandığı ve öğretmenin yasal sorumluluklarının kanunlarla belirlendiği belirtilmektedir.

Mezosistem. Mezosistem katmanında ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, mezosistem katmanı okul yöneticileri ve okulların fiziki yapıları ve finansmanlarına odaklanmaktadır. TES'te okul finansmanlarında okul gelir kaynaklarının sağlandığı yerler, devlet desteğinin okullara olduğu ve bağış/yardım kabullerinin var olduğu, okul fiziksel yapısında okulların fiziksel imkanların güçlendirilmesi, korunması, planlanması ve okulların güvenliklerinin sağlanması uygulamalarının olduğu, okul yöneticiliğinin görev sınırları, misyonları ve okul yöneticilerinin okul üzerindeki önemli etkileri olduğu ortaya çıkmıştır.

Ekzosistem. Ekzosistem katmanında ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, ekzosistem katmanında yasal bağlamda eğitim sistemini düzenleyen uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Yönetim, planlama, ekonomi, denetim, insan kaynakları ve yasal düzenlemelere yönelik alt temaların yer aldığı görülmektedir. TES'te koordinasyon ve uyumluluğun sağlanması, yetki devri ve işlevsel uygulamalarla sistemsel hantallığın azaltılması ve özgünlüğe önem verilmektedir. TES'te okulların ve eğitim sisteminde denetimin önemine, eğitimin amaçlarında laiklik/demokrasi konularına sık sık vurgu yapıldığına, okulların ve eğitim sisteminde denetimin önemine, eğitimin amaçlarında laiklik/demokrasi konularına yer verildiğine, insan kaynakları politikasında insan yetiştirilmesi ve geliştirilmesi, istihdam edilmeleri ve ahlaklı, güçlü kişiliklerin oluşturulması konularına, kuruma ve personele yönelik

sınırlamalar olduğuna ve sınırlamaların daha çok kurumsal sınırlamalar olduğuna, eğitimde erişimin sağlanmasına yönelik maddelere, bilgilere ve ifadelere yer verildiğine ve eğitim sisteminin bütününde bir uyum olması konusunda vurgulamalar yapıldığına, ekonomi konusunda muafiyet ve imtiyazların vatandaşlara sağlanabileceğine, ekonomik verimliliğin amaçlanmasından, ödeme kaynaklarına ve finansal yetersizlik, ekonomik tedbirlerin alınmasına, planlama konusunda mali planlamaya önem verildiğine, verimlilik ve niteliğin önceliklendirildiğine, uzun vadeli planlamalar yapıldığına ve özlük haklarının planlama ile güvence altına alındığına yer verilmektedir.

Makrosistem. Makrosistem katmanında ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, makrosistem katmanında kültürel boyutun incelendiği evrensel ve milli değerlerin öğrencilere kazandırılması, Atatürkçülük ve eşitlik ön planda yer almaktadır. TES'te milli değerlere önem verildiği, milli birliğin, egemenliğin ve bağımsızlığın sağlanması, milli ahlak ve refahın korunmasına, geliştirilmesine önem verildiğine, eşitlik ve Atatürkçülük konularının milli eğitimin temel amaçları arasında olduğuna, evrensel değerlere önem verildiği ve insanın merkezde yer aldığı hem ulusal hem de evrensel değerler çerçevesinde insan yetiştirilmesinin amaçlandığına, sosyal devlet uygulamalarına önem verildiği ve topluma hizmet açısından teşviklerde bulunulduğuna yer verilmektedir.

Kronosistem. Kronosistem katmanında ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, kronosistem katmanında zamanın değişim etkisinin merkezde olduğu kronosistemde eğitim sisteminin çağdaş ve bilimsel bir eksende geliştirilmesinin amaçlandığı, süreğen başarıların hedeflendiği ve gelişim için teknolojiye faydalanılmaktadır. TES'te süreğen durumların varlığı ve eşitliğin sağlanması ve akademik başarıların gerçekleştirilmesi için süreğen uygulamalara vurgu yapıldığına, zaman içerisinde sürekli bir gelişimin hedeflendiğine, zamanın değişimsel etkisine, teknolojinin etkisinden ve teknolojinin TES'e önemli kazanımlar sağladığına, 21. yüzyılda 'da çağdaşlık yolunda adımlar atıldığından ve atılması gerektiğinden ayrıca çağın gerekliliklerinin önemine, bilimselliğe önem verildiğine ve bu konuda çağdaş bilimin ve araştırma faaliyetlerin desteklenmesine yer verilmektedir.

Model 2: Ekolojik Sistemler Kuramı Ekseninde Türk Eğitim Sisteminin Mevcut Görünümü Modelinin Paydaş Görüşüne Göre Betimlenmesi

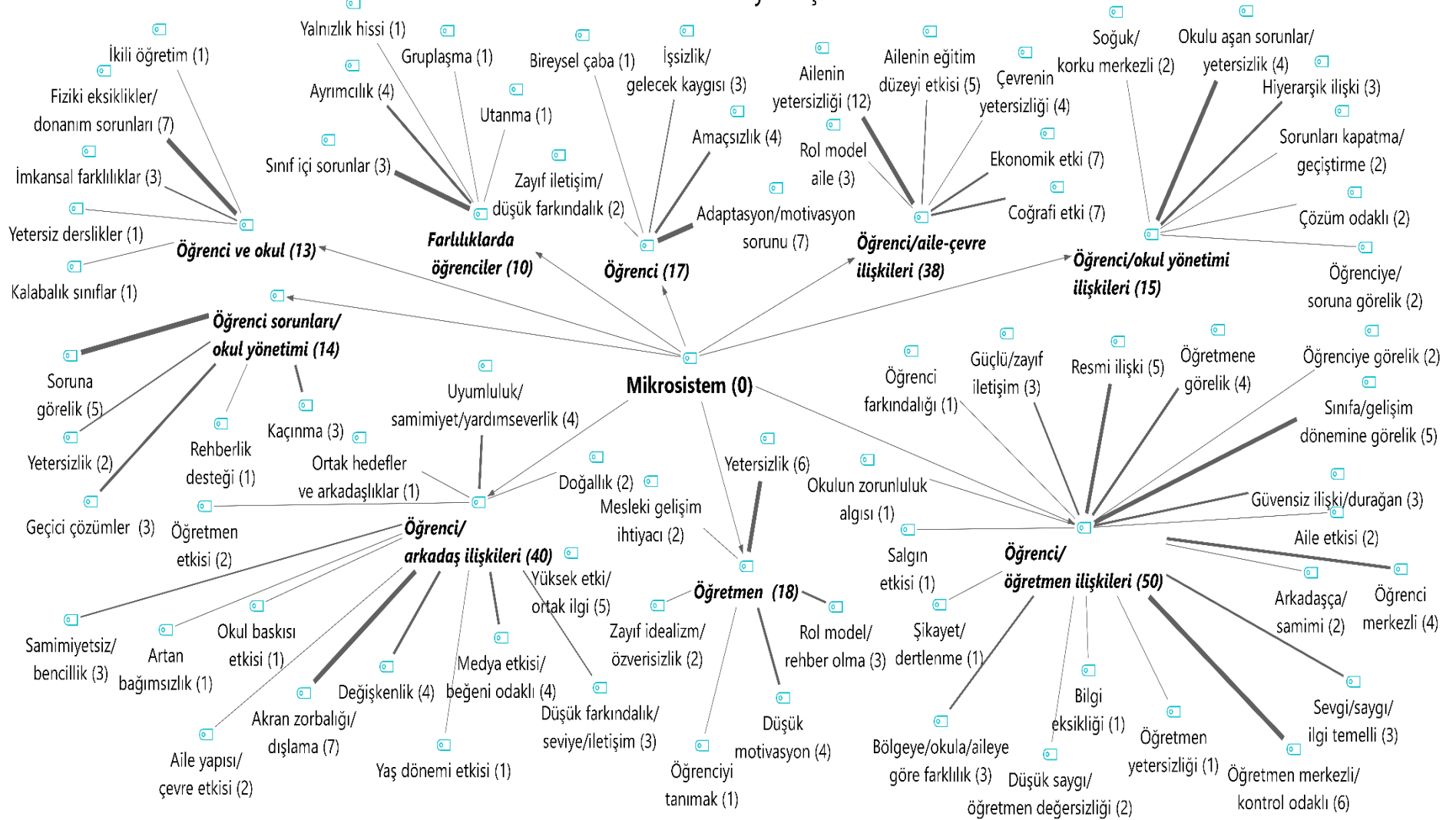
“Türk eğitim sistemindeki paydaşların (öğretmenler, okul yöneticileri, bakanlık taşra teşkilatı yöneticileri, bakanlık merkez teşkilatı yöneticileri ve akademisyen) görüşlerine göre ekolojik sistemler kuramının katmanlarında Türk eğitim sisteminin mevcut görünümü nasıldır?” sorusuna yanıt bulmak için görüşmeler yapılmıştır. Aşağıdaki bulgular katılımcıların gözünden TES’in nasıl bir görüntüye sahip olduğunu sunmaktadır.

Kuramın katmanları bulguların temasını, altında yer alanlar ise alt temaları ve kodları ifade etmektedir. Bulguların sunulmasında mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem katmanlarında ortaya çıkan bulgulara sırasıyla yer verilmiştir. Her katmanın öncelikle hiyerarşik kod modeli sunulmuştur. Daha sonra modelin her bir alt temasının kodlar doğrultusunda ifade ettikleri katılımcı görüşleri çerçevesinde açıklanarak bulgular sunulmuştur. Tüm katmanların bulguları sunulduktan sonra beş katmanın birleştirilmesiyle “ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türk eğitim sisteminin mevcut görünümü modeli” sunulmuştur.

Aşağıda yer alan doğrudan alıntılarının sonunda yer alan harf ve rakamlar ilgili paydaş/katılımcıyı ifade etmektedir. Örneğin; “Ö1”: Öğretmen 1, “A1”: Akademisyen 1, “TT3”: Taşra teşkilatı yöneticisi 3, “BT2”: Bakanlık teşkilatı yöneticisi 2, “OY5”: Okul yöneticisi 5 şeklindedir. Aşağıda ilk katman olmasından dolayı mikrosistem katmanı ile TES’in ekolojik sistemler kuramındaki görünümüne öncelikle yer verilmiş daha sonra diğer katmanlardaki görüntüleri sunulmuştur.

Mikrosistem. Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türk eğitim sisteminin mevcut görünümü modelinin mikrosistem katmanı bu başlıkta incelenmiştir. Bu kapsamda mikrosistem katmanında ortaya çıkan bulgular mikrosistem hiyerarşik kod modelinde aşağıda Şekil 22’de sunulmuştur.

Mikrosistem Hiyerarşik Kod Modeli



Şekil 22. Mikrosistem hiyerarşik kod modeli

Şekil 22'ye göre mikrosistem hiyerarşik kod modelinde mikrosistem katmanında toplamda 215 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda dokuz alt tema ve 72 kod ortaya çıkmıştır. Mikrosistem katmanında ortaya çıkan alt temalar: “öğrenci”, “farklılıklarda öğrenciler”, “öğrenci ve okul”, “öğrenci sorunları/okul yönetimi”, “öğrenci/arkadaş ilişkileri”, “öğretmen”, “öğrenci/öğretmen ilişkileri”, “öğrenci/okul yönetimi ilişkileri” ve “öğrenci/aile-çevre ilişkileri” şeklindedir. Mikrosistem katmanında yer alan alt temalara yönelik bulgular frekanslarına göre aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenci/öğretmen ilişkileri. Mikrosistem “öğrenci/öğretmen ilişkileri” alt temasında 19 kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “öğretmen merkezli/kontrol odaklı” (6), “resmi ilişki” (5), “sınıfa/gelişim dönemine görelik” (5), “öğrenci merkezli” (4), “öğretmene görelik” (4), “sevgi/saygı/ilgi temelli” (3), “güçlü/zayıf iletişim” (3), “güvensiz ilişki/durağan” (3), “bölgeye/okula/aileye göre farklılık” (3), “aile etkisi” (2), “öğrenciye görelik” (2), “arkadaşça/samimi” (2), “düşük saygı/öğretmen değersizliği” (2), “öğretmen yetersizliği” (1), “salgın etkisi” (1), “okulun zorunluluk algısı” (1), “şikayet/dertlenme” (1), “öğrenci farkındalığı” (1) ve “bilgi eksikliği” (1) kodlarıdır.

Öğrenci öğretmen ilişkilerinde “öğretmen merkezli/kontrol odaklı” bir durum öne çıkmıştır. “Ö4” ün ifadesine göre,

“Bir kere eğitim ya da okul hayatı diyelim bir zorunluluk gibi algılanıyor öğrenciler tarafından. Yani biz zorunlu olarak bir eğitime tabi tutuluyoruz. Zorunlu olarak işte ben 12 sene bu okula geleceğim devam edeceğim. Ondan sonrası işte kendisine kalmış çocuğun dolayısıyla çocuk bu gözle bakıyor eğitime. Öğrenci öğretmen ilişkisi derken aslında çocuğun eğitime bakış açısı bunu etkiliyor; çünkü çocuğun gözünden eğitim demek öğretmen demek. Bunlar bağlaç olduğu için çocuk okula zoraki geliyor. O okula zoraki gelince ne oluyor okuldaki öğretmen onun gözünde bir otorite figürü. Yani düzeni sağlayacak düzeni koruyacak 12 yıl boyunca okulda tutacak okul binası içerisinde tutacak hani gardiyan bu benzetmeyi çok yapıyorlar (Ö4).”

Öğretmen otorite figürü olarak görülmektedir ve öğretmenin disiplini sağlayan otoriter bir figür olması öğretmen öğrenci ilişkilerini de şekillendirmektedir. Öğrencinin eleştirel düşünmesi isteyen; ancak böyle düşündüğünde otoritesini kullanan bir öğretmen figürü ortaya çıkmaktadır ve eğitim paradigması değişmesine rağmen öğretmenler bu değişime başarılı şekilde uyum sağlayamamıştır.

Öğretmenin kontrol eden, baskın bir figür olduğu ve öğretmen merkezi bir eğitim anlayışının devam ettiği saptanmıştır. Öğrenci öğretmen ilişkilerinde “resmi ilişki” olduğu belirlenmiştir. “Ö6” ya göre,

“Öğretmen yaptığı işi profesyonel olarak yaptığını zannediyor. Bu öğrenciye de yansıyor işin açığı...Öğrenci bu profesyonelliği kabullenemedi. Farklı şekillerde algıladılar. Veli ve öğrenci açısından o yüzden çok olumlu bir yere gittiğini düşünmüyorum. Öğrenci öğretmen ilişkisi şu anda güvensiz çok fazla samimiyete gerek duymayan bir ilişki halini aldı (Ö6).”

Geçmişte var olan öğretmen öğrenci ilişkileri değişime uğramıştır ve bu değişim de eğitimi olumlu etkilememiştir. Ayrıca ilişkiler daha resmi ve mevzuat çerçevesinde yürütülmektedir ve resmi bir ilişki yapısı vardır. Öğrenci öğretmen ilişkilerinde “sınıfa/gelişim dönemine görelik” olduğu saptanmıştır. “Ö2” nin ifadesine göre,

“Mesela ilkokulda öğrenci öğretmen ilişkisi başta da söylediğimiz gibi mesela kültürümüzden dolayı sıcak samimi bir ilişki. Öğrencilerimizi kendi çocuklarımız gibi görme şeyimiz var. Her sınıf öğretmenin böyle bir potansiyeli var. Sınıfa girdiği zaman sanki kendi çocuklarıymış gibi böyle bir heyecan var (Ö2).”

Öğrencilerin içerisinde bulunduğu gelişim dönemi ve eğitim düzeyi öğretmenleri ile olan ilişkilerinin şekillenmesinde etkilidir ve özellikle ilkokulda bu ilişki sevgi, saygı ve samimiyet çerçevesindedir. Öğrencilerin gelişim dönemleri ve sınıf seviyeleri öğretmenle olan ilişkilerini etkilemektedir. Öğrenci öğretmen ilişkilerinde “öğrenci merkezli” olduğu belirlenmiştir. “OY2” nin görüşüne göre,

“Tabii ki eğitimde öğrenci merkezli olduğu için öncelikle öğrencinin kendini geliştirmesi gerekiyor. Plan program kapsamında öğretmenin rehberliğinde öğretmen önderliğinde derslerini günlük takip etmeleri gerekiyor (OY2).”

Öğrenci merkezli bir eğitim olmaktadır ve öğretmenin de öğrenciye rehberlik etmesi gerekmektedir ve öğrenci merkezli ilişki vardır. “Öğretmene görelik” olduğu saptanmıştır ve “Ö1” in görüşüne göre,

“Öğrenci öğretmen ilişkisinde hem öğretmenin mesleği ile olan durumu mesleğine karşı olan ilgisi hem de öğrencinin ne kadar almaya açık ya da ne kadar hedeflere göre yönlendirilmiş veya hazırbulunuşluk seviyesi yüksek düzeyde [...] değişiyor bence bu durum (Ö1).”

“Ö1” in görüşüne göre öğretmenin mesleğine bakış açısı ve kendi yapısını öğrenci ilişkileri şekillendirmektedir. Öğretmen yeterliği öğrenci ile olan ilişkisini etkilemektedir. Öğretmen öğrenci ilişkisinde “sevgi/saygı/ilgi temelli” bir yaklaşım vardır. “OY5” in ifadesine göre,

“Yani şu an ele aldığım zaman öğrenciler öğretmenler arası ilişkinin iyi olduğunu düşünüyorum. Öğretmen akşam çıkışta kalan öğrencisini bırakıp sorumsuzluk yapıp çekip gitmiyor. Onu ailesine teslim etmeden gitmiyor. Ders dışındaki durumdan da bahsediyorum. Ders dışında da ilgileniyor yapamadığı şeylere çözüm arıyor ona ulaşmaya çalışıyor (OY5).”

“OY5” in görüşüne göre öğrenci ilişkilerinde sevgi ve saygı temelli ilişkilerin olduğu ifade edilmiştir. “Güçlü/zayıf iletişim” de ilişkilerde vardır. “Ö7” ye göre,

“Genel olarak baktığımız zaman öğretmenlerimizden kimse gerçekten bu işi özverili bir şekilde iletişim hat safhada kullanarak yapmıyor. Öğrencisiyle çok açık bir ilişki kurduğu yani öğretmen öğrenci ilişkisi bağlamında bazısının da tamamen kapalı olduğunu derse girip çıktığını sadece ders anlatmak hatta anlatmayıp çıktığını biliyoruz (Ö7).”

Buna göre iletişimin öğretmen öğrenci ilişkilerini şekillendirmede aktif bir rolü vardır ve bu iletişimi kuracak kişi de öğretmen olmalıdır. Öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurma konusunda başarılı olamadığı, bazı durumlarda da kendisini iletişime kapattığı ve sadece dersini anlatıp gittiği saptanmıştır. “Güvensiz ilişki/durağan” bir yapı da ilişkilerde vardır. “Ö6” nın görüşüne göre,

“Eğitim sistemini yeterlilik açısından değerlendirmiyorum; ama bugün geldiğimiz nokta öğrenci öğretmen ilişkisi açısından güvensiz bir ilişki vardır. Bunun zaten sancılarını bence çekiyoruz. Aile öğretmene güvenemeyebiliyor, öğrenci öğretmeni güvenemeyebiliyor art niyetlilik söz konusu. Her iki taraf için de söyleyebilirim bunu. Mesleki doyum açısından çok da fazla bir şey beklemiyor birçok öğretmen (Ö6).”

“Ö6” nın görüşüne göre öğretmen öğrenci ilişkileri güvensiz ve durağandır, öğretmenlerin mesleki doyumları da düşüktür. “Bölgeye/okula/aileye göre farklılık” durumu da ilişkileri değiştirmektedir. “Ö1” in ifadesine göre,

“Bence Türk eğitim sisteminde öğrenci öğretmen ilişkileri bölgesel olarak değişiyor. Okuluna göre değişiyor diyebilirim; çünkü doğuda görev yapmış ona nazaran biraz daha Batı saydığımız bu bölgede görev yapmış biri olarak bölgesel farklılıklar bunun da nedenini kültürel farklılıklara dayandırarak bölgenin şartlarına dayandırarak bu tarz bir durumun öğrenci öğretmen ilişkisine yansıdığını düşünüyorum açıkçası (Ö1).”

Ülkenin doğu ve batısına göre öğrenci öğretmen ilişkileri değişkenlik göstermektedir ve okul türleri de bu ilişkileri etkilemektedir. Ayrıca öğretmen öğrenci ilişkileri aile yapısına, bölgenin özelliklerine ve okul türlerine göre de değişmektedir. “Arkadaşça/samimi” bir ilişki de vardır. “Ö2” ye göre,

“Bu bizim toplumumuzdan da kaynaklı çok hani, tabi kendimden yola çıkarak cevap vereyim. Genelde öğrencilerimiz kendi çocuklarımız gibi yakın ve samimi sıcak ilişkilerimiz oluyor diyebiliriz (Ö2).”

Öğretmenler tarafından öğrencilerle arkadaşça samimi ilişkiler kurulmaktadır. “Düşük saygı/öğretmen değersizliği” de ilişkilerde ortaya çıkmıştır. “OY4” ün belirttiklerine göre,

“Öğrenci öğretmen ilişkisini işin açığı negatif yönde buluyorum. Mevcut eğitim sistemimizde öğrencinin gözünde öğretmenin değeri yok sayacak kadar az. Bu durumu da sistemin getirdiği sorunlar olarak bakıyorum; çünkü eğitimciden önce öğrenci gelir eğitimciden önce veli gelir amacı ile yaklaştığımız için bu yüzden eğitim sistemimizde öğretmenimizin önemi çok da fazla görünmüyor (OY4).”

Öğretmene verilen değer azalmıştır ve azalan değer öğretmen öğrenci ilişkilerini de olumsuz etkilemiştir. Eğitim sisteminde öğretmene bakış açısı zaman içerisinde değişmiştir ve bu değişim de hem öğretmen öğrenci hem de öğretmen veli ilişkilerini öğretmenler açısından olumsuz etkilemiştir. Böylece öğretmene saygı azalmaktadır ve öğretmenin değeri de düşmektedir. İlişkilerde “öğretmen yetersizliği” olduğu belirlenmiştir ve “Ö3” ün ifadesine göre,

“Bizim çocuklara hedef kitlemiz öyle diyeyim öğrencileri anlama noktasında sıkıntı yaşıyoruz. Onlar ne demek biz şeyi bilmiyoruz ben bir lise öğretmeni olarak lisedeki öğretmenlerin buna bende dahil üniversitede aldığımız eğitimler bir yere kadar sahaya girdiğinizde zaten denize düşmüş gibi oluyorsunuz çırpınıyorsunuz; ama biz genç ne demek ergen psikolojisi ne demek bir ergeni nasıl anlamalıyız onu nasıl sınıf ortamında verimli hale getirmek için neler yapmalıyız konusunda da zayıfız. Bizim psikolojik danışmanlık yönümüzün de olması lazım. PDR’cilerle iletişimimiz yok. Yani sanki böyle şey gibi makine gibi derse girelim dersimizi anlatalım çikalım tarzında biraz öğretmenlik benim gördüğüm çevremde gördüğüm yapı daha çok bu yönde; ama şunu görüyorum iletişimi kuran matematik öğretsin öğretmesin kendi branşım için söyleyeyim şeyi kazanıyor öğrenciyi kazanıyor sağlıklı bir iletişim kuran çocuğu anlayabilen öğrenciyi kazanıyor (Ö3).”

“Ö3” ün görüşüne göre öğretmenler öğrenciyle iletişim noktasında pedagojik anlamda yeterli değildir ve bu durum da ilişkilerini etkilemektedir. İletişim konusunda başarılı olan öğretmenler derslerini de öğrencilere kazandırmada zorlanmamaktadırlar. Öğretmen öğrenci ilişkilerinde öğretmenlerin yetersizlikleri vardır, iletişim becerileri de güçlü değildir. “Salgın etkisi” de ilişkileri değiştirmiştir. “Ö4” ün belirttiklerine göre,

“Ödev veriyorsun mesela şimdi bu online eğitim de bu biraz daha zorlaştı artık. Ödev veriyorsun ödevini kontrol etmen lazım nasıl edeceksin? Oysa ‘Whatsapp’ dan bana ödevlerinizin fotoğrafını gönderin diyorum. Başka ne yapabilirim ki? Çocuk artık kendisi mi yazıyor yazmıyor mu bilmiyorum. Artık bir şekilde idare etmeye çalışıyoruz (Ö4).”

“Ö4” salgından dolayı öğretmen öğrenci ilişkilerinin uzaktan bir sürece girdiğini ve öğrencilerin yaptıklarının kontrol edilmesinin güçleştiğini ifade etmektedir. Böylece salgın süreci öğretmen öğrenci ilişkilerine mesafe koymuştur ve eğitim öğretim sürecini de olumsuz etkilemiştir. Öğretmenlerin “bilgi eksikliği” olduğu belirlenmiştir ve “Ö1” e göre,

“[...] çocuklara dediğim gibi birinden aldığı refleksini diğerinden bekleyemezsin; çünkü onun hangi şartlarda okula geldiğini bilemiyorsun keza bununla karşılaşıyoruz daha ilgisiz daha farklı nitelendirebileceğimiz bir çocuktan bakıyorsun çok daha farklı şeylerle karşılaşabiliyoruz. Bunun sebebi olmuş olabiliyor o yüzden ben öncelikle öğretmenin en azından kendi sınıf öğretmenliği yaptığı sınıfla ilgili öğrencilerle ilgili bilgileri bilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu zaten öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkiyi gerçekten etkileyecektir. En ilgisiz dediğiniz öğrenciyi bile onunla ilgilendiğiniz de onun nasıl bir reaksiyon verdiğini gördüğünüzde olayı göreceksiniz (Ö1).”

“Ö1” öğretmenin sınıfındaki öğrenciler konusunda bilgi sahibi olmasının iletişimi olumlu yönde etkileyeceğini belirtmektedir. Öğretmenin sınıfındaki öğrencileri tanıması ve ilgilenmesi öğrenci davranışlarını olumlu yönde değiştirmektedir.

Öğrenci/arkadaş ilişkileri. Mikrosistem “öğrenci/arkadaş ilişkileri” alt temasında 14 kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “akran zorbalığı/dışlama” (7), “yüksek etki/ortak ilgi” (5), “uyumluluk/samimiyet/yardımseverlik” (4), “medya etkisi/beğeni odaklı” (4), “değişkenlik” (4), “düşük farkındalık/seviye/iletişim” (3), “samimiyetsiz/bencillik” (3), “doğallık” (2), “öğretmen etkisi” (2), “aile yapısı/çevre etkisi” (2), “yaş dönemi etkisi”

(1), “ortak hedefler ve arkadaşlıklar” (1), “okul baskısı etkisi” (1) ve “artan bağımsızlık” (1) kodlarıdır.

Öğrenci arkadaş ilişkilerinde “akran zorbalığı/dışlama” olduğu görülmektedir. “OY1” in görüşüne göre,

“Bizde akran zorbalığı var. Akran zorbalığı oluyor. Medyada izledikleri okul dizilerinden etkilendikleri zaman arkadaşlarına böyle kötü hakaretler lâkapla davranıyor. Bu tip şeyler yaşıyorlar. İşte bunu da nasıl çözmeye çalışıyoruz takip ederek. Takip takip... Bu benim şey yaptığım bir durum. Bu bazen arkadaşı ya çocuk sonuçta arkadaşlarıyla iyi ilişki kuruyor; ama bazen aynı arkadaşla dışarıda hemen farklı bir pozisyonda arkadaş değilmiş gibi onu suçlayabiliyor. Bunları da yaşıyoruz yani 11-14 yaş grubunda (OY1).”

“OY1” öğrenci davranışlarında seviye düşüklüğü, akran zorbalığı, öğrenciler arasında gruplaşma ve dışlanma olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler arasında “yüksek etki/ortak ilgi” iletişimlerinde saptanmıştır. “OY2” nin ifadelerine göre,

“Özellikle gençlerimiz küçük yaşlarda yanlış davranışlar yanlış arkadaşlarla birlikte yanlış işlerin içine girebilmektedir. Maalesef öğrenci de kendini takip edildiğini ev ailesi tarafından hem okul tarafından hem davranışlarında hem arkadaş ortamında hem de derslerindeki başarı durumunun takip edilmesinden memnun olacaktır (OY2).”

“OY2” nin görüşüne göre öğrenciler kendileri gibi ortak ilgilere sahip olan öğrencilerle daha yakın ilişkiler geliştirmektedirler. Öğrencilerin birbirlerini yüksek düzeyde etkiledikleri, ortak ilgiler doğrultusunda arkadaşlık geliştirdikleri saptanmıştır. “Uyumluluk/samimiyet/yardımseverlik” öğrenciler arasında görülmektedir. “Ö1” in görüşüne göre,

“Türk eğitim sisteminde okuldaki öğrencilerin arkadaşları ile olan ilişkileri yine lise bazında olarak haliyle değerlendireceğim. Bu ergenlik dönemi içerisinde olmalarının çok büyük etkisi var; çünkü bu dönemden oldukça etkileniyorlar. İşte erkeklerin bir takım farklı özellikler kazanmaya başlaması, kızların bir takım farklı özellikler kazanmaya başlaması bunların sosyal statüyü oluşturmaya başlaması ve kendilerini kanıtlamaya çalışmaları bu anlamda artık çocukluktan bir anlamda kurtulup da biraz daha kadın erkek rollerine bürünmeye çalışmaları oluyor. O yüzden de birbirleriyle olan ilişkilerini haliyle etkiliyor; ama genel anlamda çalıştığım bölgeleri baz alırsam o bölgeleri düşündüğümde o çocukların birbiriyle anlayışlı sevecen haliyle kendini daha yakın hissettikleri birkaç grup arkadaş birkaç arkadaşla aralarında çok iyi anlaşarak ilerlediklerini gördüm (Ö1).”

Öğrenci arkadaş ilişkilerinin gelişim dönemlerine göre değişkenlik göstermesine rağmen yakın samimi, arkadaşça ilişkilerinin devam ettiğini “Ö1” belirtmektedir. “Medya etkisi/beğeni odaklı” bir etki de vardır. “OY2” ye göre,

“Tabi bu benim gördüğüm bu diziler olumsuz tutum ve davranışlara sebep oluyor. Öğrenciler dizi karakterlerinden örnek alabiliyorlar. Buradan kıyasla da belki gündem oluşturmak veya öğrencilerin kendini ifade etmesi açısından biraz daha rahatlık var. Gerek sınıf ortamında yapmaya çalışabiliyorlar; ama bizim eğitim sistemimiz tabii ki öğrenci özellikle öğrenci açısından disiplin olması gereken bir sistem (OY2).”

Zaman içerisinde değişen öğrenci ilişkilerinde günümüzde medya etkisinin yer aldığını, öğrencilerin ünlüleri rol model aldıklarını ve kendilerini bu şekilde beğendirme kaygısı taşıdıklarını “OY2” ifade etmektedir. Bu bağlamda medyanın öğrenciler üzerinde etkisi vardır ve kendilerini beğendirme kaygısı olmaktadır. “Düşük farkındalık/seviye/iletişim” öğrenciler arasındaki iletişimde saptanmıştır. “Ö7” nin görüşüne göre,

“Öğrencilerimizin de bu işin yani geleceğin hiç ciddiyetinde olmadığını bunların okuldaki davranışların bir sonraki basamakta öğrencinin hayatını oluşturduğunu hiç kimse fark etmiyor eğitildiğiniz kadar insanlar oluyorsunuz bir sonraki basamakta (Ö7).”

Öğrenciler hem iletişimlerinde hem birbirlerine yaklaşımlarında düşük bir seviyeye sahiptirler ve kendilerine yönelik de farkındalık düzeyleri düşüktür. “Samimiyetsiz/bencillik” bir ilişki de aralarında olmaktadır. “Ö3” ün ifadelerine göre,

“Okuldaki arkadaşlığı tabii onlar kendilerini bize belirli bir derecede gösteriyorlar. Biz belki uzaktan gözlemlemeye çalışıyoruz; ama aynı iletişim sıkıntısı onlarda da oluşabiliyor. [...] birbirlerine karşı acımasızlar. İşin gerçeği; çünkü yeni nesil olarak bakacak olursak şeyler nasıl diyeyim sana biraz daha bireyseller yalan söylemekten çekinmiyorlar mesela bunu bize karşı da yapabiliyorlar [...] o da hep böyle biraz bencilliklerinden kaynaklanıyor bireysel olmalarından kaynaklanıyor burada suçun çocuklarda olduğunu düşünmüyorum ben [...] ama genel olarak saygısızlar birbirlerine karşı çok hani, ben sevmesem de saygı duymalıyım olayı çok fazla yok (Ö3).”

Öğrenciler kendi aralarındaki iletişimlerde ve etkileşimlerde bencilce tutum sergilemektedirler, arkadaşlarına saygı ve samimiyet konusunda da yeterli düzeyde değildirler. Öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkilerinde samimiyetsizliklerin olduğu ve bencilce tutumlar sergiledikleri saptanmıştır. “Doğallık” da iletişimlerde vardır. “Ö4” ün görüşüne göre,

“Çocuklar aslında kendi aralarında gayet iyi anlaşılıyorlar. Onların arasında bir sıkıntı yok. Onların sıkıntısı az önce söylediğim o eğitimin üzerindeki o zorlayıcı yük. Baskı ortamından sıkılıyorlar. Çocuk teneffüste bak çocuğa çocuk gülüyor oynuyor koşturuyor arkadaşıyla şakalaşiyor falan filan; ama aynı çocuk sınıfa giriyor put kesiliyor konuşmuyor saklanmaya çalışıyor. Niye; çünkü ders başladı, çünkü sen orada sınıfın yöneticisi konumundasın. Bahçede iken yönetici çocuktu neden? Kendi etrafına arkadaşlarını topluyordu istediği gibi oyun oynuyordu onu bilmem ne yapıyordu; ama sınıfa girince artık yönetici ruhu kime geçti? Öğretmene geçti. Yani bunu bazı sosyal medyada falan görüyorum. Diyolar ki sınıfta işte öğrencinin seviyesine inelim bilmem ne yapalım. Bunu diyen adamların da eminim %90’ı sınıfta otoritesini konuşturuyor yani hiç şey yapmaya gerek yok. Bunu hepimiz yapıyoruz. Bir bakıma yapmak da zorundayız. Başka türlü zapt edemiyorsun hocam. Benim karşılaştığım şey bu kontrol edemiyorsun zapt edemiyorsun (Ö4).”

“Ö4” çocukların ders dışında teneffüslerde arkadaş ilişkileri kurmalarında doğal bir süreç yaşadığını; ancak ders saati başladığında öğretmenin çocukları kontrol edebilmesi için otorite kurduğunu ve bu durumda öğrencilerin arkadaşları ile olan ilişkilerindeki doğallığı bozduğunu belirtmektedir. Böylece okulun yapısı çocuklar arasındaki doğal ilişkileri bozmaktadır. Öğrencilerin arkadaşları ile olan ilişkilerinde “öğretmen etkisi” olduğu da belirlenmiştir. “Ö1” in görüşüne göre,

“Öğrencilerin hedefleri farklı olduğu için farklı grup arkadaşlıklar kuruyorlar; ama yine de öğretmenin rolünün çok önemli olduğunu düşünüyorum. Orada siz hep birlikte olup birbirleriyle kaynaştırdıklarınızda onların da bir yerde öyle ya da böyle bir şekilde kaynaşıp daha bütünsel bir birliktelik arkadaşlık sürdürdüklerini söyleyebilirim (Ö1).”

Öğretmenlerin öğrencilerle ve aileleri ile diyalog geliştirmesi velileri okula katabilmektedir ve öğrencilerin birbirleri ile sağlıklı iletişimler, arkadaşlıklar geliştirmesinde etkilidir. Öğretmen davranışları, tutumları ve öğrenciyle olan ilişkileri öğrencilerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerini de etkilemektedir. “Aile yapısı/çevre etkisi” nin ilişkileri şekillendirdiği öne çıkmıştır. “Ö3” e göre,

“Aileden gelen okuldaki öğretmen ortamında gördükleri yoksa gerçekten uzun süreli beraber oldukları gruplarda o tarz değişiklikleri sağlayabiliyorsun. Birbirlerine saygı duymayı öğrenebiliyorlar birbirlerine sevgi dolu şekilde yaklaşmayı bu özellikleri kazanabiliyorlar; ama bu bir anda olabilecek bir şey değil; ama genel olarak saygısızlar birbirlerine karşı çok hani bu ben sevmesem de saygı duymalıyım olayı çok fazla yok (Ö3).”

“Ö3” ün görüşüne göre öğrencilerin aile yapıları onların okuldaki arkadaş ilişkilerini etkilemektedir. Buna göre çocukların arkadaş ilişkilerinde göstermiş

olduğu birtakım olumsuz ve olumlu özelliklerin de kaynağı ailesi ve yakın çevresidir. “Ortak hedefler ve arkadaşlıklar” in öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. “Ö1” in görüşüne göre,

“Diğer grup diye adlandırdığımız çocukların da yine onların da hedefleri ve seviyeleri sınav için hazırlanma durumlarının aynı olduğunu söyleyebilirim seviye olarak. Onların da birbirleriyle bir grup olarak arkadaşlık kurduklarını ve bu doğrultuda hedefleri doğrultusunda yakın olduklarını gördüm. Daha önceki sınıflarda benim 12. sınıfta sınıf öğretmenliği yaptığım çocukların daha öncesinde yakınlık kurup son sınıflarında yine sınav döneminde birbirlerine destek olduklarını gördüm (Ö1).”

“Ö1” in görüşüne göre sınav dönemi gibi zamanlarda öğrenciler ortak hedefler doğrultusunda arkadaş grupları oluşturmaktadır ve birbirlerine bu dönemde destekleri de olmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler arkadaşlarıyla ilişkilerinde ortak hedefler doğrultusunda arkadaşlık ilişkileri geliştirmektedirler.

Öğrenci/aile-çevre ilişkileri. Mikrosistem “öğrenci/aile çevre ilişkileri” alt temasında altı kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “ailenin yetersizliği (12)”, “coğrafi etki” (7), “ekonomik etki” (7), “ailenin eğitim düzeyi etkisi” (5), “çevrenin yetersizliği” (4) ve “rol model aile” (3) kodlarıdır.

Öğrencinin aile ve çevre ilişkilerinde “ailenin yetersizliği” olduğu öne çıkmıştır. “Ö1” in ifadesine göre,

“[...] ders durumunu etkiliyor. O gün daha ilgili daha iyi bir motivasyonla gelmiş o gün ne yapsanız çocuğu derse katamıyorsunuz. Mesela kesinlikle biliyorum ki bir şey olmuştur. Akabinde biliyorum ki çocukla görüşüyorum bir şey olmuş ailede yaşanan bir şey olmuş ki çocuk mutsuz. [...] mutsuz olmayan bir çocuğun o gün çok daha mutsuz olduğunu gördüğümde mesela dedim ya her gün birebir çocuklarla muhatapsınız bu hallerini biliyorsunuz. O gün daha farklı bir durum söz konusu olduğunda sordum konuştum ders çıkışı. ‘Senin her zamanki halin değil nedir bu durum?’ dedim. Aile ilgili bir durum söz konusu, abisinin yaşadığı bir durum söz konusu. Olumsuz bir durum üzücü bir durumdu. Bu durumdan birebir etkilenmiş. Uyuşturucu kullanımından dolayı abisi içeri alınmış [...] ailenin kullanmış olduğu uyuşturucu durumu çocuğun okuldaki ruh halini birebir bir etkiliyor (Ö1).”

Aile yapısı öğrencilerin yaşantılarının şekillenmesinde etkili olduğu, aile ortamında yaşanan sorunlar veya mutluluklar çocuğun okul yaşantısını da etkilediği “Ö1” tarafından ifade edilmektedir. Farklı aile yapılarından gelen çocukların okuldaki hazırbulunuşlukları da değişmektedir. Aynı sınıfta farklı düzeydeki çocuklara

verilmesi gereken eğitim de öğretmenleri zorlamaktadır ve çocuklar arasında oluşan bu fark da genellikle yaşam boyu devam etmektedir. Böylece ailelerin yetersizlikleri öğrencilerin okul yaşantılarını olumsuz etkilemektedir ve bu durum öğretmenlerin de işlerini zorlaştırmaktadır. “Coğrafi etki” ilişkilerde öne çıkmıştır. “Ö4” ün görüşüne göre,

“Bir çocuk mesela şehirde sıcak yatağından kalkıp okula geliyor diğeri de köyde hayvanlara bakmış sabah hayvan otlatmaya götürmüş ondan sonra ne bileyim sekiz kardeş on kardeş ayağında doğru düzgün ayakkabı yok. Şimdi bu iki çocuğun çevresi birbirinden çok farklı. Bunlar tamamen ayrı dünyalardan gelen insanlar. Sen bunların hepsini aynı yere koy aynı sınıfa koyup aynı müfredatı işle sonra aynı şekilde başarı bekle. Bu tabii ki çok zor yani imkânsız bir şey hatta bunun için özel bir çaba sarf etmen lazım onu da tabii ki her zaman sarf etme imkânın olmuyor. [...] (Ö4).”

“Ö4” coğrafi çevrenin çocuğun eğitim yaşantısını şekillendirdiğini ifade etmektedir. Özellikle köyler gibi kırsal yerleşim yerlerindeki öğrenciler eğitim imkanlarına şehirdeki öğrenciler kadar ulaşamamaktadır. Kırsaldaki yaşam mücadelesi çocuğun aile yaşamına katkı sağlamasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda eğitim bu çocuklar için öncelikli bir ihtiyaç haline gelememektedir ve coğrafi imkanların yarattığı eşitsizliklerin sonucu olarak da çocuklar kaliteli bir yükseköğretimden de yeteri kadar faydalanamamaktadır. Bu kapsamda coğrafi bölgelerin ve yaşanılan yerin kırsal veya şehir olmasının çocuğun eğitime bakış açısını şekillendirdiği, aile yaşantısına katkı sunmak durumunda olan çocuklar için eğitimin ön planda yer alamadığı saptanmıştır. “Ekonomik etki” aile etkilerinden biri olarak saptanmıştır. “OY2” nin ifadesine göre,

“Kırsal kesimde şehir merkezlerinde öğrenim seviyesi daha üst düzeyde olan öğrencilerimizin başarıları gördüğümüz kadarıyla daha büyük. Kırsal kesimde özellikle tarımın var olduğu yerlerde insanlar daha çok tarıma dayalı bir şey olduğu için öğrencilerimizin daha çok okuldan ziyade geçimlerini sağlamak için birçok zamanlarda da öğrenci ailesine yardım etmekte. Geçim sıkıntısı çektiği için ve burada eğitim biraz daha ikinci planda gibi geliyor (OY2).”

“OY2” nin görüşüne göre “coğrafi etki” ile iç içe olan “ekonomik etki” benzer şekilde ailelerin ihtiyaçlarını önceliklendirmelerini gerektiriyor ve çocuklar ailelerinin ekonomilerine katkıda bulunmak zorunda kaldıklarından eğitim daha geri planda kalmaktadır. “Ailenin eğitim düzeyi etkisi” çocuklarıyla olan ilişkisini şekillendirmektedir. “OY3” ün belirttiklerine göre,

“Anne baba eğitilmiş ise eğitime verecekleri destek küçük yaşlardan itibaren bunlara ayıracakları kaynak yapacakları maddi manevi katkılarla yüksek; ancak anne baba eğitilmiş değil ayıracabilecekleri kaynak sınırlı ise bu durumda çocukların alabileceği eğitimler arasında çok ciddi farklar olacaktır (OY3).”

“OY3” ün görüşüne göre, ailelerin eğitim düzeyi, entelektüel birikimi çocukların yetişme biçimlerini etkilemektedir. Eğitim düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının daha küçük yaşlardan itibaren donanımlı yetiştirilmesi ailenin önceliği olurken eğitim düzeyi düşük ailelerde bu durumun tersi yaşanabilmektedir. Böylece ailenin eğitim düzeyi ve çocuğuna olan ilgisi çocuğun eğitimini şekillendirmektedir. “Çevrenin yetersizliği” çocuğun yetişmesinde belirleyicidir. “Ö3” ün ifadesine göre,

“Sen veliyi okula davet ediyorsun bulunduğun çevre bu konuda ilgisizse veli okula gelmek istemiyor okulu çok önemli görmüyor. Bu biraz şeyi de etkiliyor okulun bulunduğu çevre mesela Mersin’de mevsimlik işçiler var göçle gelen adam geliyor buraya çocuğu tarlaya götürmek zorunda adam. [...] Adam diyor ki ‘Bizim çocuklar neye lazım iş gücü gelecek yevmiye artacak 5 kişi gelirse 5 kişilik yevmiye 10 kişi gelirse 10 kişilik yevmiye’ dolayısıyla çevre böyle olduğu için oradaki adama şeyi anlatamıyorsun. Çocuğun eğitimi öğretimi çok önemli uzak hedefi düşünemiyor adam. Düşünmek de istemiyor veya düşünmeli mi o da ayrı bir konu. O zaman şeyi sorguluyorsun eğitim bunlar için nasıl olmalı? Adamın böyle bir ihtiyacı var. Temel ihtiyacı bu yani iş düşünmesi gerekir mi? Eğitim sisteminin ona göre organize olması lazım [...] (Ö3).”

“Ö3” ün görüşüne göre çevre hem çocuğun eğitim yaşantısını hem de ailenin yaşam biçimini şekillendirmektedir. Aile çocuğunun daha iyi bir çevrede yetişmesi için bulunduğu çevreyi değiştirme eylemine geçmektedir, ailelerin yaşamlarını sürdürmek için var oldukları mücadeleye çocuklarının da emeklerini katma zorunluluğu olmaktadır. Okulun bu konudaki işlevinin çocuğun olumsuz davranışlarını törpülemek olduğu; ancak bunu yaparken de kültürel değerlerini ve yapılarını bozmaması gerekmektedir. Çevre yetersizliği çocukların eğitim yaşantılarına katılımlarını ve eğitime olan bakış açısını olumsuz etkilemektedir. “Rol model aile” olunması çocuğun yetişmesinde belirleyicidir. “OY1” e göre,

“Aile çocuğuna sevgi gösteriyorsa çocuğu okulda daha yumuşak daha naif daha uysal sıkıntısız bir durum yaşıyor; ama düşün aynı evde çocuğunu sürekli dövüyorsa ya da erkek çocuklarda biz bunu görüyoruz kızlarda da görebiliriz de nadir; ama erkek çocuklarda bazen aile çocuğuna şiddet uyguluyorsa o çocuk da geliyor okulda başka arkadaşına şiddet uygulayabiliyor. Bu onlar için doğal olur, küfrediyorsa gelip okulda küfürlü olabiliyor (OY1).”

Ailenin rol model olması çocuğun yetişmesini şekillendirmektedir ve çocuk ailede gördüklerini okula da yansıtmaktadır.

Öğretmen. Mikrosistem “öğretmen” alt temasında beş kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “yetersizlik” (6), “düşük motivasyon” (4), “rol model/rehber olma” (3), “mesleki gelişim ihtiyacı” (2), “zayıf idealizm/özverisizlik” (2) ve “öğrenciyi tanımak” (1) kodudur.

Öğretmen özellikleri incelendiğinde “yetersizlik” olduğu saptanmıştır. “A7” nin ifadesine göre,

“Düşünebiliyor musun bir yerde 25 sene öğretmenlik yapacaksın iki tane masalı derleyemeyeceksin. İki tane halk türküsü bilmeyeceksin, sınıfta söyleyemeyeceksin. Ben X ilinde öğretmenlere ben bir konuşma yaptım dedim ‘Bu ilden olanlar el kaldırsın’ yarım çoğu o ilden, diğerleri de çevre illerden gelmişler. Acayip de bir mahalleleşme var içine kapanma kendi içerisinde beslenme şey falan ondan sonra dedim ki ‘Y türküsünü biliyor musunuz?’ O yani herkes biliyor. ‘Peki, Z Hanımı biliyor musunuz?’ dedim. O kim hocam dediler Z Hanım yanılmıyorsam A Hocanın kızı bu ilin merkez köyünden 2010’da falan vefat etti, nişanlısı cirit oynarken terlemiş sonra da çayıra yatırmış zatürreden ölmüş onun için o türkü yakılmış. Bir tane çocuk o türkünün hikayesini o türkünün yaşanmışlıklarını sahibi ile röportaj yapmayı bir tane çocuk denemez mi ya yani kültürü takip etme yok. Yeni bağımsız hür düşünce yok. Bir de ideolojik eğitim eklenince... (A7).”

Öğretmenler görev yaptıkları yerlerdeki kültürel öğeleri tanıtmak ve araştırmak gibi bir çaba içerisinde değildirler ve bu anlamda özgün üretimler yapmada yetersizdirler. Ayrıca teknoloji kullanımında da öğretmenler yeterli düzeyde değildirler. Bu bağlamda öğretmenlerin, yenilikçi uygulamalar yapmadığı, kültürel öğeleri aktarmadığı ve teknolojik yeterliklerinin yüksek olmadığı saptanmıştır. “Düşük motivasyon” un öğretmenlerde olduğu belirlenmiştir. “Ö4” e göre,

“Türk eğitim sisteminde görmüş olduğum paydaşlarda müthiş bir yılgınlık var. Yılgınlık yani bana dokunmasın da hiçbir şey işimi bozmasın da öyle gitsin. Kimse şunu demiyor ben bu yaptığım şeyi daha iyi nasıl iyi hale getirebilirim. Özellikle öğretmenlerden ben doğru düzgün bir şey görmüyorum sosyal medyada paylaşıyor. Onların da çoğu boş aslında balon şeylerde şişiren sosyal medya tabi öyle paylaşacak (Ö4).”

Sistemden kaynaklı sorunlar, öğretmen maaşlarının gündem olması, liyakatsiz yönetici atamaları gibi sebeplerden dolayı öğretmen motivasyonları

düşürmekte ve iş doyumları azalmaktadır. “Rol model/rehber olma” öğretmenlerde saptanan özelliklerdendir. “Ö1” in ifadesine göre,

“Çocukta bir şey varsa mutlaka aileden kaynaklanan bir durum söz konusu. Biz mesela genelde o çocuğun genelde ilgisiz alakasız olduğundan veryansın ederdik aslında ailede bu tarz problemleri bir defa değil çokça yaşadığına şahit olduk. Bu olaydan sonra biraz daha ilgilendim yani sebebi buymuş aslında biz çocuk niye böyle diyoruz; ama mutlaka onu etkileyecek olumsuz ya da bu tarz olaylar çocuğu etkiliyor; yoksa daha akademik olarak çocuktan başarılı olan çocuktan zekâ olarak hiçbir farkı yok (Ö1).”

“Ö1” in görüşüne göre, öğretmenlerin rol model olması ve olumlu davranışlar göstermesi çocukları da etkilemektedir ve çocuklarda davranış değişikliğine neden olmaktadır. Çocukların yaşadıkları sorunların kökeni aileye çıkmaktadır ve öğretmenlerin rehber olması ile bu sorunların önemli ölçüde azalmaktadır. “Öğrenciyi tanımak” öğretmenlerin öğrenciler konusunda öne çıkan özelliklerindendir. “Ö2” ye göre,

“Biz öğretmenler sınıfta akademik dersleri vermenin yanında aslında en çok uğraştığımız bir alan da bu yani öğrencimizin sadece sınıfın içerisinde aynı sınıfta olan öğrenciler değil bazen [...] yan sınıftaki veya bir üst sınıftaki arkadaşını da bekliyor. Yani arkadaşıyla olan ilişkisini de biz takip etmek zorundayız öğretmen olarak. [...] Öğrencimizi gözlemleriz. Kimlerle arkadaşlık ediyor (Ö2).”

“Ö2” nin görüşüne göre, öğretmenlerin öğrencilerini yakından takip etmesi onların yanlış davranışlar geliştirmesini veya arkadaş ortamlarından olumsuz etkilenmesini engellemektedir. Böylece öğretmenlerin öğrencileri ve ailelerini tanıması ve onların davranışlarını yakından gözlemlemesi gerekmektedir.

Öğrenci. Mikrosistem “öğrenci” alt temasında beş kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “adaptasyon/motivasyon sorunu” (7), “amaçsızlık (4)” ve “işsizlik/gelecek kaygısı” (3), “zayıf iletişim/düşük farkındalık” (2) ve “bireysel çaba” (1) kodlarıdır.

Öğrenciler okulda eğitim süreçlerinde “adaptasyon/motivasyon” sorunları yaşamaktadırlar. “Ö6” nın ifadesine göre,

“Öğrenci birinci sınıfa geldiği zaman Rehberlik Araştırma Merkezine hemen yönlendirme yapıldığında çocuk bir paradoksun içine girmiş görüyor kendisini. Bizler programlamamızı uygulamalarımızı çocuğun bulunduğu çevreye kültüre etniğe ya da farklı farklı düzeylere

göre belirlemezsek zaten biz psikolojik danışman olarak ya da eğitim gönüllüsü ya da eğitim çalışanı olarak başarıya zaten ulaşamayız (Ö6)”

Okullarda uygulanan standart programlar ve öğrencilerin okula uyum sağlaması için gerekli süreyi tanımadan PDR bölümlerine sevk edilmesi çocukların adaptasyon sorunları yaşamasına neden olmaktadır. Öğrencilerin yaşantılarında “amaçsızlık” olduğu görülmektedir. “A7” nin görüşüne göre,

“Çocuğun içinde yaşadığı çevre kötü... Çocuk iki bina arasında yaşıyor. Buranın sosyal bir kimliği yok. Biz daha neyi tasarladığımızı bilmiyoruz. Bu çocuğa bakmamız lazım holistik bakmamız lazım. Çocuk ne yapacak Allah aşkına X şehrinde ne yapacak. Hadi diyelim bolca vakti var. Ne yapacak? (A7).”

Öğrencilerin okul içi ve dışı yaşantılarında çevrenin yetersiz olduğu ve gelişimine katkı sağlayamadığı “A7” tarafından belirtilmektedir. Çocukların içinde yaşadıkları çevre, kültürel anlamda zenginleşmesine hizmet edememektedir ve bu anlamda çocuklar sosyal kimlik de oluşturamamaktadır. Tüm bu durumlar öğrencilerin amaçsızlık yaşamasına neden olmaktadır. Öğrencilerde “işsizlik/gelecek kaygısı” olduğu saptanmıştır. “Ö7” nin görüşüne göre,

“Mersinde çalıştığım için çok iyi biliyorum. Akdeniz Toroslar belirli bir kesim Akdeniz ilçelerindeki özellikle dışarıdan gelen göçün etkisiyle oluşan kültür öğrencileri başta eğitime karşı negatif bir tutuma sevk etmiş. Çocuklar bir kere okula gelince hiçbir şey olmayacağını düşünüyorlar. Türk milli eğitim sisteminin kendilerine bir şey sunamayacağını düşünüyorlar. Çocuklarla konuşuyoruz, “Gelecek hayaliniz nedir? İdealiniz nedir?” diye sorduğumuzda: “Hocam zaten biz bir şey olamayacağız.” diyor. Kimisi ehliyet almak için geliyor kimisi güvenlik olacağım diyor. Yani benim bütün konuşmalarım meslek lisesi bağlamında değerlendirilmeli hocam (Ö7).”

“Ö7” meslek lisesindeki öğrencilerin eğitim sisteminin kendilerine bir şey sunamayacağını ve bir aşamayı tamamlamak adına öğrencilerin bu liselere geldiklerini ve meslek lisesi öğrencilerinin kendilerine yönelik bir özgüvensizlikleri olduğunu, kendilerini değerli hissetmediklerini ifade etmektedir. Eğitim sisteminin politikaları ve uygulamaları öğrencilerin istihdam edilmesinde, gelecekte iş kaygısı olmamasında yeterli değildir. “Zayıf iletişim/düşük farkındalık” olduğu öğrencilerde öne çıkmıştır. “A7” nin ifadesine göre,

“Gerçekler değişmeyecek eğer kurallarına göre oynarsak da dünyanın her yerinde modern uygulama okullarının örnekleri var. Sanayi 4-0 5-0’a göre insan tipi nasıl olacak diye toplantılarda X’in bir toplantısı vardı ya kardeşim siz 100 dolarlık bir robotun yapacağı işi neden çocuklarınıza öğretiyorsunuz diyor. Sanat estetik resim yani üretkenlik farklı bakış açıları birlikte öğrenebilme becerisi iletişim becerisi... Bak sen okulu müdürüsün bak çocukların iletişim becerileri çok zayıf. Sözlü iletişimde bile çok büyük sorunları var yüzüne bakarak konuşmıyor çocuklar. Yazılı iletişim zaten onu öğretmenler de yapamıyor. Ya git dilekçe yaz derdini anlat desen Google’dan hazır dilekçe örneği arıyor. Aslında diyor ya mevlitte öyle bir şey var çok alametler belirdi çok aslında çok alametler var fakat bunu yapabilecek işte bir şey yok, entelektüel hareket ve dinamizm yok (A7).”

Öğrencilerin yetiştirilmesinde sistemsel hataların olduğu ve bu sistemsel hataların öğrencilerin sözlü ve yazılı iletişimlerini etkilediğini “A7” belirtmektedir. Öğrenciler sanat, bilim gibi alanlarda faaliyet göstermesi gerekirken daha çok mekanik işlerde çalışmaktadırlar. Öğrencilerin farkındalıkları düşüktür ve hem sözlü hem de yazılı becerileri de yeterli değildir. Eğitim sistemi içerisinde öğrenciler “bireysel çaba” göstermektedirler. “A3” e göre,

“Türkiye'nin genel ortalamasına bakıldığında merkezi ulusal sınavlara bakıldığında başarı çok da yüksek olduğu görülüyor. Şimdi öyle düşünülüyorsa demek ki gereklilik yeterince sağlanamamış. Aile tarafından bu sadece zekâ işi değil başka yeterlilikler de var yani maddi yeterlilikler var ya da bunun gibi diğer yeterlilikler olması gerekiyor. Aile desteği olması gerekiyor. Bu koşullar ne kadar sağlıyor dersek bu koşullar biraz sıkıntılı yani öğrencinin kaynağa hemen ulaşması gerekiyor. Yani internet olması gerekiyor, tek başına zeki değil kütüphaneye ulaşması gerekiyor, spor etkinlikleri yapması gerekiyor bunlar karşılanamadığında öğrenci kendi etkinliklerini kendisi geliştiriyor; ama bu da yeterli olmuyor (A3).”

Merkezi ve ulusal sınavlarda yeteri kadar başarı sağlanamadığı ve bu konuda öğrenciye sunulan imkanların ve aile desteklerinin yeterli olmadığını “A3” ifade etmektedir. İmkanlara erişmede öğrenciler sorun yaşamaktadırlar ve kendi bireysel çabaları ile imkanlar yaratma çabasındadırlar; ancak bu bireysel çabaları da yeterli olamamaktadır.

Öğrenci/okul yönetimi ilişkileri. Mikrosistem “öğrenci/okul yönetimi ilişkileri” alt temasında altı kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “okulu aşan sorunlar/yetersizlik” (4), “hiyerarşik ilişki” (3), “sorunları kapatma/geçişirme” (2), “çözüm odaklı” (2), “soğuk/korku merkezli” (2) ve “öğrenciye/soruna görelilik” (2) kodlarıdır.

Öğrenci okul yönetimi ilişkilerinde “okulu aşan sorunlar/yetersizlik” olduğu ortaya çıkmıştır. “OY2” nin ifadesine göre,

“Veli ile birlikte bu olayı görüşme yaparak özellikle rehber öğretmenlerimiz bu konuda aile ziyaretleri yaparak öğrencimizin ailemizin anne babamızın sosyoekonomik durumlarını öğrendikten sonra iletişim halinde okul olarak yapabileceğimiz çalışmalarımızı görüşmelerimizi hem öğrenci hem aile hem anne baba ile çözmeye çalışıyoruz. Çözemediğimiz takdirde tabii ki ilgili birimlerimize ilçe milli eğitim müdürlüklerine bildirmek vasıtasıyla olayın çözümü için gerekli raporları gerekli düzenlemeleri yapmak zorundayız. Türk eğitim sisteminde böyle bir laf var ‘bu bizim sorunumuz değil bu ailede yaşanmış bir olay’ ya da ne bileyim ‘bu internet ortamında yapılmış bir olay’. Sonuçta bu tür olaylar öğrencinin okulunu etkilediği için öğrencinin akademik gelişimini etkilediği için sonuçta ailede bir sorun olduğu için eğitimde aksamalar olacaktır. Biz bu açıdan buna kayıtsız kalamayız kalamadığımız için mutlaka biz olayı çözmeye gayretinde oluyoruz. Çözemediğimiz takdirde üst mercilerle iletişime geçiyoruz (OY2).”

“OY2” nin görüşüne göre okulu aşan sorunlar vardır ve okul yönetimleri bu sorunlar karşısında yetersiz kalmaktadır. Okul yöneticileri kökeni aileye dayanan sorunlara müdahale konusunda da çekimser davranmaktadırlar ve kendi başlarına bir sıkıntı gelmesinden tedirgin olmaktadır, sorunların çözülmesi konusunda da okul yöneticilerini engelleyen yasal düzenlemeler vardır. Öğrenci okul yönetimi ilişkilerinde “hiyerarşik ilişki” olduğu belirlenmiştir. “Ö6” nın görüşüne göre,

“Genel anlamda şöyle söyleyeyim hocam. Sorunun boyutuna göre tavır takılıyor. İlk basamakta başvurması gereken insan sınıf rehber öğretmenidir. O bu problemi veli ve çocukla çözemese daha sonra rehberlik servisi olarak bizler devreye giriyoruz. Daha sonra işin idareyi ilgilendiren bir tarafı varsa da sorumlu davranıp onları da bilgilendirerek onlarla koordineli hareket etmek durumundayız; ama genel anlamda benim gördüğüm uygulama üzerine çok düşmeden gönderme... (Ö6).”

Öğrencilerin sorunlarının çözülmesinde okul içerisinde hiyerarşik bir sıralama olduğunu ve okul yönetimlerinin sorunları çözmeye noktasında yetersiz kaldığını “Ö6” ifade etmektedir. Böylece sorunların çözümünde hiyerarşik bir düzen izlenmektedir. “Sorunları kapatma/geçişirme” öğrenci okul yönetimi ilişkilerinde öne çıkmaktadır. “Ö3” ün ifadesine göre,

“Okul yönetimleri bu tarz sorunlarla veliyle ilgili sorun olsun veya herhangi bir şey olsun bunun içerisine birçok şeyi katabiliriz ihmal çok fazla... Karşılaşılan bir şey okul idarecileri de karşılaşıyor. Ne bileyim destek odası çocuğun işte kaynaştırma öğrencisi olacak veya işte

tanısı konuluyor buna yönelik bir şeyler yapılması gerekiyor bireysel eğitim programı yapılması gerekiyor veya çocuklar kavga etti veya bir sıkıntı yaşadı bilmem ne bunların birçoğunda okul idarecileri daha çok şey yolunda gitmeye çalışıyorlar. Benim gördüğüm kadarıyla ya üzerini örteyim...mümkün merteye kendi kendine hallolur mu şeklinde halletmeye çalışıyorlar [...] (Ö3).”

Okul yöneticileri sorunları çözme noktasında yetersiz teknik beceriye sahiptirler ve bu durum onların sorunları öteleme, erteleme ve geçiştirme gibi yöntemleri uygulamasına neden olmaktadır. Sorunlar konusunda “çözüm odaklı” olduğu saptanmıştır. “OY2” nin görüşüne göre,

“[...] öğrencinin bir rahatsızlığının görüldüğü duyulduğunda da biz hemen olayı öğretmenlerimize rehber öğretmenlerimizle değerlendirip hemen anında veli ile birlikte bu olayı görüşme yaparak özellikle rehber öğretmenlerimiz bu konuda aile ziyaretleri yaparak öğrencimizin ailemizin anne babamızın sosyoekonomik durumlarını öğrendikten sonra iletişim halinde okul olarak yapabileceğimiz çalışmalarımızı görüşmelerimizi hem öğrenci hem aile hem anne baba ile çözmeye çalışıyoruz. [...] biz bu açıdan buna kayıtsız kalamayız kalamadığımız için mutlaka biz olayı çözme gayretinde oluyoruz çözemediğimiz takdirde üst mercilerle iletişime geçiyoruz (OY2).”

Sorunlar karşısında okul yönetimlerin çözüm odaklı davranmaktadırlar ve aile, öğretmen iş birliklerine yönelmektedirler. Okul yönetimlerinin öğrencilerle olan ilişkilerinde “soğuk/korku merkezli” bir tutum gösterdikleri belirlenmiştir. “OY5” in ifadesine göre,

“Hocam nedense okul yönetimleri bana hep itici gelmiştir. Kendim ta ki yönetici olana kadar. Okul yönetimi benim için açılmayan bir kapı böyle perde arkasında gizli bir kurum gibidir. İlçe milli eğitim keza gittiğimiz zaman sanki böyle her an terslenecekmişiz böyle yanlış bir şey mi yaptık acaba gibiydi. Şimdi okul yönetimlerinden bir defa söz edebilmek okul müdüründen konuşmak lazım (OY5).”

Okul yönetimlerinin soğuk bir yönünün olduğu ve bu yönünün de tedirgin edici bir durumu ortaya çıkardığı “OY5” tarafından ifade edilmektedir. Öğrenci okul yönetimi ilişkilerinde okul yönetimlerinin otoriter bir figür olduğu saptanmıştır.

Öğrenci sorunları/okul yönetimi. Mikrosistem “öğrenci sorunları/okul yönetimi” alt temasında beş kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “soruna görelilik” (5), “geçici çözümler” (3), “kaçınma” (3), “yetersizlik” (2) ve “rehberlik desteği” (1) kodlarıdır.

Öğrenci sorunlarında okul yönetimlerinin rolünde “soruna görelilik” davranış geliştirdikleri belirlenmiştir. “Ö6” nın görüşüne göre,

“Sorunun boyutuna göre tavır takılıyor. İlk basamakta başvurması gereken insan sınıf rehber öğretmenidir. O bu problemi veli ve çocukla çözemezse daha sonra rehberlik servisi olarak bizler devreye giriyoruz. Daha sonra işin idareyi ilgilendiren bir tarafı varsa da sorumlu davranıp onları da bilgilendirerek onlarla koordineli hareket etmek durumundayız (Ö6).”

Sorunların türünün okul yönetimlerinin sorunlar karşısındaki tutum ve davranışlarını değiştirdiği belirlenmiştir. “Geçici çözümler” de okul yönetimleri üretmektedirler. “Ö5” in ifadesine göre,

“Birçok okul yönetimi benim içinde bulunduğum okul da dahil olmak üzere çok ciddi bir şey; yoksa hatta bazen ciddi durumu dahi ciddi gibi görmeyen idareciler üstünü kapatmaya çalışıyor. Korkutma yöntemi veya aile ile konuşup tamamen aileye bırakmak problemlili davranış varsa çocuğun... (Ö5).”

Okul yönetimleri bazı sorunların kendilerini aşmasından dolayı geçici çözümler bulmayı tercih etmektedir ya da sorunlardan kaçınmaktadırlar. Sorunlarda sessiz kalma, görmezden gelme gibi davranışların ortaya çıktığı, sorunların çözüme kavuşmasında okul yönetimlerinin hukuksal anlamda yeteri kadar desteklenmediği ve yetkilerinin de sınırlı olmasından dolayı bu davranışları gösterdikleri saptanmıştır. “Kaçınma” davranışı da gösterildiği belirlenmiştir. “OY3” ün ifadesine göre,

“Okul yönetimleri genelde sorunların her birine çözülmesi değil de kaçınılması gereken durumlar olarak yaklaşıyor. Aslında olmasa daha iyi ya bu sorunlar olmasın olursa da ben bilmeyim çok böyle çözüm odaklı olduğunu düşünmüyorum. Gerçekten genelde sorun olmasın ister bundan kaçmaya çalışır okul yönetimleri ufacak ufacak bir şeyleri bile sorun olarak adlandırır (OY3).”

“OY3” ün görüşüne göre okul yönetimlerinin sorunlara bakış açısı sorunlardan kaçınma ve görmezden gelmedir. Okul yönetimleri sorunları radikal çözüme çabası gösterememektedir ve sorunlardan kaçınmaktadırlar. “Yetersizlik” olduğu öğrenci sorunlarının çözümünde saptanmıştır. “OY6” nın ifadesine göre,

“Okul rehberlik hizmetini profesyonel bir şekilde alması lazım. Okul sorunlarda yeterli mi? Bence yeterli değiliz. Okul yönetimleri olarak gerçekten daha fazla taşın altına elimizi koymalıyız; ama şu anda bu anlamda benim okulda sorun olmasın gerisi çok da önemli değil şeklinde ilerliyor birçok okulda (OY6).”

“OY6” nın görüşüne göre sorunların çözüme kavuşmasında okul yönetimleri teknik anlamda yetersiz kalmaktadır ve rehberlik hizmetlerinden de profesyonel şekilde faydalanamamaktadırlar. “Rehberlik desteği” sorunların çözümünde olmaktadır. “OY4” ün ifadesine göre,

“Okulların rehberlik servisleri olsun okul yöneticileri olsun buldukları çevre ile birlikte aile ile yaşadığı problemler de aileyle yaşadığı problemleri çözme noktasına girebiliyor. Her türlü probleminde yardımcı olma noktasında ilerliyor (OY4).”

“OY4” ün görüşüne göre öğrenci sorunlarının çözüme kavuşmasında rehberlik merkezlerinin önemli rolleri vardır; ancak rehberlik merkezleri de öğrencileri takip etme ve tanıma noktasında sorunlar yaşamaktadırlar. Okul yönetimlerinin sorunların üstesinden gelebilmesi için rehberlik bölümünün desteğine ihtiyaçlarının olduğu ve birlikte çalışmalarını gerektiği saptanmıştır.

Öğrenci ve okul. Mikrosistem “öğrenci ve okul” alt temasında beş kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “fiziki eksiklikler/donanım sorunları” (7), “imkânsal farklılıklar” (3), “kalabalık sınıflar” (1), “ikili öğretim” (1) ve “yetersiz derslikler” (1) kodudur.

Öğrenci ve okul durumlarında “fiziki eksiklikler/donanım sorunları” olduğu ortaya çıkmıştır. “BT2” nin görüşüne göre,

“Genel anlamda fiziki şartların Türkiye’de yetersiz olması sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi yetkiler ikili öğretimle ya da öğretmenlerin özveri sorunu, işlerine özveriyle yapmamaları, yetenek sorun değil özveri sorunu var. Programda da şu şekilde ortaöğretim programında özellikle mesleki eğitim farklı okul türlerinden farklı programlarının belirlenmesi durumu... (BT2).”

Okulların devam eden derslik, ikili öğretim, kalabalık sınıf mevcutları, donanımsal eksiklikleri, temizlik ihtiyaçları gibi temel sorunları vardır. “İmkânsal farklılıklar” da okullar arasında vardır. “TT4” ün görüşüne göre,

“Her okulun her ilçenin her bölgenin olanakları bir değil dolayısıyla farklılıklar var. Bırakın onu iller arasını bölgeler arasını şeyde bile olabiliyor aynı ilçenin köy ve merkezinde farklı olanaklar olabiliyor. Bakanlığın bir standardı var nedir işte belli kazanımlar var. Bu kazanımlar çocuklara öğretmenler aracılığıyla verilmeye çalışılıyor; ama nitelik yönünden farklılıklar var mı maalesef var bu hatta değişebiliyor... (TT4).”

Okullar arası farklılıklar vardır. Okul türleri arasında farklılıklar çok daha fazladır ve uygulanmaya çalışılan standart programların da öğrenciyi kazandırılmasında imkânsal farklılıklar mevcuttur. Böylece eğitim sisteminde hem okul türleri hem de bölgeler arasında imkânsal farklılıkların olması eğitimin niteliğini etkilemektedir.

Farklılıklarda öğrenci. Mikrosistem “farklılıklarda öğrenci” alt temasında beş kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “ayrımcılık” (4), “sınıf içi sorunlar” (3), “yalnızlık hissi” (1), “gruplaşma” (1) ve “utanma” (1) kodlarıdır.

Farklılıklar konusunda öğrencilerin “ayrımcılık” yaptığı belirlenmiştir. “Ö6” ya göre,

“Özel eğitim ihtiyacı olan bir çocuğu özel eğitim raporuyla okula gönderiyorsun, kaynaştırma diye çocuğu alıyorsun dersteki normal arkadaşlarının yanından götürüyorsun eğitim odasında tek başına ders gösteriyorsun. Bütün sınıf farkında o çocuğun mental olarak geride olduğunun. Bu çocuğu sen kaynaştırmıyorsun sen bu çocuğu kalabalıklar içinde yalnızlığa terk ediyorsun ya da annesi babası olmayan bir çocuğu yurda yerleştiriyorsun sevgi evine yerleştiriyorsun sorumlu rehberlik öğretmen atıyorsun başına veya sorumlu belletmen atıyorsun başına. Sürekli okulda sürekli servis alıyorlar çocukları. Bu çocuk okula geliyor ‘Koruma Kanuna’ tabi diye öbür arkadaşlarıyla yaşadığı problemlerde çocuğa herhangi bir şekilde daha pozitif ya da daha negatif bir şekilde yaklaşmak zorunda kalıyorsun yönetmeliğe göre (Ö6).”

Farklılığı olan öğrencinin farklılığının vurgulanmasıyla o öğrenciyeye yönelik bir ayrımcılık yapıldığı ve farklılığın vurgulandığı ortamlarda çocukların da bu durumun farkında olduğu ve doğal olarak bir ayrımcılık yapısının ortaya çıktığı “Ö6” tarafından belirtilmektedir. Farklılıkların kabul edilmesi, benimsenmesi ve saygı duyarak yaşamak konusunda sorunlar vardır. Hem yasal uygulamalarla hem de toplumsal bakış açısıyla farklıların kabul edilmesinde ve farklılıklara yönelik uygulamalarda damgalayıcı durumlar olduğu ortaya çıkmıştır. Farklılıklarda “sınıf içi sorunlar” olduğu saptanmıştır. “TT6” in ifadesine göre,

“Şimdi burada mülteciye özellikle son beş yılın şeyi [...] Burada bir biz hazır değiliz çevre olarak da hazır değiliz. Burada bazı sıkıntılar görüyoruz özellikle bizim ilçemizde Suriyeli öğrenciler fazla. Sınıfa girdiğimizde bunlarla bir uyumsuzluk olabiliyor (TT6).”

“TT6” sınıf içerisinde farklı etnik kökenden olan öğrenciler arasında uyumsuzluklar olduğunu ve eğitimcilerin bu durumu yönetmede yetkin

olamadıklarını ifade etmektedir. Sınıf içerisinde farklılıkların uyumlu bir şekilde eğitim görmesinde zorluklar yaşanmaktadır ve gruplaşmalar olmaktadır. Farklılıklarda öğrencilerde “utanma” duygusu olduğu belirlenmiştir. “OY5” in ifadesine göre,

“Bunlarla aynı ortamı paylaşıyorlar. Bunlar Türkçe bilmiyorlar. Bunlar Türkçe bilmedikleri için dışlandıkları durumlar oluyor. Öğretmenin dediklerini anlayamadığı zaman arkadaşları gülmeye başlıyor. Birçok olumsuz sonuçlar ortaya çıkıyor. Bu sefer kazanacağım derken öğretmen öğrenciyi kaybetmeye gidebiliyor. Tabi bunlar çok büyük olumsuzluklar diye düşünüyorum bunun sınıf içerisinde okul bahçesindeki, teneffüsteeki davranışlara da yansımaları oluyor (OY5).”

Öğrenciler arasında farklılıkların tam anlamıyla benimsenemediği ve farklılığı olan öğrencilerde utanma, yalnızlık hissi gibi davranış ve tutumlar geliştiğini “OY5” belirtmektedir. Böylece farklılığı olan öğrencilerde utanma duygusu ortaya çıkmaktadır ve dışlanma, üzülmeye, ayrımcılık hissetme gibi olumsuz sonuçlar meydana gelmektedir.

Mezosistem. Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türk eğitim sisteminin mevcut görünümü modelinin mezosistem katmanı bu başlıkta incelenmiştir. Bu kapsamda mezosistem katmanında ortaya çıkan bulgular mezosistem hiyerarşik kod modelinde aşağıda Şekil 23’te sunulmuştur.

Şekil 23'e göre mezosistem hiyerarşik kod modelinde mezosistem katmanında toplamda 189 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda dokuz alt tema ve 52 kod ortaya çıkmıştır. Mezosistem katmanında ortaya çıkan alt temalar: “okul yöneticisi”, “farklılıkları okulların yönetmesi”, “finansmanın okullara yansması”, “okulda denetimler”, “okul içi ilişkiler”, “okul/yerel yapı-yakın çevre ilişkileri”, “okul/uzak çevre ilişkileri”, “veli/okul ilişkileri” ve “kritik kararların yansması” şeklindedir. Mezosistem katmanında yer alan alt temalara yönelik bulgular frekanslarına göre aşağıda yer verilmiştir.

Okul içi ilişkiler. Mezosistem “okul içi ilişkiler” alt temasında on kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “adaletsiz uygulamalar/çıkar ilişkisi” (6), “kayıрма/mobbing” (6), “sendika etkisi” (5), “boşvermişlik/uyumsuzluk/güvensizlik” (4) ve “yüksek beklenti” (3) “takdir edilmeme/zayıf iletişim” (3), “adil uygulamalar/uyumluluk” (3), “karşılıklı gelişim/destek” (2), “zayıf aidiyet/muhaliflik” (2) ve “sorunları kişiselleştirme/geçştirme” (2) kodlarıdır.

Okul içindeki ilişkiler boyutunda “adaletsiz uygulamalar/çıkar ilişkisi” olduğu saptanmıştır. “Ö4” ün görüşüne göre,

“Bütün öğretmenler aynı değil ki... Bir tanesi de vardır sürekli içli dışlıdır okul idaresi ile teneffüs olur adam gider müdür yardımcısının odasına ya da müdürün odasına dalar. Sohbet eder. Müdür falanda buna müsait bir tipse sürekli çay kahve... Aynen öyle gırgır şamata. Bu adamın okul idaresi ile arası iyidir; ama arası nasıl iyidir? İnsani ilişkileri bağlamında iyidir. Mesleki anlamda demiyorum. Şimdi bu adamlar müdürle müdür yardımcısıyla aralarını iyi tutar ki işini gördürsün mantığı budur. [...] müdür bunun farkında değil mi, müdür farkında olmaz mı bu olayın Allah aşkına saçını başını almış adam farkındadır o da farkındadır; ama onun da işine gelir, çünkü müdürlük sıkıcı bir iştir otursun orada eğer böyle çok uğraşacağım bir iş yoksa ne yapacaktın [...] yoğunluk idare ile uyumlu olan tiptir. Göze batmayalım işte ondan sonra müdürle arasını iyi tutan ikinci gruptan bahsediyorum. Müdürle arası iyi olan ondan sonra hatta müdürün üstündeki amirlerle ilçe milli eğitim ya da il milli eğitim onlarla arasını iyi tutan ondan sonra bol bol çalışıyor gözükken; ama aslında çalışmayan... Bol bol projeyi yapıyor görünen; ama aslında yapmayan ya da oradan kopyala yapıştır bir şey uyduran ya da kısaca şöyle ilk soruda öğrenci öğretmen arasındaki ilişkiye otorite dedik ya aynısı tıpatıp aynısı öğretmen idare arasında var. Orada öğretmeni şey gibi düşün öğrenci gibi okul müdürünü de bir daireyi de öğretmen gibi düşün. Otorite sahibi kişi gibi düşün. Yani özetle onların istediği tip ya da nasıl anlatayım idareciler hoşuna gider otoriter olmak. Hoşuna giden tipler kendileri ile aralarını iyi tutan tiplerdir (Ö4).”

Okul içi ilişkilerde okul yönetimi ve öğretmen arasında çıkar ilişkisine dayalı bir ilişki kurulduğunu “Ö4” belirtmektedir. Okul yönetimi ile yakın ilişki kurmayan öğretmenler adaletsiz uygulamalara zaman zaman maruz kalmaktadır ve idealist duruşa da çok fazla rastlanılmamaktadır. “Kayırma/mobbing” okul içi ilişkilerde belirlenmiştir. “Ö7” nin ifadesine göre,

“Şöyle söyleyeyim politik buluyorum idare ile öğretmenlerin ilişkisi bana göre. Ben ilk atandığım günden beri politik bulmuşumdur bu aslında bir çıkar ilişkisi. Politikada günlük siyasetten ziyade biraz daha çıkar ilişkisi yani herkesin birbirine politik davranması gibi düşünülebilir. Özellikle yöneticilerin sistemde bir etkisinin olduğu tartışılmaz. O yüzden öğretmenler ve idareciler siyasi de olabiliyor işte öğretmen X sendikasıdaysa idareci biraz daha yumuşak olabiliyor. Çok tavır gösteremiyor bu her okulda böyle değil; ama bazı okullarda var bu sendensin bendensin ya da biraz tribalist bir yaklaşım aslında kabilecilik gibi gibi görülebilir. Bizdeniz sizdeniz bu şekilde bir kayırmacılık bir pozitif ayrımcılık maalesef olabiliyor bunları görebiliyoruz (Ö7).”

Okul içi ilişkilerde bazı okullarda güçlü bir sendikaya üye olan öğretmenlere karşı okul yönetimleri daha dikkatli yaklaşmaktadır, kişisel ilişkiler veya ortak bazı başka özelliklere sahip olmaktan dolayı okul yönetimleri öğretmenler arasında kayırmacılık yapmaktadır. Kayırma noktasında, ders saatini az tutma, nöbette kolaylık sağlama, maddi kazanç elde edebileceği sınav görevleri verme ve ders günlerini düzenlemede kolaylık sağlama gibi ellerindeki yasal güçleri bu tip durumlarda okul yönetimleri kullanmaktadırlar. “Sendika etkisi” okul içi ilişkileri şekillendirmektedir. “Ö5” in görüşüne göre,

“Ben çok kalabalık okullarda çalışmadığım için daha çok duyuyorum sendikal şeyler devreye giriyor. Sendikal durumlar devreye giriyor bunu duyuyorum. Örneğin açayım yani söyleyeyim şöyle bir durum var. Örneğin bir branş öğretmeni arkadaşımız iki tane branş öğretmeni arkadaşımız bunları farazi anlatmıyorum yaşanmış bir şey. Dersi az olduğu için atıyorum 18 saati var diğeri de aşağı yukarı 15-20 saat giriyor derse. İdare kendisine yakın olan veya aynı sendikaya üye olduğu öğretmen arkadaşın boş gününü artırırken yani derslere her gün gelmesin bunları üç günde bitirsin diye programını ayarlarken. Diğer arkadaşın sendikasız veya başka bir sendikaya üye olan arkadaşın derslerini aynı şekilde yapmıyor. Bu tamamen bir adaletsizlik yani ve bunun sayısı az da değil. Bizzat ayrımcılık yapılıyor [...] bence sendikal şeyler çok fazla yani; çünkü adaletsizliğin bir anlamda sebebi bundan kaynaklanıyor (Ö5).”

Okul yönetimleri ve öğretmenler arası ilişkilerde sendika etkisi olmaktadır. Okul yöneticilerinin atanmasında sendika etkisi olduğu ve bu anlamda okul

yöneticilerinin sendika doğrultusunda kararlar aldıkları, okul içi adaletsiz uygulamalar da sendika etkisinin olduğu saptanmıştır. Sendika etkisine göre okul yöneticileri ile aynı sendikada olan öğretmenlere pozitif ayrımcılıklar yapılmaktadır ve böylece kurum içerisinde huzursuzluk ve adaletsizlik ortaya çıkmaktadır. “Boşvermişlik/uyumsuzluk/güvensizlik” okul içi ilişkilere yansımaktadır. “Ö2” nin ifadesine göre,

“Hocam çok net söyleyeyim. Olması gereken ideal dediğimiz kısım çok az. Yani bizim Türk eğitim sisteminde şu an yaşadığımız gördüğümüz içerisinde bulunduğumuz bizzat o fotoğraf dediğimiz size fotoğrafı sunarsam belki %20’si bu manada olumlu olması gereken içerisinde; ama %80’inin sıkıntılı olduğunu düşünüyorum. [...] bir şey yapamıyoruz yani çevrede onun yani çevre faktörü de onun çok umurunda olmuyor yani sınıfta öğrencilerin durumları öğretmenlerin yaşadıkları maalesef çok da umurunda olmuyor yani gördüğüm kadarıyla hocam günü kurtarma çok yani... (Ö2).”

Öğretmenler takdir edilmemektedir, liyakatli bir atama ile mevkileri yükselmemektedir, motivasyon kayıpları olmaktadır, boşvermişlik düzeyleri artmaktadır, okul yönetimi ve öğretmenler arasında uyumsuzluk olmaktadır ve ilişkilere de güvensizlik ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin atanmasında liyakatin işletilmemesi başta olmak üzere okul içerisinde ve sistemsel sebeplerden kaynakları sorunlardan dolayı öğretmenlerin motivasyon kayıpları yaşadığı, iş doyumlarının düştüğü ve okul içerisinde güvensiz uyumsuz ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. “Yüksek beklenti” okul içi ilişkilere saptanmıştır. “OY1” in görüşüne göre,

“Okul yöneticilerinin işi zor. Öğretmenler eğer çocuklarının başarılı olmasını istiyorsa kendi açımdan söylüyorum öğretmenler herkesin bir sendikası var. Bir arkasında duran bir desteği var. Sınıfa girdiği zaman kapısı kapanıyor biz denetliyoruz. Denetleme ayrı; ama öğretmenin keyfini yerinde tutmazsan moralini yerinde tutmazsan gidip çocuktan çıkardığını görüyoruz. O yüzden her öğretmene farklı davranmak gerekiyor. Öğretmenleri biraz kurallar konusunda uyarmamız gerekiyor şu an öğretmenler rahat bu konuda benim gördüğüm yeni gelen öğretmenler zaten her şeyi idareden bekliyor bazı şeylerin olayların farkında değiller (OY1).”

“OY1”in görüşüne göre özellikle yeni atanan öğretmenler okulun işleyişinden haberdar değildirler ve okul yönetimlerinden beklentileri yüksektir. Okul yöneticilerinin bu beklentileri yerine getirmede zorlandığı ve öğretmenlerin sendikalarından dolayı okul içinde okul yöneticilerinin yönetimlerinin güç olduğu ve

herhangi bir durumda sendika müdahalesi ile karşılaştığı saptanmıştır. “Adil uygulamalar/uyumluluk” okul içi ilişkilerde olmaktadır. “OY1” in ifadesine göre,

“Yani kendi açımdan hepsine eşit olarak davranmaya çalışıyorum; ama başarılı öğretmenin onun yanında olduğun zaman daha da verimi artıyor. Diğer öğretmenlere de bunu herkese eşit davrandığımızda herkesin yanında olduğumu hissettirmek için uğraşıyorum. Yani çalışan öğretmenin de her türlü daha fazla toleranslı olduğunu anlatmaya çalışıyoruz. Yani herkesin bir kuralı var. Herkes derse giriyor; ama 40 dakika derste ne yapıyorsun (OY1).”

“OY1” in görüşüne göre okul yöneticileri öğretmenlerin gelişimine destek olmaktadır ve okulda daha iyi bir eğitim sunabilmeleri için onlara adil davranmaktadırlar ve okul içinde uyumluluğu önemsemektedirler. Böylece okul içi ilişkilerde adil uygulamalar vardır ve uyumluluk konusunda yöneticiler ve öğretmenler çaba göstermektedirler. “Karşılıklı gelişim/destek” okul içi ilişkilerde ortaya çıkmıştır. “OY1” in görüşüne göre,

“Öğretmen okul yöneticisini gördüğü zaman kapıda gördüğü zaman zil çaldığı zaman olması gereken nasıl kendi görevini bilmesi lazım. Okul yöneticisinin de işinin burayı yönetmek olduğunu öğrenci ile sorularını çözmek veli ile olan sorunlarını çözmek olduğunu ve yardımcı olması gerektiğini düşünüyorum. Nasıl olması gerekiyor illa odaya girerken kapıyı çalmak müsaade isteyerek girmek değil okul işleyişinde öğrencinin başarısında veli ile olan sorularda idare ile olan sorunlarda müdüre yardımcı olmaları gerekiyor (OY1).”

“OY1” görüşüne okulun yönetilmesinde ve daha nitelikli bir eğitim ortamının sağlanmasında okul yönetimi ve öğretmenlerin birbirlerini desteklemeleri gerekmektedir. “Zayıf aidiyet/muhaliflik” de okul içi ilişkilerde öne çıkmıştır. “Ö6” nın ifadesine göre,

“Eskiden daha çok mesai arkadaşlığı üzerineydi ilişkiler. Yaptırımdan daha önce hatır gönül kırma korkusu vardı. Daha çok kuruma bir aidiyet geliştirebiliyordu personel ya da öğretmen. Şu anda bir aidiyet bir kurum kültürü yok artık söz konusu değil. Sadece insanlar ayın 15'i geldiğinde bankamatiğin önünde geçtiğinde kartını taktığı zaman parasının yatıp yatmadığı ile ilgili bir doyum sağlayabiliyor şu anda (Ö6).”

Zaman içerisinde öğretmenlerin ve okul personellerinin okula aidiyetlik düzeyleri düşmüştür. Kendi maddi getirisine odaklanan ve muhalif kimlik özelliği gösteren öğretmenler de vardır. Öğretmenlerin okula karşı zayıf aidiyetliklerinin olduğu ve okul içerisinde muhalif kişilik özelliği gösterdikleri saptanmıştır. “Sorunları

kişiselleştirme/geçişirme” durumu okul içi ilişkilerde belirlenmiştir. “Ö5” in ifadesine göre,

“Yaşadığım örnek şöyle geçen sene bir kadın öğretmen arkadaşımızla erkek öğretmen arkadaşımız arasında bir münakaşa çıktı. Hatta birbirlerinin üstüne yürüme durumu falan oldu. Kadın arkadaşımız haklıydı erkek olan arkadaşımız küfretti ona üstüne yürüdü. İdare biraz bunun üstünü kapatmaya çalıştı. Hani ya işte başımız ağrımamın hak aramaktan ziyade ya da hatalı olan cezasını bilsundan ziyade şöyle bir durum oldu hani üstünü kapatalım. Hocam şikâyet etmeyin arabuluculuk yapalım boş verin şöyle böyle diyerek üstünü kapatmaya çalıştı; ama neyse ki kadın arkadaşımız hakkını arayan biri olduğu için onun ceza almasını istedi ve gerekli mercilere başvurusunu yaptı (Ö5).”

Okul içinde yaşanan sorunlarda öğretmenler sorunları şahsileştirmektedir ve okul yönetimleri de sorunlar karşısında geçişirme tavrı sergilemektedir.

Okul/yerel yapı- yakın çevre ilişkileri. Mezosistem “okul/yerel yapı- yakın çevre ilişkileri” alt temasında altı kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “desteklemek” (9), “yetersiz destek/ eşitsizlik” (9), “zayıf ilişki/ güvensizlik” (6), “iletişime görelilik” (6), “güvenli ortam/ uyumluluk” (2) ve “okula müdahale” (2) kodlarıdır.

Okulların yerel yapılar ve yakın çevre ile olan ilişkilerinde “desteklemek” odaklı bir durum saptanmıştır. “OY5” in ifadesine göre,

“Bu esnaf çevresinden olsun işte ne bileyim çeşitli müdürlükler olsun sağlık müdürlüğü olsun gençlik il spor müdürlüğü olsun milli eğitim müdürlükleri olsun; çünkü öğrencilerin yönlendirilmesi, veliler herhangi bir sıkıntılarını çözmesi, kendi problemlerini çözülmesi noktasında her zaman danışılan zaten üst kurullar olarak yer alıyor. Yani biz burada hepsi ile ilişkileri iyi tutmak zorundayız. Niye ilişkilerin iyi olması bizim de işimize gelir (OY5).”

Yerel yapı ve yakın çevreler okulları desteklemektedirler. Özellikle belediyelerin kendilerine reklam alanı olarak okulları görmesi okullara fayda sağlamaktadır. “Yetersiz destek/eşitsizlik” olduğu ilişkilerde belirlenmiştir. “BT4” nin görüşüne göre,

“Yani yerel yapılar şöyle mesela belediyeler özelinde konuşursak belediyeler tabii kendine bağlı okullar üzerinde çok çalışıyor. Benim tecrübem de bildiğim kendine bağlı okullar içerisinde belediyeler çok fazla ayırım yapmadan dezavantajlı okullar veya merkezi okullar. Büyük ölçekli okullar aynı desteği sağlamaya çalışıyor buradaki sorun şu belediye mücavir alanı içerisinde olmuyor. Köy ve belde yerleşim yerlerinde sorun başlıyor; çünkü bunlar bir

tarafında belediyede değiller köy muhtarlıklarının da tabii köy muhtarlıklarının da buna ilişkin bir bütçesi yok. Dolayısıyla okul genelde sadece küçük projeleri saymıyorum özel destekleri bir tarafı koyarak söylüyorum merkezi yönetim desteğine kalmış durumdan kalıyorlar. Gerçekten orada da dediğim gibi desteklenenler var; ama buldukları bölgenin kendi dezavantajlar bunu bazen ortaya koyuyor (BT4).”

Yerel yapıların destekleri yetersizdir; ancak merkezi yardımlar zaman zaman yapılmaktadır. Belediye sınırları içerisinde olan okullar kısmen yardım alabilmektedir; ancak köy ve belde sınırları içerisindeki okullar yerel yönetimlerden destek alamamaktadırlar. Yapılan yatırımlarda da eşitsizlikler vardır. “Zayıf ilişki/güvensizlik” olduğu belirlenmiştir. “A4” ün görüşüne göre,

“Bir de Türkiye’de mevzuat yerel yönetimlerin kamusal eğitime doğrudan bir finansman desteğine imkân vermiyor. Bunun önünde tabii bazı politik kaygılar var. Bu kaygılar yerinde olabilir anlıyorum. Bu kaygıları yani iyi niyette yerel güçlü yerel yönetimlerin iyi niyetli çabalarına da biraz açık olmak lazım (A4).”

“A4” ün görüşüne göre yerel yapıların okullara doğrudan destek olabilmesi konusunda mevzuatsal engeller ve politik kaygılar vardır. Okulların yerel yapılar tarafından desteklenmesinde mevzuatın da etkisiyle zayıf bir ilişki olduğu ve mevzuat da yerel yapıların okullara destek sağlamasında doğrudan bir payın aktarılamadığı belirlenmiştir. “İletişime görelilik” ilişkilerde ortaya çıkmıştır. “OY4” ün görüşüne göre,

“Bu ilişki biraz da kişiler üzerinden gidiyor açıkçası. Yani normalde de etrafındaki esnafından tut da ilçe müdürlüğünden tut da diğer kurumlara hepsi içerisinde uyumlu bir şekilde çalışması gerekiyor. Okul yönetimi tabii ki bazı yöneticilerimiz içe kapalı kalmayı tercih edebiliyor sadece okul yeter gibisinden (OY4).”

Okul yöneticilerinin yerel yöneticilerle iletişim kurmaları ve bu iletişimin sürekliliğini sağlamaları durumunda destek alabilmektedirler. Okul yöneticilerinin güçlü iletişim becerisine sahip olması yerel yönetimlerden katkı almasını sağlamaktadır. “Güvenli ortam/uyumluluk” ilişkilerde belirlenmiştir. “TT5” in ifadesine göre,

“Okul yönetimi o üç ayak dediğimiz çevre ilişkisi, okul yönetimi gayet başarılı biliyorsun. Okul ve imkanları her ne olursa olsun devletin desteğini alıyor ve ailelerin kaynağıyla da birçok kişi okul idaresi kendisi yapıyor (TT5).”

“TT5” in görüşüne göre okulların çevredeki yerel yetkililerden ve farklı kurumlardan destek alması okulları güvenli bir ortam haline getirmektedir. Böylece okulların diğer kurumlardan destek almaları onların çevre ile olan uyumluluklarını da güçlendirdiği saptanmıştır. “Okula müdahale” yakın çevreyle olan ilişkilerde ortaya çıkmıştır. “TT4” ün görüşüne göre,

“Daha çok müdahale eden oluyor velilerden esnaflardan vs. falan [...] eğitim de öyle hepimiz uzmanız asıl işi yapacak olan öğretmenler; ama maalesef [...] eğitimcilere okul idaresine milli eğitime yardımcı olabilir ne yapabiliriz. Bizim de katkımız ne olabilir ne sunabiliriz anlamlı olmalı; ama maalesef bu şekilde değil Türkiye’de işler (TT4).”

“TT4” çevreden okul yönetimlerine müdahaleler olduğunu ve bu durumun da okul yönetimin işlerini zorlaştırdığını belirtmektedir. Bu bağlamda okulların yönetilmesinde dışarıdan müdahaleler olmaktadır.

Kritik kararların yansımaları. Mezosistem “kritik kararların yansımaları” alt temasında yedi kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “eşitsizlik/ yerele inememe” (7), “süreksizlik/sık değişiklik” (7), “sistem yıpranması/ uygulama sorunları” (5), “yüksek etki” (4), “özel okul sorunları” (3), “öğretmeni değersizleştirme” (1) ve “motivasyonu azaltma” (1) kodlarıdır.

Alınan kritik kararların okula yansımalarında “eşitsizlik/yerele inememe” olduğu ortaya çıkmıştır. “TT2” nin görüşüne göre,

“Kararlar alınırken genel bir araştırma yapılmıyordur muhakkak; ancak genel kararlar alınıyor. Yerel kararlar alınsa daha farklı olabilir. Örneğin biz bir köy okulunda az olduğu yerlerde köy okullarında şartlar el verildiği gibi ilçe hıfzıssıhha kurulu kararıyla açıldı. Yani eğitim öğretime dezavantajları var mı işte dezavantajları şimdi avantaja çevireceğiz. Kararlar alınırken işin mutfağındaki insanlara sorulup kararlar alınırsa daha faydalı olur; ama dikkate alınsa işin mutfağında olan bizlere işin içinde olan bizlere ve bu kararlar genel değil de özele de indirgenebilir. Bu şartlar dikkate alınarak, tabii devletin merkezîyetçi yapısı sağlam tabii onu da sağlam tutarak[...] bazı kararlar alınabilir diye düşünüyorum (TT2).”

Kararların alınmasında ideolojik kökenler olduğu, kararların yerele yönelik ihtiyaçları karşılayamadığı ve paydaş görüşlerine dikkat edilmediği öne çıkmıştır. Kararların tek merkezden alınmasının eşitsizlikleri meydana getirdiği; ancak merkezi yapının da korunma zorunluluğu olduğu saptanmıştır. “Süreksizlik/sık değişiklik” olduğu kararlarda belirlenmiştir. “Ö6” nin ifadesine göre,

“Bakan değişir müsteşar değişir Talim Terbiye Kurulu değişir çalışma yapılmadan hazırlık yapılmadan direkt karar alınır. Sanki böyle bir askeri demir yumruk yönetim varmış gibi sancılı süreç her zaman olur; ama bizim hayatımız onca eğitim sistemin de benim hatırladığım yapılan şey şu sistemle ilgili dönütlere bakılmaksızın ya da sistemin gereksinimlerine bakılmaksızın bir şeyler yapılmaya çalışılıyor. Herkes kendine göre bir şeyler yapmaya çalışıyor. Bir gecede karar alıp o gece uygulamaya sokmaya çalışıyorlar. Sınav sistemleri de böyle, insanlar sürekli sudan çıkmış balığa dönüyor. Sistem değiştirdi şu sınav geldi bu sınav geldi. Özel bir gereksinime cevap vermiyor. Siz kendi kafanızda oluşturduğunuz gereksinimlere cevap veriyorsunuz (Ö6).”

Alınan kararların uygulanmasında bir istikrarsızlık vardır. Bu istikrarsızlık da sistemde yıpranmalara, motivasyon kayıplarına neden olmaktadır. Kararların yeterli planlama yapılmadan ivedilikle alındığı, akademik başarıyı temel alan bir sistemin var olduğu ve bu durumunda akademik başarısızlığı olan büyük bir gruba zarar verdiği ve uygulamaların bir bütünlüğünün olmadığı ve aynı iktidar dönemlerin de bile sık değişikliklere uğradı saptanmıştır. “Sistem yıpranması/uygulama sorunları” kararlarda öne çıkmaktadır. “TT1” in görüşüne göre,

“Kararlar masa başında insanların uygulamadan kopuk şekilde kendi hayal dünyalarını üretmeleri ile alınıyor diye düşünüyorum. Yani sahadan gelen tepkiler ya da dönütlere dikkate alınıyor mu evet raporlaştırma noktasında insanın da masasının başına geliyor; ama uygulamada açıkçası çok yansıtıldığını görmüyorum. Belki bizlerden de kaynaklanıyor olabilir uygulayıcılardan üste çok güzel politikalar üretiliyor olabilir [...] yani teoriyi iyi bilen kişilerin pratiği de iyi bildiği sonucu çıkartılıyor; ama böyle değil (TT1).”

“TT1” in görüşüne göre alınan kararlar gerçeklikten uzaktır ve masa başında alınmaktadır. Alınan kararlarda kuram ve uygulama arasında kopukluklar olduğu, kısa ve uzun vadelerde de sorunların ortaya çıktığı, paydaşlardan fikir alınmadığı, ihtiyaç analizleri ve pilot uygulamaların yeteri kadar yapılmadığı belirlenmiştir. “Yüksek etki” kararlarda ortaya çıkmıştır. “BT1” in ifadesine göre,

“Sadece uzaktan görünen söyleyebilirim bana değişim yapılırken bunun da olumsuz tarafları var mıdır kısmı tartışılabilir; çünkü çok fazla öğrencinin olduğu bir ülkeyiz biz yani ne yaparsanız yapın mutlaka bir noktadan açık verecektir olumsuzluk kısmının daha fazla tartışılarak belki olması gerektiğini söyleyebilirim (BT1).”

“BT1” in görüşüne göre sistemin büyüklüğü hataları da ortaya çıkarmaktadır. Alınan kararlar çok fazla sayıda öğrenci, öğretmen ve veliyi etkilemektedir; bundan

dolayı yüksek bir etkiye sahiptir. “Özel okul sorunları” kararların yansımaları olarak saptanmıştır. “OY3” ün görüşüne göre,

“Kamuda nasıldır bilmiyorum; ama bizler de özel okullarda bu ilişkiler zayıftır. Hiç yok denecek kadar azdır. Özel okul tamamen kendi kabuğuna kapalıdır. Kendini çevreden yalıtmaya çalışır çevreyle bütünleşmekten çok kendini çevreden yalıtır. Mutlaka özel güvenlikleri vardır. Okula giriş çıkışlar zaten özel güvenliği tarafından takip ediliyordur. Ondan sonrasında okulla ilişkin her türlü fiziksel ihtiyaç bağış ya da vs. yoluyla değil de kendi imkânlarıyla yapılacağından çevre esnaflarıyla yakın çevreyle ilişki neredeyse yalıtık düzeydedir (OY3).”

“OY3” ün görüşüne göre kamu okullarından farklı iklimlere sahip olan özel okullarda öğretmen okul yönetimi ya da veli ilişkileri de finans kaynağının veli olmasından dolayı farklılık göstermektedir. Özel okulların resmi işlerini ve çevreyle olan ilişkilerini asgari düzeyde yürüttükleri, öğretmenlerin ve diğer çalışanların iş güvencelerinin kamuya göre çok zayıf olduğu belirlenmiştir. “Motivasyonu azaltma” kararların etkilerindedir. “Ö2” nin ifadesine göre,

“Hocam mesela bu erken birinci sınıfa başlamaktan dolayı mesela hemen güncel bir şey söyleyeyim ben size. Bu sene LGS'ye giren çocukların sayısında büyük bir artış oldu. O artış bu sebebe bağlandı. Bu çocuklar çok erken yaşlarda başladığı gibi sekizinci sınıfa geldiklerinde de mesela nasıl söyleyeyim size aslında gördüğüm tablo sekizinci sınıfa gelen öğrencilerin velilerinin bir kısmı memnun iken bir kısmı memnun değil. Benim mesela sekizinci sınıfta kızım veya öğrencim olmadığı için tam değerlendiremiyorum; ama şöyle bir yorum almıştım veliden 'ben çocuğuma erken yaşta okula gönderdim bu, olumlu bir şey, benim için olumlu oldu; çünkü çocuğum sekizinci sınıfa geldiğinde şey yaşamadı ergenlik dönemi o sınav yılına gelmedi. Bu iyi oldu' dedi (Ö2).”

Alınan kararlar öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Değişen sınav sistemleri bazı velilerde memnuniyet bazılarında ise memnuniyetsizlik yaratmaktadır.

Finansmanın okula yansması. Mezosistem “finansmanın okula yansması” alt temasında dört kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “okul-aile birliği bütçeleri/veli desteği” (8), okullara yetersiz destek/yönetememe” (6), “yönetici öğretmen fedakârlıkları” (4) ve “bağış/sponsor desteği” (3) kodlarıdır.

Finansmanların okula yansmasında “okul-aile birliği bütçeleri/veli desteği” ne başvurulduğu saptanmıştır. “Ö5” in görüşüne göre,

“Normal ilkokulların ortaokulların böyle bir ödenekleri yok. Onarım hizmetleri olsun masa sıra bilgisayar bilişim sistemleri materyal ihtiyacı olsun bu anlamda birçok okul kendi ihtiyacını kendisi gideriyor. Nasıl gideriyor belirli bir finansman yok. Kimisi gidiyor pahalı bir şey varsa sponsor bulabiliyorsa sponsor aracılığıyla hayırsever diyelim yani sponsor derken hayırsever diyelim hayırsever ile konuşuyor oradan alıyor veya öğrencilerden yıllık okul ihtiyaçları için birçok okul bunu yapar ya kayıt sırasında alır belli para toplar ya kayıta değil de ara sınıflardaki öğrenciler için dönemlik yaparlar veya aylık yıllık yaparlar aidat gibi bir para alır. Bu da okulun ihtiyacına harcanıyor. Bu resmi olarak yasak öğrenciler de bu anlamda para toplamak (Ö5).”

Okullara finansman sağlanması konusunda yetersizlikler vardır. Okullar finansman sağlamada çevre, hayırsever, bağış gibi yerlerden destekler almaktadırlar. Ayrıca okul aile birliği ve velilerden de destekler alınmaktadır ve bu durum da okul ve veli arasında sorunların da doğmasına neden olmaktadır. Kamu okullarının finansmanlarının da büyük bir kısmı devlet eliyle yapılmaktadır ve bütçe merkezi yapıdan yönetilmektedir. Böylece okulların finansmanları okul aile birlikleri tarafından velilerin katkılarıyla oluşturulmaktadır. Okullar profesyonel bir finansman kaynağına sahip değildirler. “Okullara yetersiz destek/yönetememe” olduğu saptanmıştır. “OY4” ün görüşüne göre,

“Mevcut finansman yapısı yok diye düşünüyorum. Özellikle şu an pandemi sürecindeyken çocuklarımızı temiz hijyenik bir ortamda okula başlatma çabasıdayken okullarımızda hiçbir finansman desteğimiz yok (OY4).”

Okullara finansman desteği sağlanmamaktadır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı'nın bütçesi artmasına rağmen ihtiyaçları da artmaktadır ve artan öğrenci, öğretmen, personel sayısına göre finansman ihtiyacı da giderek artmaktadır. Okullar temel ihtiyaç kaynaklarını karşılama noktasında zorluklar yaşamaktadırlar. Okul finansmanları yetersizdir ve finansman eksikliğinden dolayı yönetilmesi güç olmaktadır. “Yönetici öğretmen fedakârlıkları” finansmanların sağlanmasında öne çıkmıştır. “Ö5” in ifadesine göre,

“Bu anlamda para toplamak; ama bakanlık da bu işi ilçe milli eğitim veya il milli eğitim müdürlükleri donatım birimlere bıraktığı için onlar ne derece okullara bunu adaletli veya eşit dağıtıyorlar bilmiyorum. Eşit dağıtamadıkları için herhalde okullar kendi ihtiyaçlarını kendileri gideriyorlar. Bu anlamda ben köyde çalışırken kimse demedi sana şu parayı al okulun boyayı da al git bir boyacı tut veya boyacıyı biz tualım fatura falan filan okulu boyasın öyle bir imkân olmadı. Ben çok defa okulun badanasını boyasını yaptım. Hala da sosyal medyada

görüyoruz. Birçok arkadaşımız bu anlamda fedakârlık yapıp milli eğitimin belki yapması gereken işleri kendileri yapıyorlar. Yeri geliyor İŞKUR'dan temizlikçi temizlik görevlisi vereceklerken bu anlamda yine olmuyor. Öğretmenler kendi imkanlarıyla temizlemeye çalışıyor (Ö5).”

Okullara yeterli finansman gönderilmemesi ve personel sağlanamamasından dolayı okul yöneticileri ve öğretmenler fedakârlık yapmak durumunda kalmaktadır. Okul ihtiyaçlarının bir şekilde öğretmen ya da okul yöneticisi tarafından çözülebileceğine yönelik bir yönetim anlayışı gelişmiştir.

Okulda denetimler. Mezosistem “okulda denetimler” alt temasında beş kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “soğuk/baskı temelli” (9), “evrak üzerinde” (8), “öğretmen inisiyatif” (2), “veli etkisi” (1) ve “süreci izleyememe” (1) kodlarıdır.

Denetimlerin okul boyutunda “soğuk/baskı temelli” bir durum ortaya çıkmıştır. “OY1” in ifadesine göre,

“Biz o dönemde müdürken yaptıklarımızı gören müfettişler o dönemdeki müfettişlerden diğer okullar da çok korkuyorlardı [...] çok gıcık diyorlar ters davranıyor diyorlar. Ben öyle bir şey görmedim. Bana şunu söyledi ‘sen ne yaptın bu adamlara da bu adamlar her gittiği yerlerde sizlerden bahsediyor okuldan bahsediyorlar sizden bahsediyorlar’. Ben de şunu gördüm. İnsanlar ne kadar kötü de olsa art niyetle de olsa yapılan güzel şeyleri görünce müfettişler ne yapıyorlar teşvik ediyorlar (OY1).”

Müfettiş tarafından terslenme ya da eksiklik bulunması gibi tedirginlik yaratan durumlar öğretmenler ve okul yöneticilerinin üzerinde olmaktadır. Denetim kelimesi ve klasik denetim öğretmenlerde ve okul yöneticilerinde soğuk ve baskıya dayalı durumları hatırlatmaktadır. Ayrıca denetçilerin branş uzmanı olmaması da önemli bir eksiklik olarak ortaya çıkmaktadır. “Evrak üzerinde” denetimlerin yapıldığı öne çıkmıştır. “Ö3” ün görüşüne göre,

“Benim denetimde gördüğüm durum insanlar evraka yoğunlaşmış. Yani aman evrakımızı tamamlayalım idarede bunu uyarıyor ‘şunu şunu şeyinizi yanınızdan eksik etmeyin, ders programınız olsun, o günkü yıllık planınız olsun, günlük planınız olsun’ müfettiş geldiği zaman ya bunlar zaten olması gerekiyor. Sadece müfettiş geldiği zaman öne çıkarılacak şeyler değil. Müfettiş geliyor onlara bakıyor bir hafta içerisinde onları gördüğü zaman sana artı koyuyor. ‘Tamam 80-90 verdim’ diyor. ‘Gayet güzeldi hocam’ diyor gidiyor. Herkes memnun; ama o şekilde bana çok şey gelmiyor mantıklı gelmiyor (Ö3).”

Denetimin okula ve sınıfa yansması evrakları tamamlama ve bir görevi yerine getirme olarak görülmektedir. Denetim gelişimi sağlamaktan daha çok öğretmenleri ve okul yöneticilerini sekreteryaya işlere yönlendirmektedir.

Okul/uzak çevre ilişkileri. Mezosistem “okul/uzak çevre ilişkileri” alt temasında altı kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “zor iletişim” (8), “yöneticiye görelık” (5), “mevzuata görelık” (3), “hiyerarşik ilişki” (2), “teknolojik fayda” (2) ve “kolay iletişim” (1) kodlarıdır.

Okulların uzak çevre ile olan ilişkilerinde “zor iletişim” kurulduğu saptanmıştır. “OY5” in ifadesine göre,

“Hocam ast üst ilişkisi gibi şimdi sorumluluklar genelde ve bizim işimiz bir üst makamla olduğu için biz yazışmalarımızı direkt basamak atlayarak değil uzak çevrelerle değil. Yani bizim bakanlıklarla olsun hani böyle çok uzak il milli eğitim müdürlüğü olsun biz oralara ulaşamıyoruz (OY5).”

Okullar, il müdürlükleri ve bakanlıklar gibi çevreleri uzak çevre olarak algılamaktadırlar ve bu yerler ile iletişimleri güç olmaktadır. Uzak çevrelerle okulların iletişim kurmalarında zorluklar yaşandığı ve hiyerarşik yapıdaki sıralamanın atlanamadığı saptanmıştır. “Yöneticiye görelık” bir durum ortaya çıkmıştır. “BT3” ün görüşüne göre,

“[...] kendini mikro olarak görüp ben okulumu sadece ilçe milli eğitim ile iletişime geçebilirim diyen okul müdürü de var ben okulun bu bünyenin yapısında ben de bir parçayım doğrudan bakanlıkla iletişime geçebilirim ihtiyaçlarımı bu şekilde görmeye çalışırım diyen okul müdürümüz de var. (BT3).”

Okul yöneticileri kendi sınırlarını kendileri çizmektedirler ve bu çizgiler doğrultusunda okullarının gelişimine hizmet etmektedirler. Okul yöneticilerinin yapısal özelliklerinin uzak çevreler ile iletişim kurulmasında ve taleplerine yanıtlar alınmasında etkili olduğu, iletişim becerilerinin uzak çevrelere ulaşma konusunda önemli bir rolünün olduğu belirlenmiştir. “Mevzuata görelık” bir durum da ilişkilerde öne çıkmıştır. “OY2” nin görüşüne göre,

“Tabi eğitimdeki en büyük şey bizim öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmedeki eksikliği yani öğrenciye biz mesela laboratuvarları çok kullanıramıyoruz; çünkü zaman kayboluyor. Hazırlık aşaması derken birçok noktada sıkıntılar yaşanabiliyor. Laboratuvar uygulamaları dışarıdaki uygulamalar da bir fabrikaya bir sanayiye götürülmesinin ya da dersle alakalı bir

uygulama bir gözlem yapılmasında prosedürler ortaya çıkmaktadır. Maddi imkânsızlıklar araç yetersizlikleri izinler onaylar gibi önümüze engeller teşkil etmektedir. Onun için öğretmenin de öğrencilerin de çekinmesiyle birlikte uygulama dediğimiz gezi dediğimiz, gözlem dediğimiz yaparak yaşayarak öğretim imkânımız fazla bulunmamaktadır. Yapılıyordur mutlaka biz yapmıyoruz; ama azınlıkta kalıyor (OY2).”

Okul yönetimleri yapmak istedikleri konusunda mevzuatsal engellere takılmaktadırlar. Öğrencilerin özellikle yaparak yaşayarak öğrenme süreçlerinde dış çevreden tecrübeler edinmeleri gerekmektedir; ancak mevzuatsal engellerden dolayı uygulamalar güç olmaktadır. “Hiyerarşik ilişki” okul çevre ilişkilerinde öne çıkmaktadır. “TT6” nın ifadesine göre,

“Bizde hiyerarşik bir düzen var. Sıralı bir sistem var. Bunu aştığın zaman bir sorun çıkıyor. Bir okul müdürü ilçe müdürlüğünü aşmış bir belediyeye bir kaymakama gittiği zaman sorun çıkabilir. Bu da sistemden kaynaklı. Dolayısıyla okul müdürünün hep muhatabı ilçe müdürü oluyor. [...] bazı yöneticilerden üstten tepki geliyor. Niye bunlar hiyerarşik düzeni bozuyorlar sıralamayı bozuyorlar diye zaman zaman bize o konuda kaymakamlarımız sitemde bulunuyor (TT6).”

“TT6” nın görüşüne göre yasal anlamda hiyerarşik düzene göre hareket edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır ve bu hiyerarşik düzen aşıldığı zaman da okul yönetimleri tepki almaktadırlar. Okul yöneticilerinin iletişim kurması gereken kurumlar ilçe milli eğitim müdürlükleridir ve hiyerarşik düzeni bozmamaları gerekmektedir. “Teknolojik fayda” iletişimlerde saptanmıştır. “TT2” nin görüşüne göre,

“Tabi uzak çevre ile iletişim kanalları ister istemez mutlaka işte o konuyla ilgilenen twitter, facebook ya da çeşitli iletişim kanallarıyla mutlaka uzak çevredeki kişiler yöneticileri dikkate alıyordur diye düşünüyorum (TT2).”

Sosyal medya uygulamaları uzak çevreyle iletişim kurmada fayda sağlamaktadır. Okul yöneticilerinin sorunları duyurmasında ve uzak çevreyle iletişim kurmasında teknolojik uygulamaların kolaylık sağladığı ortaya çıkmıştır.

Farklılıkları okulların yönetmesi. Mezosistem “farklılıkları okulların yönetmesi” alt temasında altı kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “eşit yaklaşım” (4), “uyum süreçleri” (2), “evrak üzerinde” (2), “kaynaştırma eğitimi” (1), “ek program uygulamaları” (1) ve “yöneticiye bağlı uygulamalar” (1) kodlarıdır.

Farklılıkların yönetilmesinde okulların özellikleri incelendiğinde “eşit yaklaşım” sergilendiği belirlenmiştir. “A3” ün görüşüne göre,

“Kapsayıcı eğitim modeli var zaten. Bütün farklılıkları tek bir düzende ele alıp o şekilde eğitim sistemi şekillendiren, bizim eğitim sistemimizde aslında bu farklılıkları hem dikkate alıyor hem de ayırtırmadan yönetiyor. Yani engeli olabilir anne baba ayrı olabilir bunları özelinde tutuyor. Okul biliyor devlet biliyor; ama bunu öğrenciye hiçbir zaman yansıtmıyorlar. Aslında ya da sınıf içerisinde diğer arkadaşlara yansıtmıyorlar. Bizler de kimin hangi farklılıktan geldiğini bilmiyoruz ve herkese eşit yaklaşıyoruz (A3).”

Farklılıkların yönetilmesinde her çocuğa eşit yaklaşım gösterilmektedir ve eşitlikçi uygulamalardan dolayı çocukların hangi farklılıklara sahip olduğu bilinmemektedir. “Uyum süreçleri” farklılıklarda uygulanmaktadır. “BT4” ün görüşüne göre,

“Hayat boyu noktasında zaten milli eğitim noktasında okullarımızda her okulumuzda onlar da gidebiliyor. Hiçbir şey fark etmiyor çocukların kendi getirdikleri dezavantajları bir yere bırakırsak bile dil öğrenmeden tutun da diğer aşamalarda asla çocuklar diğer öğrencilerimizin çoğundan farklılaşmıyorlar. Bu anlamda orada hatta bunlara ilişkin uyum süreçlerini hızlandıracak birçok çalışmanın olduğunu da biliyoruz (BT4).”

“BT4” ün görüşüne göre farklılıkların eğitim sistemine kazandırılması için uyum süreçlerine yönelik programlar uygulanmaktadır ve böyle farklılıkların kendilerin farklı hissetmemelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Böylece farklılıkların sisteme uyum sağlaması amaçlanmaktadır. “Evrak üzerinde” uygulamalarda farklılıklar olduğu saptanmıştır. “A4” ün ifadesine göre,

“Türkiye biraz farklılıklar konusunu görmezden geliyor yani söylemde belki var bir iki tane eğitim var biliyorum eğitim yaptılar. Bazı belgeler dokümanlar geliştirdiler, ürettiler vesaire; ama bir Amerika'daki gibi farklılıklarla yüzleşme ya da farklılıklara hizmet getirememenin getirdiği sıkıntıyla yüzleşme maalesef yok. (A4).”

Farklılıklar konusunda yapılan faaliyetler işlevsel olamamaktadır. Farklılıkların yönetiminde uygulamalar evrak üzerindedir ve farklılıklarla yüzleşme konusunda gerçeklikten uzak kalınmaktadır. “Kaynaştırma eğitimi” farklılıklardaki uygulamalardan biri olarak ortaya çıkmıştır. “BT1” in görüşüne göre,

“Başarılı bir örnek adına bu öğrencilerin eğitim sistemine adaptasyon uygulamaları bence iyi bir örnek. Takip edebiliyor olmaları sistem içinde durumlarının ne olduğunun izleniyor olması sadece benim çok cevabını aradığın soru bu noktada şey olabilir o çocuklar gerçi zihinsel

engelliler kaynaştırma öğrencileri ve bu kaynaştırma öğrencilerin sınıflara dağıtılması...(BT1).”

Kaynaştırma eğitimi farklılıklar konusunda başarılı bir uygulamadır; ancak yeterli değildir. “Yöneticiye bağlı uygulamalar” farklılıklarda saptanmıştır. “TT4” ün görüşüne göre,

“Bu noktada Millî Eğitim Bakanlığı’nın yaptığı herhangi bir şey yok. Ben kendi çalışmalarımdayım biliyorum eğer ilçe kaymakamı da destekliyorsa biz mesela geldiğimiz yerlerde yetim ve öksüz çocuklara dezavantajlı çocuklara onların kırtasiye malzemesi olsun, doğum günleri olsun veya bireysel ihtiyaçları olsun onlarla ilgili projelerimiz oldu. O tür katkılarımız oldu; ama birebir merkez teşkilatının veya bakanlığın öyle bir şeyi yok; ama zaman zaman UNICEF aracılığıyla işte bu Suriyeli çocuklar veya dezavantajlı çocuklara kitap kırtasiye yardımı geliyor; ama bu yeterli değil yeterli görmüyorum (TT4).”

“TT4” ün görüşüne göre farklılıklara yönelik yapılan yardımlarda merkezi yardımlardan daha çok yereldeki yöneticilere bağlı yardım faaliyetleri olmaktadır. Merkezi açıdan makro politikaların uygulanamadığı ve yöneticiye göre uygulamalarda farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Okul yöneticisi. Mezosistem “okul yöneticisi” alt temasında beş kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “yetersizlik” (4), “düşük temsil gücü ve imaj” (2), “kabiliyet farkı/şartlara göre yönetim” (2), “kaynak oluşturma” (1) ve “yönetim becerisi” (1) kodlarıdır.

Okul yöneticisi özelliklerinde “yetersizlik” olduğu öne çıkmıştır. “A2” nin ifadesine göre,

“Eğitim yöneticileri bunu iyi bilir. Bir okul yöneticisi kadar okuldur. Ben de buna katılıyorum hocam; çünkü özellikle yüksek lisans, doktora da milli eğitimdeki arkadaşlar konuştuğumuzda hep müdürlerden yakınıyorlardı. Müdürlerin onları veliye karşı korumadıklarından bürokrasiden bahsediyorlar da böyle birçok problem ile öğretmenlerimiz yalnız bıraktıklarını vurguluyorlardı (A2).”

“A2” nin görüşüne göre okul yöneticileri öğretmenleri dış etkilere korumak ve sorunlarına çözüm üretmek de yetersizdirler. Okul yöneticilerinin çoğunluğunun yönetim eğitimi almadıkları, okulu yönetme konusunda yetersiz oldukları saptanmıştır. Okul yöneticilerinin “düşük temsil gücü ve imaj” larının olduğu belirlenmiştir. “TT4” ün görüşüne göre,

“Millî Eğitim Bakanlığı'nın temsil edemeyecek durumda olan okul idarecileri var. İki kelimeyi bir araya getiremeyecek olan idareciler var. İdarecilerin bir vizyon misyon sahibi olması lazım örnek olması lazım rol model olması lazım. Bunlara dikkat etmek lazım (TT4).”

Okul yöneticileri yöneticilik imajı ve temsil gücü taşımamaktadırlar. Okul yöneticilerinin seçilmesinde temsil gücü gibi bir özellik dikkate alınmamaktadır ve okul yöneticiliği imajını taşımayan okul yöneticileri mevcuttur. “Kabiliyet farkı/şartlara göre yönetim” olduğu okul yöneticilerinde saptanmıştır. “BT2” nin ifadesine göre,

“Bir okul müdürü atıyorum 23 Nisan gibi bir faaliyette kendisine yakın çevreden çok güzel kaynak bulabiliyor veya bu okul müdürü burada çok daha aktif bir şey gerçekleştirebiliyor; ama diğer başka bir okul müdürü bu kaynağı bulamayıp bunun yapamayabiliyor. [...] (BT2).”

Kaynak yaratma ve imkân oluşturma açısından okul yöneticileri arasında kabiliyet farkları vardır ve okul yöneticileri ayrıca içerisinde buldukları şartlara göre bir yönetim yaklaşımı sergilemektedirler. Böylece okullar imkanlardan eşit yararlanamamaktadırlar. “Kaynak oluşturma” okul yöneticilerinin özelliklerinden biri olarak öne çıkmıştır. “TT6” ya göre,

“Okul müdürünün biraz serbest olması lazım. Biz bunu sağlamaya çalışıyoruz. Okul müdürlerimiz öğretmen nasıl mutluyorsa okul müdürü de öyle olması lazım. İşini sevmesi lazım. İşini sevdiği zaman veli ile diyalog kurması lazım. Bazı okul müdürleri İstanbul'a kadar gidiyorlar okulları için kaynaklar buluyorlar. Etki alanını daha da genişletmiş. Buraya bırak İstanbul'a gidiyor. Yazışmalar yapılıyor sağdan soldan gidiyor mutlu oluyor (TT6).”

Okul yöneticilerinin okulunun imkanlarını artırmak ve ihtiyaçlarını gidermek için kaynak yaratma çabasında olduğu; ancak mevzuatsal açıdan bunu esnek bir şekilde yapamadığı belirlenmiştir.

Veli/okul ilişkileri. Mezosistem “veli/okul ilişkileri” alt temasında üç kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “ilgisiz/yetersiz veli” (3), “bağış ve yardım yeri” (2) ve “veliye görelilik” (2) kodlarıdır.

Veli okul ilişkilerinde “ilgisiz/yetersiz veli” profili öne çıkmıştır. “Ö6” nin ifadesine göre,

“Ben öğretmenler kurulu toplantısı yaptığım zaman 130 öğretmenle birlikte katılıyorum; ama veli toplantısı yaptığım zaman 60 tane veli geliyor. Her veliye iki öğrenci düşüyor bizim okulda toplantıda. Çocukların nereye gittiğini ne yaptığını merak etmeyen veli profili oluştu. Okuldan kopuk bir veli profili oluştu. Sistem artık öğretmenin öğrenci ile iletişimini engeller oldu (Ö6).”

Öğretmenler ve okul yönetimleri velilerin ilgisizliğinden şikayetçidirler. Velilerin okullara yönelik ilgisiz davrandıkları ve veli toplantılarında katılımların az olduğu, ilgisiz veli profilinden öğretmen ve yöneticilerin rahatsızlık duyduğu saptanmıştır. “Bağış ve yardım yeri” ilişkilerde saptanmıştır. “TT2” ye göre,

“Finansman de sıkıntılarımız var açıkçası. Genel olarak bir şeyler yapılsın ve sonrasında da çeşitli çevre desteği sağlansın bunda biraz tabi sıkıntılar yaşıyor açıkçası. Bir şeyler yapılırken desteklerde maddi finansmanlar da sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Bu bizim eksiklerimiz biraz da. Bu finansmanı sağlarken veli ile çevre ile yüz göz olma durumu söz konusu olabiliyor bunlar sıkıntıları da beraberinde getiriyor. Esas işimizden ziyade fiziki şartları iyileştirmeye çalışırken biraz sıkıntılar yaşıyor açıkçası (TT2).”

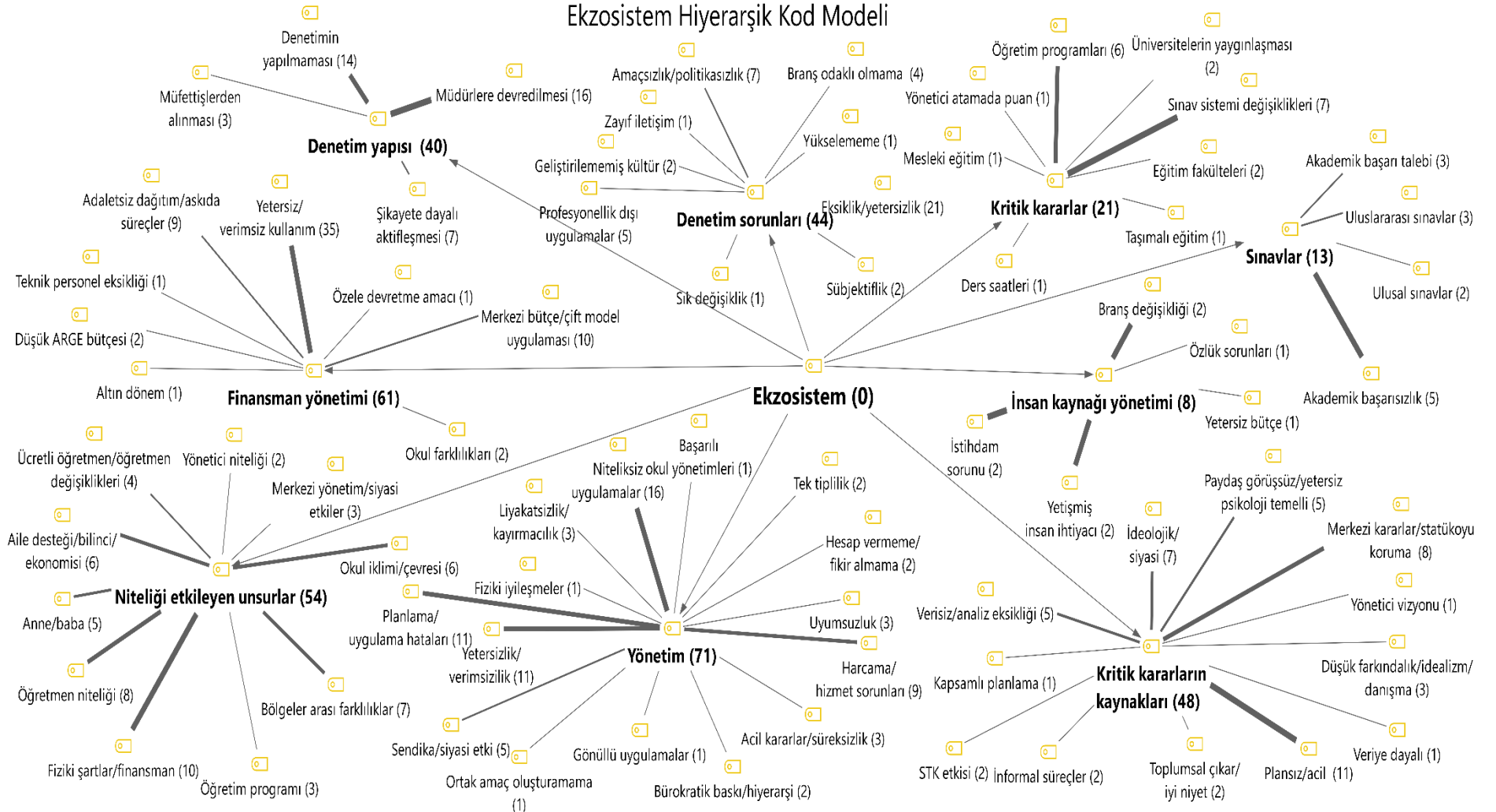
Okul yöneticileri okulların temel ihtiyaçlarının karşılanmasında bağış ve velilerden gelen desteklere ihtiyaç duymaktadır. Bu durum okulun yönetilmesinde okul yönetimi veli ilişkilerine olumsuz yansımaktadır. “Veliye görelilik” bir durum belirlenmiştir. “Ö6” nın ifadesine göre,

“Tabii ki hocam onları uyarıyorum yaklaşımlarımı ona göre ayarlıyorum. Mesela insanın insana her zaman ihtiyacı var. Kapıdan girip de benden yardım istemesi yeterlidir; ama bazı arkadaşlarımız için bu yeterli olmuyor. Karşısında herhangi bir şekilde dışlı bir veli gördüğü zaman ya da dışlı birisini gördüğü zaman daha ivedi daha önemliymiş gibi davranabiliyor. Bu üzücü bir durum. Problem çözmedeki yetkinlikleri tabii ki tartışılır. Her insan problem çözemeyebilir; ama samimiyet her insanda kolaylıkla anlaşılabilir bir şeydir (Ö6).”

Öğretmenlerin ve okul yönetimlerinin tutum ve davranışlarını velinin profili etkilemektedir. Belirli bir gücü olan velilere karşı daha önemli davranılmaktadır. Böylece okul yönetimi ve öğretmenlerden velilerin sosyal ve ekonomik gücü gibi çeşitli güçlü yönlerine göre farklı davranıldığı belirlenmiştir.

Ekzosistem. Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türk eğitim sisteminin mevcut görünümü modelinin ekzosistem katmanı bu başlıkta incelenmiştir. Bu kapsamda ekzosistem katmanında ortaya çıkan bulgular ekzosistem hiyerarşik kod modelinde aşağıda Şekil 24’te sunulmuştur.

Ekzosistem Hiyerarşik Kod Modeli



Şekil 24. Ekzosistem hiyerarşik kod modeli

Şekil 24'e göre ekzosistem hiyerarşik kod modelinde ekzosistem katmanında toplamda 360 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda dokuz alt tema ve 75 kod ortaya çıkmıştır. Ekzosistem katmanında ortaya çıkan alt temalar: “niteliği etkileyen unsurlar”, “sınavlar”, “finansman yönetimi”, “yönetim”, “kritik kararlar”, “kritik kararların kaynakları”, “insan kaynağı yönetimi”, “denetim sorunları” ve “denetim yapısı” şeklindedir. Ekzosistem katmanında yer alan alt temalara yönelik bulgular frekanslarına göre aşağıda yer verilmiştir.

Yönetim. Ekzosistem “yönetim” alt temasında on beş kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “niteliksiz uygulamalar” (16), “yetersizlik/verimsizlik” (11), “planlama/uygulama hataları” (11), “harcama/hizmet sorunları” (9), “sendika/siyasi etki” (5), “liyakatsizlik/kayırmacılık” (3), “uyumsuzluk” (3), “acil kararlar/süreksizlik” (3), “bürokratik baskı/hiyerarşi” (2), “hesap vermeme/fikir almama” (2) “tek tiplilik” (2), “ortak amaç oluşturamama” (1), “gönüllü uygulamalar” (1), “başarılı okul yönetimleri” (1) ve “fiziki iyileşmeler” (1) kodlarıdır.

Yönetimde “niteliksiz uygulamalar” olduğu belirlenmiştir. “A4” ün ifadesine göre,

“Yüz üzerinden değerlendirirsek ortalama bir insanın nitelikli bir eğitime ulaşabilmesi bütün seviyeler için konuşuyorum %10'dur. Devlet okullarından bahsediyorum. Nitelikli eğitime ulaşabiliyor. Bu farklı branşlardan gittiğimiz zaman o biraz daha düşüyor işte fen eğitim matematik eğitime dil eğitime gittiğiniz zaman daha da düşebiliyor. Maalesef ortalama nitelikli bir eğitim ile buluşturamıyoruz öğrencileri. Bunun değişik sebepleri var yapı ile ilgili sorunlar var, kaynaklı dağılımıyla ilgili. Bence en önemli sorun politikalarla ilgili. Eğitim politikaları ile ilgili. Eğitim politikaları ülkede çok fazla niteliği öncelemiyor evet tartışmalarımız da PISA'da şöyleyiz üstte şöyleyiz öğrenciler üniversite giriş sınavında ortalama beş soru çözüyor bilmem ne bunlar tabii ki gündeme geliyor; ama yetki sahibi mercilerin sanki benim kanaatime göre birinci gündemi bu değilmiş gibi geliyor (A4).”

Ortalama bir öğrenci nitelikli bir eğitime yeteri kadar ulaşamamaktadır ve eğitim politikalarından kaynaklı niteliksiz uygulamalar öğrencilerin nitelikli eğitime ulaşamamasında etkilidir. Öğrencilerin nitelikli eğitime erişiminde ailelerin bilinç düzeyleri yeterli değildir ve öğrenciler üniversite sınavında da düşük puanlar almaktadırlar. “Yetersizlik/verimsizlik” yönetim uygulamalarında öne çıkmıştır. “A7” nin görüşüne göre,

“Bu okulun bizi başarılı yapması lazım; ama şu anki başarısız kardeşim. 3.000 kişi iyi denilen üniversitelere gelecek diye başka bir yerde böyle 20 milyonun harcandığı bir yapı yok. ODTÜ’den mezun olanlar ya da Boğaziçi’nden mezun olanlar büyük iş adamı falan mı oluyorlar? Dil avantajını kullanıyorlar şu yabancı şirketlerin Türkiye ofisinde kısmen taşeronluk yapıyorlar. Yani zeki çocukları da harcıyorsunuz onlar da girişimci falan değil. Çocuk ilk beş yüze girmiş üniversite sınavında. Anne öğretmen baba öğretmen soru çözdürürlerdi bana. Ee senin bir ufkun senin bir hedefin bir vizyonun yok mu? O eğitimi almış birinin Türkiye için yeni bir vizyon tasarlayabilmesi lazım. Vizyon falan yok girmiş bir mühendislik firmasına öyle olmayacak söyleneni eleştirecek kritik edecek yeni şeyler söyleyebilmesi lazım (A7).”

Sistem eleme üzerinedir ve bu elemenden dolayı da milyonlarca öğrenci sistemde değerlendirilememektedir. Yetersiz uygulamalar ve verimsizlik ortaya çıkmaktadır. Ayrıca sistemde adam kayırma ve gruplaşma yüksektir ve bu durum da sisteme zarar vermektedir. Yapılan uygulamalarda verimliliğin yakalanamadığı ve insana yatırımdan daha çok araçlara yatırım yapıldığı ve araçların da etkili kullanılamamasından dolayı yetersizliklerin meydana geldiği saptanmıştır. “Planlama/uygulama hataları” yönetim süreçlerinde ortaya çıkmıştır. “A4” ün ifadesine göre,

“Güzel bir şey olabilirdi; ama daha karar çıkmadan FATİH projesi hayata geçmeden politik bir tartışmanın ortasına attılar. İyi sonuçlar olacak bir şeyi politik bir tartışmanın ortasına attılar. İşte mecliste gündem oldu, politik partiler, sendikalar eleştirdi vesaire... Dolayısıyla o aslında öncelikle dezavantajlı öğrencilere verebileceğiniz, erişimde sıkıntı yaşayan öğrencilere verebileceğiniz teknolojiyi dağıtamamış oldunuz (A4).”

“A4” ün görüşüne göre öğretim programlarının ihtiyaçlara göre planlanmamış olması, FATİH projesi gibi yüksek bütçeli yatırımların olası sonuçlarının detaylı planlanmaması ve planlamaların siyasi tartışmaların ortasında kalması uygulamalara zarar vermektedir. Böylece planlama ve uygulamadan kaynaklı hataların sisteme büyük ölçüde zarar verdiği belirlenmiştir. “Harcama/hizmet sorunları” yönetimde öne çıkmıştır. “A4” ün görüşüne göre,

“Bazı kararlar yerinde kararlar; ama izlenen yöntem bu kararı uygulamak için izlenen yöntem doğru değil [...] Buna en güzel örnek de FATİH projesi. Şimdi bazı meslektaşlarım bana kızıyor. Ben şey diyorum fikir olarak FATİH projesine karşı değilim; çünkü fikir olarak FATİH projesi ne vaat ediyor uzaktan araçlarla teknoloji ile erişim imkânı olmayan öğrencilere her türlü bilgiyi bir teknoloji ile götürme iddiası vardı. Bu yapılabilir miydi? Evet, yapılabilirdi; ama kanun çıkarken 4+4+4 kanunu da eklediler. FATİH projesinde yapılacak alımları denetim

dışına Kamu İhale Kanununun dışına çıkararak bir şey yaptılar. Bu doğrudan FATİH projesini politik bir tartışmanın ortasını attı (A4).”

“A4” kararların bazen doğru olduğunu; ancak izlenen yöntemin doğru olmadığını belirtmektedir. FATİH projesinin 4+4+4 eğitim sistemi yasası ile beraber sunulmasının FATİH projesini siyasi tartışmanın merkezinde bıraktığını ifade etmektedir. Her öğrenciye tablet dağıtılma politikası israf olarak değerlendirmektedir. Yönetimde, hizmetlerin kırsala ve bazı bölgelere ulaşmasında sorunlar vardır ve yapılan uygulamalarda da verimlilik yüksek değildir. “Sendika/siyasi etki” yönetimin hemen hemen her alanında kendisini göstermektedir. “TT3” ün ifadesine göre,

“Maalesef benim en fazla eleştirdiğim konulardan biri bu sendikalar, sendikacılık faaliyetlerini şu an için yürütüyorlar. Eski bir sendikacı olarak bunu söylüyorum. Maalesef bir çıkar örgütü gibi ya da burada samimi davranırsak yani bir yere bir kuruma atamada referans gibi orada kendini güç noktası gibi görüyor maalesef. Liyakate göre atama olmadığı için de okul idarecisi yöneticisi ve olmak isteyenler de hatırlı sendikal güç yöneticiler bulmayla maalesef uğraşıyorlar. Eğitim çok çok geri planda kalıyor (TT3).”

Yönetimlerde, sendikaların okulların yönetimine ve okul yöneticilerinin seçilmesine etkisi olmaktadır. Sendika üyelerinin eğitim faaliyetlerinden daha çok şahsi menfaatler doğrultusunda sendika üyelikleri oluşturdukları belirtilmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin uyguladıkları mobbing de geçmişe oranla azaldığı ve okul yöneticilerinin okul gelişimleri için çaba harcadığı ifade edilmektedir. Sendikalar siyasi bir kimliğe sahiptir ve siyasi etkileri eğitim sisteminde yoğun şekilde hissedilmektedir. “Liyakatsizlik/kayırmacılık” yönetimde sık karşılaşılan ve sistemi gerileten önemli olumsuzluklardan biri olarak saptanmıştır. “A6” nın görüşüne göre,

“Eleştiriye hepimiz karşıyız. Özgür bir ortam yok yıkıcı eleştiriye hepimiz karşıyız; ama yapıcı eleştiriye de düşman olarak görüyorlar işler yolunda gitmiyor. Bize sorarsan hepimize söyleriz. Memleket bunu aşamadı liyakat ehliyet esaslı değil mi ama seçime bakıyorsun itaat... Liyakat ehliyeti bu kayırmacılık işin içine giriyor. İşi ehline vermediğin takdirde olacakları düşün hatta bizim inancımıza göre kıyamet alameti işi ehline vermemek...Bu ülkede arkadaş inançları, altyapısı, kişiliği, kimliği, etnisitesi farklı olabilir; ama layıkça liyakatli ise vatan millet düşmanı değilse devlete karşı değilse yararlanın o insandan. Bu insanları öyle bir acz içindeki İslam tarihini de bilmiyorlar. İlk savaş da biliyorsunuz peygamber efendimiz ne yapmış müşriklere diyor ki ‘esir alan müşrikler karşısında on tane Müslüman okuryazar yapın karşılığında serbest bırakayım’ bu kadar basit (A6).”

“A6” yönetiminde liyakat esaslı uygulamalara geçilemediğini ve bunun da zararlarının büyük olduğunu belirtmektedir. Liyakatsiz uygulamalar da ise en fazla kayırmacılık yapıldığı saptanmıştır. “Uyumsuzluk” yönetiminde sistemin etkili çalışmasını engelleyen etmenlerden biri olarak belirlenmiştir. “A7” nin ifadesine göre,

“Serbest kıyafet okulları mahvetti kardeşim. X ilinde çarşıya git daha düzgün adamlar geliyor. Okula gidiyorsun bu okul nasıl okul mesleki aidiyet mesleki duruş diye bir şey vardı... Avukatları cübbelerinden ayırabilir misin doktorları önlüklerinden peki bizim meslekle ilgili aidiyetlerimiz, onlarımızı ne? Davranışlarımızda bal bal demekle ağız tatlanmaz yaparsan görürler görürlerse takdir ederler öğrenci hemen anlar. Onun için meslek mensubu arkadaşların hepsinin kendini sorgulaması gerekiyor. Biz ne yapıyoruz ne yapmamız gerekir nasıl farklılaşır nasıl dönüşür diye... (A7).”

“A7” okullarda serbest kıyafete geçilmesinin okulun düzenini bozduğunu, mesleki aidiyete zarar verdiğini ifade etmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversiteler arasındaki iş birliğinin zayıf ve uyumsuz olduğu, Millî Eğitim Bakanlığı içerisinde de kurumlar arasında uyumsuzluk yaratacak kararların ve uygulamaların olduğu belirlenmiştir. “Acil kararlar/süreksizlik” yönetiminde öne çıkmaktadır. “TT4” ün görüşüne göre,

“Eski sistemde TEOG sınavı vardı ya bunu şeye yaymaya çalışıyorlardı, bakanlık işte 5 6 7 8 9 10 11 12 aslında bu çok güzel bir sistemdi; ama bir gecede kalktı. Sınavı kaldırıyoruz dediler daha ciddi bir sınav getirdiler eski sistemde şeyi de denetleyebiliyorduk öğretmenin notlarını da değerlendirebiliyorduk. Ben ilçe milli eğitim müdürlüğü şube müdürlüğü de yaptım o dönemde. TEOG sisteminde diyelim ki öğretmen matematikten bir yazılı sınav yaptı 60-70 aldı gerçek sınavda öğrenci TEOG sınavında ortak 90 100 aldığında aradaki 10 puan aşınca yüksek veya şey hemen bir denetimden geçiyordu ya bu fark niye ne oldu bir tezat var burada şeklinde. Aslında o sınavla da bir otokontrol oluyordu çok güzel bir sistemdi. Ben yaygınlaştırılmasından yanaydım; ama devam etmedi kaldırıldı (TT4).”

“TT4” ün görüşüne göre kısa süreler içerisinde gerçekleşen sınav sistemi değişiklikleri memnuniyet ve istikrar yaratmamaktadır. Yönetimde kararların acil ve yeterli planlama yapılmadan alındığı ve sürekliliğinin de izlenmesine fırsatlar sağlanmadığı saptanmıştır. “Bürokratik baskı/hiyerarşi” bir yapı yönetiminde ortaya çıkmıştır. “Ö7” nin ifadesine göre,

“Tabii ki ben bu işe profesyonel bakılması gerektiğini düşünüyorum; çünkü özel sektör tecrübem de var. Benim özel sektörde çalışmışlığım da var. Bu yüzden biz çok duygusal bakıyoruz. İlla bir şeyin tarafı olmak gerekiyormuş gibi bir bağımsızlık problemi var bence. İşin özünde idare ile öğretmenler arasında temelinde bir bağımsız hareket edememe sorunu var. Bu aslında milli eğitimdeki temel sorun sürekli o bürokrasi zincirinin içerisinde öyle bir sıkışmışız ki biz bağımsızlık şeyi yok yani duygusunu geliştiremiyoruz (Ö7).”

“Ö7” nin görüşüne göre öğretmenler ve okul yöneticileri başta olmak üzere eğitim sisteminde herkes üzerinde baskı vardır ve bağımsız hareket edememe sorununu ortaya çıkmaktadır. Eğitim sistemi merkezi bir yapıda yönetilmektedir; bundan dolayı bürokratik bir hiyerarşik yapı olduğu belirlenmiştir. “Hesap vermeme/fikir almama” yönetim süreçlerinde belirlenmiştir. “TT4” ün görüşüne göre,

“Yönetmelikler ile ilgili zaman zaman bunu bakanlık yaptı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği mesela değişecek ne tür değişiklikler istiyorsunuz madde madde şey yapın dediler; ama onda da yukarıya karşı bir güvensizlik var. Biz yazacağız; ama dikkate almayacaklar yine bildiklerini okuyacaklar [...] (TT4).”

Yönetimde, paydaşlardan çok sık görüş alınmadığı; ancak alındığında da paydaşların bir güvensizlik içerisinde olduğu, kurumlarda bir hata yapıldığında bunun hesabının sorulmadığı, sahadaki paydaşlardan yeteri kadar fikir alınmadığı ortaya çıkmıştır. “Tek tiplilik” bir uygulama sistemde öne çıkmıştır. “A7” nin ifadesine göre,

“[...] o bir kültür ve kurumun çevreyle kültürle olan bağını gösteriyor yani bilmiyorum ya sorun çok sorunun farkında değil insanlar. İşte niye başarısız olduk diye teşhis koyarken sanırım bir şey diyorlar daha fazla dini eğitim verelim daha çok şey yapalım herkesi tek sendikaya üye yapalım falan filan. O zaman bunları deneyenler oldu Fransızlar başarılı olamadı, türlerin devamını sağlayan çeşitliliştir eğer bir yerde düşünsel yönden çeşitlilik yoksa tartışma yoksa tabii bu öğretmene de yansıdığı okula da yansıdı okulu yöneten kişiye de yansıdı o kişilerin entelektüel becerisi duruşu yani yönetimde etki esastır yetki ile yönetme olmaz (A7).”

Düşünsel çeşitliliğin beraberinde etkisel çeşitliliği de getireceğini ve sistemsel gelişmenin sağlanacağını “A7” ifade etmektedir. Eğitim sisteminde tek tipliliğe önem verilmektedir ve düşünsel çeşitlilik desteklenmemektedir. “Ortak amaç oluşturamama” sistemde saptanmıştır. “Ö7” nin görüşüne göre,

“Milli Eğitimde biz belki sonraki sorularda vardır; ama ortak bir amaca doğru biz gitmiyoruz. Bunu ben epeydir düşünüyorum. O yüzden ortak bir tavır ortak bir duruş ortak bir davranış biçimi geliştiremiyoruz. Hem öğrenciye karşı hem öğretmenler kendi aralarında... (Ö7).”

“Ö7” sistemde paydaşların ortak amaçlar doğrultusunda hareket edememe sorunu olduğunu belirtmektedir. Böylece ortak amaçta buluşamama sorunu vardır ve eğitim sistemi farklı amaçlara sürüklenme riski ile karşı karşıyadır.

Finansman yönetimi. Ekzosistem “finansman yönetimi” alt temasında sekiz kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “yetersiz/ verimsiz kullanım” (35), “merkezi bütçe/çift model uygulaması” (10), “adaletsiz dağıtım/adaletsiz süreçler” (9), “düşük ARGE bütçesi” (2), “okul farklılıkları” (2), “altın dönem” (1), “teknik personel eksikliği” (1) ve “özele devretme amacı” (1) kodlarıdır.

Finansman yönetimi konusunda “yetersiz/verimsiz kullanım” olduğu ortaya çıkmıştır. “A7” ve “TT3” ün ifadeleri incelendiğinde,

“Dünyanın hiçbir yerinde hiyerarşik övünme makamı değildir okul müdürlüğü. Yani milli eğitim müdürünün odasına gidiyorsun kardeşim Kanuni hiçbir zaman öyle bir odada oturmamıştır. Harem dediği yere git bak yere yani dört tane taş kapalı kafes seviyesinde dünya hükümdarı ölüm korkusu yaşadığın bir yer. İstanbul Ankara İzmir Milli Eğitim Müdürlüleriyle çok gittim Finlandiya'ya rahmetli X vardı. Bir ilkokulu geziyoruz müdürün yanına gittik müdürün odası yok koridorda bir masada orada oturuyor. Ben dedim ki 'senin neden odan yok bunların hepsinin saltanatla ilgili bir makamı vardır' dedim. 'Ben dedi anlamadım dedi ne yapacağım odayı. Bir toplantı odası var öğretmen odası var konferans salonu var'. Bir konferans salonu vardı X Üniversitesinde yoktur öyle konferans salonu. İlkokul sebil de süt vardı. 'Biraz dedi otursanız öğrenciler bisküvi yapıyor size ondan ikram edeyim' dedi. O yaptıkları yere de bakmak istedim baktık fırın mutfak kurmuşlar öğrenciler bisküvi yapıyordu. Neyse bisküvi ikram ettiler çay içtik. Biz şimdi kaynakları nereye harcıyoruz yahu kardeşim Allah aşkına bu kadar makam arabasının olduğu başka bir ülke var mı? Amerika'da bütçesi çok ciddi olan State Üniversitesi'nde buldum. Rektörün makam arabası yok. Biz de adam Audi bilmem 730 mu 750 mi on trilyonluk arabaya biniyor ondan sonra da hizmetin gereği diyor tabii ki buna kaynak yetmez. Biz Suudi petrol şeyhi falan değiliz (A7).”

“Yok maalesef ilçe milli eğitim müdürlüklerinin il milli eğitim müdürlüklerinin harcayacaklar parası yok kaynak yok [...] ne yaptılar yılda; ancak yerel yönetimlerle iş adamlarıyla hatırlı kişilerle bağlantı kurularak çözülmüyor çalışıyor. Onun haricinde ilçe milli eğitim müdürlüğümüzün herhangi bir kaynağa yok (TT3).”

“A7” ve “TT3” görüşlerine göre, TES'teki finansman yetersizdir, okulların ihtiyaçlarını karşılamaya yetmemektedir ve finansmanın dağıtımı konusunda da

adaletsizlikler vardır. Rakamsal açıdan bütçenin her yıl artmaktadır; ancak artan bütçe artan ihtiyaçları karşılama noktasında yetersizdir. Bütçe yönetiminde başarılı olunamadığı ve harcamaların önceliklendirilmesinde sorunlar olduğu ve kırsaldaki ilçe milli eğitim müdürlüklerinin bir bütçesinin olmadığı hatta bazı il müdürlüklerinin de bütçelerinin kısıtlı olduğu, okulların temel ihtiyaçlarının da karşılanmasında sorunlar yaşandığı saptanmıştır. “Merkezi bütçe/çift model uygulaması” finansmanda öne çıkmıştır. “BT4” ün ifadesine göre,

“Finansman yapısı aslında ülkelerin genel yönetimi ile ilişkili. Yani bizim gibi merkezîyetçi yönetilen ülkeler için uygulanabilecek modeller var bir de eyalet sistemi gibi başka ülkelerde karşımıza çıkan durumlar var. Dolayısıyla bütçe yönetimi finansman yönetimi bir ülkenin kendi idare sistemi yapılanmasından çok fazla farklı olamıyor. Buna farklı olması gerektiği düşünürse bile uygulamada kendini çok fazla yer bulamıyor. Bakanlığımızda da farklı çalışmalar var ne gibi çalışmalar var okul bazlı bütçeye geçilmesi için ciddi anlamda çalışılıyor güncelleniyor. Büyükşehir olan olmayan illere göre farklılıklar var. Büyükşehirlerde yok; ama küçük büyükşehir olmayan illerde özel idarenin altında işte illere finansman sağlanıyor. Dolayısıyla bizim bütçe kavramı ile gönderilen temel eğitim anaokulları gibi temel eğitim okulları bir benzer kademeler için ile gönderilen ücretlerle daha doğrusu finansmanlarla ortaöğretim özel eğitim okulları gibi bakanlığını doğrudan okullara gönderdi okullara gönderildi bütçelerle gibi aslında farklı bir durum var. İki modelde denenmiş oluyor biri okul ihtiyacı buna göre lise kademelerinde doğrudan okula gönderilen biri temel eğitim için ile gönderilen ilin harcama yaptığı hangisi verimli dersiniz üçüncü bir seçenek konuşuluyor doğrudan okul türüne bakılmaksızın her okula bir bütçe tanımlanması (BT4).”

Okulların yönetilmesinde merkezi bütçe yönetimi vardır. Ortaöğretim kurumları merkezi bütçeden okullarına bir pay alırken, bu pay temel eğitimde il ve ilçe müdürlüklerine gönderilmektedir. Temel eğitimde okulların kendisine bir bütçe sağlanmamaktadır. Ayrıca ülkenin ekonomi modeli TES’in de ekonomi modelini oluşturduğundan, merkezi yönetimden vazgeçilememektedir. Bakanlığın eğitimde özelleştirme politikasına yöneldiği ve bunun da 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile uyuşmadığı belirlenmiştir. “Adaletsiz dağıtım/adaletsiz süreçler” finansmanın dağıtımında saptanmıştır. “OY6” nın ifadesine göre,

“Devletimizin yapmış olduğu imkânların eşit olmadığını düşünüyorum. Yani özel idareye il milli eğitim müdürlüğüne gelen para onlar da bir ihtiyaç skalası yapıyorlardır. Onu bizim sahada gördüğümüz kadar mesela tuvalet, duvarı kırılan okullar dururken böyle bazı yerlerde çok lüks harcamalar yapılabiliyor. Görüyoruz hep beraber görüyoruz. Keşke gelen bütçe eşit olarak dağıtılıp yani gördüğüm şey şu toplantılarda böyle bir rekabet halindeyiz. Bütün okul

müdürleri ne kadar böyle bağış toplayabilirse gerek okul aile birliği üzerinden gerek başka şekilde. Ondan sonra böyle bir şey oluyor zengin bir esnafın gözünde ben görüyorum ki okul müdürü para isteyen bir şahıs olabiliyor. [...] A okuluna bir buçuk iki bin liraya duvar süsü yaparken B okulunun lavabolarının yıllardır değişmiyor olması bu kader midir? Değildir. Bu bir planlama hatasıdır. Okul müdür arkadaşlarımızın gördüğüm kadarıyla maalesef hepimizde var bu bir bütçemizin olmayışı; çünkü biz küçük bir okulda 8-10 bin lira büyük bir para değil yani (OY6).”

Okul yöneticileri okullarının ihtiyaçlarını karşılamak için çevreden bağış ve yardım gibi yöntemlere başvurmaktadır. Bu durum mesleğe olan saygınlığı ve okulların yönetimini zorlaştırmaktadır. Gelen bütçelerin dağıtımında da eşitsizlikler olduğu, bazı okulların lavabo, çatı, ısınma vb. ihtiyaçları giderilmemişken bazı okullarda daha fazla lükse giren uygulamalara yer verildiği, il ve ilçelere gelen ödeneklerden de pay alabilmek adına okul yöneticileri arasında rekabet olduğu ve okul yönetimlerinin bütçelerinin yetersiz olduğu hatta çoğu okulun bütçesinin olmadığı belirlenmiştir. “Düşük ARGE bütçesi” finansmanda ortaya çıkmıştır. “A4” e göre,

“Geçenlerde milli eğitim bakanı bir şey söyledi. O ters tepti. Belki yanlış anlaşıldı falan cümleyi kurgulama şekli biraz tuhaftı; ama doğrudur. Bütün kamu kuruluşlarında yatırımlar ya da ayrılan bütçe daha çok personele gider. Personel de biliyorsunuz yatırım değildir. Yeni personel almıyorsunuz. Araştırma-geliştirmeyi ödemiyorsunuz. Doğrudan bir harcama gibi görünüyor. ARGE harcaması son derece düşük. Yani hem kaynağı arttıracamız hem de ARGE dediğimiz olayı ya da bunun için de öğretmenin hizmet içi eğitim ve gelişimi var. Ona ayrılan miktarın da artırılması lazım. Başka bence bir önceliğimizin olmaması lazım. Eğitime ayrılan bütçe ve bu anlamda öğretmen açığı, okul açığı, derslik açığı kapanmalı (A4).”

Eğitime ayrılan pay yetersizdir ve bu kapsamda ARGE hizmetlerine yatırım yapılamamasından dolayı sistemsel gelişme de sağlamamaktadır. ARGE bütçelerinin artırılması gerekmektedir ve ARGE’lerin sisteme yenilikçi katkılarının olması beklenmektedir. “Okul farklılıkları” finansmanın dağıtımında bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. “Ö6” nın ifadesine göre,

“Veli ve kendisinin ikametgâhını farklı yerde gösterip daha elit diye düşündüğü başka bir devlet okuluna aktarmaya çalışıyor. Şimdi bu yanlış olarak görülse de aslında kendi içinde doğru bir uygulama. Velinin de kendince haklı bir sebebi var. Mevcut sistem ekonomik olarak faydalanabileceği insanları seçemez; ama o kesimin beklentilerine bağlı. Okulun beklentisi, idarenin beklentisi, velinin beklentisi... Ben öğrencimi çok iyi bir okulda okutmak istiyorum. Ee o da devlet okulu... Öğretmenlerini devlet atadı. Onun da öğretmenleri devletten maaş

alıyor; ama o okuldaki öğretmenler bitlenen çocuklarla uğraşmak durumunda. O okuldaki öğretmenler öz bakım becerileriyle uğraşmak zorunda. O okuldaki öğretmenler okuma yazmayı öğretmeden önce çocuğa oturup kalkmayı yemek yemeyi ya da el yıkamayı öğretmek zorunda; ama elit kısımdaki okul diye değerlendirdikleri okullarda öğretmenler çocuklara direkt olarak alfabeyi öğretirken harf birleştirme öğretirken yan odada İngilizce alfabeyi verebiliyor yanında da bale kursu açabiliyor. Yanında da satranç eğitimi verebiliyor çocuğun gelişimine katkıda bulunabiliyor. O zaman sistemin Tevhid-i Tedrisatla falan alakası yok fırsat eşitliğiyle alakası yok (Ö6).”

“Ö6” nın görüşüne göre bazı okullardaki öğretmenler ve okul yönetimleri çocukların ailelerinden alamadıkları temel becerileri geliştirmek durumunda kalırken başka okullardaki öğretmen ve yönetimler çocukların daha ileri seviyedeki becerileri kazanmasında rol oynamaktadır. Okullar arası farklılıklar olduğu ve öğretmenler ile okul yönetimlerinin zorlandığı ve okullar arasındaki imkân ve fırsat eşitliğinin yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır. “Altın dönem” finansman yönetiminde bütçenin yeterli olduğu bir dönem olarak öne çıkmıştır. “TT4” ün ifadesine göre,

“Yani şöyle söyleyeyim 2011-2012 ile 2014 yılları arasında o üç yıllık süre içerisinde gerçekten muhteşem bir şey vardı. Ödenek vardı, boya sıkıntısı yoktu, temizlik malzemesi sıkıntısı yoktu, büro malzemesi sıkıntısı yoktu, hemen anında tedarik ediliyordu falan. O zaman ben milli eğitim müdürüydüm vs. okul müdürüm bana bir şey dediği zaman ben tak anında gerçekleştiriyordum. Bütçe vardı yapıyordum ve aynı zamanda bu başarıyı da getiriyordu. Okul müdürü şeyle uğraşmıyordu ya işte çatı mı akıyor ben bunu nasıl yapacağım acaba sponsor nasıl bulsam velinin bir tanesine bunu yaptırabilir miyiz veya sınıfta boya kötü burayı boyatabilir miyim bir tane adam ayarlayıp da falan yani ne bileyim kalorifer ile ilgili bir sıkıntısı var adamın kafa rahat tak anında o yıllarda muhteşem bir şey... ama maalesef son zamanlarda siz de işin içindesiniz zayıf...(TT4).”

“TT4” ün görüşüne göre ülkenin ekonomik refahındaki yansıma okullara da olumlu etki etmektedir. Ekonomik sıkıntı olmadığı okulların, zamanlarını ve enerjilerini eğitim öğretim faaliyetlerine ayırdığı ve okullarda da başarının arttığı belirlenmiştir. “Teknik personel eksikliği” finansmanın harcanmasında ortaya çıkmıştır. “BT4” ün görüşüne göre,

“Bütçenin harcanmasındaki teftişi idare denetim noktası diğer noktada para işini harcayabilecek memur, memurlar var, değişkenlik var personel kapasitesi var. Bütçe finansmanını öğrenebilmek lazım. Okul müdürüne daha fazla bütçe noktasında teknik bilgi vermek gerekiyor (BT4).”

“BT4” ün görüşüne göre finansman konusunda teknik bilgisi personellerin yeterli değildir. Harcamalarda teknik anlamda okul yöneticileri yeterli değildir ve harcama, ihale gibi konularda teknik donanımı yüksek personel sayısı azdır.

Niteliği etkileyen unsurlar. Ekzosistem “niteliği etkileyen unsurlar” alt temasında 10 kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “fiziki şartlar/finansman” (10), “öğretmen niteliği” (8), “bölgeler arası farklılıklar” (7), “okul iklimi/çevresi” (6), “aile desteği/bilinci/ekonomisi” (6), “anne/baba” (5), “ücretli öğretmen/öğretmen değişiklikleri” (4), “öğretim programı” (3), “merkezi yönetim/siyasi etkiler” (3) ve “yönetici niteliği” (2) kodlarıdır.

Eğitimde niteliği etkileyen unsurlarda “fiziki şartlar/finansman” öne çıkmıştır. “TT1” in görüşüne göre,

“Fiziki şartlar noktasında sıkıntılarımız var. Öğretmenin niteliği noktasında sıkıntılarımız var. Öğretmenin örgütsel adanmışlığı noktası sıkıntılarımız var. Her şeyden önce de maddi sıkıntılarımız ve kaygılarımız var. Yani sınıfta öğrenci lehine yapabileceğimiz her türlü davranışta maddi sıkıntılara takılıyoruz. Belli bir bütçe ayrılmış durumda değil. Geçen milli eğitim bakanımız da açıklama yaptı ‘eğitime ayrılan bütçenin %82’si maaşlara gitmektedir’ diye geri kalan 18’lik kısmı da okul binaların yapılması birtakım projelerin hayata geçirilmesi ile alakalı benim ifade edebilecekleri bunlar (TT1).”

Okulların fiziki imkanlarında eksiklikler vardır. Finansmanları yetersizdir ve birtakım temel ihtiyaçların karşılanmasında dahi zorluklar yaşanmaktadır. Bölgeler arası fiziksel imkanlar açısından önemli farklılıklar vardır. Ayrıca öğretmenlerin çalışma ve barınma şartlarında fiziki imkân yeterli değildir. Fiziki imkân eksiklikleri, eşitsizlikler ve finansal yetersizlikler öğretmen hareketliliğinin artmasına, öğrencilerin yetersiz ortamlarda eğitim görmesine ve eğitimin niteliğinin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. “Öğretmen niteliği” eğitim niteliğinde öne çıkmıştır. “A4” ün ifadesine göre,

“İkincisi bu işin yazılımı [...] burada şeye girer insan ögesinin içine girer. İnsan ögesinin içine de tabii ki yadsınamaz bir gerçek. Nitelikli eğitimin temel koşulu öğretmendir. Nitelikli bir öğretmen eğitimi ve öğretmen eğitimini sürekli hizmet içinde geliştirdiğimiz eğittiğimiz bir sistem kurulamamız lazım. Öğretmenin yanına dolaylı olarak eğitim niteliğine katkıda bulunan diğer ögeler de var. Bunların başında da yönetici gelir (A4).”

Öğretmen niteliği eğitim niteliğini etkilemektedir ve nitelikli eğitimin koşullarından biri öğretmen niteliğidir. “Bölgeler arası farklılıklar” eğitimin niteliğinde belirlenmiştir. “OY3” ün görüşüne göre,

“Nitelikli eğitime ulaşabilen öğrenci sayısı %10’nu geçmez, %10’nu bulmaya çalışır öyle deyim. Onun içinde özel okullar nitelikli liseler öyle tabir ediliyor ya bölgeler de genelde Marmara Bölgesi, Akdeniz Bölgesi işte Ege kısmı bölgeler arasındaki farklar da ülkemizde çok fazla. Aynı seviyede kademedeki aynı öğrenim kademesinde öğrenim gören çocuklarda Doğu Anadolu Bölgesi’ndeki ile Ege arasındaki Ege Bölgesi’nde bir standart öğrenci arasında neredeyse bir ya da iki eğitim öğretim farkı var. Böyle bir farkın olduğu bir ülkede %10 bence iyimser bir rakam diye düşünüyorum (OY3).”

Öğrencilerin içerisinde buldukları coğrafi bölge, aile durumları ve ekonomik şartlar gibi önemli toplumsal ve sosyolojik değişkenler nitelikli eğitime ulaşılmasında etkili olmaktadır. Türkiye’de bölgeler arasında farklılıklar vardır ve öğrencilerin çok az bir kısmı nitelikli eğitime erişmektedir. “Okul iklimi/çevresi” den nitelikli eğitimin oluşmasında belirleyicilerdendir. “A6” nın ifadesine göre,

“Okul düzeyi mesela sınıfta ne kadar kaliteli eğitim öğretim vereceğinizi söyleseniz de bunun gayretinde olsanız da okul çevresi buna uygun değilse bir üst kattan olarak gerekli okul iklimini, okul kültürünü altyapı imkânlarını sağlamamışsa siz ne yaparsınız yapın o da yetmiyor (A6).”

Okulların iklimleri eğitimin niteliğini etkileyen unsurlardan bir olarak öne çıkmaktadır. Okul ikliminin oluşmasında okul yöneticilerinin de etkileri olmaktadır. Olumlu okul ikliminin olduğu yerlerde öğretmenler çalışmak istemektedirler aksi durumlarda ise başarı sağlanması güçtür. Ayrıca olumlu okul iklimi olan yerlere veli talepleri de yoğunudur ve çevre ile olumlu etkileşimler de sağlanmaktadır. “Aile desteği/bilinci/ekonomisi” nitelikli eğitime erişilmesinde ortaya çıkan belirleyicilerdendir. “OY1” e göre,

“Aile, çevre... ondan sonra çocuğun ekonomik durumu, maddi imkânları bunlar etkiliyor bu tür şeyler fazla etkiliyor, çocuğu etkilediğini düşünüyorum. Şimdi bazı çocuklar aile yapıları bozuk anne baba boşanmış ayrı bozulmuş. Diğer çocuğu görüyoruz hani annesi olmayan çocuğu [...] babası olmayan çocuğu diğer [...] sorunlu oluyor hırçın oluyorlar, saldıyorlar yani başka arkadaşlara, öyle sıkıntılar oluyor (OY1).”

Ailenin desteği, ekonomisi ve bilinçliliği çocuğun nitelikli eğitime erişiminde belirleyici bir role sahiptir. “Anne/baba” nın özellikleri ve aile yapısı nitelikli eğitimde öne çıkmıştır. “BT1” in ifadesine göre,

“Anne eğitimi %50'nin üzerinde olabilecek bir şekilde annenin ilkokul üzerinde olması yani ilkokula gitmiş, başlamış, yarım bırakmış veya ilkokul mezunu anne oranı Türkiye'de % 50'nin üzerinde görölüyor PISA raporunda da var sanırım 2012 raporunda. [...] anne eğitim düzeyini artırma düzeyinde veya çocuğunun iyi bir eğitim düzeyi almasında annenin bu noktaya çabalama duygusunu ona verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu arada sürekli anne üzerinden gidiyorum; çünkü çocuklar evde çoğunlukla anne ile iç içeler o zaman dışarıda çalışıyor babanın başarı üzerindeki etkisi anneden daha az (BT1).

“BT1” anne baba eğitim düzeylerinin çocuk üzerinde etkili olduğunu ve uluslararası raporlarda da bu sonuçların yer aldığını, annenin babadan daha fazla evde olması ve çocukla yakın ilişkide olmasından dolayı anne eğitim düzeyinin daha etkili olduğunu belirtmektedir. “Ücretli öğretmen/öğretmen değişiklikleri” TES'in öğretmen açığını kapatmada uyguladığı bir yöntemdir ve eğitimin niteliğinde öne çıkmıştır. “OY5” in görüşüne göre,

“Tabii buradaki öğretmenler şimdi ben kendi ortamından örnek veriyorum da bakıldığı zaman biz de çok fazla ücretli öğretmen var. Tabii öğretmenlerin burada kalıcılığı çok önemli. Öğretmenler sürekli değişen bir döngüde bizim en çok sorun yaşadığımız ortamın mesela çok fazla öğretmen değişmesi sık öğretmen değişikliği yaşanmasıdır. Bunun nedeni öğretmenlerin ücretli öğretmen olmasından kaynaklanıyor (OY5).”

Ücretli öğretmen politikası ve bazı bölgelerde öğretmenlerin tutulamaması öğretmen hareketliliğine neden olmaktadır ve eğitimin niteliği olumsuz etkilemektedir. “Öğretim programı” nitelikli eğitimde öne çıkmıştır. “A7” ye göre,

“Müfredatta çok fazla gereksiz ders var. Hangi alanda sorun gördüysek onu ders olarak koymuşuz, trafik kazaları artmış trafik dersi, çevre sorunları artmış çevre dersi, vergi toplayan yok vergi problemi vergi giderleri bu kadar ders olmaz. Gelişim alanları bellidir yani çocuğa düşünmeyi öğretmek lazım. Güç merkezli düşünmeden daha özgür düşünceye daha ağır düşünmeden daha bilişimci bir zihin yapısına geçmek lazım ve okul yöneticisinin rolü kolaylaştırıcılık olacak yol gösterecek bu şu anlama gelmiyor kültürün içini yok sayalım sanki burası Finlandiya gibi görelim böyle değil mesela kuvvetli bir denetim sistemi de gerekiyor ben sana söyleyeyim (A7).”

Çocuğun gelişim dönemlerini dikkate almadan toplumdaki her ihtiyaca yönelik sisteme ders eklenmesi öğretim programlarının işlevselliğini düşürmüştür. Öğretim programlarının oluşturulmasında etkili bir politika geliştirilememektedir ve uygulanamamaktadır. “Merkezi yönetim/siyasi etkiler” nitelikli eğitimde ortaya çıkmıştır. “A7” nin ifadesine göre,

“Biliyorsun Türk eğitim sistemi bu Taylorizm’den çok etkilenmiş. Taylorizm bizden neyi bekliyor işte akıllı uslu söyleneni yapan çalışanlar bekliyor. Çalışanların çok aklını kullanmasını falan da istemiyor. Biz size ne yapmanız gerektiğini söyleriz çalışanlarımız yöneticilerimiz sizi istediğiniz gibi yönlendirir diyor [...] ben sana düşünmeyi öğrenmeyi özgür olmayı hür olmayı öğretirim ondan sonra kendi kararlarını kendin alabilmelisin ve sonuçlarına katlanmalısın demesi lazım. Türkiye’de hiçbir kimsenin, hiç kimsenin cesareti yok. Ne sendikaların ne sivil toplum örgütlerinin cesareti var. Gerçi sivil toplum örgütlerinin de ne kadar sivil olduğu da tartışılır. Anıl sorun şu, oyunu kurallarına göre oynamıyoruz (A7).”

“A7” nin görüşüne göre eğitim sistemindeki uygulamaların işlevselliği yönünden sorunlar vardır. Okulda çocukların üst düzey düşünme becerilerini kazanabilmelerine olanak veren bir sisteme sahip olunmadığı, kayırmacılık, adamcılık gibi uygulamaların yer almasından dolayı verimsizlik ve üretimsizlik sonuçlarının ortaya çıktığı ve merkezi alınan kararların yerele kadar sağlıklı inemediği saptanmıştır. Ayrıca siyasi etkiler eğitim sisteminde yeteri kadar başarı yakalanmasına neden olmaktadır. “Yönetici niteliği” eğitim niteliğini belirlemektedir. “A4” e göre,

“Okul yöneticisi gelir. Okul yöneticisini de nitelikli bir şekilde nitelikli programlardan geçirip okula koymamız lazım. Şimdi bu söylediğim şey belki biraz eğitim sosyolojisinin ve öğrenci başarısını ölçen yaklaşımlara aykırı gelir; çünkü öğrencinin başarısını tamamen okula havale ediyoruz; ama yani bir bakış tabii ki şunu söylüyor; çocuğun başarısını şey belirler, aile çevre belirler; ama diğer bakış açıları da var. Diğer bakış açıları çocuğu okulla tanıştırabildiğimiz zaman özellikle bizim gibi ülkelerde çocuğun kaderinin değiştiği ortaya koyan oldukça güçlü incelemeler de var. Dolayısıyla benim için nitelikli eğitim öncelikle bunun bir kamu hizmeti olarak görülmesidir. Kamu hizmeti sağlayıcısı yani devletin bu işin bütün donanımını ve yazılımını insan (A4).”

Okul çocuğun yaşantısının önemli ölçüde değiştiği yerdir ve okul yöneticisinin bu anlamda donanımlı olması gerekmektedir. Nitelikli eğitime erişilmesi için özenli bir eleme ve yetiştirme sürecinden yöneticiler geçmelidir. Ayrıca nitelikli eğitimin sağlanması bir kamu görevidir.

Kritik kararların kaynakları. Ekzosistem “kritik kararların kaynakları” alt temasında on iki kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “plansız/acil” (11), “merkezi kararlar/statükoyu koruma” (8), “ideolojik/siyasi” (7), “verisiz/analiz eksikliği” (5), “paydaş görüşsüz/yetersiz psikoloji temelli” (5), “düşük farkındalık/idealizm/danışma” (3), “STK etkisi” (2) “informal süreçler” (2), “toplumsal çıkar/iyi niyet” (2), “yönetici vizyonu” (1), “kapsamlı planlama” (1) ve “veriye dayalı” (1) kodlarıdır.

Kritik kararların kaynaklarında “plansız/acil” uygulamaların olduğu saptanmıştır. “A7” nin ifadesine göre,

“Ben sana bir tane hatıra anlatayım sen anla. Nasıl olduğunu. Daire başkanının odasında kahve içiyorum sabah işe giderken dedi ki ‘hocam bir kahvemi için’ dedi çok çalışkan da bir daire başkanı. Saygı duyduğum birisi. Mali işler var dedi o arada ben kahve içerken de hem sohbet ediyor hem de 1-2 yazıyı paraflıyor. ‘Hocam böyle olmaz. Adama bak, yönetmeliğe aykırı bir şeyi bize soruyor’ dedi. ‘Ver yazıyı’ dedim. ‘Nereden geliyor?’ dedim. ‘Bakmadan geliyor. Bunu kaymakam imzalamış milli eğitim müdürü imzalamış vali imzalamış bunların hepsinden geçmiş yazı’ dedi. ‘Niye soruyorlar bize? Sen bunların düşünce yapısını merak etmiyor musun?’ dedim. ‘Hocam merak edecek ne var’ dedi. ‘Yönetmeliğe aykırı’ dedi. ‘O yönetmelik Allah’ın emri mi X Bey?’ dedim. ‘İçeri gidiyoruz yazı yazıyor ben imzalıyorum ondan sonra bakana götürüp imzalattıyorum yönetmelik oluyor’ dedim. ‘Bu öyle zor bir iş değil’ dedim. ‘Adam haklıysa yönetmelik değişir.’ dedim. Neyse vallahi X kaymakamıydı sanırım. ‘Bağlasınlar da kaymakamla ben bir konuşayım’ dedim [...] ‘Biz dedi burada dedi sosyal yardımlaşma dayanışma vakfından aşevi yaptım sıcak yemek çıkartıyorum. YİBO’ya gittim geçen gün. Yiyemedik çocuklar aç. Yarı aç yarı tok yatıyorlardı. Müsaade ederseniz ben onlara buradan sıcak yemek vermek istiyorum. Yemeği illa okulda mı yapmayalım?’ dedi. Ben X beye döndüm X Bey adam diyor ki, ‘YİBO’daki çocuklar sıcak yemek yesin. Uygun görelim mi; yoksa bizim görevimiz onların yemek yememesini sağlamak mı?’ dedim. (A7).”

Kritik kararlar acil ve plansız alınmaktadır. Alınan kararları uygulayan kişilerin kararlarının eleştirilmediği, kararda bir yanlışlık olabileceğinin sorgulanmadığı ve bu durumun da kararın etkilediği kişileri mağdur ettiği ortaya çıkmıştır. Böylece gerekli planlama yapılmadan kararlar alınmaktadır ve altyapı, insan kaynağı düşünülmeden alınan kararlar sisteme zarar vermektedir. “Merkezi kararlar/statükoyu koruma” kararların kaynaklarından biri olarak belirlenmiştir. “TT6” ya göre,

“Şimdi biliyorsunuz merkezi bir yönetim var. Ankara'daki bir ilkokuldaki bir öğrenciyle ortaokuldaki bir öğrenci ile X ilindeki Y ilindeki bir öğrencinin imkânları aynı değil. Bu yukarıdan gelen kitaplarımız olsun Talim Terbiye Kurulunun kararları olsun maalesef ortak alınmış. [...] karar alınırken hep az önce de söyledik sınava odaklı oluyor. Sınav olduğu zaman öğrenci %10'luk %20'lik bir öğrenci orayı hedefliyor. Öbür öğrenci için kararı aldığı için okulun %20'lik öğrenci ile hedef aldığı için %80'lik öğrenci ile arasında uçurum oluyor (TT6).”

Kritik kararlar merkezi yapıda alınmaktadır ve statükoyu koruma amacındadır. Kararlar yerele dönük ihtiyaçları karşılamada yeterli değildir. Alınan her kararın öğrenciyi doğrudan veya dolaylı şekilde etkilediği özellikle sınav başarısına dayalı sistemin büyük bir öğrenci grubunu sistem dışına çıkardığı saptanmıştır. “İdeolojik/siyasi” kaygı kararların kaynaklarındandır. “A1” ve “A7” görüşlerine göre,

“Bu kararların tamamı siyasi, ideolojik temellerle alınmaktadır. Eee bu kritik kararların tamamı birkaç odada insanların fikir birliği olması sonucu duyurulmaktadır. Hatta en önemli paydaşların bu kararlar da ne bir etkisi ne de bir bilgisi bulunmaktadır. Eee dolayısıyla siyasi ve ideolojik sebeplerle bu tip kararların alındığını net bir şekilde söyleyebilirim (A1).”

“Yani liselerin dört yıl olmasına ben çok karşı çıkmıştım gerek yok dedim. Liseler dört yıl olacağına okul öncesi eğitim olsun diye bakana da dedik. On kişi oturuyoruz şu anki bakan da vardı, o zaman bakan değişti. Oylama yapalım dedi liseler dört yıl mı olsun üç yılını dedi oylama yaptık 7- 3 kaybettik. Üç kişi olmasın diyor ben, X Hoca ve Y kişisi teftiş kurulu başkanıydı o zaman ya da teknik genel müdürüydü mastırlıdır o da. Ondandır bakan dedi ki ‘kaybettiniz kardeş liseleri dört yıl yapıyoruz’ dedi. Bakan gidince bir tane müdür yardımcısı bana dedi ki ‘siz bu işleri hiç öğrenemeyeceksiniz’ dedi. ‘Bizim görevimiz dedi bakan ne getirirse çok haklısınız efendim hiç aklımıza gelmedi gerçekten bunu uygulayalım’ demek dedi. ‘Bir saattir tartışıyorsunuz dedi böyle bürokrasi mi olur böyle çalışma stili mi olur dedi siz dedi fazla durmazsınız dedi nitekim öyle de oldu kararlar öyle alınıyor (A7).”

“A1” ve “A7” kararların alınmasındaki kaynakların ideolojik ve siyasi temelleri olduğunu, ayrıca kişilere bağlı alındığını, paydaş görüşü alınmadığını, paydaş görüşü alınsa bile informal yönünün daha ağır olduğunu ve üst yöneticinin kararının kabul edilmesi gerekliliği üzerine bir yapı olduğunu, Türkiye’de sık karar değiştirilmesinin önemli nedenlerinden birinin de ideolojik ve siyasi temeller olduğunu ve bunları yaparken de zamanla yarışıldığını ifade etmektedirler. Böylece kararların kaynaklarının ideolojik ve siyasi özellikler taşıdığı ve bu yapılarından dolayı da sistemi sorunlardan uzaklaştırmak yerine farklı sorunları ortaya çıkardığı

belirlenmiştir. “Verisiz/analiz eksikliği” kararlarda öne çıkmıştır. “BT3” ün ifadesine göre,

“Bir kere yoğun talep var. Yani aslında mevcut olanın çok analiz edilememesi gibi sorun var. Siz beş yıl bir sınavı izleyemiyorsunuz ve sürekli taleplere göre şekilleniyor. Sık sık değişiklik değişikliklere de gidilebiliyor bu anlamda (BT3).”

“BT3” ün görüşüne göre yeterli veri olmadan, analiz edilmeden ve süreci takip edemeden sık değişikliklerin uygulandığı bir durum vardır. Sistemde çok hızlı kararlar alındığı ve bu kararların alınmasında veri analizinin yeterli şekilde yapılmadığı ve analiz eksikliği olan, sonuçları izlenemeyen karar yapısının olduğu saptanmıştır. “Paydaş görüşsüz/yetersiz psikoloji temelli” bir uygulamada kararlarda belirlenmiştir. “TT4” ün ifadesine göre,

“Bizim baktığımız gördüğümüz, bir bakıyoruz yazı geliyor bu uygulanacak. Mesela ben 2009 yılından beri şube müdürlüğü ilçe milli eğitim müdürlüğü yaptım yani çok nadir nadir. Değil hiç bizi böyle bir yere çağırıp da ilçe milli eğitim müdürü olarak şube müdürü olarak ‘biz bunu değiştireceğiz bu konudaki fikriniz nedir?’. ‘Bunu yaptığımız zaman sahada ne tür problemlerle karşılaşırız?’ gibisinden hiçbir çalışma yapılmadı. Ne oluyor birileri ortaya şeyi atıyor bizi topladılar evet; ama değişikliği anlatmak için evet arkadaşlar biz bunu yaptık size anlatıyoruz. Siz de gidin uygulayın bize sorulmuyor (TT4).”

Kararlar alınırken paydaş görüşü alınmadığı sadece paydaşlara kararın uygulanması ile ilgili bilgi ve talimat verildiği konusunda bir süreç olduğunu “TT4” ifade etmektedir. Böylece kararların alınmasında paydaş görüşlerine yer verilmediği, öğrencilerin gelişimsel dönemlerine ve paydaşların psikolojik durumlarına dikkat edilmediği saptanmıştır. “Düşük farkındalık/idealizm/danışma” kararların kaynaklarından biri olarak ortaya çıkmıştır. “A7” nin görüşüne göre,

“Bana göre adam matematikten anlamıyorsa bir de ikide üçte dörtte okutmaya ne gerek var. İnsan psikolojisine aykırı bu kadar adam hiç psikoloji bilmiyor anne babaya da anlatmak lazım anlamadığı dersi sürekli başına kalkıp durursan aşağılık kompleksi gelişir. Bırak anladığını yapsın neyi anlıyorsa onu yapsın. Bu çocuk belki çok iyi başka bir iş yapacak girişimci olacak mutlaka bir yeteneği vardır yani bu şeyi rasyonel karar verme. En iyi kararın olmadığını bilme danışma, danışma kültürü de biz de zafiyet olarak yorumlanır. Yani vali çağırırsa dese ki ‘ya arkadaşlar şöyle bir şey yapacağız ne dersiniz’ hiç görüşü bile yok vali olmuş derler. Yöneticinin iyi danışmanlarının olması lazım yani bu ülkenin sosyo kültürel gerçeğini de hesaba katmak lazım. (A7).”

Hem ailelerin hem de yöneticilerin danışma gibi bir kültürünün olmadığı, kararların alınmasında düşük farkındalık düzeylerinin olduğunu “A7” belirtmektedir. İdealizm konusunda yetersizlikler ve öğrencilerin geliştirilmesine yönelik düşük farkındalık vardır. Kritik kararların kaynağında “STK” etkisi olduğu saptanmıştır. “BT2” nin ifadesine göre,

“STK’lar daha fazla önem veriyor. Örneğin okul müdürlerinin şu şekilde biraz açarsam okul müdürlerinin göreve gelmesi veya görev süresini belirleyici bir faktör uzak çevre bakanlıklar, STK’lar vardır. Bunun için okul müdürleri bu kuruluşları veya bu çevrenin istekleri çevresinde hareket etmek zorundalar (BT2).”

“BT2” okul yöneticilerinin atanmasını örnek göstererek kritik kararların alınmasında STK etkileri olduğunu belirtmektedir. Kritik kararların alınmasında STK etkisi gibi bakanlık dışı kurum, kuruluş ve derneklerin etkisi olduğu belirlenmiştir. “Toplumsal çıkar/iyi niyet” kararların kaynaklarından biridir. “A3” ün görüşüne göre,

“Eğitimle ilgili alınan kararların ben iyi niyetli olduğunu düşünüyorum. Çok politik ya da topluma zarar verici nitelikte olmadığını düşünüyorum; ama mevcut sistemde tabii ailelere ne kadar fırsat veriliyor okul yöneticilerine bürokratlara ne kadar fırsat veriliyor o da tartışılır tabii. Bu şimdi bir siyasi boyutu var bunu biraz daha siyasi eksenden alıp biraz daha ailenin öğretmenin öğrencinin okul yöneticilerinin ve diğer toplumsal sosyal örgütlerin de içinde olduğu bir mekanizmaya dönüştürebilsek siyaset de onun içinde bir paylaş kadar olabilir, [...] ama bu kararlar alınırken ülkemizde siyasi boyut çok öne çıkıyor dersiniz. Bence iyi niyetli olarak çıksa da iyi niyetli olarak çıkıyor yani çok öyle siyasi görüşlere bağlı bir eğitim sistemi olmuyor; çünkü eğitim sistemi toplumun hassas olduğu bir nokta ve toplum hemen reaksiyon gösterir siyasette bunu göze alamaz. O yüzden toplumun yapısını da bildiği için çok kendi siyasi görüşüne uygun değil de daha çok toplumun iyiliği için ve geleceği için yapılar oluşturmaya çalışıyor diye düşünüyorum (A3).”

Siyasi güçlerin toplumsal reaksiyon alacakları konularda ideolojik kararlardan daha çok toplumsal çıkar ve iyi niyet güderek kararlar aldıklarını “A3” ifade etmektedir. Kararlarda iyi niyet ve toplumsal çıkarlar gözetilmektedir. “Yönetici vizyonu” kararların kaynaklarından biri olarak belirlenmiştir. “A7” ye göre,

“Şimdi şöyle eğer yönetim kültürünüz veli ile konuşmayı karar seçeneklerini oluşturmayı yani deneyerek anlayarak, problem çözmeye yönelik karar vermeyi sağlıyorsa normal bu böyle olması gerekiyor fakat bu genellikle yöneticilerin görüş noktasına göre bakış açısına göre yetişme tarzına göre nerede yetiştiyse onun için dar ufuklu yöneticiler (A7).”

Kararların kaynakların da yöneticilerin vizyonlarının etkili olduğunu “A7” belirtmektedir; ancak eğitim sistemindeki yöneticilerin vizyonunu da bu anlamda yeterli bulmamaktadır. Yöneticilerin yetişme tarzları, kültürleri ve vizyonları alınan kararlarda etkilidir. “Veriye dayalı” kararlar TES’te son dönemlerde alınmaktadır. “BT4” ün ifadesine göre,

“Şimdi Millî Eğitim Bakanlığı’nın elinde gerçekten çok fazla veri var. Hatta alana birçok bilgi soruyorlar hatta sormaya da gerek yok e-okul sistemimiz MEBBİS sistemimiz bir sürü sistem var. Bu sistemler aracılığıyla çok fazla veri var. Verinin bilgiye dönüşüm aşaması her zaman bu kadar anlamlı olamayabiliyor. Dolayısıyla aslında verilere bağlı olarak çalışıyoruz dersek son dönemlerde çalışılıyor gerçekten. Bir karar alındığı zaman bundan kaç öğrenci etkileniyor mevcut durumdaki kaç öğrenci sıkıntısı var ki yeni bir çalışma hayata geçireceğiz. Bu gibi durumlarda hayata geçiriliyor; ama kritik unsurlarda üniversite dönemi düşünelim. Bu üniversite dönemindeki veriler sadece Millî Eğitim Bakanlığı ile sınırlı değil iş yaşamı ile de ilişkili. Şu anda aldığınız bir sistemdeki çocuğa, ona bir hayat kapısı iş kapısı mutluluk kaynağı olabilecek mi? Dolayısıyla burada birçok veri devreye giriyor (BT4).”

“BT4” bakanlığın veriye dayalı bir yönetim politikası gerçekleştirdiğini; ancak Millî Eğitim Bakanlığı’nı aşan bir sistemin olmasından dolayı sorunlar yaşandığını belirtmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın elinde süzölmeye ihtiyaç ve politika üretilmesine fayda sağlayacak zengin veri kaynağı olduğu belirlenmiştir.

Denetim sorunları. Ekzosistem “denetim sorunları” alt temasında dokuz kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “eksiklik/yetersizlik” (21), “amaçsızlık/politikasızlık” (7), “profesyonellik dışı uygulamalar” (5), “branş odaklı olmama” (4), “geliştirilememiş kültür” (2), “sübjektiflik” (2), “yükselememe” (1), “sık değişiklik” (1) ve “zayıf iletişim” (1) kodlarıdır.

Denetim sorunlarında “eksiklik/yetersizlik” olduğu belirlenmiştir. “OY4” ün ifadesine göre,

“Mevcut denetim yapısı tamamen çökmüş olarak düşünüyorum. İşin açığı şöyle söyleyeyim örnek veriyorum şu an bir yönetici veriyoruz okulun birine yönetici verirken bu yöneticinin neyi bilip neyi bilmediği konusunda bir fikrimiz yok; çünkü eğitim vermiyoruz, ama eğitim vermediğimiz kişi ile eğitim vermediğimiz konuları denetlemek istiyoruz doğal olarak bu da bir sorun yaratıyor ortada (OY4).”

“OY4” denetim sisteminin tam olarak uygulanmadığını, eksik ve yetersizlikler olduğunu belirtmektedir. Teknik açıdan yapılan denetleme ile öğretmenlerin doğru

bir şekilde denetlenemediği, denetim yapanların branşlar konusunda uzman olmadıkları; bundan dolayı branş öğretmenini denetleyecek yeterliklerinin zayıf olduğu ve denetimin müfettişlerden alınıp okul müdürlerine devredilmesinde okul yöneticilerinin denetim yeterliklerinin tartışmalara neden olduğu saptanmıştır. “Amaçsız/politikasız” bir uygulamanın denetimde olduğu belirlenmiştir. “A7” ye göre,

“Biz de teftişin hoyrat uygulamaları vardır. Çok gördüm ben bunları. Bir gün bakanlık müfettişlerine seminer veriyordum. İşte bunlarda şey diyorlar ‘biz bakan adına geldik’ diyorlar. Ben de dedim size kendim adına bir seminer vereceğim bu nedir ya başkasının gücünü kullanmak nedir? Kendiniz olmaya çalışın biraz. Merhaba demeden ben bakanın adına diyorsun daha. Merkezi idare de çalışan herkes bakanın adına çalışıyor. Taşrada çalışan herkes vali adına çalışıyor bunu ikide bir anlatmaya gerek var mı? Merhaba benim dayım bilmem kim. Bir kendinize gelin. Yani bu yanlış uygulamalar oldu diye teftiş sistemini ortadan kaldırmak gerekmez. Maalesef Türkiye 1865’ten beri gelen 1856 pardon Maarifi Umumiye Nizamnamesinden beri gelen bir sistemi allak bullak etti. Önce rehberlikti yok maarif müfettişliği... Amaçsız değişim sizi daha da batırır. Benim ömrüm değişim çalışarak geçti değişimin bir vizyonu olmalıdır neden değiştirmek istediğini taraflara anlatmalısın. Bir de yeni eskinin içinden çıkar kardeşim. Öyle yepyeni bir şey getirirsen zaten o ekosistem onu reddeder. Ben kuvvetli yol gösteren o üreten bir değişim sisteminin denetim sisteminin olması gerektiğini savunuyorum (A7).”

“A7” özellikle bakanlık müfettişlerinin yetki konusunda hoyrat davranışlar sergilediğini ve denetçilerin kendilerine özgü davranışlar sergileyememe sorunları olduğunu ve denetim konusunda zihin karışıklığının devam ettiğini belirtmektedir. Denetim faaliyetleri belirli bir amaca hizmet etmemektedir, amaçsız bir şekilde yol almaktadır ve bu açıdan denetimde bir politikasızlık vardır. “Profesyonellik dışı uygulamalar” denetimde öne çıkmıştır. “BT3” ün ifadesine göre,

“Yani eksikler bağlamında değil sürekli eksiklikleri görerek değil yapılanları da görmek gerekiyor. Hani eksiklikleri eleştirerek değil olumlu bir dille bunları ortaya koymak gerekiyor. Yani kimse çocuk değil sonuçta ortalama 30-40 yaşlarında insanlar sonuçta. Yani bir öğretmeni bir müfettişin azarlaması çok motivasyon kırıcı bir şey hiç hoş değil (Ö7).”

Profesyonel dışı uygulamaların denetimlerde yaşandığını “Ö7” ifade etmektedir. Özellikle sınıf içerisinde müfettiş davranışlarının öğretmenlerin gururlarını zedeleme riski vardır. “Branş odaklı olmama” denetimin öne çıkan sorunlardan biridir. “OY4” ün ifadesine göre,

“Öğretmenlerin denetlenmesi yöneticiler üzerinden ilerliyor şu an; ama yöneticiler de örnek veriyorum ben yöneticiyim; ama bir İngilizce öğretmeni değilim, ama bir İngilizce öğretmenini değerlendirmem isteniyor ve bu niteliğimin olduğunu düşünmüyorum. Branşında uzman kişiler tarafından denetlenmesi gerektiğini düşünüyorum (OY4).”

“OY4” ün görüşüne göre denetçiler kendi branşlarında denetim yapmalıdırlar ve bu alanda yetkinleşmelidirler. Hem müfettişler hem de okul müdürleri tarafından yapılan denetimlerde branşa yönelik denetim yetkinliği yoktur ve denetimin etkin ve verimli yapılmasında sorunlar ortaya çıkmaktadır. “Sübjektiflik” denetimde sorunlarından biri olarak saptanmıştır. “BT3” e göre,

“Okul yöneticisi denetim yapabilir. Hani bu şey ne kadar objektif yapar? Hangi kriterler doğrultusunda yapar? İşte sonuçları nelerdir sonuçlarını izliyor muyuz? Yeterince noktalarında sorunlarımız olabilir (BT3).”

Denetimde okul yöneticilerinin, öğretmenleri değerlendirme konusunda nesnel davranma sorunlarının olabileceğini “BT3” ifade etmektedir. Kriterlerin saptanmaması ya da sonuçların belirli ölçütler çerçevesinde izlenmemesi ve konusunda uzman olmayanlar tarafından denetim yapılması sübjektiflik sorununa neden olmaktadır. “Yükselememe” denetimcilerin özellikle motivasyonunu olumsuz etkileyen bir durum olarak ortaya çıkmıştır. “A7” nin görüşüne göre,

“Motivasyon sağlanamadığı için. Müfettişlerin içerisinde çatışmalar çıkıyor. Müfettişlerin 3000 ek göstergeden emekli oldum duygusu onları bir takım patolojik davranışlara itebiliyor. Yani mesleki harekette direkt geçişler sağlanması da gerekir. Yani bir adam 30 yıl müfettişlik yaparsa çok istenmeyen davranışlar da sergileyebilir (A7).”

“A7” nin görüşüne göre müfettişlerin özlük haklarında yükselememe sorunlarının olması motivasyonlarını da olumsuz etkilemektedir. Denetçilere görevde yükselebilecekleri imkanlar sağlanamamaktadır. Denetimde “Sık değişiklik” yapılması öne çıkan durumlardan biridir. “A8” in ifadesine göre,

“Denetim sistemi karmakarışık bir durum oldu; çünkü birkaç senede bir değiştiği için artık denetim sistemini izleyemeyecek hale geldik. En son bildiğimiz olay teftiş kurulu başkanlığı oldu. İllerde maarif müfettişlikleri var fakat fonksiyonlar değişti değil mi? Maarif müfettişlerine daha çok soruşturma ile ilgili ödevleri veriyorlar (A8).”

Denetim sisteminde sık değişiklik yapıldığını “A8” belirtmektedir. Yapılan değişiklikler ile denetim sisteminin güncel durumunun takibinin yapılmasında güçlükler yaşanmaktadır.

Denetim yapısı. Ekzosistem “denetim yapısı” alt temasında dört kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “müdürlere devredilmesi” (16), “denetimin yapılmaması” (14), “şikâyete dayalı aktifleşmesi” (7) ve “müfettişlerden alınması” (3) kodlarıdır.

Denetim yapısı konusunda “müdürlere devredilmesi” tartışmaları meydana getirmiştir. “Ö1” in ifadesine göre,

“Okul yönetimimiz de denetim yapıyor. Okul kapanmadan önce bir dönem zamanında zaten ikinci dönem hiç gitmedik biliyorsunuz bir dönemde bir ara bir okul yönetimi tarafından bir ara denetlemeye gibi bir durum söz konusu oldu diyebilirim (Ö1).”

“Ö1” öğretimin denetlenmesinin okul müdürlerine devredildiğini, denetimin önceden de şu anda da evrak üzerinde olduğunu, okul yöneticilerinin profesyonel anlamda denetim yapamadığını, okul yöneticilerine devredilmesiyle de yeterliklerin sağlanamadığını ifade etmektedir. Denetimin okul müdürlerine devredilmesi müdürlerin yeterliği olmaması ve aynı kurum içinde yapılan denetimin sübjektif olması sorunlarını ortaya çıkarmıştır. Denetimde “denetimin yapılmaması” TES’te bir denetimsizlik olduğunu ortaya çıkarmıştır. “Ö4” ün görüşüne göre,

“Denetim yok yok olarak değerlendiriyorum. Şöyle açayım hocam eskiden biliyorsun o sınıfa müfettişler girerdi. Onların yaptığı da denetim de çok böyle verimli denetim değildi nitelikli diyemezdim; ama en azından öğretmen müfettişi görüyordu ve müfettişe göre de evrak eksikse onu hazırlıyordu. Kendisine çekidüzen veriyordu yani bu gerçek. Öğretmenleri birçoğu çok da hazırlıklı girmez derse neden? Hazırlıklı girmez. Bazısı bunu savsaklar o yüzden hazır gelmez bazısı da kendi bilgisine göre o yüzden hazırlanma ihtiyacı duymayabilir; ama sonuçta öğretmen müfettişi görüyordu. Okula geliyordu öğretmenler odasında toplantı yapıyorduk biz bazen bir iki saat süren toplantılar oluyordu ne oluyordu? Hem çocuk hem öğretmen müfettişi okulda görüyordu. Okulda müfettiş var arkadaş bunu herkes biliyordu ve buna göre davranıyordu eksiğin varsa eksiğini gideriyor ne bileyim ne geliyorsa yapıyordu (Ö4).”

“Ö4” denetim sisteminin işlemediğini ve denetimin yapılmadığını, önceden müfettiş geldiğinde nitelikli bir denetim olmasa bile bir denetim olduğunu belirtmektedir. Eğitim sisteminde denetimin müdürlere devredilmesinden sonra

işlevsel bir denetim yapılamamıştır. Denetimin “şikâyete dayalı aktifleşmesi” olduğu saptanmıştır. “TT3” ün ifadesine göre,

“Sadece şikâyetlere bağlı denetime inceleme-araştırma ya soruşturmaya geliyor. O da yani sadece o şikâyet üzerinde veya soruşturma inceleme üzerinden yürüyor kişiler de onun üzerinden değerlendiriliyor (TT3).”

“TT3” denetim sisteminin şikâyete dayalı aktifleştiğini, inceleme, soruşturma uygulamaları yapıldığını, Cimer uygulaması üzerinden şikâyetlerin alındığını, daha büyük konularda soruşturmaların bakanlık tarafından yapıldığını ifade etmektedir. Böylece denetim soruşturma eksenli bir yapıda devam etmektedir ve şikâyete dayalı bir şekilde işlemektedir.

Kritik kararlar. Ekzosistem “kritik kararlar” alt temasında sekiz kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “sınav sistemi değişiklikleri” (7), “öğretim programları” (6), “üniversitelerin yaygınlaşması” (2), “eğitim fakülteleri” (2), “yönetici atamada puan” (1), “mesleki eğitim” (1), “ders saatleri” (1) ve “taşımalı eğitim” (1) kodlarıdır.

Kritik kararlarda “sınav sistemi değişiklikleri” öne çıkmıştır. “BT1” in ifadesine göre,

“Benim öğretmenim ilk yıllardaki yansımalarını hatırlıyorum matematikte integralde bak çocuğa çok zordu 11-12 sınıfta; çünkü sınavda sorumlu değiliz... Ne işliyoruz durumu vardı; ama sen matematik sınıfı mühendislik okuyacak temel bilim okuyacak gittiğinde iyi bir türev integral bilgisi sahip olmuş çok önemliydi. Birini sınıflarda kalkış okutulur sonra onun üzerinden devam edilir o dönem o kadar zor değil ki 12’lerde ders işlemek bırakın test yapalım bırakın test çözelim şeklindeydi. Ben öğrenci niteliğini olumsuz etkilediğini düşünüyorum [...] (BT1).”

Sınav sistemlerinde yaşanan değişikliklerin çok sık olduğu ve bu değişikliklerin de özellikle öğrencilerin adaptasyonlarını ve motivasyonlarını olumsuz etkilediği saptanmıştır. “Öğretim programları” kritik kararlardan biri olarak belirlenmiştir. “OY1” e göre,

“Müfredatla bazen ben tarih öğretmeni olarak sosyal bilgiler öğretmeni olarak eskiden savaştılar vardı müfredat değişikliği özellikle sosyal bilgilerde müfredat değişince biraz daha kültür sanat tarihte olmuş güzel hikâyelerini anlatması benim için sosyal bilgiler alanında güzel oldu müfredatın sadeleştirilmesi (OY1).”

“OY1” öğretim programlarındaki değişiklikleri oturmuş bir eğitim sistemi olamaması olarak açıklamaktadır. Ayrıca değişikliklerde bir geçiş sürecinin olması gerektiğini ve bilimsel çalışmalar, hazırlıklar yapılmadan kararların alındığını ve öğretim programlarının değiştirilmesi gibi konularda sivil toplum kuruluşları ve Milli Eğitim Şuralarının etkisi olduğunu ifade etmektedir. Kritik kararlardan birinin de “üniversitelerin yaygınlaşması” olduğu saptanmıştır. “A1” in görüşüne göre,

“Her ile bir üniversite yani yükseköğretim alanında düşünürsek önemli bir adım birçok noktada eleştirdiğim; ancak belki de kaçınılmaz olan eksikliklerle de olsa kaçınılmaz bir adım bunları söyleyebilirim [...] Türkiye’de üniversiteye erişim sorununu ortadan kaldırdı şeklinde YÖK’ün açıklamaları söz konusu; ama Türkiye’de üniversiteye erişim şu demek değil, Türkiye’deki bütün gençler üniversiteli olacak demek değil. Bu anlamda ben bir şey olduğunu düşünüyorum. Nicelik kaygısıyla nitelikten ödün verme konusunda bir etkiye sahip olmuştur (A1).”

“A1” her ile bir üniversite politikasının eğitimde niteliği düşürdüğünü belirtmektedir. Üniversitelerin yaygınlaşması ile yükseköğretimde niteliğin de aynı ölçüde sağlanamadığı ve her ile bir üniversite politikasına olumsuz bakış açılarının olduğu belirlenmiştir. “Eğitim fakülteleri” de kritik kararlardan biri olarak ortaya çıkmıştır. “A8” in ifadesine göre,

“Peki, şey ne zaman düzeldi işler ne zaman düzeldi dediğimizde [...] öğretmen eğitiminin üniversiteye alınması öğretmen eğitim açısından tarihi bir noktadır. Eskisini eleştirir noktadayım fakat öğretmen eğitimi tükenmiş bir noktada çıkış yolu olarak da üniversitelerin çatısı altına alınması böylece uzaklaşarak üniversitede bilimsel bir altyapıya sahip olması da öğretmen eğitiminin düzelmesi ve iyileştirilmesi için atılmış en kritik adımdır. Burada da ilk 20 yılda hemen hemen hiçbir şey yapılmadı. Üniversitelerin çatısı altına 15-20 yılda; ama şunu söyleyebilirim 1997’deki program reformundan sonra yeniden yapılanmadan sonra yani 20-25 yıldır Türkiye’de öğretmen eğitimin de büyük bir atılım var (A8).”

Öğretmen eğitiminin eğitim fakültelerine geçmesinin öğretmen kalitesinin artmasında önemli bir karar olduğunu “A8” ifade etmektedir. Öğretmen yetiştirme uygulamalarında eğitim fakültelerine geçilmesi başarılı bir karar olarak ortaya çıkmıştır. “Yönetici atamada puan” uygulaması da kritik bir karardır. “OY5” e göre,

“Okul müdürü bir kere eskiye oranla sınavla seçilen bir sisteme gidildi ve ben bunu gerçekten makul görüyorum. Mantıklı geliyor; ama eskideki o mülakatlar işte adam kendi adamına yönetici yapma gibi durumların artık azaldığını sınavdan kaç aldıysa zaten Milli Eğitim

Bakanımız da zaten sınav puanından aşağı verilmeyecek şeklinde bir uygulama yaptı en son atamalar da böyle oldu (OY5)."

Son uygulama ile okul yöneticilerinin atanmasında puana dikkat edilmesini "OY5" başarılı bulmaktadır. Yönetici atamada puan uygulamasının süreklilik arz edemediği ve liyakatsiz atamaların olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. "Mesleki eğitim" kritik kararlardan biri olarak belirlenmiştir. "TT2" ye göre,

"Şimdi mesleki eğitime yönelik çalışmalar var son birkaç yılda. Mesleki eğitimin önemi son günlerde ortaya çıktı tabii ki mesleki eğitime biraz daha önem verilmesi gerektiğini biraz tavsiye niteliğinde konuşuyorum açıkçası. Yani mesleki eğitim çok önemli okullaşma, çok güzel okullarımızda araç gereçler son 20 yılda bayağı artmış bir vaziyette. Tabii bunun için de biraz içini doldurması gerekiyor. Yani öğretmenlerimizin biraz daha yetiştirilmesi açısından daha iyi yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum açıkçası (TT2)."

Mesleki eğitimde gelişmeler olduğunu; ancak yeterli olmadığını "TT2" belirtmektedir. Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlere ve yöneticilere daha fazla yatırım yapılması gerekmektedir ve mesleki yeterlikleri açısından geliştirilmeye ihtiyaçları vardır.

Sınavlar. Ekzosistem "sınavlar" alt temasında dört kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar "akademik başarısızlık" (5), "akademik başarı talebi" (3), "uluslararası sınavlar" (2) ve "ulusal sınavlar" (2) kodlarıdır.

Sınavlarda "akademik başarısızlık" olduğu saptanmıştır. "A5" in ifadesine göre,

"PISA sınavlarında da görüyoruz yani iyiler çok iyi kötüler de çok kötü makas iyice açılıyor. Çözüm ne sorunun cevabı adil bir dağıtım bölüşüm finansman her anlamda fiziki koşullar yönünde sağlamamız gerekir. O yüzden kaygı verici şu an biraz bana göre (A5)."

Uluslararası sınavlarda çok az bir grup öğrencinin akademik başarısının yüksek olduğu diğer grupların sonuçlarının iyi olmadığı belirlenmiştir. "Akademik başarı talebi" TES'te sınavlarda öne çıkmaktadır. "Ö6" ya göre,

"Öncelikle öğrenciyi sınav kazandırmaktan daha ziyade daha çok biraz daha gelişimsel yönden daha çok ağırlık verilmeliydi. Öğretmen daha çok amatör olarak dahil olmalıydı. Öğrencinin gelişimine katkıda bulunabilmek maksadıyla bir şeyler yapabilmeliydi. Bu da şu anda mümkün görünmüyor çok fazla alışıldığı dışına çıkamıyor kimse çok fazla vakit bulamıyorlar. Biz bile şu an interaktif devam ediyoruz (Ö6)."

Eğitim sisteminin akademik başarıya odaklı kurulu olduğu ve bunun da sınav merkezli bir anlayışı beraberinde getirdiği ve akademik başarı odaklı sistemden de öğretmen ve yöneticilerin rahatsızlık duyduğu öne çıkmıştır. “Uluslararası sınavlar” başarıların ölçülmesinde bir kriter olarak ortaya çıkmaktadır. “A3” e göre,

“Dolayısıyla bir kısım ihtiyaçları karşılarken bir kısmı ihtiyaçlarını karşılayamıyor ve bunun sonuçlarında ulusal sınavlarda ya da ülkenin kalkınmışlığı bilim adamı yetiştirilmesinde kısım kısım görüyorum maalesef. Çok da yeterli olduğunu düşünmüyoruz. Var; ama dünya geneline baktığımızda çok da yeterli olmadığı zaten belli oluyor (A3).”

Uluslararası sınavlarda okul türleri arasında çok fazla puan farkı vardır ve bu fark da nitelikli eğitime erişim noktasında meslek liseleri aleyhinedir. Genel anlamda uluslararası sınavlarda alınan puanlarda başarılı bir karneye ulaşamamıştır.

İnsan kaynağı yönetimi. Ekzosistem “insan kaynağı yönetimi” alt temasında beş kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “branş değişikliği” (2), “istihdam sorunu” (2), “yetişmiş insan ihtiyacı” (2), “yetersiz bütçe” (1) ve “özlük sorunları” (1) kodlarıdır.

İnsan kaynağının yönetiminde “branş değişikliği” yapıldığı öne çıkmıştır. “TT4” ün ifadesine göre,

“Yakın tarihimize yakın zamana baktığımız zaman makine mühendisi, hukuk fakültesi mezunu, işletme mezunu, ondan sonra bu tür kişiler Millî Eğitim Bakanlığı yaptı. Bu kişiler geldiğinde ben il milli eğitim sistemini şöyle istiyorum arkadaş. Böyle olmamalı yani ben X kişisi ben bunu böyle istiyorum değil. Adı üstünde milli eğitim eğitimin milli olması lazım bir standardının olması lazım (TT4).”

“TT4” milli bir politika çerçevesinde değil de yöneticilerin isteklerine göre bir yapılanma olduğunu belirtmektedir. İnsan kaynağının yönetiminde öğretmen niteliğinin artırılması gerekirken branş dışı atamalar ve uygulamalarla alanına hâkim olmayan öğretmenlerin farklı derslerde öğretmenlik yaptığı ve bu uygulamanın eğitim niteliğini düşürdüğu saptanmıştır. “İstihdam sorunu” da insan kaynağında öne çıkmıştır. “TT5” e göre,

“Türk eğitim sisteminde şimdi şu bir gerçek. Türkiye’de öğrenci çok fazla; ama öğrencinin yerleşeceği okullar az. Dolayısıyla bu sınavdan kesinlikle kaçınılmaz ister ortaokuldan sonra ister liseden sonra olsun ister üniversiteden olsun; ama kalifiye eleman ya da isabetli bir eğitim ortamının olabilmesi için bu sivil toplum örgütlerinin içerisinde küçük esnaflara da

onlarla ilgili bölümler oluşturması lazım. Mesela kişi hayvancılıkla uğraşıyorsa bunu istekli olan kasaplık bölümü olur temelde yetişmesi lazım; ancak o zaman sınav sistemine biraz uzak kalabilir. Şu anda herkes 8 sene okuyor 12 sene okuyor 12 sene okuduktan sonra bu kadar okumuşum bari devlet memuru olayım ya da üniversite bitirdim diyor. Üniversiteyi bitiriyor yine boşta kalıyor bunu yönlendirmeyi ortaokuldan sonra hatta ilkokulu sonra yapmak lazım (TT5).”

Eğitim sisteminden mezun olan öğrencilerin istihdam edilmesinde yüksek bir başarı yoktur ve istihdam sorunu eğitimin niteliğini de olumsuz etkilemektedir. “Yetişmiş insan ihtiyacı” olduğu saptanmıştır. “A4” ün ifadesine göre,

“2005’teki müfredat değişikliği fikir olarak iyi bir fikir. İyi bir fikri getiriyorsunuz; ama her iyi fikir bir insan kaynağı gerektirir. İnsan kaynağı yok. Fikri ortaya atıyorsunuz kervan yolda dizilir diyorsun (A4).”

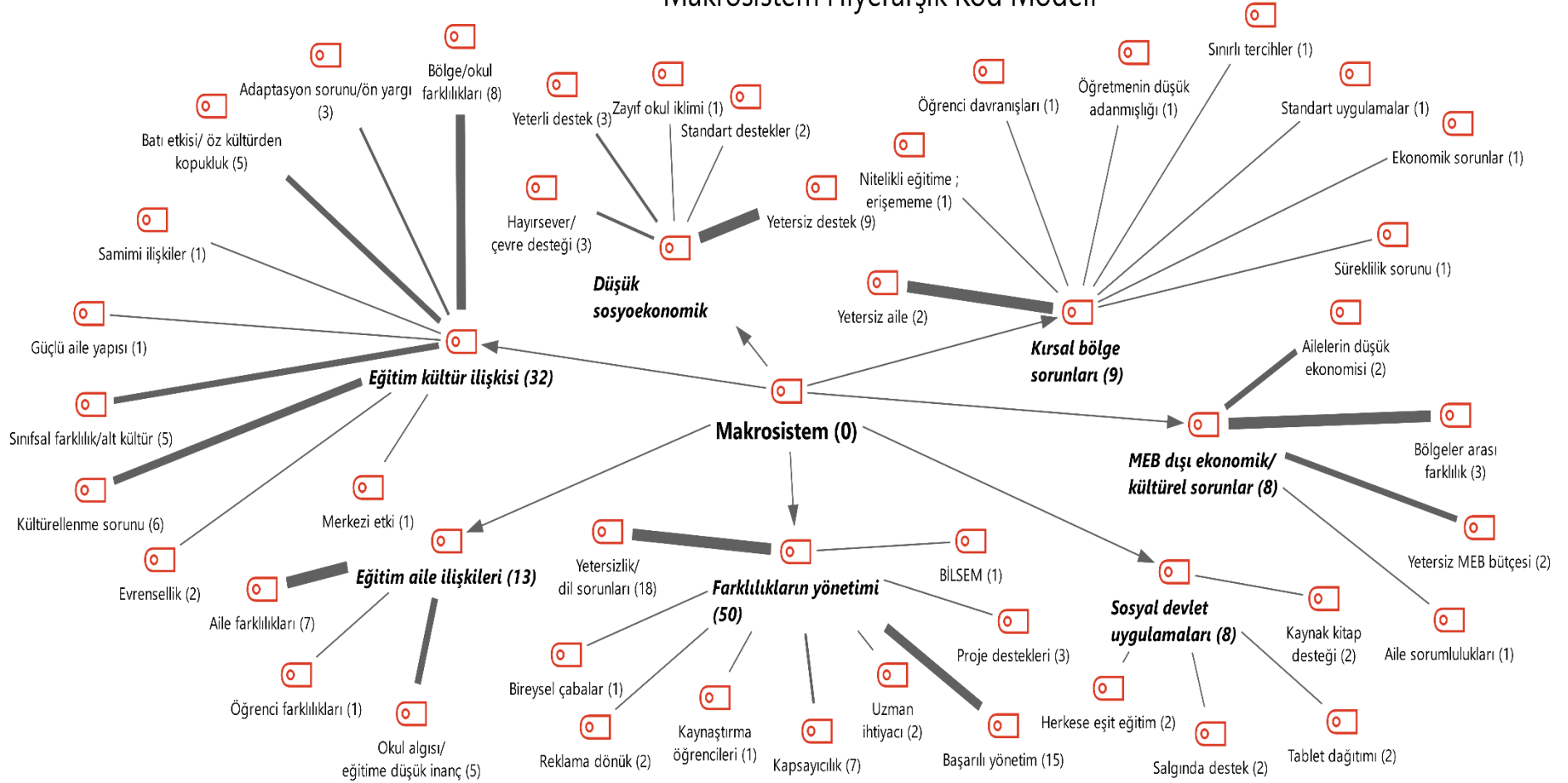
Alınan kararlarda yetişmiş insan kaynağının hesaplanmadığını ve kararların da amacına ulaşmasında zorluk yaşandığını “A4” ifade etmektedir. Eğitim sistemi niceliksel olarak fazlaca personele sahip olsa da yetişmiş insan kaynağı sınırlı sayıdadır. “Özlük sorunları” da özellikle öğretmenler arasında yaşanmaktadır. “A2” nin ifadesine göre,

“Bizim tecrübeli öğretmenlere doğu-güneydoğu da ihtiyacımız var. Şimdi biz acemi öğretmenleri yeni atanan öğretmenleri doğuya güneydoğuya gönderiyoruz. Sonra biliyorsunuz doğuda çalıştınız güneydoğuda öğretmenler süresini bekliyor 2 yılım 3 yılım dolsun da yanıma bakayım diye (A2).”

“A2” nin görüşüne göre tecrübeli öğretmenlere zor bölgelerde daha fazla ihtiyaç vardır. Zoraki istihdamın niteliği düşürdüğü ve bölgeler arasında öğretmen hareketliğinde farklılıklar olduğu ve bu hareketliliğin de özellikle doğu ve güneydoğuda eğitim niteliğini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca sözleşmeli öğretmenlik uygulaması ile genç insan kaynağı olarak tanımlanan mesleğin başındaki öğretmenleri doğu ve güneydoğuda çalışma zorunluluğunda bırakmanın özlük sorunlarını ortaya çıkardığı saptanmıştır.

Makrosistem. Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türk eğitim sisteminin mevcut görünümü modelinin makrosistem katmanı bu başlıkta incelenmiştir. Bu kapsamda makrosistem katmanında ortaya çıkan bulgular makrosistem hiyerarşik kod modelinde aşağıda Şekil 25’te sunulmuştur.

Makrosistem Hiyerarşik Kod Modeli



Şekil 25. Makrosistem hiyerarşik kod modeli

Şekil 25'e göre makrosistem hiyerarşik kod modelinde makrosistem katmanında toplamda 138 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yedi alt tema ve 42 kod ortaya çıkmıştır. Makrosistem katmanında ortaya çıkan alt temalar: “farklılıkların yönetimi”, “MEB dışı ekonomik/kültürel sorunlar”, “kırsal bölge sorunları”, “sosyal devlet uygulamaları”, “eğitim aile ilişkileri”, “düşük sosyoekonomik okullar”, ve “eğitim kültür ilişkisi” şeklindedir. Makrosistem katmanında yer alan alt temalara yönelik bulgular frekanslarına göre aşağıda yer verilmiştir.

Farklılıkların yönetimi. Makrosistem “farklılıkların yönetimi” alt temasında dokuz kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “yetersizlik/dil sorunları” (18), “başarılı yönetim” (15), “kapsayıcılık” (7), “proje destekleri” (3), “uzman ihtiyacı” (2), “reklama dönük” (2), “BİLSEM” (1), “bireysel çabalar” (1) ve “kaynaştırma öğrenciler” (1) kodlarıdır.

Farklılıkların yönetiminde “yetersizlik/dil sorunları” olduğu saptanmıştır. “OY1” in ifadesine göre,

“Vallahi yeni yeni yabancı uyruklu öğrencileri alıp onları böyle tek bir okulda bir sınıf oluşturup Türkçeyi öğretmeye çalışıyorlar; ama daha önce hiç böyle farklı yabancı Suriyeli, Afganistanlı gibi ifadeler vardı aynı sınıfta aynı derse ona da anlatılıyordu. Yani orada hiçbir farkı yoktu; ama bu seneki bir uygulama vardı. [...] okuma yazma bilmeyen çocukları aldılar tabi hiçbir altyapı olmadan eşit bir şekilde davranılması ayırım yapmadan davranılması güzel; ama çocuk hiçbir şey bilmeden direkt böyle okumayı yazmayı Türkçeyi konuşmadan o seviyeden başlaması zor tabi, zorlanıyorlar (OY1).”

Özellikle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde sınıf içerisinde dil sorunları olmaktadır. Öğretmenler ve okul yöneticileri dil sorunlarından kaynaklı yetersizliklerden dolayı zorluklar yaşamaktadırlar. “Başarılı yönetim” farklılıklarda saptanmıştır. “BT1” in görüşüne göre,

“Hocam ben o noktadaki çalışmalarını gerçekten olumlu buluyorum. Örneğin Özel Eğitim Genel Müdürlüğü var sadece bu yoksunluğu olan öğrenciler için yabancı uyruklu öğrenciler için çok karşılaştığımız bir durum bu. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün bir birimini bununla uğraştığını çalıştığını, ayrıca bir başlık açıldı bununla ilgili gitti. Çalışmalar yapıyor o anlamda son derece yapılan çalışmalarını gerçekten olumlu buluyorum (BT1).”

Türk eğitim sisteminin farklılıklara hassas bir yaklaşım gösterdiği özellikle bireyselleştirilmiş eğitim uygulamasının faydalı olduğu belirlenmiştir. Suriyeli

öğrencilere hem Türkçe hem de İngilizce öğretiminde çabalar harcadığını, savaştan gelen bu öğrencilere daha hassas davranışlar gösterildiği ve farklılıklarının onlara hissettirilmemeye çalışıldığı saptanmıştır. “Kapsayıcılık” farklılıklarda ortaya çıkmıştır. “TT5” in ifadesine göre,

“Herkesi kucaklıyor ister dışarıdan mülteci olarak gelsin ister annesi babası olmasın ya da parçalanmış aile olsun hepsini kucaklıyor ve onları bir şeyler vermeye çalışıyor (TT5).”

Özel öğrenciler konusunda TES kendisini zaman içerisinde önemli bir şekilde geliştirmiştir. Evde eğitim süreçleri olmaktadır ve kapsayıcı bir şekilde her öğrenciye ulaşılmaktadır. “Proje destekleri” farklılıklarda uygulanmaktadır. “BT1” e göre,

“Yabancı uyruklu öğrenciler için İçişleri Bakanlığı’nın bununla ilgili bir ifadesi var. Artık onu kullanıyoruz özellikle koruma altındaki öğrenciler gibi başlıklar. Tam hatırlamıyorum şu an anket çalışmalarıyla başladığı ilk duyduğum kadarıyla başka bir genel müdürlük tarafından yürütülüyor. Daha sonra resmi olarak kayıtları tutuluyor ve her yıl sayılara bakılıyor. Bizim sınavlarımıza da dahil oluyorlar (BT1)”

“BT1” bakanlıkta farklılıklar konusunda özel birimlerin oluşturulduğunu belirtmektedir. Farklılıkların yönetiminde çeşitli proje uygulamalarının olduğu ve takiplerinin yapıldığı öne çıkmıştır. Farklılıklarda “uzman ihtiyacı” olduğu belirlenmiştir. “OY5” in ifadesine göre,

“Özel öğretim öğrenci olarak çeşitli görme engelli otistik veya hafif zihinsel gibi bu tip özel eğitim sınıflarımız var. Yani bunların bir defa hepsinin branşına dair öğretmenler atanmış. Açıkçası biz burada eksiklik yaşıyoruz. Biz burada öğrencilere tam bir eğitim veremediğimizi düşündüğüm oluyor. Az önce değiştirdim ücretli öğretmen konusuna burada yine geleceğim. Bütün öğretmenlerimizin büyük bir kısmının ücretli olduğunu görüyoruz. Bu noktada ideal bir yapıdan bahsetmek çok kolay değil. Yani öğrenciler iyi bir eğitim alması şart bakıyorum işitme engelli öğretmenliği mezun olan bir kimse görme engelliler öğretmenliği yapıyor okulda. Düşün yani hocam işitme farklı bir eylem görme farklı bir eylem (OY5).”

“OY5” in görüşüne göre genellikle ücretli öğretmenlerle farklılıklara eğitim verilmektedir ve öğrenciler nitelikli eğitim alamamaktadır. Farklılıklarda özel eğitime muhtaç öğrenciler olmasına rağmen teknik anlamda bu derslerin uzmanı öğretmen ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir. “Reklama dönük” uygulamaların farklılıklarda olduğu saptanmıştır. “Ö4” e göre,

“Yeni bir olay bugün sosyal medyada tekrar karşılaştım. Bu korkunç bir şey yani tarlada çalışan bir çocuk işçiye okulda olması gereken bir çocuk. Çocuk işçi ona kitap hediye edip sözde bir imaj yaratıyorsun; ama bunu nasıl sunuyorlar bunu şöyle söylüyorlar ‘biz işte yardımcı oluyoruz’. Sen yardımcı olmuyorsun ki çocuk işçi var orada çocuk işçi, kitap hediye etmişsin. Bu yardımcı olmak mı senin görevin burada kitap hediye etmek değil senin görevin orada o çocuğun çalışmamasını sağlamak. Oraya muhtaç olmamasını sağlamak; ama dedim ya bir imaj kaygısı var. Bu imaj kaygısını hemen her etkinlikte ben Millî Eğitim Bakanlığı’nın hemen her etkinliğin de görüyoruz açıkçası. Açıkçası bana samimi gelmiyor tamam güzel yaptığı işlerde olabilir; ama Millî Eğitim Bakanlığı’nı bu konuda maalesef çok zayıf görüyorum bir imaj kaygısı var [...] Millî eğitim bakanı ile her ilden seçilmiş X öğretmenleri ile zümre toplantısı yaptık. Hocam yaklaşık olarak 1 saat sürdü toplantı. İnanın 1 saatin yarım saati aman hocam siz şöyle harikasınız aman hocam iyiki başımızdasınız aman hocam siz başımızdan ayrılmayın affedersiniz 1 saati böyle geçti... (Ö4)”

“Ö4” Millî Eğitim Bakanı’nın başkanlığında katıldığı bir toplantıda öğretmenlerin davranışlarından dolayı toplantıda asıl sorunların gündeme getirilemediğini belirtmektedir. İşlevsel uygulamalardan daha çok reklama dönük, imaj kaygısı taşıyan uygulamaların ön plana çıktığı görülmektedir.

Eğitim kültür ilişkisi. Makrosistem “eğitim kültür ilişkisi” alt temasında, dokuz kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “bölge okul farklılıkları” (8), “kültürlenme sorunu” (6), “sınıfsal farklılık/alt kültür” (5), “batı etkisi/öz kültürden kopukluk” (5), “adaptasyon sorunu/ön yargı” (3) “evrensellik” (2), “merkezi etki” (1), “samimi ilişkiler” (1) ve “güçlü aile yapısı” (1) kodlarıdır.

Eğitim ve kültür ilişkilerinde “bölge okul farklılıkları” olduğu öne çıkmıştır. “TT4” ün ifadesine göre,

“Şimdi ben X ilçesinde çalıştım mesela. X ilçesinde şeker pancarından dolayı bayağı bir ailelerin gelir düzeyi yüksek. Dolayısıyla çocukların okuma ilgileri yok. Yani bir öğretmen ayda 5.000 lira alıyorsa benim babam 10-15 bin kazanıyor şeker pancarından pek okumaya önem vermiyorlar. Y ilinde başarısı yüksek öğrenci diyor ki ‘benim okumam lazım tarla yok bahçe yok’ diyor (TT4).”

“TT4” ün görüşüne göre okulların içerisinde buldukları bölgeler çevrenin eğitime bakış açısını etkilemektedir. Bölgenin özellikle ekonomik getirisi yüksek ya da düşük olanaklara sahip olması çocukların ve velilerin de okul algısını etkilemektedir. “Kültürlenme sorunu” eğitim kültür ilişkisinde saptanmıştır. “Ö7” ye göre,

“Yani eğer siz bir kenar mahalle efendime söyleyeyim yani bir gecekondu mahallesinde yaşamış ya da orada doğmuşsanız orada bir okula gitmişseniz bir kere fırsat eşitliğini baştan kaçıyorsunuz. Bu çevre size bir negatif yönde bir çekim sunuyor negative yönde bir çekim etkisi yaratıyor. [...] Yaşayan topluluklar var X şehirden Y şehrine gitmiş ne kendi kültürünü getirebilmiş ne oranın kültürüne uyabilmiş tamamen yeni bir alt kültür oluşturmuş ve tamamen şey gerçeklerden kopuk bir kültür oluşturmuş alt kültür oluşturmuş. Böyle olduğu zaman çocuklar bu kültürün etkisinde çok fazla kalıyor (Ö7).”

“Ö7” nin görüşüne göre kırsal şehre göç sonucu oluşan alt kültürlerin şehir uyum sürecinde yaşadığı zorluklar vardır ve çocuklar bu alt kültür doğrultusunda yetişmektedirler. Göç gibi toplumsal hareketlikler kültürlenme sürecini etkilemiştir. Özellikle kırsaldan yapılan göçlerde şehirlerde yeni bir alt kültür oluşmuştur. Çocukların kültürlenme süreçlerinin etkilendiği ve fırsat eşitliğine yeteri kadar sahip olamadıkları belirlenmiştir. “Sınıfsal farklılık/alt kültür” ortaya çıkmıştır. “A3” ün ifadesine göre,

“Yani imkanları olan bir ailenin çocuğu çocukları bir araya geldiğinde imkanlar aslında birbiriyle birleşiyor bütünleşiyor ya da gücün üstüne güç katmış oluyor. Dolayısıyla çocuklar iş aradığında ya da herhangi bir ticarete gittiğinde sınıf arkadaşları o dönem işte iş hayatına girmiş ya da babasının görevini almış olan diğer çocuklarla bir paydaş olabiliyor ve işlerin daha kolay bir şekilde halledebiliyor. Ticaretini daha iyi yapabiliyor ya da başarıyı daha kolay yakalayabiliyor (A3).”

“A3” ün görüşüne göre okullar belirli bir alt kültürün olduğu yerlerdir ve bu alt kültürler gelecekte de kendi aralarında güçlü ve zayıf ilişkiler geliştirmektedirler. Her okulun belirli bir kültür çevresinin olduğu ve bu kültüre eğitim hizmeti verdikleri saptanmıştır. “Batı etkisi/öz kültürden kopukluk” eğitim kültür ilişkisinde öne çıkmaktadır. “TT2” nin görüşüne göre,

“Yani yerelde kendi değerlerimizle milli manevi şahsiyetlerden eğitimi daha fazla ağırlık verirsek bunun sonuçlarını daha iyi olur; çünkü Avrupa alıyor kendisine göre şekillendiriyor. Bizim değer verince tutup da oradan aldığımız şeyler de oluyor yeniymiş gibi farklıymış gibi... Halbuki biz de var bu değerler var (TT2).”

Kültürel değerlerin kazandırılmasında ve batı kaynaklı uygulamaların alınmasında adaptasyon sorunları olduğunu “TT2” belirtmektedir. Batı kültürünün etkisinin eğitim sisteminde olduğu ve uyum süreçlerinde öz kültürden uzaklaşma risklerine neden olduğu belirlenmiştir. Uygulanan programlar “adaptasyon sorunu/ön yargı” sorunlarını ortaya çıkarmıştır. “A1” e göre,

“Ben farklılıkları yönetme konusunda iyi bir karnemizin olduğunu düşünmüyorum; çünkü toplumumuzun genelinde de işte aykırı olmaya karşı bir şey ön yargı söz konusu; ama ben bireysel olarak farklılıkların bir zenginlik olduğunu düşünüyorum. (A1).”

Eğitim kültür ilişkisinde farklılıklarda konusunda ön yargılı olunmaktadır ve uyum süreçlerinde sorunlar yaşanmaktadır. Eğitim kültür ilişkisinde “evrensellik” olduğu saptanmıştır. “A3” ün ifadesine göre,

“Bir şekilde eğitim sistemimiz hem kültüre bağlı hem de dünyayı dikkate alacak şekilde evrensel kültürü de yansıtıyor. Bence bizim toplumumuzdan kopan bir insan Avrupa'ya gittiği zaman eyvah ne oldum ben demez. Bir şekilde oraya adapte olmaya başlayabilir (A3).”

“A3” eğitim sisteminin sadece ulusal kültüre değil evrensel kültüre de yönelik olduğunu belirtmektedir. Böylece eğitim sistemi evrensel değerleri de kazandırmaktadır. Kültürlenme sürecinde “merkezi etki” olduğu belirlenmiştir. “A1” e göre,

“Türkiye'nin geneli ile ilgili sosyal kültürel yapıda bölgeler arasında farklılıklar bulunmaktadır; ancak Türk eğitim sisteminde bölgeler arasında farklılıklar bulunmamaktadır. Sistem her yerde merkezi yapıdan dolayı benzer şekilde işliyor ya da işlemesi bekleniyor (A1).”

“A1” merkezi yönetim etkisinin kültürlenmede olduğunu ve beklentinin de bu yönde olması gerektiğini belirtmektedir. Böylece kültürlenmede merkezi bir etki olduğu öne çıkmaktadır.

Düşük sosyoekonomik okullar. Makrosistem “düşük sosyoekonomik okullar” alt temasında beş kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “yetersiz destek” (9), “yeterli destek” (3), “hayırsever/çevre desteği” (3), “standart destekler” (2) ve “zayıf okul iklimi” (1) kodlarıdır.

Düşük sosyoekonomik okullarda “yetersiz destek” olduğu belirlenmiştir. “OY3” ün ifadesine göre,

“Destek olmuyorlar; çünkü merkezi bir sistemimiz var ya bu işi tamamen bakanlığın şî olarak görüp il ilçe milli eğitim müdürlükleri yerel yönetimlerle okullarla ilişkisi yok denecek kadar azdır yoktur yani bir ilişkileri (OY3).”

Yerel yönetimlerin sosyoekonomik düzeyi düşük okullara yeteri kadar desteklerinin olmadığını “OY3” belirtmektedir. “Yeterli destek” de sosyoekonomik düzeyi düşük okullara olmaktadır. “TT1” e göre,

“Belediyeler son zamanda gerçekten iyi çalışıyor. Ücretsiz internet sunumu EBA-destek noktalarının açılmasında gösterilmiş olan destekle son 150 adet tabletin öğrencilere ulaşacak olması birtakım kitapların basılması, bilgi kültür yarışmaları yapılması noktasında... Bir de ilçe milli eğitim müdürlüğümüze destek sağlıyor (TT1).”

“TT1” bulunduğu bölgede belediyelerin sosyoekonomik düzeyi düşük okullara destekler sağladığını ifade etmektedir. “Hayırsever/çevre desteği” sosyoekonomik düzeyi düşük okullara finansman sağlanmasında ortaya çıkmıştır. “OY5” in ifadesine göre,

“Sosyoekonomik düzeyi düşük olan okulların daha fazla ihtiyaç gereçleri olduğu için ve çevresinde destek göremedikleri için şimdi zengin bir bölgede okullara geliyor bir bağışçı birisi büyük bir destek de bulunabilir. Ya da ne bileyim işte ailelerin gelirleri iyi oluyor geliyor çocuğum daha iyi şartlarda okusun diye birtakım bağışlar yapabiliyor veya kendi kurumunda olan getirir bir şey verebilir... (OY5).”

Sosyoekonomik düzeyi düşük okulların ihtiyaçlarının karşılanmasında velilerden ve hayırseverlerden destekler alınmaktadır.

Eğitim aile ilişkileri. Makrosistem “eğitim aile ilişkileri” alt temasında üç kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “aile farklılıkları” (7), “okul algısı/eğitime düşük inanç” (5) ve “öğrenci farklılıkları” (1) kodlarıdır.

Eğitim aile ilişkilerinde “aile farklılıkları” olduğu saptanmıştır. “TT3” e göre,

“[...] ekonomik seviyesi düşük olan yerler de köylerde kasabalarda da maalesef ebeveynler de çok fazla destek sağlayamıyor, iletişim kuramıyoruz, okula getiremiyoruz, herhangi bir iletişim kuramıyoruz zorlanıyoruz (TT3).”

“TT3” ün görüşüne göre kırsal başta olmak üzere ailelerin eğitime katılımının sağlanmasında zorluklar yaşanmaktadır. Böylece aileler arasında farklılıklar olduğu kimi ailelerin okula katılımı olurken kimilerinin katılımının zor olduğu ve aile farklılıklarının okul veli ilişkilerini etkilediği belirlenmiştir. “Okul algısı/eğitime düşük inanç” ailelerin eğitime bakış açısında belirlenmiştir. “A4” ün görüşüne göre,

“O bilinç oturmuyor oturmadı benim gözlemlerime göre hala sıkıntılı. Türk insanı ‘benim işim değil’ bu anlayışı görebiliyoruz. Özel okullarda da görebiliyoruz. Şöyle bir anekdot var kafamda yani özel okulda. Bayağı da önde bir özel okul Ankara’da. Veli toplantıya gidiyor öğretmen şey diyor ‘çocuğunuz ödevlerini hiç yapmıyor, sormuyor musunuz niye yapmıyor ya da yardım etmiyor musunuz?’ diyor. ‘Bu benim işim değil. Ben bunun için sana para ödüyorum diyor’ bu düşünce sıkıntılı (A4).”

Kimi ailelerin eğitime inançlarının düşük olduğu ve kimi ailelerin de kendi sorumluluklarını okullara bırakma eğilimi gösterdikleri öne çıkmıştır. Ailelerin yapılarına göre bakış açıları farklılık göstermektedir.

Kırsal bölge sorunları. Makrosistem “kırsal bölge sorunları” alt temasında sekiz kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “yetersiz aile” (2), “ekonomik sorunlar” (1), “nitelikli eğitime erişememe” (1), “öğrenci davranışları” (1), “standart uygulamalar” (1), “sınırlı tercihler” (1), “süreklilik sorunu” (1) ve “öğretmenin düşük adanmışlığı” (1) kodlarıdır.

Kırsal bölgede yaşanan sorunlar da “yetersiz aile” profili öne çıkmıştır. “OY2” nin görüşüne göre,

“Kırsal kesime göre şehir merkezlerinde öğrenim seviyesi daha üst düzeyde olan öğrencilerimizin başarıları gördüğümüz kadarıyla daha büyük. Kırsal kesimde özellikle tarımın var olduğu yerlerde insanlar daha çok tarıma dayalı bir şey olduğu için öğrencilerimizin daha çok okuldan ziyade geçimlerini sağlamak için birçok zamanlarda da öğrenci ailesine yardım etmekte. Geçim sıkıntısı çektiği için ve burada eğitim biraz daha ikinci planda gibi geliyor [...] yani kırsal kesime gidildiği zaman okuma sevgisi biraz daha düşük olmaktadır. Bunun temel nedenlerinden biri de insanların tarımla uğraşması. Çocuklarımızın ve ailelerinin yardım etme zorunluluğunun olmaması. Ailelerin de okula teşvik etmesi gibi etkenler vardır (OY2).”

Yaşam şartlarından dolayı kırsaldaki ailelerin çoğunluğunun eğitime bakış açısında eğitimi önceliklendiremediği ve eğitim konusunda yetersizlikleri olduğu saptanmıştır. Kırsal bölgelerde “nitelikli eğitime erişememe” sorunu olduğu saptanmıştır. “OY4” e göre,

“Özellikle kırsal kesim ulaşamıyor; çünkü kentsel yaşamdaki fırsatları yakalayamıyor bu öğrenciler. Ne aileler sosyal ekonomik açıdan yakalayabiliyorlar ne de öğrenciler kentsel merkezdeki okulların fırsatlarına yaklaşabiliyorlar (OY4).”

Nitelikli eğitime erişme noktasında kırsal bölgelerde sorunların devam ettiğini ve şehir merkezlerindeki imkanların kırsallarda olmadığını “OY4” belirtmektedir. Nitelikli eğitime erişmede kırsal bölgeler başta olmak üzere sosyoekonomik düzeyi düşük mahallelerde de sorunlar olduğu belirlenmiştir.

MEB dışı ekonomik/kültürel sorunlar. Makrosistem “MEB dışı ekonomik/kültürel sorunlar” alt temasında dört kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre

bunlar “bölgeler arası farklılık” (3), “ailelerin düşük ekonomisi” (2), “yetersiz MEB bütçesi” (2) ve “aile sorumlulukları” (1) kodlarıdır.

MEB dışı sorunların da MEB’i etkilediği ve bu konuda “bölgeler arası farklılıklar” olduğu öne çıkmıştır. “A4” ün ifadesine göre,

“Şimdi Millî Eğitim Bakanlığı ile konuştuğumuzda onlar şey diyor ‘derslik sorunumuz yok; ancak dersliği nerede yapacağımız sorunu var’ diyor. Yani X iline gittiğimizde şehirde ihtiyaç olan mahallede okul yapabileceğimiz arazi yok. Kimse başılamıyor kimse vermiyor. Şehirleşme ayrı bir mesele tabii kimse başış yapmıyor. Mesela Y ile, X ili birbirinden dünyalar kadar farklı iki şehir. Y ili başışçı çok fazla. X’te hiç yok. Y nispeten az yaşıyor bina sorunu ya da sınıf sorununu; ancak X en sıkıntılı illerden biri. Biz de gittik gördük. Yani şaşırдық; ama dediğim gibi Türkiye’de ekonomisi iddialı bir şekilde inşaata dayalı Türkiye gibi bir ülkede derslik sorunu bence olmamalı. (A4).”

MEB’i ilgilendiren; ancak MEB yönetiminin dışında olan okul yapılması gibi sosyolojik ve toplumsal sorunlar vardır. MEB’in sorunları sadece kendi içerisinde yer alan politikalarla çözemediği saptanmıştır. MEB dışı sorunlardan biri de “ailelerin düşük ekonomisi” olduğudur. “A3” ün görüşüne göre,

“Dışardan destekle çocuğa etkinlik yaptırılması gerekiyor; ama içerden baktığımızda gelir düzeyi ekonomik refah düzeyi sosyal düzey ülkemizde belli. Ailelerin gelir düzeyi belli. Şimdi bu gelir düzeyi ile iki üç dört beş çocuklu ailelerin de her bir çocuğa ayıracağı ekonomi kısıtlıdır (A3).”

Sınıf içi etkinliklerde ve okuldaki uygulamalarda öğrencilere yaptırılacak etkinliklerde zorluklar yaşanmaktadır. Ailelerin farklı ekonomik düzeylerinin olması alım güçlerini dolayısıyla çocukların sahip oldukları materyalleri de etkilemektedir. Hazine Bakanlığı tarafından MEB’e yıllık aktarılan bütçede de “yetersiz MEB bütçesi” olduğu saptanmıştır. “BT3” e göre,

“Finansman yapısında bakan beyimizin yeni bir açıklaması vardı biliyorsunuz mevcut durumla ilgili ‘bakanlığımız okullarımızı sürekli güncelleyelim yapalım’ gibi bir durumumuz maalesef çok mümkün değil. Bu da ülkenin bütçesi ile alakalı aslında. Merkezi bütçe Millî Eğitim Bakanlığı’na oranı her yıl belli açıkçası (BT3).”

“BT3” ün görüşüne göre Millî Eğitim Bakanlığı’na ayrılan bütçenin yeterli değildir ve ihtiyaçları karşılamada yetersizdir. Millî Eğitim Bakanlığı’na ayrılan bütçe her yıl artmaktadır; ancak artan bütçe artan ihtiyaçları karşılamada yeterli değildir.

Sosyal devlet uygulamaları. Makrosistem “sosyal devlet uygulamaları” alt temasında dört kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “herkese eşit eğitim” (2), “salgında destek” (2), “tablet dağıtımı” (2) ve “kaynak kitap desteği” (2) kodlarıdır.

Sosyal devlet uygulamaları konusunda “herkese eşit eğitim” imkanının sağlanmaya çalışıldığı belirlenmiştir. “BT5” e göre,

“2023 Eğitim Vizyonu da herkesin eşit eğitim olanaklarına sahip olabilmesi yani hedef olarak en önemli derslerden de o yüzden bizler her çocuğumuza ulaşabilmeye çalışıyoruz (BT5).”

Devlet her çocuğa ulaşmayı ve herkese eşit eğitim sunmayı amaçlamaktadır. Salgın sürecinde de “salgında destek” olduğu ortaya çıkmıştır. “OY2” nin ifadesine göre,

“Salgın süreci tabii ki bakanlığımız Milli Eğitim Bakanımız bu süreçte çok güzel çalışmalar yaptı. Özellikle EBA’da yine imkânı olmayanlar yine aynı şekilde televizyondan takip ettiler. Televizyonu olmayan hanemi de aşağı yukarı yok gibi (OY2).”

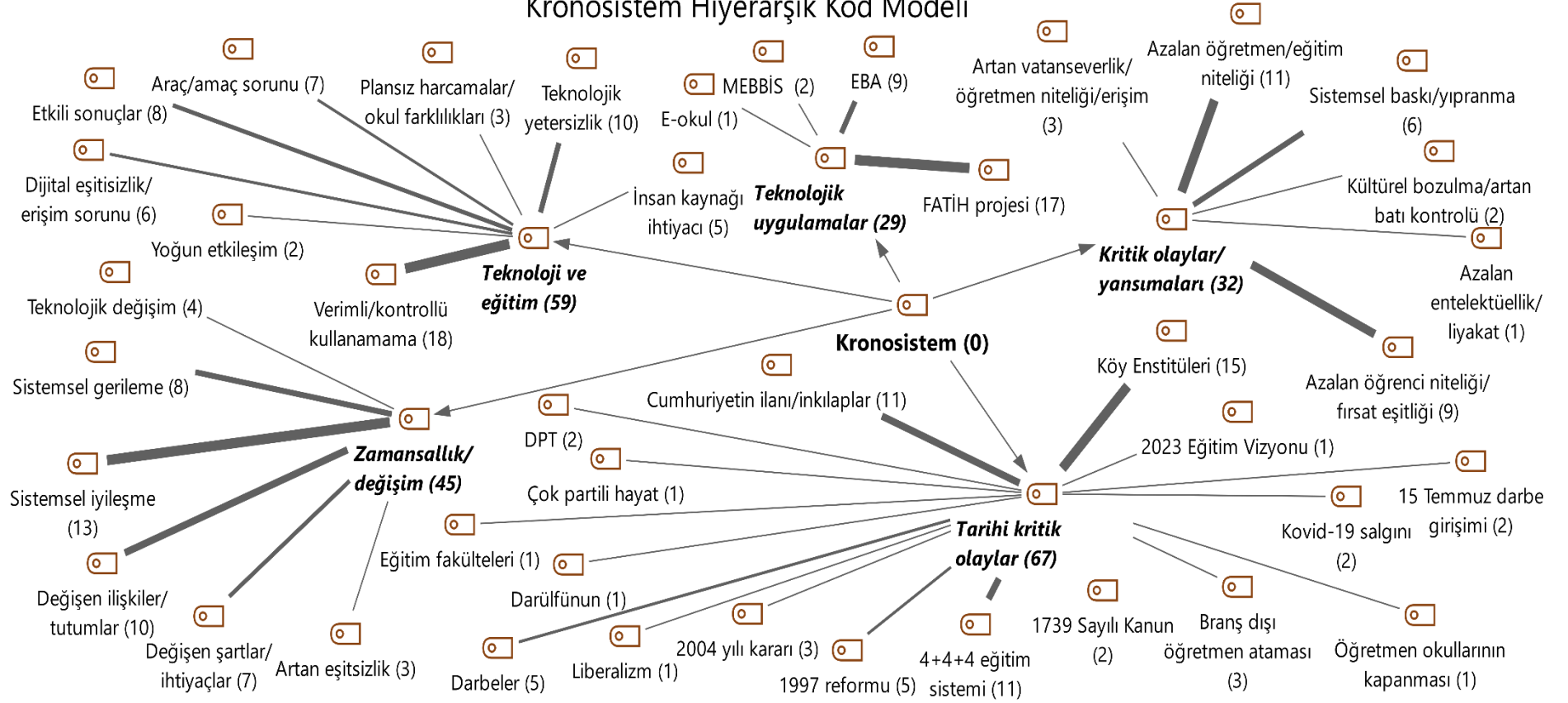
Salgın sürecinde öğrencilere destek verildiği; ancak teknolojik desteğin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Sosyal bir devlet uygulaması olarak bakanlık “kaynak kitap desteği” de öğrencilere sağlamıştır. “OY6” ya göre,

“Bir dönem hatırlarsanız yapıldı; ama kıymeti olmadı. Şu bir sorun muydu? Sizin kitabınızı ben alırdım üzerini karaladığınız kitabı ben alırdım. Devlet ne yaptı? Özel okullar dahil olmak üzere kitap sorununu çözdü. Yani bugün kitap komisyonu 3 ilçede 80 bin tane kitap dağıtıldı ve bunu 3-4 yıldır yapıyoruz belki 10 yıldır yapıyor (OY6).”

“OY6” devletin kaynak kitap desteğinde bulunduğunu ve kitap ihtiyaçlarının karşıladığını belirtmektedir. Sosyal devlet anlayışıyla kitap desteğinin öğrencilere verildiği; ancak kitap alma durumunda olan ailelere de kitap dağıtımı yapılmasının eleştirilere neden olduğu öne çıkmıştır.

Kronosistem. Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türk eğitim sisteminin mevcut görünümü modelinin kronosistem katmanı bu başlıkta incelenmiştir. Bu kapsamda kronosistem katmanında ortaya çıkan bulgular kronosistem hiyerarşik kod modelinde aşağıda Şekil 26’ta sunulmuştur.

Kronosistem Hiyerarşik Kod Modeli



Şekil 26. Kronosistem hiyerarşik kod modeli

Şekil 26'ya göre kronosistem hiyerarşik kod modelinde kronosistem katmanında toplamda 232 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda beş alt tema ve 41 kod ortaya çıkmıştır. Kronosistem katmanında ortaya çıkan alt temalar: “tarihi kritik olaylar”, “kritik olaylar/yansımaları”, “teknoloji ve eğitim”, “teknolojik uygulamalar”, ve “zamansallık/değişim” şeklindedir. Kronosistem katmanında yer alan alt temalara yönelik bulgular frekanslarına göre aşağıda yer verilmiştir.

Tarihi kritik olaylar. Kronosistem “tarihi kritik olaylar” alt temasında 17 kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “Köy Enstitüler” (15), “Cumhuriyetin ilanı/inkılaplar” (11), “4+4+4 eğitim sistemi” (11), “darbeler” (5), “1997 reformu” (5), “branş dışı öğretmen ataması” (3), “2004 yılı kararı” (3), “DPT” (2), “1739 Sayılı Kanun” (2), “15 Temmuz darbe girişimi” (2), “Kovid-19 salgını” (2), “2023 Eğitim Vizyonu” (1), “çok partili hayat” (1), “eğitim fakülteleri” (1), “Darülfünun” (1), “liberalizm” (1) ve “öğretmen okullarının kapanması” (1) kodlarıdır.

Tarihi kritik olaylardan biri olarak “Köy Enstitüler” i öne çıkmıştır. “Ö5” in ifadesine göre,

“Köy Enstitüleri ile Türk eğitim sisteminde gerçekten çağ atlatacak bir sistem kurulmuştur. İşte Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç’un başında olduğu Köy Enstitüleri gerçekten coğrafyamızda belki de eğitim anlamında kurulan çok önemli çok böyle dünya genelinde devrim sayılabilecek nitelikte bir gelişmedir Köy Enstitüleri; çünkü çok detaylarını anlatmaya gerek yok biliyorsunuz kaliteli bir şekilde eğitim öğretiyorlardı. Dünyadan haberdarlar mesela bir tane sempozyuma katıldığımda bir profesör vardı Köy Enstitülerinde okumuş ‘bize bir tane eser dinlettiğinizde, yabancı bir klasik eser biz onun kime ait olduğunu tahmin ederdik ve doğru çıkma ihtimali yüksekti’ diyor (Ö5).”

Türk eğitim tarihinde Köy Enstitüleri çağına göre modern, köyün gelişimini çok yönlü sağlayan, özgün ve işlevsel bir model olmuştur; ancak siyasi nedenlerden dolayı kapatılmıştır. “Cumhuriyetin ilanı/inkılaplar” da kritik olaydan biri olarak saptanmıştır. “A2” ye göre,

“Cumhuriyet tarihi ile birlikte büyük değişiklik yaşandı insana dönük modern bir anlayışa büründü önceki hali çok kötüydü. Bu kişisel görüşüm değil aynı zamanda bir realite Cumhuriyet Dönemi içinde de baktığımızda özellikle... (A5).”

Cumhuriyetin ilan edilmesiyle başta Tevhid-i Tedrisat Kanunu olmak üzere yapılan inkılapların hepsinin Türk eğitim tarihindeki kritik olaylar olduğunu “A5” ifade

etmektedir. “4+4+4 eğitim sistemi” de kritik olaylardan biri olarak belirlenmiştir. “Ö7” nin ifadesine göre,

“4+4+4 eğitim sistemi var ciddi bir kırılma noktası oldu bizim için. Bunun niye yapılmış olduğunu hala anlayabilmiş değilim. Gereksiz bir yığılma oldu gereksiz bir insan kaynağı plansızlığın içerisine girildi. Siz 60'lıklarla 72 aylık öğrencileri bir arada aldığınız 2-3 yılda alacağınız yere bir seferde aldınız bütün eğitim sisteminin normları değişti efendime söyleyeyim. Öğretmen yetmedi fazla oldu eksik oldu bir sürü sıkıntıya girdik. 4+4+4'e ne gerek vardı diye düşünüyorum. Benim niye yapıldığı konusunda belli bir görüş var; ama söylemek de istemiyorum [...] eğitim sistemi için benim açımdan kötü bir gelişme çok uygun değil (Ö7).”

Eğitim sistemini etkileyen 4+4+4 eğitim sistemi memnuniyet yaratmamıştır. Hem öğretmenlerin normlarında yaşanan sorunlar hem de öğrencilerin erken yaşta okula başlaması önde gelen memnuniyetsizlik sebepleri olarak gösterilmektedir. Ayrıca ideolojik bir yönünün olduğu da vurgulanmaktadır. Kritik olaylardan biri de “darbeler” dir. “OY6” nın ifadesine göre,

“Geriyeye dönük böyle tarihi olgulardan bahsettiğimiz zaman topluma etki eden siyasi olaylar da illaki etkili olmuştur. Bugün darbeleri söyleyebiliriz (OY6).”

Eğitim sisteminin tarihindeki kritik olaylardan biri olarak “OY6” darbeleri ifade etmektedir. TES’i ve ülkenin tüm sistemlerini olumsuz etkilemiş ve demokratik sisteme zararlar vermiştir. “1997 reformu” da kritik olaylardan biri olarak öne çıkmıştır. “OY2” ye göre,

“8 yıla geçiş evresi. Benim gördüğüm bu kesintisiz eğitim. 1998 yılında çıktı. Zorluklar sıkıntılar yaşadık; ama atlatıldı. Kız öğrencilerin özellikle taşralarda bazı kesimlerde okutulmak istenmemesi durumu ve 8 yıl kesintisiz eğitim olduğunda zorunlu okula göndermek istememeleri (OY2).”

“OY2” 8 yıl kesintisiz eğitim sürecinde özellikle taşralarda kız çocuklarının okula gönderilmemesi konusunda dirençler olduğunu belirtmektedir. 1997 yılında 8 yıl kesintisiz eğitime geçilmesinin toplumun tüm katmanlarını etkilediği belirlenmiştir. “Branş dışı öğretmen ataması” da TES’te sık sık yapılan ve TES’e büyük ölçüde zarar veren bir uygulama olarak ortaya çıkan kritik olaylardan biridir. “TT5” e göre,

“İşte 1960’ta olsun 80 de olsun 40 günlük öğretmenlerimiz olsun ya da her branştan gelip de sınıf öğretmeni şeklinde bir etki olduğunda o çocuğa ne kadar bir şeyler verebilir (TT5).”

“TT5” in görüşüne göre branş dışı öğretmen atamalarının verimli sonuçları olmamıştır. Çeşitli dönemlerde öğretmenlik mesleğine hem branş dışı hem de farklı meslek gruplarından kişilerin atanmasının zararları olmuştur. “2004 yılı kararı” da kritik olaylardan biri olarak saptanmıştır. “Ö5” in görüşüne göre,

“Yakın tarihte işte 2005'te miydi 2006'da mıydı yapılandırmacı yaklaşımın Türkiye'de uygulanmaya başlandığı yıl 2005 ya da 2006 olması lazım. O zamandan bu yana ders kitapları değil mi yani Türkiye'de eğitime bakış değişmeye başladı. Yani bu eğitim felsefesindeki bakışlar değişmeye başladı. Türkiye'de; çünkü artık akademisyenler, idareciler, merkez teşkilatı idarecileri aynı şekilde eğitime bakışlar değişti yani klasik yöntemler hala uygulanıyor; ama çağdaş yöntemlerin farkına varıldı (Ö5).”

“Ö5” in görüşüne göre yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesiyle tüm paydaşların eğitime bakış açısında değişiklikler olmuştur. Bir diğer kritik olay ise “1739 Sayılı Kanun” dur. “A7” nin ifadesine göre,

“1970 Milli Eğitim Temel Kanununun kabul edilmesi işte o önemli bir kanundur ufukta öyle adam yok şu anda. Yazsan şöyle bir kanun yazamazsın (A7).”

“A7” 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nu yazanların yüksek vizyonlu kişiler olduğunu ifade etmektedir. 1739 Sayılı Kanunun hem oluşturulması hem de uygulanması Türk eğitim tarihindeki önemli olaylardan biri olarak saptanmıştır.

Teknoloji ve eğitim. Kronosistem “teknoloji ve eğitim” alt temasında sekiz kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “verimli/kontrollü kullanamama” (18), “teknolojik yetersizlik” (10), “etkili sonuçlar” (8), “araç/amaç sorunu” (7), “dijital eşitsizlik/erişim sorunu” (6), “insan kaynağı ihtiyacı” (5), “plansız harcamalar/okul farklılıkları” (3) ve “yoğun etkileşim” (2) kodlarıdır.

Teknoloji ve eğitim konusunda “verimli/kontrollü kullanamama” nın olduğu ortaya çıkmıştır. “Ö6” nın ifadesine göre,

“Teknoloji kullanmayı beceremeyen bir nesille biz teknoloji emanet ettik. Bu kontrolsüz geçiş sonrasında öğrenciler yalnızlaştı. İhtiyaçları iletişim şekilleri arkadaşlıkları her şeyleri değiştirdi bu çocukların. Bir de şöyle kinetik bir uyarıcı karşısında dijitalleşmiş internet fiber altyapı teknoloji kinetik uyarıcı; ama öğretmen potansiyel uyarıcı durağan uyarıcı. Çocuk şekil zemin ilişkisi ile motivasyonunu sağlayamıyor. Her şey zemine geçiyor çocuk için. Onun ilgisini çekecek bir şey yok. Tablet telefon televizyon her şey elinin altında. Bizler teknolojiyle çocuğu kazanma çalışırken çocuğu artık zemine indirdik. Öğretmenin giydiği kıyafet ilgisini çekmiyor. Bugün hocam saçınızı sağa yatırmışsınız demiyor çocuk. Çocuk günaydın

öğretmenim bugün sizi mutsuz gördüm diye sormuyor. Çocuk sadece ya da birey sadece ilgilendiği bir şey var okula gelem yoklama alınsın (Ö6)."

"Ö6" insani ilişkiler ve iletişimde zayıflıkların ortaya çıktığını ifade etmektedir. Teknolojiyi kullanma konusunda bir bağımlılık durumunun ortaya çıktığı ve böylece verimli kullanamamadan dolayı kontrolün kaybedildiği öne çıkmıştır. "Teknolojik yetersizlik" de teknoloji eğitim ilişkisinde öne çıkmıştır. "TT2" ye göre,

"Tabi imkanlarımızın kırsalda özellikle biraz daha iyileştirilmesi gerekiyor. Pandemi sürecinde biraz tabi daha bu süreçte birazdan sıkıntılar yaşandı. İşte her evde internetin olmaması bilgisayarın olmaması tabletin olmaması bunlar biraz dezavantaj yaşattı açıkçası (TT2)."

"TT2" teknolojik yetersizliği olan yerlerde öğrencilere imkanlar sunulması gerektiğini belirtmektedir. Teknolojide bağımlılık ortaya çıkmasına rağmen kırsal gibi sosyoekonomik düzeyi düşük yerlerde teknolojik yetersizliklerin olduğu belirlenmiştir. "Etkili sonuçlar" ında eğitim teknoloji ilişkisinde olduğu saptanmıştır. "TT2" ye göre,

"Akıllı tahtalar gerçekten bir çığır açtı eğitime katkı sağladı. Bunun çok etkili sonuçlarını görüyoruz (TT2)."

"TT2" eğitimde yapılan teknolojik yatırımlarda özellikle akıllı tahtalardan etkili sonuçlar alındığını belirtmektedir. Teknolojik yatırımlarda tabletlerin her öğrenciye verilmesi politikası eleştirilmesine rağmen akıllı tahtaların eğitimde etkili sonuçlar yarattığı saptanmıştır. "Araç/amaç sorunu" eğitim teknoloji ilişkisinde ortaya çıkmıştır. "OY4" e göre,

"Teknolojinin Türk eğitim sistemini geriletliğini düşünüyorum. Şöyle biz baştan teknolojiyi eğitim içerisinde nasıl kullanacağınıza karar verememiş bir ülkeyiz. Şimdi biz çocuklara şimdi sınıflarımıza yaşadığım olaydan bahsedeyim akıllı tahta koyarken öğrencilerimize de tablet dağıtmaya başladık ilk dönem. Şu anda öğrencilerimizde genel gördüğüm problem öğrencinin tablet ve telefonda başını kaldıramadığını görüyorum. Bu da doğal olarak okulla ilişkisini çok kötü etkiliyor. Yani okulla ilişkisini çok kötü etkileyecek bir sistemi biz öğrencileri vermeye çalıştık (OY4)."

"OY4" ün görüşüne göre teknolojinin eğitimde nasıl kullanılacağına karar verilememiştir. Teknoloji kullanımının amacına göre fayda veya zarar verdiği; ancak eğitimde teknolojinin bir amaç olmadığı ve eğitimin niteliğini artırmada bir araç

olması gerektiği belirlenmiştir. “Dijital eşitsizlik/erişim sorunu” da teknoloji kullanımında saptanmıştır. “A8” in ifadesine göre,

“Türkiye'nin bu teknoloji ile ilgili şeyleri yakalayabilmesi için fırsat eşitliği sağlayabilmesi için dijital eşitsizlik bir durum ortaya çıkmıştır. Dijital eşitsizliği gidermesi lazım. Yani bütün çocukların eğitim teknolojilerinden eşit olarak bunun da somut karşılığı şu internete her evde erişilmesi gerekir. Her yerde televizyon bulunması gerekir. Her evde tablet olması gerekir. Çocukların bu bilişim altyapısına dayalı olarak yayınlara erişim sağlaması gerekir bir numaralı olay bu. İkincisi dijital içerikler sağlanması gerekir. (A8).”

“A8” hem dijital eşitsizliğin giderilmesini hem de dijital içeriklerin üretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Teknolojik gelişim sağlanıyor gibi görünse de dijital eşitsizliğin de olduğu ve özellikle salgın döneminde bu eşitsizliğin arttığı belirlenmiştir. Teknolojinin hem üretilmesinde hem de kullanılmasında “insan kaynağı ihtiyacı” olduğu saptanmıştır. “A4” e göre,

“Şimdi teknoloji konusunda biz akademisyenler, öğretmenler ve yöneticileri suçlamayacağım. Bu işi yapan zümre biraz inkârcı bir tutum var. Bu uzun yıllar boyunca teknolojinin ihtiyaç olabileceği etkili olabileceği vesaire yatsındı. Yani bunu öteledik. İşte bunun sonucunda BÖTE bölümlerini bile kapattık. Teknolojideki bocalamanın en somut örneklerinden biridir. Belki trajik örneklerinden biridir. FATİH projesi tahta alımı yapacaksınız tablet alımı yapacaksınız bunun içindeki işletecek adam yok, öğretmen yok. Kim yapacak bunu milli eğitim bakanı o zaman şey dedi ‘fen bilgisi öğretmenleri de yapabilir’. Yapamaz öyle bir eğitimi almıyorlar öyle bir formasyonları yok (A4).”

BÖTE bölümlerinin eğitimde etkili ve verimli bir şekilde değerlendirilememesi somut bir örnek olarak “A4” tarafından ifade edilmektedir. Teknolojiyi kullanacak, kullandıracak ve bu alanda fayda sağlayacak yeterli insan kaynağına sahip olunamadığı ve mevcut insan kaynağının da etkili değerlendirilemediği belirlenmiştir. “Plansız harcamalar/okul farklılıkları” da teknolojide öne çıkmıştır. “BT3” ün görüşüne göre,

“FATİH projesinin uygun olarak işte planlama işleri planlama çalışmaları yapılmış mıydı? Fizibilite çalışması yapılmış mıydı? [...] bunu şeyi yapmamız lazım; yoksa şurada bilmem ne teknolojisi üretilmiş gidelim kullanalım. İyi kullanalım neden kullanıyoruz kimsenin haberi yok. Bilmem nerede STEM kursu varmış yazılalım yarışa döndü artık. En çok STEM’ci ben olacağım en çok teknolojiyi ben kullanacağım (Ö4).”

“Ö4” ün görüşüne göre büyük çaplı bütçelerin ayrıldığı FATİH projesi gibi yatırımların planlamaları yeterli düzeyde değildir. Teknolojiye yatırım yapılmasına karşın yapılan yatırımın planlanmasında sorunlar vardır ve okullar arası teknolojik farklılıklar da devam etmektedir.

Zamansallık/değişim. Kronosistem “zamansallık/değişim” alt temasında altı kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “sistemsel iyileşme” (13), “değişen ilişkiler/tutumlar” (10), “sistemsel gerileşme” (8), “değişen şartlar/ihtiyaçlar” (7), “teknolojik değişim” (4) ve “artan eşitsizlik” (3) kodlarıdır.

Zaman içerisinde yaşanan değişimlerde “sistemsel iyileşme” olduğu öne çıkmıştır. “OY1” in ifadesine göre,

“Eskiye göre bu iyi 15 öğrencinin beşi kitap alabiliyordu. Şu an merkezi yönetim kitap tarafını çözüyor (OY1).”

“OY1” in görüşüne göre kitap dağıtımları ile sistemde öğrenci lehine bir iyileşme olmuştur. Teknolojinin gelişmesi, çağın değişmesi gibi süreçsel durumlara eğitim sisteminin uyum sağladığı kısımlarda sistemsel iyileşmelerin olduğu belirlenmiştir. Zaman içerisinde TES’te “değişen ilişkiler/tutumlar” olduğu saptanmıştır. “OY5” e göre,

“Şu an biraz daha öğrencilerin öğretmenlere daha kolay ulaşabildiğini görüyorum ve öğrenci öğretmen ilişkilerini eskiye dönük olarak daha fazla artmış daha pozitif şekilde ilerlediğini görüyorum. Bu da aslında başarılı olabilmenin faktörlerinden bir tanesi (OY5).”

Zaman içerisinde öğrenci öğretmen ilişkileri başta olmak üzere sistemde ilişkilerde ve tutumlarda değişiklikler olduğu öne çıkmıştır. Aynı zamanda süreç içerisinde “sistemsel gerileşme” nin de olduğu belirlenmiştir. “Ö6” nın ifadesine göre,

“[...] sürecin sonunda eğitimi ve eğitimciyi değersizleştirdin. Her köye gittiğin zaman her yerde öğretmen. Öğretmen bizden birisi değil ki, öğretmen ne yapar okuldadır işini yapar biner servisine gider; ama eskiden bir öğretmen entelektüel bağlamda her şey demekti. Sağlıkçı demekti, veteriner demekti ziraatçı demekti. Aydınlik bir pencereydi öğretmen, dış dünyaya açılan aydınlık bir pencereydi. O pencereden bakmaya çalışırdı insanlar yaklaşmaya konuşmaya çalışırdı. Onun düşüncelerini merak ederdi (Ö6).”

“Ö6” öğretmene olan bakış açısındaki olumsuz değişimi sistemsel gerileşme olarak açıklamaktadır. Öğretmenlik mesleğinin değersizleşmesi gibi eğitim

sisteminde gerileyen süreçlerin de zaman içerisinde ortaya çıktığı saptanmıştır. “Değişen şartlar/ihtiyaçlar” da süreç içerisinde meydana gelmiştir. “A7” nin ifadesine göre,

“Bir okul bir ekosistemi kendini sürekli yeniler ve geliştirir. Tamam, 1940’lar da köylü çocuklarının okunması için iyi bir yaklaşımdı fakat o çıktılarının hepsi de bunla çatışmaz ki. Yani toplumun ürünlerinin okula yansıtılması lazım. Yani Taylorizmin belirli bir modelde seri üretimi gibi okul biraz şeydir, orkestra falan değildir okul biraz da cazdır. Caz da doğaçlama vardır. Yani notalara bakarak çalarsanız parça güzel olabilir; ama statiktir, ama caz da doğaçlama vardır. Bizim köy düşünleri gibi değil mi oradaki davul ortamı değerlendirir, kimin oynamak istediğini kimin oynamak istemediğini kimin bahşiş verebileceğini tahmin eder ve ona göre çalmaya başlar [...] okulda böyledir (A7).”

“A7” okulun doğrusal bir süreçte olamayacağını doğaçlama ilerlemenin eğitimin ruhunda olduğunu ifade etmektedir. Zaman içerisinde hızlı bir değişim olmuştur. Eğitim sistemi de bu değişimden payını almıştır ve değişen bu şartlar yeni ihtiyaçları ortaya çıkarmıştır. Süreç içerisinde TES’te “artan eşitsizlik” olduğu saptanmıştır. “OY3” e göre,

“[...] 50’li yıllarda 60’lı yıllarda 70’li yıllarda daha da geriye gitmem çok zor daha geriye gidemem; ama 50’li 60’lı yıllarda şimdiki gibi okul türleri arasındaki farktan söz etmek mümkün değildi. 50’li yıllarda 60’lı yıllarda Türkiye’nin her yeri her ili aşağı yukarı ilçeleri belki sadece köyleri köyden köye fark vardır; ama okul türleri arasında bir fark yoktu bu kadar (OY3).”

“OY3” zaman içerisinde eğitimde eşitsizliğin gittikçe arttığını özellikle 1980 sonrası bu durumun ivme kazandığını belirtmektedir. Geçen zaman içerisinde, imkanların artmasıyla bu imkanlara ulaşanlar ve yeterince ulaşamayanlar olmuştur ve böylece eşitsizlikler de artmıştır.

Kritik olaylar/yansımaları. Kronosistem “kritik olaylar/yansımaları” alt temasında altı kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “azalan öğretmen/eğitim niteliği” (11), “azalan öğrenci niteliği/fırsat eşitliği” (9), “sistemsel baskı/yıpranma” (6), “artan vatanseverlik/öğretmen niteliği/erişim” (3), “kültürel bozulma/artan batı kontrolü” (2) ve “azalan entelektüellik/liyakat” (1) kodlarıdır.

Yaşanan kritik olayların eğitime yansımalarında “azalan öğretmen/eğitim niteliği” olduğu belirlenmiştir. “Ö4” e göre,

“Köy Enstitüleri’nde yetişen insanların üzerinde hala Türk eğitim sistemi devam ediyor. Orada yetişenler ve onların yetiştirdikleriyle şu an Türkiye eğitim sistemi yürüyor artık ne kadar devam eder bilmiyorum; ama devam edeceğini sanmıyorum (Ö4).”

“Ö4” ün görüşüne göre eğitim niteliği Köy Enstitüleri’nden sonra azalmıştır. Branş dışı öğretmen atamaları, Köy Enstitüleri’nin kapanması, öğretmen okullarının kapanması doğrudan öğretmen niteliğini düşüren kararlardır. Kritik olayların yansımalarından bir diğeri de “azalan öğrenci niteliği/fırsat eşitliği” dir. “OY1” in ifadesine göre,

“4+4+4 ile bir nesil kayboldu. Bazı insanların katili olduk bir nevi bazı çocuklar sekteye vurdu. 60 aylık çocukların alınması mesela bu 4+4+4 ile gelip bir 60 aylık çocukların okula alınması o çocuklara zarar verdi. Şimdi bakıyoruz şimdi 72 aylıktan sonraları alınıyor. Deneme yanılma tahtası olarak görünmese bir projeden geçirilmemesi bir örnek olayla değil de direkt Avrupa’dan bizim kültürümüze ters bir ülkeden alınıp getirilmesi (OY1).”

“OY1” in görüşüne göre 4+4+4 eğitim sistemi bir dönemin öğrencilerine zarar vermiştir ve onların nitelikli eğitim alamamasına neden olmuştur. Yeterli planlama ve pilot çalışma yapılmadan uygulanan kararların öğrencilerin eğitim niteliğini düşürdüğü ve eğitimde fırsat eşitliğini azalttığı belirlenmiştir. Yansımalarından biri de “sistemsel baskı/yıpranma” dır. “OY3” ün görüşüne göre,

“Türk eğitim tarihinde bir sürü değişiklik var. Aslında bunların her biri reform gibi değil de bir geriye götürüş eğitime başlama yaşının sürekli değiştirilmesi 4+4+4 [...] Türk eğitim sistemini başlamak üzereyken bitiren bir şey Köy Enstitüleri zaten direkt bitiren bir şey kırsalın kalkınmasını o sağlayacaktı. Onun yerine kentler kırsala bile dönüşemedi çok arabesk garip bir şey oldu (OY3).”

“OY3” ün görüşüne göre reform olarak gösterilen uygulamalar sistemi geriye götürmüştür ve sistemsel yıpranmalar meydana gelmiştir. Yapılan değişiklikler ve alınan kararların sistemsel baskıya ve yıpranmalara da neden olduğu ve beraberinde çatışmalar, kararlara karşı duyulan güvensizlikler ve memnuniyetsizliği yarattığı ortaya çıkmıştır. “Azalan entelektüellik/liyakat” yansımalarından biridir. “Ö4” e göre,

“Benim gördüğüm görebildiğim kadarıyla tamimiyle ne yapıyorsun entelektüelliği bitiriyorsun. Türkiye’de entelektüel dünyayı bitiriyorsun. Demokrasiyi bitiriyorsun. Buna taraftar olan insanlar darbenin taraftarı olan insanların argümanı şu efendim ülkede çok kavga vardı. Kardeş kardeşi öldürüyordu. Evet, öldürüyordu doğru; ama bu eninde sonunda muhakkak ki

uzlaşma haline varacaktı; çünkü herkes rahatsızdı. O başa geçenler o dönemlerde başa geçenler farklı bir şey mi yaptı onlarda hepsini öldürdü. Neler neler yaptılar. Daha iyi olmadı hiçbir şey. 80 darbesi etkileri ne oldu peki eğitim sistemimizde... (Ö4).”

“Ö4” ün görüşüne göre darbeler eğitim sistemi başta olmak üzere ülkeyi geriye götürmüştür. Darbelerin entelektüel kişilere zarar verdiği, sayılarını zaman içerisinde azalttığı ve sistemde liyakati azalttığı ve ülkenin gerilemesine yol açtığı saptanmıştır.

Teknolojik uygulamalar. Kronosistem “teknolojik uygulamalar” alt temasında dört kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “FATİH projesi” (17), “EBA” (9), “MEBBİS” (2) ve “E-okul” (1) kodlarıdır.

Teknolojik uygulamalardan biri olarak “FATİH projesi” öne çıkmıştır. “A4” ün ifadesine göre,

“FATİH projesi gündeme geldiğinde TÜBİTAK’a devrettiler. TÜBİTAK panik bir şekilde ‘ben bunu ne yapacağım’ dedi. 8 milyar dolar veriyorlar size; çünkü herkes başınıza üşüşecek artık. TÜBİTAK onu bir an önce üstünden atmaya çalıştı. Millî Eğitim Bakanlığı’nda o projeyi yürütecek bir birim yoktu. Zamanla kurdular şimdi kurduklarını iddia ediyorlar. Şimdi yürüdüğüne daha hiçbir emare yok. 2012’deki düzeyde değil FATİH projesinde biraz ilerleme oldu; ama hiçbir hedef gerçekleştirilemedi ve bu hedeflerin gerçekleştirilememesinin temelinde elbette yapıya ilişkin sorunlar var. Politik sorunlar var; ama bunu yürütecek insanı yetiştiremedik (A4).”

“A4” FATİH projesine çok yüksek bir bütçe ayrıldığını ve bu bütçenin yönetilmesinde ihtiyaç duyulan insan kaynağına sahip olunamadığını ifade etmektedir. FATİH projesinin faydaları olmasına rağmen siyasi ve verimlilik açısından tartışmalı çok fazla yönü olmuştur. “EBA” teknolojik uygulamalardan biri olarak ortaya çıkmıştır. “OY1” e göre,

“EBA çok güzel bir uygulama. Olması gereken mesela teknoloji de mesela sosyal olsun fen olsun matematik olsun diğer alanlarda şu kültürü öğretmemiz lazım. Yarın derste anlatılacak konuyu çocuğun izlemesi gerekiyor bunu da okulda hoca anlattıktan sonra gidip o değerlendirme sorularıyla EBA’da tekrar yapması veya test kitabını tekrar çözmesi gerekiyor (OY1).”

“OY1” EBA uygulamasının faydalı bir uygulama olduğunu ve okul dışı etkinliklerde öğrencilere fayda sağladığını belirtmektedir. EBA uygulamasının eğitim sistemine fayda sağladığı; ancak salgın döneminde daha aktif şekilde

kullanılabilecek bir altyapıya da sahip olmadığı ve geliştirilmesi gerektiği öne çıkmıştır. “E-okul” ve “MEBBİS” teknolojik uygulamaları da TES’te öne çıkmıştır. “Ö5” in ifadesine göre,

“2005’te mi başlamıştı e-okul sistemi güzel bir yeniliktir. Millî Eğitim Bakanlığı’nda çok güzel bir yeniliktir. Öğrenci artık karne sistemin devamlılığı devamsızlığı şunu bunu artık tek bir merkezde toplanması tek bir veri tabanında toplanması çok önemli bir yeniliktir. [...] MEBBİS sistemi olsun çok güzel bir yeniliktir akıllı tahtaların okullara yerleştirilmesi çok güzel. Okullar adına çok güzel oradan aktif bir şekilde interaktif bir şekilde derslerin işleyebiliyorsunuz müthiş bir şey ... (Ö5).”

“Ö5” in görüşüne göre okul işleri geçmişle kıyaslandığında daha pratik bir hale e-okul ve MEBBİS uygulamaları ile gelmiştir. “E-okul” ve “MEBBİS” uygulamaları eğitim sisteminde yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere önemli kolaylıklar sağlamıştır ve bu uygulamalardan da memnun kalınmaktadır.

Model 2: Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türk eğitim sisteminin paydaş görüşüne göre mevcut görünümü. Ekolojik sistemler kuramının tüm katmanlarında Türk eğitim sisteminin mevcut görünümü katılımcıların görüşleri doğrultusunda incelenmiştir ve aşağıda Şekil 27’de “Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türk eğitim sisteminin paydaş görüşüne göre mevcut görünümünün modeli” sunulmuştur.

Mikrosistem. Mikrosistem katmanında, “öğrenci” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okul içi uygulamalarda öğrenciler uyum sorunları yaşamaktadırlar. Öğrenciler kendilerini ve okulu tanıyamadan rehberlik merkezlerine yönlendirilmektedir. Bu durum öğrencilerin okul içerisinde kendilerini eksik ve yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır. Özellikle meslek lisesi öğrencilerinin eğitim sisteminden beklentileri düşüktür ve okulu ehliyet alma gibi bir amaca hizmet eden yer olarak değerlendirmektedirler. İşsizlik ve istihdam sorunları öğrencilerin bakış açılarını olumsuz etkilemektedir. Hem buldukları çevre hem de sistemin kendilerine sunduklarından dolayı iletişim becerileri konusunda öğrenciler başarılı değildir. Farkındalıkları düşüktür ve sistem içerisinde bireysel çaba göstererek eksikliklerini gidermeye çalışmaktadırlar; ancak bu çabaları da yeterli olmamaktadır. Uluslararası sınavlarda elde edilen sonuçlar da bu yetersizliği desteklemektedir.

Mikrosistem “farklılıklarda öğrenci” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, farklılıklar arasında ayrımcılık yapılmaktadır, farklılığı olan öğrenciler kendilerini yalnız hissetmektedirler, utanma duygusu yaşamaktadırlar ve gruplaşma sorunları ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Ayrıca ayrımcılık ve gruplaşma sorunlarının öğrencilerin davranışlarına da olumsuz yansımaları olmaktadır ve Suriyeli öğrenciler konusundaki farklılıkları yönetmede öğretmenler başarılı olamamaktadırlar.

Mikrosistem “öğrenci/aile çevre ilişkileri” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, çocuklar farklı aile yapılarından okula gelmektedir ve ailelerin içerisinde bulunduğu ruhsal yapı çocuğunun okul yaşantısını etkilemektedir. Okullarda uygulanan standart programlar bu anlamda öğretmenlerin ve okul yöneticilerin okuldaki uygulamalarını güçleştirmektedir. Coğrafi durumun yarattığı imkânlar ve imkansızlıklar çocukların eğitime erişiminde farklılıkları meydana getirmektedir. Okul imkanları, eğitim materyalleri ve ailelerin eğitime bakış açısındaki farklılıklar çocukları etkilemektedir. Coğrafi olarak zor bölgelerde ve düşük ekonomik düzeye sahip şehirdeki ailelerin çocuklarının iş yaşantısında olması ve aile ekonomisine katkı sağlaması bu ailelerin okula olan bakış açısını olumsuz etkilemektedir. Bu durumdaki çocuklar yükseköğretimden çok fazla faydalanamamaktadır ve okulu yerine getirilmesi gereken bir görev olarak görmektedirler. Ailelerin ekonomik düzeyi, eğitim düzeyleri ve rol model oluşları da

çocuk üzerinde etkiye sahiptir. Kendi imkanlarını zorlayıp çocuklarının daha iyi yetişmesi için buldukları çevreyi değiştirmek isteyen aile tutumları da vardır. Aile yaşantısına katkıda bulunmak zorunda olan veya başka zorluklar içerisinde olan çocuklar için eğitim sisteminin amaçlarının standart olması sorunlar yaratmaktadır ve okulun işlevselliğe de burada sorgulanmaktadır.

Mikrosistem “öğrenci/öğretmen ilişkileri” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmen otorite bir figürdür ve öğrenci ile ilişkisinde otoritesini kullanmaktadır. Öğretmenler eleştirel düşünen öğrenciler yetiştirilmesini istemektedir; ancak otoriter figüründen dolayı bunu gerçekleştirmekte zorluk yaşamaktadırlar. Öğretmen ve öğrenci arasındaki arkadaşlık, samimi ilişki yerini zaman içerisinde daha resmi bir ilişkiye bırakmıştır. Öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına geçilmesi öğretmenin işini daha mekanik yapmaya yönlendirmiştir. Öğretmen risk almayan, ilişkilerinde resmi ve kendini korumaya çalışan bir duruma geçmiştir. İletişimin öğretmen öğrenci ilişkisinde önemli rolü vardır; ancak öğretmenlerin iletişimi başlatan kişiler olmama yönünde bir tutumları vardır. Bu süreçler güvensiz ve durağan bir ilişki yapısını da ortaya çıkarmaktadır. Öğretmene olan saygı azalmıştır ve öğretmenlik mesleği değersizleşmiştir. Öğretmenin pedagojik bilgisi öğrenci ilişkilerini geliştirmede yeterli değildir; ancak bazı ilişkilerde öğretmen ve öğrenciye göre değişen samimi ve arkadaşça ilişkiler de vardır. Ayrıca öğretmenin sınıfındaki öğrencileri tanıması bu ilişkileri de olumlu yönde etkilemektedir. Yaşanan salgın etkisi de öğrencilerle olan iletişimi zayıflatmıştır. Öğrencilerin öğretmenle olan ilişkilerde farkındalıkları yüksektir. Öğrencilerin okulu gelinmesi gereken zorunlu bir yer olarak görmeleri iletişimlerini, ailesinin bakış açısını ve öğretmene bakış açısını etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleklerinden şikâyetnameleri de öğrenci öğretmen ilişkilerini olumsuz etkilemektedir.

Mikrosistem “öğrenci/okul yönetimi ilişkileri” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okul yönetimini aşan kökeni aileye ve topluma dayanan sorunlar vardır ve okul yönetimleri bu sorunları çözmede yetersiz kalmaktadır. Sorunların çözülmesinde sınıf öğretmeni, okul yönetimi ve daha üst yönetim kademelerine sırayla giden hiyerarşik bir yapı vardır. Ayrıca okul yönetimleri sorunların durumuna göre çözüm yolu bulmaktadırlar ya da bulamamaktadırlar. Çözülemeyen sorunlarda sorunu kapatma, geçiştirme gibi durumlara başvurmaktadırlar. Bazı sorunlarda da çözüm odaklı olma ve tüm süreci kurallara uygun yönetme çabasında olmaktadır.

Bazı okul yönetimlerinin soğuk bir yapısı vardır ve öğrenciye ve sorunlara göre tutum göstermektedirler. Öğrenci okul yönetimi ilişkileri öğrenci sorunlarına yönelik şekillenmektedir.

Mikrosistem “öğrenci/arkadaş ilişkileri” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, öğrenciler arasında akran zorbalıkları, gruplaşma ve dışlama/dışlanma gibi davranışlar vardır ve iletişim düzeyleri düşüktür. Öğrenciler birbirlerini yüksek düzeyde etkilemektedirler. Medyanın da davranışlarına etkisi olmaktadır ve beğenilme kaygıları da vardır. Öğretmen davranışları çocukların kendi aralarındaki ilişkileri etkilemektedir ve çocuklar davranışlarının büyük bir kısmını aile ve çevreden kazanmaktadır. Öğrencilerin ortak hedefleri ve ilgileri arkadaşlık ilişkilerinde gruplar oluşturmaya neden olmaktadır. Öğrenciler bencil ve samimiyetsiz ilişkiler de sergilemektedirler; ancak arkadaşça yardımsever ilişkileri de olmaktadır. Aynı gruptaki öğrenciler birbirlerini desteklemekte ve yardımlaşmaktadırlar. Kendi başlarına çocuklar doğal arkadaşlık davranışları sergilemektedirler; ancak çocuklarda okulun baskılayıcı bir yönü vardır ve okulun bu yönü arkadaş ilişkilerindeki doğal ortamı bozmaktadır. Özellikle ergenlik döneminde çocuklar arasında bağımsızlık davranışları artmaktadır ve aileden daha çok arkadaş etkisi altında kalmaktadırlar. Öğrencilerin kişisel özellikleri arasında farklılıklar olması arkadaşlık ilişkilerini etkilemektedir aynı zamanda içerisinde buldukları döneme göre de bu ilişkiler değişmektedir.

Mikrosistem “öğrenci sorunları/okul yönetimi” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okul yönetimleri sorunların türüne yönelik davranışlar geliştirmektedirler. Okulu aşan sorunların çözüme kavuşmasında çoğu zaman yetersiz kalmaktadırlar; ancak yasal yolu da zaman zaman takip etmektedirler. Okul yönetimleri sorunların çözüme kavuşmasında hukuksal anlamda zayıf yetkilere sahiptir; bundan dolayı sorunları geçiştirme, görmezden gelme, geçici çözümler bulma ve kaçınma gibi yöntemlere başvurumaktadırlar. Öğrenci sorunlarının çözüme kavuşmasında rehberlik merkezlerinin önemli rolleri vardır; ancak bu merkezlerde yeteri kadar görevlerini yerine getirememesi sorunları yaşamaktadırlar. Hem okul yönetimleri hem de rehberlik merkezleri teknik açıdan sorunları çözmede yeterli değildirler. Mikrosistem “öğrenci ve okul” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okulların fiziki eksiklikleri imkânsal farklılıklar vardır ve okul türlerinde bu fark daha da artmaktadır. Kalabalık sınıflar, ikili öğretim, yetersiz

derslikler gibi sorunlar devam etmektedir. Okullar temel ihtiyaçlarını karşılama noktasında da zorluklar yaşamaktadır ve bu sorunları çevresel imkanlarla çözme çabası ierisindeirler. Temel sorunların çözüme kavuşamaması da yönetim ve politika sorunları olarak ortaya çıkmaktadır.

Mikrosistem “öğretmen” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenler farklılıkları yönetme, teknoloji kullanma, kültürel öğeleri araştırma, özgün ürünler ortaya koyma da yeterli değildirler. İş doyumları ve motivasyonları düşüktür. Mesleki gelişim ihtiyaçları ve özveri düşüklüğü vardır. Öğrencileri yakından takip etme, ilgili olma ve öğrencilerine rol model olarak onların olumsuz davranışlarını olumluya çevirme konusunda da başarılıdır.

Mezosistem. Mezosistem katmanında “okul yöneticisi” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okul yöneticileri yetersiz yönetim bilgisine ve uygulamasına sahiptirler. Okul yönetimi konusunda yeteri kadar eğitim almamışlardır. Okul yöneticiliğini temsil etmede temsil güçleri ve imajları zayıftır. Atanma ölçütlerinde bunlara yeteri kadar dikkat edilmemektedir. Okul yöneticilerinin bireysel farklılıklarından ve çevresel şartlardaki farklılıklardan dolayı okullara ulaşan hizmetler standart değildir. Okul yöneticileri kaynak oluşturmada çaba harcamalarına rağmen mevzuatsal esnek bir yapı kendilerine sunulmamaktadır.

Mezosistem “farklılıkları okulların yönetmesinde” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, eğitim sistemi farklılıklara yönelik eşit yaklaşımlar sergilemektedir, uyum süreçlerine yönelik programlar ve ek programlar uygulanmaktadır. Başarılı politikalardan biri olarak kaynaştırma eğitimi gösterilmektedir; ancak politikalar genellikle evrak üzerinde kalmaktadır. Yöneticilere göre uygulamalar farklılık göstermektedir. Merkezi yardımların alınmasında daha çok yönetici çabaları vardır. Yerel destekleri de almak için okul yöneticileri çaba harcamaktadırlar.

Mezosistem “finansmanın okula yansması” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okulların finansmanlarının karşılanmasında okul aile birlikleri, bağış, yardım gibi destekler alınmaktadır; ancak okulların büyük ihtiyaçları ve personel giderleri kamu kurumlarında devlet aracılığıyla yapılmaktadır. Temel ihtiyaçların karşılanmasında okul yöneticileri ihtiyaçların karşılanması için kaynak yaratmak durumunda kalmaktadırlar. Öğretmenler ve okul yöneticileri okul eksikliklerinin

giderilmesinde fedakarlıklar yapmaktadırlar. Merkezi bütçe her geçen yıl artmasına rağmen artan ihtiyaçlardan dolayı bütçe yetersiz kalmaktadır.

Mezosistem “okulda denetimler” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, denetimin baskıya dayalı soğuk bir yüzü vardır, evrak üzerinde denetim faaliyetleri yürütülmektedir ve bu açıdan sekreteryaya işlere yoğunlaşmaktadır. Denetim fiili olarak güçlü bir şekilde yapılmamaktadır ve öğretmen inisiyatifine kalmıştır. Ayrıca denetimde süreç izlenememektedir ve veliler de öğretmenlerin denetlenmesinde informal bir süreçte yer almaktadırlar.

Mezosistem “okul içi ilişkiler” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okul yönetimleri okul içinde adaletsiz uygulamalara zaman zaman neden olmaktadır. Bu uygulamalarda sendika etkileri vardır. Öğretmenler ve okul yönetimi arasında çıkar ilişkisine dayalı iletişimler kurulmaktadır. Okula karşı zayıf aidiyet, boşvermişlik ve uyumsuz ilişkiler vardır. Okul yönetiminden kaynaklı gruplaşmalar olmaktadır. Aynı sendika üyesi veya başka ortak sebeplerden dolayı kayırmacı tutumlar sergilenmektedir ve pozitif ayrımlar yapılmaktadır. Okul içi ilişkilerde güvensizlik düzeyi zaman içerisinde artmıştır. Yeni atanan öğretmenlerin okul yönetimlerinden beklentilerin yüksektir ve okul yönetimleri bu beklentileri yeteri kadar karşılayamamaktadır. Sorunları öğretmenler bazen kişiselleştirmektedir ve okul yönetimleri de öğretmenler arasında olan sorunlar karşısında zaman zaman arabuluculuk ya da geçiştirme yöntemleri uygulamaktadırlar. Okul içinde zayıf iletişimler vardır. Öğretmenlerin işlerinden dolayı takdir edilmedikleri olmaktadır. Öğretmenlerin okul yönetimleri ile uyumlu çalışmaları olmaktadır ve öğretmenlerle birlikte karşılıklı destek, gelişim üzerine bir okul iklimleri de bazı okullarda vardır.

Mezosistem “okul/yerel yapı- yakın çevre ilişkileri” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okulların bazıları yerel yapılar tarafından desteklenirken bazıları bu destekleri alamamaktadır. Okul yöneticilerinin iletişim becerileri eğitimlerine ihtiyaçları vardır. Okulların bazıları belediye sınırları dışında olduğundan o okullar yerel yapılardan yeteri kadar destek alamamaktadır; çünkü köy ve beldelerin okulları destekleyecek bir fonları yoktur. Ayrıca belediyelerin de okullara destek sağlaması için doğrudan bir kaynakları yoktur. Yapılan destekler de yeterli değildir ve okullara göre farklılık göstermesi eşitsizliği ortaya çıkarmaktadır. Okulların yerel yapı ve çevre tarafından desteklenmesi okulları güvenli bir alan haline getirmiştir.

Mezosistem “okul/uzak çevre ilişkileri” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okul yönetimleri uzak çevreler ile iletişim kurmakta zorluk yaşamaktadır; ancak gelişen teknolojik uygulamalar iletişim konusunda fayda sağlamaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin iletişim düzeylerinin güçlü veya zayıf olması da uzak çevreler ile iletişim kurmalarında ve okullarına gerekli desteklerin sağlanmasında etkili olmaktadır. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme sağlayabilmeleri için çevre ile iletişimde olmaları ve çevredeki ilgili yerleri ziyaret etmelerinde mevzuatsal sıkı kurallar vardır ve okul yönetimleri öğrencileri okul dışına çok çıkaramamaktadır. Okul yöneticilerinin iletişim kurması gereken bir üst amirleri ilçe milli eğitim müdürlükleridir aksi durumda hiyerarşik sıralamayı bozmaktan dolayı tepkiler ve yaptırımlar almaktadırlar.

Mezosistem “veli/okul ilişkileri” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, veliler okulla ilişkilerinde genellikle ilgisizdirler ve çocukları ile ilgilenmeleri noktasında yetersizlikleri vardır. Okulların finansmanında bağış ve yardım gibi uygulamalarla veli destekleri vardır; ancak bu durum okul yönetimi veli ilişkilerinde olumsuzluklar oluşturmaktadır. Bazen öğretmen ve okul yöneticileri velilerin sosyal ve ekonomik gücüne göre davranış geliştirmektedirler.

Mezosistem “kritik kararların yansımaları” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, kararlar merkezi alınmaktadır ve bu kararlarda paydaş görüşleri alınmamaktadır, kararlar yerelin ihtiyaçlarına yanıt verememektedir, kararların sonuçlarını görebilecek kadar süre geçmemektedir. Kararlarda süreksizlik vardır ve sistemsel yıpranmalar olmaktadır. Kararlar büyük bir kitleyi etkilemektedir ve yüksek etkileri vardır. Kararlar öğrencilerde motivasyon kayıplarına neden olmaktadır ve uygulamalarda eşitsizlikler ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin değersizleşmesine zaman içerisinde kararlar neden olmuştur. Kararlarda özel okullar konusunda da kamu kurumlarından çok daha farklı iklimler vardır, öğretmenlerin özlük hakları güçlü değildir, çevreden yalıtılmış bir sistem içerisindeyler. Finansman kaynağının veli olmasından dolayı daha çok veli memnuniyeti üzerine kurulu bir sistem vardır.

Ekzosistem. Ekzosistem katmanında “niteliği etkileyen unsurlar” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okulların fiziki imkanlarında ve finansmanlarında yetersizlikler vardır. Öğrenciler yetersiz şartlarda eğitim görmektedirler ve bölgesel farklılıklar vardır. Öğretmenlerin zor şartlarda çalıştıkları

yerlerde barınmalarında fiziksel imkanlar yeterli değildir. Okul ikliminin iyi olduğu yerlerde öğretmenlerin çalışma istekleri yüksektir. Okul yöneticisi ve öğretmen niteliği eğitim niteliğini doğrudan etkilemektedir. Ücretli öğretmenlik uygulaması ve sık öğretmen değişiklikleri eğitim niteliğini olumsuz etkilemektedir. Öğretim programları konusunda yeterli bir politika oluşturulamamıştır ve anne baba eğitim düzeyi, aile ekonomisi çocuk üzerinde etkilidir. Merkezi yönetim ve siyasi etkiler eğitim niteliğini olumsuz etkilemektedirler.

Ekzosistem “sınavlar” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, uluslararası sınavlarda akademik başarısızlıklar vardır. Nitelikli eğitime erişimde yüksek oranda bir öğrenci grubu erişememektedir. Okul türleri arasında puan farkların yüksektir ve meslek liselerinin bu açıdan geridedir. Sistem akademik başarı üzerine kuruludur ve akademik başarı talebinin her geçen gün artmaktadır.

Ekzosistem “finansman yönetimi” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, finansman kullanımında yetersizlikler ve verimsiz uygulamalar vardır. Merkezi yönetim olmasından dolayı ihtiyaçların yerel düzeyde karşılanmasında sorunlar olmaktadır. Var olan bütçenin okullara dağıtımında adaletsizlikler vardır. Okullar arası farklılıklar fazladır ve bu durum öğretmen ve okul yöneticilerinin işlerini zorlaştırmaktadır. Devlet eğitimi özele devretme politikası gütmektedir ve bu durum eğitime erişim noktasında fırsat eşitsizliği yaratmaktadır. Finansmanda 2012-2014 yılları arasında okullar çok sıkıntı yaşamamıştır ve böylece okul yöneticileri eğitim öğretim faaliyetlerine daha fazla zaman ayırmışlardır. Ülkenin genel finansman politikasından bağımsız bir politika Millî Eğitim Bakanlığı sürdürememektedir; bundan dolayı merkezi bir finansman politikası vardır. Liselere merkezden bütçe giderken temel eğitim kurumlarının bütçesi il ve ilçe müdürlerine gitmektedir. Okulların temel ihtiyaçlarını karşılamada bağış ve yardım gibi uygulamalara yönelmesi öğretmene, yöneticiye ve okula olan bakış açısını olumsuz etkilemektedir. Finansmanın harcanmasında teknik personel eksikliği vardır ve okul yöneticileri bu anlamda yeterli değildir. Sistemsel gelişme için ARGE'lere yeterli bütçe ayrılmamaktadır.

Ekzosistem “yönetim” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, sistemde niteliksiz uygulamalar fazlaca vardır ve bu durum öğrencilerin nitelikli eğitime ulaşmasında engel teşkil etmektedir. Uluslararası sınavlarda zaman içerisinde bir gelişme olmasına rağmen halen çok yüksek sayıda öğrenci nitelikli eğitim

alamamaktadır. Eğitimde yapılan uygulamaların planlama safhaları hızlı ve acildir. İyi niyetle alınan kararlarda yöntemsel hatalar mevcuttur. Okul yöneticilerinin atanmasında, okul içindeki ilişkilerde de sendika etkisi vardır. Siyasi etkiler okullarda olumlu bir iklim yaratmamaktadır ve yönetici atamada liyakat temelli uygulamalar başarılı şekilde yapılamamaktadır. Kayırmacılık, yapılan hatalardan dolayı bir hesap sorma durumunun olmaması, düşünsel çeşitliliğin desteklenmemesi ve tek tipliliğin kabul gördüğü bir durum mevcuttur. Okulların fiziki iyileşmelerinde başarılı adımlar atılmıştır; ancak yeterli değildir. Başarılı okul yönetimleri vardır. Merkezi yönetim sisteminden dolayı bürokratik baskı olmaktadır ve paydaşlar esnek bir sistemde değildirler. Gönüllülük esaslı uygulamalar vardır ve bu durum başarılı sonuçlara sistematik olarak ulaşmamaktadır. Paydaşlar arasında ortak bir amaca hizmet etme noktasında ayrılıklar vardır. MEB ile üniversiteler arasında iş birlikleri zayıftır. Karar almada paydaş görüşlerine çoğu zaman dikkat edilmemektedir ve alınan kararların sürekliliği sağlanamamaktadır.

Ekzosistem “kritik kararlar” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, sınav sistemlerinde çok sık değişiklik yapılmaktadır. Bu değişiklikler sistemde yıpranmaya, öğrencilerde moral ve motivasyon kayıplarına yol açmaktadır. Öğretim programlarında oturmuş bir sistem henüz yakalanamamıştır ve ders saatlerini artırma ve azaltma gibi kararlar olumsuz yansımalara neden olmaktadır. Yönetici atamalarında puan kriterinin dikkate alınması olumlu bir gelişmedir; ancak sürekliliği konusunda kuşkulardır. Öğretmen yetiştirmenin eğitim fakültelerine geçmesi öğretmen niteliğini artırmıştır. Her ile bir üniversite politikası yükseköğretimde niteliği düşürmüştür. Kritik kararlarda taşınmalı eğitimin olumsuz yönleri daha çoktur.

Ekzosistem “kritik kararların kaynakları” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, kararların alınmasında plansız ve acil uygulamalar vardır. Merkezi yapıdan karar alınmaktadır ve statükoyu korumak hedeflenmektedir. Siyasi ve ideolojik temeller kritik kararların kaynaklarında vardır ve bu sebepten sık değişiklikler ve aceleci uygulamalar paydaş görüşlerine yeteri kadar yer verilmeden alınmaktadır. Paydaş katılımı sağlanıyor gibi görünse de informal süreçlerin işlemektedir. Kararlar veriye dayanmamaktadır; ancak son süreçlerde veri dayalı bir karar süreci yürütülmektedir. Toplumun reaksiyon göstereceği konularda ideolojik davranılmamaya çalışılmaktadır ve toplumsal çıkarların gözetildiği, kapsamlı planlamaların da yer yer yapıldığı kararlar mevcuttur. Yöneticilerin kendi özellikleri

karar süreçlerini etkilemektedir ve yönetici vizyonları yeterli düzeyde değildir. STK etkileri kritik kararların alınmasında etkilidir. Hemen hemen her karar çocukları etkilemektedir.

Ekzosistem “insan kaynağı yönetimi” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, branş değişikliği eğitim sisteminde işin uzmanı olmayan öğretmenleri yanlış branşlarda istihdam etmiştir ve sisteme zararları olmaktadır. İnsan kaynağı çok olmasına karşın yetişmiş insan kaynağı sayısı yetersizdir. Öğretmenlerin doğu ve güneydoğuda sözleşmeli şekilde zorunlu çalışma durumunda olması özlük sorunlarını meydana getirmektedir. İnsan kaynağına ayrılan bütçe yetersizdir ve zor bölgelerde öğretmenlerin ve yöneticilerin istihdam edilmesinde uygulanan politikalar başarılı değildir.

Ekzosistem “denetim sorunları” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, denetim sisteminde büyük ölçüde yetersizlikler ve eksiklikler mevcuttur. Branş denetimi yapılmamaktadır. Yapılan denetimler profesyonellik dışıdır ve denetim kültürü henüz yerleşmemiştir. Denetçiler belirli kriterler çerçevesinde denetimler yapmamaktadır ve sübjektif değerlendirmelere sistem açıktır. Denetçilerin iletişim becerileri zayıftır. Denetçilerin görevde yükselememe sorunları vardır ve bu durum motivasyon kaybı yaşatmaktadır. Denetim sisteminde sık değişiklikler vardır ve paydaşlar bu değişiklikleri takip edememektedir. Ekzosistem “denetim yapısı” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, denetim sistemi okul müdürlerine devredilmiştir. Okul müdürlerinin denetim yeterlikleri güçlü değildir ve branş denetimleri yapamamaktadırlar. Şikâyete dayalı denetim sistemi aktifleşmektedir ve inceleme, soruşturma şeklinde şikâyetler göre uygulamalar yapılmaktadır. Profesyonel denetimin yapılamamaktadır ve denetim iklimi okullarda yok olma sürecindedir.

Makrosistem. Makrosistem katmanında “farklılıkların yönetimi” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okullarda dil sorunları yaşanmaktadır. Öğretmen ve okul yöneticileri bu sorunlarda başarılı çözümler üretmekte zorlanmaktadırlar; ancak farklılıkların yönetiminde başarılı uygulamalar gerek projelerle gerek bireysel fedakarlıklarla sürdürülmektedir. Amacından kopuk reklama ve imaja dönük uygulamalar vardır. Özel eğitimli çocuklara alanında uzman öğretmenler yerine ücretli öğretmenler eğitim vermektedir ve personel yetersizlikleri mevcuttur.

Makrosistem “MEB dışı ekonomik/kültürel sorunlar” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde bölgeler arası farklılıklar vardır. MEB ekonomik, kültürel ve sosyolojik gibi konularda doğrudan çözüm noktası olamamaktadır ve MEB’in böyle sorunlarda kendi içerisinde ürettiği politikalar yeterli olamamaktadır. Ailelerin ekonomik düzeyleri arasındaki farklılıklar vardır. MEB’e ayrılan bütçe ihtiyaçları karşılamada yeterli değildir. Aileler kendi sorumluluklarını alması gerektiği noktada sorumluluğu MEB’e bırakmaktadır.

Makrosistem “kırsal bölge sorunları” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, kırsalda ailelerin eğitime olan ilgisi düşüktür ve çocukların yetiştirilmesinde şehir merkezi kadar yeterli olamamaktadırlar. Nitelikli eğitime şehir merkezleri kadar erişilememektedir. Öğretmenlerin sürekliliğinin sağlanmasında sorunlar yaşanmaktadır ve öğretmen adanmışlığı yeteri kadar değildir. Öğrenciler sınırlı tercihlere sahiptirler ve eşitsizliklerin giderilmesi için pozitif bir ayrımcılık yapılamamaktadır, standart uygulamalar vardır.

Makrosistem “sosyal devlet uygulamaları” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, devlet herkese eşit eğitim sunmak amacıyla politikalar üretmektedir. Salgın döneminde tablet dağıtımı ve internete erişim gibi hizmetlerle öğrencilerin eğitime erişimleri sağlanmıştır. Makrosistem “eğitim aile ilişkileri” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, yerleşim yerlerine göre aile farklılıkları vardır. Aynı bölge içerisinde de aile farklılıkları mevcuttur. Okul algısı ailenin bakış açısına göre değişkenlik göstermektedir ve öğrencilere de bu bakış açısı yansımaktadır.

Makrosistem “düşük sosyoekonomik okullar” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okulların buldukları çevrelere göre yeterli veya yetersiz destekler sağlanmaktadır. Bulunulan bölgelere ve yöneticilere göre destekler değişmektedir. Sosyoekonomik düzeyi düşük okullara merkezi yönetimden standart destekler sağlanmaktadır ve okul iklimleri zayıftır. Hayırsever destekleri ile kurumlara yardımlar sağlanmaktadır. Makrosistem “eğitim kültür ilişkisi” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, bölgeler arası farklılıkların olması okullar arası da farklılıklar oluşturmaktadır. Kırsaldan şehre göçte yaşanan süreçlerde şehirlerde oluşan gecekondulaşma ve alt kültür oluşturma süreci eğitimi etkilemektedir. Özellikle şehirlerde alt kültürlere ait okul yapıları oluşmuştu ve bu durum da öğrencilerin gelecekteki yaşantılarını da şekillendirmektedir. Aile yapısı olarak çocuklar ile ilgili güçlü aile yapıları vardır. Kültüre, merkezi bir etki vardır ve özellikle farklılıklarda ön

yargılar vardır ve benimsenmelerinde sorunlar yaşanmaktadır. Eğitim sistemi hem ulusal hem de evrensel değerleri kazandırmaktadır. Batıdan alınan değerlerin uyum süreçlerinde başarılı olunamamaktadır.

Kronosistem. Kronosistem katmanında “tarihi kritik olaylar” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, Köy Enstitüleri’nin kurulması ve kapatılmasını tarihi kritik olaylardan biridir. Köyün ve köylülerin kalkınmasında önemli rolleri olmuştur ve ömrü uzun sürmemiştir. Cumhuriyetin ilanı ile yapılan inkılaplar özellikle Tevhidi Tedrisat Kanunu eğitim sisteminin şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. 4+4+4 eğitim sistemi ile yapılan uygulamaların olumlu sonuçları olmamıştır ve eğitim sistemine zararlar vermiştir. Darbeler eğitimde gerilemelerin yaşanmasına neden olmuştur ve telafisi güç süreçleri beraberinde getirmiştir. 1997 reformu ile 8 yıl kesintisiz eğitime geçilmiştir ve bu süreçte taşradaki kız çocuklarının okula gönderilmesinde dirençler yaşanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesiyle çağdaş eğitim sistemlerine ulaşılmasında önemli bir adım atılmıştır; ancak eğitimcilerin bu yeni sürece uyum sağlamasında sorunlar yaşanmıştır. Branş dışı öğretmen atamaları dönem dönem yıllar içerisinde yapılmıştır ve eğitime verilen büyük zararlardan biri olmuştur. 1739 Sayılı Kanun eğitim sisteminin omurgasını oluşturmaktadır ve dönemine göre çağdaş bir kanundur. Öğretmen eğitimlerinin eğitim fakültelerine devredilmesi ile öğretmen kalitesi artmıştır. Öğretmen okullarının kapanması öğretmen yetiştirmede niteliği düşürmüştür. 15 Temmuz Darbe Girişimi, Kovid-19 salgını, çok partili hayata geçiş, Darülfünununun açılması ve liberalizm etkileri Türk eğitim sisteminde yaşanan diğer kritik olaylardır.

Kronosistem “kritik olaylar/yansımaları” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmen niteliği dönem dönem düşmüştür. Eğitimde nitelik azalmıştır, öğrencilerin fırsat eşitliği azalmıştır ve niteliklerinde azalmalar olmuştur. Ayrıca kritik olaylarla dönem dönem öğretmen niteliğinde artma, öğrencilerin vatanseverlik duygularında da güçlenmeler olmuştur. Darbelerin sonucu olarak entelektüel insan sayısında azalma olmuştur; ancak liyakatsiz uygulamalar da artmalar olmuştur ve süreçte sistemde baskı ve yıpranmalar olmuş ve kültürel bozulmalar meydana gelmiştir.

Kronosistem “teknoloji ve eğitim” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, teknolojiyi kullanmada verimli olunamamıştır. Yoğun kullanımlar ve teknolojik bağımlılık artmıştır; ancak kırsal gibi sosyoekonomik düzeyi düşük

yerlerde de teknolojik ihtiyaçlar halen vardır. Özellikle salgın döneminde dijital eşitsizlikler ortaya çıkmıştır. Akıllı tahta uygulamalarının eŐitimde etkili sonuçları olmuştur; ancak tablet daŐıtımı faydalı olmamıştır. Teknolojik yatırımlarda ve harcamalarda plansızlıklar vardır. Kırsalda veya düşük sosyoekonomik çevresi olan okullarda teknolojik yetersizlikler vardır. Teknolojiyi kullanabilecek, öğretecek ve içerik üretecek yetişmiş personel sayısı yetersizdir. BTE bölümleri etkili ve verimli deŐerlendirilememiŐtir. Teknolojide insan kaynağını yönetme ve geliştirmede başarılı olunamamıştır. Kronosistem “teknolojik uygulamalar” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, FATİH projesinin faydaları olmasına rağmen politik tartışmaların ortasında kalmıştır. EBA, MEBBİS ve E-okul uygulamaları paydaşlara önemli kolaylıklar sağlamıştır. Kronosistem “zamansallık/değişim” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, sistemde olayların durumuna göre sistemsel iyileşmeler ve gerilemeler olmuştur. Geçen zaman diliminde eşitsizlik artmıştır. Değişimde teknoloji önemli bir rol oynamıştır. Şartların deĐiŐmesiyle ihtiyaçlarda da değişimler meydana gelmiştir ve ilişkilere, tutumlara bu değişim yansımıŐtır.

Model 3: Ekolojik Sistemler Kuramı Ekseninde Paydaş Görüşüne Göre İdeal Türk Eğitim Sistemi Modeli

“Türk eğitim sistemindeki paydaşların (öğretmenler, okul yöneticileri, bakanlık taşra teşkilatı yöneticileri, bakanlık merkez teşkilatı yöneticileri ve akademisyen) görüşlerine göre ekolojik sistemler kuramının katmanlarında Türk eğitim sistemi nasıl tasarlanmalıdır?” sorusuna yanıt bulmak için görüşmeler yapılmıştır. Aşağıdaki bulgular katılımcıların görüşlerine göre TES’in nasıl bir görüntüye sahip olması gerektiğini sunmaktadır.

Kuramın katmanları bulguların temasını, altında yer alanlar ise alt temaları ve kodları ifade etmektedir. Bulguların sunulmasında mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistem katmanlarında ortaya çıkan bulgulara sırasıyla yer verilmiştir. Her katmanın öncelikle hiyerarşik kod modeli sunulmuştur. Daha sonra modelin her bir alt temasının kodlar doğrultusunda ifade ettikleri katılımcı görüşleri çerçevesinde açıklanarak bulgular sunulmuştur. Tüm katmanların bulguları sunulduktan sonra beş katmanın birleştirilmesiyle “ekolojik sistemler kuramı ekseninde beklenen Türk eğitim sistemi modeli” sunulmuştur.

Aşağıda yer alan doğrudan alıntılarının sonunda yer alan harf ve rakamlar ilgili paydaş/katılımcıyı ifade etmektedir. Örneğin; “Ö1”: Öğretmen 1, “A1”: Akademisyen 1, “TT3”: Taşra teşkilatı yöneticisi 3, “BT2”: Bakanlık teşkilatı yöneticisi 2, “OY5”: Okul yöneticisi 5 şeklindedir.

Aşağıda ilk katman olmasından dolayı mikrosistem katmanı ile TES’in ekolojik sistemler kuramındaki görünümüne öncelikle yer verilmiş daha sonra diğer katmanlardaki görüntüleri sunulmuştur.

Mikrosistem. Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türk eğitim sisteminde beklenen modelin mikrosistem katmanı bu başlıkta incelenmiştir. Bu kapsamda mikrosistem katmanında ortaya çıkan bulgular mikrosistem hiyerarşik kod modelinde aşağıda Şekil 28’de sunulmuştur.

Şekil 28'e göre mikrosistem hiyerarşik kod modelinde mikrosistem katmanında toplamda 184 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda sekiz alt tema ve 51 kod ortaya çıkmıştır. Mikrosistem katmanında ortaya çıkan alt temalar: “nitelikli eğitim/öğrenci”, “farklılıklar/öğrenci”, “aile”, “öğrenci”, “öğrenci/öğretmen ilişkileri”, “öğrenci/arkadaş ilişkileri”, “öğrenci/okul yönetimi ilişkileri” ve “öğretmen” şeklindedir. Mikrosistem katmanında yer alan alt temalara yönelik bulgular frekanslarına göre aşağıda yer verilmiştir.

Nitelikli eğitim/öğrenci. Mikrosistem “nitelikli eğitim/öğrenci” alt temasında altı kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “aile desteği/iklimi/gelir düzeyi” (25), “öğrenme ortamı/öğretim materyalleri” (10), ve “öğretmen yeterliği/ilgisi” (7), “bilgiyi kullanabilme” (4) ve “arkadaş grubu/ilişkileri” (2), “öğrenci ilgisi/okul sevgisi” (2) kodlarıdır.

Nitelikli eğitimde öğrencinin “aile desteği/iklimi/gelir düzeyi” öne çıkmıştır. “A2” nin ifadesine göre,

“Nitelikli eğitimde hocam öncelikle bilinçli bir veli, bilinçli bir aile eğitimin önemini kavramış eğitimin artılarının farkına varmış veliler bence önemli. Burada niye bilinçli yorum genelde insanlar şöyle eğitimle beraber bu bilincin kazanıldığını düşünüyor; ama hocam öyle veliler siz de tanıdığınızdır ki ilkokul mezunu doktora veya lisans mezunu değil kendilerini parçalıyorlar ben o ailelere saygı duyarım. Yani ben eğitimde ekonomide sınırlandırmayı hoş bulmuyorum. Genelde belki şu soruya şöyle cevap verirler veliyi doktora mezun olsun yüksek lisans mezun olsun bu garantilemiyor işte hocam. Yani velinin bilinçli olması önemli (A2).”

Öğrencinin nitelikli eğitime erişiminde ailesinin desteği, aile içerisindeki iklim ve ailenin gelir düzeyi gibi değişkenler belirleyicidir. “Öğrenme ortamı/öğretim materyalleri” de nitelikli eğitim için gerekli koşullar olarak saptanmıştır. “A8” e göre,

“Nitelikli eğitimde öğrenci özelliklerine uygun bir programın olması birinci olay, ikincisi öğrenme ortamlarının programa uygun bir öğrenme ortamı düşünmek lazım; çünkü öğrenme ortamı dediğimiz hadise öğrenme yaşantılarını sağlayacak ve eğitim durumlarını gerçekleştireceğiniz yer. Bunun da programla entegre bir şey olması (A8).”

Nitelikli bir eğitimin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamlarının, öğretim materyallerinin ve bunları oluşturan öğretim programının çocuğun gelişimine ve ihtiyaçlarına yönelik olması gerekmektedir. Nitelikli eğitimin bir parçası olarak da “öğretmen yeterliği/ilgisi” nin olduğu belirlenmiştir. “OY3” ün görüşüne göre,

“Ne diyorduk insan kaynağı çok önemli. Öğretmenler nitelikli eğitim alabilmesi için aslında, tabii ki bunlardan daha önemli karşılıklarına onları seven, sayan, bilgili nitelikli öğretmenlerin çikartılması gerekiyor ve işini seven performansı ölçülen... (OY3).”

“OY3” ün görüşüne göre öğretmenlerin bilgili, ilgili ve öğrenciyi sevmesi nitelikli eğitim için gereklidir. Böylece öğretmen yeterliği, ilgisi öğrencinin nitelikli eğitime erişiminde gerekli olan unsurlardır. “Bilgiyi kullanabilme” nitelikli eğitimde olması gerekenlerden biri olarak saptanmıştır. “A6” ya göre,

“Öteden beri özlediğimiz o vicdani hür, her bakımdan imkânları hür irfanı hür yani irfan bugünkü bilgelik aslında böyle bir neslin yetiştirilmesi hep bunu söylüyoruz ya akademik olarak sorgulayın. Ne bileyim işte özümseyebilen, muhakeme üretebilen, alternatif getirebilen, eleştirel bakabilen, yaratıcı düşünebilen çocuklar yetiştirmek (A6).”

Nitelikli eğitimin sonunda öğrencilerin bilgiyi kullanabilen öğrenciler olması beklenmektedir. “Arkadaş grubu/ilişkileri” de nitelikli eğitimin bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. “BT1” in ifadesine göre,

“Tabi birazda farklıdır öğrencinin okulu sevebilmesi çok önemlidir. İnsanın sevmediği yerde adaptasyon sıkıntısı yaşaması da normaldir. Yaş grubunda düşünürseniz okulu sevmediği takdirde sınıfıyla arkadaşlarıyla sorun yaşadığında bu eğitimin niteliğini etkileyecektir diye düşünüyorum. Bu sorunların minimum düzeye indirgenmesi gerektiğini düşünüyorum (BT1).”

Öğrencilerin arkadaşları ile olan ilişkileri okulu sevmelerine, eğitim ortamına uyum sağlamalarına katkısı olmaktadır. Böylece nitelikli eğitim ortamının oluşmasında arkadaş ilişkileri öne çıkmaktadır.

Öğrenci/öğretmen ilişkileri. Mikrosistem “öğrenci/öğretmen ilişkileri” alt temasında 12 kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “seviyeli” (9), “saygılı” (8), “sevgi odaklı/değer” (8), “destek olan/güvenli” (3), “doğal/uyumlu” (3), “gelişim odaklı/ rehber öğretmen” (3), “çok yönlü öğretmen/dinamiklik” (3) “empati” (2), “kendini açabilme/güven” (2), “ölçütler” (1), “aileyi tanımak” (1) ve “çözüm odaklı” (1) kodlarıdır.

Öğrenci öğretmen ilişkilerinde “seviyeli” olunması beklenmektedir. “Ö7” ye göre,

“Öğretmen öğrenci ilişkisi bence bir kere arkadaşlık seviyesine geçmemesi gerekir. Çocuğun zaten arkadaşları var bizim daha çok rehber pozisyonunda olmamız gerektiğini yönlendiren

pozisyonda olmamız gerektiğini düşünüyorum. Yani ben çok böyle tabiri caizse cıvık bir öğretmen öğrenci ilişkisinden hoşlanan birisi değilim [...] bir çizgi olması gerektiğini ki çizgi olmadığı takdirde öğrenmenin olmayacağını düşünüyorum. (Ö7).”

“Ö7” öğretmen öğrenci ilişkilerinde seviyeli olunması gerektiğini ve bu seviye çerçevesinde eğitimin nitelikli olabileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğrenci öğretmen ilişkilerinde belirli bir seviyenin korunması gerekmektedir. “Saygılı” olunmasında öğretmen öğrenci ilişkilerinde belirlenmiştir. “OY5” in ifadesine göre,

“Öğrencinin öğretmene saygı arkadaşlarına saygı nerede ne zaman duracağını biliyor olması gerekiyor. Öğretmen çıkışta ailesi gelmeyen velinin şurada durması gerektiğini söylüyorsa orada durmalı. Öğretmenini dinlemeli. Bunlara uyarsa hem öğretmen de kendine göre bir davranış kalıpları geliştirilmiş olur. Öğrenci de bu şekilde güzel bir şekilde yetişmesi sağlanabiliyor diye düşünüyorum (OY5).”

“OY5” öğretmenin sözlerini dinleyen ve saygı duyan öğrenciler olması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci öğretmen ilişkilerinde her iki taraf da karşılıklı saygıyı korumalıdır ve bu saygı çerçevesinde eğitimler gerçekleştirilmelidir. “Sevgi odaklı/değer” öğretmen öğrenci ilişkisinde ortaya çıkmıştır. “OY1” e göre,

“Sevgi ile yaptın mı işini, karşılıklı olduğu zaman çocuklardan güzel dönütler alınıyor. Onu görüyorsun onlara değer verdiğinde. Ben kendim olarak söylüyorum. Çocuklardan çok farklı güzel dönüşler alıyorum [...] (OY1).”

“OY1” in görüşüne göre öğretmenin öğrenciyi, işini sevmesi ve değer vermesi eğitimde niteliği artırmaktadır. Sevgi ve değer odaklı bir ilişkinin nitelikli eğitime erişilmesinde önemli rolü vardır. “Doğal/uyumlu” olmak öğretmen öğrenci ilişkisinde beklenmektedir. “Ö6” nın görüşüne göre,

“Bu güven ilişkisi samimiyet olduğu takdirde öğrenciler ve öğretmen arasındaki ilişki bence amatör kalmalıydı. Amatörlük biraz ne diyeyim doyum amaçlı. Anlatabiliyor muyum? Doyumun ön planda olduğu bir şeydir. Öğretmenin amatör olmasını tercih etmişimdir ya da öğrencinin ya da velinin amatör olmasını tercih etmişimdir (Ö6).”

“Ö6” öğrenci öğretmen ilişkilerinin doğal hali ile uyumlu şekilde kalması gerektiğini belirtmektedir. “Çok yönlü öğretmen/dinamiklik” öğretmen öğrenci ilişkisinde öne çıkmaktadır. “Ö1” e göre,

“Bence sürekli değişken sürekli aktif sürekli kendini güncelleyen bir ilişki olmalı öğrenci öğretmen arasındaki ilişki. Tekdüze değil; ama belli bir samimiyetle birlikte yakınlıkla birlikte ve özellikle benim bulunduğum ortaöğretim seviyesinden dolayı da hem de bir arada seviyede olmalı (Ö1).”

“Ö1” öğretmen öğrenci ilişkisinde öncelikle öğretmenin öğrenciyi ileriye taşıyacak dinamikliğe sahip olması gerektiği belirtilmektedir. “Empati” öğretmen öğrenci ilişkisinde belirlenmiştir. “Ö3” ün ifadesine göre,

“Kişilerin birbirine saygılı olması gerekiyor. Bunun oluşması gerekiyor. O yapının oluşması gerekiyor. İnsanların samimi olabilmesi ne demek bunu oluşturmak lazım tepeye çıkmak diyorlar ya samimi olabilirsin bir öğrenciyle sınıfta çok gürültü de olabilir bunlar problem değil; ama yeter ki öğrenci ile konuşurken öğretmen konuşurken birbirini nasıl anlamalı nasıl dinlenmeli bunları bir kere o ortama sağlamamız lazım. Saygı, samimiyet karşılıklı anlayış karşılıklı empati bu ortam yaratılmalı (Ö3).”

“Ö3” öğrenci öğretmen ilişkisinde karşılıklı saygı ve empatinin olması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci öğretmen ilişkileri saygı temelli olmalıdır ve empati yeteneği de yüksek olmalıdır. Öğretmen öğrenci ilişkisinde “aileyi tanımak” gerektiği belirlenmiştir. “Ö1” in ifadesine göre,

“Çocuklarla özellikle sınıf öğretmenliği yaptığımız çocuklarla en azından onların nasıl bir yapıya sahip olduğunu nasıl bir kişiliğe karaktere sahip olduğunu nasıl aileye sahip olduğunu bizler öğretmen olarak bilmeliyiz. Yani ona göre baz alarak ona göre yaklaşmalıyız çocuklara. Benim düşüncem bu. Ben yapıyor muyum? Elimden geldiğince yapmaya çalışıyorum. İletişim halinde olmaya çalışıyorum (Ö1).”

“Ö1” kendi öğrencilerinin ailelerini tanıma konusunda çaba harcadığını ve böyle de olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler çocukların ailelerini tanımalıdır ve aile yapıları hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Öğrenci/arkadaş ilişkileri. Mikrosistem “öğrenci/arkadaş ilişkileri” alt temasında dokuz kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “saygılı/seviyeli” (8), “grupla uyum/iş birliği” (6), “yardımlaşma/paylaşma” (6), “karşılıklı olumlu etki/motivasyonlu” (4), “doğal arkadaşlık” (3), “grup oluşturma” (2), “güçlü iletişimli/tatlı rekabet” (2), “aile kontrolünde” (1) ve “olumlu iklim oluşturma” (1) kodlarıdır.

Öğrencilerin arkadaşları ile olan ilişkilerinde “saygılı/seviyeli” olmaları beklenmektedir. “OY1” e göre,

“Çocukların akran zorbalığı yapmadan karşısındaki insanla empati kurması gerektiğini öğretmemiz gerekiyor. Yani arkadaşı vardır da morali bozuktur onunla ilgilenecek öğrenciler olması gerekiyor ya da keyifli iken onun mutlu anında gülebilecek mutsuzsa derdini dinleyebilecek şekilde olması lazım. Yani beraber oynadıkları zaman birbirlerine hakaret etmeden birbirlerini kırmadan birbirlerini incitmeden anlatmaları gerekiyor (OY1).”

Öğrencilerin arkadaşları ile ilişkilerinde karşılıklı saygıyı ve seviyeyi korumaları, birbirlerini anlamaları ve empati duygularını geliştirmeleri beklenmektedir. “Grupla uyum/iş birliği” öğrenci arkadaş ilişkilerinde öne çıkmıştır. “Ö5” in ifadesine göre,

“Hocam öğrencinin arkadaşlarıyla olan ilişkisi yani biliyorsunuz okulda sınıfta ortak bir amaç için buluyoruz. Tek kişi özel ders yapmıyoruz sonuçta grup var orada. Dolayısıyla grupta bulunmayan bir grubun içerisinde bulunmaya uygun davranışlar sergileyen öğrenciler olmalı nedir dayanışma bir tatlı rekabet olabilir; ama bencilce bir tutum olmamalı yardımlaşma dayanışma niteliklerinin değerlerinin daha fazla içselleştirmiş olmalı [...] (Ö5).”

Öğrencilerin arkadaşları ile grup oluşturabilmeleri, iş birliği ve uyum içerisinde olmaları beklenmektedir. “Yardımlaşma/paylaşma” öğrenci arkadaş ilişkilerinde belirlenmiştir. “OY4” ün görüşüne göre,

“En başta paylaşım olmalıdır. Gerçekten paylaşımda olmaları gerekiyor. Kendi aralarındaki bencilliği komple çıkarabilmemiz gerekiyor öğrencilerin. Aralarında iyi geçinmeye teşvik etmemiz gerekiyor. Benmerkezci yetiştirmememiz gerekiyor ki aralarındaki ilişki tam otursun (OY4).”

Öğrenciler arasında yardımlaşma ve paylaşma olmalıdır. Öğrencilerde yardımlaşma paylaşma kültürü gelişmelidir, kendi aralarında dostluk bağları güçlendirilmelidir. “Karşılıklı olumlu etki/motivasyonlu” olunması beklendiği saptanmıştır. “OY5” in görüşüne göre,

“Ders içerisinde arkadaşız diye sürekli farklı dikkat dağıtıcı derste arkadaşının motivasyonunu düşürücü, böyle öğretmenin dikkatini çekecek dersi bozacak davranışlarda bulunmamalı öğrenciler (OY5).”

Öğrencilerin birbirlerini olumlu etkiledikleri, motivasyonlarını artırdıkları ve kendi gelişimlerinde birbirlerine fayda sağladıkları bir arkadaşlık yapısı oluşturmaları beklenmektedir.

Öğrenci/okul yönetimi ilişkileri. Mikrosistem “öğrenci/okul yönetimi ilişkileri” alt temasında sekiz kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “sorun çözen” (6), “sorunlarda yasal destek” (2), “ilgili/görüş alan” (2), “teşvik eden/destekleyen” (2), “değer veren/tanıyan” (2), “güçlü iletişim/güven” (1), “özellikleri dikkate alan” (1) ve “kontrollü disiplinli” (1) kodlarıdır.

Öğrenci okul yönetimi ilişkilerinde “sorun çözen” bir yapının olması okul yönetimlerinden beklenmektedir. “OY4” e göre,

“İdeal olan da bu sorunların çözümünde ilk elden öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenilmeli diye düşünüyorum (OY4).”

Okul yönetiminin öğrencilerin sorunlarını çözen, onları okulda rahatsız edecek ya da edebilecek unsurları ortadan kaldıran bir yapısının olması beklenmektedir. “Sorunlarda yasal destek” olunmasını da okul yönetimleri beklemektedirler. “Ö4” e göre,

“Evet, gerçekçi olacak yani bir sorun varsa burada sonuna kadar gidecek; ama gidemiyorsun ki ya önüne yasal engeller geliyor ya baskı yukarıdan baskı geliyor. Mesela ben okul müdürüyüm oradayım öyle bir X olayı ile karşılaştım diyelim. Öğrenciler arasında emniyete gittim ya da kaymakama gittim diyelim gittim ben %100 eminim ya da kaymakamın valinin çoğunun diyeceği şey şu olur ‘hocam halledin büyütmeyin olayı bunu’ diyecekler o yüzden ne yapıyorsun bir yere gidemiyorsun yapamıyorsun (Ö4).”

“Ö4” sorunlar okulu aştığı zaman sorunların yetkili merciler tarafından geçirildiğini ifade etmektedir. Sorunların ivedilikle etkili çözüme kavuşması için okul yönetimleri sorunların çözümünde yasal açıdan daha fazla yetkili olmalıdır ve yasal destekleri de artırılmalıdır. Öğrenciler okul yönetimlerinin “ilgili/görüş alan” bir yapıda olmalarını beklemektedirler. “Ö5” in ifadesine göre,

“Öğrenciler okul yönetimlerinin onların yanında olduğunu, sürekli destekçileri olduğunu onların bir sorunları olduğunda bunu beraber çözebileceklerini desteklerinin sürekli onların arkasında olduğunu hissettirebilmelidir. Okul idaresi tüm öğretmenlere de tüm öğrencilere de bunu hissettirmeli sadece orada korkulacak bir figür olarak resmi yazışmaları yönetecek bir konumda olmalıdır (Ö5).”

Okul yönetimleri öğrencilerin daha fazla yanında olmalıdır ve bürokratik soğukluklarını öğrenciye yansıtmamalıdır. Böylece okul yönetimlerinin öğrencileri yakından tanıyan, sorunlarını, ilgili alanlarını bilen ve öğrencilerden de görüş alan

bir yapıda olması beklenmektedir. “Teşvik eden/destekleyen” bir yapı da okul yönetimlerinde olmalıdır. “A1” in görüşüne göre,

“Tabii ki okul bir örgüt dedik ve bu örgütün bir iklimi de bulunuyor. Örnek olaylardan gitmek gerekirse okul yöneticisinin yaklaşımı öğrenciler dahil herkes üzerinde etkiye sahip. Örneğin demokratik bir okul yöneticisi eminim ki eğitim öğretim kalitesine etki edecek yaklaşımları benimser. Öğretmenlerin fikrini sorar, öğretmenler öğrencileri çeşitli etkinliklerde buluşturur ve orada olumlu bir iklim yaratır. Burada eğitim öğretimin kalitesinin artacağından bahsedebiliriz (A1).”

Okul yönetimleri öğrencileri teşvik eden bir tutuma sahip olmalı, gelişimlerini desteklemeli ve olanaklar yaratabilmelidir. Aynı zamanda okul yönetimleri öğrencilere “değer veren/tanıyan” da olmalıdır. “OY1” e göre,

“Okul yönetimlerinin çok büyük bir rolü var aslında. Aileyi tanıdığı zaman toplantılarda çevreyi tanıyıp öğretmenlere durumu anlatacak. Bu çocuğun şöyle sıkıntıları var bu çocuk maddi olarak şu sıkıntılarda bu çocuk şöyle başarılı böyle başarılı öğretmene bildiririz; ama öğretmen ‘hocam biz bilmiyorduk’ diyor. [...] Bazen öğretmenlere bakıyoruz herkesi kendi çocuklarının yaşadığı şekilde olduğunu düşünüyor. Bu da ne yapıyor tekdüze tanışmadan çevreyi tanımadan herkese aynı şekilde davranırsan nasıl öğretmen olursun. (OY1).”

“OY1” okul yönetimlerinin aileleri tanıdığı zaman öğretmenleri de bilgilendirdiği ve daha sağlıklı bir yönetim oluşturduklarını ifade etmektedir. Okul yönetimlerinin öğrencilerin aile yaşantılarını, sorunlarını, çevrelerini tanıyor olmaları yönetimlerini kolaylaştırmaktadır.

Aile. Mikrosistem “aile” alt temasında üç kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “okulla iş birliği” (8), “ilgili aile” (4) ve “yeterli finansman” (2) kodlarıdır.

Aile konusunda “okulla iş birliği” yapılmasının beklendiği saptanmıştır. “Ö2” nin ifadesine göre,

“Biz öğretmenler olarak her öğrencimizin ailesiyle sağlıklı verimli daha doğrusu ilgili takipçi veliler olursa bunu istiyoruz. Arzu ettiğimiz şey budur [...] mesela ortada bir yük var bu yükü o veli olmadan bizim kaldırmamız mümkün değil. Öğretmenimiz, öğrencimiz, idaremiz bunların hepsi bir ayak gibi biz hep bunu görmek istiyoruz (Ö2).”

“Ö2” nin görüşüne göre ailelerin okulla iş birliği içerisinde olması öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından istenmektedir. Ailenin okulla iş birliği içerisinde olması

çocuğun nitelikli eğitime erişiminde etkilidir. Benzer şekilde “ilgili aile” de eğitimciler tarafından istenilen aile özelliğidir. “Ö1” e göre,

“İdealini düşünürsek bilinçli, mutlu bir ailede yaşayan çocuk olmalı ki okula motivasyonlu olarak tam gelsin. Okula yansması ilgisini alakasını artıracak düzeyde olmalı. Aile güzel olmadan maalesef motivasyonunu kaybediyoruz bir şekilde (Ö1).”

“Ö1” ailenin ilgili olmasıyla öğrencinin motivasyonunun arttığını belirtmektedir. Eğitimde ailenin ilgili olması ve çocuğuna desteğinin olması çocuğun nitelikli bir eğitime erişiminde belirleyicidir.

Öğrenci. Mikrosistem “öğrenci” alt temasında beş kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “yönlendirilen/özellikleri dikkate alınan” (3), “yeterli ekonomik düzey” (2), “okula bağlı/mutlu öğrenciler” (2), “çaba gösteren/değerlere sahip” (2) ve “hazırbulunuşluğu olan” (1) kodlarıdır.

Öğrencinin “yönlendirilen/özellikleri dikkate alınan” bir yapısının olması beklenmektedir. “TT2” ye göre,

“Çocukların niteliklerine göre eğitiminde şekillendirilmesi gerekiyor (TT2).”

“TT2” nin görüşüne göre çocukların özellikleri dikkate alınmalıdır ve buna göre yönlendirilmelidir. “Yeterli ekonomik düzey” e öğrencilerin sahip olması beklenmektedir. “A2” nin ifadesine göre,

“Öğrencinin bir kere hocam kafasında ekonomik anlamda sorun olmadan eğitime odaklanıyor olması gerekir (A2).”

Öğrenciler yeterli ekonomik düzeye sahip olmalıdır ve ekonomik kaygılar taşımadan okul yaşantılarını sürdürmelidirler. Öğrenci özelliklerinden biri olarak “okula bağlı/mutlu öğrenciler” olmasını eğitimciler istemektedirler. “Ö6” nın görüşüne göre,

“Saygı ve sevgi geliştirme konusunda daha çok öğrenciyi okula, kuruma bağlamak gerekir diye düşünüyorum. Öğrenciden daha çok aileyi okula bağlamak gerekir diye düşünüyorum. (Ö6).”

Okula bağlılığı yüksek ve mutlu çocukların eğitim sisteminde olması beklenmektedir. Öğrencilerin “çaba gösteren/değerlere sahip” olması gerektiği belirlenmiştir. “TT5” e göre,

“Özellikle sadece okuma ile ilgili işlemler yapılabilir. Geri kalanını çıkartıp sadece okuma ile ilgili işlemler yapılabilir; ama kesinlikle çocuğun yapması lazım yaparak yaşayarak öğrenmesi lazım (TT5).”

Öğrenciler kendileri bir şeyler başarmak için çaba göstermelidir ve bu çabanın da değerini bilmelidirler. “Hazırbulunuşluğu olan” öğrencileri eğitimciler sistemden beklemektedirler. “A2” nin ifadesine göre,

“Öğrenci bazı donanımlarını evde kazanıyor şekilde okula gelmesi gerek; ama okulda da bu donanımlar pekiştirilmesi de bazı yeterlikler öğrenciye yüklenmeli öğrenci bunları evde pekiştirebilmelidir (A2).”

“A2” okulda verilen bilgilerin evde de pekiştirilmesi gerektiğini ve öğrencilerin hazırbulunuşluğu tam olarak okula gelmelerinin beklendiğini ifade etmektedir. Böylece okuldaki eğitimi alabilecek hazırbulunuşluğa sahip öğrenciler olmalıdır.

Farklılıklar/öğrenci. Mikrosistem “farklılıklar/öğrenci” alt temasında dört kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “sevmek/kabul etmek” (3), “ayırım olmadan” (3), “aile desteği” (2) ve “akademik destek” (1) kodlarıdır.

Farklılıklarda öğrenci davranışları ve tutumlarında “sevmek/kabul etmek” gerektiği belirlenmiştir. “Ö6” ya göre,

“İdeal olanı bu insanlar farklı olduğunu bas bas bağırarak değildir farklılığı belgelemek değildir. Bu insanlara farklı davranmak demek değildir. Bu insanları uyumlu hale getirebilmek için önce o insanlara gerekli rehberliği yapabilmektir ya da o insanlara koyduğunuz toplumu rehabilite etmeniz lazım [...] (Ö6).”

“Ö6” farklılıkların sevildiği ve kabul edildiği bir sistemin oluşturulmasını beklemektedir. Farklılıklarla empati kurabilen ve onlara karşı nasıl davranılması gerektiğini bilen öğrencilerin yetiştirilmelidir. Farklılıklarda “ayırım olmadan” bir yönetim yapılmalıdır. “A3” e göre,

“Şunu diyemeyiz farklılığa farklı yaklaşmak zorundayız. Yani öğrencinin bir engeli varsa anne babasından ayrılmışsa işi ona veremeyiz. Burada da liyakat var. Yani illa onun ihtiyacını gidermek zorunda değil devlet, liyakat önceliğinde bence özelinde herkes liyakatle bir yere yerleşmeli ya da hakkını almalı... (A3).”

Farklılıkları liyakatsiz uygulamalara ve ayırım oluşturacak durumlara yönlendirmemek gerekmektedir. “Aile desteği” farklılıklarda olmalıdır. “BT3” e göre,

“Yani mesela özel eğitim ihtiyacı olan bir öğrenci düşünelim. Burada hani bütün süreçleri okuldan ya da veliden beklemek yerine daha farklı bir yapı olabilir. Aile kendisi de bu süreci devam ettirebilir (BT3).”

“BT3” farklılıklarda okullardan beklentilerin fazla olduğunu ve okulun aile desteğine ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

Öğretmen. Mikrosistem “öğretmen” alt temasında dört kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “rol model/uygun davranış” (3), “öğrenciyi tanıyan/yetiştiren” (2), “motivasyonu yüksek” (1) ve “yeterli bütçe” (1) kodlarıdır.

Öğretmenin “rol model/uygun davranış” göstermesi beklenmektedir. “TT4” e göre,

“Ben bunu da şuraya ekleyeyim öğretmenlerin eğitimi çok önemli. Bir öğretmen düşünün sabah sekizde çocuk geliyor. Saat üçe kadar öğretmene bakıyor. Öğretmen rol model öğretmenin giyinişi gülüşü konuşması saçını taraması kıyafeti bakışları ya her şey o çocuğu etkiliyor (TT4).”

“TT4” öğretmenin öğrenci ile fazlaca vakit geçirdiğini ve bu anlamda rol model olmasının etkili olduğu belirtmektedir. Öğretmenin “motivasyonu yüksek” biçimde katılım göstermesi beklenmektedir. “BT4” ün görüşüne göre,

“[...] öğretmenin motivasyonu dikkate alındığında tabii ki küçük yerlerde ulaşım sorunu az olduğu yerlerde öğretmenin motivasyonu da yüksek olabiliyor (BT4).”

“BT4” ün görüşüne göre öğretmenin motivasyonun yüksek olması beklenmektedir. Öğretmenin “yeterli bütçe” ye sahip olması gerektiği saptanmıştır. “A4” ün ifadesine göre,

“Şimdi öğretmen çalışıyor bunun bir karşılığı olmalı iyi bir karşılığı olmalı. Bence verilen öğretmene maaş da yeterli değil [...] (A4).”

“A4” öğretmen maaşlarının yetersiz olduğunu belirtmektedir. Böylece öğretmenin gelirinin yeterli seviyede olması beklenmektedir.

Mezosistem. Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türk eğitim sisteminde beklenen modelin mezosistem katmanı bu başlıkta incelenmiştir. Bu kapsamda mezosistem katmanında ortaya çıkan bulgular mezosistem hiyerarşik kod modelinde aşağıda Şekil 29’da sunulmuştur.

Şekil 29'a göre mezosistem hiyerarşik kod modelinde mikrosistem katmanında toplamda 145 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda yedi alt tema ve 40 kod ortaya çıkmıştır. Mezosistem katmanında ortaya çıkan alt temalar: “nitelikli eğitimde/öğretmen/yönetici/okul”, “farklılıklarda öğretmen/yönetici”, “okul yöneticisi”, “okul içi ilişkiler”, “okul finansmanı”, “okul yerel-merkezi yapı ilişkileri” ve “veli/okul ilişkileri” şeklindedir. Mezosistem katmanında yer alan alt temalara yönelik bulgular frekanslarına göre aşağıda yer verilmiştir.

Nitelikli eğitimde/öğretmen/yönetici/okul. Mezosistem “nitelikli eğitimde/öğretmen/yönetici/okul” alt temasında 10 kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “öğretmen bilgisi/eğitimi/gelişimi” (16), “fiziki şartlar” (10), ve “okul misyonu/iklimi” (5), “etkili yönetici/yönetici seçimi” (4), “öğretmene değer/iş doyumunu” (2), “yeterli öğretmen/personel sayısı” (2), “okula ulaşım” (1), “uyumluluk” (1), “öğretmen imkanları” (1) ve “azaltılmış sirkülasyon (1)” kodlarıdır.

Nitelikli bir eğitim için “öğretmen bilgisi/eğitimi/gelişimi” olması gerektiği saptanmıştır. “A3” ün ifadesine göre,

“Öğretmenin lisans düzeyinde iyi bir eğitim almış olması ve kendini sürekli olarak güncelliyor olması lazım. Yani hizmet içi eğitimlerle; ama nitelikli hizmet içi eğitimlerle yapılmış olması için değil de gerçekten iyi düzeyde nitelikli bir hizmet içi eğitim sürecinde sürekli kendini güncellenmesi gerekiyor (A3).”

“A3” mesleki eğitiminin süreklilik arz eden eğitimlerle gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Böylece öğretmen sürekli bir gelişim içerisinde olmalıdır ve bakanlık da bu imkanları işlevsel şekilde sunmalıdır. “Fiziki şartlar” nitelikli eğitimde öne çıkmıştır. “OY3” e göre,

“Okuldaki fiziksel şartların uygunluğu yeteri kadar büyük bir derslik... İşte her çocuğa bir buçuk iki metre kare alan düşecek kadar bir derslik olmalıdır. İyi havalandırmalı, iyi ısıtılmalı böyle uygun fiziksel koşulların sağlandığı derslikler olmalıdır (OY3).”

“OY3” nitelikli bir eğitim için okulun fiziki şartlarının standartlara uygun şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Hem sınıflar hem de diğer alanlardaki fiziki şartların öğrencilerin ihtiyaçlarına ve standartlara göre oluşturulması ile nitelikli eğitimlere erişilebilir. Nitelikli eğitimde “etkili yönetici/yönetici seçimi” önemli rol oynamaktadır. “TT1” in görüşüne göre,

“Okul müdürleri de aynı durumda vizyoner okul müdürü formatına gelebilmesi için onlar da sistem içerisinde yetiştirilmesi gerekiyor. Mülakat sistemi evet olmalı okul yöneticileri müdür... Yarın her seçimde olmalı tek başına yeterli mi; ama hayır bir takım kişisel özellikler, teknik özellikler de bu işin içerisinde bir bütüncül [...] bütüncül olarak değerlendirilmesi gerekiyor (TT1).”

“TT1” in görüşüne göre nitelikli bir eğitim için okul yöneticisinin seçiminde etkili kriterlerin olması ve böylece etkili bir yönetici seçilmesi gerekmektedir. “Öğretmene değer/iş doyumunu” nitelikli eğitimi artırmaktadır. “Ö6” ya göre,

“Sen öğretmeni yönetmelikle korkutmamalıydın. Sen öğretmeni müfettişle korkutmamalıydın. Sen öğretmeni bir paydaşın olarak görmelisin. Sen öğretmeni bünyene almalıydın. Öğretmenliğin içerisinde idareci olmaktan, şube müdürü olmaktan, okul müdürü olmaktan daha değerlisi kaliteli bir eğitimci olabilmektir. Bu eğitimci kimliğine bürünebilirsek burada hiç kimse sorumluluğunun dışında bir şey yapmaktan imtina etmez. Vicdanlı çalışır. [...] (Ö6).”

Nitelikli eğitime öğrencilerin etkili şekilde erişimi için öğretmene değer verilmeli, önemsenmeli ve iş doyum artırılmalıdır. “Yeterli öğretmen/personel sayısı” nitelikli eğitim için sağlanmalıdır. “TT4” ün ifadesine göre,

“Bir kere okullarda öğretmen eksikliğinin olmaması lazım. Ben şeye karşıyım öğretmenlerin ücretli sözleşmeli kadrolu olma ayırımına karşıyım. Bir defa bu olay ortadan kalkacak (TT4).”

Eğitim sisteminin nitelikli eğitime erişebilmesi için başta öğretmenler olmak üzere sistemde personel eksikliği olmamalıdır. Ayrıca öğretmenler arası özlük ayrımları da olmamalıdır.

Okul içi ilişkiler. Mezosistem “okul içi ilişkiler” alt temasında sekiz kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “profesyonel/çözüm odaklı” (8), “uyumlu/verimli” (7), “saygılı/seviyeli” (5), “huzurlu/mutlu/motivasyonlu” (4), “olumlu okul iklimi” (3), “insancıl/güvene dayalı” (3), “sendika etkisiz/apolitik” (2) ve “ön yargısız/ölçülü” (2) kodlarıdır.

Okul içi ilişkilerde “profesyonel/çözüm odaklı” olunması gerektiği belirlenmiştir. “Ö1” in görüşüne göre,

“Öğretmenin görevinin yapması gerektiği gibi yaptığı, tabii ki yapmıyor demiyorum; ama insanız aksaklıklar olabilir. İlk başlarda huzurlu ortamdan bahsetmiştim. O huzurlu ortam öğretmenin ve idarenin birlikte uyum içerisinde çalışması ile birlikte uyum içerisinde çalışıldığında huzur içerisinde çalışıldığında hem idareci hem öğretmen huzurlu olur (Ö1).”

Okuldaki ilişkilerde herkesin görevini profesyonel şekilde yapması, mesleğine profesyonel bir yaklaşım göstermesi ve sorunlara çözüm odaklı yaklaşması beklenmektedir. “Uyumlu/verimli” olunması okul içi ilişkilerde öne çıkmıştır. “OY3” ün görüşüne göre,

“Evet dikey bir hiyerarşi olmamalı yani öyle bir şey olmamalı okul müdürü de saygı beklerken kendisinin de öğretmenlere aynı saygı göstermesi lazım. Karşımızda hatta yanımızda bizler kadar eğitilmiş öğretmenler var. Onların çok yetkin olmalarını istiyoruz. Onlar ne kadar yetkin öğretmenlik yaparsa bir okul müdürüne o kadar az iş düşüyor (OY3).”

Uyumlu ve verimli çalışmaların yapıldığı karşılıklı saygının korunduğu bir ilişki yapısı okul içi ilişkilerde beklenmektedir. “Saygılı/seviyeli” olunması da okul içi ilişkilerde öne çıkmıştır. “OY6” ya göre,

“Emekliliğim cebimde ve tecrübeliyim işte bu daha yeni geldi gibi havalara girmeden iki tarafın da bir statüsü var. Biz nasıl ilçe milli eğitim müdürümüze saygısızlık yapmıyoruz ki yapmamalıyız. Sonuçta çalışmalarını beğenelim ya da beğenmeyelim. Öğretmen arkadaşlarımızın da saygılı ve sevgi odaklı olması lazım. Özellikle bencilliğimizi bir kenara bırakarak çalışmalıyız diye düşünüyorum (OY6).”

“OY6” devlet yönetiminde makama karşı saygının karşılıklı korunması gerektiğini ifade etmektedir. Böylece ilişkilerde karşılıklı saygı korunmalı ve seviyeli olunmalıdır. Okul içi ilişkilerde “huzurlu/mutlu/motivasyonlu” olunması beklenmektedir. “OY5” in ifadesine göre,

“Okulun yerleşik kültürü varsa bir defa okulda olumlu bir iklim varsa iyi gidiyor. Okul yönetimi bir defa öğretmenlere baskıcı olmamalı, mobbing uygulamamalı. Onların çalışmalarını motive etmeli, onları desteklemeli elinden geldiğince... İlla parasal olmak zorunda değil manevi açıdan da destek çok önemli. Öğretmenin yaptığı bir çalışmaya teşekkür etmek onu sahipsiz olmadığını göstermek, yapılanları boşa gitmediğini göstermek öğretmek için çok motive edici oluyor (OY5).”

“OY5” öğretmenlerin yaptıkları güzel şeylerden dolayı onların takdir edilmesi gerektiğini ve okuldaki motivasyonun artırılmasının önemli olduğunu belirtmektedir. “İnsancıl/güvene dayalı” bir ilişki okulda olmalıdır. “Ö6” ya göre,

“Siz bilmiyorsunuz bir problemin nasıl çözüleceğini; ama bana yardımcı olabilmek için bir şeyler karıştırırsınız ya da bir şeyler yaparsınız çabalarsınız problem çözülmese bile ben mutlu olurum. Bunu kaybettik hocam. Biz öğretmen öğrenci, idare ve veli olarak biz bu ilişkiyi kaybettik hocam. Herkes çok yoğun herkesin önceliği var herkesin rolü var herkesin bir

makamı mevki var. En alttan en üstte kadar kendi beynimizde zihinsel bir kast sistemi oluşturduk. Herkese yaklaşırken bunu belirliyoruz (Ö6)."

Okul içinde güvene dayalı ve insan merkezli bir ilişki yapısı geliştirilmelidir. Böylece güçlü bir ilişki yapısının oluşturulabileceği belirlenmiştir.

Okul yöneticisi. Mezosistem "okul yöneticisi" alt temasında sekiz kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar "yönetme becerisi/iş doyumunu" (10), "yüksek yeterlikli/temsil yeterliliği" (6), "iletişim becerisi/iş birliği kurabilme" (5), "rehber/desteklenen" (3), "okul/çevre uyumu sağlayan" (3), "inisiyatif alabilen/özgür" (2), "okul başarısını artıran" (1) ve "objektif" (1) kodlarıdır.

Okul yöneticilerinin "yönetme becerisi/iş doyumunu" olması gerektiği saptanmıştır. "A8" in ifadesine göre,

"Türkiye'de bu eğitimde kalite meselesi tartışılırken belki de diğer ülkelerden daha farklı mı düşünmek lazım. Yani burada bizim kendi alanımız olması itibarıyla okul yöneticilerinin etkilerinin önemli olduğunu düşünüyorum; çünkü iyi yönetici atayamadığınız takdirde elimizde çok iyi öğretmen de olsa çok iyi öğrenme ortamlarını da sahip olsanız çok iyi programa da sahip olsanız öğrencinin aile çevresi ve öğrenci girdisi ya da hazırbulunuşluğu açısından çok iyi bile olsa çok kötü sonuç alabilirsiniz; çünkü okul yöneticileri bütün bu bileşenleri işlemez hale getirebilir özellik öğretmenler üzerinde yaratacağı etki ile onların motivasyonunu artırma veya azaltma yönünde etkisi ile bütün öteki faktörleri ve bileşenleri bir anda sıfıra doğru döndürebilir. Onların etkisini yok edebilir. O anlamda Türkiye'de öğretmen kadar önemli bir faktörün okul yöneticileri olduğunu düşünüyorum (A8)."

Okulun yönetilmesinde özellikle öğretmenlerin yeteneklerinden faydalanılmasında okul yöneticisinin yönetme becerisinin olması ve öğretmenlerin iş doyumunu artırması beklenmektedir. "Yüksek yeterlikli/temsil yeterliliği" okul yöneticisi özelliklerinde öne çıkmıştır. "TT4" e göre,

"Millî Eğitim Bakanlığı'nın temsil edemeyecek durumda olan okul idareciler de var. İki kelimeyi bir araya getiremeyecek olan idareciler de var. İdarecilerin bir vizyon misyon sahibi olması lazım, örnek olması lazım rol model olması lazım bunlara dikkat etmek lazım (TT4)."

Okul yöneticileri kurumunu temsil edebilecek yeterliğe sahip olmalı ve kurumuna vizyon katmalıdır. "İletişim becerisi/iş birliği kurabilme" okul yöneticisinden beklenmektedir. "TT3" ün görüşüne göre,

“Okul yöneticilerinin kesinlikle eğitim alması gerekiyor. Çevreyle iş birliği, iletişim konusu okulla çevreyle iletişim nasıl kurulur, bağlamında bir eğitim alması gerekiyor. Daha önce saydığım gibi okul yöneticileri kesinlikle profesyonel olarak atanması eğitilmesi gerekiyor (TT3).”

“TT3” okul yöneticilerinin iletişim konusunda eğitim almaları ihtiyacı olduğunu ifade etmektedir. Okul yöneticilerinin iletişim becerileri yüksek olmalı ve çevreyle iş birliği kurabilmelidir. Okul yöneticisinin “okul başarısını artıran” bir yapıda olması gerektiği öne çıkmıştır. “A8” e göre,

“Yönetici bileşenler üzerinde etki yaratıyor. O bileşenlerde çocuğun başarısı üzerinde yani dolaylı olarak akademik başarı üzerine etki yaratıyor (A8).”

“A8” okul içerisindeki ve dışarısındaki bileşenleri harekete geçirebilen bir yöneticinin çocuğun akademik başarısını da artırmada etkili olacağını ifade etmektedir. Öne çıkan özelliklerden biri de okul yöneticisinin “objektif” olmasıdır. “BT2” nin görüşüne göre,

“Okul müdürünün yansız, nesnel olması gerekir. O kariyer okul müdürlüğü makamının bir tescillenmesi bir akredite edilmesi gerekiyor (BT2).”

“BT2” yöneticilik makamı konusunda belirli standartların geliştirilmesi ihtiyacı olduğunu ve böylece yöneticinin nesnel olması gerektiğini ifade etmektedir. Kararlarında, davranışlarında ve tutumlarında okul yöneticileri nesnel olmalı ve kurumunu da bu nesnellik içerisinde yönetmelidir.

Okul finansmanı. Mezosistem “okul finansmanı” alt temasında iki kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “okul bütçesi” (9) ve “veli desteği” (3) kodlarıdır.

Okul finansmanın kullanılmasında ve oluşturulmasında “okul bütçesi” öne çıkmıştır. “A7” nin ifadesine göre,

“Bir defa okullara bütçe verebilmek lazım. Yani bunu yaparken de hesap verilebilirlik ve denetlenebilirlikle paralel gitmesi lazım. Yani herkes cennete gitmek istiyor; ama kimse ölmek istemiyor. Parayı veren adam tabii ki karışması lazım. Kaynakları etkin kullanıyor musun örgüt hafızası lazım ya bir kere (A7).”

“A7” okullara bütçe verilmesi ve bu bütçenin de denetiminin yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Böylece finansmanda okullar bağımsız bir bütçe ile

kendi ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Okulların finansmanının sağlanmasında “veli desteği” olduğu saptanmıştır. “OY6” ya göre,

“Para toplama ile alakalı [...] sonuçta velinin de bu işe bir katılımı, katılımdan kastı kendi çocuğu için bir emeği mutlaka olmalıdır (OY6).”

Kamu okulları doğrudan devlet tarafından finanse edilse de belirli bir bütçenin de veliler tarafından sağlanması finansmanını güçlendirecektir.

Okul/yerel-merkezi yapı ilişkileri. Mezosistem “okul/yerel-merkezi yapı ilişkileri” alt temasında beş kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “çevreyi tanımak/okula destek” (4), “fiziki/maddi destek” (4), “daha özgür/esnek mevzuat” (2), “merkezi yönetimi koruma” (1) ve “öğrenci yararına” (1) kodlarıdır.

Okulların merkezi ve yerel yapılarla ilişkilerinde “çevreyi tanımak/okula destek” olunması öne çıkmıştır. “BT3” ün ifadesine göre,

“İletişime gayet açık olmalı sadece şey değil hiyerarşik bir düzeyde olması gerektiğini çok düşünmüyorum. Okul işte belli bir çalışmalarını yürütürken ilçeye danışabilir ilçe üzerinden işlemlerini yürütebilir; ama bakanlıkla da rahat iletişime geçebilmelidir (BT3).”

“BT3” okulların yerel ve merkezi yapı ilişkilerinde daha esnek olabilmelerini ve böylece çevreyi tanımalarının artacağını, okula desteklerinin güçleneceğini belirtmektedir. Ayrıca okulların çevreyi tanınması ve destekler alabilmesinde okul yönetimlerinin yasal anlamda önleri açılmalıdır. Okulların yerel ve merkezi yapılardan “fiziki/maddi destek” beklediği belirlenmiştir. “TT2” ye göre,

“Bu sorunları çözmeye daha etkili oluyordu yani okula kısmen destek veriyordu. Yani bu okul destek de veriyordu araç gereç listesi ile birlikte okulların elektrik sorunlarını çözüyor bayağı faydalı oluyor iyi oluyordu. Bu ve benzeri ekipler milli eğitim bünyesinde olur, belediyeler kanalıyla olur muhtarlık kanalıyla mı ile mi yer kamuya ait mutlaka yerlerin bakımını ve onarımını tadilatını tamiratını yapması çok faydalı olur (TT2).”

“TT2” maddi açıdan destek olunması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca yerel yapılar zaman zaman okullara fiziki ve maddi desteklerde bulunmalıdırlar. İlişkilerin geliştirilmesinde okul yönetimleri “daha özgür/esnek mevzuat” olmasını beklemektedirler. “A4” e göre,

“Bir belediye okul yaptırmak istiyorsa bina yaptırmak istiyorsa müfredata müdahale etmeden, ne üretildiğine müdahale etmeden gayet buna imkân verebilmemiz lazım. Onların işi değil;

ama bir belediyenin böyle bir imkânı olabilir. Atıyorum mesela belediyeler bu dönemde okul öncesine el attılar gayet yerinde bu uygulama oldu. Türkiye'de merkezi hükümet bütün okul öncesi İhtiyaca cevap veremiyorsa diğeri de kamu kuruluşu diğeri de devreye girebilir. Bu yadırganacak bir şey değil vatandaş açısından. Mevzuat buna çok değer vermiyor ve dediğim gibi 90'larda yaşadığımızı makroekonomik sıkıntılar geri dönmüş gibiyiz. Evet, rakamsal olarak bütçe artıyor; ama bu bütçeyle iş yapabilme kabiliyeti biraz düşük (A4).”

“A4” belediyelerin okullara destek olması bakımından mevzuatsal engeller olduğunu ve daha esnek mevzuata ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Mevzuatsal engellerin ortadan kalkmasıyla okullar yerel ve merkezi yönetimler tarafından daha fazla desteklenebilir.

Farklılıklarda öğretmen/yönetici. Mezosistem “farklılıklarda öğretmen/yönetici” alt temasında dört kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “eğitimli öğretmen” (4), “rehber öğretmen desteği” (2), “sürekli eğitim” (1) ve “okul içi uyumlu çalışmalar” (1) kodlarıdır.

Farklılıklarda “eğitimli öğretmen” olunmasının beklendiği saptanmıştır. “BT4” ün ifadesine göre,

“Bu anlamda hiçbir eğitim almamış bir öğretmene lisans düzeyinde bu işler nasıl baş edilebileceği ve gelişim kazanımı temelli çalışabileceğini bilen bir öğretmen farkı bu çocuğun gelişimini doğrudan etkiliyor. İşte bu alanda iş birliği yok gerek üniversiteler gerek bakanlık iş birliği... (BT4).”

“BT4” ün görüşüne göre lisans düzeyinde alınmayan eğitim konusunda sonradan uzmanlaşmak güçtür. Farklılıklar konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin mevcut eğitimlerinin yeterli olmadığı ve buna yönelik eğitimlerin lisans eğitiminden itibaren alınması gerektiği ve eğitimciler bu konuda uzmanlaşması gerektiği belirlenmiştir. “Rehber öğretmen desteği” nin yeterli düzeye gelmesiyle farklılıkların yönetimi daha da kolaylaşacaktır. “Ö5” e göre,

“Rehber öğretmenlerin sürekli olarak sınıf öğretmenleri ile görüşüp bu anlamda bu görüşmenin ona göre sınıf öğretmenlerini nasıl davranılması gerekiyor, ne yapılması gerekiyor gibi konularda iş birliği içerisinde çalışmaları gerekiyor. Ben bu konuda eksiklik olduğunu düşünüyorum. Bu anlamda rehber öğretmenlerin okul psikolojik danışmanlarının daha fazla aktif olmaları gerektiğini düşünüyorum ideal olan budur (Ö5).”

“Ö5” farklılıklar konusunda rehber öğretmenlerin daha fazla aktif rol olmasını ve okuldaki diğer paydaşlarla iş birliği içerisinde daha katılımcı olarak çalışmaları

gerektiğini belirtmektedir. Farklılıklarda “sürekli eğitim” sürecinin olması beklenmektedir. “TT1” in görüşüne göre,

“Yani sürekli bir eğitimden geçilmesi gerekiyor. Yani biz farklılıklardan ne anlamalıyız, farklılıkları nasıl yönetmeliyiz sürecin içerisinde hangi aktörler var. Konu bazlı veya tema bazlı olarak bence sürekli eğitimden geçmek uygulamaya yansıtma ve uygulama sonuçlarını raporlaştırılmak şeklinde olmalıdır (TT1).”

Öğretmenler ve yöneticiler, eğitim sistemi içerisinde farklılıkların yönetiminde sürekli eğitim almalıdır ve çağın gerisinde kalmamalıdır.

Veli/okul ilişkileri. Mezosistem “veli/okul ilişkileri” alt temasında üç kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “destek odaklı/iletişimli” (3), “uyumlu/iş birlikli ilişkiler” (2) ve “nitelikli toplantılar/tanışma” (1) kodlarıdır.

Veli okul ilişkilerinde “destek odaklı/iletişimli” olunması öne çıkmıştır. “TT2” ye göre,

“Şimdi şartların tabii eğitimde veli öğretmen öğrenci birlikte olması gerekiyor. İmkanların kırsalda özellikle biraz daha iyileştirilmesi gerekiyor. Pandemi sürecinde biraz tabii daha bu süreçte birazdan sıkıntılar yaşandı. İşte her evde internetin olmaması bilgisayarın olmaması tabletin olmaması bunlar biraz dezavantaj yaşattı açıkçası. Yani kaliteli eğitim için veli desteğinin önemli olduğunu düşünüyorum (TT2).”

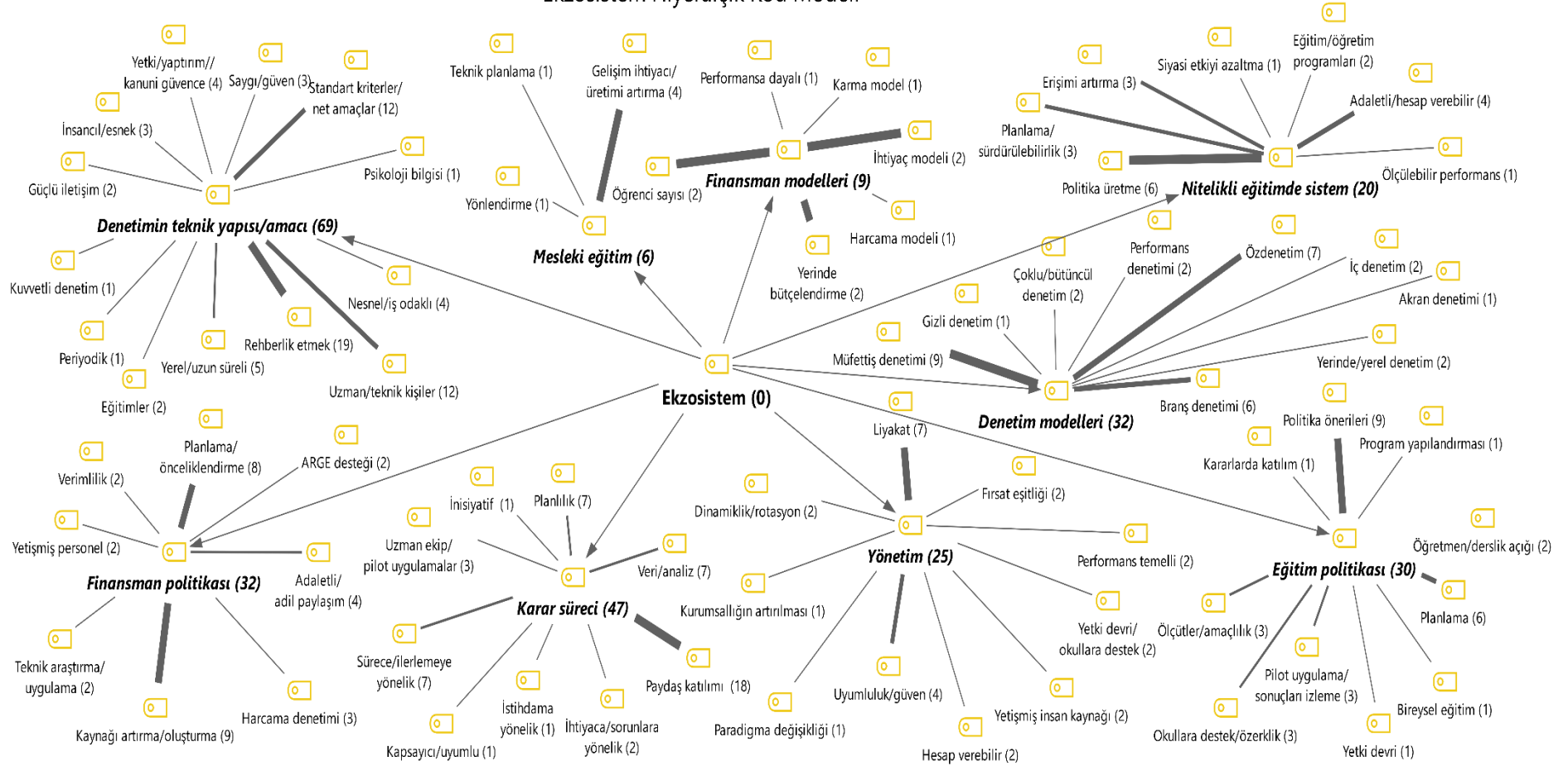
Veli okul ilişkilerinde iletişimin yüksek olması ve karşılıklı desteğin sağlanması beklenmektedir. “Uyumlu/iş birlikli ilişkiler” veli okul ilişkilerinde saptanmıştır. “A3” ün görüşüne göre,

“Aileler mutlaka işin içerisinde olmalıdır. Yani iş birliği içerisinde çalışılmalıdır. Okulla iş bitmiyor ailelerin de bu işin içinde olup öğretmenlerle okul yöneticileriyle ya da rehber öğretmenleriyle koordineli bir şekilde çalışabilmesi lazım (A3).”

Ailelerin okulla iş birliği içerisinde olması, uyumluluklarının yüksek olması ve okullara her yönüyle destek vermeleri gerektiği öne çıkmıştır.

Ekzosistem. Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türk eğitim sisteminde beklenen modelin ekzosistem katmanı bu başlıkta incelenmiştir. Bu kapsamda ekzosistem katmanında ortaya çıkan bulgular ekzosistem hiyerarşik kod modelinde aşağıda Şekil 30’da sunulmuştur.

Ekzosistem Hiyerarşik Kod Modeli



Şekil 30. Ekzosistem hiyerarşik kod modeli

Şekil 30'a göre ekzosistem hiyerarşik kod modelinde ekzosistem katmanında toplamda 270 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda dokuz alt tema ve 75 kod ortaya çıkmıştır. Ekzosistem katmanında ortaya çıkan alt temalar: “karar süreci”, “nitelikli eğitimde sistem”, “denetim modelleri”, “denetimin teknik yapısı/amacı”, “eğitim politikası”, “mesleki eğitim”, “finansman politikası”, “finansman modelleri”, ve “yönetim” şeklindedir. Ekzosistem katmanında yer alan alt temalara yönelik bulgular frekanslarına göre aşağıda yer verilmiştir.

Denetimin teknik yapısı/amacı. Ekzosistem “denetimin teknik yapısı/amacı” alt temasında on üç kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “rehberlik etmek” (19), “standart kriterler/net amaçlar” (12), “uzman/teknik kişiler” (12), “yerel/uzun süreli” (5), “yetki/yaptırım/kanuni güvence” (4), “nesnel/iş odaklı” (4), “insancıl/esnek” (3), “saygı/güven” (3), “eğitimler” (2), “güçlü iletişim” (2), “psikoloji bilgisi” (1), “periyodik” (1) ve “kuvvetli denetim” (1) kodlarıdır.

Denetimin teknik yapısı ve amacında “rehberlik etmek” olduğu belirlenmiştir. “A3” ün görüşüne göre,

“Bence müfettişin görevi güçlendirme olmalı öğretmenin eksiğini söyleme değil de güçlendirme olmalı ve müfettiş, müfettiş de demeyelim ona rehber uzman diyelim sınıfa girmeli öğretmeni izlemeli öğretmende nerede eksiği varsa onları tespit etmeli ve dönem sonunda ya da yaz aylarında öğretmenin bu eksiğine yönelik hizmet içi programlar olmalı. Birçok onlarca hizmetiçi program olmalı öğretmen o programlardan bir tanesine müfettiş tarafından ya da rehberlikçiler tarafından yönlendirilmeli ve öğretmen o uzman tarafından uygun görülen süre kadar o eğitimlere dahil olmalıdır (A3).”

“A3” rehberlik sonucunda eğitimlerin de verilmesi ile gelişimlerin olabileceğini belirtmektedir. Denetimin amacı rehberlik etmektir ve rehberlik yoluyla öğretmenler ve yöneticiler yönlendirilmelidir. “Standart kriterler/net amaçlar” olması gerektiği rehberlikte saptanmıştır. “Ö5” in ifadesine göre,

“Yurt çapında Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırlayıp denetmenlere, denetmenlerin de idarecilere göndermiş olduğu ve onlardan düzenli olarak istedikleri bir kriterler tablosu değerlendirme tablosu olmalıdır. Denetleme tablosu olmalı yani [...] (Ö5).”

“Ö5” in görüşüne göre yurt çapında kullanılan belirli ölçütlerle denetimler yapılmalıdır. Denetimde standart kriterler olmalıdır ve amaçları da net bir şekilde

belirlenmelidir. “Uzman/teknik kişiler” tarafından rehberliğin yapılması gerektiği belirlenmiştir. “Ö2” ye göre,

“Hocam alanında uzman bu işi bilen hocalarımızın bu işe gelmesi lazım. Mesela liseye giden biri sınıf öğretmenliği yapmamış olabilir; ama ilkokulda bana gelecek bir denetim hocamızın bu işi gerçekten tecrübe etmiş olması gerekli. Benim beklediğim arzu ettiğim şey bu. Dışarıdan gelen hoca daha önce bu konuda çalışmış olsun ki tecrübeli olsun ki benim eksiklerim söyleyin benim yaptığım güzel çalışmayı da takdir etsin (Ö2).”

“Ö2” denetim yapacak kişilerin uzman, teknik kişiler olması ve denetledikleri branş konusunda hakimiyetlerinin olması gerektiğini ifade etmektedir. “Yerel/uzun süreli” bir süreç ile rehberlikler yapılmalıdır. “OY4” ün görüşüne göre,

“[...] merkezden bir denetim olması çok zor; çünkü her okulumuzda denetim yapamıyoruz her öğretmenimize ulaşamıyoruz belli bir aşamalar koymuşuz; ama biz sadece şu an denetimde belli bir coğrafyanın genel resmini çıkarabiliyoruz (OY4).”

Kısa süreli olmasından ve okulu çok fazla tanımamalarından dolayı merkezi denetimler verimsiz geçmektedir; bundan dolayı denetimlerin yerelde ve daha uzun süreli olmasıyla etkinliğinin artacağı saptanmıştır. “Yetki/yaptırım/kanuni güvence” denetimde olması gereken bir özellik olarak ortaya çıkmıştır. “OY3” e göre,

“Devlet memurlarını bile şeye sokabilirsin uyarı kınama aylıktan kesmeye kadar gider; ama sizin karışışınızda bir cezai yaptırım olmadığı zaman buna denetim diyebilir miyiz? Diyemezsiniz ki denetim değildir. Başka bir şeydir bu birileri gözlem yapmak istiyorsa yapsın; ama denetim diye bir şey varsa onun bir karşılığının olması lazım mesela tayin bile olur (OY3).”

“OY3” yaptırımsız denetimin, denetim olamayacağını; ancak gözlem olabileceğini belirtmektedir. Denetim sonucunda bir yaptırımın olmasının gerektiği ve böylece amacına ulaşabileceği belirlenmiştir. “Nesnel/iş odaklı” bir denetim beklenmektedir. “TT2” nin ifadesine göre,

“Yani farklılıklarımız olabilir inanın farklılıklar çok fazla dikkate alarak birbirimize farklı değerlendirme yapacağımızı düşünmüyorum. Yani denetimin yine kendi özdenetimimiz. [...] (TT2).”

“TT2” denetimde farklılıklara karşı bir ayrımcılık yapılmadan denetimin yapılması gerektiğini belirtmektedir. Böylece farklılıkların olması durumunda denetim nesnellliğini kaybetmemelidir ve iş odaklı değerlendirmeler yapılmalıdır.

Karar süreci. Ekzosistem “karar süreci” alt temasında dokuz kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “paydaş katılımı” (18), “sürece/ilerlemeye yönelik” (7), “veri/analiz” (7), “planlılık” (7), “uzman ekip/pilot uygulamalar” (3), “ihtiyaca/sorunlara yönelik” (2), “inisiyatif” (1), “kapsayıcı/uyumlu” (1) ve “istihdama yönelik” (1) kodlarıdır.

Karar sürecinde “paydaş katılımı” na dikkat edilmesi öne çıkmıştır. “A3” ün ifadesine göre,

“Eğitimin paydaşları mutlaka bir arada olmalı ve o paydaşların her birinin eşit düzeyde söz hakkına sahip olması gerekiyor. Bu bir bunun yanında da pilot uygulamalarla alınan kararlar uygulanabilir sonuçları profesyonel bir şekilde değerlendirilir. Sonra bölgesel uygulamaya geçer, bölgesel uygulamada alınan kararlar uygulanır sonuçları değerlendirilir düzenlemeler güncellemeler yapılır ve ülke sathına yayılabilir (A3).”

“A3” paydaş katılımlı karar sonucunda pilot uygulamaların yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Kararların alınmasında paydaşların da katılımı olmalıdır ve söz hakları da eşit derece olmalıdır. “Sürece/ilerlemeye yönelik” bir karar süreci işletilmesi beklenmektedir. “Ö4” e göre,

“Yani alınacak kararın sen de biliyorsun karar yönetimin kalbidir böyle bir söz var değil mi? Bir karar alırken o kararın sistemi geliştirilebilir kılması lazım, geliştirilebilir olması lazım tamam ben bir şey yapacağım; ama bu yaptığın şey o güne kadar yapılan şeylerin bir üst merhalesi olmalıdır. Onu geçecek daha iyi olacak sistem iyileştireceksin. Vurgulamış olduğun sistemi iyileştireceksin daha üst noktaya götüreceksin; ama sen benim gördüğüm kadarıyla bunu yapmıyorsun benim dediğim hep bu çerçeve var ya o çerçeveyi korumaya yönelik yapıyoruz ediyoruz; ama sonuca bakıyorsun sonuçta elimizdeki şey hep aynı şey değişen hiçbir şey yok benim gördüğüm bu (Ö4).”

“Ö4” ün görüşüne göre kararlar geliştirilebilir ve sistemi iyileştirmeye dönük olmalıdır. Ayrıca kararlarda “veri/analiz” yapılmasıyla etkili kararların alınabileceği saptanmıştır. “A2” nin görüşüne göre,

“Pilot denemeler çok önemli bence öğrenciyi etkileyen kararlar 4+4+4 çıktığında birçok kez tartışıldı hatta tırnak içinde ne dediler gece tartışıldı mecliste karar verildi ertesi gün uygulandı nerede pilot uygulaması denildi. Politika üretiyoruz karar alıyoruz onun artıları eksileri çok iyi irdelenmelidir. Hemen karar aldım uygulamadım olmamalıdır (A2).”

“A2” nin görüşüne göre kararların olası etkilerinin iyi hesaplanması gerekmektedir. Karar alınırken verilerin toplanması, analiz edilmesi ve pilot

uygulamalarının yapılması beklenmektedir. “Planlılık” kararlarda öne çıkmıştır. “A1” e göre,

“Her şeyden önce alınacak kararların sağı solu düşünölmelidir. Burada eğitim planlamacılarına ve bizim doktora yaptığımız alana bu anlamda çok iş düşüyor. Aslında maalesef nicelik baskı yüzünden nitelik şu an arka plana atılmış durumda. Nitelikli bir süreç için nitelikli bir eğitim yaşantısı için her anın planlanması gerekir (A1).”

“A1” karar süreçlerinde planlamada özellikle eğitim planlamacılarının aktif şekilde rol alması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca planlamanın karar sürecinde önemli bir rolü olmalıdır ve uzman kişilerce yapılmalıdır. “İhtiyaca/sorunlara yönelik” bir karar süreci işletilmelidir. “TT3” ün ifadesine göre,

“Yani tabandan okul yöneticilerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre gelen talepler dikkate alınmalı ve gerekli analizler yapıldıktan sonra tabandan gelecek şekilde bürokrasinin önüne sunulmalıdır. Bürokraside yapabileceğı her şeyi yapabilmeli biraz daha yetki genişliğı çerçevesinde bunları değerlendirmek; ama maalesef tam tersi [...] (TT3).”

Kararlar ihtiyaçlara ve sorunları çözmeye yönelik olmalıdır. Böylece sorunlar ve ihtiyaçlar tespit edilmeli ve kararda bu çerçevede paydaşlarla alınarak politika yapıcılara sunulmalıdır.

Denetim modelleri. Ekzosistem “denetim modelleri” alt temasında dokuz kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “müfettiş denetimi” (9), “özdenetim” (7), “branş denetimi” (6), “yerinde/yerel denetim” (2), “iç denetim” (2), “performans denetimi” (2), “çoklu/bütüncül denetim” (2), “akran denetimi” (1) ve “gizli denetim” (1) kodlarıdır.

Denetim modellerinde “müfettiş denetimi” öne çıkmıştır. “A2” nin ifadesine göre,

“Ben aslında eski sistemden memnunum hocam; çünkü dışarıdan bağımsız bir denetim gelmesi bence önemliydi. Dışarıdan öğretmeni tanımıyor, öğrenciyi tanımıyor bağımsız şekilde geliyor. Elinde kriterler var o kapsamda değerlendiriyor. Ders denetimi yapıyor. Okul denetimi yapıyor. Ben bunu daha sağlıklı buluyordum o sistem beğeniyordum (A2).”

“A2” müfettişler tarafından denetim yapılmasını beğenmektedir. Müfettiş denetiminde daha nesnel olunduğı ve dışarıdan bir değerlendirici tarafından yapılmasının olumlu olduğı öne çıkmıştır. “Özdenetim” de denetim modellerinden biri olarak saptanmıştır. “BT3” e göre,

“Öncelikle öğretmenlerimizin sorumluluk noktasında her öğretmenimizin kendi sorumluluklarının farkında olması gerekir, özdenetim süreci olmalı diye düşünüyorum. Bunun farkında olmalıdır ve kendisinde hangi alanlarda yeterli olması gerektiğini [...] (BT3).”

“BT3” ün görüşüne göre denetim öğretmenin kendi sorumluluğunda olmalıdır. Böylece sistemde öğretmen ve yöneticiler kendi kendilerini değerlendirebilmelidir. Denetim modellerinden biri de “branş denetimi” dir. “Ö7” nin görüşüne göre,

“Ben alan uzmanlığı bağlamında bir denetim istiyorum. Beni denetleyecek insanın benim alanımdan olması gerekiyor (Ö7).”

“Ö7” denetim yapacak kişilerin denetledikleri branşın uzmanı olması gerektiğini belirtmektedir. Denetim süreçlerinde, denetlenen öğretmen ve yöneticilerin branş denetimi talep ettikleri, denetleyen kişinin denetlediği branşın uzmanı olmasının beklendiği öne çıkmıştır. “Yerinde/yerel denetim” de denetim modellerinden biri olarak belirlenmiştir. “TT3” ün ifadesine göre,

“Mutlaka bir rehberlik olması gerekir. Önce doğru yöneteceğiz ki öğretmene ve okul yöneticilerine daha sonra onu isteyeceğiz bilmediği bir kişiden bir şey yapmasını istemiyoruz kendisine haksızlık olur. Bununla ilgili uzmanlar müfettişler olabilir, tecrübeli yönetici olabilir, mutlaka yerinde etkili bir eğitim verilmesi gerekir. Daha sonra da denetim faaliyetleri yapılabilir eğitim faaliyetleri yapılması eğitim kalitesinin artırılması çok çok önemli; ama önce mutlaka yerinde rehberlik çalışmaları yapılması gerektiğini düşünüyorum (TT3).”

“TT3” ün görüşüne göre rehberlik yapılmadan denetim yapılması uygun değildir. Ayrıca denetimler uzaktan kişilerle değil yerinde ve yerelde yapılmalıdır. Bir diğer denetim modeli de “iç denetim” dir. “A3” e göre,

“Belki şu olabilir her okulun kendi iç denetçisi olmalı ve her gün bir öğretmenin dersine girmelidir. Profesyonel bir denetçi olmalı ve her bir öğretmenin dersine girmeli öğretmeni takip etmeli; ama müfettiş gibi değil rehberlikçi gibi bir uzman olarak ve öğretmenle ilgili her biri rapor verebilir ya da öğretmenle toplantı yapıp onun üzerine yoğunlaşarak öğretmenin daha başarılı olmasında destek olabilir (A3).”

İç denetimle okul içerisinde bir denetim mekanizması kurulmalıdır. Denetçi okulda görev yapmalıdır ve okulu yerinde denetlemelidir. “Performans denetimi” de denetim modellerinden biridir. “TT2” nin ifadesine göre,

“Yani veli özellikle yani öğretmenler daha önceki performans dayalı yönetim sistemleri bir dönem uygulanmaya kalkındı bunun faydalı olacağı kanaatindeyim açıkçası. Yani bu

sonuçların da önemli olduğunu düşünüyorum. Bire bir tam doğru sonuçlar çıkarılabilir; ama en azından belirli ipuçları verir veya bunun da birbirimize denetleme ister istemez olacağını düşünüyorum (TT2).”

“TT2” nin görüşüne göre denetimler çalışma performansları üzerinden yapılabilir. Böylece geçmiş çalışmalardaki performanslar dikkate alınabilir, performans üzerinden bir denetleme ve değerlendirme yapılabilir.

Finansman politikası. Ekzosistem “finansman politikası” alt temasında sekiz kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “kaynağı artırma/oluşturma” (9), “planlama/önceliklendirme” (8), “adaletli/adil paylaşım” (4), “harcama denetimi” (3), “verimlilik” (2), “yetiştirilmiş personel” (2), “ARGE desteği” (2) ve “teknik araştırma/uygulama” (2) kodlarıdır.

Finansman politikasında “kaynağı artırma/oluşturma” öne çıkmıştır. “Ö3” e göre,

“Okulların hepsinin belirli bir ihtiyacı var. Bu da bir şey gerektiriyor söylediklerim uçuk şeyler olabilir; ama bir okulun süreç içerisinde başlangıcından itibaren gerçekten izlenirse nelere ihtiyacı olacağı az çok belli olacaktır. Yıllık maliyetinin ne olduğu belli olacaktır ki bir zamanlar toplam kalitenin içinde bu da vardı. O stratejik planlar falan yapılırken okulun stratejik planlarına göre okullara bütçe verilecek bana mantıklı gelmişti stratejik planı adam gibi yapıp okulun olası karşılaşacağı şeyler nelerdir ona göre plan yapılırsa az çok bütçe de ortaya çıkıyor. Okula da böyle bir bütçe aktarılması gerektiğini düşünüyorum. Okulun bir bütçesinin olması gerekiyor (Ö3).”

“Ö3” temel ihtiyaçların belirli olduğunu ve karşılanması için yeterli bütçelerin ayrılması gerektiğini belirtmektedir. Finansmanda “planlama/önceliklendirme” yapılması beklenmektedir. “OY6” ya göre,

“Merkeze para göndererek il milli eğitim müdürlüğünün, özel idarenin planlamasıyla oradaki mühendisin eğitim ortamını bilmeden gelip ‘bu duvara ne gerek var’ demesiyle değil de okul bazlı bütçeleme ile olabilir. [...] İlçede bir komisyon kurularak bu tarz şeylerin merkezden harcama değil de yerelde o ihtiyacı gören o okul müdürünün ilçe milli eğitim müdürlüğü komisyonu belirleyebilir. İle yazıyoruz bu sene dursun deyip ret olabiliyor. Yerinde bütçelenmesi gerektiğini düşünüyorum (OY6).”

“OY6” merkezi bir şekilde ilçe milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla finansman sürecinin işletilebileceğini ifade etmektedir. Finansman politikasının oluşturulmasında planlamalar kapsamlı, ihtiyaca dönük yapılmalı ve

önceliklendirmelerde nesnel olunmalıdır. Finansmanın okul ihtiyaçlarına göre “adaletli/adil paylaşım” a göre şekillenmesi beklenmektedir. “A5” in ifadesine göre,

“Finansmanda kesinlikle bizim logaritmik ekonometrik ölçümler yapmamız gerekir diyorum. Birincisi de iki önemli kavrama önem vermemiz lazım bunlardan biri adilliktir, eşitlik değil eşitlik başa bela eşitlik lğdır'a da aynı para bir işe yaramıyor para boşuna gidiyor. İkincisi adil hakkaniyete dayalı bir finansman ikinci aşamada da yeterli ve kime ne kadar yeterli... Birincisinde herkese ihtiyaç duyduğu adaleti sağlamalıyız. İkincisi de bu adaleti sağladıktan sonra ne kadarın sorusunu bulmalıyız (A5).”

“A5” adaletli, adil ve herkesin ihtiyacına yetecek kadar finansman payının ayrılması gerektiğini belirtmektedir. Böylece finansmanda herkese yetecek kadar adaletli bir paylaşım politikası uygulanmalıdır.

Eğitim politikası. Ekzosistem “eğitim politikası” alt temasında on kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “politika önerileri” (9), “planlama” (6), “ölçütler/amaçlılık” (3), “okullara destek/özerklik” (3), “pilot uygulama/sonuçları izleme” (3), “öğretmen/derslik açığı” (2), “bireysel eğitim” (1), “yetki devri” (1), “program yapılandırması” (1) ve “kararlarda katılım” (1) kodlarıdır.

Eğitim politikalarında “politika önerileri” öne çıkmıştır. “TT6” nın ifadesine göre,

“Okulda öğretmen tutmakta zorlandığımız bir dönemde daha cazip hale gelmesi lazım. Bugün sadece güneydoğuya has olmaması lazım. Bize de güneydoğuya daha yani sadece buradaki öğretmenlere cazip olmaması lazım. Burada öğretmenlere bir özlük puan sistemi olabilir. Öğretmen buraya geldiği zaman bu okula geldiği zaman merkezi bir okula öğrenci hazır geliyor. Okul hazır fiziki olarak hazır bir an önce kaçmaya çalışıyor açıkçası bu okulların bir cazibesi bir artışı olursa burada öğretmen de kalır okul idaresi de kalır burada bir gelişme olur (TT6).”

“TT6” nın görüşüne göre zor şartları olan bölgelerde öğretmenlerin tutulması kolay olmamaktadır. Katılımcılar TES’e yönelik çeşitli politika önerilerini TT6’nın sunduğu gibi sunmuşlardır. Böylece eğitim politikalarında katılımcıların politika önerileri olduğu saptanmıştır. “Planlama” yapılması eğitim politikalarında belirlenmiştir. “A5” e göre,

“Sen kitabını verdiğin zaman işini çözmüyorsun ki. Ona internet de vermen gerekiyor. İnternet verince yetmiyor ki tablet vermen lazım. Bir tane tablet verirsen o da yetmiyor yani yeterlilik kavramı üzerinde düşünmek lazım. Yeterliliği de esnek ve dinamik bir kavram olarak

düşünmek lazım. Ankara'daki birinin vereceği kararla bu iş olmaz. Nevşehir'dekinin bağlamı ihtiyacı ekolojisi farklıdır İğdır farklıdır Ankara farklıdır yani (A5)."

"A5" ihtiyaçların giderilmesinde yeterlilik kavramı üzerinde durmaktadır. Eğitim politikalarının üretilmesinde planlamanın önemli bir unsur olduğu ve dikkate alınması gerektiği saptanmıştır. Eğitim politikalarında öne çıkanlardan biri de "ölçütler/amaçlılık" tır. "BT2" nin ifadesine göre,

"Yapılan her işin standardının belirlenmesi gerekiyor. İşte yeni bir eğitim sistemi kurgulandı ise bunun en ince ayrıntısına kadar bir okulda ders programını nasıl yapılması gerektiğini daha ayrıntılı bir şekilde şey yapan standarda bağlayan bir yapının olması gerekiyor ki böyle olduğu zaman sadece destek vermek zorunda kalır. Atıyorum bir STK bir yönetmeliğin önüne geçemez. Yani bu yapılacak iş ve işlemlerin hem senin süreçlerden belirlenip de her bir aşamasından standarda bağlanması yani birçok yani şu an tartışmaya neden olan şeyi engeller (BT2)."

"BT2" eğitim politikalarında üretilen politikalarda belirli ölçütlerin ve amaçların net bir şekilde olması gerektiğini belirtmektedir. Belirli ölçütleri olan politikaların standartlarının sağlanmasıyla eğitim sistemi daha işlevsel olacaktır. Eğitim politikasında "okullara destek/özerklik" beklendiği saptanmıştır. "BT4" nin görüşüne göre,

"Aslında burada yerel yönetimlerinde yerel yönetimlerle bir destek yapacağı zaman o çocuk özelinde konuştuğumuz için merkezi desteklerle bir bütün olarak çalışması gerekiyor. Yani kendisi birkaç okul belirleyip bu okullara yaptığı çalışmanın münferit olarak çok fazla faydası oluşmuyor (BT4)."

"BT4" ün görüşüne göre destekler merkezi ve sistematik şekilde tüm okulları kapsamalıdır. Böylece merkezi ve yerel yapılar tarafından okullara destek verilmeli ve okulların özellikle harcamalar konusunda özerkliği sağlanmalıdır. "Pilot uygulama/sonuçları izleme" ihtiyacı eğitim politikasında belirlenmiştir. "A8" e göre,

"Yeni başlayanları kapsamaması gibi Türkiye bir kültür edinmeli. Yeni başlayan öğrenciler için de uygulamaları birkaç ilerden başlatarak tarih vererek yani bugün bir şey değiştirecekse şunu da demeli mesela '2024'te başlayacak, 2026 şu başlayacak' demeli. Bugün karar alıyorsun hemen bu seneki öğrenciden başlıyoruz. Böyle bir sistem eğitimde böyle bir şey olmaz başka bir yerde olabilir acildir gecikmesinde sakınca olabilir; ama eğitimde hiçbir şeyin bir iki sene gecikmesinde sakınca yoktur (A8)."

“A8” süreç içerisinde kural değişiklikleri olduğunu ve bu durumun da mağduriyet yarattığını belirtmektedir. Ani kararlar alınarak mağduriyetler yaratılmaması için politikaların üretilmesinde ve karar alınmasında pilot uygulamalar yapılmalıdır ve kararların sonuçları analiz edilmelidir. “Öğretmen/derslik açığı” eğitim politikalarında ortaya çıkmıştır. “A4” ün ifadesine göre,

“Eğitime ayrılan bütçe ve bu anlamda öğretmen açığı, okul açığı, derslik açığı kapanmalı. Türkiye makroekonomide biraz sıkıntı yaşıyor; ama ekonomi büyüklüğü açısından da bunu halledebilecek boyutta. Bunun neden böyle olduğunu açıkçası ben de bilmiyorum. Kamu maliyesinin nasıl işlediğini nasıl bir mantığı var bilemiyorum; ama dediğim gibi ekonomideki büyüklüklere falan baktığımızda Türkiye'nin bir derslik sorununun olmaması lazım. (A4).”

“A4” öğretmen açığının olması ve derslik açıklarının devam etmesi sorunu olduğunu belirtmektedir. Böylece öğretmen ve derslik açığının ivedilikle kapatılmasına yönelik politikalar üretilmelidir.

Yönetim. Ekzosistem “yönetim” alt temasında on kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “liyakat” (7), “uyumluluk/güven” (4), “performans temelli” (2), “yetiştirilmiş insan kaynağı” (2), “yetki devri/okullara destek” (2), “fırsat eşitliği” (2), “hesap verebilir” (2), “dinamiklik/rotasyon” (2), “paradigma değişikliği” (1) ve “kurumsallığın artırılması” (1) kodlarıdır.

Yönetimde “liyakat” uygulaması yapılması beklenmektedir. “TT3” ün ifadesine göre,

“Eğitim yönetimi alanınız olduğu için eğitim-öğretim ciddi anlamda atamalarda kariyer, liyakat ve sınava dayalı tam olması lazım. Yani bu son zamanlardaki keyfi adamına göre, vakıf, dernek, sendika ve yerlisi şeklinde atamalar bir an önce eğitim sisteminden çıkarılmalıdır (TT3).”

“TT3” ün görüşüne göre yönetici seçimlerinde ivedilikle liyakate geçilmelidir. Yöneticilerin atanmasında liyakat ilkesi benimsenmeli ve belirli bir gruba aitlik durumuna göre değil sınava ve nesnel ölçütlere dayalı bir sistemde görevi en iyi yapacak kişiler seçilmelidir. “Uyumluluk/güven” olması yönetimde belirlenmiştir. “TT2” ye göre,

“Yani insanımıza güvenmek durumundayız birbirimize güvenmek zorundayız. Yani farklılıklarımız olabilir inanın farklılıklar çok fazla dikkate alarak birbirimize farklı değerlendirme yapacağımızı düşünmüyorum (TT2).”

“TT2” yönetiminde güven ortamının sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Eğitim sisteminde herkesin birbirine güvendiği ve bu güven ekseninde uyumluluk göstererek çalışabildiği bir yönetim yapısı beklenmektedir. “Yetişmiş insan kaynağı” na yönetiminde ihtiyaç olduğu saptanmıştır. “A6” nın ifadesine göre,

“Buradaki insan faktörü açısından yetersizliğimiz var. Tabii bütçemiz kaynaklarımız savurgan bir ülkeyiz görüyorsunuz. Dışarıdan çok göç alan bir ülkeyiz altyapıyı sağlamakta da yeterli değiliz (A6).”

“A6” bütçede savurganlıklar olduğunu ve savurganlığın insan kaynağını yetiştirmeyi etkilediğini belirtmektedir. Yönetimde yetişmiş insan kaynağı ihtiyacı vardır ve yetişmiş insan kaynağı için de yatırımlar yapılmalıdır. Yönetimde “yetki devri/okullara destek” yapılması beklenmektedir. “Ö7” nin görüşüne göre,

“Bu sadece okul idaresi değil bu kitlesel bir tavır ortaya koymak gerektiğini ortaya koyuyor aslında. Okul idaresi tek başına bunları çözemez; çünkü Türk eğitim sisteminde politik olarak bunun sert bir şekilde takip edilmesi gerekiyor. Özellikle öğrenci sorunlarında madde bağımlılığıdır erken yaşta evliliklerin bu tür konularda çok daha ciddi politikalara ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Çocuk biriyle kaçıyor mesela aynı öğrenci nişanlı bir şekilde okula devam ediyor. Halbuki yönetmelik gereği nişanlı veya evli okula devam edemez ki liseye açık öğretime devam etmen gerekiyor (Ö7).”

Sorunlarda okullar yetersiz kalmaktadır ve kitlesel tavrın ortaya koyulabileceği politikalara ihtiyaç vardır. Okullara yetki devri verilmesi gibi yasal anlamda güçlenebilecekleri düzenlemelere ihtiyaç olduğu saptanmıştır. “Hesap verebilir” yönetiminde öne çıkmıştır. “A7” ye göre,

“Bugün kaynakları etkin kullanılmıyorsa verimli kullanılmıyorsa bunda denetimin rolü vardır. Yönetim keyfilik demek değildir. Hesap verebilirlik koyacaksınız (A7).”

“A7” kaynakların etkin kullanılmamasında denetimsizliğin rolü olduğunu ve bu durumun hesap verilmemesinden kaynaklandığını ifade etmektedir. Yönetimde yöneticinin hesap verebilir olması gerekmektedir. Hesap verebilirlik ile etkinlik ve verimlilik artacaktır.

Nitelikli eğitimde sistem. Ekzosistem “nitelikli eğitimde sistem” alt temasında yedi kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “politika üretme” (6), “adaletli/hesap verebilir” (4), “erişimi artırma” (3), “planlama/sürdürülebilirlik” (3),

“eğitim/öğretim programları” (2), “ölçülebilir performans” (1) ve “siyasi etkiyi azaltma” (1) kodlarıdır.

Nitelikli bir eğitim sistemi oluşturulmasında “politika üretme” ihtiyacı saptanmıştır. “OY5” e göre,

“Şimdi sabit bir bilgi ile yıllarca gidebilen bir eğitim sistemi yok. Sürekli güncellenen bir eğitim sistemi var. Sürekli yeni bilgiler ortaya çıkıyor bu bilgilerinde kullanılabilirlik açısından öğretmenlerin de hem bu bilgiyi alması açısından hem de güncellemeleri gerekiyor. Şu an bakıyorum öğretmenin bir durağanlıktan kurtulması gerektiğini düşünüyorum. Ben açıkçası öğretmenler mesleki gelişim açısından çok aktif görmüyorum açıkçası (OY5).”

“OY5” in görüşüne göre eğitim sisteminde bilgi güncellemesi çok sık yapılmaktadır ve oturmamış bir öğretim programı vardır. Nitelikli bir eğitim için politika üretilmesi gerekmektedir ve politikalar da sık değişikliğe uğramadan süreklilik göstermelidir. “Adaletli/hesap verebilir” uygulamaların nitelikli bir eğitim sisteminde olması gerektiği belirlenmiştir. “A5” in ifadesine göre,

“[...] günümüzün koşullarını değerlendirdiğimde öncelikli olarak hakkaniyeti göz önünde bulunduruyorum. Yani hakkaniyete dayalı bir nitelik sorunu aşmak için hakkaniyete dayalı bir bölüşüm. Yani finansman olması gerektiğini düşünüyorum. Bu gittikçe makas açılıyor eskiden daha birbirine yakındı nitelikli veya niteliksiz; ama şu anda çok nitelikli ortamlar da var bunu (A5).”

Nitelikli bir eğitim sistemine erişebilmek için adaletli ve hesap verebilir olmak gerekmektedir. Ayrıca nitelik ve niteliksizlik eğitim arasındaki farkın çok fazla olmaması ve zaman geçtikçe de bu farkın azaltılması gerekmektedir. “Erişimi artırma” nın nitelikli bir eğitim sisteminde olması gerektiği saptanmıştır. “A6” nın ifadesine göre,

“[...] 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 14 ilkesinden biri ilk aklımıza gelecek olan eğitimde fırsat eşitliği anlatabiliyor muyum? Mesela şimdi öyle bir döneme girdik ki acaba bu fırsat eşitliğini nasıl hayata geçireceğiz? Yani insanlara şunu demek kolay işte herkes bugün ki salgın ortamında evinde bilgisayarının başında online olarak eğitim öğretim sürdürecek. Milli eğitimin resmî açıklamalarında görüyoruz üç milyonun üzerinde tabii kimsenin ne kadar açıklamalarına göre belki çok daha büyük iki katı kadar büyüklükte bir öğrenci kitlesinin her türlü imkâna ulaşabilmesi zor. Yani şunu söylüyoruz biz aslında başından beri bu iş çok boyutlu bir konu (A6).”

“A6” nın görüşüne göre özellikle salgın döneminde eğitime olan erişim azalmıştır ve eğitime erişim politikaları ile çözümlenmelidir. “Planlama/sürdürülebilirlik” eğitim sisteminin niteliğinin artırılmasında ortaya çıkmıştır. “BT3” ün ifadesine göre,

“Öncelikle nitelikli eğitimin kapsamını bir düşünmemiz lazım. Bakanlık ya da bunu nasıl belirleyeceğimizi düşünmemiz lazım taşra düzeyinde olabilir. Bu şekilde net bir çerçevenin sunulması lazım çocuğa. Öncelikle öğretmen geliyor aklımıza tabii daha sonra yapılandırılmış kurallar geliyor aklımıza. Düzenlenmiş ve fiziki ortamı da diyebilirim (BT3).”

Planlamanın nitelikli eğitime erişimde kritik bir rolü vardır ve kapsamlı planlamalar ile üretilen politikaların sürdürülebilirliği sağlanabilir. “Eğitim/öğretim programları” da nitelikli eğitim sisteminde öne çıkmıştır. “A8” e göre,

“Öğretim programının uygun olması lazım bireyin ihtiyaçlarına ve toplumun ihtiyaçlarına yanıt verebilecek bir öğretim programının uygun bir öğretim programı olması lazım çocuğun gelişim için [...] (A8).”

Nitelikli eğitimin unsurlarından biri öğretim programlarının yapısıdır. Eğitim ve öğretim programlarının çocukların gelişimlerine ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlanması gerekmektedir. Nitelikli bir eğitim sistemi için “siyasi etkiyi azaltma” nın gerektiği saptanmıştır. “TT4” nin ifadesine göre,

“Herkes kendi işini yapsın müdahale edilmeyecek karışılmayacak... Milli eğitim genel amaçları belli özel amaçları belli. Benim bakanlığım var efendime söyleyeyim il milli eğitim müdürlüğüm var, müfettişim var, teftişim var yani ekstra başımızda bir kaymakamın valinin, bir siyasinin şunun bunun müdahalesine gerek yok. Atanmış bir müdür var, şube müdürü var, müdür yardımcısı var, öğretmenler var, rehber öğretmenler var en güzel en kaliteli kurum aslında Milli Eğitim Bakanlığı; ancak bize dışarıdan müdahale olmamalı [...] (TT4).”

Öğretmenler ve özellikle yöneticiler kendilerine, kurumlarına başta siyasi etkiler olmak üzere hiçbir dış etkinin olmamasını ve bakanlığın kendi mevzuatı çerçevesinde yönetilmeyi istemektedirler.

Finansman modelleri. Ekzosistem “finansman modelleri” alt temasında altı kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “ihtiyaç modeli” (2), “öğrenci sayısı” (2), “yerinde bütçelendirme” (2), “performansa dayalı” (1), “harcama modeli” (1) ve “karma model” (1) kodlarıdır.

Finansman modellerinde “ihtiyaç modeli” öne çıkmıştır. “OY4” ün ifadesine göre,

“Her okulun çevresine göre büyüklüğüne göre kapasitesine göre bir bütçe ayrılmalı diye düşünüyorum. Yani okulun kendi bütçesinin kendisinin kullanması gerektiğini düşünüyorum. İhtiyaçları doğrultusunda; çünkü en iyi ihtiyaçlarını okul kendi içerisinde biliyor (OY4).”

“OY4” okulların ihtiyaçlarını en iyi okulların bileceğini; bundan dolayı harcama yetkisinin okullarda olması gerektiğini belirtmektedir. Finansman modellerinden biri olarak “harcama modeli” ortaya çıkmıştır. “BT4” e göre,

“Bölmek lazım büyük harcamalar ya büyük çalışmalar için yine il müdürlükleri üzerinden harcama kalemleri oluşturmak okul müdürleri de okul ölçeğinde okulların [...] (BT4).”

“BT4” nın görüşüne göre harcamaların boyutlarına göre planlama yapılabilir. Harcamaların büyüklüğüne göre bir model oluşturulabilir. Buna göre büyük harcamaların iller tarafından yapılması; ancak küçük harcamaların da okullar tarafından yapılması beklenmektedir.

Mesleki eğitim. Ekzosistem “mesleki eğitim” alt temasında üç kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “gelişim ihtiyacı/üretimi artırma” (4), “yönlendirme” (1) ve “teknik planlama” (1) kodlarıdır.

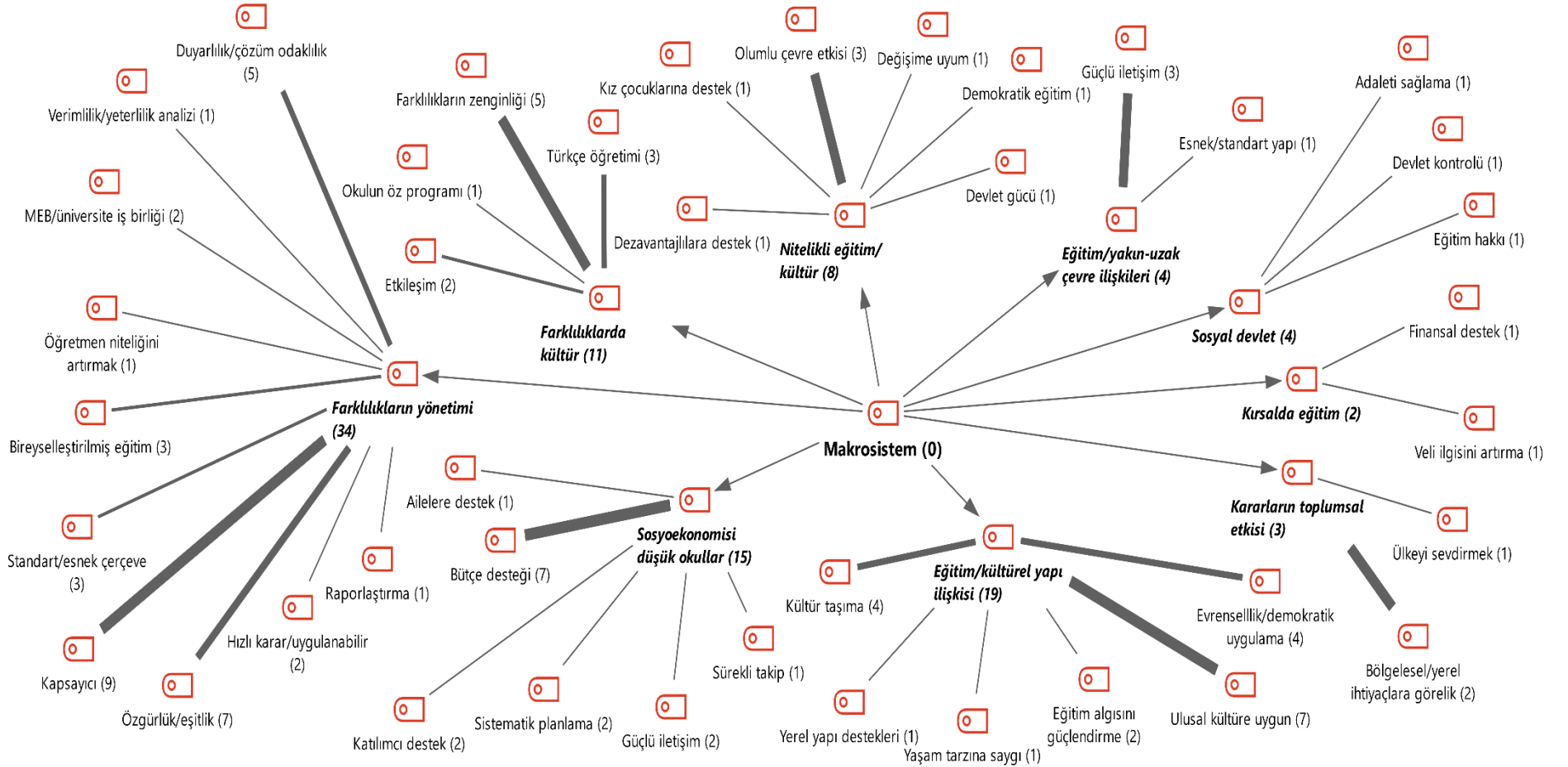
Mesleki eğitimde “gelişim ihtiyacı/üretimi artırma” saptanmıştır. “TT2” nin görüşüne göre,

“Mesleki eğitimin önemi son günlerde ortaya çıktı. Tabii ki mesleki eğitim biraz daha önem verilmesi gerektiğini biraz tavsiye niteliğinde konuşuyorum açıkçası. [...] Yani öğretmenlerimizin biraz daha yetiştirilmesi açısından daha iyi yetiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum açıkçası. İşte öğrencilerimize mutlaka bir meslek kazandırma örnek çalışmalar yapılması gerektiğini düşünüyorum. Bunları biraz eksik kalan taraflarımız açıkçası (TT2).”

“TT2” mesleki eğitimde yapılan uygulamalarla işlevselliğin daha da artırılması gerektiğini belirtmektedir. Mesleki eğitimlerin gelişimlerinin sağlanması ve mesleki eğitimde üretime dayalı bir yapının güçlendirilmesi beklenmektedir.

Makrosistem. Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türk eğitim sisteminde beklenen modelin makrosistem katmanı bu başlıkta incelenmiştir. Bu kapsamda makrosistem katmanında ortaya çıkan bulgular makrosistem hiyerarşik kod modelinde aşağıda Şekil 31’de sunulmuştur.

Makrosistem Hiyerarşik Kod Modeli



Şekil 31. Makrosistem hiyerarşik kod modeli

Şekil 31'e göre makrosistem hiyerarşik kod modelinde makrosistem katmanında toplamda 100 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda dokuz alt tema ve 41 kod ortaya çıkmıştır. Makrosistem katmanında ortaya çıkan alt temalar: "farklılıklarda kültür", "farklılıkların yönetimi", "nitelikli eğitim/kültür", "kararların toplumsal etkisi", "kırsalda eğitim", "sosyal devlet", "eğitim/yakın-uzak çevre ilişkileri", "sosyoekonomisi düşük okullar" ve "eğitim/kültürel yapı ilişkisi" şeklindedir. Makrosistem katmanında yer alan alt temalara yönelik bulgular frekanslarına göre aşağıda yer verilmiştir.

Farklılıkların yönetimi. Makrosistem "farklılıkların yönetimi" alt temasında on kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar "kapsayıcı" (9), "özgürlük/eşitlik" (7), "duyarlılık/çözüm odaklılık" (5), "bireyselleştirilmiş eğitim" (3), "standart/esnek çevre" (3), "hızlı karar/uygulanabilir" (2), "MEB/üniversite iş birliği" (2), "verimlilik/yetersizlik analizi" (1), "raporlaştırma" (1) ve "öğretmen niteliğini artırmak" (1) kodlarıdır.

Farklılıkların yönetiminde "kapsayıcı" olduğu belirlenmiştir. "A8" in ifadesine göre,

"Biz uygulayamayız aileler bunu istemiyor sınıflarında şu tip öğrenci istemiyor gibi ayrımcılık yapamaz. Yani biliyorsun [...] öngördüğü şeyde kapsayıcılık diye bir şey var eğitimle. Dolayısıyla bütün bu çocukları kapsayacak her türlü ayrımcılığın dışında uygulamalara ihtiyaç olduğunu eğitim yönetiminin bu tip konularda daha duyarlı olması gerektiğini düşünüyorum (A8)."

Farklılıkların yönetilmesinde kapsayıcı olunmalıdır ve her türlü farklılığa eşit ve adil bir şekilde yaklaşılmalıdır. "Özgürlük/eşitlik" de farklılıklarda saptanmıştır. "OY4" e göre,

"Normalde de bu farklılıkların eğitimle ilgili bir problem olmaması gerekiyor sonuçta bizim işimiz nedir öğrenci eğitmektir. Bu öğrenci farklı bir etnik kökenden de olabilir hani öksüz yetim bir çocuk olabilir, engelli bir öğrenci olabilir bizim bunlara eşit bir şekilde yaklaşmamız gerekiyor (OY4)."

Farklılıklara özgürlükler sunulmalıdır ve hepsine eşit yaklaşım gösterilmelidir. "Duyarlılık/çözüm odaklılık" farklılıklara karşı olunması gerektiği öne çıkmıştır. "A7" nin ifadesine göre,

“X ilinde biz bir taşımali merkezi okul açtik. 100 kişilik okul; ama ekim ayı falan da böyle. Velilerden şikâyet geliyor çocuklarımız okula gitmiyor diye bir değil beş değil. Bir sürü şikâyet var. Milli eğitim müdürünü aradım ben, ‘bu çocuklar niye okula gitmiyor’ diye. ‘Hocam dedi taşıma ihalesi bekliyoruz’. Yönetmelikte mayıs ayında yapılır, biz de dedi mayısı bekliyoruz dedi. [...] şimdi açılan okulun taşıma ihalesi mayıs ayını bekler mi? Dedim ki ‘bak sen dedim o senin inisiyatifindedir. Yönetmelik genel kuralı düzenler bu olağan üstü bir durumdur. Olağanüstü durumlarda olağanüstü tedbirler alınır. Tedbir nedir? [...] yönetmeliği boşver yazıyı gönder ben uygundur diye yazayım dedim’. Yani o bürokratik bir tedbirdir mayıs ayında ihalelerin tamamlanması; ama ekim ayında okul açarsan mayısı bekleyeceksen o zaman işimiz zor. Karar verebilen, düşünebilen okuduğunu anlayan yorumlayan yönetici lazım ve hesap verebilir kardeşim sistem denetlenebilir olmalıdır. Denetlenmezse kontrolden çıkar ve insanların iyi olduğunu kabul ederim; ama denetimi de severim (A7).”

“A7” mevzuat içerisinde esnek düşünemeyen ve çözüm üretmekte zorlanan yöneticiler olduğunu belirtmektedir. Farklılıklar başta olmak üzere yöneticilerin çözüm odaklı olabilecek düşünce yapısına sahip olması ve duyarlıklarının yüksek olması beklenmektedir. “Bireyselleştirilmiş eğitim” farklılıklarda öne çıkmıştır “Ö4” ün görüşüne göre,

“Şimdi hocam eğitim sonuçta bireysel bir şeydir; çünkü benim almam gereken eğitimle senin alman gereken eğitim bir olamaz. Ben ayrı bir insanım sen ayrı bir insansın. Sen her insana aynı eğitimi vermeye çalışıyorsun ve bunu yapmaya çalışırken de bunu yaparken de birbirimizden farklı olan yönlerimizin hepsini bir potada eritmeye ve farklı olanın üzerinden de kendine bir imaj yönetmeye çalışıyorsun (Ö4).”

Farklılıkların ihtiyaçları da farklılık göstermesinden dolayı bireyselleştirilmiş eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. “Standart/esnek çevre” farklılıklarda saptanmıştır. “TT4” e göre,

“Bakanlığın bir standardı olması lazım. Kurallar net olmalı X ilçesinde ayrı Y ilçesinde ayrı uygulamalar olmamalıdır. Kriterler belirlenmeli ve bu kriterler çerçevesinde olmalıdır ve kriterlerde havada bırakılmamalıdır (TT4).”

“TT4” ün görüşüne göre farklılıkların yönetilmesinde ölçütlerin net bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir. Farklılıkların yönetilmesinde ölçütlerin belirlenmiş olması ve bu sınırlar içerisinde belirli bir esnek çerçeve doğrultusunda herkesin uyacağı biçimde uygulanması gerektiği saptanmıştır.

Eğitim/kültürel yapı ilişkisi. Makrosistem “eğitim/kültürel yapı ilişkisi” alt temasında altı kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “ulusal kültüre uygun” (7), “evrensellik/demokratik uygulama” (4), “kültür taşıma” (4), “eğitim algısını güçlendirme” (2), “yerel yapı destekleri” (1) ve “yaşam tarzına saygı” (1) kodlarıdır.

Eğitim ve kültürel yapı ilişkilerinde “ulusal kültüre uygun” olması gerektiği saptanmıştır. “A3” e göre,

“şimdi eğitim sistemi toplumdan kopuk olamaz; ama bir de dünya var karşımızda ve dünyayı da dikkate almak zorundayız. Bence eğitim sistemimiz iki boyutlu hem ülkenin kültürünü dikkate alarak bir eğitim modeli oluşturuyor hem de dünyayı dikkate alarak bilimsel çerçevede bir eğitim modeli oluşturuyor (A3).”

“A3” görüşüne göre eğitim sistemi hem ulusal hem de evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmektedir. Eğitim ve kültürel yapı ilişkisinde eğitim ulusal kültürün taşıyıcısı olmalıdır. “Eğitim algısını güçlendirme” eğitim kültür ilişkisinde belirlenmiştir. “A4” ün ifadesine göre,

“şu an hafta içi bir sürü veli hiçbir toplantıya gitmez ya da sadece toplantıya gider. Tıpkı öğretmenin ilgilendiği gibi çocuğunuzun eğitimi her gün yapmanız gerekenleri evde ele almamız gereken bir konu (A4).”

“A4” eğitim kültür ilişkisinde velilerin eğitim algılarının güçlendirilmesi ve eğitimi bir zorunluluğu yerine getirmek olarak görmemeleri gerektiğini ifade etmektedir. Böylece eğitim algısının güçlendirilmesi ile; ancak daha entelektüel bir seviyeye gelinebilir. Eğitim kültür ilişkisinde “yaşam tarzına saygı” saptanmıştır. “OY6” nın görüşüne göre,

“Birçok yerde okulda görüyorum duyuyorum gruplaşmalar kutuplaşmalar idare bir ayrı söylem öğretmen bir ayrı söylem. Burada egolarınızı bir yana bırakarak sonuçta herkesin bir yaşam tarzı bir bakış açısı var. Saygı duyulmalıdır (OY6).”

“OY6” nın görüşüne göre yaşam tarzlarından kaynaklanan gruplaşmalar okullarda vardır ve doğru bulunmamaktadır. Her öğretmenin ve yöneticinin bir yaşam tarzı olduğu; ancak okulda da yapılması gerekenlerin belirli kurallar çerçevesinde olduğu; bundan dolayı yaşam tarzlarına saygı duyularak eğitim ve öğretim faaliyetlerinin profesyonel şekilde yapılması gerektiği belirlenmiştir.

Sosyoekonomisi düşük okullar. Makrosistem “sosyoekonomisi düşük okullar” alt temasında altı kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “bütçe desteği” (7), “güçlü iletişim” (2), “sistemik planlama” (2), “katılımcı destek” (2), “ailelere destek” (1) ve “sürekli takip” (1) kodlarıdır.

Sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullarda “bütçe desteği” ihtiyacı saptanmıştır. “OY2” nin görüşüne göre,

“İdeal olanı milli eğitime ayrılan bütçede özellikle bu il özel idare olur, valilik olur, yani öğrenci başına bütçe ödenmelidir. Yani bu okulun kaç öğrencisi varsa eğer bunun karşılanması gerekiyor. Bu tabii ki yerel yönetim tarafından olabilir veya ne bileyim okullar tarafından olabilir bütçe ayrılmalıdır. Okullar bütçelerinin yani her öğrencinin kişi başına bir gideri olması yani öğrenci sayısı kadar bir bütçe ayrılmalı (OY2).”

Sosyoekonomik düzeyi düşük okulların bütçeleri artırılmalı ve daha fazla destek olunmalıdır. “Güçlü iletişim” kurulması gerektiği sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda belirlenmiştir. “BT1” in görüşüne göre,

“Var tabii okullarla iletişim halinde olmaları, il milli eğitim müdürlükleri ile iletişim halinde olmaları gerekir. [...] şöyle bir ihtiyacınız var diye mutlaka yerel yönetimlerin işin içerisine alınmalıdır (BT1).”

Sosyoekonomik düzeyi düşük okulların desteklenmesinde bu okullara iletişim becerileri güçlü yöneticiler atanmalıdır. “Sistemik planlama” ya sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır. “OY4” ün ifadesine göre,

“İşin açığı şöyle sosyoekonomik düzeyi düşük okulların öncelikle belirlenip neye ihtiyacı olduğunu belirlenip daha ekonomik olarak iyi okullar seviyesine nasıl getirileceğinin planlanıp önceliklerin oraya verilmesi gerekir. Böyle yaptığın zaman zaten eğitimde eşitliği yakalamış olabiliriz diye düşünüyorum (OY4).”

Sosyoekonomik düzeyi düşük okulların desteklenmesi için sistemik bir planlamaya ihtiyaç duyulmaktadır ve böylece okullar arası eşitlik yakalanabilir.

Farklılıklarda kültür. Makrosistem “farklılıklarda kültür” alt temasında dört kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “farklılıkların zenginliği” (5), “Türkçe öğretimi” (3), “etkileşim” (2) ve “okulun öz programı” (1) kodlarıdır.

“Farklılıkların zenginliği” farklılıklarda kültürde saptanmıştır. “A1” in ifadesine göre,

“Biz bunu Türkiye’de nasıl yapıyoruz? Bizim köyde nasıl yapıyoruz? Biz bunu bizim bölgede nasıl yapıyoruz diye bir sorgulamaya girilmelidir. Ben buna katılıyorum. Bu anlamda farklılıklarda bu şekilde ele alınabilir. Farklılıkları yönetme konusunda biz onları zenginlik olarak görmeliyiz ve o farklı unsurlar arasındaki etkileşimi sağlayıp insanların kendilerine dair farkındalığını artırmayı amaçlamalıyız (A1).”

Farklılıkların zenginlik olduğu ve bu zenginliği ayrıştırmadan, ötekileştirmeden bir bütün halde değerlendirmek, kabul etmek ve korumak gerekmektedir. Farklılıklarda “Türkçe öğretimi” öne çıkmıştır. “Ö2” ye göre,

“Kendi gördüğüm, kendi idarem olsun, kendi ülkemdeki idareler olsun aslında yönetimin karşılaştığı en büyük sıkıntı şuydu; bu öğrencilere kurslar açılması ve dil öğretilmesi eğitim verilmesi gerekir. Bunun yanı sıra en büyük sorun şuydu hocam öncelikle bu öğrencilerin dışlanmadan kabul edilebilmesi önemliydi ve bu manada benim çalıştığım yerler başarılı yönetildi (Ö2).”

“Ö2” nin görüşüne göre farklılıkların yönetiminde en fazla karşılaşılan sorun dil sorunudur. Dil sorunu olan öğrencilerle iletişim kurulabilmesi ve eğitim öğretimden faydalanabilmeleri için öncelikle Türkçe eğitimi verilmelidir. “Etkileşim” in farklılıklarla olması gerektiği saptanmıştır. “A1” in ifadesine göre,

“Evet olması gereken şu etkileşim çok önemli. Farklılıklar arasındaki diyalog farklılıklar arasındaki etkileşim onlar arasındaki empati birbirini anlama düzeyi arttıkça onların etkileşimi arttıkça doğal olarak onların birbirine yabancılaşması da azalacaktır (A1).”

“A1” in görüşüne göre farklılıklar tanındıkça ve etkileşimde olundukça kabullenme de artacaktır. Farklılıkların yönetilebilmesi için farklılıklar arasındaki etkileşimler artırılmalıdır.

Nitelikli eğitim/kültür. Makrosistem “nitelikli eğitim/kültür” alt temasında altı kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “olumlu çevre etkisi” (3), “dezavantajlılara destek” (1), “kız çocuklarına destek” (1), “değişime uyum” (1), “demokratik eğitim” (1) ve “devlet gücü” (1) kodlarıdır.

Nitelikli eğitim kültür ilişkisinde “olumlu çevre etkisi” öne çıkmıştır. “A1” e göre,

“Ben çok sonradan düşündüğümde üniversitenin cümle içerisinde kullanıldığı bir köyde yaşamının bana bazı katkılarının olduğunu gözlemledim. Bakıyorum bugün hale birçok yerde belki üniversiteyi bilmeyen çok erken dönemde bilmeyen kişiler olabilir. Bu sadece bir sözcük değil. Sözcük dağarcığına kazandırılan bir sözcük değil. Aslına bakarsanız bu bir ufuktur bana kalırsa (A1).”

“A1” çevrenin kişinin yetişmesinde ve belirli bir kültür yapısını kazanmasında önemli etkisi olduğunu belirtmektedir. “Dezavantajlılara destek” nitelikli eğitim kültür ilişkisinde saptanmıştır. “A5” in ifadesine göre,

“Bunun için de özel eğitim değil de kamu eğitimindeki dezavantajlı grupları desteklememiz lazım. Yani bir özel okul kalitesini onlara sunmamız lazım (A5).”

“A5” nitelikli eğitime dezavantajlı grupların da erişebilmesi için onlara destek olunması gerektiği belirtmektedir. Nitelikli eğitimin sistemde tam anlamıyla sağlanabilmesi için her bireye kadar nitelikli eğitim ulaştırılmalıdır. “Değişime uyum” nitelikli eğitimde öne çıkmıştır. “TT1” in ifadesine göre,

“Düşünüyorum yani sürekli bir değişim dönüşüm bu gelişimin bu dönüşümün peşinden gidecek kişilere bizim ihtiyacımız var. 20 yıl önce üniversiteden mezun olup o bilgileriyle sınıfa giren ya da okul yöneten kişiler artık çağın ihtiyaçlarına cevap veremiyor (TT1).”

“TT1” nitelikli bir eğitim için değişimi anlayan ve değişime ayak uydurabilen eğitimcilere ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir. “Devlet gücü” ile nitelikli eğitimin sağlanabileceği saptanmıştır. “A4” ün görüşüne göre,

“Şimdi ideal koşulların kamu hizmeti sağlayıcısı devlet tarafından sağlanması gerekiyor. Özel eğitimi bu işe aktarmanın hem toplum hem de kişi açısından sakıncaları olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla öncelikle kamu hizmeti sağlayıcısı bu işin donanımını bunun içine teknolojiye girer, binada girer kapı da girer kalem de girer hepsini sağlamalıdır (A4).”

“A4” nitelikli eğitimin devlet aracılığıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini ve her ihtiyacın devlet tarafından giderilmesi zorunda olduğunu ifade etmektedir. Böylece nitelikli eğitimin sağlanmasında birinci derecede kamu sorumludur.

Sosyal devlet. Makrosistem “sosyal devlet” alt temasında üç kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “devlet kontrolü” (1), “eğitim hakkı” (1) ve “adaleti sağlama” (1) kodlarıdır.

Sosyal devlet uygulamalarında “eğitim hakkı” nin sağlanması ortaya çıkmıştır. “BT5” in görüşüne göre,

“Aslında şöyle hangi kültürde olursa olsun bireyin eğitimi alma ihtiyacı her zaman var. Bu aslında temelinde oturan şey bireyin eğitim almasının istenmesi [...] (BT5).”

Herkesin eğitim hakkı vardır ve bu erişim devlet kontrolüyle sosyal bir devlet anlayışıyla olmalıdır. “Adaleti sağlama” da sosyal bir devlet anlayışında saptanmıştır. “A2” nin ifadesine göre,

“Yani ben öyle kararlar almalıyım ki öyle etkinlikler düzenlemeliyim ki her öğrenci zorlanmadan bu sürecin içerisinde yer almalı. Örneğin ne olsun somut örnek vermek gerekirse okulda bir ne bileyim bir sanatçı geçirdim diyelim konser verdi diyorum düşük gelirli çocukların aileleri de zorlanmadan çocuğunu etkinliğe yollayabilmelidir (A2).”

“A2” her etkinlikte öğrencilerin ekonomik durumu fark etmeksizin hepsinin yararlanması gerektiğini ifade etmektedir. Böylece tüm uygulamalarda adalet sağlanmalıdır ve her öğrenci erişim sağlayabilmelidir.

Eğitim/yakın-uzak çevre ilişkileri. Makrosistem “eğitim/yakın-uzak çevre ilişkileri” alt temasında iki kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “güçlü iletişim” (3) ve “esnek/standart yapı” (1) kodlarıdır.

Eğitimde yakın ve uzak çevreyle ilişkilerinde “güçlü iletişim” kurulması gerektiği belirlenmiştir. “BT1” e göre,

“Okul müdürünün problemleri rahat çözebilmesi adına yakın çevre ile ilişkisinin iyi olması önemli. Esnaf da olabilir, resmi bir daire de olabilir, gerek öğrenci ile ilgili bir problem yaşandığı ile ilgili veri ile muhatap olur. İyi olmalı hatırladığım kadarıyla şöyle bir şey de var. Çalıştığım bir yerde öğrenciler forma alacaklar birkaç mağaza ile anlaşmış okul müdürü sürecin şeffaf ve sağlıklı yürümesi adına yakın çevre ile iyi olması önemli (BT1).”

Okul yöneticilerinin özellikle yakın çevreleriyle güçlü iletişim kurmalarının şeffaf yönetim sürecine destek vereceği ve kurumlarına fayda sağlayacağı belirlenmiştir.

Kararların toplumsal etkisi. Makrosistem “kararların toplumsal etkisi” alt temasında iki kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “bölgesel/yerel ihtiyaçlara görelilik” (2) ve “ülkeyi sevdirmek” (1) kodlarıdır.

Kararların toplumsal etkisinin “bölgesel/yerel ihtiyaçlara görelilik” olması beklenmektedir. “A2” ye göre,

“Şuralar devam etmeli ve daha sık yapılmalı. 3 -4 yıl değil her yıl şura düzenlenebilir. Hocam sonuçta Türkiye’den bahsediyoruz. Bu kurallar kararlar sadece büyük şehirlerle sınırlı kalmamalıdır. Türkiye’nin 7 bölgesi var. 7 bölgeden temsilcilerini toplayabilmeliyim. Hocam bırakın farklı bölgeleri, şimdi X ilindesiniz yani iki mahalle arasındaki profil de değişiyor (A2).”

“A2” nin görüşüne göre kararların toplumsal etkilerinde bölgesel ve yerel ihtiyaçlar dikkate alınmalıdır ve Milli Eğitim Şuraları da daha sık yapılmalıdır. “Ülkeyi sevdirmek” kararların etkilerinden biri olarak belirlenmiştir. “TT5” in ifadesine göre,

“Türkiye’de mi yaşamak istersiniz yurt dışı ülkelerinde mi? Yüzde yetmiş yedi dış ülkede bu ne, özenti özentiden uzak devletimizin milletimizin Türkiye Cumhuriyetimizin her yerden daha güzel olduğunu daha ekonomik olduğunu, yaşantı olarak da manevi olarak da kişilere hissettirmemiz gerekir (TT5).”

“TT5” çok yüksek oranda Türkiye’deki kişilerin başka ülkelerde yaşamayı tercih ettiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda kararların toplumsal etkilerinden birinin de ülkeyi sevdirmek ve kendi ülkesi için üretmek ve çalışmak olduğu saptanmıştır.

Kırsalda eğitim. Makrosistem “kırsalda eğitim” alt temasında iki kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “veli ilgisini artırma” (1) ve “finansal destek” (1) kodlarıdır.

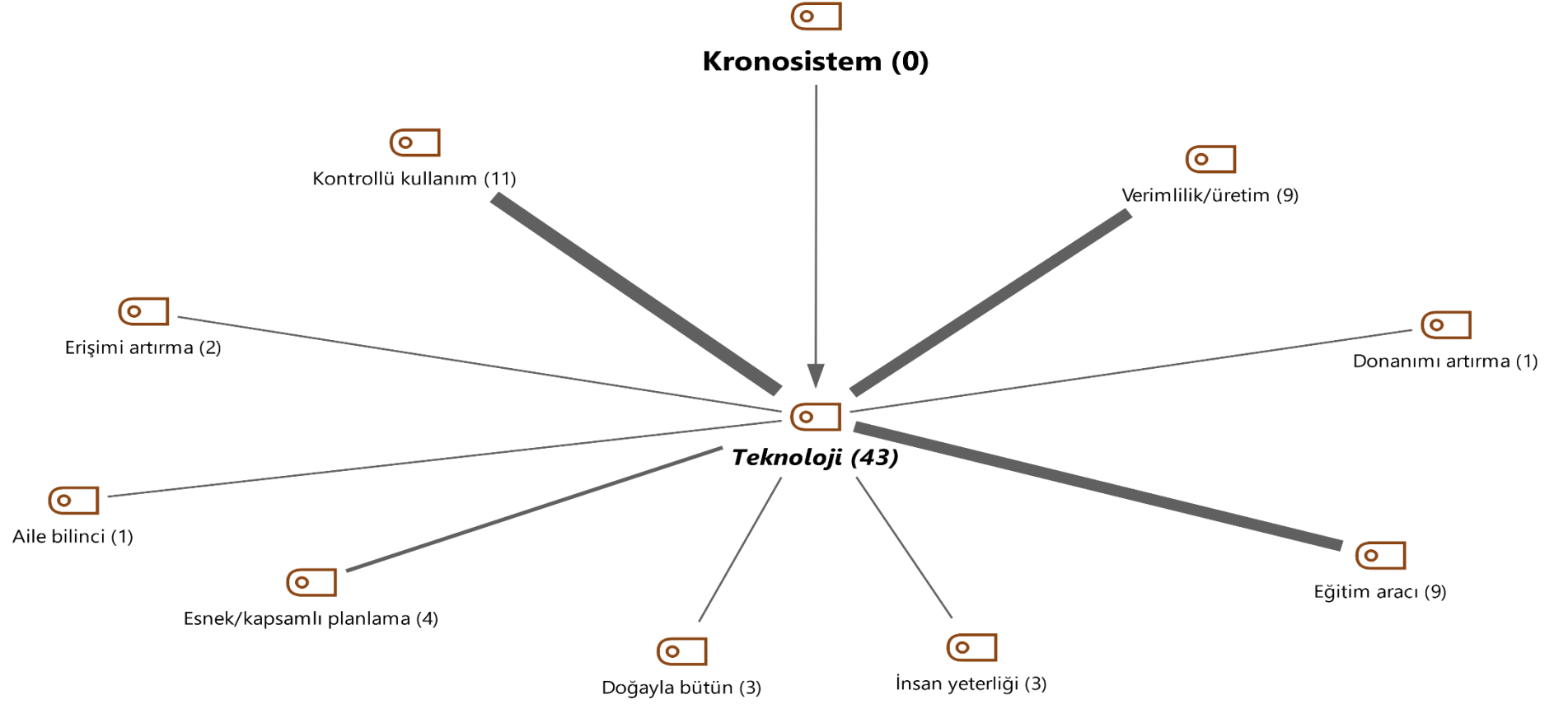
Kırsalda eğitim konusunda “veli ilgisini artırma” amacının olması gerektiği öne çıkmıştır. “A4” ün ifadesine göre,

“Metropollerde biraz daha böyle bilinç var eğitime karşı; ama tarihsel ve coğrafi olarak kırsala gittiğinizde vatandaşın eğitime yaklaşımının çok da değişmediğini görüyoruz. Yani eğitim benim adıma okulda birilerinin yaptığı bir faaliyet. Bundan öğretmen sorumlu, müdür sorumlu, ben sadece çocuğu gönderirim vesaire ben bundan anlamam benim işim değil (A4).”

“A4” ün görüşüne göre kırsalda velinin eğitime bakış açısı devletin uyguladığı zorunluluğu yerine getirmektir, eğitimden yalnızca eğitimciler sorumludur ve eğitim bilinci yeterince oluşmamıştır. Kırsalda veli eğitime katılmalı ve bu bakış açısı kazandırılmalıdır.

Kronosistem. Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türk eğitim sisteminde beklenen modelin kronosistem katmanı bu başlıkta incelenmiştir. Bu kapsamda kronosistem katmanında ortaya çıkan bulgular kronosistem hiyerarşik kod modelinde aşağıda Şekil 32’de sunulmuştur.

Kronosistem Hiyerarşik Kod Modeli



Şekil 32. Kronosistem hiyerarşik kod modeli

Şekil 32'ye göre kronosistem hiyerarşik kod modelinde kronosistem katmanında toplamda 43 kodlama yapılmıştır. Bu kapsamda bir alt tema ve dokuz kod ortaya çıkmıştır. Makrosistem katmanında ortaya çıkan “teknoloji” (43) alt temasıdır. Kronosistem katmanında yer alan alt temalar ve kodlara yönelik bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Teknoloji. Kronosistem “teknoloji” alt temasında dokuz kod ortaya çıkmıştır. Frekansına göre bunlar “kontrollü kullanım” (11), “verimlilik/üretim” (9), “eğitim aracı” (9), “esnek/kapsamlı planlama” (4), “doğayla bütün” (3), “insan yeterliği” (3), “erişimi artırma” (2), “aile bilinci” (1) ve “donanımı artırma” (1) kodlarıdır.

Teknolojinin “kontrollü kullanım” nın olması gerektiği belirlenmiştir. “BT5” in görüşüne göre,

“Ben teknolojinin çocukların içe kapanık yetiştirilmesine neden olduğunu düşünüyordum; ama ailelerin de kontrolünde olduğuna çocukların da daha bilinçli kullanılmasında bizim de elimizde olduğunu gördüm. Yani biz oluşturulmuş olan bir nesneyi bizlerin çok da iyi kullanabileceğimi düşünüyorum (BT5).”

“BT5” in görüşüne göre teknolojiden faydalanılmalıdır; ancak teknoloji kullanımı konusunda da bilinçli olmak gerekmektedir. Böylece aileler çocuklarını teknolojiyi kontrollü kullanmaları konusunda takip etmelidir. “Verimlilik/üretim” teknolojide saptanmıştır. “Ö5” in ifadesine göre,

“Millî Eğitim Bakanlığının personellerine yönelik çok fazla ve zorunlu teknoloji eğitimi olmalıdır. Kesinlikle olmalı excel dersleri word dersleri bunlar çok önemli eğitimde kullanmamız gerekiyor. Eğitimde bir öğretmen arkadaşımız excelde nasıl rubrik oluşturacağını dereceli anahtar oluşturacağını bilmeli, değerlendirme formu ... (Ö5).”

“Ö5” in görüşüne göre eğitimde yazılımsal uygulamaların daha etkin ve verimli kullanılması gerekmektedir. Teknolojik araçların kullanımında verimlilik olmalı ve içeriklerin üretilmesinde de yetkin personellere ihtiyaç vardır. “Eğitim aracı” teknolojide eğitimin araç olması gerektiğini belirtmektedir. “BT4” e göre,

“Bu aslında ilişkin ötesinde sarmal bir yapıya gelmiştir ve birbirini tetikliyor. Yani birbirinden ayrı düşünemiyor şu an itibarıyla baktığımızda teknoloji eğitim sistemini olumlu bir ilişki içerisinde yani teknolojinin imkanları sadece pandemide döneminde değil. Diğer alanlarda da bundan öncesi dönemde de ciddi anlamda bizim için de bir avantaja dönüştü; ama tekrar söylüyorum teknoloji de olsa bunu bir araç olarak bakmak lazım (BT4).”

“BT4” ün görüşüne göre eğitim sisteminde teknoloji bir amaç değil bir araç olmalıdır. Eğitimin daha nitelikli olması için teknolojik araçlar eğitime hizmet etmeli ve verimli şekilde kullanılmalıdır. Teknolojide “esnek/kapsamlı planlama” olması gerektiği belirlenmiştir. “BT3” ün ifadesine göre,

“Yani çok dinamik bir süreç aslında. Teknolojiyi bir bakanlığın özellikle merkezi düzeyde kararlar alınan bir bakanlığın an be an takip etmesi adımı zor bir süreç. O yüzden daha esnek bir şekilde kararlar alınmasını daha doğru buluyorum (BT3).”

“BT3” teknoloji konusunda yatırım yapılırken planlamaların kapsamlı ve esnek bir yapıda olması gerektiğini ifade etmektedir. Teknolojinin hızlı değişiminden dolayı yapılan yatırımların âtil duruma düşme tehlikesi olduğu ve planlamaların kapsamlı yapılması gerektiği belirlenmiştir. “İnsan yeterliği” teknolojinin hem kullanılmasında hem de üretilmesinde öne çıkmıştır. “Ö5” in görüşüne göre,

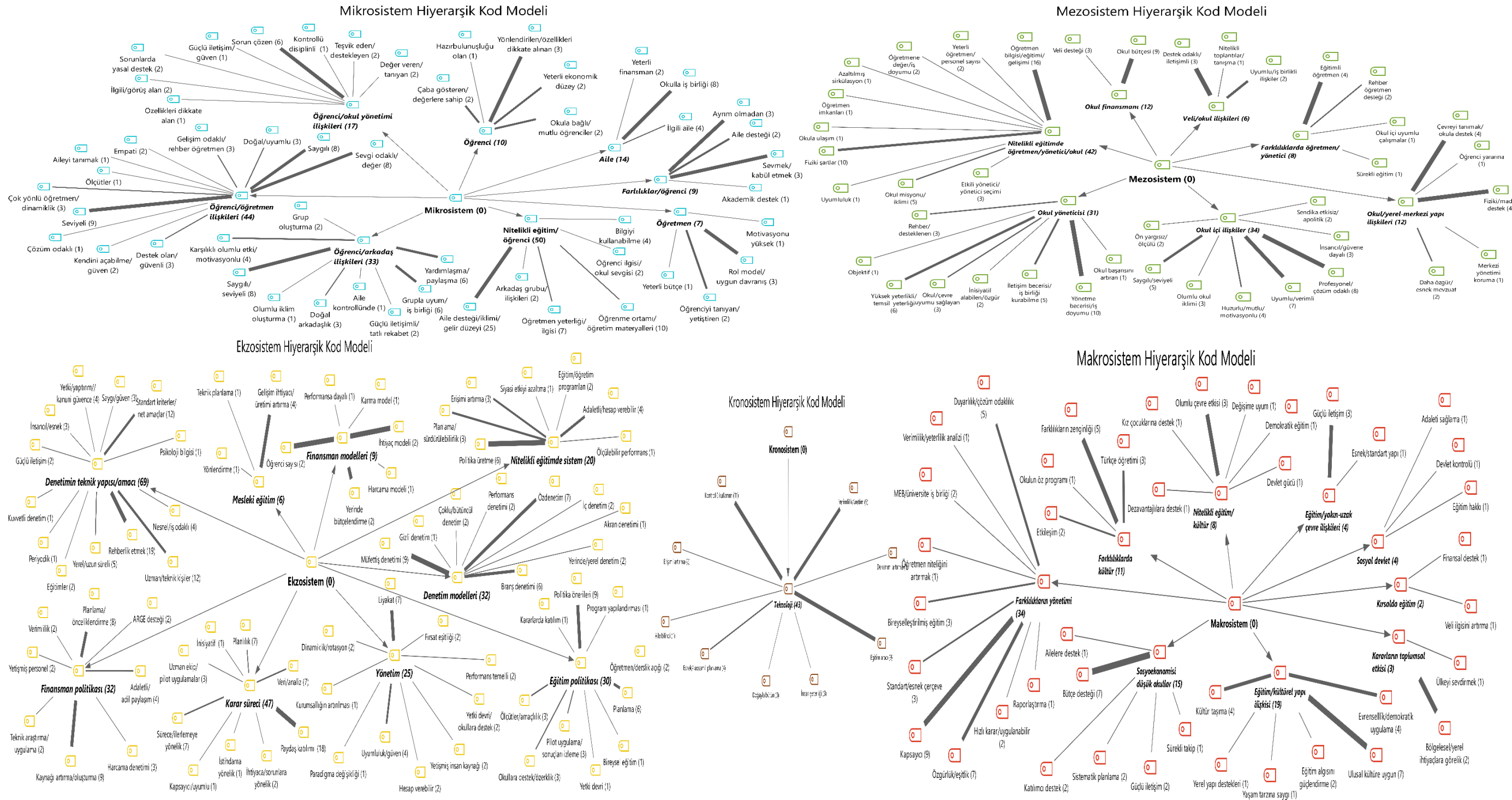
“Hatta sadece öğretmenlerin değil Millî Eğitim Bakanlığı'nın altyapısının da buna çok uygun olmadığını gördük teknolojik anlamda; çünkü biz buna hazır mıydık böyle olağanüstü bir duruma [...] (Ö5).”

“Ö5” teknoloji kullanımında öğretmenleri yeterli görmemektedir ve bakanlığın da teknolojik altyapısının bu anlamda güçlü olmadığını belirtmektedir. Teknolojinin hem üretilmesi hem de kullanılmasında yeterli insan kaynağı bulunmamaktadır. Teknolojide “erişimi artırma” nın ihtiyaç olduğu saptanmıştır. “OY3” ün ifadesine göre,

“Günümüzde uzaktan eğitimde bunu gösteriyor böyle bir pandemi oldu salgın oldu çocuklar okula gidemiyor. O zaman okullar çocuklara gelmeli evlere gelmelidir. O zaman gerçekten her çocuğun bir internet ulaşabileceği bir internet ve tablet ya da bilgisayarı olmalıdır. Tıpkı kitabı defteri gibi; yoksa okula gelememiş oluyor okul eve giremiyor (OY3).”

“OY3” ün görüşüne göre salgın döneminde teknolojik araçlarla eğitim yapılmıştır. Her çocuğun eğitime erişiminin sağlanması için teknolojik ihtiyaçları giderilmelidir.

Model 3: Ekolojik sistemler kuramı ekseninde paydaş görüşüne göre ideal Türk eğitim sistemi modeli. Ekolojik sistemler kuramının katmanlarında Türk eğitim sisteminin tasarlanması katılımcıların görüşleri doğrultusunda incelenmiştir ve aşağıda Şekil 33'te “ekolojik sistemler kuramı ekseninde paydaş görüşüne göre ideal Türk eğitim sistemi modeli” sunulmuştur.



Şekil 33. Model 3: Ekolojik sistemler kuramında paydaş görüşüne göre ideal Türk eğitim sistemi modeli

Mikrosistem. Mikrosistem katmanında “nitelikli eğitim/öğrenci” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, aile desteği, olumlu aile iklimi ve ailenin gelir düzeyi nitelikli eğitime erişmek için gereklidir. Öğrencilerin öğrenme ortamları, öğretim materyalleri, öğretmenlerin mesleki bilgisi ve ilgisi, öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkileri ve okulu sevmeleri nitelikli bir eğitim için olması gerekenlerdir. Öğrencilerin bilgiyi kullanabilmesi ise nitelikli bir eğitimin çıktısıdır.

Mikrosistem “farklılıklar/öğrenci” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, farklılıkların sevilmesi, kabul edilmesi, aile desteklerinin olması, farklı olduklarının hissettirilmemesi, akademik olarak desteklenmeleri ve farklılıklarından dolayı liyakatsiz uygulamalara maruz kalmamaları sağlanmalıdır. Mikrosistem “aile” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, ailelerin okulla iş birliği içerisinde olmalı, çocuklarıyla ilgili olmalı, özellikle temel ihtiyaçlarını karşılayacak kadar yeterli finansmana sahip olmalıdırlar. Mikrosistem “öğrenci” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ekonomik düzeylerinin yeterli olması, okula bağlılıklarının yüksek olması, mutlu olmaları, çaba göstermeleri, değerlere sahip çıkmaları, sistem tarafından yönlendirilmeleri ve özellikleri dikkate alınan kişiler olmaları gerekmektedir. Mikrosistem “öğrenci/okul yönetimi ilişkileri” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okul yönetimlerinin sorunları çözmesi, öğrencilere değer vermesi ve onları tanıması, güçlü iletişimlerinin olması, öğrenci özelliklerini dikkate alması ve onlara imkanlar yaratması, gelişimlerini desteklemesi, öğrencilerden görüş alması, disiplini kontrollü şekilde uygulaması ve öğrenci sorunlarında yasal yetkilerinin artırılması gerekmektedir.

Mikrosistem “öğretmen” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenin öğrenciye rol model olması, öğrenciyi tanıması ve yetiştirilmesinde katkısının olması, motivasyonun yüksek olması, yeterli bütçeye sahip olması ve öğrencinin yönlendirilmesinde etkisinin olması beklenmektedir. Mikrosistem “öğrenci/öğretmen ilişkileri” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, öğrenci ve öğretmen ilişkilerinde karşılıklı saygı ve sevgi odaklı olma, öğretmenin çok yönlü ve öğrencinin gelişimine rehberlik etmesi beklenmektedir. Öğrenciyle belirli bir seviyenin korunması, öğretmenin öğrencinin ailesini tanıması, sorunlar karşısında çözüm odaklı olması, öğrencinin kendini açmasında güven verebilmesi ve destek olması, öğretmenin empati yeteneğinin yüksek olması ve kendini geliştiren dinamik bir yapıda olması gerekmektedir. Mikrosistem “öğrenci/arkadaş ilişkileri” alt

temasına yönelik bulgular incelendiğinde, öğrencilerin birbirlerine karşı saygılı ve seviyeli olması, gelişmelerinde karşılıklı olumlu etkiye sahip olmaları, grupla uyumlu olabilmeleri ve iş birliği içerisinde olmaları beklenmektedir. Öğrencilerin aralarında tatlı bir rekabetin, güçlü bir iletişimin, ilişkilerinde aile kontrolünün, yardımlaşma ve dayanışma kültürünün olması beklenmektedir.

Mezosistem. Mezosistemde “nitelikli eğitimde/öğretmen/yönetici/okul” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin işlevsel eğitimlerle hem meslek öncesi hem de mesleki süreçte eğitim almaları ve sürekli gelişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Okullardaki fiziki şartların çocukların nitelikli bir eğitim alabilmesi için oluşturulması, yönetici seçme kriterlerinde okulu ileriye taşıyabilecek, okul misyonunu uygulayabilecek etkili yöneticiler olarak seçilmesinin sağlanması, korkuya dayalı değil öğretmene değere dayalı sistemin olması ve öğretmenlerin iş doyumlarının artırılması, özlük haklarında öğretmenler arası ayrımcılık yapılmaması, öğretmenlerin çalışma ve zor şartlarda barınma imkanlarının iyileştirilmesi, sistemde yeterli sayıda öğretmen ve personel olması, öğretmen hareketliliğinin azaltılması ve uyumlu şekilde çalışılabilecek iklimlerin oluşturulması nitelikli bir eğitim için beklenenlerdir.

Mezosistem “farklılıklarda öğretmen/yönetici” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin meslek öncesi ve mesleki süreçte farklılıklar konusunda eğitimler almaları, rehber öğretmenlerin okullarda daha aktif katılım göstermeleri ve iş birliklerini sağlamaları, eğitimcilere süreklilik gösteren işlevsel eğitimler verilmesi ve kurumlar arası iş birliklerinin güçlendirilmesi beklenmektedir. Mezosistem “okul yöneticisi” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okul yöneticilerinin yönetme becerilerinin, yetkinliklerinin olması, iş doyumunu kurumlarında artırabilmeleri ve kendi iş doyumlarının da yüksek olması, iletişim becerilerinin güçlü olması, çevreyle etkili iletişim ve iş birlikleri kurabilmeleri, kurumu temsil edecek yeterliğe ve yetkinliğe sahip olmaları, okul başarısının artırılmasında okul içi ve dışı bileşenleri harekete geçirebilmeleri ve başarıyı artırmaları, inisiyatif alabilmeleri, nesnel olmaları ve öğretmenlere, öğrencilere destek olan onlara rehberlik eden bir vizyona sahip olmaları beklenmektedir.

Mezosistem “okul içi ilişkiler” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin mesleğinde profesyonel olması, sorunlarda çözüm odaklı olmaları, uyumluluk ve verimliliklerin yüksek olması, karşılıklı saygı ve

sevginin korunması, okul yöneticilerinin kurumdaki motivasyonu artırabilmeleri ve huzurlu, mutlu bir çalışma ortamını oluşturarak olumlu bir okul ikliminin kurulmaları, ilişkilerde insan merkezli güvene dayalı olmaları ve ön yargısız olmaları ve apolitik bir duruş sergilemeleri yöneticilerden ve öğretmenlerden beklenmektedir. Ayrıca okul içi ilişkilerde sendika etkisinin olmaması istenmektedir.

Mezosistem “okul finansmanı” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okulların finanse edilmesinde okul bazlı bütçelemeye geçilmesi ve okulların kendi ihtiyaçlarını kendi bütçelerinden almaları, bu bütçenin de denetiminin yapılması ve velilerin de okul bütçelerine katkılarının olması beklenmektedir. Mezosistem “okul/yerel-merkezi yapı ilişkileri” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okulların çevrelerini tanımaları gerektiği, yerel ve merkezi yapıların fiziki ve maddi desteklerinin olması, yerel yapıların mevzuatında yardımlar konusunda daha esnek olunması, merkezi yönetimin korunması ve öğrenci yararına uygulamaların artırılması beklenmektedir. Mezosistem “veli/okul ilişkileri” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okul ve velilerin birbirlerine destek olmaları, iletişimlerinin güçlü olması, uyumlu ve iş birlikli çalışmaları, toplantıların işlevsel ve nitelikli olması, ailelerin okulu, okulun da aileleri tanıması gerekmektedir.

Ekzosistem. Ekzosistem katmanında “karar süreci” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, kararlarda paydaşların katılımlarının olması gerektiği ve eşit söz haklarına sahip olmaları, kararların sistemi ilerletmesi, karar sürecinin izlenmesi, kapsamlı planlamaların yapılması, uzman ekiplerin karar süreçlerinde yer alması, pilot uygulamalarının ve etki analizlerinin yapılması, sorunlara ve ihtiyaçlara yönelik kararlar alınması, kapsayıcı ve uyumluluğu artıran kararlar olması, kararların yöneticilere inisiyatif aldırabilmesi, istihdamı artırması ve veriye dayalı bir şekilde bilimsel süreçlerin uygulanması beklenmektedir.

Ekzosistem “nitelikli eğitimde sistem” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, nitelikli bir eğitim için işlevsel politikaların üretilmesi gerektiği, adaletli ve hesap verebilir sisteme ihtiyaç duyulduğu, öğrencilerin nitelikli eğitime erişimlerinin artırılması gerektiği, kararlarda planlama ve sürdürülebilirlik ilkelerinin gözetilmesi, öğretim programlarının öğrencilerin gelişimlerine ve ihtiyaçlarına yönelik oluşturulması, performansların ölçülebilir bir düzeye gelmesi ve sisteme başta siyasi etki olmak üzere dışarıdan her tür etkinin yok edilmesi, sistemin bakanlığın mevzuatına göre yönetilmesi beklenmektedir.

Ekzosistem “denetim modelleri” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, önceden yapılan müfettiş denetimlerinden memnun olduğu ve dışarıdan bir denetleyici tarafından denetim olmasının olumlu olduğu, öğretmen ve yöneticilerin kendi öz değerlendirmelerini yaparak bir özdenetim modelinin oluşturabileceği denetimlerde her öğretmenin kendi branşına göre denetlenmesi ve yönetimin de yönetim uzmanları tarafından denetlenmesi beklenmektedir. Her okulda bir denetçinin görev alması ve kurum içinde iç denetim sisteminin oluşturulması, geçmiş performanslar dikkate alınarak performans temelli bir denetim sistemi modeli, denetimin akranlar (meslektaşı) tarafından yapılması, kimin denetlediği bilinmeden gizli bir gözlemci tarafından yapılması, denetimlerin yerinde ve yerel özellikler dikkate alınarak yapılması, birden fazla paydaş tarafından denetim yapılması ile çoklu bir denetim modeli şeklinde denetim modelleri önerileri ortaya çıkmıştır.

Ekzosistem “denetimin teknik yapısı/amacı” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, denetimin rehberlik amaçlı olması gerektiği, öğretmenlerin ve yöneticilerin gelişimine destek olması, yön göstermesi ve denetiminin alanında uzman teknik becerisi olan kişiler tarafından yapılması gerekmektedir. Denetimde kriterlerin belli olması, amacının net olması, yerelde uzun süreli gözlem ve görüşmelere dayalı olması, denetim sonucunda yasal açıdan bir yaptırımın olması, denetimin nesnel bir şekilde iş odaklı olması, insancıl yapıdan uzaklaşmaması, belirli periyotlarla sürekliliğinin olması, denetim yapan kişilerin psikoloji bilgilerinin yeterli ve güçlü iletişimlerinin olması ve denetim sonucunda ortaya çıkan noksanlıklar konusunda eğitimlerin verilmesi beklenmektedir.

Ekzosistem “eğitim politikası” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcıların politika önerileri sundukları, planlamaya politikada daha yer verilmesi gerektiği, politikanın ölçütlerinin ve amaçlarının net açık ve anlaşılır şekilde oluşturulması, merkezi ve yerel yapıların okullara destek sağlaması, alınan kararların sonuçlarının izlenmesi ve pilot uygulamalara yer verilmesi, öğretmen ve derslik açıklıklarının kapatılması, paydaş katılımlarının sağlanması, yetki devrinin olması, öğretim programlarının yapılandırılması beklenmektedir.

Ekzosistem “mesleki eğitim” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, mesleki eğitimin güçlendirilmesi, üretime dayalı bir mesleki modelin olması, teknik planlama ve yönlendirmelerin yapılarak daha kalifiyeli öğrencilerin yetiştirilmesine

olanak sağlayan bir sistem ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Ekzosistem “finansman politikası” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okulların kaynaklarının artırılması, ek kaynakları oluşturabilecek projelere ve uygulamalara yer verilmesi, planlamaların daha kapsamlı, titiz yapılması ve önceliklendirmelere göre btelerin aktarılması, herkese yetecek kadar adil bir paylaşımın olması, harcamaların denetlenebilirliğinin güçlendirilmesi, verimliliğin esas alınması, ARGE’lere yatırımların artırılması ve finansman konusunda yetişmiş personel sayısının artırılması, teknik araştırma ve uygulama faaliyetleri ile finansmanın daha nitelikli kullanılması beklenmektedir.

Ekzosistem “finansman modelleri” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, ihtiyaçların önceliklendirmesine yönelik bir model, okullardaki ğrenci sayıları üzerinden hesaplama yapılarak okullara aylık bte aktarılmasına yönelik yerinde bteleme modeli, harcama kalemlerinin büyüklüğüne göre bir model, okulların performansları göz önüne alınarak finanse edilmesi modeli ve devletin karma modele dönmesiyle eğitimdeki bte payını artırılması beklenmektedir.

Ekzosistem “yönetim” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, yönetici atamalarda liyakat ilkesinin temel alınması, güven odaklı uyumlu çalışmaya yönelik yönetim yapılarının kurulması, performansa göre adaletli uygulamalara yer verilmesi, yetişmiş insan kaynağının artırılması ve buna yönelik btelerin ayrılması, okullara yasal açıdan destek olunması ve yetkilerinin güçlendirilmesi, yöneticinin hesap verebilir olması, okulların kurumsallıklarının artırılması ve dinamik bir yapının olduğu rotasyonun uygulanacağı herkese fırsatlar sunulabilecek bir sistem yapısının kurulması ve paradigma değişikliğinin gerçekleştirilmesi beklenmektedir.

Makrosistem. Makrosistem katmanında “farklılıklarda kültür” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, farklıların zenginlik olduğu ve bu zenginliğin kabul edilerek yönetilmesi gerektiği, farklılıkları tanımak için öncelikle farklılıklar arası etkileşimlerin artırılması gerektiği, farklılıklarla iletişim kurulabilmesi için Türkçe ğretimi yapılması ve her okulun kendi özelliklerine göre farklılıklar konusunda programlarının olması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Makrosistem “farklılıkların yönetimi” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, farklılıkların her türlüsünün kapsanması gerektiği, özgürlük ortamlarının sağlanması ve hepsine eşitlikçi bir anlayışla yaklaşılması gerektiği

ortaya çıkmıştır. Çözüm odaklı bir anlayışın geliştirilmesi gerektiği ve duyarlılığın bu konuda artması, farklılığı olan her bireyin ihtiyacına yönelik bireysel bir eğitim programının uygulanması, ölçütleri belli esnek bir çerçevenin oluşturulması, üretilen politikaların verimlilik analizlerinin yapılması ve yetersizliği olan durumların saptanması, MEB ve üniversiteler arasında iş birliğinin artırılması, raporlamaya dayalı bilimsel, teknik süreçlerin işletilmesi, kararların etkili bir şekilde hızlı alınabilmesi ve uygulanması, farklılıkları yönetmede öğretmen niteliklerinin artırılması beklenmektedir.

Makrosistem “nitelikli eğitim/kültür” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, nitelikli eğitime erişilmesi için çevrenin olumlu etkisinin önemli olduğu, dezavantajlı gruplara ayrıca destekler verilmesi gerektiği, kız çocuklarının nitelikli eğitime erişiminin artırılması, değişime uyum sağlayabilen eğitimcilere ihtiyaç olduğu, nitelikli eğitimi sağlaması gerekenin devlet olduğu ve özele devredilmemesi gerektiği ve demokratik bir eğitim yapısının benimsenmesiyle gerçekleştirilebileceği ortaya çıkmıştır.

Makrosistem “kararların toplumsal etkisi” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, kararların toplumsal ve bölgesel ihtiyaçlara çözüm üretebilecek yapısının olmasının beklendiği ve ülkeyi sevdirmeyi hedeflemesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Makrosistem “kırsalda eğitim” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, velinin eğitime olan bakış açısını değiştirmek ve eğitimi devletin zorunlu tuttuğu için değil kendi gelişimi ve geleceği için gerekli olduğu öz bilinci oluşturmaya çalışmak ve yeterli finansal desteği kırsala sağlayarak oralarda entelektüel gelişimin yolu açmak gerektiği ortaya çıkmıştır.

Makrosistem “sosyal devlet” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, sosyal devlet uygulamalarının devlet kontrolünde, devlet aracılığıyla yapılması gerektiği, her çocuğun eğitime erişiminin sağlanması ve eğitim sistemindeki olanaklarda adaletin sağlanmasıyla herkesin faydalanması beklenmektedir. Makrosistem “eğitim/yakın-uzak çevre ilişkileri” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, okul yönetimlerinin hem yakın hem de uzak çevrelerinden destek alabilmelerinde güçlü iletişimin önemli rolü olduğu ve hiyerarşik yönetime çok sıkı bağlı olmadan esnek bir yapının okullara sağlanması ile okulların daha da güçleneceği ortaya çıkmıştır.

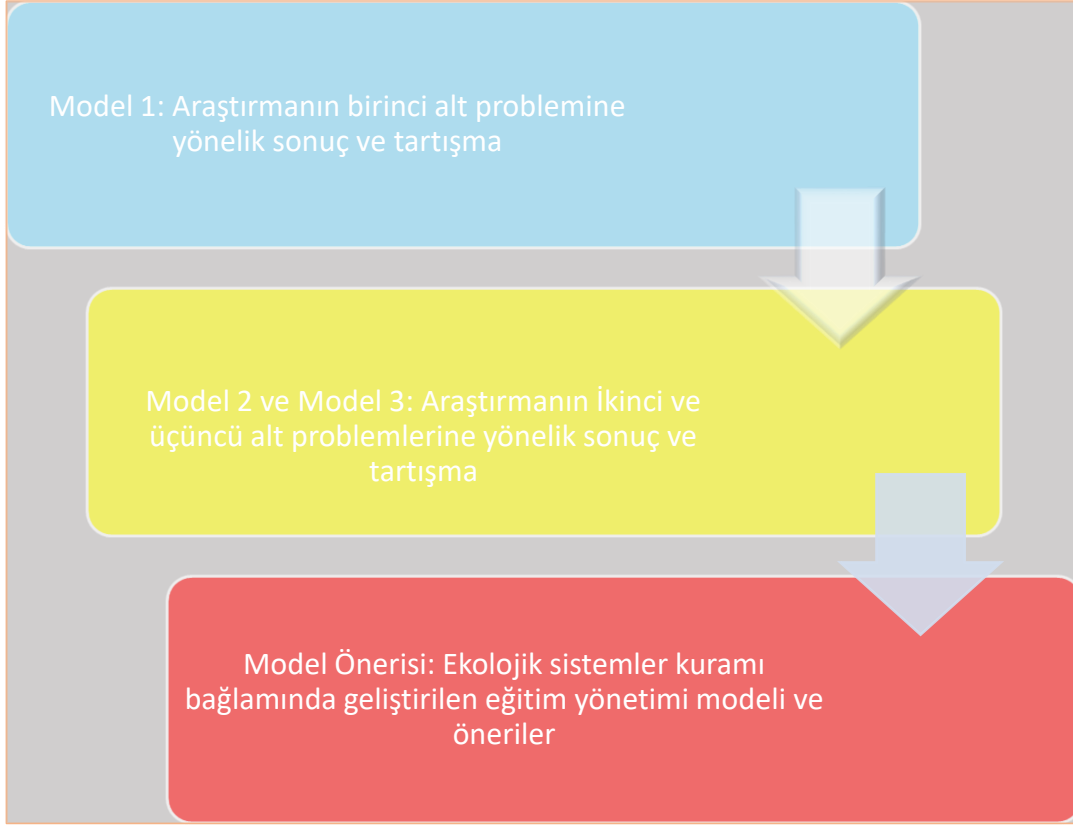
Makrosistem “sosyoekonomisi düşük okullar” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, sosyoekonomik düzeyi düşük okullara bütçe desteği verilmesi gerektiği, iletişim becerisi güçlü yöneticilerin bu okullarda çalışması, sistematik bir planlama ile iyileştirmelerin yapılması, okulların velilerine destekler verilmesi ve sürekli bir şekilde bu okulların takip edilmesi beklenmektedir. Makrosistem “eğitim/kültürel yapı ilişkisi” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, eğitimin ulusal kültürün koruyuculuğunu ve taşıyıcılığını yapması aynı zamanda evrensel değerlere de yönelik olması gerektiği, eğitim algısının zayıf olduğu yerlerde eğitimin önemimin kavratılması ve toplumsal bilincin artırılması, kültürel değerlerin korunmasında yerel yapıların destek sağlamaları ve yaşam tarzlarına saygı duyularak eğitim öğretim faaliyetlerinin kurallara uygun biçimde yapılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Kronosistem. Kronosistem katmanında ortaya çıkan bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, bir alt tema ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, kronosistem “teknoloji” alt temasına yönelik bulgular incelendiğinde, teknolojinin kontrollü kullanılması ve teknolojik bağımlılığın azaltılması gerektiği, teknolojinin ulusal boyutta üretilmesi ve verimli kullanımının artırılması, eğitimde teknolojinin bir amaç değil araç olabileceği, yapılan yatırımların kapsamlı bir şekilde planlanması gerektiği, hem teknoloji üretiminde hem de kullanımında insan kaynağının güçlendirilmesi, öğrencilerin eğitime erişiminde teknolojik donanımların artırılması ve aile bilincinin artırılması ile teknoloji kullanımında verimliliğin artırılması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Bölüm 5

Tartışma, Sonuç ve Model Önerisi

Bu bölümde; araştırma kapsamında alt problemlere yönelik elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Bu süreci açıklayan diyagram aşağıda Şekil 34'te sunulmuştur.



Şekil 34. Tartışma sonuç akış diyagramı

Şekil 34'e göre araştırmanın tartışma ve sonucunun sunulmasında öncelikle dokümanların incelenmesi sonucunda araştırmanın birinci alt probleminde ortaya çıkan Model 1 tartışılmıştır. Paydaş görüşleri doğrultusunda oluşturulan ve araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerinde ortaya çıkan Model 1 ve 2 tartışılmıştır. Model 1-2 ve 3'ün sonuçlarının analiz edilmesi ile model önerisi olan, Türk eğitim sisteminde ekolojik sistemler kuramı bağlamında geliştirilen eğitim yönetimi modeline yer verilmiştir. Uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

Model 1: Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu başlıkta araştırmanın birinci alt problemine aranan yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan “*Model 1: Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türkiye’de eğitim yönetiminin mevzuat analizi modeli*” nin sonuçları tartışılmıştır.

Model 1’e göre mikrosistem katmanının odağında öğrenci vardır. Buna göre TES’te öğrenci haklarının yasal anlamda korunduğu, öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem verildiği, gelişimlerinin desteklendiği, mutlu bir şekilde yetiştirilmelerinin amaçlandığı, ihtiyaçlarının dikkate alındığı, kendilerini keşfetmelerine yardımcı olunduğu ve sorunlar karşısında korunmalarına yönelik önlemler alındığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar TES’in çocuk haklarına vurgu yapmaktadır ve çocuk haklarının mevzuata göre korunduğu ifade edilmektedir. Araştırma sonucunun aksine çocuk hakları yeteri kadar korunamamaktadır ve başarılı olunamamaktadır (Dinç, 2015; Hareket, 2020) öğretmenler yeteri kadar bilgi sahibi değildir (Ersoy, 2012; Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar, 2017) ve kalkınma planlarında yeteri kadar yer verilmemiştir (Işıkçı ve Estürk, 2020). Demirkasımoğlu (2012) araştırmasında TES yönetmeliklerinde çeşitli konulara ilişkin öğrenci hak ve sorumluluklarını içeren açıklamalara ulaşıldığını; ancak “İlköğretim kurumları yönetmeliği” ve “Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde” ilgili bir başlık altında bu hak ve sorumlulukların düzenlenmediğini ve okulun varlık sebebinin öğrenci olduğunu ve öğrenci hak ve sorumluluklarının öğrenci ve tüm personeller tarafından çok iyi bilinmesi gerektiğini belirtmektedir. Topsakal ve Ayyürek (2012), araştırmasına katılan öğretmenlerin neredeyse tamamının öğrencilerinin yaşam haklarına uygun standartlara sahip olmadığını, ilköğretimin zorunlu olmasından dolayı eğitim hakkını öğrencilerin kullandığını; ancak uygulamada eksiklikler olduğu ve öğrencilerin korunma haklarının kullanımında yetersiz olduklarını belirtmektedirler. Benzer şekilde Akyüz (1980), çocuk haklarının hukuk sistemini etkilediği; ancak kanunlarda eksiklikler olduğunu belirtmektedir. Ayrıca kanunlar uygulayacak olan kişilerin de çocuk sorunları konusunda eğitilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. TES’in çocuk haklarını korumaya çalıştığı; ancak bu konuda yeteri kadar başarılı olamadığı ifade edilebilir.

Hareket (2020), araştırmasında çocuk hakları konusunda yapılan çalışma bulgularında yeterli bilinç, farkındalık, korunması ve geliştirilmesi, içerik yetersizliği ve yetişkinlere çocuk haklarını öğretme de eğitimlerin yetersiz olduğu sonuçlarına

ulaşmıştır. Eğitimcilerin çocuk hakları konusunda eğitim almayı istedikleri ileri sürülebilir. Buna göre Dilsiz ve Mağden'in (2015), araştırmasına katılan öğretmenlerin %81,6'sı çocuk istismarı ve ihmali konusunda eğitim almayı istemektedir. Ayrıca öğretmenlerin neredeyse tamamı çocuğa cinsel eğitim verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ersoy (2012) araştırmasında öğretmenlerin ve velilerin çocuk haklarını yeteri kadar bilmedikleri, çocukların da haklarını okulda yeteri kadar kullanamadıkları ve bilgilerinin de olmadığı, çocuk haklarının eğitiminde ise ekonomik, sosyo-kültürel, siyasal ve eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar olduğu sonucunu elde etmiştir. Model 1'e göre TES öğrencilerin her yönüyle gelişimlerine ve haklarına önem verse de uygulamada özellikle öğretmenlerin ve yöneticilerin çocuk haklarını korumada zorlandıkları ve yeterli bilince sahip olmadıkları ifade edilebilir. Çocuğun hakkının korunmasında zorluklar yaşanan bir mikrosistemde, çocuğun sağlıklı bir gelişim göstermesi de etkileşimde olduğu kişilere bağlı kalmaktadır ve bu anlamda mevzuatın işlevselliği ve uygulanabilirliği de sorgulanmaktadır.

Model 1'de TES uygulamalı eğitimlere daha fazla yer verilmesini ve öğrencilerin çok yönlü olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır ve öğrencinin üstün yararı doğrultusunda politikalar üretmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda öğrencinin okul içerisinde gelişimine önemli ölçüde katkı sunacak mikrosistem ögesi ise öğretmendir. Eğitimin amaçlarına ne kadar ulaşabildiği konusunda Yıldırım ve Akın'a (2017) göre öğretmenlerin eğitime olan inancında bireysel farklılıklardaki amaçlara ulaşmasına az düzeyde inandıkları; ancak toplumsallaşma, gelişimin çok yönlü olması ve üst öğrenime hazırlama konusuna ise orta düzeyde inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen ögesi dahil öğrencinin çok yönlü yetişmesine engel olacak her şey sorun teşkil etmektedir. Kartal (2013) TES'te öğretmen maaşlarının düşüklüğü, okullara yeterli maddi destek sağlanmadığı, okulda öğrenilen bilginin günlük hayata aktarılamadığı, mezunların istihdam edilemediği sorunlarına vurgu yapmaktadır. Üretilen eğitim politikaların etkili olmadığı ifade edilebilir.

Model 1'de eğitime erişime yönelik başarılı politikaların üretildiği, öğrencilere rehberlik edildiği ve eğitimde bütüncül bir felsefi yapının kurulmasının amaçlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Mezosistemin önemli bir ögesi olan okul yöneticilerinin benimsedikleri felsefi akım incelendiğinde Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009), okul

yöneticilerinin ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesini benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Uluslararası sınavlardaki sonuçlar da eğitime erişimde fikir sunabilir. Bu kapsamda Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2011) araştırmasında 2003-2009 PISA sonuçlarını incelemiştir ve bu yıllar arasında az bir gelişme olduğu ve gelişmenin nedenlerinin kız çocuklarının eğitime erişiminin artırılmasını sağlayan projeler yapılması, bursların etkisi, yapılandırmacı yaklaşım ve teknoloji kullanımı olduğunu ifade etmektedir; ancak daha üst sıralamalar için eğitim formuna ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Araştırma bulgusunun aksine nitelikli eğitime erişim azalmıştır (Uluğ, 1998) ve eğitime erişimde eşitlik yoktur (Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Model 1’de akademik başarının sürekli bir şekilde artırılması ve akademik başarılar arasındaki farkın zaman içerisinde azaltılması hedeflenmektedir; ancak akademik başarısızlık ve eşitsizliklerin süreğen bir şekilde devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda eğitim sisteminde bireylerin yetişmesinde sürekliliği olan akademik başarıların hedeflendiği; ancak uluslararası belgeler olan PISA ve OECD belgelerinde süreğen bir akademik başarısızlık ve eşitsizlik olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgusunun tersine liselerde akademik başarısızlık devam etmektedir (Sezgin, Koşar, Koşar ve Er, 2016) ve akademik başarıyı ölçen merkezi sınavlardan öğrenciler rahatsız olmaktadır (Kartal, 2013; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Baş ve Kıvılcım (2019) merkezi sınavlara yönelik öğrencilerin olumsuz metaforlar ürettiğini ve merkezi sınavlara yönelik bu metaforların “kaygılandırıcı / işkence çektiren / rahatsızlık veren bir kavram”, “adil olmayan / gereksiz bir yarış”, “sonucu belli olmayan, birçok yerde karşımıza çıkan, bitmek bilmeyen, değişken veya her zaman var olan bir kavram”, “kazanılması gösterilen çabaya bağlı, çalışma gerektiren, hayatımızın dönüm noktası”, “seçici ve hayatımızı belirleyici bir kavram” ve “uzun veya kısa soluklu bir yarış” olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Böylece TES’te akademik başarının da sınavlara dayalı bir rekabet içerisinde ilerlediği ifade edilebilir. Bu rekabet öğrencilerin gelişimlerine zarar verebilir ve sistemi de sadece akademik odaklı bir yapı ile açmaza doğru sürükleyebilir.

Model 1’de TES okul terki ya da eğitime düşük katılımın olmasının önüne geçilmesi, cinsiyete, bölgelere ve eğitim kademelerine göre eğitime erişim farklılıklarının azaltılması amaçlanmaktadır. Toplumda eğitim düzeyinin artırılması ve başarısızlıkların azaltılmasına yönelik eğitim politikaları TES’te üretilmektedir. Araştırma bulgularına göre bu amaçların gerçekleştirilmesinde yeteri kadar başarılı

olunmadığı ifade edilebilir (Pehlivan ve Acar, 2009; Şimşek, 2011). Şimşek (2011) araştırmasında, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin %17'sinin araştırmanın yapıldığı dönemde ya da gelecekte okulu bırakmayı düşündüğünü, kız çocuklarının erkeklere göre okulu bırakma eğiliminin daha düşük olduğuna ulaşmıştır. TES'in mevzuatta sundukları ile uygulamada olanlar arasında farklılıklar olduğuna işaret etmektedir. Doğuda ve batıda yaşayan ailelere göre eğitime olan bakış açısında farklılıklar olması da okul terkinin etkileyebilir. Şimşek (2011) araştırmasında, doğuda anne baba eğitim durumunun okulu bırakma konusunda etkisinin olduğu ve öğrencilerin annelerinin okul diploması olmayanların okulu bırakma eğiliminin %20,73, annesi lise mezunu olanların ise %10, 52 olduğu sonucuna ulaşmıştır. Pehlivan ve Acar (2009), çocukların eğitimde dışlanmasının mikro düzeyde okul ve öğrenme ortamlarıyla, mezo düzeyde eğitim örgütlenmesiyle ve makro düzeyde de eğitim politikalarıyla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eğitimin uzun süreli sonuçlarında aile yapılarının şekillenmesine hizmet ettiği ve her yönüyle bilinçli aileler kurulmasında, toplumsal bilincin ve kültürlü bir yapının oluşmasında etkili bir yönü olduğu görülmektedir. Bu bağlamda TES hem ailelerin kültürlerinden etkilenmekte hem de onları etkilemektedir.

Model 1'de öğrencilerin güvenli bir ortamda eğitim alabilmesi için okul içinde ve dışında okulların korunmasına ve planlamalar yapılmasına yönelik kurallara yer verilmektedir. Araştırma bulgusunun tersine okul bahçeleri güvenli (Demir-Öztürk, Atmaca ve Kuru (2020) ve hijyenik değildir (Gömleksiz, Kilimci, Vural, Demir, Koçoğlu-Meek ve Erdal, 2008). Dönmez (2011), okul güvenliğinin sağlanması ve okulların kendilerine özgü güvenlik yöntemleri almasının nitelikli eğitimin ön koşulu olduğunu ifade etmektedir. Demir-Öztürk, Atmaca ve Kuru (2020) araştırmasında öğretmenlerin okul bahçelerinin geniş, güvenli, oyun alanlarının olmadığı ve çocuklar için uygun olmadığını belirtmektedir; ancak okul yöneticileri okul bahçelerinin çocuklar için uygun olduğunu düşünmektedirler. TES'in öğrencinin gelişimi için güvenli okul alanlarını ve uygun bina yapılarını yeteri kadar sunmadığı ileri sürülebilir. Çalık, Kurt ve Çalık (2011), güvenli bir okul oluşturulması için okullarda doğrudan şiddet konulu ve kısa süren projelerin sonuca ulaşamadığı ve okulda olumsuzluklara da yol açabildiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Gömleksiz, Kilimci, Vural, Demir, Koçoğlu-Meek ve Erdal (2008), şiddet ve çocuk hakları üzerine okul bahçelerini inceledikleri araştırmada, öğrencilerin temiz, hijyenik

ve güvenli ortamlarda eğitim alma hakkının gözetilmediğini, öğretmen ve yöneticilerin yönetim ve disiplin açısından bilgi ve beceri eksiklikleri bulunduğunu, genel olarak da öğretmen ve yöneticiler tarafından çocuk haklarının istismar ve ihlal edildiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Model 1’de mezosistem katmanının odağında okul finansmanı ve okulun fiziksel yapısı vardır. Okulun gelir kaynağı olarak devletin merkezi desteği vardır; ancak bağış ve yardım konusunda okulların destek almasına yönelik yönlendirmeler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Okulların fiziksel yapısının güçlendirilmesi, eksikliklerinin giderilmesi ve eğitim öğretime hazır hale getirilmesine önem verildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, fiziki araç gereçlerin yetersiz olduğu (Abu, Bacanak ve Gökdere, 2016; Bayar, 2014; Yılmaz ve Altinkurt, 2011) geçmiş araştırmaların bulguları ile çelişmektedir (Beldağ ve Yaylacı, 2014).

Finansman konusunda zorlanan okul türlerinin başında temel eğitim gelmektedir; çünkü okulların kendilerine ait bir bütçeleri yoktur. Okullara finansman yaratılması konusunda bu anlamda okul yöneticilerinin iş yoğunluğunu artırmaktadır. Erdem’in (2019) araştırmasına göre okul yöneticileri hem okullarına finansman sağlamak hem de sağlanan finansmanı etkili kullanmak durumundadır ve alternatif kaynakları yakın çevreden elde edebilmek için girişimcilik, iletişim ve ikna gibi becerileri kullanmaktadırlar. TES’in okullara bütçe ayırmak yerine okullara finansman oluşturulmasında sorumluluğu okul yöneticilerine verdiği okul aile birlikleri, yardım, bağış gibi uygulamalarla çözüme kavuşturmayı hedeflediği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen ve yöneticilerin özellikle velilerle maddi ilişki içerisinde olması mesleğin itibarını ve okul içi ilişkileri olumsuz etkileyebilir. Ayrıca eğitimcilerin eğitime odaklanmak yerine kaynak yaratmaya odaklanması da nitelikli eğitimi düşürebilir.

Model 1’e göre ailelerin eğitim sistemine katılımlarının hedeflendiği ve haklarının koruma altına alındığı sonuçlarına ulaşılmıştır. TES önemli paydaşlardan biri olarak aileyi görmektedir ve eğitime aktif katılımının olmasını beklemektedir. Araştırma bulgusunun tersine Akbaşlı ve Kavak (2008), okul aile birliklerinin eğitsel ve istedik davranışları kazandırmada etkin olmadıkları, velilerin ilgi göstermedikleri, öğrenci başarısı açısından okulla iş birliği içerisinde oldukları, velilerin düşük sosyoekonomik düzeye sahip olması durumunda okul aile birliklerinin faaliyetlerine ilgi göstermedikleri, aile gelir düzeyi düşük öğrencilere destek

olunması konusunda ailelerle ve ilgili kuruluşlarla iş birliği yaptıkları, sivil toplum örgütleri ile iş birliklerinin de yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Ailenin okula katılımını sağlamak ve karşılıklı fayda oluşturmak için TES okul aile birliklerinin kurulması yönünde bir politika izlemiştir. Okulun öğrencilerinin aile yapıları da okul aile birliklerini bu anlamda şekillendirmiştir; ancak her okulda beklenen sonuçlar alınamamıştır. Okul aile iş birliğinin öğrenci başarısında da etkili olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda Yıldırım ve Dönmez (2008), okul aile iş birliğinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir rol oynadığı, veli ile iletişim kurmada en etkili tekniğin ise yüz yüze olduğunu belirtmektedir. TES okul aile iş birliğinin sağlanmasını istemektedir; ancak ailenin ekonomik düzeyi, eğitime olan bakış açısı ve okula yönelik tutumları başta olmak üzere çeşitli sebepler bu iş birliğini olumsuz etkilemektedir.

Model 1’de TES’te öğretmenlerin eğitim sistemindeki görev sınırlarının belirtildiği, kendilerine değer, önem verildiği ve gelişimlerine destek verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. TES öğretmeni değerli görmektedir ve gelişimini desteklemektedir. Araştırma bulgusu ile alanyazın örtüşmemektedir (Atmaca 2020; Boydak-Özcan, Şener ve Polat, 2014; Esen, Temel ve Demir 2017; Ünsal, 2018). Öğretmenlerin mesleki statülerine yönelik araştırma sonuçlarında öğretmenlerin imajlarında en çok profesyonellikten yoksun olduğu, özlük haklarında düşüş olduğu, olumsuz haberlerin medyaya yansımaları, siyasi söylemlerdeki olumsuzlukların öğretmen kimliğini örseletmesi ve toplumda olması gereken imgeden uzaklaştığına ulaşılmıştır (Atmaca 2020). Ayrıca statüsünün düşük olduğu ve bunun nedenlerinin öğretmen yetiştiren kurumlar, çalışma koşulları, medya, yöneticiler, eğitim politikaları, toplum ve ekonomik durumlar olduğu (Ünsal, 2018) ortaya çıkmıştır. TES’in mevzuatta belirttiği öğretmene değer ve gelişimine desteğin uygulamada yeteri kadar başarılı olamadığı ifade edilebilir.

Hem hizmet içi eğitimler hem de Eğitim Fakültelerinde öğretmenlerin yetiştirilme süreçlerindeki politika hatalarının öğretmenlik mesleğine zarar verdiği belirtilebilir. Öğretmenin gelişimine destek verdiğini ve bu anlamda hizmet içi eğitimlerle desteklediğini TES belirtse de Boydak-Özcan, Şener ve Polat, (2014) araştırmasında TES’te öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapılan çalışmaların yeterli ve faydalı olmadığı sonucunu elde etmiştir. Tüm bunlar eğitim politikalarının yönetsel hatalarının olması şeklinde yorumlanabilir. Esen, Temel ve Demir’e

(2017 göre politika kaynaklı hatalar; öğretmen yetiştirme sorunları, mesleki sorunlar, mesleki saygının azalması, ekonomik sorunlar ve özlük hakları, eğitim politikaları, iş yükü fazlalığı, okulda yaşanan idari sorunlar, öğrenci ve velilerle yaşanan sorunlar ve fiziki şartların yetersizliğidir; ancak en önemli sorun ise eğitim politikalarının kendisidir. TES öğretmeni değerli gördüğünü belirtse de Gözler'in (2017) araştırmasının sonucuna göre öğretmen adaylarının TES'e karşı olumsuz algıları vardır.

Model 1'de okul yöneticisinin görevlerine, sorumluluklarına ve sahip olması gereken özelliklere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin okullar üzerinde etkisi olduğu vurgulanmaktadır. TES okul yöneticisinin önderliğinde okulların öncelikle fiziki olarak güçlendirilmesini ve güvenli bir ortam olarak öğrencilere eğitim sunabilecek yerler olmasını amaçlamaktadır. Okulların ihtiyaçlarının merkezi olarak sağlanmasını; ancak başış ve yardımla da destekler alınmasını beklemektedir. Okul yöneticilerine okulun eğitim öğretim faaliyetlerinin yönetilmesi dışında okulun her açıdan güçlendirilmesine yönelik de ağır sorumluluklar vermektedir. Araştırma bulgusunun tersine okul yöneticisi yetiştirme felsefesi henüz yerleşmemiştir (Okçu, 2011) ve adil ve liyakatli bir seçilme yapılamamaktadır (Çetin ve Yılmaz, 2017).

Okul yöneticilerine hem çok fazla sorumluluk verilmesi hem de seçilmelerinde birtakım sorunlar olduğu görülmektedir. Ayrıca seçilmiş okul yöneticilerine yönelikte liyakatten uzak ideolojik uygulamalar yapıldığı ortaya çıkmıştır. Şahin, Kesik ve Beycioğlu (2017) araştırmasında okul yöneticilerinin 2014 yılında toplu şekilde görevden alınmalarının nesnel hiçbir dayanağa sahip olmadığı ve bu uygulamanın "politik", "keyfiyet" ve "adam kayırmacılığa" göre gerçekleştiği sonucunu elde etmişlerdir. Bu sürecin hem görev verilen yöneticiler hem de okullar için olumsuz sonuçlar doğurduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç doğrudan mezosistem katmanının TES'te olumsuz etkilenmesine neden olmuştur; çünkü öğretmenler liyakat sorunu gördükleri yöneticiler ile çalıştıklarında okullarda çatışmalar ve dolayısıyla olumsuz okul iklimleri oluşabilir. Buna ek olarak bu etki mikrosistemi de etkileyecek ve öğrencinin nitelikli eğitime erişiminde engel teşkil edebilir.

TES okul yöneticilerinin seçilmesinde istikrarlı ve liyakate dayalı başarılı bir politika izleyemediği söylenebilir. Özmen ve Kömürlü'nün (2010) araştırma sonucuna göre eğitim yöneticileri MEB'in yönetici atama politikalarını yeterli

görmemektedir ve sürekliliğinin de olmadığını belirtmektedirler. Ayrıca yönetici seçmede sınav uygulamasının devam etmesi gerektiği ve hizmet içi eğitimlere yönetici yetiştirmede ağırlık verilmesi ve Ek-2 formunun da nesnel ölçütlerden uzak olmasından dolayı etkisinin azaltılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir (2009) de okul yöneticilerinin göreve atanma biçimini düzenleyen mevzuatta mevcut durumun liyakat ve kariyer ilkesi ile çeliştiği ve çağdaş gelişmelerin gerisinde kaldığını belirtmektedir.

Okul yöneticisi seçme uygulamalarında TES'in istikrarsız politikaları okul yöneticileri ile TES'i çoğu zaman karşı karşıya getirmiş ve çözüm noktası olarak da mahkemelere başvurular olmuştur. Bu konuda Aslanargun ve Atmaca (2017), okul müdürlerinin okul müdürü atama konusunda açtıkları davaların çoğunun lehlerine sonuçlandığı; ancak MEB'in tesis ettiği işlemlerde ısrarcılığını sürdürdüğü sonucuna ulaşmıştır. TES'in kendi yöneticileri ile sorunları mahkemede çözmeye çalışması eğitim sistemi için oldukça yıpratıcıdır. Bu şekilde çocuğun üstün yararını gözetecek nitelikli eğitime ulaşılmasının güç olacağı ifade edilebilir.

Model 1'e göre okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak görülmemektedir. Yöneticilerin belirli bir yöneticilik eğitim alması gerektiği sonucuna da ulaşılamamıştır. Tüm öğretmenlerin aynı zamanda yönetici adayı oldukları ve yöneticilik eğitimi almadan da yönetici olmaları beraberinde çok yönlü sorunları da getirmektedir. Araştırma bulgusunu alanyazın desteklemektedir (Balcı, 2011; Balyer ve Gündüz, 2011; Okçu, 2011).

Balcı (2011) TES'in mevcut uygulamada yönetim pozisyonlarına gelecek öğretmenlerin, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik, eğitim, öğretim ve yönetim işleri icra eden bir uğraşı olarak görülmemesine karşın öğretmen yetiştirme programlarında herhangi bir yönetim formasyonuna göre yetişmediğini ifade etmektedir. Balyer ve Gündüz'ün (2011) araştırmasında, TES'te okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmediği ve okul yöneticisi yetiştirme konusu üzerinde önemle durulmadığını belirtilmektedir. Gök (2019), eğitim yöneticisi yetiştirme sürecinin mevcut mevzuatta olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Aslanargun (2011), mevzuatta eğitim yöneticiliğinin kendine özgü yeterlikleri olan ve eğitim gerektiren bir meslek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yöneticilik yeterliği taşıyan tüm öğretmenlerin yöneticilik yapabileceği bakanlık bürokrasında kabul

görmektedir ve bürokrasi okul yöneticiliğini böylece her öğretmene yaptırabileceği ve rant olarak dağıtılabilecek basitlikte bir meslek olarak görmektedir. Bu bağlamda okul yöneticisinin seçilmesinde ve yetiştirilmesinde Boydak-Özan, Gavcar, Saçaklı ve Şahin (2014), eğitim düzeyi, mevzuat bilgisi, mesleki gelişimi, kendini yetiştirme ve eğitim yönetimi alanında eğitim alması, bakanlık merkez teşkilatı tarafından yazılı sınavla nesnel ölçütler doğrultusunda seçilmesi ve etkili bir iletişim becerisi ile liderlik özelliklerini taşıması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Mezosistem katmanını etkili bir şekilde yönetecek ve okul içi/dışı koordinasyonu başarılı biçimde uygulayacak yöneticilerin seçilmesinde istikrarlı ve ihtiyaca dönük liyakat esaslı politikaların izlenemediği ifade edilebilir.

Model 1’de yönetici seçmede liyakate dayalı etkili yöneticilerin seçilmesine yönelik bir politika izlendiği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgusu alanyazın ile örtüşmemektedir (Çetin ve Yılmaz, 2017; Konan, Çelik ve Çetin, 2018; Özbal, 2019; Özdemir, 2009; Özdoğru, 2019; Sezer, 2016). Böylece TES’in kendi içerisinde istikrarlı yanlış politikalarında okul yöneticilerinin seçilmesinde liyakatin sağlıklı işlemediğini göstermektedir. Konan, Çetin ve Yılmaz (2017), okul yöneticisi görevlendirilmesinin daha adil, liyakatli ve nesnel ölçütlere göre yapılması gerektiğini; ancak mevcut uygulamanın buna cevap vermediğini vurgulamaktadır. Özdoğru (2019), liyakat ilkesini okul yöneticilerinin görüşüne göre incelemiştir ve bir görevi en iyi şekilde yapabilecek yeterliğe sahip olmamış okul yöneticilerinin tanımladığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca siyasi baskıların, sendikal ayrımcılıkların ve sübjektif değerlendirmelerin liyakat ilkesinin uygulanmasını engellediği; bundan dolayı yazılı sınav yapılması, liyakat komisyonları ile mülakatların yapılması ve lisansüstü eğitime önem verilmesi konusunda görüşler bildirildiği sonuçlarını elde etmiştir. TES okul yöneticilerinin seçilmesinde liyakati esas alarak yazılı sınav uygulasa da sözlü sınav uygulamasında okul yöneticiliği yeterliğine yeteri kadar sahip olmayan kişileri seçme eğilimi göstermektedir. Yolcu ve Bayram (2015), okul yöneticisi seçiminde sözlü sınav uygulamasında başarılı olmanın kişisel becerilerden daha çok çevresel faktörlere bağlı olduğu ve sadece sözlü sınav uygulamasının olumsuz psikolojik etkileri olduğu ve sözlü sınavın yeterlikleri ölçmede yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşmıştır. TES’in okul yöneticisi seçme konusunda başarılı bir politika sürdüremediği, öğrencinin nitelikli bir eğitime erişiminde kritik öneme sahip okul yöneticilerinin seçilememesinin öncelikle

mikrosistem katmanında sorunlar oluşturacağı ve böylece öğrencilere olumsuz yansımalarının olacağı ifade edilebilir.

Model 1’de yasal bağlamda yapılması gereken zorunlu durumlar ve sorumluluklar vardır ve kurumlara/ personellere yönelik sınırlamalara da yer verilmektedir. Sınırlamaların büyük bir çoğunluğu kurumlara yöneliktir. Bu bağlamda yasal sınırlar ve yaptırımlar TES’in ana yönetim ilkesini oluşturmaktadır. Bu sınırlamalar doğrultusunda görev ve yetkiler dağıtılmıştır. Ekonomik tedbirlerin alındığı, finansal yeterliliklerin sağlanmaya çalışıldığı, gelir ve ödeme kaynaklarının açıklandığı ve eğitime yapılan yatırımlarda muafiyet ve imtiyaz yaratan ayrıcalıkların vatandaşlara tanındığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Model 1’de TES’in bürokratik ve sert bir yapısının olduğu ve sıkı yaptırımlar içerisinde hiyerarşik bir düzende yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. TES yasal sınırlarını ve yaptırımlarını öğrenciye, öğretmene ve aileye açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu yasal sınırlar içerisinde öğrencinin nitelikli eğitim alabilmesini amaçlamaktadır. Kurallar merkezi olarak alınmaktadır ve bu kurallar içerisinde eğitim sisteminin yürütülmesi gerekmektedir. Bu sıkı kurallar ve işleyişin TES’i çoğunlukla sorunlar döngüsü içerisinde sürüklediği ifade edilebilir. Eğmir ve Çelik (2021) araştırmasında eğitimin işlevini yeterince yerine getiremediği, kaynak eksikliği, öğretmen politikalarının yetersizliği, lisans eğitiminin niteliğinin düşüklüğü, istikrarsız uygulamalar, ezberci yapı, sisteme ithal uygulamaların yapılmasında başarısızlıklar ve fırsat eşitliğinin sağlanamaması sorunları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Onural (2005) araştırmasında eğitim yönetimi alanında üst düzey yöneticilerin yeterli olmadıkları ve bu durumda görevin yerine getirilmesinde sorun yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Yetkilerin merkezi yapıda, sorumlulukların ise alt kademelere doğru dağıtılması yöneticilerin sorunları yönetmesini zorlaştırmaktadır.

TES okullara, ilçe ve il milli eğitim müdürlüklerine çok fazla kural koyma hakkı tanımamaktadır. Bu kurum ve kuruluşlar ilgili kanun, yönetmelik çerçevesinde katı bir şekilde kuralları yürütmekle görevlidir. Araştırma bulgusu alanyazını destekler niteliktedir (Boydak-Özan, Gavcar, Saçaklı ve Şahin, 2014; Durnalı ve Limon, 2018; Karaköse, 2012; Levent, 1997).

İlgili yönetmeliklerin uygulanmasında sorunlar yaşandığı ve yönetmeliklerin de amacına ulaşmasının sorgulanması gerektiği ifade edilebilir. Bu bağlamda Aslan, Günal ve Koçoğlu (2017), araştırmasında eğitim fakültesinde görev yapan

öğretim üyelerinin görüşlerine göre, okul uygulamalarının amacına uygun olarak yürütülmediği, staj için öğretmen adaylarının gittikleri okullarda danışman öğretmenlere çok sayıda öğretmen adayının verildiğini vurgulamıştır. Bu ve benzeri uygulamalar daha göreve başlamamış öğretmen adaylarının TES konusunda olumsuz algı geliştirmesine neden olabilir. Benzer şekilde Çalikoğlu ve Başar (2019), öğretmen adaylarının görüşlerini incelediği araştırmaya göre TES'in olumsuz bir sistem olarak algılandığı, değerli bir yatırım olarak eğitimin görüldüğü; ancak uygulamada yaşanan sorunların eğitimin hedeflerine ulaşmasında engeller oluşturduğu sonucunu elde etmiştir.

Model 1'de denetimin sistemin kontrol edilmesinde öneme sahip olduğu; ancak buna yönelik detaylandırmalara yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Denetimle ilgili herhangi bir bilgiye rastlanılmaması da sistemin nasıl denetlendiği konusunda bir düşüncüyü ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulgusu alanyazını destekler niteliktedir (Durnalı ve Limon, 2018; Gül, 2017; Özdemir, Boydak-Özan ve Akgün, 2017).

Özdemir, Boydak-Özan ve Akgün'ün (2017), araştırmasındaki katılımcıların çoğunluğun denetim yapılmadığını ve bir kısım da yeterli düzeyde yapılmadığını belirtmişlerdir. Denetimsiz bir TES ekolojik sistem kuramına göre bütün katmanlarda köklü sorunları da ortaya çıkarmaktadır. Özellikle mezosistem katmanında okul içi ilişkiler ve okul iklimi kontrolsüz bir serbestliğe doğru gider ve bu durum öğrencinin dünyasını başka bir ifade ile mikrosistemi de olumsuz etkiler. Büyük bir sistem olan TES'in denetimsiz yönetilmesi telafisi güç sorunlara neden olabilir.

Memduhoğlu'nun (2012) araştırmasının sonucuna göre amaçlara ne düzeyde ulaşıldığı, kurumlar arası eşgüdümün sağlanması ve sistemin geliştirilmesi için denetim gereklidir. Ayrıca çağdaş bir denetimin yapılmadığı, denetimin kontrol odaklı olduğu ve denetimde yapısal bir değişime ihtiyaç olduğu ve denetimde temel sorunların ise sürece yönelik, denetçilerin rollerine yönelik ve yapısal sorunlar ile denetçilerin seçilmesi yetiştirilmesine yönelik olduğu sonucuna ulaşmıştır. TES'in her yönüyle bir denetimsizlik içerisinde olduğu, yapılan denetimlerin işlevselliğinin zayıf olduğu ve inceleme soruşturmaya yönelik yürütüldüğü ifade edilebilir. Denetimsiz bir TES'te en fazla olumsuz etkiyi de öğrencinin yaşayacağı söylenebilir.

Model 1'de TES'in yönetimde koordinasyon ve uyumluluğu tüm sistemin yönetilmesinde ön planda tuttuğu ve işlevsel uygulamalara sistemde yer verme

politikasında olduğuna ulaşılmıştır. Büyük bir sistem olan TES, yetki devri ve işlevsel uygulamalarla sistemsel hantallığı azaltmayı; ancak merkezi yönetim yapısını korumayı amaçlamaktadır. Özgünlüğü olan uygulamaların mevzuatın dışına çıkılmadan artırılması beklenmektedir. Alanyazın sonuçları araştırma bulgusunu desteklemektedir. Onural'ın (2005) araştırmasında TES'teki yetersizliklerin nedenleri olarak dikey örgütlenme, rutin işlerin çokluğu, zaman sorunu ve yöneticilerin geliştirilmelerinin güçlüğüdür.

TES'in merkezi yönetim yapısından kaynaklı sorunların uzun yıllardır devam ettiği ifade edilebilir. Marım ve Sam (2017), 1950-1960 yılları arasındaki TES'e yönelik Amerikalı uzman raporlarını incelemiştir. Raporda TES'in merkeziyetçi yapısı eleştirilmektedir, öğretmen, yönetici ve öğrencilerin öğretim programlarının hazırlanmasına katkı sağlamaları gerektiği, okul sayısının az olduğu, var olan okullarında aydınlatma, ısıtma ve havalandırma sistemlerinin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca milli eğitim politikalarının uygulanması aşamasındaki başarısızlıkların temelinde, istikrarsızlık ve kaynak yetersizliği yattığı belirtilmektedir. Tosun (2018) araştırmasında TES'in sorunları olarak eğitim sisteminin kendisi, siyasi etkiler, değişiklikler ve tarihsel gelişimdeki toplumsal ve politik olaylar olduğu sonucuna ulaşmıştır. TES'in etkili bir mikrosistem ve mezosistem yönetimine sahip olamamasının nedenlerinden biri olarak hiyerarşik düzende merkezi yapı ile yönetilmesi olduğu ileri sürülebilir. Yöneticilerin sorumluluklarının fazla olması; ancak yetkilerinin olmaması sorunları çözmeyi zorlaştırdığı gibi gelişmeyi de engellemektedir.

Model 1'de planlama TES'in önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu kapsamda planlamanın büyük bir bölümü finansmana dayalıdır ve mali planlama, finans kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasını amaçlamaktadır. Ayrıca planlamada insan kaynağının planlanması ve sistemin verimli çalışması hedeflenmektedir. Planlamaların uzun vadeli olması amaçlanmaktadır. Planlamanın etkili yapıldığı ve verimli çalıştığı araştırma bulgusu alanyazın ile örtüşmemektedir (Arslan, 2004; Çetin, 2014; Işıklı ve Estürk, 2020; Küçüker, 2017). Eğitimin planlanması bir politikadır ve ekolojik sistemler kuramında tüm katmanları doğrudan ve dolaylı şekilde etkilemektedir. Çocuğa sunulacak eğitimin niteliğinden uzun sürede oluşacak toplumsal kültür oluşumuna kadar geniş bir alana sahiptir. Bu kapsamda Çetin (2014), eğitim ve kalkınma ilişkisi üzerine yaptığı araştırmada

zorunlu eğitim süresinin sona ermesiyle Türkiye’de okullaşma oranında da düşüş meydana geldiği, öğrenci artışına rağmen öğretmen artışının olmadığı, finansal açıdan da Türkiye’de eğitim hizmetlerine çok önem verilmediği ve kalkınmakta olan ülke olarak Türkiye’nin eğitim hizmetlerine dönem dönem çabalar harcamasına rağmen gelişmiş ülkelerin gerisinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Işıkçı ve Estürk’e (2020), göre çocuk hakları konularının kalkınma planlarında yeterince yer almadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar TES’in eğitim politikalarının üretilmesinde kaynaklı planlamada sorunlar yaşadığı şeklinde yorumlanabilir. Ekzosistem katmanında TES’in oluşan sorunlarının sadece bu katman içerisinde kalmayacağı özellikle çocuğun nitelikli eğitime erişiminde engeller teşkil edeceği ileri sürülebilir.

Eğitim planlamasında yaşanan sorunlardan biri de bir üst öğrenime geçişte yaşanmaktadır. Bu bağlamda Küçüker (2017), araştırmasında kademeler arasındaki geçişin istikrarsız olduğu, planlı kalkınma döneminden sonra öğrenci akış oranlarının artmaya başladığı ve eğitim talebindeki artıştan dolayı kademeler arası geçişte uygulanan yöntemlerin değişime uğradığı sonucuna ulaşmıştır. Yükseköğretime geçişte de benzer planlama sorunları vardır. Arslan (2004), araştırmasında yükseköğretime geçiş konusunda ülkemizdeki öğrencilerin %65’inden fazlasının genel liselere %35’inin ise mesleki liselere devam ettiğini ve bu durumda sağlıklı bir yapı olduğu sonucuna ulaşmıştır. TES bu anlamda iş gücü piyasasına nitelikli insan gücü yetiştirmede yetersiz kalmaktadır. Ekzosistem katmanında yaşanan eğitim planlamasındaki sorunların ekolojik sistemler kuramının tüm katmanlarına nüfuz etmektedir.

Model 1’de insan kaynağına değer verildiği ve bunun için mevcut insan kaynağının yetiştirilmesine, geliştirmesine yönelik eğitim faaliyetlerine yer verildiği ve istihdamın önceliklendirildiği; ancak PISA ve OECD belgelerinde TES’in istihdam başarısızlığının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sistemdeki insan kaynağının ahlaklı, güçlü, başarılı ve mutlu kişiler olması sağlanmaya çalışılmaktadır ve personellerin özlük hakları yasal güvence altındadır. Araştırma bulgusunda insan kaynağının yönetilmesinde başarılı olundu ortaya çıksa da alanyazın ile bu sonuç örtüşmemektedir (Aydın, Sarıer, Uysal, Aydoğdu-Özoğlu ve Özer, 2014; Baysan, Ercan ve Öztürk, 2011; Bilir, 2011; Çinkır ve Kurum, 2017; Oktay, 2012; Taşdemir, Taşdemir, Buyuran ve Cesur, 2016).

TES'in öncelikle kendi yetiştirdiği öğretmeni istihdam etmesi incelendiğinde Baysan, Ercan ve Öztürk (2011), öğretmenlerin istihdam edilmesinde Eğitim Fakültelerinin her geçen gün öğrenci sayısının artmasına rağmen devlet okullarında atamalarının yapılmasının da azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bilir (2011) araştırmasına göre eğitim planlamasının istihdam politikalarına dayalı olmamasından dolayı 2000'li yıllara kadar yetiştirilen öğretmenlerin bakanlığın öğretmen ihtiyacını karşılamada yetersiz kaldığı; ancak 2000'li yıllardan sonra öğretmen atamalarının sınavla yapıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Aydın, Sarier, Uysal, Aydoğdu-Özoğlu ve Özer (2014), öğretmen istihdamında arz talep dengesinin kurulamadığı ve eğitim planlamasının etkili olamadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca ihtiyaç duyulan branşlarda atamaların taban puandan yapılması nitelik sorunlarını ortaya çıkarmaktadır. TES'in mevzuatında istihdama önem verildiği belirtilmesine rağmen uygulamada kendi öğretmenlerini dahi sisteminde istihdam etmede başarısının yetersiz olduğu ifade edilebilir. Ekzosistem katmanında başarılı biçimde üretilemeyen istihdam politikaları özellikle mikrosistem katmanını etkilemektedir ve öğrencinin branş dışı ya da ücretli öğretmenler tarafından eğitim almasına neden olmaktadır. Ayrıca öğretmen atamalarında da politika hataları olduğu ifade edilebilir. Oktay (2012), yapılan öğretmen atamaları ile üniversiteye alınan öğrenci sayıları arasında tutarlılık olmadığı, 2003-2010 yılları arasında en fazla atama yapılan bölgelerin de Doğu ve Güneydoğu olduğu, en fazla öğretmen atamasının da Arapça öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenliği branşlarında yapıldığı en az atamanın da Almanca ve Fransızca branşlarında yapıldığı ve Özel Eğitim Öğretmenliği, Üstün Zekalılar Öğretmenliği ve Japonca Öğretmenliği branşlarında da atama yapılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen atamasında KPSS'nin tercih edilmesi; ancak zaman içerisinde sınav sisteminde yapılan sık değişiklikler ve kadrolu öğretmen alımındaki düşüşler de istihdam sorunları yaratmıştır. Sezgin ve Duran (2011), KPSS'nin nitelikli öğretmen seçiminde uygun bir sınav olmadığı ve sınava giren öğretmenlerin çevreleriyle iletişimlerinin, sanatsal, kültürel ve sportif faaliyetlerinin olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. KPSS'nin öğretmenlere ve öğretmen adaylarına olumsuz yansımalarının çok yönlü olduğu ifade edilebilir. Karataş ve Güleş (2013), öğretmen adaylarının KPSS'nin önemini farkında olduğu, fakültedeki derslerin yeterli olmamasından dolayı dershaneye gittikleri, sınav kaygısının üniversitedeki

başarılarını olumsuz etkilediği, sınavın sadece bilişsel beceriye dayalı yapılmaması gerektiği, sınavın genel kültür, yetenek ve eğitim bilimlerine yönelik bilgi düzeylerini yeterli şekilde ölçemediği ve sınavın nesnelliği konusunda kuşkuvarının olduğu sonuçlarını elde etmişlerdir.

Ataması yapılmayan öğretmenlerin kendi geleceklerini kurma konusunda yeni sorunlarla karşılaştıkları ifade edilebilir. Kiraz ve Kurul (2018), ataması yapılmayan öğretmenlerin çoğunlukla dershanelerde çalıştıkları, ücretli öğretmenlik yaptıkları, düşük ücretli ve sosyal güvencesi olmayan işler yaptıkları ve bu süreçte de KPSS'ye hazırlanarak devlet okulunda öğretmen olmayı hedefledikleri sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlara göre öğretmenler TES bünyesinde kadrolu öğretmen olmak ve özlük hakları konusunda devlet güvencesi altında olmayı istemekte ve bu doğrultu da atanmayı beklemektedir. Öğretmenin atamasının yapılmasının sadece TES içerisinde bir sorun teşkil etmediği aynı zamanda bir bireyin gelecek kurması konusunda da sorunlar yarattığı söylenebilir. Çınkır ve Kurum'un (2017), araştırma sonucuna göre atanamayan öğretmen sorununu plansızlık, insan kaynağının sömürülmesi, siyasi sonuç ve bağımlı/umutsuz nesiller oluşturduğu söylenebilir. Atanamayan öğretmenlerin ayrıca tükenmişlik, yabancılaşma, intihar, güvencesizlik, alan dışı işlerde çalışma, geçim sıkıntısı yaşama ve çevre baskılarına neden olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar TES için nitelikli öğretmenlere sahip olması açısından soru işaretleri barındırmaktadır ve mevzuatta istihdama önem verildiği belirtilse de araştırma sonuçları tersini ifade etmektedir. Dolayısıyla niteliği düşük bir öğretmen yetişmesine neden olan eğitim politikalarının, öğrencilerin nitelikli eğitime beklenen düzeyde erdştiremeyeceği görülebilir. Ayrıca sorunların sadece TES içerisinde kalmadığı ve diğer kurumlara da zarar verdiği vurgulanabilir.

Öğretmenlerin kadrolu atamalarının yapılması için öğretmenlerin öncelikle KPSS'de başarılı olması gerekmektedir; ancak sınav sisteminde sorunlar olduğu ifade edilebilir. Erdem ve Soylu'nun (2013) KPSS alan sınavına yönelik yaptığı araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının %75'inin KPSS yerine alan sınavını tercih ettiği ve başka faktörlerin de öğretmen seçiminde yer alması gerektiğini sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Memduhoğlu ve Kayan'a (2017) göre öğretmen adayları KPSS'ye alan sınavının eklenmesini olumlu karşılamışlardır; ancak öğretmenlik becerisini ölçmede KPSS'yi yetersiz görmektedir. KPSS'nin öğretmen ve öğretmen adaylarının başta psikolojik yapılarına zarar verdiği ve nitelik

öğretmen seçiminde de kuşkulara neden olduğu ifade edilebilir. TES'in merkezi bir sınav yerine daha nesnel ölçütleri olan bir seçme mekanizmasını henüz oluşturamadığı görülmektedir; ancak Memduhoğlu ve Kayan'a (2017) göre en makul atama şeklinin yine de sınav ile olması gerektiğidir.

TES'in kendi sisteminde istihdam edeceği öğretmen adaylarının da mesleğe olan bakış açılarında önemli sorunlar vardır. Şahin (2011), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin istihdam ve mesleki geleceklere ilişkin yaptığı araştırmada, %40'ı okudukları alanı istemeden seçtiklerini, %87'si öğretmenlik yapmayı istemekte, %81'i sözleşmeli öğretmenlik uygulamasını yanlış bulmakta, %34'ü ülkenin her yerinde görev yapmayı istememekte, %81'i mesleki geleceklereyle ilgili olumsuz düşünceye sahip olmakta, %91'i öğretmen olarak atanmama durumunda yaşamlarının olumsuz etkileneceğini düşünmektedir. Bu sonuçlar TES'in mikrosistem katmanında öğrenciyi telafisi güç sıkıntılar ile karşı karşıya bırakabilir. Öğrencinin nitelikli eğitime erişmesi için mesleğini seven ve başarılı öğretmenlerle buluşması bu anlamda önemlidir. Ayrıca ulusal belgelerden daha çok uluslararası belgelerin TES'in istihdam politikalarındaki gerçeğe daha yakın sonuçları sunduğu ifade edilebilir.

Model 1'de makrosistem katmanında milliyetçilik ve sosyal uygulamalar odakta yer almaktadır. Milli değerlere önem verildiği ve bu kapsamda milli değerlerin, kimliğin korunması, milli refah ve birliğin sağlanması, milli egemenlik ve bağımsızlığın önemli bir rol oynadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. TES, öğrencilerin milli bir şuur içerisinde yetişmesi, ulusal kültürel değerleri benimsemesi, koruması ve sonraki nesillere taşımasını amaçlamaktadır. Araştırma bulgusunu alanyazın destekler niteliktedir (MEB, 2011; Özkan, 2011).

Model 1'de sosyal devlet anlayışının benimsendiği ve bu doğrultuda sosyal uygulamalara yer verildiği görülmektedir. Eğitimin toplumsal bir hizmet olduğu ve herkese adil bir şekilde ulaştırılması gerektiği yönünde hassas bir yapı vardır. Hiçbir alt kültür ayırt edilmeden herkese eşit ve hakkaniyetli yaklaşıldığı ve bu durumun yasal anlamda korunduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgusu alanyazın ile örtüşmemektedir (Arabacı, 2011; Kocakaya, 2018; Neyişçi, Turabik, Gün ve Kısa, 2020; Polat ve Boydak-Özan, 2020; Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya, 2013).

Model 1'de Atatürkçülük TES'in temel yapı taşlarından ve milli bir değer olarak yerini almıştır. Ayrıca insana değer verildiği ve ulusal kültürü bozmadan

evrensel değerlerin de sentezlenerek öğrencilere aktarılmaya çalışıldığı görülmektedir. TES milli değerlere öncelik veren, evrensel değerleri benimseyen ve sosyal devlet anlayışını uygulama politikasında olan bir yapıdadır. Ayrıca laik/demokratik eğitimin TES'in temel yapılarından biri olduğu görülmektedir. TES büyük bir sistemi kurumlarıyla, insan kaynağıyla uyumlu şekilde yasal sınırlar içerisinde yönetmeyi ve bu yönetimle de öğrenciye nitelikli eğitimi sunmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda Erbay (2013) çocukların özgürce görüş bildirmeleri ve görüşlerinin uygulamaya dönmesinde henüz başlangıç aşamasında olduğunu ve aileleri, kurumları çocuk haklarına katılımına ilişkin alıştırmaların kolay olmadığını ve bunun bir kültür meselesi olduğunu belirtmektedir.

Okutan (2010) araştırmasında TES'in mevzuatında demokrasi eğitimi gerçekleştirilmeye yönelik ifadeler yer almasına rağmen uygulamada demokrasinin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özellikle sınıflarda geleneksel öğretmen yaklaşımının sürüyor olmasının demokrasi eğitiminin istenilen işlevsellikte olmadığına yönelik ipuçları verdiğini ifade etmektedir. Kesik ve Bayram'ın (2015) araştırmasında TES'in demokratiklik ve demokratikleşme, sosyal adaleti sağlama, tarafsızlığı sağlama ve ideolojik bakıştan kaçınma, özgür ve eleştirel bireyler yetiştirme ve toplumsal dönüşümü gerçekleştirme de etkili olamadığı ortaya çıkmıştır. Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya'nın (2013) araştırma sonucuna göre eğitim sisteminde yöneticilerin çoğu demokratik değildir, fırsat ve imkân eşitliği de yeterli düzeyde değildir. Karaman-Kepenekçi (2004), araştırmasında öğretmenlerin bir kısmının hoşgörünün bir sınırı olduğunu anlayamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Karaman-Kepenekçi (2003), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgileri ders kitaplarında insan hakları ve sorumlulukları konusunda insan haklarına sorumluluk konusuna göre daha fazla yer verildiği; ancak büyük sınıflarda insan hakları eğitimine, küçük sınıflarda ise sorumluluk eğitimine yoğun şekilde yer verildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar TES için ciddi anlamda sorun teşkil etmektedir. Okul yöneticisinin demokratik bir tutuma yeterli düzeyde sahip olmaması okul iklimi başta olmak üzere mezosistem katmanını olumsuz etkileyebilir.

Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar (2006), okul yöneticilerinin demokratik tutum düzeyleri ile öğretmenlerin demokratik değerleri arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır ve okul yöneticilerinin okulda demokratik tutumları arttıkça öğretmenlerin de demokratik değerlere olan inançları artmıştır. Okul

yöneticisinin yüksek bir demokratik değere sahip olması okul içerisinde çok yönlü olumlu bir etkileşim oluşturabilir.

Yılmaz (2011) araştırmasında, demokratik değerlere öğretmen adaylarının yüksek düzeyde sahip olduğu ve en yüksek katılımın eğitim hakkı, özgürlük ve dayanışma olduğu en düşük katılımın ise öğrencilere sağlanabilecek özgürlükler konusunda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu özgürlükler öğrencilerin oturma yerini kendisinin seçmesi, kararlarda öğrencilerden fikir alınması, proje ve ödev konularını öğrencilerin belirlemesi olarak sıralanmıştır. TES'te öğretmenlerin demokratik değer bilinçlerinin olduğu; ancak sınıf içerisinde demokratik değerleri kazandırması konusunda uygulamalarının yeterli olmadığı görülmektedir.

Model 1'de çağdaş bilimin desteklendiği ve araştırma faaliyetlerine önem verildiği ve öğrencilerin bilimsel araştırmalara yönlendirildiği görülmektedir. 21. yüzyılda çağın gerekliliklerinin farkında olduğu ve bu doğrultuda çağın ihtiyaçlarına yönelik çağdaş uygulamalara sistemde yer verilmektedir. Alanyazın bulguları ile araştırma bulgusu örtüşmemektedir. Bu kapsamda Uluğ (1998) TES'te siyasal etkinin olduğu, bilim temelli politika üretilemediği, sisteme güvenin sarsıldığı, sistemin üretmesinin ve gelişmesinin sınırlandırıldığı, karar alma yapısında belirli kesimlerin rol aldığı, köyden kente yaşanan göç dalgalarıyla nitelikli eğitime erişimin azaldığı, üretici insan modeli yetiştirilemediği, artan nüfus baskısını TES'in kaldıramadığı ve bu durumda ikili öğretim, sınıflarda öğrenci sayılarının artması, öğretmen niteliğini düşüren istihdam politikaları gibi kalıcı olmayan çözüm yollarına başvurulduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Tosun'a (2018) göre öğrenciler toplumsal ve politik koşulların eğitim sistemini etkilediğini düşünmektedir ve günümüz eğitim sisteminin sorunlarının kaynağı olarak da eğitim sisteminin kendisini, siyaseti ve değişimleri görmektedirler. TES'in bilimsel merkezli hareket etme isteğinde olmasına rağmen siyasi ve ideolojik etkilere maruz kaldığı ifade edilebilir.

Model 1'de teknolojinin değişimde önemli roller oynadığı ve teknolojiden faydalanılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Zaman içerisinde gelişim hedeflenmektedir ve bu gelişimin de süreklilik göstermesi amaçlanmaktadır. Teknolojinin tüm sistemlere nüfuz ettiği gibi TES'te bu bağlamda etkilenmiştir. Altan (1998), eğitim fakültelerinin teknoloji konusunda liderlik yapmaları, yeni teknolojilerin okullarda nasıl kullanılacağı konusunda çözüm üretmeleri zorunda olduğunu ve

öğretim elemanlarına eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Zaman içerisinde insanların teknolojiye olan bakış açısı da bu anlamda değişime uğramıştır. Özellikle Covid-19 salgının da teknoloji aracılığıyla yapılan uzaktan eğitimlerin de zorunlu şartlardan dolayı eğitim ihtiyacını giderme de rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda Kırık (2014) uzaktan eğitimin tarihsel gelişim süreci içerisinde değerlendirildiğinde herkes için bir hak olduğunu vurgulamaktadır. Bu haktan TES'te öğrencilerin salgın döneminde ne kadar faydalandığı ise tartışmaya açıktır; çünkü uzaktan eğitime erişim için gerekli olan teknolojik cihazlar ve alt yapılar eğitime erişimde engel teşkil etmiştir.

Model 2 ve Model 3: Araştırmanın İkinci ve Üçüncü Alt Problemlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu başlıkta araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemine aranan yanıtlar doğrultusunda ortaya çıkan *“Ekolojik sistemler kuramı ekseninde Türk eğitim sisteminin paydaş görüşüne göre mevcut (Model 2) ve ideal (Model 3) görünüm modeli”* nin sonuçları tartışılmıştır.

Model 2’de öğrencilerin okullarda uyum sorunu yaşadıkları, kendilerini yetersiz hissettikleri ve özellikle meslek lisesi öğrencilerinin okulu bir zorunluluğu yerine getirme faaliyeti olarak gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları alanyazın ile benzerlik göstermektedir (Abu, Bacanak ve Gökdere, 2016; Şener, 2018; Şener ve Gündüzalp, 2018; Tomul, 2010). Şener ve Gündüzalp (2018) araştırmasında TES’te yaşanan sorunların çoğunun öğrenci kaynaklı olduğunu ve öğrenci kaynaklı sorunların; düşük motivasyonlar, öğrenci seviyelerinin düşüklüğü, davranış problemleri, aile faktörlerinin etkisiz oluşu, ulaşım sorunları ve asosyal öğrenci davranışları izlediği sonucuna ulaşmıştır. Diğer sorunların ise sırasıyla finansman, eğitim programları, öğretmen ve politika kaynakları olduğunu belirtmektedir. Abu, Bacanak ve Gökdere (2016), TES’in sorunlarına ilişkin yaptığı araştırmada, alt kademelerden beri çocukların ilgi ve yeteneklerinin keşfedilemediği, etkinliklerin yeteri kadar zengin olmadığı, rehberlik edecek kişilerin olmaması, emekliliği dolmasına rağmen çalışan öğretmen sayısının fazla olması, öğretmen niteliği, atama sorunları olduğu ve okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde temel beceri sorunları olduğu, sorunun en fazla ilköğretim ve yükseköğretim kademesinde olduğu, değişen paradigmalara TES’in sorunlarına çözüm getiremediği, yöneltme, yönlendirme sorunları ve fiziki yapı yetersizliği olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Şener (2018) TES'te en çok yaşanan sorunların öğrenci kaynaklı olduğunu ve diğer sorunların da sırasıyla finansman, program, öğretmen ve politik olduğunu belirtmektedir. Koçtürk'e (2018) göre çocuğa yönelik kötü muamelenin önlenmesinde okul yöneticileri, okul psikolojik danışmanları ve öğretmenlerin önemli role sahip olduğu; ancak eğitimcilerin çocuk istismarını ve ihmali önleyecek yasal düzenlemelerinin bulunmadığı ve Eğitim Fakültelerinde ders almadıkları; ancak yasal bir durumla eğitimciler karşılaştığında olayın önemini kavradıkları sonucu ortaya çıkmıştır. TES'te öğrencilerin çok fazla ve çeşitli sorunla karşı karşıya olduğu ifade edilebilir. Öğrencinin üstün yararı için başarılı politikalar üretilmediği ve her yönüyle sağlıklı ve başarılı çocuklar yetiştirilmesinde yetersiz olduğu belirtilebilir. Özellikle akademik başarı odaklı sıralama sistemine dayalı TES sisteminin mutsuz ve amaçsız öğrenciler yetiştirdiği görülmektedir.

Model 2'ye göre okulların belirli bir öğretim programını uygulaması farklı ihtiyaçları olan çocukların eğitim ihtiyacını karşılamada yetersizdir; ancak her öğrenciye uygun bir programın da tüm sistem adına oluşturulması ve uygulanması güçtür. Ayrıca okul yönetimleri ve öğretmenler standart uygulamaları yerine getirmekte zorluk yaşamaktadırlar. Bu kapsamda öğrenci ihtiyaçlarına yönelik uygulanabilir programlara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgusu alanyazın ile benzerlik göstermektedir (Neyişçi, Turabik, Gün ve Kısa, 2020; Özbal, 2019; Yeşil ve Şahan, 2015). Bu bağlamda Yeşil ve Şahan'a (2015) göre TES'te öğretmen adayları en önemli sorun olarak, eğitim programları ve eğitim anlayışını görmektedirler. Öğretim programlarının başarılı bir şekilde her öğrencinin ihtiyacına ve gelişim dönemine uygun biçimde tasarlanamadığı ifade edilebilir.

Model 2'de öğrencilerin iletişim becerilerinin, farkındalık düzeylerinin ve akademik başarılarının oldukça düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgusu alanyazın ile benzerlik göstermektedir (Gaskar ve Özyazıcıoğlu, 2014; Köksal ve Çöğmen, 2018; Sezgin, Koşar, Koşar ve Er, 2016; Tomul, 2010). TES'te öğrencilerin iletişim becerileri üzerine yapılan araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin iletişim becerilerinin erkeklere göre yüksek çıktığı, kardeş sayılarının ve okul başarı puanlarının artmasıyla iletişim becerilerinin geliştiği, zihinsel beceriler ve kitap okuma alışkanlıkları ile iletişim becerilerinin geliştiği; ancak bilgisayar kullanımında fazla zaman harcama durumunda iletişim becerisinin zayıfladığı (Gaskar ve Özyazıcıoğlu, 2014) ve ortaokul öğrencilerinin de sınıf düzeyleri arttıkça iletişim

becerilerinin azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır (Köksal ve Çoğmen, 2018). TES içerisinde sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencinin iletişim becerisinin zayıflaması önemli bir sorundur. Taşdemir ve Taşdemir (2020), öğretmenlerin sınıf içi iletişimlerine yüksek düzeyde önem verdikleri, kadın öğretmenlerin erkeklere göre sınıf içinde dinlemelerinin daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. İletişimin sadece mikrosistemde değil ekolojik sistemler kuramının tüm katmanlarında etkin rolü vardır. Öğrenci ve öğretmen iletişimleri ise mikrosistem katmanının unsurları olarak düşünülebilir.

Model 2'de eğitim sisteminin akademik başarı üzerine kurulu olduğu ve akademik başarısızlığı olan öğrencilerin de özgüven düşüklüğü, yetersizlik hissi, umursamama, boşvermişlik ve kendini değerli görmeme gibi kişiliklerine durumlarına zarar veren daha farklı sorunlarının ortaya çıkmasına neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma bulgusu alanyazını destekler niteliktedir (Baş ve Kıvılcım, 2019; Kılıcı, 2003). Baş ve Kıvılcım (2019), merkezi sınava yönelik yaptığı araştırmada, öğretmen ve öğrenciler sınav sistemine ilişkin olumsuz görüşlerde bulunmuşlardır ve TEOG sınavına sene başında hazırlık yapılmasına rağmen yeni gelen sınav sisteminin psikolojilerini olumsuz etkilediği, motivasyonlarını düşürdüğü, derslere ilgilerini ve sosyalleşmeyi azalttığı, konu sayılarında da artışa neden olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Kartal (2013), öğretmen adaylarının ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemine ilişkin merkezi sınavları değiştirmek istedikleri sonucunu araştırmasında elde etmiştir. Sınavların seçme sistemine dayalı olması ve ani sınav değişiklikleri mikrosistem katmanını olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda öğrencilerin çeşitli sağlık sorunları yaşaması ve gelecek kaygısı taşınmasına da neden olmaktadır.

Kılıcı (2003) üniversiteye giriş sınavlarında yapılan değişikliklerin istenilen sonuçları vermediğini ayrıca yeni sorunları da ortaya çıkardığı ifade etmektedir. Buna ek olarak başarılı öğrenciler için önlem alınırken genel lise öğrencilerinin mağdur olabileceğinin göz ardı edildiği ve mesleki ve teknik eğitime öğrencilerin gitmesini teşvik edecek uygulamaların da yapılmadığına araştırmasında ulaşmıştır. TES'in ani kararlar ile sınav değişikliği yapması özellikle öğrencilerin olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. Sınavlar konusunda TES'in öğrencilerde mağduriyet yarattığı ve böylece ekzosistem katmanında gerçekleşen karar alma süreçlerinin mikrosistemi doğrudan olumsuz etkilediği görülmektedir; ancak TES'te

merkezi sınavların mevcut sistem içerisinde alternatifi üretilene kadar en liyakatlı olduğu; ancak uygulanmalarda ise memnuniyetsizlik yarattığı öne çıkmaktadır.

Model 2'ye göre öğrencilerin arkadaşları ile olan ilişkilerinde öğrenciler arasında akran zorbalığı, gruplaşma ve dışlama davranışlarının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin kendi aralarında iletişim düzeyleri zayıf olduğu, medyanın öğrenci davranışlarını etkilediği ve öğrencilerin birbirleri üzerinde özellikle ergenlik dönemlerinde yüksek etkiye sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin davranışlarının önemli bir kısmını ailesi ve çevresinden almaktadırlar. Okulun çocuklar üzerinde baskılayıcı bir rolünün olduğu, doğal olanı olumsuz etkilediği ve arkadaş ilişkilerini şekillendirdiği ortaya çıkmıştır. Öğrenciler arasındaki ilişki bencil, samimi olmayanla birlikte samimi ve arkadaşça da olabilmektedir; çünkü öğrencilerin birbirlerine olan yaklaşımlarına göre değişkenlik göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin ortak ilgileri ve hedefleri arkadaş gruplarının ve ilişkilerinin oluşmasında etkilidir. Öğrenci arkadaş ilişkilerinde var olan ile ideal durum arasında farklar olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda Model 3'e göre öğrencilerin arkadaşları ile olan ilişkilerinde birbirlerine karşı saygılı ve seviyeli olmaları, birbirlerinin gelişimlerini desteklemeleri, iş birliği içerisinde olabilmeleri ve grupta uyumlu olmalarının beklendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca aralarında yapıcı rekabetlerin olması, iletişimlerinin güçlü olması, yardımlaşma ve dayanışma kültürüne sahip olmaları ve aile kontrolünün egemen olması gerektiği sonuçları ortaya çıkmıştır.

Model 2'ye göre öğrenci öğretmen ilişkilerinde öğretmen otoriter bir figür olarak görülmektedir ve öğrenci ile ilişkisinde otoriter gücünü kullanmaktadır. Öğretmenlerin otoriter tutumu öğrencilerin eleştirel, sorgulayan bireyler olarak yetişmesinde de olumsuz etkiye sahiptir. Öğrenci merkezli bir eğitime geçildikten sonra zaman içerisinde öğretmenler kendilerini korumaya yönelik davranışlar geliştirmişlerdir. Özellikle öğrenci ile olan ilişkilerinde daha resmi, görevini yapmada daha mekanik ve risk almaktan uzak bir tutum içerisinde olmuşlardır. Öğrenci öğretmen ilişkilerinde iletişimin rolü güçlüdür. Zayıf iletişimin olduğu yerlerde iletişimi güçlendirmesi gereken tarafın öğretmen olduğu; ancak öğretmenlerin de böyle bir tutum içerisinde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Zayıf iletişimin olduğu yerlerde ilişki yapısının da durağan ve güvensiz olduğu görülmektedir. Öğrenci ile güçlü iletişim kurulmasında öğretmenlerin pedagojik bilgileri yetersiz kalmaktadır; ancak öğretmenlerin kendi kişilik özellikleri bu ilişkileri

daha fazla şekillendirmektedir. Salgın sürecinde de iletişim zayıflıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kendileri ile güçlü veya zayıf iletişim kurmalarında öğrenciler yüksek farkındalığa sahiptirler. Öğretmenlerin öğrencilerini birebir tanımaları ve haklarında bilgi sahibi olmaları öğrencileri ile ilişkilerini olumlu etkilemektedir. Öğrencilerin okulu tamamlanması gereken bir yer olarak görmeleri öğretmene olan bakış açısını ve iletişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleklerinden şikâyet etmeleri de öğrenci ile olan ilişkilerine olumsuz yansımaktadır. Zaman içerisinde öğretmenlik mesleğine olan saygının azaldığı ve mesleki değerinin de düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci öğretmen ilişkilerinde olan ile ideal durum arasında farklar olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda Model 3'e göre öğrenci öğretmen ilişkilerinde idealde karşılık saygı ve sevginin olması, öğretmenlerin öğrencilerin gelişimlerinde rollerinin olması ve öğretmenin rehberlik edebilmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin ailelerini tanıması, öğrenci ile seviyeyi koruyabilmesi, öğrenciye güven vermesi ve öğrencinin kendini açmasını sağlaması, sorunlar karşısında çözüm odaklı olması, empati yeteneğinin yüksek olması ve sürekli kendini geliştiren dinamik bir yapıda olması umulmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere rol model olmaları, onları tanımaları ve yetiştirilmelerinde ve yönlendirilmelerinde etkilerinin olması paydaşlar tarafından istenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ekonomik refahlarının yeterli düzeyde olması ve motivasyonlarının da yüksek olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Celep ve Erdoğan (2002) ortaöğretimdeki olumlu öğretmen öğrenci ilişkilerini incelediği araştırma sonucuna göre öğrenci algılarının öğretmen algılarına göre daha yüksek olduğu ve öğrenci algılarında da ailelerinin ekonomik düzeyi ile öğrenim düzeylerinin artmasının olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akan, Şener, Başar ve Şen (2016) sınıf yönetiminde öğretmenlerin en çok iletişimde sorun yaşadığı ve sınıf içinde iletişime dayalı çözebilecekleri sorunları okul yöneticisine götürdükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul yöneticileri mesleki deneyimi az olan öğretmenleri sınıf yönetiminde yetersiz görmektedirler. Öğretmenlerin öğretime odaklanmalarından dolayı sınıf içindeki istenmeyen davranışları tespit etmede güçlük yaşadıkları da ortaya çıkmıştır. Ercan (2014), öğretmenlerin çocukları yüksek düzeyde sevdiği, kadın öğretmenlerin çocuk sevgisinin ise erkeklere göre daha yüksek çıktığı ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevgisinin de ortaokul öğretmenlerine göre daha yüksek çıktığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Çocuk haklarından biri olan çocuğun katılım hakkı konusunda Tozduman-Yaralı ve Güngör-Aytar (2017) araştırmasında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığını ayrıca çocuğun katılım hakkına yönelik yapılanlarda ise çocukların haklarının ihlal edildiği sonucuna ulaşmıştır. TES'te öğretmen öğrenci ilişkilerinde sorumluluğun daha çok öğretmende olması gerektiği ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenin mesleğini sevmesi ve öğrencilerini birebir tanınması da bu ilişkiyi güçlendirdiği belirtilebilir. Mesleki profesyonellikten uzak kalarak öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre öğrenci öğretmen ilişkilerinin şekil almasının da sağlıklı olmadığı düşünülebilir.

Model 2'de öğretmenlerin zaman içerisinde iş doyumlarının düştüğü, motivasyonlarının azaldığı, mesleki gelişim ihtiyaçlarının arttığı ve özveri düşüklüğü yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler öğrencileri ile ilgilenme, onlara rol model olma ve olumsuz davranışlarını olumluya çevirmede başarılıdır. Araştırma bulgusu alanyazını destekler niteliktedir (Akar ve Ersü, 2020; Boydak-Özcan, Şener ve Polat, 2014; Çolak ve Altinkurt, 2017; Göker ve Gündüz, 2017; Kara, 2020; Kösterilioğlu ve Bayar, 2014; Özdemir ve Orhan, 2019).

Model 3'te ise nitelikli bir eğitim için öğretmenlerin meslek öncesi ve mesleki süreçlerinde süreklilik gösteren işlevsel eğitimler alması gerektiği beklenmektedir. Okulların fiziki imkanlarının güçlendirilmesi, yöneticilerin seçilmesinde ölçütlerin yükseltilmesi ve okulu daha ileriye taşıyacak vizyon sahibi yöneticilerin olması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin zor şartlardaki barınma yerlerinin iyileştirilmesi, iş doyumlarının artırılması, özlük haklarında farklılıklar olmadan adaletin sağlanması ve öğretmene değer odaklı bir sistem oluşturulması beklendiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca TES'te personel ihtiyacının yeterli düzeye çıkartılması, öğretmen hareketliliklerinin azaltılması ve okul personellerinin uyumlu çalışabilecekleri iklimlerin oluşturulması beklendiğine ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin imajını olumsuz gördükleri ve geçmişe oranla da daha kötüye gittiği ve bu imajın tekrar kazanılması için kendilerinin gelişimlerini daha da artırmaları ve MEB'in de öğretmenlere değer, saygı göstermesi ve ekonomik şartlarını iyileştirmesi gerekmektedir (Özdemir ve Orhan, 2019). TES'te öğretmenlerin her geçen gün statü düşüklüğü yaşadığı ve bu durumun öğretmenin yaşam kalitesini etkilediği ifade edilebilir. Dünya ölçeğinde ise öğretmenin statüsü ve genel durumu TES ile kıyaslandığında Göker ve Gündüz'e

(2017) göre tüm dünyada sendika kurmaları ve üye olmalarının serbest olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılık kıyafet düzenlemesinin ise sadece Türkiye’de olduğu ve diğer ülkelerde kılık kıyafette aşırıya da kaçılmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Mesleki yükselmelerinin Türkiye’de maaşlarına önemli etkisinin olmadığı ve tüm ülkelerde öğretmenlik mesleğinin statü ve özlük hakları açısından diğer meslek gruplarından ayrıcalıklı değildir. Avrupa ülkelerinde ortalama öğretmen maaşı 2.600-3.400 Euro civarında iken Türkiye’de 1.150 Euro civarındadır. Böylece özellikle finansman konusunda öğretmen maaşlarının TES’te oldukça düşük olduğu ve bu düşük finansmanın da öğretmenin entelektüelleşmesinde sorun teşkil ettiği ifade edilebilir.

Örücü (2014) öğretmen adaylarının TES’e, okul yönetimine ve okula yönelik algılarını incelediği araştırmada, olumlu algıların okula ilişkin olduğunu; ancak okul yöneticileri ve TES’in olumsuz algılandığı ve TES sorunları çözüme kavuştuğunda ise algıların da olumlu olacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Karamustafaoğlu ve Özmen (2004), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin beklentilerinin istenilen düzeyde olmadığı, mesleğin eskiye oranla saygı görmediği ve gelecek kaygısı taşıdıkları; ancak sahip oldukları olumsuz değerlerin Eğitim Fakültelerinde mezun olma aşamasında olumluya döndüğü sonuçlarına ulaşmıştır. Güven ve Gökçe (2018), öğretmenlerin mesleki özgürlüklerine ilişkin zorluk, bilinmezlik, çaresizlik, bağımsızlık, sorumluluk, kapsamlılık, yaratıcılık-değerler, mutluluk ve maddi güç metaforlarını kullandığı sonucuna ulaşmıştır. TES’te öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmemesi öğrencinin nitelikli eğitime erişiminde önemli bir engeldir. Öğretmenlerin aylık gelirlerinin gelişmiş ülkelerdeki meslektaşlarına göre çok geride olduğu belirtilmelidir. Öğretmenlik mesleğinin itibarının maddi ve manevi güçlendirilmeden TES’te güçlü bir mikrosistem katmanına erişilmesi zordur.

Model 2’de öğrenci okul yönetimi ilişkilerinin öğrenci sorunları üzerine şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci sorunlarının büyük bir çoğunluğu okul yönetimlerini aşmaktadır; çünkü sorunların kökeni aileye hatta topluma dayanmaktadır. Okul yönetimleri geniş çaplı bu tip sorunların çözümünde yetersiz kalmaktadır; ancak çözülebilecek sorunlarda da çözüm odaklı olmakta ve çözüm süreçlerini kurallara uygun şekilde işletmektedirler. Okul yönetimi çözmekte zorlandığı ya da çözemediği sorunlar karşısında yasal anlamda güçlü değildir ve sorunları kapatma, geçiştirme ve erteleme yöntemlerine başvurmaktadır. Okullardaki rehberlik merkezleri sorunların çözümünde etkin bir role sahiptir; ancak

bu merkezler görevlerini etkin şekilde yapamamaktadırlar. Okul yönetimleri ve rehberlik merkezlerinin teknik yeterliklerinin sorunlar karşısında güçlü olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin gözünde okul yönetimlerinin soğuk bir yapısı olduğu, okul yönetimlerinin sorunların türüne göre davranış geliştirdiği ve hukuksal açıdan yetkilerinin artırılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Model 3'e göre öğrencilerin okulla olan ilişkilerinde okul yönetimlerinin öğrencilerin sorunlarını çözebilmesi, onlara değer vermesi ve tanınması, bireysel özelliklerini dikkate alması, imkanlar yaratması ve iletişim düzeylerinin güçlü olması istenmektedir. Ayrıca okul yönetimlerinin yasal yetkilerinin artırılması, okulda disiplini sağlamaları ve karar süreçlerinde öğrenci görüşlerini dikkate almaları beklenmektedir. Ateş'e (2016) göre öğrenciler; öğretmen ve okulun bilgi, sevgi ve güven veren olduğu pozitif düşüncesine sahiptir; ancak öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe de öğretmen ve okula yönelik olumsuz algılarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Taşdemir, Taşdemir, Buyuran ve Cesur (2016), araştırmasında niteliksiz bir öğretmen tiplemesinde verimsiz bitki, cansız nesne, duygusuz, değersiz eşya, rutin çalışan makine gibi metaforlara ulaşmıştır. TES'te önemli bir insan kaynağı olan öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi ve buna göre zayıf yönlerini geliştirmeye dönük uygulamalarda bulunması bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenin mesleğini özgür bir ortamda yapabilmesi de bu anlamda önem teşkil etmektedir. Şahin ve Tüzel (2014), araştırmasında öğrencilerin okul müdürü ve müdür yardımcılarını birlikte değerlendirdiği ve okul müdürlerini olumlu resmettikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin okullarını ve okul yöneticilerini olumlu görmesi TES için bir fırsattır; çünkü öğrencinin doğrudan etkileşim alanı içerisindeki unsurları olumlu görmesi onların etki alanında olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler okul yönetimleri ile zaman zaman doğrudan zaman zaman da dolaylı etkileşim içerisinde. Doğrudan etkileşimleri mikrosistem katmanının inceleme alanındadır. Sosyal adalet bu bağlamda öğrenciyi doğrudan etkileyen bir okul yönetimi uygulamasıdır. Tomul (2010), okullarda sosyal adalet uygulamaları açısından sosyal desteklerin öncelikli olarak gelir düzeyi düşük, uyum sorunu olan öğrenciler ile akademik başarısı düşük, engelli öğrencilere uygulanması gerektiği sonucuna ulaşmıştır; ancak sosyal adaleti sağlamada okul kaynaklarının kısıtlı olması, yeterince bilgi edinilememesi, yasal düzenlemelerin eksikliği, toplumsal

duyarsızlığın olması engelleyici faktörler olarak sıralanmıştır. Ayrıca sosyal adalet uygulamalarının ilköğretim okullarında denetlenmediği sonucu da ortaya çıkmıştır. Okullarda sosyal adaletin sağlanmasında TES'e büyük sorumluluklar düştüğü görülmektedir. Öncelikle eşitliğin ve adaletin her öğrenci nezdinde sağlanması asli bir görev ve sorumluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin gözünden okulların ve TES'in nasıl görüldüğü de öğrenci okul yönetimi ilişkileri konusunda fikir sunabilir. MEB (2011), öğrencilerin TES'i nasıl algıladıkları konusunda ortaya çıkan sonuçlara göre TES'in öğrenciye değer verdiğini (%86,4), kişisel farklılıklarını dikkate aldığını (%84,6), toplumsal farklılıkları dikkate aldığını (%81,9), öğrencilerin sorumluluk almasının öğretildiğini (%94), uluslararası mesleki yeterlikleri kazandırdığını (%75,6), karşılaştıkları problemleri kendi başlarına çözebilmeyi öğrettiği (%89,6), derslerin öğretmen-öğrenci iş birliği ile işlendiği (%90,3) sonuçlarına yüzdeler olarak ulaşımlardır. Ayrıca aynı araştırma da yine MEB (2011) öğretmenlerin görüşlerine göre TES'in öğrenciye değer verdiğini (%94,0), kişisel farklılıklarını dikkate aldığını (80,5), toplumsal farklılıkları dikkate aldığını (%80,3), öğrencilerin sorumluluk almasının öğretildiğini (%84,9), uluslararası mesleki yeterlikleri kazandırdığını (%64,0), karşılaştıkları problemleri kendi başlarına çözebilmeyi öğrettiğini (%81,8), derslerin öğretmen-öğrenci iş birliği ile işlendiği (%91,7) sonuçlarına yüzdeler olarak ulaşımlardır. TES'in içeriğinin çağcıl ve güncel olduğu (%86,5), uluslararası standartlarda olduğu (%66,7), bilişim teknolojilerden yararlanabilmeyi öğrettiği (%85,9), yeni gelişmelere karşı öğrencileri meraklı ve ilgili kıldığı (%86,3), ve öğrenciyi değersiz gördüğü (%62,7) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Model 2'ye göre okul yöneticilerinin yönetim bilgilerinin hem teorikte hem de uygulamada yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul yöneticileri yeteri kadar yönetim eğitimi almamışlardır, okul yöneticiliğini temsil etme güçleri zayıftır ve yönetici imajları da yeterli değildir. Ayrıca yönetici atama ölçütlerinde uygulamada yönetim bilgisi, temsil gücü ve yönetici imajlarına dikkat edilmediği sonuçları ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri okullarına kaynak yaratma konusunda zamanlarını büyük bir kısmını harcamaktadırlar ve mevzuat olarak da bir esnekliğe sahip değildirlir. Okul yöneticilerinin bireysel özellikleri ve çevresel şartları okullara ulaşan hizmetleri de etkilemektedir. Her okul standart bir şekilde hizmetlere ulaşamamaktadır.

Model 3'e göre okul yöneticilerinin yönetme yetkinliklerinin ve becerilerinin olması gerektiği, iş doyumlarını kurumlarında artırabilmeleri, iletişim becerilerinin güçlü olması ve yakın uzak çevrelerle iletişim kurabilmeleri, çevre ile etkileşimlerinin yüksek olması ve iş birliği kurabilmede başarılı olmaları gerektiği sonuçları ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul başarısını artırmada etkin olabilmeleri, kurumunu temsil edecek yeterliğe sahip olması, adil ve nesnel bir yönetim anlayışı gösterebilmesi hem öğretmenlere hem de öğrencilere rehberlik edebilecek gelişimlerini sağlayacak yeterliklerinin olması beklenmektedir.

Okul yöneticiliği konusunda alanyazın sonuçları incelendiğinde, TES'te okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olup olmadığı tartışma konusudur. Balyer ve Gündüz (2011), okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek olarak kabul edilmediği ve bu konuda önemle üzerinde durulmadığını ifade etmektedir. Okul yöneticisinin yetiştirilmesi sürecinde de bu profesyonelliğin yeteri kadar olmadığı görülmektedir. Okçu (2011), Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme felsefesinin henüz yerleşmemiş olduğu, okul yöneticilerinin sorumluluklarının fazla; ancak yetkilerinin sınırlı olduğu, meslekte asıl olan öğretmen anlayışından dolayı okul yöneticisi yetiştirme sürecinin deneyime dayalı geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticiliğinin bir eğitim sürecinden geçmeden yürütüldüğü ve bu durumun da özellikle mezosistem katmanında sorunlar yarattığı ifade edilebilir. Özellikle göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin zorluk yaşadığı belirtilebilir. Yetim ve Toprakçı (2020), göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin bilgi eksiklikleri olduğu, hiçbir yöneticilik bilgisi almadan göreve başladıkları ve uyum sorunu yaşadıkları ayrıca okullarda muhasebe işlerini yapan memurların olmamasından dolayı da iş yüklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Tüm bu durumlar okul yöneticisinin TES'te eğitim almadan göreve başladığı ve okulda da sınırları çok geniş bir sorumluluk yapısı içerisinde olduklarını ifade edebilir.

Okul yöneticilerinin TES'i nasıl algıladıkları konusunda MEB araştırma sonucu incelendiğinde, MEB (2011) yöneticilerin görüşlerine göre TES'in insanlara saygı duymayı öğrettiğini (% 86,1), evrensel ve insani değerlere duyarlı olmayı teşvik ettiğini (% 87,6), kültürel değerleri kazandırdığını (% 87,9), sistemin içeriğinin çağcıl ve güncel olduğunu (%86,7), sistemin uluslararası standartlarda olduğunu (% 79,4), bilişim teknolojilerden yararlanabilmeyi öğrettiğini (% 97,0), yeni gelişmelere karşı öğrencileri meraklı ve ilgili kıldığı (% 95,3), öğrenciyi eğitim sisteminin değersiz

gördüğü (% 44,6) sonuçlarına yüzdeler olarak ulaşmışlardır. Ayrıca yöneticilerin önemsedikleri değerlere yönelik ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, itaatkâr olmayı önemsemediği (%68,7), adaletli olduğu (%91,2), dini değerlere bağlı olduğu (erkek: %92,4), farklılıklara karşı saygılı olduğu (%89,1), yardımsever olduğu (%93,9), kültürel değerlere bağlı olduğu (%90,9), aile ve akrabalara faydalı olduğu (%92,3) sonuçlarına ulaşılmıştır (MEB, 2011).

Okul yöneticisinin yeterliği ve saygınlığı mezosistem katmanında TES'in etkinliği konusunda fikir sunabilir. Bu bağlamda Yılmaz ve Alabaş'a (2019) göre araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yarısına yakının kendilerini çalıştığı kurumda ve toplumda saygın gördükleri, velilerin de okul yöneticilerini saygın gördükleri; ancak öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yarıdan fazlasının toplumda saygı görmediği sonucunu elde etmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri incelendiğinde, Boydak-Özcan, Nanto ve Öztürk (2020), öğretmenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerini teknik açıdan bilgisayar ve mühendise, kavramsal olarak kitap ve hazineye, insani yeterlikler açısından da anne, baba ve Mevlana'ya benzetmişlerdir. Öğretmenlerin okul yöneticilerini donanımlı gördükleri; ancak toplum gözünde önemli bir saygıya sahip olmadıkları ifade edilebilir. Ayrıca okulların yönetilmesinde okul yöneticilerinin teknik becerilerinin önemli olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Akın'a (2014) göre okul yöneticilerinin inisiyatif alma düzeyleri arttıkça öz yeterlikleri de artmaktadır. Bu durum okul yöneticilerinin birtakım yeterliklere sahip olması gerektiği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır.

Okul yöneticilerinin yeterlikleri incelendiğinde, Şahin (2000), okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliği taşıması gerektiği, yeni yaklaşımları okula taşıması ve uygulaması, personellerin gelişiminin destek olması, psikoloji alanında eğitilmiş olması, eğitim yönetimi kuramlarından faydalanması, planlama ve eşgüdümleme yapabilmesi, okulda motivasyonu artırması, okul çevre ilişkilerini etkili bir iletişimle kurması, okula destekler sağlayabilmesi gerektiği, Sezer (2016) liderlik, iletişim becerileri, liyakat, mesleki kıdem, eğitim yönetiminde akademik kariyer olması gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse'ye (2012) göre öğretmenler mali kaynakların yönetimi ve mevzuatı bilme konusunda yöneticileri yetkin görmektedirler. Okul yöneticisi çoğunlukla öğrenci ile etkileşimde olmayan; ancak öğrencinin mikrosistem katmanında yer alan öğretmen,

aile ve çevresi ile iletişimde olan bir mezosistem unsurudur. Bu bağlamda Cerit (2008), araştırmasında okul yöneticilerinin eğitim öğretimin niteliğini artıran, okuldaki insan ve madde kaynaklarını organize eden, öğretmen ve öğrencilere rehberlik eden kişiler olarak tanımlandığı sonucuna ulaşmıştır. Kara (2020), okul yöneticilerinin insan kaynağı yetiştirmelerinin orta düzeyde olduğu ve müdür yardımcılarının insan kaynağı yetiştirme algısının da okul müdürlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum okul müdürü ve müdür yardımcısı seçmede etkin bir seçme yöntemi uygulanmadığını gösterebilir ve mezosistem katmanında TES'in etkinliğini düşürebilir.

Okul yöneticilerinin kendilerini nasıl gördüğü ya da görmek istediği incelendiğinde, okulun lideri olması gerektiği, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerden seçilmeleri ve kariyer basamaklarının olması ve yönetici olmaya hak kazananların da usta bir yönetici tarafından eğitim almaları gerektiği (Demirtaş, 2014) ve kendilerini yasal hakları gözetme konusunda yeterli gördüklerine ulaşılmıştır (Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012). Ada (2000) okul yöneticilerinin daha çok rutin işlerle ilgilendiği, sorun çözme, zamanı planlama, iş birliği ve personel geliştirme konularında yeterli olamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Böylece okul yöneticilerinin kendilerini algılamaları ile öğretmenlerin onları algılamaları arasında fark olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin yeterliklerinde biri olarak iletişim öne çıkmaktadır. Mezosistem katmanın temel unsurlarından biri olan okul yöneticilerinin iletişim becerisi mezosistem katmanındaki diğer unsurların da etkin bir iletişim içerisinde olmasında fayda sağlamaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin TES'te iletişim becerileri incelendiğinde, Fidan ve Küçükali (2014), okul yöneticilerinin iletişim becerileri arttıkça örgütsel değerlerinin de arttığı ve iletişim becerilerinin örgütsel değerlerin %49'unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç olumlu bir okul iklimi ve güçlü mezosistem için TES'te okul yöneticisinin iletişim becerisinin önemine işaret etmektedir. Benzer şekilde Kaymak ve Kara (2016), ilkokul ve ortaokul yöneticilerinin iletişim becerilerini yüksek bulmuştur ve çatışma yönetiminde ise en fazla uyma en az ise hükmetme stratejilerini kullandıkları ve iletişim becerisi arttıkça çatışma yönetimi becerisinin de arttığı sonucu elde edilmiştir. İşginöz ve Bülbül (2012), okul yöneticilerinin okulda iletişimin önemli olduğuna inandığı ve kendilerinin eksiklikleri olduğunu kabul ettikleri sonucuna ulaşmıştır. TES'in okul yöneticisi,

seçme ve yetiştirme uygulamalarında başarılı olamadığı, istikrarlı bir politikanın yürütülemediği, siyasi ve ideolojik etki altında kaldığı ifade edilebilir. Bu uygulamaların devam etmesi başta okul iklimi olmak üzere öncelikle mezosistem daha sonra ise mikrosistem katmanlarında sorunlar ortaya çıkarabilir.

Model 2'ye göre eğitim ve aile ilişkilerinde ailelerinin eğitime bakış açısının çocuğun eğitime bakış açısını şekillendirdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca ailelerin yaşadıkları bölgelerin eğitime olan bakış açısını etkilemektedir. Benzer şekilde Sezgin, Koşar, Koşar ve Er (2016) liselerdeki akademik başarısızlığın nedenleri konusunda bireysel, ailevi, okul ve eğitim sistemi kaynaklı sorunların ön planda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eğitim ve aile arasında güçlü bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Çocuğun ailesinin kültürel özellikleri, ekonomik yapısı ve eğitim düzeyi gibi birçok değişken eğitim ve aile ilişkisini şekillendirdiği ileri sürülebilir. Özellikle öğrencilerin akademik başarılarının eğitim aile ilişkisinde belirleyici bir rol oynadığı ifade edilebilir.

Model 2'ye göre öğrenci aile ilişkilerinde her öğrencinin farklı bir aile yapısı olduğu ve bu yapının da öğrencinin başta okul yaşantısı olmak üzere yaşantısını çok yönlü etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Model 3'te ise nitelikli bir eğitim için aile ön plana çıkmaktadır. Buna göre ailenin öğrenciye desteği, olumlu bir iklime sahip olması ve yeteri kadar ekonomik düzeyinin olması gerekmektedir. Aile haricinde öğretim materyalleri ve öğrenme ortamları, öğretmenin mesleki bilgisi ve öğrencilere olan yaklaşımı, öğrencilerin arkadaşları ile ilişkileri ve okulu sevmeleri nitelikli bir eğitime öğrencinin erişimindeki unsurlar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularıyla benzer şekilde, Yapıcı'ya (2010) göre ailenin eğitim düzeyi ve kentleşme, refah düzeyi yükseldikçe erkek çocuğa atfedilen değer yerini cinsiyetçilik barındırmadan çocuk sevgisine bırakmıştır. Ayrıca ailenin eğitim düzeyi yükseldikçe demokratik ilişki biçimi de artmaktadır. Ekinci'ye (2011) göre anne babanın eğitim düzeyinin yükseköğretimde yararlanmada belirleyicidir. Buna göre eğitim düzeyi ve gelir düzeyi yüksek olan aileler getirisi yüksek olan ve daha prestijli bölümlerde temsil edilmektedir ve kentsel yerleşim birimlerinden gelen öğrencilere yükseköğretimin %92 oranında hizmet etmektedir. Araştırma bulgusuyla benzer olarak ailenin eğitim düzeyinin çocuk üzerinde etkisi olduğu ifade edilebilir.

Ailenin gelir düzeyi de eğitim aile ilişkisinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Ersoy'a (2011) göre sosyoekonomik düzey açısından çocuk haklarına ilişkin algı

ilköğretim çağındaki çocukların gözünde değişmektedir ve alt gelir gruplarına ait çocuklar temel yaşam, gelişim ve korunma haklarını algılamakta üst gelir grubuna ait öğrenciler katılım haklarını algılamışlardır. Ayrıca alt ve orta gelir grubuna ait öğrenciler ailede ve okulda düşüncelerini açıklayamadıklarını ifade etmişlerdir ve alt ve üst gelir gruplarındaki öğrenciler haklarının çoğunluğunu okulda öğrenmişlerdir.

Ailenin çocukla ilgili olması ve hakları konusunda bilgili olması da çocuğun gelişimine olumlu katkı sağlayabilir. Bu bağlamda Dinç (2015) de ebeveynlerin çocuk hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bilinçlendirilmeye ihtiyaçları olduğu, evde ise çocuk hakları konusunda çocuklarla konuşma, örnekler vererek anlatma ve yaparak yaşayarak öğrenmeyle model olma yaklaşımlar gösterdikleri sonucunu elde etmiştir. TES'in sadece öğrencileri değil aynı zamanda aileleri de bilinçlendirmesi gibi kapsamlı bir sorumluluğunun olduğu ifade edilebilir. Sonuçlar özellikle alt gelir grupları için okulun önemini ortaya koyabilir. Eğitimin kültürel yapının gelişmesine ve aktarılmasına hizmet ettiği, ailenin yetersiz kaldığı noktalarda ise işlevinin daha da arttığı görülmektedir. TES'te güçlü bir makrosistem katmanı için eğitim aile ilişkisinin güçlenmesi bu anlamda önemli olduğu ifade edilebilir.

Model 2'ye göre eğitimi sınıf geçme aracı olarak gören gelir durumu düşük aile yapıları mevcuttur. Bu aileler çocuklarının daha iyi bir yaşam standartlarına ulaşması için eğitimi sınıf geçme olarak görmektedirler. Ayrıca bireysel çabalar da vardır. Öğrencilerin eksiklikleri sistemsel bir yapılanmadan daha çok bireysel çabalar ile giderilmeye çalışılmaktadır ve bu çabalar da çoğu zaman yetersiz olduğu söylenebilir.

Model 2'ye göre okul veli ilişkilerinde genellikle velilerin çocuklarıyla ilgilenmelerinin yeterli olmadığı ve okulla olan ilişkilerinin de güçlü olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Veliler okullara bağış gibi yardımlarda bulunmaktadırlar; ancak bu uygulamanın okul yönetimi ile olan ilişkilerine zarar verdiği görülmektedir. Zaman zaman okul yönetimlerinin velilerin sosyal ve ekonomik statüsüne göre davranış geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Model 3'e göre okul veli ilişkilerinde karşılıklı desteğin artması, güçlü iletişimlere sahip olunması, uyumlu ilişkilere geliştirilmesi ve toplantıların daha işlevsel olmasının beklediği görülmektedir. Ailelerin okulla iş birliği içinde olması, çocuklarıyla ilgilenmeleri ve temel ihtiyaçlarını karşılayacak kadar finansal

yeterlikleri olmalıdır. Öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılayacak kadar yeterli ekonomik özgürlüklerinin olması, okula bağlı olmaları, bireysel özelliklerinin dikkate alınması ve değerlendirilmeleri, kültürel değerlere sahip çıkmaları ve onları sürdürmeleri beklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul veli ilişkileri bulguları alanyazın ile benzerlik göstermektedir (Ayık, 2015; Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Velilerin eğitim süreçlerine katılması hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin işlerini kolaylaştırdığı ifade edilebilir. Böylece öğrencilerin nitelikli eğitime erişmeleri konusunda yol alınabilir. Çalışkan ve Ayık (2015), velilerin eğitim süreçlerine katılması ile nitelikli eğitim arasında doğrudan bir ilişki olduğu ve okulla iş birliği içerisinde bir programa dahil olan çocukların daha başarılı olduğunu belirtmektedirler. Hatipoğlu ve Kavas'ın (2016), araştırmasına göre velilerin olumlu ve bilgilendirici yaklaşımlarının öğretmenlerin performanslarını olumlu etkilemiştir.

Okul veli ilişkilerinde mevzuat incelendiğinde, Çuhadar (2020), okul yönetimine velilerin katılımına ilişkin ulusal mevzuatta 39 maddenin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul çevre ilişkilerinin mevzuat açısından da güçlendirilmesi gerekmektedir; çünkü Gül ve Aslan'a (2016) göre öğretmenler okul-çevre ilişkilerinde kendilerini yeterli görmektedirler ve yeni başlayan öğretmenlere okul çevre ilişkilerinde rehberlik yapılması ve donanımlı okullara gönderilmeleri gerekmektedir.

Veli katılımlarının öğrencilerinin başarıları üzerinde etkisi olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda Erakin (2019), 2016 TEOG sınavına göre başarılı okulların velilerinin okul ile iş birliğinin güçlü olduğu, okula sık geldikleri, parçalanmış aile de olsa veli toplantılarına çocuğun en az bir velisinin katıldığı, ek kaynaklar konusunda ailelerin destek olduğu, okulların işleyişine velilerin müdahalesine izin verilmediği ve ailelerin eğitime bakış açılarında eğitime değer verdikleri; ancak başarısız okulların veli iş birliğinde ailelerin okula sorun olduğunda geldiği, veli okula gelmiyorsa bir çözüm üretilemediği, okul yönetiminin de velilerle ihtiyaç olduğu durumlarda görüşme yaptığı, okulların iç işleyişine velilerin müdahale ettiği sonuçlarını elde etmiştir. TES veli katılımını çoğunlukla okul aile birliği üzerinden gerçekleştirmek istemektedir; ancak bu ilişki de genellikle velinin başışı ve yardımı şeklinde olmaktadır. Öğretmenlerin ve yöneticilerin özelliklerine ve veli özelliklerine göre ilişkilerin değişkenlik gösterdiği ifade edilebilir.

Model 2'ye göre okulların yerel yapı ve yakın çevreleriyle ilişkilerinde okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin okulların ihtiyaçlarının karşılanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece okulların yerel yapı ve yakın çevrelerden aldığı destekler de farklılık göstermektedir. Okul yöneticilerinin iletişim becerileri konusunda eğitimler alması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Okulların belediye mücavir alanı içerisinde olması yardım almalarında fayda sağlarken, köy ve belde mücavir alanlarında olması yerel yapılardan destek alamamasına neden olmaktadır; çünkü bununla ilgili bir bütçe kalemine beldeler ve köyler sahip değildir. Ayrıca belediyelerin destek sağlamasında doğrudan okullara yönelik bir bütçelerinin de bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okulların yerel yapılar tarafından desteklenmesinin okulları güvenli bir alan haline getirdiği görülmektedir. Okulların yöneticileri ve buldukları çevrelerin sosyoekonomik düzeylerinin değişkenlik göstermesi okullara ulaşan yerel desteklerde eşitsizlik yaratmaktadır.

Model 2'ye göre okullar uzak çevrelerle iletişim kurmakta güçlük yaşamaktadır; ancak gelişen teknolojik uygulamalar sayesinde zaman içerisinde ulaşılabilirliğin arttığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin iletişim becerileri uzak çevrelere ulaşmalarında etkilidir. Okul yöneticileri uzak çevrelere ulaşma konusunda hiyerarşik yapı engeline takılmaktadır ve bir üst makamı aşamaz. Okul yöneticileri öğrencilerin yakın ve uzak çevreleri tanımaları için kültürel etkinlikler düzenlemede zorlanmaktadırlar; çünkü mevzuat açısından sıkı kurallar vardır.

Model 3'e göre eğitim yakın ve uzak çevre ilişkilerinde, yöneticilerin iletişim becerilerinin okullara destek gelmesi konusunda etkisi olmaktadır. Hiyerarşik yapının sıkı bir şekilde işletilmediği daha esnek bir yapının olması istenmektedir. Okulların merkezi ve yerel yapılarla olan ilişkilerinde okulların çevrelerini tanımaları gerekmektedir. Ayrıca bu yapıların maddi desteklerinin okullara daha fazla olması ve öğrenci yararına faaliyetlerin artırılmasının beklendiğine ulaşılmıştır.

Model 2'ye göre eğitimde niteliği olumsuz etkileyen unsurlar olarak okulların fiziki imkanları ve finansal yetersizlikleri olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bölgeler arası farklılıklar ve yetersiz şartlarda eğitim gören öğrenciler de vardır. Okul yöneticisi ve öğretmen nitelikleri eğitim niteliğini doğrudan etkilemektedir. Olumlu okul ikliminin oluşturulduğu yerlerde öğretmenlerin de çalışma istekleri artmaktadır. Eğitim niteliğini düşüren uygulamalardan biri sık öğretmen değişiklikleridir özellikle ücretli öğretmenlik uygulaması eğitim niteliğini olumsuz etkileyen unsurlardan biridir.

Ayrıca aile unsuru da önemli bir etken olarak ortaya çıkmaktadır. Ailenin eğitim düzeyi ve ekonomik yapısı eğitim niteliğini etkilemektedir. Okulların merkezi yapı ile yönetilmesi ve eğitime olan siyasi etkiler de eğitim niteliğini olumsuz etkilemektedir. Öğretim programlarının belirli bir düzenli politikaya yerleşememesi ve sık değişikliğe uğraması eğitim niteliğinin düşmesine neden olmaktadır. Araştırma bulgusu alanyazın ile benzerlik göstermektedir (Çelikten, Ayyıldız ve Çelikten, 2019; Çetin, Yazar, Aydın ve Yazıcı, 2018; Kara, 2020; Karakütük ve Özbal, 2019; Kösterilioğlu ve Bayar, 2014; Memduhoğlu, 2008; Neyişçi, Turabik, Gün ve Kısa, 2020; Özdemir ve Kaplan, 2017; Yılmaz ve Altinkurt, 2011; Yılmaz, 2000).

Model 3'e göre nitelikli eğitime erişilmesi için eğitim politikasında planlamalara öncelik verilmesi ve politikaların amaçlarının net olması beklenmektedir. Ayrıca üretilen politikaların özellikle köklü sorunların çözümünde işlevsel rol oynaması ve sistemsel gelişime de kısa ve uzun vadede fayda sağlaması umulmaktadır. Yılmaz'ın (2000) araştırmasında TES'te nitelik sorunu bulunduğu ve o dönem yeni gelişmeye başlayan internetin de TES açısından işlevsel olmasının eğitim sisteminin niteliğine bağlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kara (2020), araştırmasında 42 temel sorunun TES'te olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sık değişikliklerin olması, nitelikli öğretmen yetiştirilememesi, aile desteklerinin yeterli olmaması, siyasi etkiler, kişisel özelliklere değer verilmemesi, kalabalık sınıf ortamları, mesleki gelişim açısından öğretmen yetersizlikleri ve zorunlu eğitimin 12 yıl olması şeklinde sorunlar sıralanmıştır. Sarıbaş ve Babadağ (2015), TES'te temel eğitimin sorunlarını incelediği araştırmada pek çok sorunun varlığına işaret etmektedir. Bu sorunlar; eğitim politikası, eğitim programları, eğitim felsefesi, öğrenci ve öğretmen nitelikler, eğitimin yönetilmesinden ve finansmanından kaynaklı olarak sıralanmaktadır.

Öğretmen adaylarına göre niteliği düşüren unsurlar incelendiğinde, Özdemir ve Kaplan'ın (2017), TES'te ulaştığı sorunlar; sistemin sık değişmesi, ezberci bir eğitim yapısının olması, altyapı eksiklikleri ve öğretmen yetiştirmede yaşanan sorunlardır. Çetin, Yazar, Aydın ve Yazıcı (2018) araştırmasında TES'te olan sorunlar öğretmen niteliği, donanım ve kaynak yetersizliği, sık yapılan sistem ve eğitim programları değişiklikleri, velilerin ilgisizlikleri, güncel eğitim felsefesinin olmaması ve sosyal etkinliklerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Altinkurt'un (2011), TES'te ulaştığı sorunlar merkezi sınavlar, sınıfların kalabalık

olması, ezberci eğitim yapısı, fiziki ve donanımsal eksiklikler, nitelikli öğretmen yetiştirilemeyişi, eğitime erişimde eşitliğin olmaması, mesleki ve teknik eğitimlerin istenilen düzeyde olmaması, dersane uygulamaları ve finansal eksikliklerdir. Neyişci, Turabik, Gün ve Kısa (2020) araştırmasına göre TES'in sorunları eğitimde şiddet, eğitim politikaları, öğretmenlik mesleği, 2023 eğitim vizyonu kapsamında yapılacak değişikliklere, eğitimde fırsat eşitsizliği, yükseköğretimin uygulamaları, öğretim programları, kişisel tercihlere saygı göstermemektedir.

Öğretmenlere göre niteliği düşüren unsurlar incelendiğinde, Kösterilioğlu ve Bayar (2014), TES'te öğretmenlerin en çok vurguladıkları sorunları araştırdığı çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişimleri, hizmet içi eğitimleri ve mesleki yönlendirilmeleri olduğudur. Bu sorunlar haricinde diğer sorunlar ise eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi, dersane sorunları, fiziki altyapı ve donanım eksiklikleri, eğitime siyasetin etkisi, ideolojik tutumlar ve kariyer basamaklarında öğretmenlerin sorunlar yaşamasıdır. Memduhoğlu (2008) araştırmasında TES'te çok faydalı olmayan standart eğitim programlarının yeni katılan öğretmenlere uygulandığı ve böylece örgütsel değerlerin kazandırılmasında işlevsel bir yaklaşım sergilendiği ve sürelerin yeterli olmadığını belirtmektedir.

Okul yöneticilerine göre niteliği düşüren unsurlar incelendiğinde, Karakütük ve Özbal (2019), TES'te eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin yaptığı araştırmada hukuksal düzenlemeler, öğretim programı, sık değişen sınav sistemleri, istikrarsız uygulamalar, plansızlık, öğretmenlerin ve yöneticilerin yetiştirilmesi, atanması ve liyakate önem verilmemesi, öğretmene değer verilmemesi ve sistemde öğretmen eksikliği başta olmak üzere çok sayıda sorun olduğu sonucuna ulaşmıştır ve eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunları da çözemediklerini belirtmektedirler.

Çelikten, Ayyıldız ve Çelikten (2019), TES'in örgüt yapısı konusunda yaptığı araştırmada insan merkezli bir yapıya sahip olmasından dolayı aşırı biçimselleştirilmiş kuralların ve prosedürlerin zaman zaman esnetilmek durumunda kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bakanlık çalışmalarında uzmanlaşmaya önem verilmesinden dolayı uzmanlık kadrolarının oluşturulduğu ve denetimin azalmasından dolayı da ast üst ilişkilerine daha fazla zaman harcandığı, sözlü iletişimlerde ast üst ilişkilerinin olumsuz etkilenildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Levent (1997) araştırmasında TES'in yapı ve işleyişine odaklanmıştır. Kırtasiyeciliğin yaygın olduğu ve israfa neden olduğu, hiyerarşik yapının etkileşimi zayıflattığı,

kurumlar arası eşgüdümün güçlü olmadığı, hem bireyler hem de örgütler arasında iletişimin yeterli olmadığı, karar alma süreçlerine çoğunlukla üst yöneticilerin katıldığı, eğitim yönetimi yasalarının özellikle dil, tutarlılık ve toplum gereksinimini karşılamada yeterli olmadığı, eğitim yöneticilerinin yöneticilik bilgilerinin yüksek olmadığı, mevki arttıkça siyasi tercihlerin ön plana çıktığı, teftişin gelişim sağlamaktan daha çok soruşturma yoğunluklu olduğu ve eğitim yönetimi seminerlerinin orta düzeyde faydalı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Eğitimin yönetilmesi sorunu da yönetim alanında uzman olmayan yöneticiler ve siyasi, ideolojik etkiler altında kalan eğitim sisteminden kaynaklanıyor olabilir.

Model 2'ye göre nitelikli eğitim kültür ilişkisinde çevrenin, nitelikli eğitime erişime etkisinin yüksek olduğu, dezavantajlı gruplara verilen desteklerin yetersiz olduğu ve kız çocuklarının nitelikli eğitime erişiminin artırılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Nitelikli eğitimin devlet kanalıyla gerçekleştirilmesi gerektiği ve eğitimin özel sektöre devredilmesinin nitelikli eğitime erişimde engel oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimin kültürden kopuk olamayacağı hem kültürü şekillendireceği hem de kültürden etkilenecek bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir. Özkan (2011), toplumsal yapıyı oluşturan unsurların dikkate alınmasının değişimin yönünü belirlemede etkili olduğu, kültürel unsurların, toplumsal dinamiklerin ve değerlerin dikkate alınmasının değişimin başarısında eğitim kurumlarının birinci derecede rol oynadığını belirtmektedir. Akın ve Arslan'a (2014) göre, devlet eğitim ilişkisinde eğitimin toplumu bir arada tutan ve yeniden üreten işlevsel amacı vardır ve böylece eğitimin toplumsal gereksinimleri karşılama gibi bir görevi olmaktadır. TES'in hem kültürün taşıyıcısı hem de yeniden yorumlayıcı bir fonksiyonun olduğu ifade edilebilir; ancak her geçen gün artan özel okul sayıları ve eğitimin denetlenmeme durumu ortak bir kültürün oluşturulması ve ortak amaçlara ilerleme konusunda sorunlar yaratabilir.

Model 2'ye göre okul içi ilişkilerde okul yönetimleri zaman zaman adaletsiz uygulamalara neden olmaktadır. Ayrıca okul içindeki ilişkilerde sendikaların olumsuz etkilerinin olduğu ve ilişkilerin şekillenmesini etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki ilişki yapısının çoğunlukla karşılıklı fayda üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Ayrıca okula karşı düşük aidiyet, boşvermişlik ve uyumsuz ilişkiler de olduğu görülmektedir. Okul içerisinde gruplaşmaların

çoğunluğu okul yönetiminden kaynaklanmaktadır. Gruplaşmalar ise aynı sendika üyesi olmak ya da ortak başka sebeplerden kaynaklanmaktadır ve bu durum kayırmacılığı da beraberinde getirmektedir. Okul içi ilişkilerde güvensizlik olduğu da görülmektedir. Yeni atanan öğretmenlerin okul yönetimlerinden beklentileri yüksektir; çünkü yöneticilerinin yetki sınırlarının geniş olduğunu düşünmektedirler; ancak okul yönetimleri bu beklentileri yeteri kadar karşılayamamaktadır. Okul içerisindeki iletişimlerin genellikle zayıf olduğu, okul yönetimlerinin sorunlarda arabuluculuk ettiği veya geçiştirdiği ve sorunların zaman zaman da kişiselleştirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler yapılan güzel işlerde takdir edilmeyi beklemektedirler. Ayrıca öğretmenler ve okul yönetimleri arasında karşılıklı desteğe dayalı uyumlu ilişkiler de okul iklimine göre olmaktadır. Okul yönetimlerinin iklim yapısı ve öğretmene yaklaşımı da okul içi ilişkilerde etkilidir. Araştırmanın bulguları alanyazın benzerlik göstermektedir (Çolak ve Altınkurt, 2017; Kepenekçi ve Nayır, 2014; Özdemir, Kartal ve Yirci, 2014).

Model 3'e göre okul içi ilişkilerin mesleki profesyonellik çerçevesinde olması gerektiği, sorunlarda çözüm odaklı olunması, kurum içerisinde karşılıklı saygı ve sevgi doğrultusunda olumlu bir okul ikliminin oluşturulması gerektiği beklenmektedir. İnsan ilişkilerinin güvene dayalı olması, okul yöneticilerinin okullarda motivasyonları artırması ve hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin apolitik bir duruşla ön yargısız nesnel davranışlarda bulunmaları umulmaktadır ve sendika etkilerinin okul içi ilişkilerde olmaması istenmektedir.

Kepenekçi ve Nayır (2014) okul iklimi üzerine yaptıkları araştırma sonucuna göre okullarda insan haklarına dayalı bir okul iklimi oluşmasında öğretmenlerin görüşlerini özgürce ifade etmeleri ve karşı tarafın görüşlerine değer vermelerinin etkili olduğu; ancak öğretmenlerin hem yöneticiler hem de meslektaşları tarafından dolaylı bir ayrımcılığa uğradıkları sonucuna ulaşmıştır. TES'te olumlu bir okul iklimi oluşmasında baskılayıcı bir durumun var olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir; çünkü Özdemir, Kartal ve Yirci'ye (2014) göre öğretmenler okul yöneticilerinden daha fazla motivasyonlarını artırmalarını beklemektedirler. Çolak ve Altınkurt (2017), okul ikliminde okul yöneticilerinin en çok destekleyici, öğretmenlerin ise en çok iş birlikçi davranışlar sergilediği ve öğretmenlerin öğretme süreci davranışını sık gösterdikleri; ancak mesleki gelişim özzerkliğini yeteri kadar göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Okul içi ilişkiler konusunda öğretmenler odası fikir verebilir. Bu bağlamda Korkmaz ve Yeşil (2012), öğretmenler odasındaki konuların eğitim öğretime, okul ortamına ve akademik gelişime ilişkin konuların oldukça sık konuşulduğunu ve kişisel, sosyal, ekonomik ve siyasal konuların da bazen konuşulduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin eğitim ve öğretimi okul ortamlarında sık konuşması mezosistem katmanı içerisinde TES'te okul ve çocuk kavramlarının önceliklendirildiği anlamını ortaya çıkarabilir.

Model 2'ye göre öğrenci okul ilişkisinde okulların fiziki eksiklikleri vardır ve bu durum da imkânsal farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. Okul türleri arasında imkânsal farklılıklar fazladır. Öğrencileri doğrudan etkileyen okul sorunlarının kalabalık sınıflar, ikili öğretim ve yetersiz derslikler olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin temel ihtiyaçlarının okullar tarafından karşılanmasında zorluklar yaşandığı ve okulların çevre desteklerine ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgusu alanyazını destekler niteliktedir (Abu, Bacanak ve Gökdere, 2016; Beldağ ve Yaylacı, 2014; Esen, Temel ve Demir, 2017; Kösterilioğlu ve Bayar, 2014; Uluğ, 1998; Yaman, 2010; Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Beldağ ve Yaylacı (2014) araştırmasında öğretmen adaylarının görüşlerine göre okullarda fiziki araç gereçlerin eksik olduğu, öğrencilerin derslere ilgisiz olduğu ve sınav kaygısının üst düzey olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Yaman (2010) araştırmasında öğrencilerin görüşlerine göre TES'te kalabalık sınıflar, eğitim-öğretim ortamı, öğretmenin sınıf yönetimi, sınıflardaki hijyen ve sağlık problemleri, sınıftaki sosyal iletişim ve öğretmenin rehberlik rolleri boyutlarında ciddi düzeyde sorunlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okul yönetimlerinin mevcut imkanları içerisinde nitelikli eğitimi öğrenciye sunma çabasında olduğu; ancak sistemsel eksikliklerden dolayı yönetim alanının dar olduğu ifade edilebilir.

Model 2'ye göre gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında uluslararası sınavlarda akademik başarısızlıklar olduğu görülmektedir. Yüksek bir öğrenci grubunun nitelikli eğitime erişemediği sonucuna ulaşılmıştır ve okul türleri arasında puan farkları da oldukça yüksektir. Araştırma bulgusu alanyazın bulgusunu destekler niteliktedir (Bozkurt, 2016; Yıldırım, 2012).

Eğitim politikalarının başarılı olup olmadığı ve TES'in gelişmiş ülkelerle kıyaslanmasında veri sağlayan sınavlardan biri olarak PISA düşünülebilir. Bu bağlamda TES politikaları PISA verileriyle incelendiğinde, Bozkurt (2016),

Türkiye'nin okuma eğilimini PISA sonuçlarına göre incelediği araştırmada, 2003'ten 2009'a kadar artış olduğu, doğru yanıt ortalamasının %51'i geçmediği bu ortalamanın OECD ortalamasının çok altında kaldığı, açık uçlu sorularda yazma becerilerinde öğrencilerin zayıflığının olduğu ve üst düzey bilişsel işlemleri gerektiren açık uçlu sorularda daha az başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Türkiye özelinde Yıldırım (2012) PISA sonuçlarına göre on beş yaş grubu öğrencinin eğitim kalitesini; ev, anne-baba özellikleri %52, öğrencinin özellikleri %14, öğretim süreçleri %6 ve kurumsal-çevre faktörleri %1,4 etkilediğini ifade etmektedir. Finansal açıdan da Kılıçaslan ve Yavuz (2019), eğitim harcamalarını PISA sonuçları açısından kıyaslamıştır ve Türkiye'nin harcamaları bütçe içindeki paya göre artmasıyla PISA puanlarının da arttığı; ancak eğitim harcamaları artmasına rağmen 2015 yılında PISA sonuçlarında düştüğü ve OECD ülkeleri açısından da incelendiğinde eğitim harcamalarının artmasının tek başına eğitim niteliğini artırmadığını ifade etmektedir. TES'in kendi içerisinde zamanla gelişmeler gösterdiğini ifade etse de gelişmiş ülkelerin uzağında kaldığı ifade edilebilir. TES'in öğrencinin üstün yararını gözeterek şekilde, her çocuğun adil bir şekilde nitelikli eğitime erişmesi için ekosistem katmanında işlevsel eğitim politikaları üretmediği belirtilebilir.

Model 2'ye göre meslek liselerinin akademik başarı olarak oldukça düşük olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin akademik başarı üzerine kurulu olduğu ve sistemin de öğrenci yetiştirme, istihdam ve planlama gibi birçok konuda sorunlar mevcuttur. Model 3'e göre mesleki eğitimde üretime dayalı bir mesleki eğitim modelinin uygulanması ve teknik planlamalar doğrultusunda nitelikli öğrenciler yetiştiren okullar olmasının beklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Model 2'ye göre denetimin baskı yaratan bir yapısının olduğu, evrak üzerinde uygulamalarının çok olduğu; bundan dolayı işlevsel yönden daha çok sekreteryaya işlere dönük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Denetim fiili olarak güçlü bir şekilde yapılmamaktadır ve öğretmen ve yöneticilerin kendi inisiyatifine bırakılmış durumdadır. Öğretmenin denetlenmesinde informal şekilde velilerin etkisinin olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrıca denetimde süreklilik gösteren bir yapının da olmadığı görülmektedir. Araştırma bulgusu alanyazını destekler niteliktedir (Altunay, 2020; Birel ve Erçek, 2019; Çelikten, Ayyıldız ve Çelikten, 2019; Gül, 2017; Özdemir, Boydak-Özan ve Akgün, 2017; Şahin ve Avan, 2020).

Denetim görevi müfettişler tarafından yürütülürken TES tarafından okul yöneticilerine geçmiştir. Bu durum TES'te özellikle mezosistem katmanında önemli bir değişikliğe neden olmuştur; çünkü okul yöneticisinin mesai arkadaşlarını denetlemesi ilişkiler başta olmak üzere okul iklimlerinin yeniden şekillenmesinde rol oynamıştır. Şahin ve Avan (2020) bu karar ile okul rehberlik hizmetlerinin kesintiye uğradığı, okul müdürlerinin soruşturma görevlerinde yer almalarının öğretmen ve yöneticiler arasında çatışma yarattığı ve denetim sisteminde yapılan değişimlerin değişim yönetimi ilkelerine uymadığını belirtmektedir. Gül (2017), okul müdürlerine denetimin devredilmesine maarif müfettişlerinin olumlu bakmadığını ve okul müdürlerinin nesnel denetim yapamayacağını, iş yüklerinin artacağını, rehberlik yapmada yeterli olamayacaklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerine denetimin geçmesi aynı zamanda denetimin de fiili olarak lağvedilmesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca okul yöneticilerinin denetim yapabilme yeterlikleri de tartışma konusu olmuştur. Altunay (2020), okul yöneticilerinin ders denetimini gerçekleştirmesini okul yöneticileri sıklıkla ve her zaman olumlu olarak yapabildiklerini belirtirken öğretmenler bazen ve hiçbir zaman yapamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca denetimde okul yöneticileri öğretmenlerin heyecanlı olduklarını, süre yetersizliği olduğunu ve özeleştirisi konusunda öğretmenlerin eksikliği olduğunu ifade ederken öğretmenler denetimde okul yöneticilerinin düzenli denetim yapmadıklarını, branş farklılığı olduğu ve nesnel olunmadığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin ve yöneticilerin yapılan denetime yönelik algılarında farklılık olduğu ifade edilebilir. Okul yöneticilerinin denetimde yetkin olmadığı ve mezosistem katmanında yetkin bulunmayan bir denetimin öğrencinin nitelikli eğitime erişiminde sorun teşkil ettiği belirtilmelidir.

Birel ve Erçek (2019), okul yöneticilerinin ders denetimlerinde kullandıkları ilke, yöntem ve değerlendirmelerde yetkin olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin denetim yetkisinin kendilerine verilmesinde memnuniyet duydukları; ancak ilerleyen süreçlerde olumsuz etkilerinin fazla olacağı kaygısını da taşıdıkları ve yetki artırımına olumlu bakmalarına rağmen belirli bir sistematik biçimde denetim etkinliklerinin gerçekleştirilmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Ergen ve Eşiyok (2017), okul yöneticilerinin denetimde nesnel davranmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tosun ve Ordu'ya (2020) göre okul yöneticileri müfettiş denetiminin geliştirilmesini beklemekteler ya da devam etmemesini istemektedirler. Geliştirilen

denetimde rehberliğin ön planda olması, illerde denetimin denetmenler tarafından belirli bir sistem içerisinde gerçekleştirilmesi ve ders denetimlerinin yeniden gerçekleştirilmesi yönünde beklentiler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Büyük bir yapıya sahip olan TES'in denetimden uzak yürütülmesi sistemi amaçsız bir yöne doğru sürükleyebilir. Denetim bu anlamda TES'in amaçlarına hizmet eden işlevsel bir araçtır. Okul yöneticilerinin de denetim konusunda yetkin olmaması ve bu görevin onlara verilmesi kurum içinde çatışmalar ve huzursuzluklara da neden olabilir.

Model 2'ye göre denetim sisteminde yetersizlikler olduğu görülmektedir. Denetimlerin branş özelinde yapılmadığı ve profesyonellik dışı uygulamalara yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca TES'te denetim kültürünün yeteri kadar yerleşemediği de görülmektedir. Denetimlerin nesnel ölçütler doğrultusunda yapılmadığı ve bu durumun da sübjektif değerlendirmelere neden olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Görevde yükselememe sorunlarından dolayı denetçilerin motivasyon kayıpları yaşadıkları da görülmektedir. Denetimin müfettişlerden alınıp okul müdürlerine verilmesi de yeni sorunları meydana getirmiştir. Okul müdürlerinin denetim yeterlikleri güçlü değildir ve branş denetiminde yeterli uzmanlıkları yoktur. Denetim sistemi şikâyete dayalı aktifleşmektedir ve soruşturma, inceleme şeklinde yürütülmektedir. Denetim sisteminde sık değişiklikler olması ve aktif bir denetim sisteminin olmamasının sistemde büyük bir eksiklik olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgusu alanyazını destekler niteliktedir (Altunay, 2020; Birel ve Erçek, 2019; Gül, 2017; Özdemir, Boydak-Özan ve Akgün, 2017).

Model 3'e göre denetim modellerinde dışarıdan bir denetleyici olan müfettişlerle uygulanan sisteme dönülmesi, öğretmen ve yöneticilerin kendilerini öz değerlendirme yöntemleri ile değerlendirmeleri, branş denetimleri ve denetimcilerin uzman kişiler olması şeklinde denetim modelleri önerildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul içerisinde iç denetçilerin olması, öğretmenlerin meslektaşları tarafından denetlenmesi veya gizli bir denetim ekibinin olması, performanslar üzerinden denetimlerin yapılması gibi denetim modelleri ortaya çıkmıştır. Denetimlerin teknik yapıları ve amaçlarının rehberlik odaklı olması gerektiği ve hem kurumu hem de eğitimcileri geliştirmeyi hedeflemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Denetimde denetim ölçütlerinin nesnel olması, uzun süreli bir gözleme dayanması, uzman kişilerce yapılması ve denetçilerin teknik donanımlarının özellikle psikoloji bilgilerinin

yüksek olması beklendiğine ulaşılmıştır. Denetçilerin güçlü iletişim becerileri ve denetim sonunda belirli yaptırımlarının olması gerektiğine ulaşılmıştır.

TES'te denetim konusunda muğlaklık olduğu ve fiili olarak denetimin sağlıklı biçimde yapılamadığı ifade edilebilir. Ayrıca denetim okul yöneticilerine geçmeden önce müfettişler tarafından yapılıyordu ve bu karar de tartışmalara neden olmuştur. Durnalı ve Limon (2018) TES'te denetim sisteminin yapısında; genel yapısı, işleyişi, hiyerarşik yapısı, örgüt içindeki rolleri, rollere yüklenen görevler ve unvanların değiştiği ve bu değişimin denetim sisteminin örgüt kültürü ve iklimini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir, Boydak-Özan ve Akgün'ün (2011) araştırmasında denetimde müfettişlerin bilimsellikten uzak denetim yaptıkları, rehberlik etkinliklerinin yetersiz olduğu ve yapıcı tavır sergilemek yerine eksikliklere odaklandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Özkan (2017) müfettişlere denetimde olumlu ve olumsuz algıların olduğunu; ancak olumluya dönmesi için de formal ortamlarda hem öğretmenlerin hem de müfettişlerin birlikte bulunmasının fayda sağlayacağını belirtmektedir. Aypay (2010), denetçilerin rehberlik, iletişim, liderlik konularında sistematik kapsamlı eğitimlere ihtiyaç duyduğu, teknoloji konusunda kendilerini geliştirmek istedikleri; ancak zamanın büyük bir kısmını öğretim dışı etkinliklere ayırdıkları sonucuna ulaşmıştır.

TES'te müfettişlerin denetiminin de birtakım olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğu ifade edilebilir. TES müfettişlerin denetimlerindeki olumsuz yönleri geliştirmeye yönelik bir politika üretmek yerine denetimi okul yöneticilerine devretmiştir. Bu karar da okul yöneticilerinin denetim yeterliklerinin olup olmadığı tartışmaları beraberinde getirmiştir. Ekzosistem katmanında alınan bu kararlar mezosistem katmanların da TES bağlamında etki gücü yüksek olumsuz sonuçlara neden olmuştur.

Model 2'ye göre finansmanın yönetilmesinde öncelikle verimsiz uygulamalar ve finansman yetersizliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yereldeki ihtiyaçlar merkezi bütçe ile ihtiyaca dönük şekilde karşılanamamaktadır. Mevcut bütçenin okullara dağıtılmasında adaletsizlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin ve okul yöneticilerin okullarda ortaya çıkan ekonomik sorunların çözüme kavuşmasında zorlanmalarına ve fedakârlık yapmalarına neden olmaktadır. Eğitimin özel sektöre devredilmesine yönelik politikaların güdüldüğü ve özel okullara

teşvik amaçlı öğrencilere finansal destek sağlandığı görülmektedir. Böylece eğitimde fırsat eşitsizliği yaratacak durumların ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ülkenin genel bütçesinin güçlü olduğu dönemlerde özellikle 2012-2014 yılları arasında eğitim sisteminde de ekonomik rahatlamların olduğu görülmektedir. Böylece o dönemde okul yöneticileri ve kurum yöneticileri finansman yaratmak yerine okulların eğitim ve öğretim faaliyetlerine daha fazla odaklanmışlardır. Ayrıca kaynak yaratmada bağış ve yardım gibi desteklere başvurulması okul yöneticileri, öğretmenler ve okula yönelik olumsuz bakış açısının gelişmesine neden olmaktadır. Finansman kaynağının büyük bir kısmının personel giderleri olan maaşlara ayrıldığı buna rağmen öğretmen maaşlarının yeterli olmadığı ve sistemde ARGE çalışmalarına ayrılacak yeteri kadar bütçenin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca finansmanın harcanmasında yeterli sayıda teknik personel olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. TES'in merkezi bir finansman yönetimi politikası olduğu görülmektedir. Araştırma bulgusu alanyazını destekler niteliktedir (Arabacı, 2011; Deniz, 2019; Güngör ve Göksu, 2013; Toprak, Ağcakaya ve Gül, 2016).

Model 3'e göre finansman politikalarında okulların kaynaklarının artırılması ve okulların ek kaynak yaratabilecekleri faaliyetlerde destek olunmasının beklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bütçe paylaşımında ihtiyaca göre adil bir politika izlenmesi, planlamaların detaylı bir şekilde yapılması ve bütçenin de denetlenmesi gerekmektedir. Bütçenin, sistemin gelişmesine yönelik verimliliği artıracak şekilde ARGE faaliyetlerine de yeteri kadar ayrılması da beklenmektedir. Ayrıca finansman modellerinde ihtiyaçların önceliğine göre bir model oluşturulması, öğrenci sayılarına göre okullara bütçe ayrılması, harcama kalemlerinin büyüklüğüne göre bütçe devrinin gerçekleştirilmesi ve devletin karma ekonomik modele geçerek TES'i de kamu gelirleri ile finansal olarak güçlendirmesine yönelik finans modelleri ortaya çıkmıştır.

Toprak, Ağcakaya ve Gül'ün (2016), araştırmasına göre eğitim harcamalarının merkezi bütçedeki payı 1980'de %13,3 iken 1992'de %19,7'ye yükselmiştir. Kamu eğitim harcamalarının GSYH'ye oranı ise 1985'te %1,4 iken 1990'da %2,4'e yükselmiştir, 2015'te %4 'ün üzerindedir ve OECD'nin önerdiği %6'dan ise düşüktür. Yıllar içerisinde ayrılan oran artsa da halen yetersiz olduğu ifade edilebilir. Güngör ve Göksu (2013) da Türkiye'de eğitim finansmanının yeterli olmadığı sonucuna araştırmasında ulaşmıştır. Arabacı (2011), Türkiye'de eğitim

kurumlarına harcanan Gayrisafi Yurtiçi Hasıla'nın OECD ülkelerinin neredeyse yarısına eşit olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenci başına yapılan harcamalarda da ve okullaşma oranlarında OECD sıralamalarında sonlarda yer almaktadır. Bölgeler arası eşitsizlik, eğitim sektöründeki personel sayısının fazla olması ve Gayri Safi Milli Hasıla oranları gibi etkenlerin kaynakların yeterli ayrılmasında sorunlar yarattığını ifade etmektedir. Ayrıca Deniz (2019), eğitim finansmanı sorununu Milli Eğitim Şuraları açısından incelemiştir ve resmi kurum ve kişiler dışında eğitimle ilgili diğer paydaşların katılımı ve ekonomik büyüklüğe rağmen eğitimin finansman sorununun sonraki kuşaklara aktarılan bir sorun olduğu sonucunu elde etmiştir.

TES'te önemli sorunlardan birinin finansman olduğu ifade edilebilir. Ekzosistem katmanında üretilecek sistematik politikalar ile çözüme kavuşması gerekirken mezosistem katmanında okul yöneticilerinin bağış ve yardım uygulamaları ile düzensiz bir yapı içerisinde sağlanmaya çalışıldığı ileri sürülebilir. Eğitimde finans sorunlarının daha da büyüyerek bir sonraki kuşaklara aktarıldığı belirtilmelidir. Finansman sorununun eğitimde fırsat eşitsizlikleri yarattığı, okullar arası bütçe aktarımların da adil olunmadığı ve bütçenin kullanımında ihtiyaçtan öte ikili ilişkilere ve siyasi etkilere göre pay aktarımının zaman zaman olduğu ifade edilebilir.

Model 2'ye göre okulların finanse edilmesinde personel giderleri ve büyük ihtiyaçlar kamu kurumlarında devlet aracılığıyla giderilmektedir; ancak özel okullarda finansmanın tamamı kurumların kendi bütçelerinden sağlanmaktadır. Okulun temel ihtiyaçları da dönem dönem il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine gelen ödenekler ile sağlanmaktadır; ancak bağış, yardım gibi destekler ile okulların temel ihtiyaçları karşılanmaktadır. Okul aile birliklerinin bağış ve yardım gibi desteklerde işlevsel bir yapısının olduğu; ancak finans kaynağının devlet olmamasından dolayı okul yönetimlerinin ekonomik yapısı güçlü okul aile birlikleri kurması her okulda başarılı olduğu söylenemez. Okul yöneticileri temel ihtiyaçların karşılanması için kaynak yaratmak zorunda kalmaktadır. Okul ihtiyaçlarının giderilmesinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çoğu zaman fedakarlıklar yaptığı sonuçları ortaya çıkmıştır. Ayrıca TES'e ayrılan merkezi bütçe her yıl artmasına rağmen artan ihtiyaçlar karşısında her geçen gün bütçenin yetersizliğinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları ile alanyazın benzerlik göstermektedir (Erdem, 2019; Hoşgörür ve Arslan, 2014; Sarıbaş ve Babadağ, 2015; Şener, 2018).

Model 3'e göre okul finansmanında okul bazlı bütçelemeye geçilmesi, okulların kendi ihtiyaçlarını bağış ve yardımlara bağlı kalmadan devlet tarafından sağlanan bütçe ile karşılanması ve denetiminin de yapılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca velilerin de okul bütçelerine katkı sağlaması da beklendiği ortaya çıkmıştır. Uslu (2020) araştırmasında TES'in sayısal görünümü 12 yıllık süreçte izlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre 2012-13 eğitim öğretim yılına göre 2019-20 eğitim öğretim yılında MEB'in bütçesinin 2,64 kat arttığı, 2012-2020 yılları arasında toplam öğrenci sayısının (ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim) birbirine yakın olduğunu, öğrenci başına düşen harcama miktarı 2.940 TL'den 7.550 TL'ye çıkmıştır; ancak döviz olarak 1.614 dolardan 1.026 dolara gerilemiştir. Ayrıca 12 yıllık sürede şube ve öğretmen başına düşen öğrenci sayılarının ortalamaları 15-30 öğrenci arasında olmasına rağmen okul başına düşen öğrenci sayısı ilkokulda 192-213 öğrenci, ortaokulda 296-328 öğrenci ve ortaöğretimde 432-628 arasındadır ve oldukça fazladır. Son sınıfta yükseköğretime başvuran ve bir programa yerleşemeyen öğrenci sayısı da 2012'den 2020 yılına 404.994'ten 608.521'e çıkmıştır ve sürekli artış göstermektedir.

Finansal açıdan TES'in genel durumunun iyiye gitmediği ifade edilebilir. Bu sonuçlar da öğretmenlerin ve yöneticilerin her geçen yıl gelirlerinin enflasyon karşısında zorluk yaşamasına ve okullara ayrılan kaynakların da kısıtlanmasına neden olabilir. Hoşgörür ve Arslan (2014), okulların finansal kaynaklarının yetersiz olduğu, her okulun kendi bütçesinin olmadığı, kendilerinin kaynak yaratmak durumunda oldukları ve zor durumda oldukları sonucuna ulaşmıştır. TES'te okul yöneticilerinin okullarına finans sağlama konusunda çabalar harcadığı görülmektedir. Özellikle temel eğitimde günlük giderler için okullara finans ayrılmaması mezosistem katmanında etkisi yüksek sorunlara neden olmaktadır.

Model 2'de yönetimde niteliksiz uygulamaların oldukça fazla olduğu ve bu durumda öğrencilerin nitelikli eğitime erişimde engel yarattığı görülmektedir. Çok yüksek sayıda öğrencinin nitelikli eğitime erişememektedir. TES'te planlama sorunları vardır ve planlamada hızlı, acil kararlar alınmasından dolayı iyi niyetle alınan kararların da uygulanmasında yönetsel sorunlar olmaktadır. Sendikaların siyasi etkiler yarattığı, okul içerisindeki ilişkilerde olumlu iklim yaratmadıkları ve okul yöneticilerinin atanmasına etki ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Böylece liyakat temelli uygulamaların yönetimde başarılı şekilde yapılamadığı ve TES'e olumsuz

yansımalarının oldukça fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Olumsuz uygulamalar olarak kayırmacılık, hesap sormama, düşünsel çeşitliliğin desteklenmemesi ve tek tip uygulamaların kabul görmesi öne çıkmaktadır. Yönetimde okulların fiziki olarak iyileştirmelerinde başarılı adımlar atıldığı; ancak yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başarılı okul yönetimlerinin olduğu ve okul yöneticilerinin okullarında göstermiş oldukları liderlik becerilerinin bu durumda etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Merkezi yönetimden dolayı bürokratik baskının fazla olduğu ve esnek bir yapı içerisinde olunmamasından dolayı günlük rutin işlerle yöneticilerin yönetim faaliyetleri sürdürdükleri görülmektedir. Yönetimde gönüllülük esasına dayalı uygulamalar vardır; ancak kurumsal yapılarda bu uygulamaların sürdürülebilirliği ve verimliliği olmamaktadır. TES'teki paydaşların ortak bir amaca hizmet etme konusunda ayrılıklar yaşadığı ve bu durumun da sistem içerisinde çatışmalar yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Karar alma süreçlerinde paydaş görüşlerine çoğu zaman yer verilmediği ve kararların sürekliliğinde ise sorunlar yaşandığı görülmektedir. Ayrıca MEB ile üniversiteler arasındaki iş birlikleri de zayıftır.

Model 3'e göre yönetimde liyakat olması, güven odaklı bir yönetim yapısına erişilmesi, performansa dayalı adil uygulamalara yer verilmesi, yönetim konusunda yetişmiş insan kaynağının artırılması ve okulların yetkileri genişletilmesi gerekmektedir. Okulların kurumsallıklarının artırıldığı, hesap verebilir bir yönetim yapısının olduğu ve sistemin herkese yükselme fırsatları sunacağı bir yapı olmalıdır. Ayrıca nitelikli bir eğitim içinde TES'te adaletli hesap verebilir bir sisteme ve işlevsel politikalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Nitelikli eğitime erişebilen öğrenci sayısının ivedilikle artırılması beklenmektedir. Ayrıca kararlarda planlama ve sürdürülebilirlik ilkelerine uyulması gerektiği, öğretim programları üzerinde sık değişiklik yapılmaması ve öğrencilerin gelişim dönemleri dikkate alınarak ihtiyaçlar doğrultusunda bilimsel hazırlanması gerektiği sonuçları ortaya çıkmıştır. Öncelikle siyasi etkiler başta olmak üzere her türlü etkinin TES üzerinden uzaklaşması ve bakanlık mevzuatı çerçevesinde yönetilmesi beklendiğine ulaşılmıştır. Araştırma bulgusu alanyazını destekler niteliktedir (Aslanargun ve Atmaca, 2017; Çetin ve Yılmaz, 2017; Karakütük ve Özbal, 2019; Özdemir, 2009; Özmen ve Kömürlü, 2010; Sezer, 2016; Şahin, Kesik ve Beycioğlu, 2017).

Yönetim ve planlama kaynaklı sorunlar incelendiğinde, Gedikoğlu (2005) araştırmasında TES'in belli başlı sorunlarının okul öncesi, orta ve yükseköğretim

kademelerinde okullaşma oranlarının düşüklüğü ve eğitime devlet bütçesinde yeteri kadar kaynak ayrılmaması sonuçlarına ulaşmıştır. Polat ve Boydak-Özan (2020), araştırmasında özel okul sayılarındaki artışın fırsat eşitliğini sağlamadığı ve ailelerin ekonomik durumlarından kaynaklı olarak fırsat ve imkân eşitsizliklerinin giderilemediği sonuçlarını elde edilmiştir. Eğitimin ürettiği politikalar ile toplumdaki sınıf farklılığını azaltması ve her çocuğun adil bir şekilde nitelikli eğitime erişmesiyle toplumsal kalkınmaya hizmet etmesi beklenmektedir. Dolayısıyla uzun bir süreç isteyen bu uygulamalar ekolojik sistemler kuramında kültürel boyutu içeren makrosistemin de zaman içerisinde güçlenmesini sağlar; ancak TES politikalarında bu yönde bir eğilim olmadığı görülmektedir. Ayrıca politikaların istikrarsızlığı tüm sistemi olumsuz etkilemektedir. Sonucu görülmeden yeni bir politikaya geçilmesi ise beraberinde TES'e olan güveni düşürebilir.

TES'te eğitimcilerin örgütlenmesinde sendikalara üye oldukları ve bu sendikalardan da birtakım beklentilerinin olduğu ifade edilebilir. Böylece eğitimcilerin bir sendikaya üye olma ve olmama nedenleri çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilikler incelendiğinde, Akcan, Polat ve Ölçüm (2017), öğretmenlerin üye olma nedenlerini; baskı görme, bir gruba ait olma ihtiyacı, örgütlenmek, özlük hakları, yasal açıdan destek bulmak ve siyasi görüş olduğu sonucuna ulaşmıştır. Üye olmak istememe nedenleri ise sendikaların etkilerinin güçlü olmaması, siyasi yapılanmada olmaları ve öğretmenler arası ayrımcılığa neden olmalarıdır. Kara (2016) da öğretmenlerin sendikalara üye olmama nedenlerini incelediği araştırmada; sendikalardan, sosyal etmenlerden ve kendi düşüncelerinden kaynaklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Beklentilerinin ise özlük ve ekonomik haklarının iyileştirilmesi, dayanışma, milli ve dini değerlere sahip çıkılması, toplumsal duyarlılığı artırması ve kadın erkek eşitliğini sağlaması olarak ifade etmişlerdir. Akar ve Ersü (2020), eğitimcilerin haklarının korunması ve geliştirilmesi, mesleki gelişimlerini sağlayacak faaliyetler düzenlenmesi ve kendi dünya görüşlerini temsil etmelerinden dolayı sendikaları tercih ettikleri ve sendikaların çalışanların haklarını tam olarak koruyamadıkları, siyasi, ideolojik bir yapıya sahip oldukları ve öğretmenlerin etiketlenmelerine neden oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Tok'a (1996) göre öğretmenler ve okul yöneticileri mesleki örgütlenmeye olumlu bakmaktadırlar ve içerisinde buldukları mesleki örgütün diğer örgütlerle de iş birliği içerisinde olmasını beklemektedirler. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve

TES'te görev alan tüm çalışanların sendikalardan birtakım beklentilerinin olduğu ifade edilebilir; ancak bu beklentileri sendikaların ne kadar karşıladığı ise tartışma konusudur. Ayrıca sendikaların siyasi bir yönünün de olduğu eğitimciler tarafından algılanmaktadır. Bu durum okul içi ilişkileri olumsuz etkileyebilir ve mezosistem katmanında çatışmalar yaratabilir. Dolayısıyla çocuğun üstün yararı için çalışan sendikalar ve TES bu çatışma ortamında çocuğun üstün yararını olumsuz etkileyebilirler.

Berkant ve Gül (2017), sendika üyesi öğretmenlerin sendikalara yönelik algılarını incelediği araştırmada, kültürel, ekonomik, sosyal, özgürlük ve özlük haklarının artırılmasında katkılarının olduğu; ancak eğitim ve öğretime katkılarının yeteri kadar olamadığı, siyasetten fazlaca etkilendikleri ve ötekileştirmeye neden oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sendikaların öğretmenlerin sesinin duyulmasında, haklarının savunulmasında ve kendilerini güvende hissetmeleri açısından üye olunması gerektiği ve siyasallaşmak yerine öğretmen haklarını savunmalarının ön planda olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Sarpkaya'nın (2006) araştırma sonucuna göre de öğretmenlerin sendikalardan en düşük beklentilerinin okullarda din eğitimi yaygınlaştırmaya çalışmaları en yüksek beklentilerinin de her türlü cinsiyet ayrımcılığına karşı çıkmalarıdır. Yüksek beklentilerden birinin de özlük haklarını korumaları ve böylece ekonomik ve akademik haklarının korunmasının sağlanmasıdır.

TES'te öğretmenlerin TES yönetim organlarına güven duyması ve destek alması gerekirken çeşitli sebeplerle sendikalara yönelmesi eğitimcilerin sisteme güven duymadığı şeklinde yorumlanabilir. Planlama ve yönetimden kaynaklı hataların eğitimciler ve TES yapısı arasında güvensizlik, çatışma ve özellikle okul içi ilişkilerde sorun yarattığı ileri sürülebilir. Böylece çocuğun üstün yararı gözetilerek nitelikli bir eğitimin verilmesi güç görünmektedir.

Model 2'ye göre insan kaynağının yönetiminde branş dışı atamalar ve ücretli öğretmenlik uygulamaları eğitimin niteliğini önemli ölçüde olumsuz etkilemektedir. İnsan kaynağının çok olduğu; ancak yetişmiş insan kaynağı sayısının az olduğu görülmektedir. Sözleşmeli öğretmen uygulaması ile özlük haklarında öğretmenler arasında farklılıklar olmuştur. İnsan kaynağına ayrılan bütçe yeterli değildir ve yöneticilerin istihdam edilmesinde etkili politikalar üretilmemektedir. Araştırma bulgusu alanyazını desteklemektedir (Aydın, Sarier, Uysal, Aydoğdu-Özoğlu ve

Özer, 2014; Doğan, Demir ve Turan, 2013; Kartal, 2013; Oktay, 2012; Polat, 2013; Yılmaz, 2017; Yılmaz, 2018).

TES'in öğretmen yetiştirme ve istihdam etme politikaları eleştirilmektedir. Bu bağlamda Yılmaz (2017), öğretmen yetiştirmeyi incelediği araştırmada TES'te eğitim fakültelerinde modern bir eğitim anlayışı olduğu; ancak mekanik bir sürecin öğretmen yetiştirmede olmasından dolayı memur profilinde öğretmenler yetiştirildiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca TES'te eğitim planlamasından kaynaklanan ve istihdam sorunu yaşatan politikaların başında ücretli öğretmenlik uygulaması gelebilir; çünkü eşit işe eşit ücretin verilmediği ve eğitim sisteminde öğretmen niteliğini önemli ölçüde olumsuz etkileyen bu uygulamanın zararları oldukça fazladır. Yılmaz (2018) ücretli öğretmenlerin ücretlerinin yeterli olmadığı ve özlük haklarının da olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kadroya geçme kaygılarının yüksek olduğu, motivasyonlarının düşük olduğu, çalıştıkları okulda kendilerini huzurlu hissetmedikleri, kendi alanları dışında çalışmalarının uygun olmadığı ve sürekli öğretmen değişikliğinin öğrenci başarısını olumsuz etkilediği sonuçlarını elde etmiştir. Benzer şekilde Öğülmüş, Yıldırım ve Aslan (2013), ücretli öğretmenlerin özlük hakları ve ücretten memnun olmadıkları ve mesleği bağlılıklarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yöneticiler de ücretli öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve performanslarını düşük görmektedirler.

Doğan, Demir ve Turan (2013) araştırmasında ücretli öğretmenlik sistemine TES'te çeşitli kademedeki yöneticilerin tamamının karşı çıktığı; ancak mecburiyetten dolayı bu uygulamanın yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Oysa okullarda aynı işi yapan; ancak aynı haklara sahip olmayan öğretmenlerin olması okul iklimlerini, öğrencinin nitelikli eğitime erişimini ve öğretmen performanslarını olumsuz etkileyebilir. Böylece TES'te okullarda çok yönlü sorunlar ortaya çıkabilir. Polat (2013), okullarda ücretli öğretmenlere daha fazla iş verildiği ve geçici olarak görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Kadrolu öğretmenler ücretli öğretmenlerle fazla iletişim kurmamakta, öğrencilerin ücretli öğretmenleri ciddiye almadıkları, velilerin öğrenci başarısızlığını ücretli öğretmene yüklediği ve nasıl yaklaşım göstereceklerini bilmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu uygulama adaletsizlik, kölelik ve emeğe saygısızlık sonuçlarını ortaya çıkartmıştır.

TES'in ücretli öğretmenlik sorunundan rahatsız olduğu; ancak etkili politika üretmede yeterli olamadığı ifade edilebilir. TES'in istihdamda başarılı olamadığı ve

ücretli öğretmen uygulamaları ile sistemi yürütmeye çalıştığı; ancak bu uygulamanın da başta öğrenciler olmak üzere sisteme fazlaca zararlarının olduğu ileri sürülebilir. Ücretli öğretmen uygulamasının TES açısından bütçe rahatlığı gösterse de eşit işe eşit ücret verilmemesi de adaletsizliği ortaya çıkarmaktadır.

Model 2'de TES'in öğrencileri istihdam etmede başarılı olamadığı ve bu durumun da öğrencilerin eğitime bakış açısını olumsuz etkilediği görülmektedir. Araştırma bulgusu alanyazını destekler niteliktedir (Çinkır ve Kurum, 2017; Kiraz ve Kurul, 2018; Murat ve Şahin, 2011; Şahin, 2011). Murat ve Şahin (2011), gençlerin istihdamı üzerine yaptığı çalışmada eğitim sisteminin istihdam yaratma konusunda başarısız olmasından dolayı istihdam sorunlarının yaşandığını belirtmektedir ve eğitim sisteminin iş dünyası ile eşgüdümsüzlüğü, yaşam boyu öğrenme stratejisinin olmaması, sekiz yıllık zorunlu eğitimin yetersizliği, nitelikli eğitimin çok az sayıda öğrenciye ulaşması ve öğrencilere kariyer danışmanlıklarının yapılamaması olarak açıklamaktadır. TES'in hem yetiştirdiği öğrencileri hem de öğretmenleri istihdam etmesinde politika hataları olduğu ifade edilebilir. Bu politika hatalarının kaynağı ekzosistem katmanında üretilen politikalarlardır. Acil, plansız ve teknik kadrolardan uzak uzun vadeli planlamalara eğitim politikalarının dayanmamasından kaynaklanabilir.

Model 2'ye göre tarihi kritik olaylardan biri Köy Enstitüler 'inin kapatılmasıdır. Özellikle köyün kalkınmasında önemli rolleri olduğu için kapatılması olumsuz bir karar olarak görülmektedir. Tevhidi Tedrisat Kanunu başta olmak üzere Cumhuriyetin ilanı ile yapılan inkılaplar da kritik olaylar olarak görülmektedir. Ayrıca 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi olumsuz bir kritik olay olarak düşünülmektedir. Darbeler de TES'e ciddi zararlar vermiştir ve kritik kararlar olarak değerlendirilmektedirler. Diğer kritik olaylar olarak 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi, yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesi, dönem dönem branş dışı öğretmen atamaları, öğretmen eğitiminin eğitim fakültelerine verilmesi, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun yürürlüğe girmesi, öğretmen okullarının kapatılması, 15 Temmuz Darbe Girişimi, Kovid-19 salgını, çok partili hayata geçiş ve Darülfünunun açılmasıdır. Tüm bu olayların TES'in yapısını şekillendirdiği ve eğitim sisteminin girdilerine çıktıklarına etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Olayların bir kısmı olumlu gelişme olarak değerlendirilirken büyük bir kısmı olumsuz olarak görülmektedir.

Model 2'ye göre kritik olayların yansımalarının öğretmen niteliğini düşürdüğü, öğrencilerin fırsat eşitliğini azalttığı ve toplamda eğitimin niteliğini olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen eğitiminin eğitim fakültelerine verilmesi gibi gelişmeler, öğretmen niteliğini artırmıştır. Darbeler başta olmak üzere her türlü zorlayıcı ve baskılayıcı uygulamaların da liyakatsiz sonuçlar doğurduğu ve sistemsel yıpranmaları da beraberinde getirdiği sonuçları ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgusu ile alanyazın benzerlik göstermektedir (Abu, Bacanak ve Gökdere, 2016; Çetin, Yazar, Aydın ve Yazıcı, 2018; Karamustafaoğlu ve Özmen, 2004; Polat ve Boydak-Özan, 2020; Uluğ, 1998).

Kronosistem katmanında TES'in son yıllarda yapısını etkileyen tartışmaların odağında olan bir yapı değişikliği de 4+4+4 eğitim sistemidir. Bu sistem TES'in gelecek yapılanmasında da birtakım köklü değişikliklere neden olmuştur. Erdem ve Kiran'ın (2014), araştırmasındaki okul yöneticilerine göre 4+4+4 sistemi TES'i olumsuz etkilemiştir (%63), sistemin bu şekilde devam etmelidir (%38) ve okulda önemli değişiklikler yaratmıştır (%69). Örs, Erdoğan ve Kipivi (2013), 4+4+4 eğitim sistemi ile sağlıklı bir eğitim yapılabilmesi için, eğitim programlarının 60-66 aylık çocukların gelişimine göre düzenlenmesi, 60-66 ay yaş grubu konusunda ilköğretim öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi, okul binalarının iyileştirilmesi ve mevcut öğrencilerin yaş gruplarına göre düzenlenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Kılıç'ın (2014) araştırmasına göre 4+4+4 eğitim sistemi ile okulların ilköğretim, ortaokul ve lise olarak ayrılması olumludur; ancak okula erken başlanması olumlu bulunmamaktadır.

4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi ile TES'in uyum zorlukları yaşadığı ve en fazla zararı da öğrencinin gördüğü ifade edilebilir. Zaman içerisinde TES uyum sağlamaya çalışsa da ekolojik sistemler kuramı açısından tüm katmanlar bu uygulamadan zarar gördüğü ileri sürülebilir. Özellikle temeli zayıf politikaların çocuğun nitelikli eğitime erişiminde zararı olduğu belirtilebilir.

Model 2'ye göre kritik kararlar olarak sınav sistemlerinde yapılan sık değişiklikler görülmektedir ve bu değişikliklerin sistemsel yıpranma ve öğrencilerde motivasyon kaybına neden olmaktadır. Ders saatlerinde ve öğretim programlarında yapılan sık değişikliklerin kritik kararlardan olduğu ve öğrencilerin yetiştirilmesinde olumsuz sonuçları doğurduğu belirtilmelidir. Yönetici atama ölçütlerinin sık değişmesi ve puan uygulamasının devamlılığının olmaması yönetici niteliğini

olumsuz etkilemektedir. Öğretmen yetiştirmenin eğitim fakültelerine geçmesinin olumlu bir kritik karar olduğu ve öğretmen niteliğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Her ile bir üniversite politikasının da kritik bir karar olduğu; ancak yükseköğretimde niteliği düşürdüğü görülmektedir. Araştırma bulgusu ile alanyazın benzerlik göstermektedir (Baş ve Kıvılcım, 2019; Karakütük ve Özbal, 2019; Kartal, 2013; Özdemir, 2009; Özmen ve Kömürlü, 2010).

Model 2'ye göre kritik kararların kaynaklarının merkezi olduğu ve statükoyu korumayı hedeflediği görülmektedir. Kararların genellikle plansız ve acil alındığı; ancak toplumsal çıkarların gözetildiği ve kapsamlı planlamalara da zaman zaman yer verilmektedir. Kararlarda STK etkileri mevcuttur. Kararların sık değişmesi ve acil alınmasının nedeninin siyasi ve ideolojik temelli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca özellikle acil alınan kararlarda paydaş görüşlerine yer verilmemektedir ve karar alma süreçlerinde paydaş görüşlerine yer verildiği durumlarda ise informal süreçlerin işlediği sonucuna ulaşılmıştır. Informal süreçlerde kararların alınma biçimi kararların sonuçlarını etkilememektedir. Veriye dayalı karar sürecine 2018'den sonra geçildiği; ancak yine de çoğu uygulamada veriye dayalı karar alınmadığı veya alınmadığı görülmektedir. Kararların kaynaklarında toplumsal reaksiyonlar önemli yer tutmaktadır. Toplumun tepki göstereceği kararlarda ideolojik tutumlardan uzak durulmasına dikkat edilmektedir. Yöneticilerin bireysel özelliklerinin karar süreçlerini etkilediği ve kararlarda yönetici vizyonlarının yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alınan hemen hemen her kararın çocukları etkilediği görülmektedir. Paydaş görüşlerine yeteri kadar yer verilmediği ve kararların ideolojik olarak acil bir şekilde kapsamlı planlamaya dayanmadan alınması alanyazın ile benzerlik göstermektedir (Akar ve Ersü, 2020; Akcan, Polat ve Ölçüm, 2017; Çınkır ve Kurum, 2017; Kara, 2016; Kara, 2020; Levent, 1997; Özdoğru, 2019; Tosun, 2018).

Kritik kararlardan biri olarak 4+4+4 eğitim sistemi görülmektedir. Karadeniz'in (2012) araştırmasında öğretmenlerin %75'inin 4+4+4 eğitim sistemine kaygılı baktıkları, kanunun imam hatip okulları dışında beklentileri karşılamadığı, gerekli bilimsel çalışmalar yapılmadan kabul edildiği, eğitimde reform ihtiyacı olduğu; ancak bu sistemin ihtiyacı karşılamayacağı sonuçları ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu sistemin hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından benimsenmediği eğitimin niteliğini de artırmadığı ifade edilmektedir. Yeni sistemin özellikle ilkökul öğrencilerinin okula başlama yaşı açısından erken olduğu ve bu durumun da eğitimin niteliğini azaltacağı

yönünde yaygın bir görüş vardır. Benzer şekilde alınan kararlarda da Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu (2011), teknoloji politikalarına yönelik yaptığı araştırmada şuralarda alınan kararların önemli bölümünün hiç uygulanmadığı ya da alınan kararın uygulamaya aktarılmasının zaman aldığı ve kısa bir süre uygulamaya konulduktan sonra uygulamadan vazgeçildiği sonucuna ulaşmıştır. TES'te alınan kararların süreklilik gösterememesi ve paydaş görüşlerine yeteri kadar yer verilmemesinden dolayı kaygı yarattığı ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin seçilmesi de kritik kararlar olarak görülmektedir. Bu bağlamda Türkmenoğlu ve Bülbül (2015) okul yöneticilerinin sınavla göreve gelmeleri, eğitim yönetimi alanında yöneticilerin lisansüstü eğitim almaları, okul yöneticilerinin görevlendirilmelerinin doğru olmadığı ve lisansüstü eğitim, sınav gibi uygulamaların okul kültürünü de olumlu etkileyeceği sonuçlarını elde etmiştir. Konan, Çelik ve Çetin (2018), okul yöneticilerinin görevlendirilmelerinde ortaya çıkan sorunların liyakat, politik etki, ölçme ve değerlendirme, olası etkiler ve mesleklaşme olduğu ve okul yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edilmesi, yeterlik alanlarının belirlenmesi, ölçme sisteminin liyakate dayalı olması, sürecin politize edilmemesi ve sistemin nitelikli olması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. TES'te kararların alınma süreçlerinin başarılı yönetilemediği ve etkilerinin de olumsuz olduğu ifade edilebilir. Ayrıca kararların ideolojik ve siyasi kaynaklara dayanmasının da ihtiyaçları karşılamada yeterli olmadığı belirtilebilir.

Model 2'ye göre kritik kararlarda paydaş görüşü alınmamaktadır. Ayrıca kararların merkezi olduğu ve yereldeki ihtiyaçları karşılamada yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kararların süreklilik göstermediği ve sonuçlarının izlenemediği de ortaya çıkmış ve TES'e bu sürecin zarar verdiği görülmektedir. Karar değişikliklerinin öğrencilerin motivasyonlarını düşürdüğü, büyük bir insan grubunu olumsuz etkilediği ve eşitsizlikler de yarattığı görülmektedir. Kritik kararların sonucu olarak öğretmenlik mesleğinin değeri zaman içerisinde düşmüştür. Özel okullarda ise finansman kaynağı veli olmasından dolayı kararların veli memnuniyeti üzerine kurulduğu görülmektedir. Araştırma bulguları ile alanyazın benzerlik göstermektedir (Atmaca 2020, Baş ve Kıvılcım, 2019; Karakütük ve Özbal, 2019; Şener ve Gündüzalp, 2018; Ünsal, 2018; Yılmaz, 2018).

Model 3'e göre kararlarda paydaşların katılımlarının olması ve eşit söz hakkına sahip olmaları beklendiğine ulaşılmıştır. Kararların kapsamlı planlamalar

doğrultusunda alınması, pilot uygulamalarına yer verilmesi, uzman ekiplerce alınması ve sistemi ilerletmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca kararların etki analizlerinin yapılması ve sorunlara yönelik işlevsel olmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin inisiyatif alabilmeleri ve kararların istihdamı artıracak potansiyellerinin olması beklendiğine ulaşılmıştır. Ayrıca kararların toplumsal etkilerinde, kararların bireylere ülkeyi sevdirmeli ve bağlılıklarını artırması ve kararların yerel ihtiyaçları çözüme kavuşturabilecek yapıda olması gerektiğine ulaşılmıştır.

Doğutaş'ın (2016), öğretmen görüşlerine göre TES'te yapılan son değişiklikleri incelediği araştırmada, değişikliklerin yapılmasında bir altyapı olmadığı, öğretmenlerden fikir alınmadığı ve olumlu sonuçları ortaya çıkarmadığıdır. Ayrıca değişikliklerin öğrencileri olumlu veya olumsuz etkilemesi konusunda da yeterli planlamanın yapılmadığını ve değişikliklerin çok sık yapıldığını belirtmiştir. Kasapoğlu (2016), öğretmen adaylarının TES'e yönelik algılarını analiz etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 12 katılımcının TES'e yönelik olumlu benzetmeler, 74 katılımcının olumlu ve olumsuz benzetme içermeyen sadece değerlendirme yaptığı ve 106 katılımcının da olumsuz benzetme yaptığını ifade etmektedir. Metafor olarak %25,5'i değişken bir yapı %24,5'i düzensiz/karmaşık %12'si geliştiren/büyüten ve yine %12'si güç kaynağı/destekleyici/yol gösterici olduğu, %9,4'ü eskimiş bir yapı ve %5,7'si otorite/korku figürü olarak TES'in görüldüğü kategoriler ortaya çıkmıştır. TES'te karar alma süreçlerinde gerekli planlamalar yapılmadan ivedilikle alındığı düşünülmektedir. Böylece kararların da başta öğrenci motivasyonlarını azaltmak olmak üzere sisteme fazlaca olumsuz yansımaları olmaktadır.

Model 2'ye göre coğrafi şartlar öğrencilerin eğitime erişiminde önemli farklılıklar yaratmaktadır. Çocuğun ailenin iş yaşantısına katkıda bulunmak zorunda olduğu yerlerde ailenin eğitime bakış açısında eğitim öncelikli bir ihtiyaç değildir. Çocuğun aile ekonomisine katkı sağlaması daha öncelikli bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bölgelerdeki okulların imkanları ve eğitim materyallerinin zenginliği de yeterli değildir. Yükseköğretimden de bu çocuklar yeteri kadar faydalanamamaktadır. Ailenin yaşadığı coğrafi bölge ve yaşantısını kurma biçimi çocuğun okula bakış açısını etkilemektedir. Araştırma bulgusu alanyazın ile benzerlik göstermektedir (Alpaydın, 2008; Günkör ve Özdemir, 2017; Tunç, 2009).

Tunç (2009) Van ilinde yaptığı araştırmada kız çocuklarının ekonomik nedenler, dini inançlar, geleneksel anlayışlardan dolayı okula gitmedikleri sonucuna ulaşmıştır ve bu sonucun Türkiye genel ile uyumlu olduğunu belirtmektedir. Günkör ve Özdemir (2017), eğitimle sosyal sermaye ilişkisine göre meslek, güven düzeyi ve eğitim seviyesi arasında güçlü bir bağlantı olduğu; eğitim kültürü ve eğitsel faktörlerin sosyal ağlara katılıma, güven kavramına ve sivil katılıma olumlu etkisi olduğu; eğitimin beşerî kalkınmaya etkisi ile güven ve sosyal refah ortamına katkıda bulunduğu; eğitim ortamı, eğitsel faaliyetler, müfredat ve pedagoji başta olmak üzere tüm eğitsel faktörlerin sosyal sermaye oluşumunu etkilediği bulgularına ulaşmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları coğrafyanın aldıkları eğitimin niteliğini değiştirdiği ifade edilebilir. TES'in en ücra yerden en merkezi yere kadar eğitimi ulaştırma gayesinde olmasına rağmen bu konuda yüksek bir başarı elde ettiğini belirtmek güçtür.

Alpaydın (2008), eğitim ve yoksulluk arasında kısır bir döngü olduğu, kırsal ve coğrafi bölgelere göre de eğitim profilinin önemli değişiklik gösterdiği, eğitimde özel sektörün artmasının yoksullar için gelecekte durumu daha da kötüleştireceği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu konuda Önder ve Güçlü (2014), ilköğretim basamağında okullar arası başarı farklılıklarını azaltabilmek için kamu kaynak dağılımı, öğretmen eğitimi, öğretmen değişim hızı, aile eğitimi, erken çocukluk eğitimi, okul-aile iş birliği, eğitim sistemi üzerindeki sınav baskısı, öğretim liderlerinin yetiştirilmesi, değerlendirme ve takip sistemi kurulması alanlarında düzenlemelerin yapılması gerektiği sonucunu elde etmiştir. Her öğrencinin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermayeleri de farklılık göstermektedir. TES bu bağlamda farklılıkları koruyarak fırsat ve imkân eşitliğini öğrencilere sunma gayretindedir; ancak ne kadar başarılı olduğu tartışma konusudur. Eğitimin önemli bir işlevinin olduğu ve kültürel dönüşümde rol oynadığı görülmektedir. Bu bağlamda çözüm önerilerinden biri olarak Tamer (2019), okul yöneticilerinin desteği ile oluşturulan sosyal sermaye unsurlarının okul başarısını olumlu etkilediğini ifade etmektedir.

Model 2'ye göre kırsal bölgelerde ailelerin yaşam biçimlerinin tarım ve hayvancılığa dayalı olması ve geçim sıkıntılarından dolayı çocuğun aile yaşamına katkı sağladığı görülmektedir. Bu sebep başta olmak üzere ailelerin eğitime olan ilgisinin düşük olduğu ve çocuklarının nitelikli eğitime erişiminde yetersizlikler vardır. Kırsalda öğretmen sirkülasyonunun fazla olduğu ve öğretmenlerin kırsal bölge

okullarındaki okula bağılılıklarının da yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen sirkülasyonun fazla olması ve öğretmenin düşük adanmışlığı kırsalda eğitim niteliğini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğrencilerin ihtiyacı olan bir şeye ulaşmada sınırlı imkanları vardır ve bu imkansızlıkların giderilmesi için de etkili eğitim politikaları üretilmemektedir. Torlak (2019), kentteki ortaokul öğrencilerinin düşüncelerini ifade edebilme yeteneğinin köydeki ortaokul çocuklarına göre daha yüksek çıktığı, kız çocuklarının çocuk hakları konusunda daha hassas oldukları ve öğrencilerin çocuk hakları konusunda en büyük sorunun eğitim hakkında yararlanama olduğunu düşündükleri sonuçlarına ulaşmıştır. Türkiye genelinde bu sonuçlar doğu ve batı, köy ve kent gibi yerleşim yeri ve coğrafi bölge değişkenlerine göre farklılaşmaktadır.

Model 2'ye göre sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda çevre desteğinin okullara güçlü bir şekilde yapılamamaktadır; ancak yöneticilerin bireysel özelliklerine göre okullara gelen destekler değişkenlik göstermektedir. Bu okullara da merkezi destekler ayrıcalıklı bir şekilde gelmemektedir ve standart okul destekleri gelmektedir. Bağış ve yardım gibi uygulamalarla okul yönetimleri destekler aramaktadırlar ve bu okullarda okul iklimleri de genellikle güçlü değildir. Model 3'e göre sosyoekonomik düzeyi düşük okullara bütçe desteği verilmelidir ve iletişim becerisi yüksek okul yöneticilerinin bu okullarda görev almaları beklendiğine ulaşılmıştır. Bu okulların sistematik planlamalar ile yakından takip edilmesi ve etkili politika üretilmesi gerektiğine ulaşılmıştır. Benzer şekilde Dolu (2018), eğitim üzerinde etkili olan değişkenlerin öğrenci ve okuldan kaynaklı sosyoekonomik statü, sınıf tekrar durumu, cinsiyet, okul türü ve bölge olduğu ayrıca bölge ve okul türleri açısından önemli farklılıklar olduğunu belirtmektedir. TES'in sosyoekonomik düzeyi düşük okullara farklı bir uygulama yapmadığı ve standart uygulamaları gerçekleştirdiği ifade edilebilir.

Model 2'ye göre sosyal devlet uygulamalarında herkese eşit şekilde nitelikli eğitim sunmak için etkili politikalar geliştirilemediği; ancak salgın döneminde imkanlar ölçüsünde tablet dağıtımı ve internet erişimi gibi hizmetlerin öğrencilere yeterli düzeyde olmasa da sunulduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Model 3'e göre sosyal devlet uygulamalarının devlet aracılığıyla yapılmalıdır ve her çocuğun eğitime erişimi için başta olanaklar olmak üzere her konuda adaletin sağlanması gerektiğine ulaşılmıştır.

Model 2'ye göre eğitim kültür ilişkisinde hem bölgeler hem de okullar arası farklılıklar olduğu görülmektedir. Şehirlerde oluşan gecekondulaşma ve alt kültürleşmenin nitelikli eğitime erişmeyi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Kültürleşme sürecine ise merkezi yapının etkisi vardır. Farklı kültürlerin benimsenmesi ve kabul edilmesinde ön yargılar vardır. Aile yapılarının genellikle çocukları ile ilgili ve onların iyi eğitim alması için çaba gösterdiği; ancak bunu hem imkanlar hem de yöntemsel olarak gerçekleştirmek de zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. TES'in hem ulusal hem de evrensel değerleri kazandırmayı amaçladığı görülmektedir; ancak Batı kültürünün etkisi altında bulunduğu ve özellikle değerlerin alınması sürecinde uyum sorunları yaşandığı görülmektedir.

Model 3'e göre eğitim kültürel yapı ilişkisinde eğitimin ulusal kültürü hem koruması hem de taşıyıcılığını yapması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca evrensel değerlerin de eğitim aracılığıyla kazandırılması beklenmektedir. İnsanların yaşam tarzlarına da saygı duyularak eğitim öğretim faaliyetlerinin yapılması beklenmektedir. Kültürel boyutta kırsal bölgeler, eğitimi devletin zorunlu tuttuğu bir gerekliliği yerine getirme olarak görmektedir; bundan dolayı kırsalın özellikle finansal olarak kalkınması sağlanarak eğitimin bir zorunluluğu yerine getirmekten çok daha anlamlı bir şey olduğu bilincinin kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Küçük ve Polat'a (2013) göre eğitimin amaçları okul yöneticilerine göre davranış değişikliği, vatan ve millet sevgisi ile istendik davranışları öğrencilere kazandırmaktır. Sezer (2020) TES'in "insan haklarına saygılı ve topluma karşı sorumluluk duyan, dengeli, kişilik ve karakter sahibi bireyler yetiştirir" ifadesinin "orta düzeyde" gerçekleşebildiği sonucuna ulaşmıştır. "Hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya örüşüne sahip bireyler yetiştirir" amacının da "düşük düzeyde" gerçekleştiğine ulaşmıştır. TES'in mesleğe hazırlama konusundaki amacının da "oldukça düşük" düzeyde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır.

Her bireyin aynı kültürel yapıdan okula gelmemesi hem kendi kültürünü bilmesi hem de bulunduğu yerdeki yaygın kültürü tanınması TES için oldukça zor ve hassas bir konudur. Bu konuda Kart ve Şimşek (2019), çok kültürlü eğitimin tanımının yapılamadığı, farklı görüşlerin kendine göre yorumladığı, tarihsel gerçekliklerin çok kültürlü eğitim sürecini olumsuz tartışmalara götürdüğü ve çok kültürlülük eğitiminin geç yaşlarda başlamasından dolayı sorunlar ortaya çıktığını belirtmektedir. MEB'in (2011) yaptığı araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerine

göre TES'in insanlara saygı duymayı öğrettiği (%93,6), evrensel ve insani değerlere duyarlı olmayı teşvik ettiği (%92,3), kültürel değerleri kazandırdığı (%91,3) sonuçlarına yüzdeler olarak ulaşmışlardır. Öğrencilerin önemsedikleri değerler; itaatkâr olmayı önemseme (erkek: %91,6 kız: %92,0), adaletli olmak (erkek: %98,9 kız: %99,6), dini değerlere bağlı olmak (erkek: %96,7 kız: %97,7), farklılıklara karşı saygılı olmak (erkek: %98,1 kız: %99,3), yardımsever olmak (erkek: %98,5 kız: %98,9), kültürel değerlere bağlı olmak (erkek: %98,0 kız: %98,9), aile ve akrabalara faydalı olmaktır (erkek: %97,7 kız: %97,7). Öğretmenlerin önemsedikleri değerler ise itaatkâr olmayı önemseme (%67,4), adaletli olmak (%88,2), dini değerlere bağlı olmak (erkek: %96,7 kız: %97,7), farklılıklara karşı saygılı olmak (%84,4), yardımsever olmak (%92,4), kültürel değerlere bağlı olmak (%89,3), aile ve akrabalara faydalı olmaktır (%90,5).

Şimşek, Dağıstan, Şahin, Koçyiğit, Dağıstan-Yalçinkaya, Kart ve Dağdelen (2019), çok kültürlülükle ilgili 16 derste toplam 63 kazanım olduğu ve bu kazanımların farklılıkları tanıma, değer verme ve etkileşim temalarında toplandığı sonucu ortaya çıkmıştır. Oysa Özdemir, Boydak-Özan ve Akgün, (2017) araştırmasında değerler eğitimi etkinliklerinin değerler eğitimi panosu ile sınırlı kaldığını ve hedeflenen değerlerin sadece okulda yaşatılamayacağına ulaşmışlardır. Çokkültürlülük konusunda TES zor sınavlardan geçmiştir ve geçmektedir; çünkü Suriye'de yaşanan iç savaş sonrası Türkiye'de çok kültürlülük daha da artmıştır. Suriye'den Türkiye'ye göçen ailelerin burada birtakım sorunlarla karşılaştıkları aynı zamanda TES'in de bu göç dalgasından dolayı özellikle eğitim programlarında yeni ihtiyaçlarının ortaya çıktığı ifade edilebilir.

Model 2'de farklılıklar konusunda öğrenciler arasında ayrımcılık yapıldığı, farklılığı olan öğrencinin kendisini yalnız hissettiği, utanma duygusunun olduğu ve gruplaşmaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığı olan öğrencilerin ötekileştirilmeleri sonucunda olumsuz duygu ve ruh hallerinin geliştiği ortaya çıkmıştır. Özellikle Suriyeli öğrencilerin yönetilmesinde öğretmenlerin farklılıklar konusunda pedagojik bilgilerinin yeterli olmamasından dolayı başarılı olunamadığı görülmektedir. Model 3'te ise farklılıklarda öğretmenlerin hem meslek öncesinde mesleki süreçlerinde farklılıkları yönetebilme konusunda eğitimler alması gerektiği, rehber öğretmenlerin farklılıklarda daha aktif ve işlevsel rollere sahip olmaları, okul yönetimlerinin rehber öğretmenler başta olmak üzere tüm okulda iş birliği

sağlamaları gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca kurumlar arası iş birliklerinin de güçlendirilmesi ihtiyacı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Küleççi-Akyavuz, Gezeroğlu ve Toma (2020) araştırmasında Suriyeli öğrencilerin aile, fiziksel engeller, öğretim süreci, bireysel durumlar ve kültür sorunları yaşadığı sonucunu elde etmiştir. Kotluk ve Kocakaya'ya (2018) göre TES'te farklı bireysel özelliklere ve yapılaraya sahip çok sayıda öğrenci vardır ve eğitimde eşitsizlik de çok sayıda faktöre bağlıdır. Özellikle eğitimde fırsat eşitliği ve eğitimde kültürel farklılıklar bağlamında daha fazla kapsayıcı eğitim politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca Ereş (2015) göçmen eğitiminin önemli olmasına rağmen Türkiye'deki bilimsel çalışmaların yetersiz olduğunu bu konuda işlevsel bir eğitim politikasına ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. TES farklılıkları başarı bir şekilde yönetmek istemektedir; ancak bunu gerçekleştirecek yeterli sayıda ne teknik bir kadrosu vardır ne de işlevsel politikalara sahiptir. Etkili yönetilemeyen bu sürecin en fazla olumsuz yansımaları da öğrencilere olmaktadır.

Model 2'de farklılıkların yönetilmesinde okullarda dil sorunlarının yaşandığı, öğretmenlerin ve yöneticilerin pedagojik yeterliklerinin farklılıkları yönetmede yeterli olmadığı; ancak bireysel çabalarla başarılı uygulamaların yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Farklılıklarda yapılan uygulamalarda reklama dönük faaliyetlerin çok fazla ön plana çıktığı ve işlevselliği geri planda olan uygulamaların olduğu görülmektedir. Ayrıca ücretli öğretmenler özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitiminde genellikle yer almaktadır ve alanında uzman öğretmenlerle bu faaliyetlerin yeterince gerçekleştirilememektedir. Benzer şekilde Tanrıku (2017), Suriyeli çocukların dil sorunu başta olmak üzere bir dizi sorunlarının olduğunu ve geçici eğitim merkezlerinin kapatılmasından sonra ara sınıflarda bu öğrencilerin başlatılmasından kaynaklı sorunlar olduğunu belirtmektedir. Model 3'e göre farklılığı olan öğrencilerin farklılıklarının sevilmesi, kabul görmesi, farklı olduklarının hissettirilmemesi gerekmektedir. Ayrıca farklılıkların akademik olarak desteklenmesi, liyakatsiz uygulamalara maruz kalmamaları ve aileleri tarafından desteklenmeleri gerektiğine ulaşılmıştır.

Model 2'ye göre TES farklılıklara eşit bir yaklaşım göstermektedir, farklılıklara yönelik ek programlar ve uyum süreçleri de uygulanmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin farklılıkları yönetme konusunda başarılı bir politika olduğu; ancak farklılıklar konusunda üretilen politikaların çoğunlukla evrak üzerinde kaldığı

görülmektedir. Merkezi ve yerel yapılardan hizmet almak başta olmak üzere okul yöneticilerinin bireysel çabaları okullardaki farklılıklara hizmetlerin ulaşmasında etkilidir ve standart bir hizmet her okula ve öğrenciye sunulmamaktadır.

Model 3'e göre farklılıklarda kültürde, farklılıkların zenginlik olarak kabul edilmesi gerektiği ve farklılıkları benimsemek için öncelikli olarak farklılıklar arası etkileşimlerin artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe eğitiminin dil sorunu olanlara kazandırılması ve her okulun kendi durumuna göre programlar oluşturmasının beklenmektedir. Farklılıkların yönetilmesinde farklılıklara kapsayıcı bir şekilde yaklaşılması, farklılıklarını sürdürebilecekleri özgür ortamlarının sağlanması ve eşit bir yaklaşımın hepsine gösterilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çözüm odaklı olunması, bireysel ihtiyaçlara göre programların artırılması ve üretilen politikaların verimlilik analizlerinin yapılmasının beklediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bilimsel süreçlerin işletildiği ve etkin kararların hızlı şekilde alınabildiği bir yapının olması beklenmektedir. Ayrıca farklılıklarda mesleki bilgisi yüksek öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Farklılıklar konusunda kaynaştırma öğrencileri ve mevsimlik tarım işçisi çocuklara yönelik araştırma sonuçları incelendiğinde, Yılmaz ve Melekoğlu (2018), Türkiye'de kaynaştırma eğitimin yasa ve uygulamalarda problemleri olduğu ve yetersizlikler yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. TES'te kaynaştırma eğitiminin tam anlamıyla başarılı bir şekilde uygulanmadığı özellikle bu konuda öğretmen yeterliklerinin düşük olduğu görülmektedir. Davran, Sevinç ve Seçer (2014), mevsimlik tarım işçisi çocukların yaşamlarını sağlıksız ortamlarda sürdürdükleri, beslenmelerinin yetersiz olduğu, eğitimden uzaklaştıkları ve gelişimlerinin olumsuz etkilendiği ve konu ile ilgili iki genelge yayınlandığı; ancak çocuk işçiliğinin toplumsal yönü dikkate alınmadan hazırlandığı için yetersiz kaldığı böylece dağınık ve bireysel çabaların da sonuç vermediğini vurgulamaktadırlar. TES'te farklılıklara saygı duyulsa da işlevsel politikaların ve uygulamaların olmadığı; ancak bireylerin kendi çabaları ve vicdanları doğrultusunda sistemsal açıdan profesyonel olmayan uygulamaların olduğu ifade edilebilir.

Model 2'de öğretmenlerin farklılıkları yönetme, teknolojiyi etkin kullanma, kültürel öğeleri araştırma ve özgün ürünleri ortaya koymada yeterliklerinin yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Nayır ve Kepenekçi (2013), sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin bu öğrencilerin haklarını

kullanmada sorunlar yaşadığını, bu sorunların çözümü için öncelikle öğretmenler, veliler ve diğer öğrenciler konu ile ilgili olarak bilgilendirilmeleri ve ayrıca özellikle sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin sınıf mevcutlarının azaltılması, öğrencinin ihtiyacına göre düzenlenmesi, öğretmene yardımcı olması için bir özel eğitim öğretmenin görevlendirilmesinin sorunların çözümüne katkı sağlayacağını belirtmektedirler. Sakız (2016), okul yöneticilerinin ayrılaştırılmış ortamlarda göçmen çocuklara eğitim verilmesini desteklediği ve kendi okullarında göçmen çocukların eğitim görmesine olumsuz baktıkları, düşük toplumsal kabulün ve yapısal yetersizliklerin olumsuz tutumları etkilediği ve okul kültüründe bütünleşik bir yapı oluşturulması için paydaşların desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. TES'te öğretmenler ve yöneticiler farklılıkların zenginlik olduğunu, değerlendirilmesi ve yönetilmesi gerektiğine inanmalarına rağmen eylemlerin de bu yönde olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Farklılıkları yönetmede ise teknik becerilerinin de yeterli olmadığı ifade edilebilir.

Model 2'ye göre ülkenin ekonomik ve kültürel sorunların da TES'i etkilediği bu bağlamda bölgeler arası farklılıkların fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca MEB okullara yansımaları olan ekonomik, kültürel ve sosyolojik konuların çözüme kavuşmasında kendi sınırları dışında yer almasından dolayı etkin rol oynayamamaktadır. TES'i etkileyen; ancak TES'in doğrudan çözüm noktasında olmadığı toplumsal sorunlar vardır. Özellikle ekonomik düzeyi yeterli olmayan ailelerin çocuklarının eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında ve nitelikli eğitime bu ailelerin çocuklarının erişiminde TES politikalarının doğrudan çözüm yaratmasının güç olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca ailelerin kendi almaları gereken sorumlulukları da MEB'e yükledikleri de görülmektedir.

Model 2'ye göre teknoloji ve eğitim konusunda teknolojik bağımlılığın zaman içerisinde arttığı; ancak kırsal bölgeler başta olmak üzere sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde teknolojik araçlara erişimde yetersizlikler olduğu görülmektedir. Salgın döneminde dijital eşitsizlik ortaya çıkmıştır ve eğitime erişimde fark önemli ölçüde artmıştır. Teknolojik yatırımların özellikle finansal boyutta harcamaların plansız yapıldığı ve yatırımların verimli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akıllı tahta uygulaması etkili bir politika olarak görülürken tablet uygulaması başarısız bir uygulama olarak görülmektedir. Ayrıca teknolojinin üretilmesinde yetişmiş personel sayısı azdır ve dışa bağımlılık vardır. BÖTE bölümleri etkili bir şekilde

değerlendirilememektedir ve mevcut insan kaynağından da faydalanılamamaktadır. Teknolojik uygulamalar olarak FATİH projesinin faydalı bir girişim olmasına rağmen politik tartışmaların odağına atılmasından dolayı sonuçlarının beklenildiği kadar verimli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysa EBA, MEBBİS ve E-okul uygulamaları başta öğretmenler ve yöneticiler olmak üzere paydaşlara faydalar sağlamaktadır.

Model 3'e göre teknolojinin kontrollü olarak kullanılması ve teknolojik bağımlılığın da azaltılması gerekmektedir. Teknoloji üretiminde etkin rol alınması, insan kaynağının geliştirilmesi ve mevcut insan kaynağının da değerlendirilmesi beklenmektedir. Eğitimde teknoloji bir amaç değil bir araç olmalıdır. Finansal açıdan teknolojik yatırımların iyi planlanması gerektiği ve öğrencilerin nitelikli eğitime erişiminde etkin rol oynamasının beklenildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca teknoloji kullanımında aile bilincinin artırılması ve sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelere teknolojik araç desteğinde bulunulması gerekmektedir.

TES'te önemli değişikliklere zaman içerisinde teknoloji neden olmuştur. Bu değişiklikler ve özellikle teknolojik yatırımlar tartışmalar yaratmıştır. Ekici ve Yılmaz (2013), araştırmasında FATİH projesinin proje mantığına göre tasarlanmadığı ve bu yapıyla TES ile bütünleştirilmesinin başarılı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Başka bir uygulama olan doküman yönetim sistemi de TES bünyesinde yerini almıştır. Altıok ve Duran (2018), okul yöneticilerinin kullandığı doküman yönetim sisteminde (DYS) eğitimlerin yeteri kadar verilmediği, internet hızının zayıf olduğu, ara yüzün kullanışlı olmadığı, okul dışında erişim olmaması, geçmişe dönük belge taramasının zayıf olması sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca zaman ve kırtasiye işlerinde fayda sağladığı ve maddi açıdan da faydalı olduğu ifade edilebilir.

Teknolojinin TES'e faydalar getirdiği; ancak yeni sorunları da ortaya çıkardığı belirtilmelidir. Topuz ve Göktaş (2015), teknoloji konusunda yaptığı araştırmada TES'te toplamda 32 proje yapıldığı ve bu projelere yüksek miktarda yatırım yapıldığı; ancak projelerin veri tabanlarının oluşturulmadığı, verilerin korunmadığı ve satın alma düşüncesine dayalı teknolojiye yatırım yapıldığı ve TES'e entegre edilmesinin amaçlandığı sonuçlarını elde etmiştir. Çetin, Yazar, Aydın ve Yazıcı (2018) araştırmasında öğretmen adaylarının TES'te öğretmenlerin teknoloji kullanımına yatkın olmadıklarını, öğretmenlerin çağın gereksinimlerini göremediklerini ifade etmektedir. TES'in teknolojiden bağımsız bir yapıda olamayacağı; ancak bağımlı bir yapı da kurmaması gerektiği ifade edilebilir. TES'in geliştirdiği yazılımların okul

işlerini kolaylaştırdığı; ancak teknoloji üretecek yeterli personel sayısına sahip olmadığı belirtilebilir.

Model 2'ye göre zamansallık ve değişimde, TES'te zamana dayalı sistemsel iyileşmelerin olduğu; ancak fırsatların yeterince değerlendirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Zaman dilimi, geçmişe oranla fırsat eşitsizliğini artırmıştır. Teknoloji, değişimde önemli rol oynamıştır. Zamanın değiştirici etkisi TES'te ilişkileri, tutumları ve davranışları da zaman içerisinde değiştirmiştir.

Zamanın birçok sistem üzerinde değiştirici bir etkisi olduğu gibi TES üzerinde benzer etki göstermiştir. Kesgin'e (2016) göre 1930 ve 40'larda TES pragmatizmin etkisindedir ve bu etkin 1950'lerde de devam etmiştir. Dahası günümüz eğitim sisteminin de ilkelerini ve amaçlarını üzerinde etkisi devam etmektedir. Ayrıca Kartal'a (2016) göre cumhuriyet döneminde TES'i incelemeye gelen yabancı raporların sonuçlarına göre ezbercilik sorunu vardır.

Çoban (2011) Köy enstitüleri modelinin orijinal ilkelerine bağlı kalınmak şartıyla eğitim ve öğretimin nasıl olması gerektiği konusunda günümüze ışık tuttuğu ve eğitim faaliyetlerinin yanında birçok faydalarının da olduğunu belirtmektedir. TES'in kronosistem katmanında durumu incelediğinde ekzosistem katmanında yaşanan sorunların geçmişte de olduğu görülmektedir. Bu bağlamda TES'te değişimin olmasını sağlayacak reformların başarılı şekilde yapılamadığı ifade edilebilir; ancak Köy Enstitüleri modeli bu durumun dışında tutulmaktadır.

Model Önerisi: Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilen Eğitim Yönetimi Modeli

Bu araştırmanın problem durumu "Türk eğitim sisteminde ekolojik sistemler kuramı bağlamında nasıl bir eğitim yönetimi modelinin geliştirilebileceği sorusuna yanıt aramaktı. Bu kapsamda aşağıda Şekil 35'te ekolojik sistemler kuramı bağlamında geliştirilen eğitim yönetimi modeli sunulmuştur.

Şekil 35'te TES'te eğitim yönetimi modeli ekolojik sistemler kuramına göre modellenmiştir. Buna göre en iç halka olan mikrosistemden zamanı ifade eden ve yatay ekseninde hareket halinde olan kronosistem katmanına kadar TES'in eğitim yönetimi modeli oluşturulmuştur.

Mikrosistem katmanına göre, TES kendisini değersiz hissetmeyen, mutlu, farkındalığı ve hazırbulunuşluğu olan, sorumluluk sahibi, hedefleri olan, motivasyonu yüksek, kendisini yönetebilen, farklılıklara karşı önyargılı olmayan, iletişim becerisi yüksek, okula bağlı, yardımsever ve paylaşımcı olan, başarıyı sadece akademik başarı olarak görmeyen aynı zamanda mesleki yeterlikleri de olan öğrenciler yetiştirmelidir.

Öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkileri, sevgi ve saygıyı koruyan, yardımlaşan ve ortak hedefleri olan, aralarında hırsla ve öfkeye yer vermeden tatlı rekabeti dayalı, karşılıklı gelişimlerini sağlayan, işbirlikçi uygulamalarda bulunan, medya etkisinden uzak doğal bir yapıda olmalıdır. Seviyenin korunduğu, öğretmenin rol model olduğu, sevgi, saygı ve güvenin olduğu, öğretmenin rehberlik ettiği, çözüm odaklı olduğu ve güçlü bir iletişim yapısı öğretmen öğrenci ilişkilerinde olmalıdır. Öğretmenin sahip olması gereken özellikler incelendiğinde, mesleği sürecince işlevsel eğitimleri sürekli alması gerektiği, farklılıkları yönetebilmesi, araştırmacı, mutlu ve sorumluluk sahibi olması ve teknoloji yeterliğinin yüksek olması gerekmektedir. Ayrıca TES öğretmenin maddi refahını artırmalı, mesleki değerini yükseltmeli, kendini değerli hissetmesini sağlamalı ve gelişimini desteklemelidir. Ailelerin eğitim düzeyi ve okula olan ilgisi artırılmalıdır. Ailelerin yeterli bir finansmanı olmalıdır. Ayrıca çocuğuna rol model ve sorumluluk sahibi olmalıdır.

Okul binaları ve bahçeleri çocukların gelişim dönemlerine uygun tasarlanmalıdır. Öncelikle çocuk okulda kendini güvende hissetmelidir. İdeal sınıf ortamlarında dersleri öğrenmelidir ve bu dersleri okul bahçesinde uygulayabilecek alanlar oluşturulmalıdır. Sosyal ve sportif faaliyet alanları sunulmalıdır. Okul yönetimi öğrencileri tanımalı ve onlara değer vermelidir. Öğrencilerin sorunlarına çözüm üretmelidir veya onları yönlendirmelidir. Ailelerini tanımalı ve nitelikli bir eğitim ortamını öğrencilere sunmalıdırlar.

Mezosistem katmanına göre, okul yöneticisi ve yönetimlerine eğitimin yönetilmesinde fazlaca görevler düştüğü görülmektedir. Okul yöneticisi hak ve

sorumluluklarını bilmelidir. Sorunları çözmesi ve okulu daha etkili yönetmesi için merkez teşkilatı tarafından yetki devredilmelidir. Yöneticinin etkili iletişim becerisi, güçlü çevre ilişkisi, yöneticiliği temsil etme gücü, inisiyatif alması becerisi ve hesap verebilirliği olmalıdır. Okulda adaletli ve uyumlu bir yönetim sağlamalıdır. Öğrenciyi ve ailelerini tanımalı, okul başarısını artırmalı, apolitik bir duruş sergilemeli ve okul içi/dışı ilişkileri yönetebilmelidir. Ayrıca hem kuramsal bilgisi hem de uygulama tecrübesi olmalıdır. Okulundaki öğretmenleri iyi tanımalıdır ve insan kaynağını etkili yönetmelidir. Böylece okul yöneticisinin rollerinin yeniden yapılandırılması ve bu rollere uygun kişilerin seçilerek ve yetiştirilerek sistemde görev almaları sağlanmalıdır.

Okul içi ilişkilerde karşılıklı sevgi, saygı, güven, çözüm odaklı bakış açısı, birbirinin gelişimine destek olma ve ortak hedefler doğrultusunda bir okul kültürü oluşturma sağlanmalıdır. Başta yöneticiler olmak üzere yapılan güzel işlerin takdir edilmesi gerekmektedir. Mesleğe profesyonel şekilde yaklaşılmalı ve iş disiplini olmalıdır. Ayrıca okula dışarıdan gelecek her türlü etki engellenmelidir. Velilerin okulun iç işleyişine müdahale etmesi ya da sendikaların okul içerisinde ayrımcılıklara neden olması okul yöneticisinin önderliğinde önlenmelidir. Böylece okula aidiyetlik duygusu artırılmalıdır.

Okul aile ilişkilerinde, aileler bire bir tanınmalı ve okula katılımları sağlanmalıdır. Toplantılar işlevsel hale getirilmelidir. Okul ve aile arasında karşılıklı uyum ve fayda olmalıdır. Aile yapıları sistematik şekilde raporlanmalıdır. Böylece aile yapılarına göre çocuğun nitelikli eğitime erişmesi için ilişkiler ve yöntemler geliştirilmelidir.

Okullar çevre ve yerel yönetimlerle ilişkilerini geliştirmelidir. Faaliyetlerin artırılması öğrencilerin çevreyle bağlarını da güçlendirecektir. Yerel yönetimlere de eğitim faaliyetlerini desteklemesi için başta ödenekler olmak üzere sorumluluklar verilmelidir. Çevre ve yerel yönetimler tarafından desteklenen, benimsenen okullar her yönüyle daha da güçlü olacaktır.

Okulların finanse edilmesinde bağış ve yardımlardan uzaklaşılmalıdır; çünkü okul yöneticileri okullarının finanse edilmesine ciddi bir zaman ayırmaktadır ve bu durum eğitim faaliyetlerini geri plana atmaktadır. Ayrıca okula finansal destek sağlayanlar okulun iç işleyişine karışma ve okul iklimini bozma gibi olumsuzluklara da neden olmaktadır. Veli ile okulun para konusunda karşı karşıya gelmesi

öğretmenlik mesleği başta olmak üzere okula olan algıyı da olumsuz etkilemektedir. Bunlardan dolayı okullar düzenli gelir getirici tarla, işletme, okul bahçesini uygun zamanlarda kiralama gibi çeşitli yöntemlerle kaynaklara sahip olmalıdır. Finansmanda ana destek ise devlet tarafından her kurumun ihtiyacına ve öğrenci sayısına göre aylık düzenli sağlanmalıdır. Finansmanın yönetilmesi konusunda muhasebe konularında uzman teknik personeller yetiştirilmeli veya atanmalıdır.

Ekzosistem katmanına göre, eğitimde bütüncül bir felsefenin benimsenmesi gerekir. Buna göre sistem bir bütün halde aynı hedeflere uyumlu şekilde ilerlemelidir. Ders sayıları ve saatleri çocukların gelişim dönemlerine uygun şekilde yapılandırılmalıdır. Sayıları azaltılmalı ve derinlikleri artırılmalıdır. Öğrenciler, okullar ve bölgeler arasındaki başarı farklılıklarının fazla olması önemli bir sorundur. Bu farkların azaltılması ve eşitsizliğin de en az düzeye indirgenmesi gerekmektedir. Sınav sistemleri yeterliğe göre değil sıralamaya göre seçme yapmaktadır. Bu önemli bir sistemsel sorundur. Akademik başarıya ve sıralamaya dayalı bir sistem yerine yeterliği önceleyen yapı oluşturulmalıdır. Ayrıca öğretim programları da sık değişikliğe uğramamalıdır. Uzun süre uygulanacak kapsamlı ve istikrarlı bir yapıya kavuşmalıdır. Değişiklikler ihtiyaç oldukça bütünü bozmayacak şekilde ihtiyaç oldukça gerçekleştirilmelidir.

İnsan kaynağını etkili kullanılması için sistem bireyleri yeterliklerine göre seçmeli, yetiştirmeli ve istihdam etmelidir. Nitelikli bir eğitimin çocuklara ulaşması için okullarda rehberlik hizmetlerinin işlevselliği artırılmalıdır. Ailelere de sistematik ve düzenli uygulamalar ile ihtiyaç duyduğu eğitimler sağlanmalıdır.

Yönetimde günlük rutin işler düzenlenmelidir; çünkü farklı birimler veya genel müdürlükler tarafından gelen işler yöneticilerin sekretarya işlerle okulda zaman harcamalarına neden olmaktadır. Standart işlerin belirli bir sistematik çerçevede olması sağlanmalıdır. Hiyerarşik işleyiş ve bürokratik baskı yöneticilerin sistem içerisinde özgün ve üretken olmalarını da engellemektedir. Yöneticilerin kendilerinin de sisteme bir şeyler katacakları esneklikler sağlanmalıdır.

Yönetimde her bölgenin, okulun ihtiyaçları farklılaşmaktadır. Bu doğrultuda merkezi standart uygulamalar yerine bölgesel/okulsal ihtiyaçlara göre hareket edilmelidir. Yöneticilerin seçilmesinde ve yükselmesinde siyasi etki sistemden çekilmelidir. Ayrıca liyakat esaslı uygulamalara yer verilmelidir. Yöneticilere yetki devri verilmeli; ancak onlardan da hesap vermeleri beklenmelidir. Yönetimde

düşünsel çeşitlilik artırılmalı, ortak idealler doğrultusunda hedefler saptanmalı ve yöneticilerin seçilme ölçütleri yeniden belirlenmeli ve titizlikle uygulanmalıdır. Sistemin belirli kurumsal işleyiş çerçevesinde yönetilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda gönüllülük esaslı uygulamaların artması kurumsal işleyişe zarar vermektedir. TES diğer bakanlıklarla işlevsel iş birlikleri yapmalıdır. Eğitimin sorunlarının ve çözümlerinin kökenleri toplumsal da olabilmektedir. Bu bağlamda TES tek başına sorunların çözülmesinde ya da etkili bir sistem oluşturulmasında yeterli olamamaktadır.

Okullara yönelik politikalarda, başarılı okul yönetimlerinin ödüllendirilmesi, tanıtılması ve nasıl başarılı olduklarının takdim edilmesi gerekmektedir. Öğretmen hareketliliği azaltılmalıdır. Ücretli ve sözleşmeli öğretmenlik yerine tek tip kadrolu öğretmenlik uygulamasına geçilmedi. Kadrolu öğretmenler arasında özlük hakları, yükselme ve emeklilik işleyişleri adil bir şekilde düzenlenmelidir. Okullardaki sekteryaya işlerin azaltılması, olumlu okul iklimlerinin oluşturulması, fiziki imkanların iyileştirilmesi, ideal sınıf düzenlerinin oluşturulması, öğrenme ortamlarının güçlendirilmesi, okullar arası donanım farklılıklarının azaltılması ve ikili öğretim sonlandırılması gerekmektedir. Belirli okul modelleri kurularak bunlar yaygınlaştırılabilir. Bu modeller çocukların ve buldukları bölgelerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik tasarlanmalıdır. Okul türlerinin de yapılandırılmasına ihtiyaç vardır. Özellikle akademik başarı üzerine kurulu seçme sınav sistemleri ile işleyen sistem mesleki eğitimi geri planda bırakmaktadır. Okul türleri hem bireyin hem de toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yapılandırılmalıdır.

Öğrencilere yönelik politikalarda, her öğrencinin nitelikli eğitime erişmesi sağlanmalıdır. Bunun için okul terklerinin azaltılması, akran zorbalığının engellenmesi, öğrencilerin ve ailelerin gözünden okul ve yöneticisi algısının yeniden şekillendirilmesi, bireysel farklılıklarının değerlendirilmesi, gelişimlerinin desteklenmesi, istihdam edilmesi ve ortak hedeflere gidecek akran gruplarının oluşturulması fayda sağlayacaktır. Öğrencilere yapılacak her türlü destek sistematik bir planlama doğrultusunda, ihtiyaçlara yönelik şekilde sürekli yapılmalıdır. Ayrıca çocuk işçiliğinin en aza indirilmesi için ilgili bakanlıklarla işlevsel uygulamalara ivedilikle geçilmelidir. Çocukların her türlü hakları yasal güvence altına alınmalıdır.

Eğitimde eşitsizliğin azaltılmasında, dezavantajlı okullara ve bölgelere etkili yöneticilerin ve öğretmenlerin atanması sağlanmalıdır. Zorunlu eğitimin bireysel ve

toplumsal ihtiyaçlar çerçevesinde yapılandırılması gerekmektedir. Mesleki eğitimde çocuğa nitelikli bir meslek becerisi kazandırılmaması ve okula devam etme zorunluluğu akademik başarısı olmayan aynı zamanda mesleki becerisi de geliştirilememiş dūřuk vasıflı bireylerin yetişmesine neden olmaktadır. Sistematik raporlamalara hem okul hem bōlge hem de birey nezdinde gerek vardır. Bōylece sūrete eşitsizliğin giderilmesine yōnelik takipler; ancak bilimsel teknik raporlar ve bu raporlar doğrultusunda uygulanacak politikalar ile mōmkōn gōrōnmektedir. Sosyal devlet uygulamalarının artırılması ve her çocuğun nitelikli eğitimin asgari şartlarına devlet tarafından ulaştırılması bir gōrevdir.

Eđitim sisteminde ciddi bir denetimsizlik vardır. Denetimin fiili olarak yerine getirilmediği; ancak soruşturma, inceleme gibi durumlarda aktif olduğu gōrōlmektedir. Denetimsiz bir sistem ise her tōrlō tehlikeye açıktır. Bu kapsamda informal denetimlerin engellenmesi gerekmektedir. Okula gelen veliler, denetim gōrevi olmayan yōneticiler ve okulla doğrudan ya da dolaylı etkileşimde olan herkesin okulu kontrol etmesine/denetlemesine izin verilmemelidir. Denetimin denetim konusunda yetişmiş uzman denetçiler tarafından branş eksenli yapılması gerekmektedir. Denetimin, amacı kurumu ya da eğitimciyi geliştirmek ona rehberlik etmek olmalıdır. Nesnel olūtler çerçevesinde, sūreklilik gōsteren biçimde bir denetim kōltōrō oluşturulmalıdır. Ayrıca denetçilerin gōrevde yōkselmelerine olanak sağlayacak kariyer planlamaları sistem tarafından onlara sunulmalıdır.

Finansman hem sistemin kendisinin hem de alt sistemler olan okulların en fazla zorlandığı konulardan biridir. Őlkenin genel bōte refahından ya da zorluğundan doğrudan etkilenmektedir. Finansmanın ihtiyaçlara gōre adil bir şekilde dağıtılması sağlanmalıdır. Őđrenci başı bir bōteleme belirlenerek okullara sistematik bir şekilde aylık bōte ayrılmalıdır. Okul yōneticileri bağış ve yardım gibi uygulamalarla okullarına kaynak oluşturmak mecburiyetinde kalmamalıdır. Personellerin gelişimine ve ARGE faaliyetlerine yōnelik önemli bir bōte kalemi ayrılmalıdır; ōnkō TES'i geliştirecek olan bu ve benzeri yatırımlardır. Finansman alanında uzman kişiler tarafından periyodik denetimin yapılması ve eksikliklerin tespit edilerek iyileştirilmelerin sağlanması gerekmektedir.

TES bir milyonu aşkın Őđretmeni, milyonlarca Őđrencisi ve personelleriyle bōyōk bir sistemdir. İnsan kaynağının planlanması bu anlamda hayati öneme sahiptir. Őđretmen ve yōneticilerin sistem içerisinde liyakat esaslı ilerleyebilecekleri

bir kariyer planlaması onlara sunulmalıdır. Branş dışı atamalar ve ücretli öğretmenlik sonlandırılmalıdır. Aday öğretmenlerin sisteme uyum sağlaması için eğitimler işlevsel hale getirilmelidir. Sistemin nitelikli öğretmen ve yöneticilere ihtiyacı vardır. Bu bağlamda eğitim fakültesinden itibaren seçilmeleri, yetiştirilmeleri ve göreve başladıkları süreçten itibaren eksikliklerini giderecek gelişimlerine olanak sağlayacak eğitim faaliyetleri sistematik şekilde gerçekleştirilmelidir.

Akademik başarı odaklı sıralama sistemine dayalı bir sistem tüm yapıyı olumsuz etkilemektedir. Bu kapsamda mesleki ve teknik eğitimin yapısal reforma ihtiyacı vardır. Öncelikle bu okulların desteklenmesi ve buralarda öğrencilere nitelikli işlevsel eğitimler verilmesi bir zorunluluktur. Öğrencilerin iş piyasası ile tanıştırılması, yasal haklarının güvence altına alınması, okul sonrası istihdamlarının sağlanması ve kalifiye personel olarak meslek liselerinden mezun olmaları TES'i akademik başarı odaklı gerçek ihtiyaçlardan uzak sistemden uzaklaştıracaktır. Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerin yeteri kadar akademik eğitim almaları bunun yerine işlevsel protokoller ile iş yaşantısı ile okulu bir arada yürüterek uzmanlaşmaları sağlanmalıdır. Ayrıca her öğrenciye kendi iş yerini belirli şartlar doğrultusunda kurabilmesi için de mali destekler sağlanmalıdır.

Kararlar ve alınma süreçleri tüm TES'i doğrudan etkilemektedir. Bu kapsamda kararlar paydaş katılımı sağlanarak, siyasi/ideolojik kaynaklardan uzak gerçekçi ihtiyaçlar doğrultusunda, yerel ihtiyaçların gözetilerek, etki analizleri ve pilot uygulamaları yapılarak alınmalıdır. Tüm süreç formal şekilde ilerlemelidir ve her bir öğrencinin nitelikli yetişmesine, istihdam edilmesine hizmet etmelidir. Özel okulların sayısı her geçen gün artmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğini azaltmakta ve eğitimin kontrolünü güçleştirmektedir. Özel okul sayılarının azaltılması, sistematik şekilde amaç yapı ve işleyişlerinin sıkı denetimlerden sürekli geçmesi ve özel okul veli ilişkilerinin müşteri ilişkisinden uzaklaştırılması gerekmektedir.

Makrosistem katmanına göre, eğitimin işlevi bireysel ve toplumsal gelişimi sağlamaktır. Böylece bireyin ihtiyaçlarının karşılanması ve toplumsal kalkınmaya hizmet etmesi önemlidir. Ayrıca kültürün de bir sonraki kuşaklara aktarılmasında eğitimin önemli bir işlevi vardır. Eğitim programlarının bu anlamda sık değişikliğe uğramadan bu sorumluluk bilinciyle oluşturulması ve uygulanması gerekmektedir.

Farklılıkların sistem içerisinde bir yeri vardır. Öncelikle farklılıklar benimsenmeli ve bir zenginlik olduğu fark edilmelidir. Farklılıklara Türkçe öğretilmesi

onların eğitilmesinde önemli role sahiptir. İletişimi sağlamadan ilerlemek güç olmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin ve yöneticilerin farklılıklara yönelik pedagojik yeterlikleri geliştirilmelidir. Gösteriştten uzak uygulamalarla onurlarını kırmadan kapsayıcı politikalar uygulanmalıdır.

Eğitim sistemi kültürden kopuk olamaz. Kültürün de en temel taşıyıcılarından birisi birey ve ailedir. Bireylerin/ailelerin yaşam biçimlerine saygı duyulması, değerlerine ve yapılarına uygun şekilde 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde eğitimin ihtiyaçlarına yanıt verilmesi ve toplumsal çatışma yaratmaması gerekmektedir. Ayrıca TES'e çok fazla sorumluluk aileler tarafından yüklenmektedir. Bu anlamda ailelerin eğitimle ilgili sorumluluklarının artırılması ve yeterli gelir düzeylerine de ulaştırılması TES'i nitelikli eğitime ulaşmada daha kolay ilerletecektir. Eğitimin evrensel değerlerden uzak olması bir sorundur. Bu bağlamda hem ulusal değerleri hem de evrensel değerleri öğrencilere kazandırmalıdır. Demokratik yapının öğrencilere benimsetilmesi, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda bireylerin yetiştirilmesi hem bireysel hem de evrensel değerlere sahip yurttaşlar yetiştirecektir.

Kronosistem katmanına göre, TES tarihinde bir model olarak Köy Enstitüleri öne çıkmaktadır. Çağına göre modern bir model olan Köy Enstitüleri bir örnek olarak tarihte yerini almıştır. Tüm bu sistemin oluşmasına olanak sağlayan ise Atatürk ve silah arkadaşları tarafından kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'dir. Devletin kuruluşu ve cumhuriyetin ilanı bu anlamda örnek alınması ve rehber edilmesi gereken olaylardır.

TES'in bilimsel ilkeler çerçevesinde şekillenmesi modern bir yapıya ulaşmasında etkilidir. Bu bağlamda bilimsel yöntemlerin kullanılması çağdaş modern bireyler yetiştirilmesini sağlayacaktır. Değişim ve zaman kavramlarının etkisi kendisini TES'te göstermiştir ve gösterecektir. İlerleyen süreçlerde sisteme dair boylamsal analizlerin yapılması ilerleme politikalarına ışık tutacaktır. Akademik ve mesleki başarının ince bir çizgiyle ayrılması da sistemsel iyileşme yönünde alınacak kararlara bağlıdır. Kararların kaynakları da gerçekçi ihtiyaçlar ve bilimsel süreçler doğrultusunda olmalıdır. Zamana dayalı işlevsel planlamalar ile fırsat eşitliği böylece gelecekte sağlanabilir.

Teknolojinin sadece kullanılması bir tüketim sorunu olarak ortaya çıkmaktadır. Teknolojinin aynı zamanda üretilmesi de gerekmektedir. Harcamaların

teknoloji üretecek insan kaynağına ve okulların ihtiyaçlarına göre dikkatlice dağıtılması gerekmektedir. Dijital eşitlik böylece sağlanabilir ve teknoloji kontrollü, etkili şekilde kullanılabilir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

Uygulayıcılar için öneriler.

- ✓ Finansal yönden zayıf olan okullara yeterli düzeyleri yüksek yöneticiler ve öğretmenler atanabilir.
- ✓ Çocuklara hakları anlatılabilir. Ailelerin ve eğitimcilerin çocuk hakları konusunda eğitilmesi sağlanabilir.
- ✓ TES, öğrencilere içerik yönünden zengin materyallerin olduğu ve çocuk hakları konusunda öğrencileri bilgilendiren ek eğitim materyalleri sunabilir.
- ✓ Okul yöneticilerinin seçilmesinde ve atanmasında TES, liyakat esaslı bir politikaya yönelmelidir.
- ✓ TES, her kademedeki yöneticiliği daha sistematik ve uzmanlık gerektiren bir yapıya dönüştürmelidir.
- ✓ TES istihdam sorunlarını çözmelidir. Ücretli ve sözleşmeli öğretmen ayrımı olmadan tüm öğretmenler kadrolu olmalıdır.
- ✓ Bölgeler ve okullar arası öğretmen hareketliliği azaltılmalıdır.
- ✓ TES'in demokratik değerlerin bilincinde olan öğretmen ve yönetici sayısını artırması ve öğretim programları ile bu değerleri uygulamalı şekilde öğrencilere kazandırması gerekmektedir.
- ✓ TES'in teknolojiyi üretebilecek nitelikte insan kaynağı yetiştirmede uygulanabilir bir vizyonu ve misyonu olmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerin mesleki saygınlığının yeniden kazandırılması ve hak ettiği toplumsal değere kavuşması için özlük haklarında iyileştirmeler yapılmalıdır.
- ✓ TES, okul yöneticisi seçme ölçütlerinden biri olarak iletişim becerisine önem vermelidir. Ayrıca nesnel ölçütler doğrultusunda yönetici adaylarının iletişim becerileri saptanmalıdır.

- ✓ TES'te mevzuat açısından okul veli ilişkileri güçlendirilmelidir.
- ✓ Her öğrenciye nitelikli bir eğitimin sağlanması için TES merkezi bütçedeki finansmanı okullara adil bir şekilde ihtiyaca göre dağıtılmalıdır. Finansmanın paylaşımında ikili ilişkiler veya çeşitli siyasi etkilerden uzak bir tutum izlenmelidir.
- ✓ TES, Suriyeli çocuklar konusunda öncelikle dil sorununu çözüme kavuşturmalı ve öğretim programlarını bu çerçevede amaca dönük hazırlamalıdır.
- ✓ TES, çok kültürlü yaşamın toplumsal yapının bir parçası olduğunu ve birlikte uyum içerisinde yaşanılması gerektiğini öğrencilere kazandırmalıdır.

Araştırmacılar için öneriler.

- ✓ Ekolojik sistemler kuramının her katmanında TES'in finansmanı, politikası, planlaması, denetimi, karar süreçleri, yönetimi daha ayrıntılı şekilde araştırılabilir.
- ✓ Paydaş görüşlerine ek olarak öğrenciler ve gelir gruplarına göre aileler de katılarak daha zengin bir veri çeşidine ulaşılarak araştırma yapılabilir.
- ✓ Coğrafi bölgelere göre TES, ekolojik sistem kuramının katmanlarında çalışılabilir. Böylece coğrafi bir TES modeli de oluşturulabilir.
- ✓ TES'in yapısı ve işleyişi başka kuramlar çerçevesinde de çalışılabilir. Böylece kuramlar arası sonuçlar kıyaslanabilir.
- ✓ Ekolojik sistemler kuramının her bir katmanı için ölçekler geliştirilebilir. Böylece nicel veriler ile TES'in yapısı ile ilgili genellenebilir verilere ulaşılabılır.
- ✓ TES'in sistemsal yapısı ekolojik sistemler kuramının her bir katmanına göre boylamsal çalışılabilir. Böylece zaman içerisindeki değişim gözlemlenebilir.

Kaynaklar

- Abu, N. K., Bacanak, A., & Gökdere, M. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 287-307.
- Açıkalın, A. (2002). Daha bir-eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 149-151.
- Ada, Ş. (2000). İlköğretim kurumlarında okul yöneticilerinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 132-137.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akan, D. Şener, N., Başar, M., & Şen, B. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin okul yöneticisi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 71-88.
- Akar, H. & Ersü, A. A. (2020). Eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerinin incelenmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 50-67.
- Akbaşı, S., & Kavak, Y. (2008). Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 1-21.
- Akcan, E., Polat, S., & Ölçüm, D. (2017). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre sendikal faaliyetlerin okullara etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1101-1119.
- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 125-149.
- Akın, U., & Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Akyüz, E. (1980). Çocuk hakları bildirisi ve Türk hukuk sistemi. Erişim adresi: <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/71854>
- Aldarbesti, H., & Saxena, J. P. (2014). Management information system for education. *Journal of Research & Method in Education*, 4(1), 36-44.
- Allen, J., van der Velden, R., & Smith, L. R. (2013). Skills for the 21st century: Implications for Dutch education. *Higher Education: Recent Trends, Emerging Issues and Future Outlook*, 1-40

- Alpaydın, Y. (2008). Türkiye’de yoksulluk ve eğitim ilişkileri. *İlem Yıllık*, 3(3), 49-64.
- Altan, M. Z. (1998). Eğitim fakülteleri, teknoloji ve değişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 295-304.
- Altıok, V. & Duran, A. (2018). Okul yöneticilerinin doküman yönetim sistemi (DYS) hakkındaki görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(1), 67-82.
- Altunay, E. (2020). Okul yöneticilerinin ders denetimlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 95-127.
- Alvi, F. S., Usman, A., & Amjad, A. (2018). The ecological systems theory: A dimension of understanding the changing youth in Pakistan. *Journal of the Research Society of Pakistan*, 55(1), 95-105.
- Amirulloh, S. (2019). Understanding of symbolic violence in realizing the conducive educational ecosystem (*Study on Man Kota Batu*). *Jurnal Partisipatoris*, 1(1), 36-44.
- Arabacı, İ. B. (2011). Türkiye’de ve OECD ülkelerinde eğitim harcamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi (elektronik)*, 10(35), 100-112.
- Arriaga, R. I. (2017). Using an ecological systems approach to target technology. In Arriaga (Ed.). *Autism Imaging and Devices*, 419-436.
- Arslan, M. (2004). Eğitim sistemimizin kapanmayan yarası-yükseköğretime geçiş. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 37-51.
- Aslan, B., Günal, H., & Koçoğlu, Y. (2017). Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin öğretmen yetiştirme sistemine yönelik düşünceleri. *Diyalektolog*, (16), 1-19.
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye’de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *Education Sciences*, 6(4), 2646-2659.
- Aslanargun, E., & Atmaca, T. (2017). Okul müdürlüğü atamalarında idari yargının iptal gerekçeleri ve öne çıkan hususlar. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 545-559.
- Assante, D., Caforio, A., Flamini, M., & Romano, E. (2019). Smart education in the context of Industry 4.0. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* - American University in Dubai

- Atef, T. M. (2018). A tourism and hospitality education management model: The case of the Tourism Department of Sultan Qaboos University. *Journal of Tourism and Hospitality Management*, 6(1), 39-54.
- Ateş, Ö. T. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 78-93.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167.
- Aviram, A. (1996). The decline of the modern paradigm in education. *International Review of Education*, 42(5), 421-443.
- Aydeş, S. S., & Akın, U. (2016). Okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 20-39.
- Aydın, A., Sarier, Y., Uysal, Ş., Aydoğdu-Özoğlu, E., & Özer, F. (2014). Türkiye’de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(4), 397-420.
- Aypay, A. (2010). Denetici profiline ilişkin sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 593-622.
- Bai, H., & Martin, S. M. (2015). Assessing the needs of training on inclusive education for public school administrators. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1229-1243.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 181-209.
- Balcı, A. (2011). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 181-209.
- Balcı, A. (2019). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 182-197.
- Barma, B. S. (2019). Education management model of discipline Santri in Islamic Boarding schools (Study at Modern Boarding School Shalahuddiin Al-Munawwarah). *International Islamic Education Journal*, 1(1), 1-29.

- Baş, G. & Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 639-667.
- Bates, R.J. (1980). Educational administration, the sociology of science, and the management of knowledge. *Educational Administration Quarterly*, 16(2), 1-20.
- Bayarystanova, E., Arenova, A., & Nurmuhametova, R. (2014). Education system management and professional competence of managers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 140, 427-431.
- Baysan, S., Ercan, B., & Öztürk, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmede istihdam sorunu: Sosyal bilgiler öğretmenliği örneği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 131-154.
- Beck, R. E. (1993). *Applying principles of an industry management training model to education organizations: An investigation of the deming management method*. Doctoral thesis. Faculty of George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.
- Beldağ, A., & Yaylacı, A. F. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim sistemi hakkındaki görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(48), 90-107.
- Belle, L. J. (2016). *The role of principals in maintaining effective discipline among learners in selected Mauritian state secondary schools: An education management model* (Doctoral dissertation). University of South Africa.
- Benz, H. E. (1949). Human relations in school administration. *The Elementary School Journal*, 50(3), 135-143.
- Berkant, H. G., & Gül, M. (2017). Sendika üyesi öğretmenlerin sendikalara yönelik algıları ve sendikalardan beklentileri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 419-442.
- Beytekin, O. F. & Kılıç, F. (2021). İlkokul müdürlerinin karar verme sürecini etkileyen faktörler. *E- Uluslararası Pedagoji Dergisi (e-upad)*, 1(1), 37-54.
- Bilir, A. (2011). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 223-246.

- Bing, X. U., & Jing, S. U. N. (2011). Studies to Chinese college music education management reform and development of countermeasures. *Studies in Sociology of Science*, 2(2), 84-88.
- Birel, F. K., & Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 169-177.
- Bluteau, P., Clouder, L., & Cureton, D. (2017). Developing interprofessional education online: An ecological systems theory analysis. *Journal of Interprofessional Care*, 31(4), 420-428.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Boydak-Özan, M., Gavcar, M., Saçaklı, F., & Şahin, N. (2014). Okul yöneticilerinin seçilme ve atanma kriterlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 103-134.
- Boydak-Özan, M., Nanto, Z. & Öztürk, E. (2020). Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 335-356.
- Boydak-Özan, M., Şener, G., & Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1673-1686.
- Bradley, R. (2012). *The role of the superintendent in redefining schools for students to be successful in the 21st century*. Doctoral dissertation. The Sage Colleges.
- Bradshaw, L., & Buckner, K. (1998). *From the "Springfield Development Program" to the "21st Century School Administrator Skills (SAS) Program."* Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of Secondary School Principals (NASSP)
- Brazil, N. (2016). The effects of social context on youth outcomes: Studying neighborhoods and schools simultaneously. *Teachers College Record*, 118(7), 1-30.

- Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5(9), 5-15.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Lewinian space and ecological substance. *Journal of Social Issues*, 33(4), 199-212.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. MA Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Erişim adresi: http://www5.galib.uga.edu/reserves/docs/scanner%20pc%20shelter/ill%20scans/2_14_2019/bronfenbrenner_the_ecology_of_developmental_processes.pdf
- Bursalioğlu, Z. (2003). *Eğitim yđnetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s. *Educational Management & Administration*, 27(3), 239-252.
- Bush, T. (2006). Theories of educational management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2), 1-25.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African journal of education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. National College for School Leadership. Erişim adresi: https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng-School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf
- Celep, C., & Erdoğan, S. (2002). Orta oğretimde olumlu oğretmen-oğrenci ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 27(124),13-22.
- Cerit, Y. (2008). Oğrenci, oğretmen ve yđneticilerin mđdđr kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin gđrüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Cheng, Y., C. & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31.

- Contreras, T. S. (2016). Pedagogical leadership, teaching leadership and their role in school improvement: A theoretical approach. *Propósitos y representaciones*, 4(2), 231-258.
- Conyne, R. K., & Cook, E. P. (2004). Understanding persons within environments: An introduction to ecological counseling. In R. K. Conyne & E. P. Cook (Eds.). *Ecological counseling: An innovative approach to conceptualizing person–environment interaction* (pp. 3–36). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Corwin, R. G. (1974). Models of educational organizations. *Review of Research in Education*, 2(1), 247-295.
- Crawford, M. (2020). Ecological systems theory: Exploring the development of the theoretical framework as conceived by Bronfenbrenner. *Journal of Public Health Issues and Practices*, 4(2), 170. 1-6.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson Learning Solutions.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Miller, D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124–130.
- Cross Jr, W. E. (2017). Ecological factors in human development. *Child development*, 88(3), 767-769.
- Crow, G. M., Hausman, C. S., & Scribner, J. P. (2002). Reshaping the role of the school principal. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 189-210.
- Çalık, T., Kurt, T., & Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çalıkoğlu, H. Ö., & Başar, M. A. (2019). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin metaforik algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 892-906.
- Çalışkan, N., & Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.

- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik bilişim*, 2(4), 1-9.
- Çelikten, M., Ayyıldız, K., & Çelikten, Y. Y. (2019). Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı: Denetim ve merkezileşme. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 2847-2866.
- Çetin, B. (2014). *Eğitim ve kalkınma ilişkisi: Türkiye örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Çetin, H., Yazar, M. İ. Aydın, S. & Yazıcı, N. (2018). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi sorunlarına ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 117-135.
- Çinkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). To be appointed or not to be appointed: The problems of paid- teachers. *Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 9-35.
- Çoban, A. (2011). Öğretmen yetiştirme politikası olarak Köy Enstitüleri örneğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 449-458.
- Çolak, İ. & Altinkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Çuhadar, A. İ. (2020). Türkiye’de ulusal mevzuata göre velilerin okul yönetimine katılımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 374-404.
- Dağhan, G., Kalaycı, E., & Seferoğlu, S. S. (2011). *Milli Eğitim Şuralarındaki teknoloji politikalarının incelenmesi*. Akademik Bilişim Konferansı. İnönü Üniversitesi, Malatya
- Darling, N. (2007). Ecological systems theory: The person in the center of the circles. *Research in Human Development*, 4(3-4), 203-217.
- Davran, M. K., Sevinç, M. R., & Seçer, A. (2014). *Türkiye’de mevsimlik tarım işçisi çocuklar*. Tarımda İş Gücü Piyasası XI. Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresi
- Dembowski, F. L. (2008). *Educational administration: The roles of leadership and management*. National Council of Professors of Educational Administration. 1-170.
- Demirkasımoğlu, N. (2012). Türk eğitim sisteminde öğrencilerin hak ve sorumluluklarının yasal dayanakları. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 307-326.

- Demir-Öztürk, E., Atmaca, F. & Kuru, G. (2020). Öğretmen ve okul yöneticisi perspektifinden dış mekân oyun alanları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1273-1287.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Demir-Yıldız, C., & Dönmez, B. (2017). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde yöneticilerin karar verme davranışını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 223-244.
- Deniz, M. (2019). Millî Eğitim Şûralarında eğitim finansmanı sorunu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 171-201.
- Dikenoğlu, A. (1992). Türk eğitim sisteminde temel sorunlar, planlama ve uygulama. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8),445-448.
- Dilsiz, H., & Mağden, D. (2015). *Öğretmenlerin çocuk istismar ve ihmali konusunda bilgi ve risk tanıma düzeylerinin tespit edilmesi*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi “Erken Müdahale”.
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 7-25.
- Ding, Y. (2018). Education management method based on MOOC analysis platform. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(6), 2895-2903.
- Dobson, G. J., & Douglas, G. (2020). Who would do that role? Understanding why teachers become SENCOs through an ecological systems theory. *Educational Review*, 72(3), 298-318.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Doğan, R. Y., & Aytekin, Ç. (2021). Ekolojik sistem kuramı çerçevesinden ebeveyn yabancılaşmasına genel bir bakış. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(3), 551-572.
- Doğan, S., Demir, S., B. & Turan, N. (2013). Ücretli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 371-390.
- Doğutaş, A. (2016). Eğitim sistemindeki son değişikliklerle ilgili öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Education Sciences*, 5(9), 30-41.

- Dolu, A. (2018). 2015 PISA sonuçları aracılığıyla Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğinin matematiksel analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(3), 923-935.
- Donelli, I., & Matas, G. (2020). Ecological systems theory: (Re) Constructing identity in Toni Morrison’s beloved. *Zbornik Radova Filozofskog Fakulteta u Splitu*, (13), 111-130.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 63-74.
- Durnalı, M., & Limon, İ. (2018). Çağdaş Türk eğitim denetimi sistemi (Değişimler ve yasal dayanakları). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 413-425.
- Durualp, E., Kadan, G., & Durualp, E. (2017). Çocukların gözüyle çocuk hakları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 29-54.
- Ebrahimzadeh, I. (1997). *The development of distance education in Iran: With special reference to the planning and management of Payam-E-Noor University*. Doctoral thesis. Faculty of Social Sciences University of Bristol.
- Eğmir, E., & Çelik, H. (2021). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına olan yaklaşımı ve kültürel bazda küresel problemlere yakınlık düzeyleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(34), 940-979.
- Ekici, S., & Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- Ekinci, C. E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye’de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160),281-297.
- Ellis, D. L. (2012). *A new generation: A new model of education in the 21 st century*. Doctoral thesis. Faculty of the USC Rossier School of Education University of Southern California
- Erakın, B. (2019). *Ortaokullarda veli-okul iş birliği: çoklu durum çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erbay, E. (2013). Çocukların katılım hakkı üzerine bir Türkiye değerlendirmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-54.
- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(8).435-444.

- Erdem, A. R. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların finansmanı*. Human & Civilization Congress From Past To Future.
- Erdem, A. R., & Kıran, H. (2014). 4+ 4+ 4 eğitim modeline yönelik ilkököl yöneticilerinin görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 27-49.
- Erdem, E., & Soylu, Y. (2013). Öğretmen adaylarının KPSS ve alan sınavına ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 223-236.
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 17-30.
- Ergen, H., & Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 2-19.
- Ersoy, A. F. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin algıları. *Ilkogretim Online*, 10(1), 20-39
- Ersoy, A. F. (2012). Vatandaşlık eğitiminde ihmal edilen bir alan: Evde ve okulda çocuk haklarının eğitimi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 359-376.
- Esen, Y. D., Temel, F., & Demir, E. (2017). Türkiye'deki öğretmenlerin karşılaştıkları mesleki sorunların ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 47-62.
- Eşlek, D., & İrmak, T. Y. (2018). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 347-362.
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53(4), 257-264.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (1996). Science in educational administration: A postpositivist conception. *Educational Administration Quarterly*, 32,(3) 379-402.
- Evers, C. W., & Lakomski, G. (2015). Naturalism and educational administration: New directions. *Educational Philosophy and Theory*, 47(4), 402-419.
- Evin, H. (2007). Eğitim yönetimi ve etik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(21), 106-114.

- Fadel, C., Bialik, M. & Trilling, B. (2015). *Four-dimension education. The competence learner need to succeed*. Boston: The Center for Curriculum Redesign.
- Fidan, M., & Küçükali, R. (2014). İlköğretim kurumlarında yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel değerler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 317-334.
- Fisser, P., & Thijs, A. (2015). *Integration of 21st century skills into the curriculum of primary and secondary education*. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Mar 5, 2015 in Las Vegas, NV, United States.
- Fivush, R., & Merrill, N. (2016). An ecological systems approach to family narratives. *Memory Studies*, 9(3), 305-314.
- Foster, E. M., & Kalil, A. (2005). Developmental psychology and public policy: Progress and prospects. *Developmental Psychology*, 41(6), 827.
- Friedman, B. D., & Allen, K. N. (2011). Systems theory. *Theory & Practice in Clinical Social Work*, 2, 3-20.
- Gaponyuk, P., Karpova, N., & Mareev, V. (2013). Specifying the concept 'theory of education management process' at the level of intramural quality management. *American Journal of Educational Research*, 1(6), 208-215.
- Gaskar, S., & Özyazıcıoğlu, N. (2014). Anadolu sağlık meslek lisesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Güncel Pediatri*, 12(1), 20-25.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gerasimova, E. B., Kurashova, A. A., Tupalina, M. V., Bulatenko, M. V., & Tarasova, N. V. (2019). New state standards of higher education for training of digital personnel in the conditions of Industry 4.0. *On the Horizon*, 27, 199-205.
- Ghasemy, M., & Hussin, S. (2014). A Review of Theories of Educational Management and Leadership. In *Seminar Kebangsaan Majlis Dekan-Dekan Pendidikan IPTA* (pp. 1-10).

- Gibson, I. W. (2002). Leadership, technology, and education: achieving a balance in new school leader thinking and behavior in preparation for twenty-first century global learning environments. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11(3), 315-334.
- Godfrey, D. & Handscomb, G. (2019). Evidence use, research-engaged schools and the concept of an ecosystem. In Godfrey, D., & Brown, C. (Eds.). *An ecosystem for research-engaged schools: reforming education through research*. In Routledge.
- Gök, R. (2019). Türk eğitim sisteminde liyakat (meritokrasi) esaslı eğitim yöneticiliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 39-64.
- Göker, S. D., & Gündüz, Y. (2017). Dünya ölçeğinde öğretmenlerin saygınlık statüsü ve özlük hakları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 177-196.
- Gömlüksiz, M., Kilimci, S., Vural, R. A., Demir, Ö., Koçoğlu-Meek, Ç., & Erdal, E. (2008). Okul bahçeleri mercek altında: şiddet ve çocuk hakları üzerine nitel bir çalışma. *İlköğretim Online*, 7(2), 273-287.
- Gözler, A. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının türk eğitim sistemi algıları: Bir metafor çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1341-1356.
- Gözler, A. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının Türk eğitim sistemi algıları: Bir metafor çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1341-1356.
- Graves, D., & Sheldon, J. P. (2018). Recruiting African American children for research: An ecological systems theory approach. *Western Journal of Nursing Research*, 40(10), 1489-1521.
- Greenfield, T. B. (1974). *Theory in the study of organizations and administrative structures: A new perspective*. In Paper presented at the Annual Meeting of the International Intervisitation Programme on Educational Administration.
- Gunter, H. M. (2000). Thinking theory: the field of education management in England and Wales. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 623-635.
- Gül, İ. & Aslan, D. (2016). Okul, aile ve toplum ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 203-218.

- Gül, İ. (2017). Maarif müfettişi başkanlıklarının kaldırılmasıyla ilgili müfettiş görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 23-38.
- Güngör, G., & Göksu, A. (2013). Türkiye’de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(1), 59-72.
- Güncör, C., & Özdemir, M. Ç. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 70-90.
- Güven, E., & Gökçe, A. T. (2018). Öğretmenlerin mesleki özgürlüğe ilişkin metaforik algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 176-189.
- Hallinger, P., & Kovačević, J. (2019). A bibliometric review of research on educational administration: Science mapping the literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 335-369.
- Hamel, G. (2008). The future of management. *Human Resource Management International Digest*, 16(6), 1-8.
- Handayani, M. (2018). Utilization of national exam results in advancing educational ecosystem to improve the quality of education. *ICEAP 2019*, 1(1), 21-30.
- Hanik, A., Rachman, M., Samsudi, S., & Ekosiswoyo, R. (2019). Developing a pesantren-based soft skill education management model for vocational school in the ma'arif education institute, Semarang Regency. *The Journal of Educational Development*, 7(1), 16-23.
- Hareket, E. (2020). Çocuk hakları perspektifinden türkiye’de eğitim unsurları. *Başkent University Journal of Education*, 7(1), 47-61.
- Härkönen, U. (2001). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Scientific Articles of V International Conference Person. Color. Nature. Music.*” October 17-21, 2007. Daugavpils University, Saule. Latvia.
- Hatipoğlu, A., & Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today?. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.

- Herselman, M., Botha, A., Mayindi, D., & Reid, E. (2018). Influences of the ecological systems theory influencing technological use in rural schools in South Africa: A case study. *2018 International Conference on Advances in Big Data, Computing and Data Communication Systems*, 1-8.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership the moral art*. New York: State University of New York.
- Hoph, C. (2004). Qualitative interviews: An overview. In: Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (Eds.). *A companion to qualitative research*. Sage.
- Hoşgörür, V., & Arslan, İ. (2014). Okul örgütünün finansal kaynaklarının yönetimi sorunu (Yatağan İlçesi Örneği). *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 91-102.
- Hoyle, J. R., English, F., & Steffy, B. (1998). *Skills for successful 21st century school leaders*. R&L Education.
- Hua, H., & Herstein, J. (2003). Education management information system (EMIS): Integrated data and information systems and their implications in educational management. In *Annual Conference of Comparative and International Education Society*.
- Huber, S. G. (2004). *Preparing school leaders for the 21st century*. Taylor & Francis.
- Işıkçı, Y., & Eştürk, Ö. (2020). Türkiye’de çocuklar kalkınma politikalarının neresinde? Çocuk hakları açısından bir analiz. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(Ek Sayı-1), 81-119.
- İşginöz, R., & Bülbül, T. (2012). Okulda diyalog: Okul yönetiminin rolü. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 125-146.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72, 4, 340-354. Taylor & Francis Group.
- Jeffcutt, P. (Ed.). (2004). *The foundations of management knowledge*. New York, NY: Routledge.
- Jin, Y. (2014). Educational administration management system and modern education management on the perspective of modern information technology. *Information Technology Journal*.13(2), 340-346.

- John, R., & Lanús, M. (2009). Towards a new paradigm in education management. *Visión de Futuro*, 2, 12.
- Johnson, E. S. (2008). Ecological systems, complexity, and student achievement: Towards an alternative model of accountability in education. *An International Journal of Complexity and Education*, 5, 1-10.
- Kamenopoulou, L. (2016). Ecological systems theory: A valuable framework for research on inclusion and special educational needs/disabilities. *Παδαγωγικα*, 88(4), 515-527.
- Kanun, (2019). Milli eğitim temel kanunu. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Kara, M. (2016). Öğretmenlerin sendikalara üye olmama nedenleri ve sendikalardan beklentileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 423-440.
- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1650-1694.
- Kara, M. (2020). Okul yöneticilerinin insan kaynağını geliştirme rolleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(2), 130-146.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. & Yalçınkayalar, P. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan demokratik tutumları ile öğretmenlerin demokratik değerleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 4 (12), 65-82.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (12), 181-200.
- Karadeniz, C. B. (2012). Öğretmenlerin 4+4+4 zorunlu eğitim sistemine ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(40), 34-53.
- Karakütük, K., & Özbal, E. Ö. (2019). Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözmeye kullandıkları teknikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 33-60.
- Karamustafaoğlu, O., & Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(6), 34-49.
- Karataş, İ. H. (2012). Türk eğitim sisteminde toplumsal katılımı sağlamak için bir model önerisi: Yerel eğitim şûrâları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 151-166.

- Karataş, S., & Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 102-119.
- Kartal, Ö. (2016). Erken cumhuriyet döneminde yabancı uzman raporlarına göre Türk eğitim sisteminin ezbercilik sorunu. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 42-59.
- Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(Özel Sayısı), 255-269.
- Kasapoğlu, H. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 59-80.
- Kaymak, M. S., & Kara, S. B. K. (2016). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışmayı yönetme stratejileri arasındaki ilişki. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 349-364.
- Kepenekci, Y. K., & Nayır, K. F. (2014). Okul iklimini insan haklarına duyarlılık boyutunda sorgulama: Liseler üzerine bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-16.
- Kepenekçi, Y. K. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34(34), 280-299.
- Kepenekçi, Y. K. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 250-265.
- Kesgin, A. (2016). Cumhuriyetin ilk dönemlerinde Dewey pragmatizmi ile Türk eğitim sistemi ilişkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 165-176.
- Kesik, F., & Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3), 900-921.
- Keyter, C. A. (2002). *A distance education management model for the Polytechnic of Namibia*. Doctoral thesis. University of Stellenbosch.
- Kılıcı, E. (2003). Üniversiteye giriş sınav sistemi ve etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 108-131.

- Kılıç, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemi hakkındaki tutumlarının incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 11-21.
- Kılıçaslan, H., & Yavuz, H. (2019). PISA sonuçları ile Türkiye'de eğitim harcamaları ilişkisi. *Bilgi Dergi*, 21(1), 296-319.
- Kılınç, A. Ç., Koşar, S., Er, E., & Koşar, D. (2017). Okul yöneticiliği görevinden öğretmenliğe dönüş: Yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(3), 53-73.
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Kiraz, Z., & Kurul, N. (2018). Türkiye'de öğretmen işsizliği ve ataması yapılmayan öğretmenler hareketi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 270-302.
- Klein, D. M., & White, J. M. & Martin, T. F. (1996). *Family theories: An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Koçtürk, N. (2018). Çocuk ihmalini ve istismarını önlemede okul çalışanlarının sorumlulukları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 38-47.
- Koestler, A. (1982). *The ghost in the machine* (1st American ed.). New York, NY.
- Konan, N., Çelik, O. T., & Çetin, R. B. (2018). Türkiye'de okul yöneticisi görevlendirme sorunu: bir meta sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 92-113
- Konan, N., Yılmaz, S. & Bozanoğlu, B. (2017). Okul müdür yardımcısı görevlendirilmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 105-134.
- Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2012). Öğretmenler odasında gündem. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 107-122.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2018). Türkiye için alternatif bir anlayış: Kültürel değerlere duyarlı eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 749-789.

- Kozák, Š., Ružický, E., Štefanovič, J., & Schindler, F. (2018). *Research and education for industry 4.0: Present development*. Proceedings of the 29th International Conference 2018 Cybernetics & Informatics (K&I), Lazy pod Makytou, Slovakia
- Köksal, N. & Çoğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 278-296.
- Kösterelioğlu, İ., & Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 25(1), 177-187.
- Küçük, Z. A., & Polat, S. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin eğitime ve eğitimin amaçlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 239-255.
- Küçüker, E. (2017). Türkiye'de kademeler arası geçiş ve öğrenci akışının gelişimi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(1), 43-97.
- Küleğiçi-Akyavuz, E., Gezeroğlu, E., & Toma, Ş. G. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Lalduhawmi, T. (2013). *The role of bureaucracy in development administration in Mizoram*. Doctoral thesis. Department of Public Administration Mizoram University Aizawl
- Latorre-Medina, M. J., & Blanco-Encomienda, F. J. (2013). Strategic management as key to improve the quality of education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 81, 270-274.
- Ledward, B. C., & Hirata, D. (2011). *An overview of 21st century skills*. Erişim adresi: http://www.ksbe.edu/_assets/spi/pdfs/21st_Century_Skills_Brief.pdf
- Lee, C. H. (2011). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of Interpersonal violence*, 26(8), 1664-1693.
- Leonard, J. (2011). Using Bronfenbrenner's ecological theory to understand community partnerships: A historical case study of one urban high school. *Urban Education*, 46(5), 987-1010.

- Levent, E. (1997). Türk eğitim sisteminin yapı ve işleyişi üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 263-283.
- Lin, K. L. (2017). *Exploring children's lived experience of resilience in public preschools in Taiwan: The lens of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory* (Doctoral dissertation). Griffith University, Brisbane, Australia.
- Liu, H., & Pan, F. (2012). The thinking for management of school roll in international cooperation. *Procedia Environmental Sciences*, 12, 1393-1396.
- Livazović, G., & Bojčić, K. (2020). Revisiting the clockwork orange: A review of theories of aggressive behaviour from the perspective of the ecological systems theory. *Policija i Sigurnost*, 29(3), 268-286.
- Locke, K. (2002). Qualitative research and evaluation methods. *Organizational Research Methods*, 5(3), 299.
- Loose, K. D., & Unruh, W. R. (1976). *An analysis of interaction of anxiety, aspiration level and ability derived from ecological systems theory*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research-Association. San Francisco, California.
- Luksha, P., Cubista, J., Laszlo, A., Popovich, M., & Ninenko, I. (2017). *Educational ecosystems for societal transformation*. Global Education Futures Report.
- Lunenburg, F. C. (2003). Paradigm Shifts in Educational Administration: A View from the Editor's Desk of. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, April 21-25, 2003).
- Maltby, J, Day, L, Flowe, H, Vostanis, P & Chivers, S (2017). Psychological trait resilience within ecological systems theory: The resilient systems scales. *Journal of Personality Assessment*, 1-35.
- Mancebón, M. J., Ximénez-de-Embún, D. P., Mediavilla, M., & Gómez-Sancho, J. M. (2019). Does the educational management model matter? New evidence from a quasiexperimental approach. *Empirical Economics*, 56(1), 107-135.
- Marım, Y., & Sam, R. (2017). 1950-1960 arası Amerikalı uzman raporları bağlamında Türk eğitim sistemine çizilen yol haritası. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (30), 11-33.

- Marina, O., Thomas, S., Pornputtkul, S., & Surungkapirat, J. (2017). *Administrators' roles in education and Thai's Teacher Development in the 21st century*. Erişim adresi: <https://ssrn.com/abstract=3092448>
- Masaong, A. K., Asrin, A., Haris, I., & Yunus, S. D. (2016). Developing character education management model for the empowerment of ethos transformation based multiple-intelligence of junior high school student's. In *6th International Conference on Educational, Management, Administration and Leadership*. Atlantis Press.
- McMahon, H. G., Mason, E. C., Daluga-Guenther, N., & Ruiz, A. (2014). An ecological model of professional school counseling. *Journal of Counseling & Development, 92*(4), 459-471.
- MEB (2011). *21. yüzyıl öğrenci profili*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara.
- MEB (2020). Milli eğitim istatistikleri-örgün eğitim 2019-2020. Erişim adresi: <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>
- Meenakumari, J. (2008). Education and educational administration: A technological perspective. In *2008 International Conference on Computer Science and Information Technology* (pp. 836-840).
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve Türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(3),137-153.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Örgütsel sosyalleşme ve Türk eğitim sisteminde örgütsel sosyalleşme süreci. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 137-153.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 135-156.
- Memduhoğlu, H. B., & Kayan, M. F. (2017). Öğretmen seçme ve atama uygulaması olarak kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin öğretmen adaylarının algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 1259-1288.
- Memduhoğlu, H. B., & Meriç, E. (2014). Okul müdürlerinin eğitim yönetiminin işlevleri bağlamında yönetim sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(33), 653-666.

- Mertens, D. M. (2012). Ethics in qualitative research in education and the social sciences. In Lapan, S. D., Quartaroli, M. T., & Riemer, F. J. (Eds.). *Qualitative research: An introduction to methods and designs*. Jossey-Bass.
- Mikhailov, A. N., Rodin, A. B., & Smirnova, M. I. (2018). Humanization of engineering education in conditions of the process of industry 4.0 forming. *IV International Conference on Information Technologies in Engineering Education (Inforino)* (pp. 1-4).
- Moore, J. R., Hankins, S., & Doughty, S. (2020). Successful employees with disabilities through the lens of Bronfenbrenner's ecological systems theory: A case study at sephora. *Journal of Business Diversity*, 20(5), 10-19.
- Mueller, S., & Toutain, O. (2015). The outward looking school and its ecosystem. *Entrepreneurship 360. Thematic paper, OECD*.
- Murat, S., & Şahin, L. (2011). Gençlerin istihdamı/işsizliği bakımından Türk eğitim sisteminin değerlendirilmesi. *Çalışma ve Toplum*, (30), 93-135.
- Musgrave, J. & Woodward, S. (2016). Ecological systems theory approach to CSR: Contextual perspectives from meeting planners. *Event Management: An International Journal*, 20(3), 365-381.
- Mustafa, A., & Goh, M. (1996). Multi-criterion models for higher education administration. *Omega*, 24(2), 167-178.
- Nand, L. (2017). *Applying ecological systems theory to understand the determinants of early school leaving and second-chance education in a socio-economically disadvantaged area in Sydney, Australia*. Doctor of Philosophy. Western Sydney University
- Nayır, F., & Kepenekci, Y. K. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin haklarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 69-89.
- Neal, J. W., & Neal, Z. P. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722-737.
- Neergaard, H. (2007). Sampling in entrepreneurial settings. In. H. Neergaard & J. P. Uihøi (Eds.). *Handbook of qualitative research methods in entrepreneurship*. Printed and bound in Great Britain by MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall.

- Newton, P., Burgess, D., & Burns, D. P. (2010). Models in educational administration. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 578-590.
- Neyişci, N., Turabik, T., Gün, F., & Kısa, N. (2020). Öğretmen adaylarının perspektifinden Türk eğitim sisteminin sorunları ve olası çözüm önerileri. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2257-2270.
- Niemann, R., & Kotzé, T. (2006). The relationship between leadership practices and organisational culture: an education management perspective. *South African Journal of Education*, 26(4), 609-624.
- Niemi, H. (2016). Building partnerships in an educational ecosystem. *CEPS Journal*, 6, (3), 5-15.
- Obdržálek, Z., & Marková, Z. (2012). Selected problems of school management in Slovakia and their reflection in research and publications. *Technológia Vzdělávania*, 20(3). ISSN 1338-1201
- Ogawa, R., Goldring, E., & Conley, S. (2000). Organizing the field to improve research on educational administration. *Educational Administration Quarterly*, 36(3), 340-357.
- Okçabol, R. (1985). Sistem kavramı ve eğitim sistemimiz. *Eğitim ve Bilim*, 9(53), 12-22.
- Okçu, V. (2011). Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanmasına ilişkin mevcut durum, beklentiler ve öneriler. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10(37).244-266
- Oktay, H. (2012). *Türkiye'de öğretmen istihdamında yaşanan sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Okutan, M. (2010). Türk eğitim sisteminde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 938-946.
- Ololube, N. P., Ingiabuna, E. T., & Agbor, C. N. (2014). Universal concepts, nature, and basics principles of educational management: Implication for present day school management. *International Journal of Educational Foundations and Management*, 2(1), 43-62.

- Onural, H. (2005). Üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(1), 69-85.
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2014). The role of Bronfenbrenner's ecological systems theory in enhancing interpretive consistency in mixed research *International Journal of Research in Education Methodology*, 5(2), 651-661.
- Oplatka, I., & Arar, K. (2016). The field of educational administration as an arena of knowledge production: Some implications for Turkish field members. *Research in Educational Administration and Leadership* 1(2), 161-186.
- Ozaki, C. C., Olson, A. B., Johnston-Guerrero, M. P., & Pizzolato, J. E. (2020). Understanding persistence using a phenomenological variant of ecological systems theory. *Community College Review*, 48(3), 252-276.
- Öğülmüş, K., Yıldırım, N., & Aslan, G. (2013). Ücretli öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaştıkları sorunlar ve ücretli öğretmenlik uygulamasının okul yöneticilerince değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1086-1099.
- Önder, E., & Güçlü, N. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (40), 109-132.
- Örs, Ç., Erdoğan, H., & Kipici, K. (2013). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 131-154.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.
- Özdemir, F., & Kaplan, A. (2017). Öğretmen adaylarının bakış açısından Türk eğitim sisteminin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 577-592.
- Özdemir, M. (2009). Okul yöneticiliğinin hukuksal temelleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 279-300.
- Özdemir, T. Y., & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin "öğretmenlik mesleğinin imajı" hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846.

- Özdemir, T. Y., Boydak-Özan, B., & Akgün, M. (2011). Denetlenenlerin rehberlik/teftiş sürecinde memnun oldukları/olmadıkları hususlar. *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetim Kongresi, Kongre Kitabı*, 506-520.
- Özdemir, T. Y., Boydak-Özan, M., & Akgün, M. (2017). Öğretmen görüşleriyle değerler eğitimi odaklı eğitim denetimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 35-52.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., & Yirci, R. (2014). Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 190-215.
- Özdoğru, M. (2019). Okul yöneticilerinin liyakat ilkesi hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 111-121.
- Özkan, H. H., & Çelikten, Y. (2017). Milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve maarif müfettişleri alt sisteminin işleyişi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 965-990.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 333-344.
- Özmen, F., & Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Paat, Y. F. (2013). Working with immigrant children and their families: An application of Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(8), 954-966.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533-544.
- Papa, R. (2009). *The discipline of education administration: Crediting the past* (5-22). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Rosemary_Papa/publication/284826629_Transitions_in_Teaching_and_eLearning/links/578400d308aee45b8442ef21.pdf

- Paquette, D. & Ryan, J. (2001). *Bronfenbrenner's ecological systems theory*. Erişim adresi:
https://www.academia.edu/23731894/Bronfenbrenners_Ecological_Systems_Theory
- Park, J. (2015). Thematic approach to theoretical speculations in the field of educational administration. *Educational Philosophy and Theory*, 47(4), 359-371.
- Partnership for 21 st Century Skills- (2019). Erişim adresi:
<http://www.battelleforkids.org/networks/p21>
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2009). Professional development needs of school principals. *Commonwealth Education Partnerships*, 3, 120-124.
- Patton M. Q., (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd Sage Publications; Thousand Oaks.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5), 1189-1208.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. 4th Sage Publications; Thousand Oaks.
- Pearce, A. R., & McCoy, A. P. (2007). *E14: Creating an educational ecosystem for construction: A model for research, teaching, and outreach inte-gration and synergy*.
- Pehlivan, K. B., & Acar, Y. B. (2009). Çocuklar ve eğitimde dışlanma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(2), 27-38.
- Pfeiffer, S., & Suphan, A. (2015). *The labouring capacity index: Living labouring capacity and experience as resources on the road to industry 4.0*. ISSN: 1681-9187. Erişim adresi: http://epub.oeaw.ac.at/ita/ita-manuscript/ita_15_04.pdf
- Piirto, J. (2011). *Creativity for 21st century skills. How to embed creativity into the curriculum*. Sense Publishers.

- Pittenger, Samantha L., Huit, Terrence Z., & Hansen, David J., (2016). Applying ecological systems theory to sexual revictimization of youth: A review with implications for research and practice. *Faculty Publications, Department of Psychology*, 35-45.
- Polat, H., & Boydak-Özan, M. (2020). Türk eğitim sisteminde fırsat ve imkân eşitliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 9(2), 198-213.
- Polat, S. (2013). Ücretli öğretmenlik istihdamının yarattığı sorunlar üzerine nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(28), 67-88.
- Polit D. F, Beck C. T., (2017). *Nursing research: Generating and assessing evidence for nursing practice*. 10th ed. Philadelphia (PA): Lippincott, Williams & Wilkins.
- Potochnik, T., & Romans, A. N. (2015). *Collaborating for equity: A scan of the Los Angeles educational ecosystem*. Annenberg Institute for School Reform at Brown University.
- Power, S., Halpin, D., & Whitty, G. (1997). Managing the state and the market: 'New' education management in five countries. *British Journal of Educational Studies*, 45(4), 342-362.
- Price, D., & McCallum, F. (2015). Ecological influences on teachers' well-being and "fitness." *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 195-209.
- Qi, D. (2015). Theocracy social management mode in zhou li a classical book in Ancient China. In *2015 International Conference on Social Science, Education Management and Sports Education*. Atlantis Press.
- Rahman, Y. (2018). Evaluation of school-based management (SBM) implementation in basic school using context, input, process, and product models. In *1st International Conference on Early Childhood and Primary Education (ECPE 2018)*. Atlantis Press.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books

- Recepoğlu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Reifsnider, E., Gallagher, M., & Forgione, B. (2005). Using ecological models in research on health disparities. *Journal of Professional Nursing*, 21(4), 216-222.
- Reigeluth, C. M. (2016). Instructional theory and technology for the new paradigm of education. *Revista de Educación a Distancia*, (50), 32, 1-18.
- Reigeluth, C., Watson, S. L., & Watson, W. (2008). Roles for technology in the information-age paradigm of education: Learning management systems. *Educational Technology*, 32-39.
- Ren, Y. (2015). Analysis on the social support of the special education management model and the path. In *3rd International Conference on Management Science, Education Technology, Arts, Social Science and Economics*. Atlantis Press.
- Ridder, H. G. (2017). The theory contribution of case study research designs. *Business Research*, 10(2), 281-305.
- Rosman, P. (2008). M-learning as a paradigm of a new forms in education. *Informační Management*. Erişim adresi: <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/17221>
- Ross, G. R. (2010). *Teacher stress, burnout and NCLB: The US educational ecosystem and the adaptation of teachers*. Doctoral dissertation, Miami University.
- Sağlam, M., Özüdoğru, F. & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi (GD)*, 3(1), 65-81.
- Salaam, D. E. (2001). *Basic education master plan (BEMP)*. Medium Term Strategic and Programme Framework 2000-2005 (1-89). Erişim adresi: https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/tanzania_bemp.pdf

- Samier, E. (2017). Towards a postcolonial and decolonising educational administration history. *Journal of Educational Administration and History*, 49(4), 264-282.
- Sanders, M. K. (2020). *Exploring online graduate student experiences in doctor of education programs at a private christian institution: an ecological systems theory approach* (Unpublished doctoral dissertation). Abilene Christian University, Texas.
- Sarıbaşı, S., & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Sarpkaya, R. (2006). Eğitim sendikalarından öğretmenlerin beklentileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (22), 188-200
- Schiller, V. F. (2019). *Caregiver depression in families living with autism spectrum disorder: A meta-analysis based on ecological systems theory* (Degree of bachelor of psychological science). The University of Adelaide, South Australia.
- Sezer, Ş. (2016). Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin yönetici görüşleri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 351-373.
- Sezer, Ş. (2020) Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk milli eğitiminin genel amaçlarının gerçekleştirme düzeyi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(24), 2269-2296
- Sezgin, F., & Duran, E. (2011). Kamu personeli seçme sınavının (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3),9-22.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Er, E. (2016). Liselerde akademik başarısızlık: Nedenleri ve önlenmesine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 95-111.
- Shamim, S., Cang, S., Yu, H., & Li, Y. (2016). Management approaches for Industry 4.0: A human resource management perspective. *IEEE Congress on Evolutionary Computation (CEC)* (pp. 5309-5316). IEEE.

- Shelton, L. (2018). *The Bronfenbrenner primer: A guide to develecology*. Routledge
- Sheng, X. (2020). A combined model of ecological systems theory and social learning theory to understand the acquisition of intimate partner violence. *Scientia Moralitas-International Journal of Multidisciplinary Research*, 5(2), 1-15.
- Shoemaker, W. A. (1977). The chicken or the egg: The Interdependence of information systems and personnel development. *In Paper presented at the conference on "Running Higher Education" cosponsored by the Council for the Advancement of Small Colleges and the American Association for Higher education*.
- Simkins, T. (1999). Values, power and instrumentality: Theory and research in education management. *Educational Management & Administration*, 27(3), 267-281.
- Smith, P. S., Hayes, M. L., & Lyons, K. M. (2017). The ecology of instructional teacher leadership. *The Journal of Mathematical Behavior*, 46, 267-288.
- Stankovski, S., Ostojić, G., Zhang, X., Baranovski, I., Tegeltija, S., & Horvat, S. (2019). Mechatronics, Identification Tehnology, Industry 4.0 and Education. *18th International Symposium Infoteh-Jahorina*, 1-4
- Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research*, 16(5-6), 511-528.
- Stivers, C. (2003). Administration versus management: A reading from beyond the boundaries. *Administration & Society*, 35(2), 210-230.
- Sugiyar, S. (2017). Ekosistem pendidikan: Solusi demokratisasi pendidikan. *Jalie; Journal of Applied Linguistics and Islamic Education*, 1(2), 209-233.
- Sykes, A. H. (2015). Models of educational management: The case of a language teaching institute. *Journal of Teaching and Education*, 4(01), 17-23.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (22), 243-260.

- Şahin, D., & Tüzel, E. (2014). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin okul yöneticilerine ilişkin metaforları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 355-396.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şahin, İ., Kesik, F., & Beycioğlu, K. (2017). Okul yöneticilerinin atanmasında kaotik dönem ve etkileri. *İlköğretim Online*, 16(3), 1007-1021.
- Şahin, S., & Avan, Y. (2020) Değişim yönetimi bağlamında: Türk eğitim denetim sistemindeki değişimlere ilişkin maarif müfettişlerinin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 110-122.
- Şener, G. & Gündüzalp, S. (2018). Eğitim sisteminin gelecekteki görünürlüğü, (Eds. Celal Teyyar Uğurlu, Kadir Beycioğlu, Serkan Koşar, Hilal Kahraman, Fatma Köybaşı Şemin). *Eğitim yönetimi araştırmaları (e-kitap)*, Cumhuriyet Üniversitesi Yayıncılık, Sivas. (326-336).
- Şener, G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, (218), 187-200.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 27-47.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçınkaya G., Kart, M. & Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye’de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Talu, E., & Elmas, İ. A. (2020). Ergenlerde akran zorbalığını konu alan “Klass” adlı filmin ekolojik sistemler kuramı açısından incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 99-123.
- Tamer, M. G. (2019). Okul yöneticilerinin desteğiyle oluşturulan sosyal sermayenin okul başarısına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (41), 283-312.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (86), 127-144.
- Tasdan, M., Tösten, R., Bulut, K., & Karakaya, V. (2013). Okul yöneticileri profili araştırması/Kars ili örneği. *Electronic Journal of Education Sciences*, 2(3),41-64.

- Tasić, I., Tubić, D., Tasić, J., & Mitic, T. (2011). Management theories in education. In *International Symposium Engineering Management and Competitiveness. Zrenjanin: Serbia.*
- Taşdemir, İ., & Taşdemir, H. (2020). Öğretmenlerin sınıf içi iletişim algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 110-131.
- Taşdemir, M., Taşdemir, F., Buyuran, N., & Cesur, S. (2016). Öğretmenlerin insan ilişkileri hakkında aday öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 196-207.
- TDK, (2020). Güncel Türkçe sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Teyfur, M. (1995). Türk milli eğitim sisteminde amaçlar sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(3), 461-464.
- Thrupp, M., & Willmott, R. (2003). *Educational management in managerialist times.* McGraw-Hill Education (UK). Open University Press.
- Tjahjono, B., Esplugues, C., Ares, E., & Pelaez, G. (2017). What does industry 4.0 mean to supply chain? *Procedia Manufacturing*, 13, 1175-1182.
- Tok, T. N. (1996). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki örgütlenmeye ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 609-629.
- Tomul, E. (2010). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 216-137.
- Topcu, Z. G., & Demircioğlu, H. (2020). Ekolojik sistemler perspektifinden psikolojik sağlamlık. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, 1(2), 125-147.
- Toprak, D., Ağcakaya, S., & Gül, H. (2016). Sosyal devlet yaklaşımı açısından Türkiye’de 1980 sonrası eğitim harcamalarının analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 123-165.
- Topsakal, C., & Ayyürek, O. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin çocuk haklarını kullanmaları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 37-53.
- Topuz, A., & Göktaş, Y. (2015). Türk eğitim sisteminde teknolojinin etkin kullanımı için yapılan projeler: 1984-2013 dönemi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 8(2), 99-110.
- Torlak, V. (2019). Köy ve kent değişkenlerine göre ortaokul öğrencilerinin haklarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 182-195.

- Tosun, A., & Ordu, A. (2020). Okul yöneticilerine göre değişen denetim uygulamaları: Karşılaştırmalı bir analiz. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 303-320.
- Tosun, F. Ç. (2018). Öğrenci gözüyle geçmişten günümüze Türk eğitim sistemi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 471-484.
- Tozduman-Yaralı, K., & Güngör-Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-47.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.
- Tunç, A. İ. (2009). Kız çocuklarının okula gitmeme nedenleri Van ili örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 237-269.
- Türkmenoğlu, G., & Bülbül, T. (2015). Okul yöneticilerinin göreve geliş biçimlerinin okul kültürüne yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 526-549.
- Tyson, W. (2017). Using social-ecological systems theory to evaluate large-scale comanagement efforts: a case study of the Inuvialuit Settlement Region. *Ecology and Society*, 22(1).
- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişime yapısal uyum sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(2), 153-166.
- Ulusavaş, M., Şahin, B., Dündar, Ş., & Özçelik, Ö. (2011). Öğretmen yetiştirme sistemimizde çocuk hakları bakımından bir değerlendirme. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (17), 155-176.
- Upadhyay, N. (2006). M-Learning—a new paradigm in education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 3(2), 27-34.
- Uslu, B. (2020). 12 yıllık zorunlu eğitim döneminde Türk eğitim sisteminin sayısal görünümü. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 150-164.
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130.
- Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J. G., Vizcarrondo-Oppenheimer, M., Vega-Molina, S., & García Coll, C. (2017). Bronfenbrenner’s bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 900-910.

- Virapongse, A., Brooks, S., Metcalf, E. C., Zedalis, M., Gosz, J., Kliskey, A., & Alessa, L. (2016). A social-ecological systems approach for environmental management. *Journal of Environmental Management*, 178, 83-91.
- Vlăduțescu, Ș., Bunăiașu, C. M., & Strungă, A. C. (2014). Decision communication in education management. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 44, 53-60.
- Voogt J. & Pareja Roblin, N. (2010). *21st century skills: Discussienota*. Universiteit Twente: Enschede.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321
- Walker, G., & Pattison, E. (2016). Using Bronfenbrenner's ecological framework to design support systems for education and special education: Learning about thought systems. In *Special and gifted education: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 11-31). IGI Global.
- Walker, T. L. (2016). *Ecological systems theory: Using spheres of influence to support small-unit climate and training*. United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. Research Report 1997.
- Wallner, T., Wagner, G., Costa, Y. J., Pell, A., Lengauer, E., Halmerbauer, G., & Lienhardt, C. A. (2016). Academic education 4.0. *International Conference on Education and New Developments* (pp. 155-159). ISBN: 978-989-99389-8-4
- Wang, Y., & Bowers, A. J. (2016). Mapping the field of educational administration research: A journal citation network analysis. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 242-269.
- Watson, W. R., Watson, S. L., & Reigeluth, C. M. (2012). A systemic integration of technology for new-paradigm education. *Educational Technology*, 25-29.
- WEF, (2019). *Schools of the future defining new models of education for the fourth industrial revolution*. World Economic Forum, 1-34.
- Wendel, M. L., Garney, W. R., & McLeroy, K. R. (2015). Ecological approaches. *American Journal of Public Health*, 86, 674-677.

- White G. P. (1985). *An annotated and indexed bibliography of management science applications to academic administration*. In Council of Planning Librarians, CPL Bibliography No. 157, Chicago.
- Wilder, A. R., & Jordan, C. (2009). *Ecological systems theory as applied to family caregivers of aging adults*. University of Texas at Arlington. Social Work
- Williams, R. G. (2016) The role of school counselors in the career and college readiness of foster care youth: An ecological systems theory approach. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 3(2), 35-146.
- Woodside, A. G., Caldwell, M., & Spurr, R. (2006). Advancing ecological systems theory in lifestyle, leisure, and travel research. *Journal of Travel Research*, 44(3), 259-272.
- Wrahatnolo, T. (2018). 21st centuries skill implication on educational system. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 296, No. 1, p. 012036). IOP Publishing.
- Xinyi, W., & Kehai, X. (2016). Values and application measures of people-oriented education management model of colleges. *International Journal of Arts and Commerce*, 5(9), 69-74.
- Xu, B. (2017). Research on the applied higher education management model under the background of mass entrepreneurship and innovation. In *3rd Annual International Conference on Management, Economics and Social Development (ICMESD 17)*. Atlantis Press.
- Xue, J. (2012). The construction of higher education entrepreneur services network system a research based on ecological systems theory. *Physics Procedia*, 25, 1757-1760.
- Yakimov, P., & Lovev, A. (2019). Towards industry 4.0 oriented education. *XXVIII International Scientific Conference Electronics- ET2019*, Sozopol, Bulgaria
- Yalçın, M., Bektas, F., Öztekin, Ö., & Karadag, E. (2016). Factors affecting the identification of research problems in educational administration studies. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 23-52.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 403-414.

- Yapıcı, Ş. (2010). Türk toplumunda aile ve eğitim ilişkisi. *Turkish Studies*, 5(4), 1544-1570.
- Yeşil, R., & Şahan, E. (2015). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 123-143.
- Yetim, G. & Toprakçı, E. (2020). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 13-32.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2012). PISA 2006 verilerine göre Türkiye’de eğitimin kalitesini belirleyen temel faktörler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 229-255.
- Yıldırım, M. C. & Dönmez, B. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Yıldırım, N. & Akın, U. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 213-227.
- Yılmaz, B. (2000). Eğitimde nitelik sorunu ve internet. *Türk Kütüphaneciliği* (14,) 1, 47-59.
- Yılmaz, E., & Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.
- Yılmaz, İ., & Alabaş, R. (2019). Okul yöneticilerinin saygınlıklarının belirlenmesi: Bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, 18(4), 2128-2146.
- Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerler ile öğrenci kontrol ideolojilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 297-315.
- Yılmaz, K. (2017). Eğitim fakülteleri yeni bir eğitim felsefesi oluşturabilir mi? *Türkiye Eğitim Dergisi*, 2(1), 22-41.
- Yılmaz, K. (2018). Türkiye’deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 123-154.

- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yılmaz, M. (2018). Ücretli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(25), 102-116.
- Yin, R. K. (2000). Case study evaluations: A decade of progress? In *Evaluation models* (pp. 185-193). Springer, Dordrecht.
- Yin, R. K. (2012). *Applications case study research*. İlhan Günbayı (Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. SAGE Publications
- Yolcu, H. & Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 102-126.
- Yusuf, M., & Rachman, M. (2014). The development of inclusive education management model to improve principals and teachers performance in elementary schools. *The Journal of Educational Development*, 2(2),154-162.
- Zakoldaev, D. A., Shukalov, A. V., Zharinov, I. O., & Grunicheva, J. V. (2019). Education management to prepare the specialists for the industrial companies Industry 4.0. In *Journal of physics: Conference Series* (Vol. 1333, No. 7, p. 072032). IOP Publishing.
- Zhao, J., & Zhang, Y. (2019). Design of ideological and political education management model for university student based on ecological cognition. *Ekoloji*, 28(108), 433-437.

EK-A: Görüşme Formunun Geliştirilme Aşamaları

EK-A1: Uzman Görüşüne Sunulan Görüşme Formu

Eğitim Yönetimi Modelinin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilmesine İlişkin Görüşme Formu (Uzman Değerlendirme Formu)

Sayın

Ekolojik sistemler kuramı bağlamında eğitim yönetimi modeli geliştirilmesine yönelik doktora tez çalışmasını Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu danışmanlığında yürütmekteyim. Gereksinim duyulan verileri toplamak amacıyla hazırlamakta olduğum görüşme formunda yer alması düşünülen sorular aşağıda sıralanmıştır. Sizden beklenen, her bir ifadeyi ekolojik sistemler kuramının katmanları açısından eğitim yönetimi modelinin geliştirilebilmesi ilgili soruların uygunluğunu değerlendirmenizdir. Bu değerlendirmede, ekolojik sistemler kuramı ve katmanları ile ilgili açıklamalarının yardımcı olabileceği düşünülmüştür. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Anıl Kadir Eranıl, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Tanımlar

Üst düzey yönetici. Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan şube müdürü, daire başkanı, genel müdür, bakan yardımcısı ve bakanı ifade etmektedir.

Orta düzey yönetici. İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan il müdürü, il müdür yardımcısı, şube müdürü ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde görev yapan ilçe millî eğitim müdürleri ile şube müdürlerini ve okul müdürlerini temsil etmektedir.

Akademisyen. Türk eğitim sisteminde yükseköğretimde görev yapan doktor öğretim üyesi, doçent ve profesör unvanlarına sahip eğitim yönetimi uzmanlarını ifade etmektedir.

Öğretmen. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurum ve kuruluşlarda görev yapan aktif olarak derse giren kişileri ifade etmektedir.

Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Eğitim Yönetimi Modeline İlişkin Görüşme Soruları

Aşağıda, ekolojik sistemler kuramının ilgili katmanları için geliştirilmiş olası görüşme soruları yer almaktadır.

Sorular	Uygun Değil	Kısmen Uygun	Uygun	Açıklama
1. Katman: Mikrosistem. Bronfenbrenner'e (1979) göre anlık ortamdaki ilişkiler mikrosistem olarak adlandırılır. Mikrosistemler, geçmiş ve şimdiki rolleri, bireyleri ve bir kişinin kendi etkileşimlerinde yaşadığı faaliyetleri içermektedir (Woodside, Caldwell ve Spurr, 2006). Okul ile ilgili yapısı incelendiğinde, mikrosistem, öğretmenin mesleği ile ilgili olan zamanını geçirdiği yerlerdir (Ross, 2010). Bir öğrencinin sınıf arkadaşları ile olan iletişimi, ailesi, okul ortamı ve yakın çevresi bu katmanda yer almaktadır. Öğrenci bu çevreden etkilenmektedir ve kişiler arası ilişkilerini, faaliyetlerini ve kültürünü bu çevreden alır. Öğrenci üzerinde bu katmandaki ilişkilerin ve süreçlerin yoğun etkisinden söz edilebilir. Çocuğun doğrudan etkilendiği olayların ve kişilerin yer aldığı katman mikrosistem olarak düşünülebilir. Arriaga'ya (2017) göre çocuğun en fazla zaman geçirdiği mikrosistem düzeyidir ve mahalledeki ebeveynlerle zaman geçirmeyi, okula gitmeyi ve diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşime girmeyi mikrosistem katmanı içerir. Ayrıca mikrosistem ve mezosistem doğrudan çocuk tarafından deneyimlenirken, üçüncü ve dördüncü katmanlar olan ekzosistem ve makrosistem çocuk tarafından doğrudan deneyimlenemez; ancak dolaylı olarak deneyimlenir.				
1. Türk eğitim sisteminde öğrenci-öğretmen ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz? 1.1. Size göre bu ilişki nasıl olmalıdır?				
2. Türk eğitim sisteminde öğrenci-veli ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz? 2.1. Size göre bu ilişki nasıl olmalıdır?				
3. Türk eğitim sisteminde öğrencilerin okuldaki arkadaşları ile ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz? 3.1. Size göre bu ilişki nasıl olmalıdır?				
4. Türk eğitim sisteminde okuldaki eğitim ve öğretimin niteliğini etkileyen faktörler nelerdir? Bu faktörler eğitim ve öğretimin niteliğini nasıl etkilemektedir? 4.1. Size göre bu ilişki nasıl olmalıdır?				

5. Türk eğitim sisteminde aile ve öğrenci ilişkilerinin okula yansımaları nasıldır? 5.1. Size göre bu ilişki nasıl olmalıdır?				
6. Türk eğitim sisteminde çocuğun içinde yaşadığı çevrenin (yaşadığı semt, mahalle ve sosyal çevre) çocuğun eğitim yaşamına yansımaları nasıldır? 6.1. Size göre bu ilişki nasıl olmalıdır?				
<p>2. Katman: Mezosistem. Bronfenbrenner'e (1979) göre bir mezosistem, gelişmekte olan kişinin aktif olarak katıldığı iki veya daha fazla ortam arasındaki ilişkileri içermektedir. Örneğin, bir çocuk için ev, okul ve mahalle akran grubu arasındaki ilişkiler, bir yetişkin için ise aile, iş ve sosyal yaşam arasındaki ilişkilerdir. Bu nedenle mezosistem bir mikrosistemler sistemidir. Gelişen ve değişen kişi yeni bir ortama taşındığında mezosistem oluşur veya genişler. Mezosistem, mikrosistemler arasındaki bağlantıları kapsar (Bronfenbrenner, 1979). Tıpkı okul ile mikrosistem içindeki her yapı arasındaki etki yönü iki yönlü olduğu için, mezosistem bu çeşitli yapılar arasındaki çift yönlü etkileri içerir (Johnson, 2008). Bir mezosistem, okul ve mahallenin çocuğu doğrudan veya dolaylı olarak etkilediği yerdir (Brazil, 2016). Bronfenbrenner'e (1977) göre ortamlar arasındaki bağlantılar, gelişmekte ve değişmekte olan kişi tarafından yapılanlarla sınırlı değildir. Diğer kişilerarası bağlantıları da içerebilirler. Örneğin bir çocuğun okula gittiği ilk gün, annesine ya da daha büyük bir kardeşine eşlik edebilir daha sonra onu öğretmene ya da diğer çocuklara tanıtır. Arriaga'ya (2017) göre, mikrosistem ve mezosistem doğrudan çocuk tarafından deneyimlenirken, üçüncü ve dördüncü katmanlar olan ekzosistem ve makrosistem çocuk tarafından doğrudan deneyimlenemez; ancak dolaylı olarak deneyimlenir.</p>				
7. Türk eğitim sisteminde okul yönetimi ve veli ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz? 7.1. Bu ilişki sizce nasıl olmalıdır?				
8. Türk eğitim sisteminde okul yönetimi çevre ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz? 8.1. Bu ilişki sizce nasıl olmalıdır?				
9. Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin okul yönetimi ile ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz? 9.1. Bu ilişki sizce nasıl olmalıdır?				
10. Türk eğitim sisteminde öğrencinin aile yaşamından kaynaklanan sorunların çözümünde okul yönetimleri nasıl bir rol üstlenmektedir? 10.1. Okul yönetimlerinin bu rolü sizce nasıl olmalıdır?				

3. Katman: Ekzosistem. Bronfenbrenner'e (1977) göre ekolojik ortamın iç içe yapısındaki bir sonraki seviye sürekli gelişmekte ve değişmekte olan kişiyi doğrudan içermeyen; ancak kişiyi etkileyen olayların meydana geldiği bir ortam olarak tanımlanan ekzosistemdir. Örneğin, okul çağındaki bir çocuk için ekosistemler ebeveynlerinin işyerini, kardeşinin yeni katıldığı okulu, ebeveynlerinin arkadaş ağı, öğretmenin ev yaşantısı, okul yönetiminin faaliyetleri kurulu faaliyetlerini vb. durumlar olarak gösterilebilir. Bir çocuğun aktif bir katılımcı olmadığı iki veya daha fazla ortam arasında yer alan bağlantıları içerir. Ekzosistemin çocuk üzerinde dolaylı bir etkisi vardır; çünkü ekzosistemden gelen etki çocuğun hayatını etkilemektedir (Brazil, 2016). Çocuğun erişebildiği okul kaynaklarını etkileyen mahalle düzeyinde yoksulluk ve bir mahalleye taşınan aile türlerini etkileyen okulun genel kalitesi bu katmana örnek olarak gösterilebilir (Brazil, 2016). Arriaga'ya (2017) göre, mikrosistem ve mezosistem doğrudan çocuk tarafından deneyimlenirken, üçüncü ve dördüncü katmanlar olan ekzosistem ve makrosistem çocuk tarafından doğrudan deneyimlenemez; ancak dolaylı olarak deneyimlenir.

11. Türk eğitim sisteminde kritik kararlar nasıl alınmaktadır? Bu karar alma ve politika geliştirme sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz? 11.1. Sizce bu süreç nasıl olmalıdır?				
12. Türk eğitim sisteminde bir çocuğun nitelikli eğitim alabilmesi için gerekli koşullar nelerdir? Sizce çocuklar bu koşullara ne ölçüde sahiptir? 12. 1. Sizce olması gereken nedir?				
13. Türk eğitim sisteminde merkezden alınan kararları öğrencinin üstün yararını gözetme açısından nasıl değerlendirirsiniz? 13. 1. Size göre olması gereken nedir?				
14. Belediyeler, valilikler ve toplumsal derneklerin Türk eğitim sistemi üzerindeki etkileri nasıldır? 14. 1. Sizce bu ilişkiler nasıl olmalıdır?				
15. Türk eğitim sisteminde düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okulların desteklenmesinde merkezi ve yerel yapıların rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz? 15. 1. Size göre nasıl olmalıdır?				
16. Türk eğitim sistemindeki mevcut denetim yapısını nasıl değerlendiriyorsunuz? 16. 1. Size göre nasıl olmalıdır?				
17. Türk eğitim sisteminin örgüt ve yönetim yapılanmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? 17. 1. Size göre nasıl olmalıdır?				

<p>4. Katman: Makrosistem. Bronfenbrenner'e (1977) göre ekolojik sistemler kuramını oluşturulan iç içe geçmiş halkların en dışında ve kapsayıcı olan makrosistemdir. Makrosistem inançları, kültürleri ve kültürleri oluşturan alt kültürleri (örn. Bir ulustaki farklı etnik veya dini yapılar gibi) gibi yaşam tarzlarını ifade eden yapıları temsil etmektedir. Bu tür kalıplar belirli insan gruplarının maruz kaldığı alt düzey sistemler arasında benzerliklere yol açar. Örneğin belirli bir kültür içinde bir okuldaki sınıfın diğerine benzer bir işlevde olması olabilir; çünkü sınıfların hepsi aynı plandan yapılmış gibidir. Benzer şekilde belirli bir toplumda şehirden şehre bir kentsel gecekondü mahallesi, genç yöneticilerin yaşadığı mahalleler, kentin belirli "etnik" kesimleri vb. bu alt kültürlerin her biri ile ilişkilidir. Bu örnekler Bronfenbrenner'e (1977) göre sosyalleşmenin amaçlarına ve uygulamalarına yansıyan ideoloji ve yaşam tarzlarının karakteristik kalıplarıdır ve belirli bir sosyoekonomik, etnik veya dini gruptaki çocukların günlük deneyimleri benzer olma eğilimindedir. Neal ve Neal'a (2013) göre makrosistemler, geniş kültürel etkiler veya odak birey için uzun vadeli sonuçları olan ideolojileri içermektedir. Arriaga'ya (2017) göre, paylaşılan kimlik, değerler ve kaynaklara erişimi olan insanlardan oluşan kültürel katman olarak yorumlanabilir; ancak bir birey birden fazla makrosistemde pay sahibi olabilir. Örneğin Doğu Los Angeles'ta doğan bir çocuk hem Meksikalı hem de Amerikan olarak tanımlanabilir ve her iki kültürü temsil eden hem kolektif hem de bireysel değerleri taşıyabilir. Arriaga'ya (2017) göre, mikrosistem ve mezosistem doğrudan çocuk tarafından deneyimlenirken, üçüncü ve dördüncü katmanlar olan ekzosistem ve makrosistem çocuk tarafından doğrudan deneyimlenemez; ancak dolaylı olarak deneyimlenir.</p>				
<p>18. Türkiye'deki sosyal ve kültürel (din, dil, bölge farklılıkları, yaşam biçimi, çevresel etkiler vb.) yapı ile eğitim sistemi arasındaki ilişkileri nasıl değerlendirirsiniz? 18. 1. Sizce bu ilişki nasıl olmalıdır?</p>				
<p>19. Türk eğitim sisteminde farklılıkların (örn. Yabancı uyruklu öğrenciler, zihinsel ve bedensel engelli öğrenciler, anne/babasız öğrenciler vb. gibi her türlü farklılık) yönetimini nasıl değerlendirirsiniz? 19.1. Size göre bu yaklaşım nasıl olmalıdır?</p>				
<p>5. Katman: Kronosistem. Kronosistem, zaman içinde dış sistemlerin gelişimi veya akışının bir tanımıdır ve kronosistem modelleri kısa veya uzun bir süreyi kapsayabilir (Bronfenbrenner 1979). Kronosistem içerisinde bulunduğu ortamın zaman içerisindeki değişimini ifade eder. Bu katmandaki öğelere çocuğun ebeveyninin ölmesi veya çocuğun zaman içerisindeki fizyolojik değişimleri örnek olarak gösterilebilir (Paquette ve Ryan, 2001). Örneğin çocuklar büyüdükçe, çevresel değişikliklere farklı tepkiler gösterebilir ve bu değişimin onları nasıl etkileyeceğini daha fazla belirleyebilir (Paquette ve Ryan, 2001). Shelton'a (2018) göre genel olarak, kronosistem zamanın geçişini temsil eder; çünkü zaman kişiyi, ilişkileri, kuramın katmanları arasındaki etkileşimleri, mezosistemleri, makrosistemi ve hem kişinin hem de ekosistemin diğer tüm yönlerini etkiler. Hepsi zaman içinde ilerlemektedir. Ekosistemler ve unsurları birçok nedenden dolayı değişir: zaman geçer ve dünya değişir. Değişiklik hızlı veya yavaş gerçekleşebilir. Zamanla, kişi kendi içinde, ayarlarında ve ekosistemin diğer tüm bileşenlerinde meydana gelen değişikliklere uyum sağlar. Değişikliklerin ne kadar hızlı gerçekleştiği, kişinin ne kadar kolay adapte olabileceğini belirleyebilir.</p>				
<p>20. Size göre Türk eğitim sisteminin tarihinde kritik olaylar ve gelişmeler nelerdir? Bunlar eğitim sistemini nasıl etkilemiştir?</p>				
<p>21. Teknolojinin Türk eğitim sistemi ile ilişkisini nasıl değerlendirirsiniz? 21. 1. Size göre olması gereken nedir?</p>				

EK-A2: Pilot Uygulamada Kullanılan Görüşme Formu

Eğitim Yönetimi Modelinin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilmesine İlişkin Görüşme Formu Bütüncül Yapısı

Değerli Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim dalında danışmanlığını Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu'nun yürüttüğü bu çalışmada doktora tezi için veri toplanması amaçlanmaktadır. **Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.** Çalışmayı istediğiniz zaman yarıda bırakabilirsiniz. Çalışmaya onay vermeden önce ya da çalışma esnasında aklınıza gelen soruları araştırmacıya sormaktan çekinmeyiniz.

Veriler formda yer alan sorular ile görüşme yapılarak toplanacaktır. Her bir soruyu içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Bu araştırmada konunun derinlemesine irdelenmesi amaçlandığından görüşme formundaki soruların yanıtlanması esnasında araştırmacı ile paylaşacağınız ilave bilgiler de araştırma için önem arz etmektedir. Bu nedenle, görüşme anında not almada yaşanacak güçlüklerin önüne geçmek ve veri kaybını önlemek adına **izin verdiğiniz takdirde** ses kaydı alma yoluna başvurulabilir. Ses kaydı alındığı takdirde, ses kaydı alınan görüşmeler çözümlendikten sonra, görüşme metninizi okuyabilir ve onaylayabilirsiniz.

Araştırmada kimlik bilgileriniz istenmemekle birlikte, verdiğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacaktır. Veriler sadece akademik amaçlı olarak kullanılacaktır. Görüşme formunun uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan "etik komisyon onayı" alınmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığından gerekli yasal izinler de alınmıştır.

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

*Anıl Kadir Eranıl,
Hacettepe Üniversitesi,
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi*

1. Katman: Mikrosistem

Mikrosistem bir bireyin iletişimde olduğu yakın çevresini ifade etmektedir. Örneğin bir öğrencinin sınıf arkadaşları ile olan iletişimi, ailesi, okul ortamı ve yakın çevresi bu katmanda yer almaktadır. Öğrenci bu çevreden etkilenmektedir ve kişiler arası ilişkilerini, faaliyetlerini ve kültürünü bu çevreden alır.

1. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: Ö, OY

1. Türk eğitim sisteminde öğrenci-öğretmen ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?

1.1. Size göre bu ilişki nasıl olmalıdır?

2. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: Ö, OY

2. Türk eğitim sisteminde öğrencilerin okuldaki arkadaşları ile ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?

2.1. Size göre bu ilişki nasıl olmalıdır?

3. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: Hepsi

3. Türk eğitim sisteminde okuldaki eğitim ve öğretimin niteliğini etkileyen faktörler nelerdir? Bu faktörler eğitim ve öğretimin niteliğini nasıl etkilemektedir?

3.1. Size göre bu ilişki nasıl olmalıdır?

4. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: Ö, OY

4. Türk eğitim sisteminde aile ve öğrenci ilişkilerinin okula yansımaları nasıldır?

4.1. Size göre bu ilişki nasıl olmalıdır?

2. Katman: Mezosistem

Mezosistem bir bireyin etkileşimde olduğu mikrosistem öğelerini (aile, yakın çevre, okul vb.) ifade eder. Bu öğeler birbirleri ile de etkileşim halindedir. Bir öğrencinin mezosistemi etkileşim içerisinde olduğu aile, yakın çevre ve okul gibi öğelerin hepsidir.

5. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: Ö, OY, A

5. Türk eğitim sisteminde çocuğun içinde yaşadığı çevrenin (yaşadığı semt, mahalle ve sosyal çevre) çocuğun eğitim yaşamına yansımaları nasıldır?

5.1. Size göre bu ilişki nasıl olmalıdır?

6. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: TT, BT, A

6. Türk eğitim sisteminde okul yönetimi ile yakın ve uzak çevre ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?

6.1. Bu ilişki sizce nasıl olmalıdır?

7. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: Hepsi

7. Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin okul yönetimi ile ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?

7.1. Bu ilişki sizce nasıl olmalıdır?

8. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: Ö, OY, TT

8. Türk eğitim sisteminde öğrencinin aile, okul ve kendi çevre yaşamından kaynaklanan sorunların çözümünde okul yönetimleri nasıl bir rol üstlenmektedir?

8.1. Okul yönetimlerinin bu rolü sizce nasıl olmalıdır?

3. Katman: Ekzosistem

Ekzosistem kişiyi doğrudan etkilemeyen; ancak dolaylı da olsa etkileyen bir katmandır. Örneğin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan bir karar doğrudan öğrencinin temas ettiği bir ortamda gerçekleşmemesine rağmen öğrencinin okulunu, eğitim hayatını etkileyen bir durumdur.

9. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: TT, BT, A

9. Türk eğitim sisteminde öğrenciyi etkileyen kritik kararlar (sınav sistemi, okul yapılanması vb.) nasıl alınmaktadır? Bu karar alma ve politika geliştirme sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?

9.1. Sizce bu süreç nasıl olmalıdır?

10. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: TT, BT, A

10. Türk eğitim sisteminde bir çocuğun nitelikli eğitim alabilmesi için gerekli koşullar nelerdir? Sizce çocuklar bu koşullara ne ölçüde sahiptir?

10.1. Sizce olması gereken nedir?

11. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: TT, BT, A

11. Türk eğitim sisteminde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan kararların öğrencinin üstün yararını gözetme açısından nasıl değerlendirirsiniz?

11.1. Size göre olması gereken nedir?

12. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: OY, TT, BT

12. Belediyeler, valilikler ve toplumsal derneklerin Türk eğitim sistemi üzerindeki etkileri nasıldır?

12.1. Sizce bu ilişkiler nasıl olmalıdır?

13. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: Hepsi

13. Türk eğitim sisteminde düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okulların desteklenmesinde merkezi ve yerel yapıların rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?

13.1. Size göre nasıl olmalıdır?

14. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: Hepsi

14. Türk eğitim sistemindeki mevcut denetim yapısını nasıl değerlendiriyorsunuz?

14.1. Size göre nasıl olmalıdır?

4. Katman: Makrosistem

Makrosistem inançları, kültürleri ve yaşam tarzlarını ifade etmektedir. Bir öğrencinin içerisinde bulunduğu çevrenin kültürel yapısı örnek olarak gösterilebilir. Öğrencinin ailesinin yaşama bakış açısı da bu katmanda yer alan durumlardır.

15. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: TT, BT, A

15. Türkiye'deki sosyal ve kültürel yapı ile eğitim sistemi arasındaki ilişkileri nasıl değerlendirirsiniz?

15.1. Sizce bu ilişki nasıl olmalıdır?

16. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: Hepsi

16. Türk eğitim sisteminde farklılıkların (örn. yabancı uyruklu öğrenciler, zihinsel ve bedensel engelli öğrenciler, anne/babasız öğrenciler vb. gibi her türlü farklılık) yönetimini nasıl değerlendirirsiniz?

16.1. Size göre bu yaklaşım nasıl olmalıdır?

5. Katman: Kronosistem

Kronosistem zaman içerisindeki değişimi ifade etmektedir. Bu değişim tüm katmanları etkilemektedir. Örneğin yıllar önce kullanılan eğitim materyalleri ile şu an kullanılan eğitim materyallerinin değişiklik göstermesi kronosistem katmanının yaşattığı zamana dayalı değişim olarak ifade edilebilir.

17. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: Hepsi

17. Size göre Türk eğitim sisteminin tarihinde kritik olaylar ve gelişmeler nelerdir?

17.1. Bunlar eğitim sistemini nasıl etkilemiştir?

18. Sorunun ilgili paydaşı/paydaşları: Hepsi

18. Teknolojinin Türk eğitim sistemi ile ilişkisini nasıl değerlendirirsiniz?

18.1. Size göre olması gereken nedir?

EK-B: Uygulamada Kullanılan Görüşme Formları

EK-B1: Görüşme Formunun Bütüncül Yapısı

Değerli Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim dalında, danışmanlığını Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu'nun yürüttüğü bu çalışmada doktora tezi için veri toplanması amaçlanmaktadır. **Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.** Çalışmayı istediğiniz zaman sonlandırabilirsiniz. Çalışmaya onay vermeden önce ya da çalışma esnasında aklınıza gelen soruları araştırmacıya sormaktan çekinmeyiniz.

Veriler formda yer alan sorular ile görüşme yapılarak toplanacaktır. Her bir soruyu içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Bu araştırmada konunun derinlemesine irdelenmesi amaçlandığından görüşme formundaki soruların yanıtlanması esnasında araştırmacı ile paylaşacağınız ilave bilgiler de araştırma için önem arz etmektedir. Bu nedenle, görüşme anında not almada yaşanacak güçlüklerin önüne geçmek ve veri kaybını önlemek adına **izin verdiğiniz takdirde** ses kaydı alma yoluna başvurulabilir. Ses kaydı alındığı takdirde, ses kaydı alınan görüşmeler çözümlendikten sonra, görüşme metninizi okuyabilir ve onaylayabilirsiniz.

Araştırmada kimlik bilgileriniz istenmemekle birlikte, verdiğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacaktır. Veriler sadece akademik amaçlı olarak kullanılacaktır. Görüşme formunun uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan "etik komisyon onayı" alınmıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli yasal izinler de alınmıştır.

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

*Anıl Kadir Eranıl,
Hacettepe Üniversitesi,
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi*

1. Katman: Mikrosistem		Paydaş
1. Türk eğitim sistemindeki öğrenci öğretmen ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz? 1.1. Öğrenci öğretmen ilişkileri idealde nasıl olmalıdır? Bu ilişkiyi hangi sözcüklerle açıklarsınız?		Ö, OY
2. Türk eğitim sisteminde öğrencilerin okuldaki arkadaşları ile ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz? 2.1. Öğrencilerin okuldaki arkadaşları ile ilişkileri idealde nasıl olmalıdır? Öğrenci-öğrenci ilişkilerine yönelik birkaç örnek verebilir misiniz?		Ö, OY
3. Türk eğitim sisteminde bir çocuğun nitelikli eğitim alabilmesi için gerekli koşullar nelerdir? 3.1. Nitelikli bir eğitim alınabilmesi için sizce olması gereken koşullar nelerdir?		OY, BT, A, TT
2. Katman: Mezosistem		
4. Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin okul yönetimi ile ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz? Öğretmen ve okul yönetimi arasında ilişki idealde nasıl olmalıdır? 4.1. Öğretmen ve okul yönetimi arasında ideal ilişki sizce nasıl olmalıdır?		Ö, OY
5. Türk eğitim sisteminde çocuğun içinde yaşadığı çevrenin (yaşadığı semt, mahalle ve sosyal çevre) çocuğun eğitim yaşamına yansımaları nasıldır?		Ö, OY, A
6. Türk eğitim sisteminde okul yönetiminin yakın çevresi (okul çevresindeki veliler, ilçe müdürlükleri ve okul çevresindeki esnaflar vb.) ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz? Türk eğitim sisteminde okul yönetiminin uzak çevresi (bakanlık, sendikalar, valilikler vb.) ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz? 6.1. Bu ilişki idealde nasıl olmalıdır?		OY, TT, BT
7. Türk eğitim sisteminde öğrencinin karşılaştığı sorunların (ailesi ile sorunlar, arkadaşlarıyla sorunlar vb.) çözümünde okul yönetimleri nasıl bir rol üstlenmektedir? 7.1. Bu rol idealde nasıl olmalıdır?		Ö, OY
3. Katman: Ekzosistem		
8. Türk eğitim sistemindeki mevcut denetim yapısını nasıl değerlendiriyorsunuz? 8.1. İdeal denetim yapısı nasıl olmalıdır?		Hepsi
9. Türk eğitim sistemindeki mevcut finansman yapısını nasıl değerlendiriyorsunuz? 9.1. İdeal finansman yapısı nasıl olmalıdır?		Hepsi
10. Türk eğitim sisteminde öğrenciyi etkileyen kritik kararlar (sınav sistemi, okul yapılanması vb.) nasıl alınmaktadır? 10.1. Karar alma sürecinde ideal süreç nedir? Neden?		Ö, TT, BT, A
11. Türk eğitim sisteminde düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okulların desteklenmesinde merkezi yapıların rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz? Türk eğitim sisteminde düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okulların desteklenmesinde yerel yapıların rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz? 11.1. Bu yapıların olması gereken ideal rolü nedir? Neden?		OY, TT, BT
4. Katman: Makrosistem		
12. Türkiye'deki kültürel yapı ve insanların yaşam biçimleri ile eğitim sistemi arasında nasıl bir ilişki vardır?		TT, BT, A
13. Türk eğitim sisteminde farklılıkların yönetimini nasıl değerlendirirsiniz? 13.1. Türk eğitim sisteminin bu farklılıklara olması gereken yaklaşımı sizce nasıl olmalıdır?		Hepsi
5. Katman: Kronosistem		
14. Size göre Türk eğitim sisteminin tarihindeki kritik olaylar ve gelişmeler nelerdir? Bu olayların eğitime etkisi sizce nasıl oldu? Kendi yaşantınız veya geçmiş olaylardan kritik olaylara örnekler verebilir misiniz?		Hepsi
15. Teknolojinin Türk eğitim sistemi ile ilişkisini nasıl değerlendirirsiniz? 15.1. Teknoloji ve eğitim sistemi arasındaki ilişki idealde nasıl olmalıdır?		Hepsi

EK-B2: Gönüllü Katılım Formu

Değerli Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim dalında danışmanlığını Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU'nun yürüttüğü bu çalışmada doktora tezi veri toplanması amaçlanmaktadır. Bu çalışmada "Eğitim Yönetimi Modelinin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilmesi" başlıklı çalışma ile eğitim sisteminde yer alan paydaşlar olan öğretmenler, okul yöneticileri, bakanlık taşra ve merkez teşkilatı ve akademisyenlerin görüşlerine göre Türkiye'de ekolojik sistemler kuramı bağlamında eğitim yönetimi modeli geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşme süresi yaklaşık 45 dakika ile 1 saat aralığında sürmektedir. Görüşmeyi istediğiniz zaman yarıda bırakabilirsiniz. Görüşmeye onay vermeden önce ya da görüşme esnasında aklınıza gelen soruları araştırmacıya sormaktan çekinmeyiniz.

Veriler formda yer alınan sorular ile görüşme yapılarak toplanacaktır. Her bir soruyu içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Bu araştırmada konunun derinlemesine irdelenmesi amaçlandığından görüşme formundaki soruların yanıtlanması esnasında araştırmacı ile paylaşacağınız ilave bilgiler de araştırma için önem arz etmektedir. Bu nedenle, görüşme anında not almada yaşanacak güçlüklerin önüne geçmek ve veri kaybını önlemek adına **izin verdiğiniz takdirde** ses kaydı alma yoluna başvurulabilir. Ses kaydı alındığı takdirde, ses kaydı alınan görüşmeler çözümlendikten sonra, görüşme metniniz okuyabilir ve onaylayabilirsiniz.

Görüşme esnasında herhangi bir zarar görme riskiniz olmayacaktır. Kimlik bilgileriniz istenmemekle birlikte, verdiğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacaktır. Veriler sadece akademik amaçlı olarak kullanılacaktır.

Bu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan "etik komisyon onayı" alınmıştır ve ilgili belgeler ekte yer almaktadır. Eğer bu çalışmayla ilgili olarak bir sorunuz olursa ya da çalışma tamamlandıktan sonra ilgili sonuçlar hakkında bilgi edinmek istiyorsanız Anıl Kadir ERANIL ile bağlantıya geçebilirsiniz.

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacılar

Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU

Anıl Kadir ERANIL

Adres: Nevşehir Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Merkezi

Merkez/Nevşehir

Tel:

E-posta:

İmza:

Bu çalışmada istediğim anda, kendimi rahatsız hissettiğimde katılımdan vazgeçebileceğimi ve bu durumun bana herhangi bir sorumluluk getirmeyeceğini, toplanacak tüm bilgilerin başkalarıyla paylaşılmayacağını ve kesinlikle gizli tutulacağını, çalışmaya katılımımın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğunu ve çalışmanın yapılabilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan "etik komisyon onayının" alındığını biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Tarih:

Adı Soyadı:

Adres:

İmza:

EK-B3: Görüşme Yönergesi

Eğitim Yönetimi Modelinin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilmesine İlişkin Görüşme Yönergesi

Görüşme süreci aşağıda yer alan maddeler ışığında gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda:

- Araştırmacı katılımcıya gönüllü katılım (Ek-B2) formunu okuyacaktır. Katılımcının kabul etmesi durumunda gönüllü katılım formu katılımcı tarafından imzalanacaktır.
- Katılımcının kabul etmesi durumunda ses kaydı değilse araştırmacı tarafından görüşme notları alınacaktır.
- Araştırmacı katılımcıya kişisel bilgi formu (Ek-B4) sunacaktır. Katılımcının bu doldurması rica edilecektir. Katılımcının doldurmama, istediği bilgileri doldurma veya tümünü doldurması kendi isteğine bağlıdır.
- Toplamda kaç sorunun katılımcıya yöneltileceği açıklanacaktır.
- Katılımcıya görüşme formunda yer alan soruların sorulmasına geçilmeden önce ilgili katmanın ifade ettiği anlam katılımcıya açıklanacaktır.
- Bu aşamalardan sonra soru aşamasına geçilecektir.
- Katılımcıya yöneltilen sorulardan biri tamamlanmadan diğerine geçilmeyecektir. Katılımcı dilediği soruyu yanıtlamayabilir.
- Katılımcı ilgili soruya yanıt verirken yanıtlar konunun dışına çıktığı durumlarda araştırmacı konuyu tekrar soruya doğru çekecektir.
- Katılımcı soruyu tam olarak anlayamadığı zaman araştırmacı her katılımcıya aynı açıklamayı yapacaktır.
- Görüşme tamamlandıktan sonra katılımcının kabul etmesi durumunda ses dosyası dinletilecektir veya görüşme notları okutulacaktır. Katılımcının istemediği ses kaydı yerleri veya görüşme notları veri analizine dahil edilmeyecektir.
- Araştırma sonuçlarını merak eden araştırmacıya ulaşabilecekleri iletişim adresi sunulacaktır. Araştırma tamamlandığında ilgili sonuçlar bilgiyi talep eden katılımcılarla paylaşılacaktır.

EK-B4: Kişisel Bilgiler Formu

- Yaşınız:
- Cinsiyetiniz:
- Branşınız:
- Mesleki kıdeminiz:
- Öğrenim durumunuz:
- Mezun olduğunuz lisans programınız:
- Lisansüstü eğitim yaptıysanız hangi alanda yaptınız?
- Eğitim Yönetimi ya da yönetim alanında eğitim aldınız mı? Evetse, lütfen belirtiniz...
- Yöneticilik yaptınız mı? Kaç yıllık yöneticilik deneyiminiz vardır?
- Kariyerinizde hangi görevlerde bulundunuz sırasıyla lütfen belirtiniz.

EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 19/10/2020
Sayı: 35853172-600-E.00001291850
0001291850

Sayı : 35853172-600
Konu : Anıl Kadir ERANIL Hk. (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 18.09.2020 tarihli ve E-51944218-600-00001241925 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Anıl Kadir ERANIL**'ın **Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü “**Eğitim Yönetimi Modelinin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilmesi**” başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **13 Ekim 2020** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden f14681b9-091c-4c12-9b39-6d6d33a6872a kodu ile erişebilirsiniz.
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

Duygu Didem İLFRİ



EK-D: Kurumlardan Alınan İzinler

EK-D1: Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Araştırma İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Tarih:
05/01/2021
Sayı:
E-605.01-000C
0001389436

Sayı : E-49614598-605.01-18787705
Konu : Araştırma Uygulama İzni

05.01.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün 18/12/2020 tarihli ve 18251413 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığı'nın 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Anıl Kadir ERANIL'ın "Eğitim Yönetimi Modelinin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilmesi" başlıklı tezine veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin yazı ve ekleri Başkanlığımız tarafından incelenmiştir.

Araştırmanın, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte ilgili genel müdürlüklerin izni ile denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek: Veri Toplama Araçları (4 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne

Bilgi:
B Planı

Adres : Atatürk Bulvarı 06648 Kızılay/Ankara

Telefon No : 0 (312) 413 27 55
E-Posta: sgb_arastirmaizinleri@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kcp.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Ceyla AYGÜN Koordinatör
Unvan : Öğretmen
İnternet Adresi: Faks:3124186401

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 03ab-6ba9-374a-be86-0944 kodu ile teyit edilebilir.

EĞİTİM YÖNETİMİ MODELİNİN EKOLOJİK SİSTEMLER KURAMI BAĞLAMINDA GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim dalında, danışmanlığımı Doç. Dr. Nihan Demirkasimoğlu'nun yürüttüğü bu çalışmada doktora tezi için veri toplanması amaçlanmaktadır. **Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.** Çalışmayı istediğiniz zaman sonlandırabilirsiniz. Çalışmaya onay vermeden önce ya da çalışma esnasında aklınıza gelen soruları araştırmacıya sormaktan çekinmeyiniz.

Veriler formda yer alan sorular ile görüşme yapılarak toplanacaktır. Her bir soruyu içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir. Bu araştırmada konunun derinlemesine irdelenmesi amaçlandığından görüşme formundaki soruların yanıtlanması esnasında araştırmacı ile paylaşacağınız ilave bilgiler de araştırma için önem arz etmektedir. Bu nedenle, görüşme anında not almada yaşanacak güçlüklerin önüne geçmek ve veri kaybını önlemek adına **izin verdiğiniz takdirde ses kaydı alma yoluna başvurulabilir.** Ses kaydı alındığı takdirde, ses kaydı alınan görüşmeler çözümlendikten sonra, görüşme metnini okuyabilir ve onaylayabilirsiniz.

Araştırmada kimlik bilgileriniz istenmemekle birlikte, verdiğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacaktır. Veriler sadece akademik amaçlı olarak kullanılacaktır. Görüşme formunun uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan "etik komisyon onayı" alınmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli yasal izinler de alınmıştır.

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Anıl Kadir Eraml,

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi



1. Katman: Mikrosistem

Mikrosistem bir bireyin iletişiminde olduğu yakın çevresini ifade etmektedir. Örneğin bir öğrencinin sınıf arkadaşları ile olan iletişimi, ailesi, okul ortamı ve yakın çevresi bu katmanda yer almaktadır. Öğrenci bu çevreden etkilenmektedir ve kişiler arası ilişkilerini, faaliyetlerini ve kültürünü bu çevreden alır.

1. Sorunun ilgili paydaşları: Ö, OY

1. Türk eğitim sistemindeki öğrenci öğretmen ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?

1.1. Öğrenci-öğretmen ilişkileri idealde nasıl olmalıdır?

Bu ilişkiyi hangi sözcüklerle açıklarsınız?

2. Sorunun ilgili paydaşları: Ö, OY

2. Türk eğitim sisteminde öğrencilerin okuldaki arkadaşları ile ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?

2.1. Öğrencilerin okuldaki arkadaşları ile ilişkileri idealde nasıl olmalıdır?

Öğrenci öğrenci ilişkilerine yönelik birkaç örnek verebilir misiniz?

3. Sorunun ilgili paydaşları: OY, BT, A, TT

3. Türk eğitim sisteminde bir çocuğun nitelikli eğitim alabilmesi için gerekli koşullar nelerdir?

3.1. Nitelikli bir eğitim alınabilmesi için sizce olması gereken koşullar nelerdir?

2. Katman: Mezosistem

Mezosistem bir bireyin etkileşimde olduğu mikrosistem öğelerini (aile, yakın çevre, okul vb.) ifade eder. Bu öğeler birbirleri ile de etkileşim halindedir. Bir öğrencinin mezosistemi etkileşim içerisinde olduğu aile, yakın çevre ve okul gibi öğelerin hepsidir.

4. Sorunun ilgili paydaşları: Ö, OY

4. Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin okul yönetimi ile ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz? Öğretmen ve okul yönetimi arasında ilişki idealde nasıl olmalıdır?

4.1. Öğretmen ve okul yönetimi arasında ideal ilişki sizce nasıl olmalıdır?

5. Sorunun ilgili paydaşları: Ö, OY, A

5. Türk eğitim sisteminde çocuğun içinde yaşadığı çevrenin (yaşadığı semt, mahalle ve sosyal çevre) çocuğun eğitim yaşamına yansımaları nasıldır?

6. Sorunun ilgili paydaşları: OY, TT, BT

6. Türk eğitim sisteminde okul yönetiminin yakın çevresi (okul çevresindeki veliler, ilçe müdürlükleri ve okul çevresindeki esnaflar, vb.) ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?

Türk eğitim sisteminde okul yönetiminin uzak çevresi (bakanlık, sendikalar, valilikler vb.) ilişkilerini nasıl değerlendirirsiniz?

6.1. Bu ilişki idealde nasıl olmalıdır?

7. Sorunun ilgili paydaşları: Ö, OY

7. Türk eğitim sisteminde öğrencinin karşılaştığı sorunların (ailesi ile sorunlar, arkadaşlarıyla sorunlar vb.) çözümünde okul yönetimleri nasıl bir rol üstlenmektedir?

7.1. Bu rol idealde nasıl olmalıdır?

3. Katman: Ekzosistem

Ekzosistem kişiyi doğrudan etkilemeyen ancak dolaylı da olsa etkileyen bir katmandır. Örneğin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan bir karar doğrudan öğrencinin temas ettiği bir ortamda gerçekleşmemesine rağmen öğrencinin okulunu, eğitim hayatını etkileyen bir durumdur.

8. Sorunun ilgili paydaşları: Hepsi

8. Türk eğitim sistemindeki mevcut denetim yapısını nasıl değerlendiriyorsunuz?

8.1. İdeal denetim yapısı nasıl olmalıdır?

9. Sorunun ilgili paydaşları: Hepsi

9. Türk eğitim sistemindeki mevcut finansman yapısını nasıl değerlendiriyorsunuz?

9.1. İdeal finansman yapısı nasıl olmalıdır?



10. Sorunun ilgili paydaşları: Ö, TT, BT, A

10. Türk eğitim sisteminde öğrenciyi etkileyen kritik kararlar (sınav sistemi, okul yapılanması vb.) nasıl alınmaktadır?

10.1. Karar alma sürecinde ideal süreç nedir? Neden?

11. Sorunun ilgili paydaşları: OY, TT, BT

11. Türk eğitim sisteminde düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okulların desteklenmesinde merkezi yapıların rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?

Türk eğitim sisteminde düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okulların desteklenmesinde yerel yapıların rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?

11.1. Bu yapıların olması gereken ideal rolü nedir? Neden?

4. Katman: Makrosistem

Makrosistem inançları, kültürleri ve yaşam tarzlarını ifade etmektedir. Bir öğrencinin içerisinde bulunduğu çevrenin kültürel yapısı örnek olarak gösterilebilir. Öğrencinin ailesinin yaşama bakış açısı da bu katmanda yer alan durumlardır.

12. Sorunun ilgili paydaşları: TT, BT, A

12. Türkiye'deki kültürel yapı ve insanların yaşam biçimleri ile eğitim sistemi arasında nasıl bir ilişki vardır?

13. Sorunun ilgili paydaşları: Hepsi

13. Türk eğitim sisteminde farklılıkların yönetimini nasıl değerlendirirsiniz?

13.1. Türk eğitim sisteminin bu farklılıklara olması gereken yaklaşımı sizce nasıl olmalıdır?

5. Katman: Kronosistem

Kronosistem zaman içerisindeki değişimi ifade etmektedir. Bu değişim tüm katmanları etkilemektedir. Örneğin yıllar önce kullanılan eğitim materyalleri ile şu an kullanılan eğitim materyallerinin değişiklik göstermesi kronosistem katmanının yaşattığı zamana dayalı değişim olarak ifade edilebilir.

14. Sorunun ilgili paydaşları: Hepsi

14. Size göre Türk eğitim sisteminin tarihindeki kritik olaylar ve gelişmeler nelerdir?

Bu olayların eğitime etkisi sizce nasıl oldu?

Kendi yaşadığınız veya geçmiş olaylardan kritik olaylara örnekler verebilir misiniz?

15. Sorunun ilgili paydaşları: Hepsi

15. Teknolojinin Türk eğitim sistemi ile ilişkisini nasıl değerlendirirsiniz?

15.1. Teknoloji ve eğitim sistemi arasındaki ilişki idealde nasıl olmalıdır?

Paydaşlara dair kısaltmalar ve ifade ettiği anlamlar:

- Öğretmen (Ö)
- Okul yöneticisi (OY)
- Taşra teşkilatı (TT)
- Bakanlık merkez teşkilatı (BT)
- Akademisyen (A)



Bilgi Formu

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Branşınız (öğretmenler için):

Mesleki kademiniz:

Öğrenim durumunuz:

Mezun olduğunuz lisans programınız:

Lisansüstü eğitim yaptıysanız hangi alanda yaptınız?

Eğitim Yönetimi ya da yönetim alanında eğitim aldınız mı? Evetse, lütfen belirtiniz...

Yöneticilik yaptınız mı? Kaç yıllık yöneticilik deneyiminiz vardır?

Kariyerinizde hangi görevlerde bulundunuz sırasıyla lütfen belirtiniz.



EK-D2: Gazi Üniversitesi Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.11.2020-E.118234



Tarih:
09/11/2020
Sayı: -044-
E.00001321636



0001321636

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı



Sayı : 29554917-044-
Konu : Anketler (Anıl Kadir ERANIL)

GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

İlgi : 04.11.2020 tarihli ve 89377925-044- 117819 sayılı yazı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Anıl Kadir ERANIL'ın, Doç. Dr. Nihan KASIMOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü "Eğitim Yönetimi Modelinin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi, Bölüm Başkanlığımızca uygun görülmektedir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ
Bölüm Başkanı



Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü P.K:06500
Teknikokullar/ANKARA
Tel:0 (312) 202 82 30 Faks:0 (312) 222 83 87
e-Posta :egitimbilimleri@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://gef-egitimbilimleri.gazi.edu.tr/

Bilgi için :Neriman Aydoğdu
Bölüm Sekreteri
Telefon No:03122021821



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 89377925-044-
Konu : Anketler (Anıl Kadir ERANIL)

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 03.11.2020 tarihli ve 17311665-044- 117578 sayılı yazı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Anıl Kadir ERANIL'ın, Doç. Dr. Nihan KASIMOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü "Eğitim Yönetimi Modelinin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi ile ilgili bölüm görüşü yazımız ekinde gönderilmektedir.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mahmut SELVİ
Dekan V.

Ek: 1 sayfa





Tarih: 09/11/2020
Sayı: -044-
E.00001321636



0001321636



* B E N F A K T İ S Y *

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 17311665-044-
Konu : Anketler (Anıl Kadir ERANIL)

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 02.11.2020 tarihli ve 00001311182 sayılı yazı.
b) 05.11.2020 tarihli ve 89377925-044- 118674 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Anıl Kadir ERANIL'ın, Doç. Dr. Nihan KASIMOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğü "Eğitim Yönetimi Modelinin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Gazi Eğitim Fakültesi bünyesinde uygulama yapmasına izin verilmesine dair ilgi (a) yazınızı adı geçen Fakülte Dekanlığına iletilmiş olup, ilgi (b) cevabi yazı ve eki ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi (b) yazı ve eki (2 sayfa)



Evrakı Doğrulamak İçin: <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr/BelgeDogrulama.aspx>
Gazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı Rektörlük Kampüsü Emniyet Mah.
Bandırma Cad. No: 6/6 06500 Yenimahalle/ ANKARA
Tel:0 (312) 212 68 40 Faks:0 (312) 202 28 08
e-Posta :ogris@gazi.edu.tr İnternet Adresi :www.ogris.gazi.edu.tr

Pin: 98802
Bilgi için :Talip Gümüş
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No:312 202 28 21

EK-D3: Ankara Üniversitesi Araştırma İzni



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 32698431-044-E.4616
Konu : Anıl Kadir ERANIL Anket Uygulama
İzni Hk.

27.11.2020

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 11.11.2020 tarihli ve 14267719-302.14.01-E.76471 sayılı yazınız.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Anıl Kadir ERANIL'ın "Eğitim Yönetimi Modelinin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilmesi " başlıklı tezi kapsamında ilgi yazıda yer alan link üzerinden uygulama yapılması isteği, Fakültemiz Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğretim elemanlarına duyurulmuş olup, öğretim elemanlarımızın (istekleri doğrultusunda) gönüllülük esasına dayalı olarak yapılması koşuluyla Dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ
Dekan V.

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : QPFVSLT Belge Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ankara-universitesi-ebys>
Ankara Üniversitesi Cebeci Yerleşkesi Cebeci-Çankaya/Ankara /ANKARA
Telefon No: 0312 363 33 50 Belge Geçer No: 0312 363 61 45 Kep Adresi:
ankunvrek@ankuni.hs01.kep.tr
e-posta: - internet adresi: -

Bilgi için:Ebru YALIM
Memur





T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Tarih:
16/12/2020
Sayı:
-302.14.05-
E.00001365571

0001365571

Sayı : 14267719-302.14.01-E.81315

16.12.2020

Konu : Anıl Kadir ERANIL hk.

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi : a) 02.11.2020 tarihli ve 51944218-300-00001311182 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı'nın 27.11.2020 tarihli ve 32698431-044-E.4616 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Anıl Kadir ERANIL'ın "Eğitim Yönetimi Modelinin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilmesi" başlıklı tezi kapsamında uygulama yapma isteği hakkında Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı'ndan alınan 27/11/2020 tarih ve 32698431-044-E.4616 sayılı yazı örneği ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinize saygı ile arz ederim.

Prof. Dr. Ayşen APAYDIN
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek : Yazı örneği (1 sayfa)

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : CNPEOJFJ Belge Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ankara-universitesi-ebys>
Tandoğan Yerleşkesi Döğol Caddesi 06100 Tandoğan / ANKARA
Telefon No: 0312 214 13 50 Belge Geçer No: 0312 223 43 67
e-posta: auogrisl@ankara.edu.tr Twitter: [@AnkaraUniKep](https://twitter.com/AnkaraUniKep) Adresi:
ankunvrk@ankuni.hso1.kep.tr

Bilgi için: Duygu UYGUR
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: (312) 214 13 50-
6163



EK-E: 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 bütününe 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.

01/07/2021

Anıl Kadir ERANIL

EK-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

01/07/2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Eğitim Yönetimi Modelinin Ekolojik Sistemler Kuramı Bağlamında Geliştirilmesi

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
24/06 /2021	435	897.625	24/06 /2021	%2	1593068479

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: Anıl Kadir ERANIL

Öğrenci No.: N17146972

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, İmza)

EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report

01/07/2021

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Development of The Educational Administration Model in The Context of Ecological Systems 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
24/06 /2021	435	897.625	24/06 /2021	%2	1593068479

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: Anil Kadir ERANIL

Student No.: N17146972

Department: Educational Sciences

Program: Educational Administration

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Assoc. Prof. Nihan DEMİRKASIMOĞLU, Signature)

EK-I: Yayımlama 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 6 ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

01 /07/2021

Anıl Kadir ERANIL

"*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 iş birliği 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.*

