

21.YÜZYILDA EĞİTİM: ÖĞRETMENLİKTEN LİDERLİĞE, DİJİTAL ÇAĞDAN HAYAT BOYU ÖĞRENMEYE KÜRESEL TRENDLER

Editör
GÖKAY AÇIKYILDIZ



BİDGE Yayınları

**21.YÜZYILDA EĞİTİM: ÖĞRETMENLİKTEN LİDERLİĞE,
DİJİTAL ÇAĞDAN HAYAT BOYU ÖĞRENMEYE KÜRESEL
TRENDLER**

Editör: GÖKAY AÇIKYILDIZ

ISBN: 978-625-372-638-6

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 26.03.2025

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İçindekiler

YÜKSEKÖĞRETİMDE HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ: KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ KURSLARIN GÜCÜNE ULUSLARARASI BAKIŞ.....	4
GÜLŞAH TAŞÇI	4
YENİLİKÇİ LİDERLİK	25
GAMZE AYDIN	25
ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ61	
BURCU SAVAŞ.....	61
AŞKIN KARADUMAN	61
DİJİTAL ÇAĞDA MATEMATİK EĞİTİMİ	85
Gökay AÇIKYILDIZ	85
TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE OKUL YÖNETİMİ (TESOY) DERSİ KAPSAMINDA YÖNETİM SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	112
NURAY SEVİNÇ	112
EĞİTİMDE YERELLEŞME	137
MUHAMMET BAHADIR	137
AN INVESTIGATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS' COMPETENCY-BASED TRAINING IN TÜRKİYE AND POLAND IN THE CONTEXT OF POLICIES	173
NURAY SEVİNÇ	173

YÜKSEKÖĞRETİMDE HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ: KİTLESEL AÇIK ÇEVİRİMİÇİ KURSLARIN GÜCÜNE ULUSLARARASI BAKIŞ

GÜLŞAH TAŞCI¹

Giriş

Hayat boyu öğrenme yarım yüzyıldır eğitim politikalarını şekillendirmektedir. Bu fikir, UNESCO'nun 1972'deki "*Öğrenmeyi Öğrenme*" raporuyla öne çıkmıştır ve bu rapor, hayat boyu öğrenmeyi eğitim politikaları için düzenleyici ilke olarak savunmuştur (Power & Maclean, 2012:29). Bu bağlamda, hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitime yönelik ihtiyaç, çağdaş toplumların dinamik sosyo-ekonomik gereklilikleriyle birlikte ilgi görmeye devam etmektedir (OECD, 2019).

Son yıllarda ise, 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi, hayat boyu öğrenme kavramını yeniden canlandırmış ve özellikle de ülkeleri '*kapsayıcı ve eşitlikçi kaliteli eğitim sağlamaya ve herkes için hayat boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmeye*' çağıran tek başına

¹ Doç. Dr., İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0003-0701-2824

bir hedef olan Sürdürülebilir Kalkınma Gündemi ile hümanist kökenlerine yeniden bağlamıştır (Atchoarena, 2021:312). OECD'nin (2019) raporunda belirttiği gibi, çağdaş toplumların dinamik ve ekonomik odaklı gereksinimlerine uyum sağlamak için hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitime giderek daha fazla önem verilmektedir.

Yükseköğretimde hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi, günümüzde bireylerin sürekli gelişimini destekleyen önemli bir süreç olarak öne çıkmakta ve bu bağlamda Kitleli Açık Çevrimiçi Kurslar (İngilizce yaygın kullanımıyla-Massive Open Online Courses-MOOCs) uluslararası düzeyde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle de Kitleli Açık Çevrimiçi Kursların ortaya çıkışı, bireylerin eğitim fırsatlarına erişiminde devrim yaratarak öğrenmeyi daha kapsayıcı, esnek ve ölçeklenebilir hale getirmiştir. Nitekim, Kitleli Açık Çevrimiçi Kurslar, özellikle yetişkin öğrenciler için zaman ve mekân kısıtlamalarını ortadan kaldırarak hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek için önemli bir potansiyel sunmakta ve öğrenme fırsatlarını dünya genelinde erişilebilir hale getirmektedir (Pappano, 2012).

Bununla birlikte, COVID-19 salgını 2020'de Kitleli Açık Çevrimiçi Kursların yaygınlaşmasını hızlandırarak dünya çapında milyonlarca kişinin bu platformlardan mesleki gelişim, kariyer, üniversiteye hazırlık kursları, hayat boyu öğrenme çabaları ve kurumsal e-öğrenme ve eğitim gibi amaçlarla yararlanmasında aracı bir rol üstlenmiştir (Ossiannilsson, 2022:1). Bu eksende, yükseköğretim kurumları, 21. yüzyıl öğrenenlerinin ve küresel pazarın değişen gereksinimlerine yanıt olarak hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitime giderek daha fazla öncelik vermektedir. Bundan dolayı, bu bölüm, yükseköğretimde hayat boyu öğrenme ile yetişkin eğitiminin iç içe geçmiş sürdürülebilirliği içinde Kitleli

Açık Çevrimiçi Kursların benimsenmesi arasındaki karmaşık ağı araştırarak ileriye dönük stratejileri aydınlatmayı amaçlamaktadır.

Yükseköğretimde Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi

Yükseköğretim kurumları, çağdaş küresel manzaranın ayrılmaz bileşenleri haline gelmiştir. Hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi, bireylerin hayatları boyunca sürekli olarak bilgi ve beceri kazanmalarını sağlayan, dinamik ve etkileşimli süreçlerdir. Zira, yükseköğretim kurumları, toplumsal dönüşümün itici güçleri olmaktan ziyade, giderek daha geniş toplumsal ve küresel eğilimler tarafından şekillendirilmektedir (Hedge & Hayward, 2004:128). Bununla birlikte, yükseköğretim kurumlarının rolleri sadece öğretim, bilimsel araştırma ve toplumsal katılımı kapsayan çok yönlü rollere hizmet etmek değil, aynı zamanda kültürler arası değişimi ve uluslararası iş birliğini teşvik eden hayat boyu öğrenme fırsatlarını da kapsayacak şekilde genişlemiştir. Dahası, öğrenme hayat boyu süren bir uğraş olduğundan, bu işlevler kalıcı bir bilişsel gelişim sürecini kolaylaştırmak üzere tasarlanmıştır (Volbrecht & Walter, 2000).

Günümüzün yükseköğretim kurumları, bireylerin hayat boyu öğrenmeye olmalarını teşvik etme ve destekleme konusunda önemli bir role sahiptir. Avrupa Konseyi, Avrupa Komisyonu, OECD, UNESCO gibi kilit uluslararası kuruluşlar hayat boyu öğrenmeyi savunarak evrensel hayat boyu öğrenme ilkesinin teşvik edilmesinde önemli bir rol oynamıştır ve takip eden yıllarda, hayat boyu öğrenme terminolojisi ve sıkça kullanılan '*beşikten mezara*' metaforu varlığını sürdürmeye devam etmiştir (Atchoarena, 2021: 311). İlk olarak 1970'ler ve 1990'lardaki ufuk açıcı raporlarda dile getirilen bu ideoloji, bireyin hayatı boyunca sürece kapsamlı ve sürekli eğitimi vurgulayan hâkim söylemlerle desteklenmektedir. Ayrıca, hayat boyu öğrenme, 1996'daki 'Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı'ndan bu yana Avrupa gündeminde yer almakta olup, önemi Bologna

Süreci, Lizbon Stratejisi ve AB 2020'de vurgulanmıştır (Atchoarena, 2021:311).

Hayat boyu öğrenme kavramı, örgün eğitim ortamlarının ötesine uzanan, geleneksel eğitimin çok yönlü bir genişlemesini kapsar. Ancak alan yazında hayat boyu öğrenme kavramının tanımlanması konusunda fikir birliği tam olarak sağlanmamıştır (Jarvis, 2004: 64-65; Volbrecht & Walters 2000: 286). Bu noktada hayat boyu öğrenme, “*kişisel ilgi, ihtiyaç ve becerilere bağlı olarak bireylerin hayatları boyunca devam eden öğrenme süreci*” olarak tanımlanmaktadır (Hiemstra, 1976:16). Bu tanımla uyumlu olarak Henschke (2014:36-46), müfredat dışı eğitim kaynaklarının sağlanmasının, yükseköğretim paradigması içinde hayat boyu öğrenmenin kritik bir boyutunu temsil ettiğini öne sürmektedir. Bu argüman kabul edildiğinde, yüksek öğrenimin birçok yönü için önemli çıkarımlar ortaya çıkmaktadır. Genel olarak bu çıkarımlar iki kategoriye ayrılmaktadır (Volbrecht & Walter, 2000): İlk olarak, yükseköğretim kurumlarının, çağdaş toplumsal normlar ve koşullarla uyumlu bir eğitim sağlayarak ve akademik ortamlar ile dış öğrenme bağlamları arasındaki bilgi alışverişini kolaylaştırarak uyumlu öğrenenleri teşvik etmesi beklenmektedir. İkinci olarak ise, bu kurumların, hayat boyu öğrenme felsefesine katkıda bulunan becerilerin geliştirilmesi ve ilgili niteliklerin elde edilmesi amacıyla personel, öğrenciler ve mezunlar için destek mekanizmaları sunması beklenmektedir. Bununla birlikte, UNESCO (2023), bireylerin, özellikle de marjinal ve dezavantajlı kesimlerden gelenlerin hem mesleki çabalara hem de kendi kendilerini geliştirmelerine yardımcı olacak hayat boyu öğrenme fırsatlarını takip etme haklarının altını çizmektedir.

Dünyada yaşanan değişim ve dönüşümler, eğitim kavramını da değişime uğratarak, zamansal olarak sınırlı tekil bir dönemin sınırlarını aşmıştır. Dolayısıyla, teknolojik ilerlemelerin hâkim

paradigması, sürekli öğrenme fırsatlarını gerekli kılmakta ve böylece bireysel tatmini, sosyal uyumu ve ekonomik refahı teşvik etmektedir (UNESCO, 2023). Teknoloji, kültür, ekonomi, hukuk ve eğitim alanlarındaki toplumsal değişimlerin hızlı salınımı, artan küresel bağlantılılıkla birleştiğinde, hayat boyu öğrenme yörüngesini benimseyerek uyum sağlama ve yanıt verme konusunda becerikli bireyler gerektirmektedir (Volbrecht & Walter, 2000). Bu paradigma öğrenmeyi, bireylerin küresel işgücünde varlıklarını sürdürebilmeleri için sürekli olarak yeni yetkinlikler ve bilgiler edindikleri dinamik bir süreç olarak kabul eder. Bu nedenle hayat boyu öğrenme, bireylerin hayatları boyunca sürekli eğitim ve öğrenme yoluyla kişisel, mesleki ve sosyal gelişimlerini sürdürmelerini sağlayan bir yaklaşımdır. Özetle, hayat boyu öğrenmenin nitelikleri beş belirgin özelliğe dikkat çekmektedir (Huang, 1995:324-325 akt. Aliana, 2005:87):

- Evrensellik, tüm bireyler için eğitim fırsatlarına engelsiz erişimin sağlanması;

- Birbirine bağlılık, farklı eğitim deneyimleri arasındaki sürekliliğin vurgulanması;

- Hayat boyu öğrenme, bireyin yaşam süresinin çeşitli aşamalarında eğitim faaliyetlerini içerir;

- Hedefler, yöntemler, zaman dilimleri, yerler, müfredat içeriği ve öğretim süreçlerinde esnekliği kolaylaştıran uyarlanabilir eğitim programının olması;

- Bağlamsal uygunluk, eğitim içeriğinin öğrencinin günlük yaşamına veya mesleğine doğrudan uygulanabilir olmasını sağlamasıdır.

Avustralyalı hayat boyu öğrenme teorisyeni Candy (2000), hayat boyu öğrenme fırsatlarının kolaylaştırılmasını açıklamak için

“aşağı doğru bağlantılar”, “yanal bağlantılar” ve “ileri doğru bağlantılar” kavramsal çerçevesini kullanmaktadır (Volbrecht & Walter, 2000): Özellikle, *aşağıya doğru bağlantılar*, yükseköğretim kurumları ile okullar, yetişkin eğitimi sağlayıcıları ve hazırlık kursları gibi dış kuruluşlar arasındaki bağlantı ile ilgilidir. Buna karşın *yanal bağlantılar*, eğitim kurumları ile ev içi, mesleki veya toplumsal ortamlar da dahil olmak üzere öğrenmenin gerçekleştiği müfredat dışı ortamlar arasındaki bağlantıları tanımlar. Hayat boyu öğrenmenin hayati bir bileşeni olan *ileri bağlantılar* ise, lisansüstü çalışmalar, sürekli mesleki gelişim programları, akademik personel geliştirme girişimleri, halka açık konferans serileri ve tanıtım faaliyetleri gibi çabalar yoluyla eğitim kurumları ve mezunlar arasında teşvik edilen ilişkileri kapsar (Volbrecht & Walter, 2000).

Yetişkin eğitimi ise, hayat boyu öğrenmenin en önemli bileşenlerinden biridir. Yetişkin öğrenimi, hayat boyu öğrenme için gerekli bir değişimin merkezine yerleştirilmiştir ve sınırları genişletilmiştir (Alheit & Dausien, 2002:18). Reischmann (2004), diğer araştırmacılardan farklı olarak yetişkin eğitimi hayat boyu öğrenme kavramıyla birlikte ele almıştır. Yetişkin eğitiminin Avrupa’da tarihsel kökleri, Antik Yunan ve Roma’ya kadar uzanan tarihe dayanmaktadır ancak modern yetişkin eğitimi Rönesans döneminde özellikle üniversite ve akademi gibi eğitim kurumlarının ortaya çıkmasıyla şekillenmeye başlamıştır (Rasmussen, 2014: 326-342), ancak, yetişkin eğitimi hem tanımı hem de sınırları noktasında araştırmacılar hala hemfikir değildir (Akman, Demirogları, Tuncel, & Kutlu, 2020:307). Yetişkin eğitimi, yetişkinlere öğretme bilimi ve sanatı olarak tanımlayan (Knowles, 1980), yetişkinlerin, eğitim ihtiyaçlarını genellikle kariyer değişikliği, kişisel gelişim ya da topluma uyum sağlama amacıyla karşıladıklarını belirtmektedir. Bu eksende, yetişkin eğitimi, erkeklerin ve kadınların, farklı anlayış ve farklı yetenek seviyelerinde, hayatları boyunca değişen rol ve sorumluluklarında değişen ilgi ve gereksinimlerine göre ihtiyaç

duydukları her türlü eğitici deneyimi içermektedir (Güneş & Deveci, 2021:35). Sonuç olarak, hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi, sadece mesleki becerilerin geliştirilmesiyle kalmaz, aynı zamanda sosyal, liderlik ve yaşam becerilerinin de geliştirilmesine olanak tanımaktadır (Laal, 2012: 4268-4272). Zira, yetişkin eğitime katılım, bireylerin bilgi ve becerilerini güncellemelerini, yeni beceriler edinmelerini ve toplumdaki değişen koşullara uyum sağlamalarını mümkün kılmaktadır (Illeris, 2009: 7-20).

Yükseköğretimde Kitlese Açık Çevrimiçi Kurslar

Kitlese Açık Çevrimiçi Kurs fikrine ait kavramları alan yazında “*Connectivism and Connective Knowledge*” adlı çalışması ile ilk uygulayan ve bu hareketin öncüleri olarak ortaya çıkan kişiler George Siemens ve Stephen Downes’tır (Bozkurt, 2015:61; Vezne, 2020:492). Kitlese Açık Çevrimiçi Kurslar, yükseköğretimde eğitim modellerini yeniden şekillendiren önemli bir entegrasyon sağlamıştır. Geleneksel üniversite eğitiminin sınırlamaları aşılma, öğrenciler coğrafi ve finansal engeller olmaksızın kaliteli eğitim materyallerine erişebilmektedir. Bu durum, üniversite ortamında çeşitliliği ve katılımı artırmanın yanı sıra öğrenme süreçlerini de zenginleştirmektedir. Özellikle de hayat boyu öğrenme, mesleki yeterlilik gelişimi, öğrenmenin geçerliliği ve derece tanınması gibi çeşitli alanlarda faydalar sağladığı belirtilmektedir (Ossiannilsson, Altınay, & Altınay, 2016:1). Kitlese Açık Çevrimiçi Kurslar sayesinde eğitim maliyetleri düşmekte ve seçkin kurumların derslerine küresel erişim imkânı doğmaktadır (Burd, Smith & Reisman, 2015:37-49), ancak Kitlese Açık Çevrimiçi Kursların kullanımının eğitim ve sosyo-ekonomik statü açısından zaten avantajlı olan öğrencilerle sınırlı kaldığına dair araştırmalar da bulunmaktadır (Pollack Ichou, 2018: 116-120). Bu nedenle, Kitlese Açık Çevrimiçi Kursların küresel eğitim eşitsizliklerini azaltma potansiyelinin, eğitime en çok ihtiyaç duyanlara ulaşma ve onları

elde tutma becerisine bağılı olduğı söylenebilir (Pollack Ichou, 2018: 116-120). Bundan dolayı, Kitlesele Açık Çevrimiçi Kurslar, birçok prestijli üniversite tarafından eğitimde fırsat eşitliğı sağılamak ve hayat boyu öğrenme süreçlerine katkıda bulunmak amacıyla geniş öğrenci kitlelerine ulaşmak için kullanılmaktadır. Bununla birlikte, Kitlesele Açık Çevrimiçi Kursları erişim açısından incelendiğinde, sadece yükseköğretimdeki lisans programları üzerine değıl, yetişkin öğrenimini de önemli bir şekilde etkilediğini göstermiştir (Alhazzani 2020:1).

Kitlesele Açık Çevrimiçi Kurslar, yükseköğretim alanında öğrencilere esnek öğrenme fırsatları sunarak, bilgiye erişimlerini artırmakta ve eğitimde fırsat eşitliğini desteklemektedir. Bu sayede, öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini yönetebilir ve ilgi alanlarına göre ders seçimi yapma özgürlüğüne sahip olmaktadırlar. Kitlesele Açık Çevrimiçi Kurslar, özellikle gelişmekte olan ülkelerde, yükseköğretime erişim sağılayan önemli bir araç haline gelmiştir. Bu durum, öğrencilerin farklı bakış açıları ve bilgi birikimlerinden faydalanarak daha geniş bir anlayış geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Fernández, 2023; Yıldız & Sural, 2019; Wu, Fitzgerald & Franken, 2019).

Kitlesele Açık Çevrimiçi Kurslar, genellikle üniversiteler ve özel kuruluşlar tarafından sunulmakta olup, geniş bir konu yelpazesini kapsar. Kitlesele Açık Çevrimiçi Kurslar, mobil öğrenme ve açık üniversiteler, erişimin genişlemesine katkıda bulunmaktadır (Knapper 2009: 63-70). Bu kurslar, öğrencilere ve profesyonellere farklı alanlarda bilgi edinme fırsatı sunarak, kariyerlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, katılımcılar, kendi hızlarında öğrenme imkânı bulmakta ve çeşitli kaynaklara erişim sağılayarak, güncel bilgileri takip edebilmektedirler (Bennett, Witten, Clayton & Corich, 2013; Peters & Seruga, 2016; Wu & ark., 2019). Ayrıca, Kitlesele Açık Çevrimiçi Kursların, etkisi, özellikle ders içeriklerinin genişletilmesi ve öğrenme yöntemlerinin

çeşitlendirilmesi açısından belirgin bir şekilde görülebilir. Geleneksel yöntemlerin ötesine geçerek, öğrenciler farklı disiplinlerdeki eğitimleri deneyimleme fırsatı bulmakta, eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi becerileri geliştirmeye yönelik interaktif platformlar üzerinde çalışmalar yapmaktadır.

Yükseköğretimde Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi: Bir Katalizör Olarak Kitlese Açık Çevrimiçi Kurslar

Yükseköğretimde hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi konularında Kitlese Açık Çevrimiçi Kurslar önemli rol oynamaktadır. Kitlese Açık Çevrimiçi Kurslar, her yaştan bireyin eğitimine erişimini kolaylaştırarak hayat boyu öğrenmeyi teşvik eden bir araç olarak öne çıkmaktadır. Özellikle, bu tür kurslar, hem geleneksel eğitim sistemlerine alternatif sunmakta hem de bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerine olanak tanımaktadır. Ayrıca, Kitlese Açık Çevrimiçi Kurslar öğrencilere kendi öğrenme hızlarında ilerleme ve öğrenme hedeflerini belirleme özgürlüğü sunmaktadır (Shoukat & ark., 2024; Yu & ark., 2017). Yükseköğretimde Kitlese Açık Çevrimiçi Kursların kullanımına yönelik son dönemdeki eğilim ve COVID-19'un neden olduğu köklü değişiklikler, akademik liderlere yönelik çevrimiçi mesleki gelişimin benimsenmesini arttırmaktadır (Dinh & ark., 2023: 721).

Yükseköğretim kurumlarının Kitlese Açık Çevrimiçi Kurslarını, sunmasının altı temel hedefi vardır. Bunlar şunlardır (Hollands & Tirthali, 2014:1): Erişimi genişletmek; marka oluşturmak ve sürdürmek, maliyetleri düşürerek veya gelirleri artırarak ekonomiyi iyileştirmek; eğitim çıktılarını iyileştirmek, öğretme ve öğrenmede yenilik ve öğretme ve öğrenme üzerine araştırma yapmaktır. Görüldüğü üzere, Kitlese Açık Çevrimiçi Kurs fikri, eğitimde büyük bir değişim yaşandığını göstermektedir. Kitlese Açık Çevrimiçi Kurslar geleneksel eğitim yöntemlerinin ötesine geçip esnek öğrenme fırsatları sunarak, insanların çeşitli

konularda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bu özellikleri sayesinde, Kitlesel Açık Çevrimiçi Kurslar dünyadaki herkese ulaşarak eğitimde fırsat eşitliği sağlamayı hedeflemektedir. Bu eksende, Kitlesel Açık Çevrimiçi Kurslar yetişkin öğrencilere ileri düzey beceri ve bilgi edinmeleri için yeni fırsatlar sunarak, hız ve zamansal esneklik özerkliği sağlamıştır (Yu & ark., 2017). Bu uyarlanabilirlik, ayrıca, Kitlesel Açık Çevrimiçi Kursların uluslararası kapsamı fikir alışverişini kolaylaştırmakta, kültürlerarası anlayışı, bakış açılarının çeşitliliğini ve dünya çapındaki öğrenciler arasında iş birliğine dayalı öğrenmeyi teşvik etmekte ve böylece kültürler arası takdiri artırmaktadır (Yuan & Powel, 2013). Dolayısıyla, Kitlesel Açık Çevrimiçi Kurslar öğrenme ortamları olarak görev yapmakta; hayat boyu öğrenme için harika fırsat ve deneyimler sunmaktadır (Bozkurt, 2015: 63). Bu nedenle, Kitleler Açık Çevrimiçi Kurslar, yükseköğretimde eğitim olanaklarını genişleterek, bireylerin hayat boyu öğrenme süreçlerine katkı sağlamakta önemli bir rol oynamaktadır. Kitlesel Açık Çevrimiçi Kurslar, yükseköğretim alanında devrim niteliğinde bir yaklaşım sunarak, dünya genelindeki bireylere erişilebilir ve esnek öğrenme fırsatları sağlamaktadır. Bu kurslar, farklı alanlarda uzmanlaşmak isteyen bireylere, kendi hızlarında öğrenme imkânı sunarak, geleneksel eğitim modellerine alternatif oluşturmaktadır. Ayrıca, Kitlesel Açık Çevrimiçi Kurslar, eğitimde eşitlik sağlamak amacıyla coğrafi ve ekonomik engelleri aşarak daha geniş bir kitleye ulaşmayı hedeflemektedir (Hughes & Dobbins, 2015).

Örneğin, Kitlesel Açık Çevrimiçi Kurslar kullanılarak çok sayıda çevrimiçi mesleki gelişim programı tasarlanmıştır (Misra 2018:66-77). Bununla birlikte, kursların hayat boyu öğrenmeye katkısı, isteyen herkese tüm eğitim seviyelerinde kaliteli eğitime erişim sunarak, neyi, ne zaman, nerede ve ne kadar öğreneceğine karar veren öğrenciye özgürlük, esneklik ve bağımsızlık sağlayarak açıkça görülmektedir. Bu yönüyle, Kitleler Açık Çevrimiçi Kurslar,

yükseköğretimde hayat boyu öğrenmeyi destekleyen ve erişim imkânlarını genişleten önemli bir eğitim modelidir. Bu kurslar, dünya genelindeki öğrencilere, çalışanlara ve kariyerlerini geliştirmek isteyen bireylere çeşitli konularda bilgi ve beceri kazandırmaktadır. Ayrıca, çevrimiçi platformlar aracılığıyla sunulmaları, eğitimde eşitlik sağlamakta ve kaynaklara ulaşımında önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum, özellikle dezavantajlı grupların eğitim olanaklarına erişimini artırarak bireylerin kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Bu sayede, bireyler ihtiyaç duydukları bilgiye erişmek için daha fazla fırsata sahip olmakta ve kendi kariyer gelişimlerini desteklemek adına önemli adımlar atabilmektedirler. Bu durum, özellikle bireylerin kendi hızlarında öğrenmelerine ve kişisel hedeflerine ulaşmalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca, bu platformlar sayesinde katılımcılar, farklı kültürlerden ve coğrafyalardan gelen bireylerle etkileşim kurarak, küresel bir perspektif kazanma fırsatına sahip olmaktadır (Hughes & Dobbins, 2015).

Kitlesel Açık Çevrimiçi Kurslar, farklı ülkelerde yükseköğretim sistemlerinin değişiminde de önemli rol oynamaktadır ve bu uygulamalar, eğitimde erişilebilirlik, çeşitlilik ve esneklik gibi kavramları ön plana çıkarmaktadır. Bu bağlamda, farklı ülkelerdeki Kitlesel Açık Çevrimiçi Kurslar öğrenme süreçlerini zenginleştiren çeşitli stratejiler ve yenilikçi yaklaşımlar sunarak hem bireylerin hem de kurumların eğitimdeki rolünü yeniden şekillendirmektedir. Özellikle, bu kurslar, birçok öğrencinin ve profesyonelin hayat boyu öğrenme hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu açıdan, çeşitli ülkelerdeki Kitlesel Açık Çevrimiçi Kurslar eğitim sistemlerine entegrasyonu sağlayarak bireylerin öğrenme süreçlerini desteklemektedir. Örneğin; Harvard, MIT, Stanford ve UC Berkeley gibi önemli kurumlar, eğitime erişimi sağlayarak, fırsat eşitsizliğini azaltma noktasında hayat boyu öğrenme olanaklarını teşvik etmekte ve kaliteli eğitim içeriğini

küresel olarak dağıtmak için Kitlesele Açık Çevrimiçi Kursların potansiyelinden yararlanmakta, böylece dijital öğrenme paradigmasını yeniden tanımlamakta ve erişimini kapsamlı bir şekilde genişletmektedir (Laurillard, 2012; OECD, 2019; Siemens, 2013). Benzer şekilde, Avrupa kıtası da hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi bağlamında Kitlesele Açık Çevrimiçi Kursların benimsenmesini teşvik etmede etkili olmuştur. Yakın zamanda Kitlesele Açık Çevrimiçi Kurslar- sadece ABD'de değil, Avrupa'da ve özellikle İngiltere'de de kök saldığına tanık olunmuştur (Mayo, 2019:58). Bu eğitim stratejisi, Kitlesele Açık Çevrimiçi Kurslar küresel olarak bireylerin kişisel ve profesyonel ilerlemelerini sürdürmeleri için çok önemli bir araç olarak ortaya çıkmış ve devam eden bilişsel ve profesyonel gelişimlerini kolaylaştırmıştır (Pappano, 2012; Siemens, 2013).

Bunun yanı sıra, dünya genelinde pek çok yükseköğretim kurumu uluslararasılaşmayı stratejik gündemlerinin üst sıralarına yerleştirmekte ve öncelikli olarak öğrencilere genellikle geçici yurtdışı eğitim programları aracılığıyla uluslararası deneyimler kazandırmayı amaçlamaktadır (Taşçı & Kenan, 2021: 1). Bununla birlikte, fiziksel hareketlilik, ağırlıklı olarak seçkin bir azınlığa tanınan özel bir ayrıcalık olmaya devam etmektedir (Bruhn-Zass, 2023:372). Dijitalleşme, yükseköğretimdeki uluslararası faaliyetleri de değiştirmiş ve uluslararasılaşmanın “uzak” biçimlerini teşvik etmiştir. Daha sonra, kampüs tabanlı uluslararası eğitimde çevrimiçi ve uzaktan eğitimden sanal iş birliği uygulamaları başlatılmıştır. Buna ek olarak, Açık Eğitim Kaynakları ve Kitlesele Açık Çevrimiçi Kurslar ulusötesi eğitimin önünü açmıştır: Öğretme ve öğrenme materyalleri ve tüm dersler küresel ölçekte herkesin erişimine açık hale gelmiştir (Bruhn-Zass, 2023:372).

Ayrıca, uluslararası iş birlikleri ve ortaklıklar, yükseköğretimde hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi alanında

kitle kaynaklı Kitlesele Açık Çevrimiçi Kursların etkisini artırmak için kritik bir rol oynamaktadır. Bu iş birlikleri, farklı ÷lkelerdeki eğitim kurumlarının bilgi ve kaynakları paylaşmasını sağlayarak, öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve katılımcıların küresel bir perspektiften faydalanmalarını mümkün kılmaktadır. Ayrıca, bu ortaklıklar sayesinde, çeşitli kültürel bağlamlarda eğitim materyalleri ve öğretim yöntemleri geliştirilmekte, böylece daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşılmaktadır. Bu sayede, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlanmakta ve eğitimde fırsat eşitliğı teşvik edilmektedir. Bu iş birlikleri sayesinde, farklı kültürler ve eğitim sistemleri arasında bilgi alışverişı sağlanmakta ve bu da katılımcıların eğitim deneyimlerini zenginleştirmektedir.

Sonuç

Üniversitelerdeki Kitlesele Açık Çevrimiçi Kurslar yükseköğretimde hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi anlayışını güçlendirerek, öğrencilere ve profesyonellere esnek öğrenme fırsatları sunmaktadır. Ücretsiz veya düşük bir maliyetle erişilebilir, esnek, uygun fiyatlı ve hızlı bir şekilde tamamlanmasını sağlayarak yükseköğrenimin erişilebilir olmasını vaat etmektedir (Yuan & Powel, 2013:18). Bu uygulamalar, farklı alanlarda bilgi edinmeyi teşvik ederek, bireylerin kariyer gelişimlerini desteklemekte ve daha geniş bir kitleye ulaşmalarını sağlamaktadır. Bu sayede, bireyler yalnızca mesleki becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda kişisel ilgi alanlarını da keşfetme fırsatı bulmaktadırlar. Ayrıca, bu tür uygulamalar uluslararası düzeyde iş birliklerini teşvik ederek, farklı kültürler arasında bilgi alışverişini artırmaktadır. Bu durum, üniversitelerin farklı coğrafyalardan gelen öğrencileri bir araya getirerek, çeşitli bakış açıları ve deneyimlerin paylaşılmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca, Kitlesele Açık Çevrimiçi Kurslar, sayesinde eğitim materyallerine erişim kolaylaşmakta ve eğitimde eşitlik sağlanmaktadır. Üniversiteler, Kitlesele Açık Çevrimiçi Kurslar,

aracılığıyla derslerini daha geniş kitlelere ulaştırarak, öğrenme süreçlerini dönüştürmekte ve geleneksel eğitim anlayışını yeniden şekillendirmektedir (Yıldız & Sural, 2019; Yuan & Powell, 2013; Wu & ark., 2019).

Görüldüğü üzere, yükseköğretimde hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi alanında Kitlel Açık Çevrimiçi Kursların sunduğu imkanlar, uluslararası düzeyde önemli bir dönüşüm sürecini tetiklemiştir. Bu bağlamda, Kitlel Açık Çevrimiçi Kurslar, bireylerin bilgiye erişimlerini kolaylaştırarak, öğrenme süreçlerini daha esnek ve erişilebilir hale getirmiştir. Uluslararası düzeyde, bu kurslar sayesinde farklı kültürlerden gelen bireyler, ortak bir öğrenme platformunda bir araya gelerek deneyimlerini paylaşma fırsatı bulmuşlardır. Bu durum, bireylerin farklı bakış açılarını anlamalarına ve zengin bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanımaktadır. Ayrıca, bu platformlar aracılığıyla sağlanan kaynaklar ve eğitim materyalleri, katılımcıların kendi öğrenme süreçlerini özelleştirmelerine olanak tanımaktadır (Shoukat & ark., 2024; Yu & ark., 2017). Bu bağlamda, yükseköğretim kurumları, öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek ve erişilebilir kılmak amacıyla daha fazla çevrimiçi kaynak sunmalıdır. Bu yönüyle, Kitlel Açık Çevrimiçi Kurslar bireylerin mesleki becerilerini geliştirmelerine, yeni alanlar hakkında bilgi edinmelerine ve kariyerlerini ilerletmelerine olanak tanımaktadır.

Sonuç olarak, Kitlel Açık Çevrimiçi Kurslar, yükseköğretimde hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi alanında önemli bir rol oynamakta, küresel ölçekte bireylerin yetkinliklerini geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Bu kurslar, bireylerin kariyerlerine olumlu katkıda bulunarak, sürekli öğrenme süreçlerini desteklemekte ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktadır. Bununla birlikte, yükseköğretim kurumları, bu tür programları daha etkili hale getirerek, katılımcıların ihtiyaçlarına uygun içerikler sunmalı ve öğrenme deneyimlerini geliştirmeye yönelik stratejiler

geliştirmelidir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumları, öğrenme süreçlerini daha esnek hale getirecek teknolojik altyapıları benimsemeli ve katılımcılara sürekli destek sunarak, onların öğrenme motivasyonlarını artırmalıdır. Ayrıca, eğitim programlarının içeriklerini ve metodolojilerini güncelleyerek, öğrencilere yenilikçi öğrenme deneyimleri sunmalıdırlar. Bu sayede, bireyler sadece akademik bilgi edinmekle kalmayıp, aynı zamanda hayat boyu öğrenme becerilerini de geliştirebilirler. Zira, bireylerin kendi öğrenme hızlarına göre ilerleyebilmesi, hayat boyu öğrenme kültürünü teşvik etmektedir. Bu durum, bireylerin öğrenme süreçlerine daha fazla kontrol ve esneklik kazandırarak, eğitimde daha etkili sonuçlar alınmasını sağlamaktadır (Shoukat & ark., 2024; Yu & ark., 2017).

Kaynakça

Akman, P., Demirogları, B., Tuncel, F., & Kutlu, M. O. (2020). Hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitime genel bir bakış. *Çukurova Araştırmaları*, 6(2), 305-313.

Alhazzani, N. (2020). MOOC's impact on higher education. *Social Sciences & Humanities Open*, 2, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100030>

Alheit, P., & Dausien, B. (2002). The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution'. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 3–22.

Aliana, L.M.W. (2005). Lifelong learning and adult education. In: Bray, M., Koo, R. (eds) *Education and Society in Hong Kong and Macao* (p.87-96). CERC Studies in Comparative Education, vol 7. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/1-4020-4449-6_6

Atchoarena, D. (2021). Universities as lifelong learning institutions: a new frontier for higher education? In: van't Land, H., Corcoran, A., Iancu, DC. (eds) *The Promise of Higher Education*. 311-319. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67245-4_47

Bennett, S., Witten, I., Clayton, J., & Corich, S. (2013). We need to talk about MOOCs. In: CITRENZ2013: 26th Annual Conference of Computing & Information Technology Research & Education New Zealand: Engaging With Communities, 6-9 October, 2013, Hamilton, New Zealand.

Bozkurt, A. (2015). Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler (Massive Open Online Courses- MOOCs) ve sayısal bilgi çağında yaşamboyu öğrenme fırsatı. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 1(1), 56–82.

Bruhn-Zass, E. (2023). Virtual internationalization as a concept for campus-based and online and distance higher education. In: Zawacki-Richter, O., Jung, I. (eds) *Handbook of Open, Distance and Digital Education* (p. 371-387). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_23

Burd, E.L., Smith, S.P. & Reisman, S. (2015). Exploring business models for MOOCs in higher education. *Innov High Educ* 40, 37–49. <https://doi.org/10.1007/s10755-014-9297-0>

Candy, P. C. (2000). Reaffirming a proud tradition: Universities and lifelong learning. *Active Learning in Higher Education*, 1(2), 101-125.

Dinh, N.B.K., Zhu, C., Nguyet, D.A. et al. (2023). Uncovering factors predicting the effectiveness of MOOC-based academic leadership training. *J. Comput. Educ.* 10, 721–747. <https://doi.org/10.1007/s40692-022-00241-z>

Fernández, J. L. M. (2023). *MOOCs and Their Contribution to Lifelong Learning*. Retrieved on 29/12/2024 from <https://observatory.tec.mx/edu-bits-2/mooc-courses-and-their-contribution-to-lifelong-learning/>

Güneş, F., & Deveci, T. (2021). *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Hedge, N., & Hayward, L. (2004). Redefining roles: university e-learning contributing to lifelong learning in a networked world? *E-Learning and Digital Media*, 1(1), 128-145. <https://doi.org/10.2304/elea.2004.1.1.3>

Henschke, J. A. (2014). An international perspective on reorienting traditional higher education institutions toward lifelong learning. *Procedia- Social and Behavioral Sciences* 142, 36- 46.

Hiemstra, R. (1976). *Lifelong Learning*. Professional Educators Publications, Inc., Lincoln.

Hollands, F., & Tirthali, D. (2014). Why do institutions offer Moocs? *The Official Journal of the Online Learning Consortium*, 18(3), 52.

Hughes G, Dobbins C. (2015). The utilization of data analysis techniques in predicting student performance in massive open online courses (MOOCs). *Res Pract Technol Enhanc Learn*, 10(1), 10.

Illeris, K. (2009). A Comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (p. 7-20). London, UK: Routledge.

Jarvis, P. (2004). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3rd ed., p.373). London, UK: Routledge Falmer.

Knapper, K. (2009). Media and adult learning: A forum: Lifelong learning and distance education. *American Journal of Distance Education*, 2(1), 63-72.

Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

Laal, M. (2012). Benefits of lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 46, 4268-4272. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.239>

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge.

Mayo, P. (2019). Mainstream and alternative HE discourses in LLL. *Higher Education in a Globalising World: Community*

Engagement and Lifelong Learning (p.55-73). Manchester University Press.

Misra, P. K. (2018). MOOCs for teacher professional development: Reflections and suggested actions. *Open Praxis*, 10(1), 66–77.

OECD. (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. OECD Publishing. Retrieved on 29/12/2024 from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/05/oecd-skills-outlook-2019_c8896fe0/df80bc12-en.pdf

Ossiannilsson, E., Altinay, F., & Altinay, Z. (2016). MOOCs as Change Agents to Boost Innovation in Higher Education Learning Arenas. *Education Sciences*, 6(3), 25, 1-3.

Ossiannilsson, E. (2022). *MOOCS for Lifelong Learning, Equity, and Liberation*. In *MOOC (Massive Open Online Courses)*. IntechOpen. Retrieved on 29/12/2024 from <https://doi.org/10.5772/intechopen.99659Oudeweetering>.

Pappano, L. (2012). *The Year of the MOOC*. Retrieved on 29/12/2024 from <https://archive.nytimes.com/query.nytimes.com/gst/fullpage-9906E0D91F3EF937A35752C1A9649D8B63.html>

Peters, G., & Seruga, J. (2016). A supply sided analysis of leading MOOC platforms and universities. *Knowledge Management & E-Learning*, 8(1), 158–181.

Pollack Ichou, R. (2018). Can MOOCs reduce global inequality in education? *Australasian Marketing Journal*, 26(2), 116-120. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2018.05.007>

Power, C.N., & Maclean, R. (2012). Lifelong learning: Meaning, challenges, and opportunities. In: Maclean, R.,

Jagannathan, S., Sarvi, J. (eds) *Skills Development for Inclusive and Sustainable Growth in Developing Asia-Pacific. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, vol 19. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5937-4_2

Rasmussen, P. (2014). Lifelong learning policy in two national contexts. *International Journal of Lifelong Education*, 33(3), 326-342.

Reischmann, J. (2004). Andragogy. History, Meaning, Context, Function. Retrieved on 29/12/2024 from <http://www.andragogy.net/>

Shoukat, R., Ismayil, I., Huang, Q., Oubibi, M., Younas, M., & Munir, R. (2024). A comparative analysis of blended learning and traditional instruction: Effects on academic motivation and learning outcomes. *PLoS ONE* 19(3), Retrieved on 29/12/2024 from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0298220>

Siemens, G. (2013). Massive open online courses: Innovation in education? In R. McGreal, R. Kinuthia, W. Marshall, S., & McNamara, T. (Eds.), *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice* (p.5-15). Athabasca, Canada: Athabasca University Press. <http://oasis.col.org/handle/11599/486>

Taşçı, G. & Kenan, S. (2021). *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Teoriden Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

UNESCO (2023). *International trends of lifelong learning in higher education: Research report*. UNESCO Institute for Lifelong Learning and Shanghai Open University. Retrieved on 29/12/2024 from <https://doi.org/10.54675/DCZR7108>

Vezne, R. (2020). What do teachers as adult learners think about MOOCs? A case study. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 491-502.

Volbrecht, T. & Walters, S. (2000). Re-imagining a picture: Higher education in lifelong learning. *Adult Education and Development Editions*, AED 55/2000. Retrieved on 29/12/2024 from

<https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-552000/universities-and-adult-education/re-imagining-a-picture-higher-education-in-lifelong-learning>

Wu, S., Fitzgerald, A., & Franken, M. (2019). Making use of and adapting MOOCs text resources for language learning. In Proceedings of International Conference of Artificial Intelligence and Technology-Enhanced Language Learning (AiTELL 2019). Shanghai, China. Retrieved on 29/12/2024 from <https://researchcommons.waikato.ac.nz/entities/publication/d8aab56b-6830-4165-9bb9-7fbf81e286cc>

Yıldız, S. H. & Sural, I. (2019). Akadema: Anadolu University MOOCs initiative. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 4(1), 100-112.

Yu, H., Miao, C., Leung, C. et al. (2017). Towards AI-powered personalization in MOOC learning. *npj Science Learn* 2, (15). <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0016-3>

Yuan, L., & Powell, S. (2013). MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. Glasgow: JISC CETIS.

YENİLİKÇİ LİDERLİK

GAMZE AYDIN¹

Giriş

Değişim ve yenilik her birey için nasıl tedirgin ediciyse örgütler için de tedirgin edicidir. Çünkü alışılmışın dışında bir yoldan gitmek, rutinden sapmak yalnızca konfor alanın dışına çıkabilen cesur kişilerin yapabileceği bir iştir. Günlük rutin işleyen süreçlerde örgütlerin veya bireylerin nelerle karşılaşabileceği bellidir. Aynı sorunlarla defalarca kez karşılaşılmış ve çözümler ezberlenmiştir. Fakat yeni bir uygulama, bir yenilik bilinmezliktir. Sonucun ne olacağı süreç boyunca ne gibi sorunlarla karşılaşılacağı yalnızca tahmin edilebilir. Bu nedenle değişim ve yenilik karşısında bireylerin ve örgütlerin direnç göstermesi olağandır. Yeni bir yola çıkmak, bilinmeyen bir yoldan gitmek ancak Kristof Kolomb ve Vasco da Gama gibi cesur liderler eşliğinde mümkündür. Bu liderler yeniliklerden, değişimlerden korkmazlar; her zaman kendilerini ve bulundukları örgütü bir adım öteye taşımak için yeni yollar ararlar.

Bu çalışmada, öncelikle yeniliklerin oluşum süreçleriyle ilgili işletmeler bazında bilgiler verilmiş, daha sonra eğitim

¹ Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Kırklareli/ Türkiye, Orcid: 0009-0002-3239-2339.

örgütlerinde yenileşmeye, yenilikçi okul özelliklerine ve yenilikçi okul yöneticisi ve öğretmen liderliğinden bahsedilmiştir.

Yenilik ve Yenilikçilik Kavramı

Latince “innovare, innovatus” kelimelerinden türeyen yenilik kelimesi, dilimizde “eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarıyla değiştirme” anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu, 2025). Alan yazın incelendiğinde yenilik kavramı yerine ‘inovasyon’ kelimesinin de çokça kullanıldığı görülmektedir. Fakat ‘inovasyon’ kavramının daha çok ticari organizasyonlarla ilgili olarak kullanıldığını söylemek mümkündür.

Yenilik kavramı ‘mevcut kaynakların farklı şekillerde değerlendirilmesi’ olarak tanımlanmaktadır (Harrison & Laberge, 2002: 498). Bir başka ifadeyle, yeni olan bir ürünün piyasaya sürülmesi veya eski olanın yenileştirilmesi, iyileştirilmesi ve bu şekilde pazarlanması sürecindeki tüm işlemleri ve uygulamaları içeren bir durum olduğu söylenebilir (Trott, 2005: 221).

Yeniliği yalnızca ürün ve hizmet geliştirme olarak düşünmemek gerekir. Yenilik her sektörde, insanların günlük yaşamlarında bile gerçekleşen ve gerçekleşmesi gereken bir olgudur. Özellikle teknoloji çağında her alanda yeniliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Geride kalmamak, işletmeler için rekabeti kaybetmemek adına veya kurumların varlıklarını sürdürebilmesi için kendi alanlarındaki yeniliklerden haberdar olmaları gerekir. Hızlı evrenselleşme ve artan, sıkça değişkenlik gösteren tüketici talepleri doğrultusunda rekabet ortamının oluşması yeniliğin bu kadar gerekli ve önemli olmasında başlıca etken olmuştur (Çömez, 2012: 19).

İşletmelerde her yenilik o işletmedeki hizmetle veya sunulan ürünle ilgili yaratıcı bir düşünce ile başlar. Diğer bir ifadeyle yenilik, yeni bir ürünle ilgili veya kurum içindeki bir problemi çözen yeni fikirler ister ve bununla ilgili süreçleri içerir (Sirirak, Nazrul, &

Khang, 2011: 35). Her kurumda yaratıcılık ve yenilik süreçlerinin ilk aşaması yeni bir bilgi ortaya koyma ve yeni bir fikir üretmedir (McAdam, 2004: 697). Yaratıcılık, faydalı ve farklı bilgilerin bir araya getirilmesi ve yeniliğe önem veren bir örgüt içerisinde özgün düşüncelerin yer almasının sağlanmasıdır (Amabile, Conti, Coon, Lazenby, & Herron, 1996: 1155). Yaratıcı fikirler kurumlarda yeni bir bakış açısı sunar ve kurumun yararına hiç beklenmeyen bir anda etkin ve verimli çözümler sağlar (Georgiev & Georgiev, 2018: 5). Bir kurumda çalışan bireylerinin yaratıcılık yeteneklerini keşfetmesi, geliştirmesi ve ortaya çıkarması bireylerin bulundukları örgütün iklimine ve ortamına bağlıdır. Örgüt üyeleri kendilerini ne kadar rahat, özgür hissederse veya çabaları, düşünceleri yönetim tarafından ne kadar desteklenir ve ödüllendirilirse o kurumda yaratıcı fikirler kendilerini göstermeye başlar (Bakan & Büyükbeşe, 2011: 7). Bireyler için uygun bir ortam ve koşullar sağlandığında daha yaratıcı olacakları öngörülebilir.

Yenilik değişim ister. Yenilikle meydana gelen her değişim süreci kendine özgüdür ve bu süreç bulunduğu örgütü hedeflerine daha etkin şekilde ulaştırır (Acaray, 2007: 29). Değişim süreçleriyle oluşan yeniliklerin hem bir örgüt olarak kurumlara, hem topluma, hem de örgüt üyelerine faydaları bulunmaktadır. Yapılan yenilikler öncelikle bir kurumun kar oranını artırır ve kurumun çağı yakalama hızını da arttıracığından rekabet ortamında kalmasını ve varlığını sürdürmesine yardımcı olur. Toplum açısından bakıldığında yeni bir ürün insanların hayatlarını kolaylaştırabilir, zamandan tasarruf etmelerini sağlayabilir ve yaşam kalitelerini arttırabilir. Hatta tıbbi yenilikler söz konusu olduğunda insanların birçok hastalığına çözüm bulabilir ve yaşam sürelerini uzatabilir (Aslaner, 2010: 10). Yeniliğin örgüt üyelerine de birçok katkısı bulunmaktadır. Üyelerin farklı yeteneklerini keşfetmelerini, işlerine olan motivasyonlarını da arttırarak yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlar (Cansoy, 2018: 8). Örgüt üyelerine stratejik düşünme becerisi katar

ve iş birliğı yaşantıları sunar. Üyeleri yeni düşünceler üretme ve risk alabilme becerisi konusunda teşvik eder (Drucker, 2003: 121).

Yenilik Süreci

Kurumlarda bir yeniliğın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için bazı gereklilikler vardır. İlk olarak örgüt yöneticisinin liderlik becerilerinin gelişmiş olması ve yapılan veya yapılacak olan yenilikleri destekleyen bir örgüt yapısı gereklidir. Öte yandan, yaratıcı fikirlerin oluşması ve yeniliklerin sürdürülebilmesi için uygun kaynakların mevcut olması gerekir (Demir & Demir, 2015: 120). Bir örgütte yeniliğın oluşması için o örgütün vizyonlu, inançlı ve kararlı olması gerekir. En önemlisi de örgüt içerisinde şartların iyileştirilmesi ve bu yenilikleri uygulayıp sürdürebilecek beceri ve yeteneklere sahip bireyler olmasıdır (Watt, 2002: 4).

Bir örgütte bir yeniliğın oluşabilmesi için belirli bir zamana ihtiyaç vardır. Derece derece gerçekleşir ve kalıcılık gerektirir. İlk olarak kurum içinde ihtiyaç analizi yapılır ve bu aşamada kurumun eksiklikleri belirlenir. Bunu yaparken de örgüt üyelerinden fikir alınır. Fikirlerin belirlenmesi noktasında net bir durum söz konusu değildir. Birden fazla fikrin ortaya konulup tartışılması önemlidir. Tüm örgüt üyelerinin bu aşamaya katılması ve oluşturulacak yenilik için ortak karar alması temel noktadır. Yenilik fikri oluşturulduktan sonraki aşama karar verilen fikirlerin uygulamaya geçirilmesidir. Örgüt içerisinde yeniliğe karşı bir direnç ile karşılaşılabilir. Bazı bireyler yenilikleri uygulama ve takip konusunda karşı bir duruş sergileyebilir. Uygulama aşamasından sonra yenilik sürecinin değerlendirilmesi yapılır. Uygulanan yeniliğın kuruma yansması, kazanç arttırma miktarı gibi bazı unsurlar değerlendirilir (Aydın, 2019: 29). Yeniliğın uygulanmasından sonra gerekli ölçümleri ve değerlendirmeleri yapmak kurumların gelişimleri için oldukça önemli bir yer tutar (Başaran, 1998: 200).

Şekil 1 Yenilik Süreci Aşamaları



Kaynak: (Barker, 2001: 108)

Her bir örgüt üyesi farklı becerilere ve niteliklere sahip olsa da yenilikleri uygulama aşamasında birlikte çalışabilmelidir. Yeniliğin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için örgütte bulunan tüm bölümlerin ve tüm üyelerin uyum içinde çalışması gerekir. Örgüt içi iletişim, bilgi paylaşımı, sürecin planlanması ve en önemlisi takım çalışması yeniliğin uygulanma sürecindeki en önemli örgüt içi faktörlerdir (Durna, 2002: 115).

Yenilik süreci örgütlerin özelliklerine göre şekillenmelidir. Yenilik sürecinin her aşaması, planlamaya uygun şekilde tasarlanmalı ve tüm üyeler tarafından iyi anlaşılmalıdır (Acaray, 2007: 31). Yenilik süreci sürekli olarak analiz edilmelidir. Her aşamadan sonra gerekli geri bildirimler alınmalıdır. Eğer bu her aşamada gerekli analizler ve takipler yapılmazsa sürecin sonunda hedeflenen yenilik sonucuna varılamayabilir. Bu durum da örgütte hem zaman kaybına hem de gereksiz harcamalara yol açar (Gökçek, 2007: 46).

Yenilik Yönetimi

Yenilik, yeni bir fikrin örgüt içinde en etkin şekilde kullanılmasıyla ilgili olan tüm aşamaları kapsamaktadır (Adair, 2008: 51). Yenilik yönetimi, kurumların veya örgütlerin kendi gelişimleri ve kurum içi her türlü iyileştirme için yapılan tüm araştırma ve geliştirme faaliyetlerini içeren bir yönetim şeklidir

(Uzkurt, 2008: 80). Diğerk bir ifadeyle yenilik yönetimi, bir yeniliğink örgüt içerisinde bir fikirle başlayıp değerlendirmeyle biten yolculuğundaki tüm süreci yönetebilmeyi ifade eder.

Bir yeniliği örgüt içinde başlatmak ve yenilik sürecini yolunda yönetebilmek için örgütlerin bazı özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bu zellikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Adair, 2008: 55):

- Örgüt yöneticilerinin yeniliğe olan inancı,
- Uzun dönem planlar,
- Örgütlerin esnek ve yeniliğe açık olmaları,
- Örgütlerin her yeni bir işte risk olabileceğini kabullenip bunları azaltabilecek bir planlama yapması,
- Örgüt üyelerini ve örgüt iklimini yeniliğe hazırlama.
- Örgütlerin yapıları, iklimleri, örgüt üyelerinin özellikleri ve yenilik sürecini yönetebilme becerileri örgütlerin yenilikçi sıfatı kazanmalarında önemli rol oynamaktadır. Gerektiğinde rgt yapısında ve politikalarda bazı değişikliklere gidilmesi gerekebilir. Bu değişiklikleri gerçekleştirirken de hem örgüt içi hem de örgüt dışı tüm etkenler dşnlmelidir. Olumsuz etkenler önceden hissedilmeli gerekli önlemler zamanında alınmalıdır (Durna, 2002: 121).

Yenilik yönetiminde örgüt üyelerinin kendi çalışma alanlarında profesyonelleşmelerine destek vermek, onlara bu yönde gereken rehberliği sağlamak, aniden beliren durumlarda inisiyatif alabilmek örgütün önceden belirlenen amaçlarına ulaşması için önemli etkenlerdendir (uhadar, 2005: 3). Örgüt yelerinin kendilerini geliştirmesi örgütün yenilikçi özelliğini artıran unsurlardandır. Örgüt yöneticilerinin üyelerin gelişimlerine destek

vermeleri onların iş motivasyonlarını ve işe olan bağlılıklarını arttırmada önemli rol oynar. Ayrıca, mesleki gelişimi destekleyen yöneticiler kendi üzerlerindeki yükü hafifletmiş olur ve alanında yetkin kişilerle çalışarak başarıya kolaylıkla ulaşabilir (Durna, 2002: 128).

Örgütsel yeniliklerde, örgüt üyeleri birlikte çalışarak başarıyı elde ederler. Bu süreçte örgüt içinde yapılacak olan yeniliğin üyeler tarafından anlaşılması ve kabul edilmesi, hangi teknolojinin ne şekilde kullanılacağına birlikte karar verilmesi, yenilik için performans göstergeleri belirleyerek her aşamada bunları kullanıp yeniliğin ne aşamada olduğunun takip edilmesi, yenilik süreci boyunca ortaya çıkabilecek engeller veya mevcut engellerin neler olduğunun farkına varılması ve bu konularda neler yapılabileceğinin kararlaştırılması gerekmektedir. Tüm bunlar yenilik yönetimi boyutlarından olan ‘yenilik stratejisi’ kapsamına girmektedir (Goffin & Pfeiffer, 1999: 300). Yenilik stratejisi, örgütlerin yenilik süresi boyunca kullanacakları bir rehber belge niteliğindedir. Bu belge hem örgütün yeniliği nasıl sürdüreceği ile ilgili bir yol haritası sunar hem de üyelerin bu yeniliğe neden ihtiyaç duyulduğuyla ilgili kafalarındaki soru işaretlerini kaldırır (Coşkun, 2013: 57). Bu bağlamda, bir yol rehberi niteliğinde olan yenilik stratejisinin yenilikçi örgütler için oldukça önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Örgütler yenilik faaliyetlerini sürdürdüğü çevrede meydana gelen değişiklikler sebebiyle veya örgütün iç değişiklikleriyle ilgili sebeplerle yenilik stratejilerinde değişikliğe gidebilirler (Bozkurt & Göral, 2013: 3). Alan yazında birçok farklı yenilik stratejileri sınıflandırmasına rastlamak mümkündür. Sıklıkla kullanılan stratejiler şu şekildedir (Coşkun, 2013: 58):

1. *Saldırgan yenilik stratejisi*: İşletmelerin ilk hareket etmenin avantajlarından faydalanmayı amaçladıkları strateji şeklidir.

Bu stratejiyi uygulayabilmeleri için işletmelerin sağlam ve donanımlı bir bilişim altyapısına sahip olması ve mevcut kaynaklarının çoğunu Ar-Ge faaliyetlerine ayırması gerekmektedir (Güleş & Bülbül, 2004: 4).

2. *Savunmacı yenilik stratejisi:* Bu stratejiyi uygulamayı seçen işletmeler saldırgan yenilik stratejisindeki gibi ilk hareket etmekten ziyade önce piyasayı inceler, olası tehditleri analiz eder ve bu analizler doğrultusunda kendi işletmeleri için pazarda bir fırsat yaratmayı amaçlar (Aygen, 2006: 47).
3. *Taklitçi yenilik stratejisi:* İşletmeler taklitçi strateji yöntemini uygulayarak rakiplerinin kullandıkları strateji türlerini uzaktan inceler ve onları taklit eder. Bu şekilde piyasanın rekabet ortamından geri kalmamış olurlar (Akman, 2003:72).
4. *Bağımlı yenilik stratejisi:* Bilimsel araştırmaların yerine örgüt üyelerinin mesleki becerilerinin önemli olduğu strateji türüdür. Örgütteki gerçekleştirilen yenilik rekabet ortamının zorlamasıyla planlanmıştır (Sarıhan, 1998: 152). Bu stratejiyi benimseyen işletmeler bulundukları pazardan veya müşterilerden bir talep gelmediği sürece yenilik yapma ihtiyacı hissetmezler (Ülgen & Mirze, 2006: 183).
5. *Geleneksel yenilik stratejisi:* Bu stratejiyi tercih eden işletmeler herhangi bir bilimsel çalışma yürütmez, modaya ayak uydurmak adına tasarımsal değişiklikler yaparlar (Yılmaz, 2004: 90). Geleneksel yenilik stratejileri rekabetin pek fazla olmadığı, durgun pazar alanlarındaki işletmeler tarafından tercih edilen bir strateji yöntemidir. Çevrelerinden herhangi bir değişiklik isteği gelmediği için ve çevrelerinde rekabet eden yenilikçi işletmeler olmadığı için yenilik oluşturma ihtiyacı duymazlar. Teknoloji alanlarında hizmet veren işletmeler için bu stratejiyi kullanmak epey güçtür (Gökçek, 2007: 56). Çünkü sürekli gelişen teknoloji çağına

uyum sağlamazlarsa çok kısa zaman içerisinde pazardaki varlıklarını kaybedebilirler.

6. *Fırsatları izleyen yenilik stratejisi*: Fırsatları izleme stratejisi hem rakiplerinin dezavantajlarını hem de piyasanın henüz keşfedilmemiş fırsatlarını bulma stratejilerine dayanır. Bu stratejiyi uygulayan işletmeler pazardaki ihtiyacın farkına varır ve henüz talep edilmeyen bir ürünü yenilik olarak sunar. Girişimci ve yaratıcı üyelerin bulunduğu örgütlerde başarılı olma olasılığı oldukça yüksektir (Gökçek, 2007: 50).

Yenilik yönetimi, yeni bir ürün üreterek yenilik yaratmayı hedefleyen bir süreçtir. Bu yenilik, işletmenin pazarda rekabet üstünlüğü kazanmasını ve büyümesini sağlar. Bu süreçteki en önemli hedef kazanılan rekabet üstünlüğünün devamlılığıdır (Maital, & Seshadri, 2009: 200). Bu sebeple yenilik yönetimi aslında örgütlerin geleceğini planlamasını ifade eder. Gerçekleştirilmesi planlanan yenilik örgütün kapasitesi ve çevresindeki fırsatlarla ilgilidir. Örgütün fırsatları kullanabilme becerisi, yaratıcılığı, girişimci ruhu yenilik yönetiminin temel etkenleridir (Nyström, 1993: 165).

Eğitim Örgütlerinde Yenilikçilik ve Yenilik Yönetimi

Toplumların gelişip kalkınmasında en önemli rol eğitime düşmektedir. Eğitim politikalarını her zaman güncel olmalı ve içinde bulundukları çağı yansıtmalıdır. Günümüzde modern dünyanın fırsatlarından yararlanmak ve teknolojiyi uygun şekilde eğitime entegre etmek gereklidir. Günümüz dünyasının getirdiği koşullara uygun, farklı kültürlerle saygı duyan ve açık olan, yenilikçi düşünceye sahip demokratik vatandaşlar yetiştirmek 21.yüzyıla ait eğitim hedeflerimizdendir. Bu nedenle nitelikli ve yeniliklere açık bireyler yetiştirmek ancak eğitimle mümkün hale

getirilebileceğinden eğitim örgütlerine bu konuda büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir (Yüner & Özdemir, 2020: 164).

Günümüz dünyasında bilim ve teknolojinin hızlanması, dünya nüfusunun artışı, iletişim araç gereçlerinin hızla yayılması ve doğal olarak her alanda gerçekleşen yenilikler eğitim dünyasını da etkilemiştir (Tezcan, 1996: 90). Açık ve sosyal sistemlerin başında gelen okulların girdileri de çıktıları da toplum üzerinedir. Okula giren bir bireyi eğitim politikalarıyla ‘işleyerek’ topluma çıktı olarak sunarlar. Doğal olarak eğitim sistemi ve okullar da tüm dünyada gerçekleşen değişim ve yeniliklerden de etkilenmiş olur. Öte yandan meydana gelen bu değişim ve yenilikler doğrultusunda eğitim sistemleri şekillenir. Eğitim sistemi ve yenileşme arasında karşılıklı olarak kuvvetli bir etkileşim söz konusudur. Eğitim dünyası hem toplumda yaşanan değişikliklerden etkilenirken aynı zamanda toplumun değişmesine ve yenileşmesine de öncülük etmiş olur (Özdemir, 2013: 121).

Eğitimde yenilik, nitelikli bir eğitim ortaya koymayı, çağdaş ve yaratıcı bireyler yetiştirmeyi ve daha etkili ve verimli eğitim öğretim süreci oluşturmayı ifade etmektedir. Bu bağlamda, eğitim dünyasında çağdaş öğretmenler yetiştirmek bir yeniliktir. 21. yüzyıl becerilerine uygun şekilde yaratıcı, özgüvenli, iletişim becerisi yüksek, teknoloji okur yazarı, yabancı dil bilen, iş birliğine önem veren bireyler yetiştirmek de yeniliktir (Musluoğlu, 2008: 99). Diğer bir ifadeyle, yenilik işletmeler bazında yeni bir ürün veya fikir oluşturma ve uygulama süreci olarak görülürken, eğitimde de yenilik eğitim sistemini oluşturan bütün etmenlerin göz önünde bulundurularak, yenilik ve yaratıcılık içeren uygulamaların okullarda gerçekleştirilme sürecidir (Özkan, 2009: 115).

Okullarda yeniliklerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öncelikle yapılması gereken mevcut uygulamaların analiz edilmesi ve eksik ve değişime ihtiyaç duyulan noktaların

belirlenmesi gerekmektedir. Belirlenen eksiklikler ve ihtiyaçlar doğrultusunda yeniliklerin oluşturulması ve bu süreçte eğitimin içindeki tüm paydaşların (ğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, veliler ve okul çevresi) yeniliklerin oluşumuna destek vermesi başarıyı etkileyen en önemli kriterlerdendir (Ada & Kkli, 2011: 77). Toplumsal değişiklere uyum sağlayabilmek ve değişen ğrenci ihtiyaç ve taleplerini karşılayabilmek için eğitim programlarını güncel tutmalı yeni ğretim yöntemlerine ve yaklaşımlarına açık olmalı, teknolojiyi eğitime entegre etmeli ve öğretmenleri uygun eğitimlerle çağa uygun hale getirmelidir (Beycioğlu & Aslan, 2010: 168). Okullarda değişimi ve yeniliği sağlayabilmek ve okulları ‘yenilikçi’ niteliğine uygun hale getirebilmek için destekleyici bir çevreye, gerekli kaynakların teminine, okulun ortak bir kültüre sahip olmasına ve tüm paydaşlar ile uygun bir vizyon ve misyon oluşturulmasına bağlıdır (Kirkland & Sutch, 2009: 35).

Okullarda yenileşmenin en önemli paylarından biri öğretmenlere aittir. Öğretmenler öğrencilerle birebir etkileşimde olan ve onlara bilgileri ilk elden aktaran olduğundan yenileşmedeki payları oldukça büyüktür. Hem yenileşmenin başarıyla gerçekleşmesi hem de eğitim amaçlarına ulaşılması öğretmenlerin yetenekleri ve nitelikleri ile doğrudan ilgilidir. Eğitim alanında planlanan yenilikler öğretmenlerin desteği ve inancı olmadan gerçekleştirilemez. Nitelikli ğrenci profili oluşurmada öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple, eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini güncel tutacak yaklaşımların olması çok önemlidir. Öğretmenlerin alanlarındaki güncel yenilikleri takip etmesi, teknoloji yeterliliklerini geliştirmeleri, sınıf yönetim becerilerini ve yeni ğretim yöntemlerini derslerinde uygulamaları oldukça değerlidir (MEB, 2017: 2). Görev yaptıkları okula aidiyet hisseden öğretmenler daha çok çalışmaya yatkındırlar. Okulun ğretim hedeflerine ulaşması için program dışı çeşitli çalışmalar yaparlar,

görev saatleri dışında zaman ayırırlar ve böylece onların gösterdiği ekstra performans okuldaki öğrenci başarısını doğrudan etkiler. Gelecekteki nitelikli bireyler ancak okul aidiyeti yüksek, mesleki becerileri yüksek ve mesleki idealleri olan değerli öğretmenler ile yetiştirilebilir (Yirmibeş, 2021: 185).

Okulların yenileşmesinde bir diğer önemli pay hiç kuşkusuz okul yöneticilerine aittir. Okul yöneticileri yenilik çalışmalarının her boyutunda aktif rol almalıdır. Okullardaki yeniliğin başarıya ulaşmasında eğitim yöneticilerinin eğitim anlayışı ve değişime olan bakış açıları etkilidir. Ayrıca, eğitimin diğer paydaşlarının yenilik sürecine katılımları, mesleki yeterlilikleri ve yönetim tarafından mesleki gelişimlerinin desteklenmesi oldukça önemli yer tutmaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticisinin yeniliklere ve değişimlere açık olması yenilik süreçlerinin başarıya ulaşmasında kilit rol oynamaktadır (Eraslan, 2014: 37).

Nitelikli okul yöneticileri kaliteli okulların yapı taşlarıdır. Okul yöneticilerinin liderlik becerileri olmadan öğrenci başarısından söz etmek oldukça zordur. Hem öğretmenleri hem öğrencileri hem de velileri etkileyerek yeniliği başlatacak olan ve onları yeniliğin peşinde sürükleyecek olan okul yöneticisidir (Tschannen-Moran & Gareis, 2004: 582). Eğitimde yenilik oluşturma anlamında hiyerarşik olarak en tepede bulunan okul yöneticilerinin rolü mesleki yeterlilikleri kapsamında ‘orkestra şefi’ olarak komut verme, başlatma ve rehberlik etme olarak ifade edilebilir (Gian & Bao, 2021: 70). Bu bağlamda, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin okullarda yeniliğin başlatılmasında ve sürdürülmesinde en önemli etken olduğu söylenebilir.

Eğitim örgütlerinde yenilik yönetim süreçlerini dört kategoriye ayrılabilir (Bülbül, 2012: 159):

1. *Girdi yönetimi:* Okullarda girdi, eğitim öğretim süreçlerinde kullanılan her türlü kaynağı temsil eder.

Eğitim örgütlerinde girdi bir bilgisayar da olabilir bir kitap da olabilir. Bu süreçte okul yöneticisinin en önemli görevi eğitim öğretim sürecinin başarılı bir şekilde sürdürölmesi için gerekli kaynakların en iyisini ve en kalitelisini seçmektir (Gold, Malhotra, & Segars, 2001: 195)

2. *Yenilik stratejisi:* Yenilik stratejisi, yenileşmeyle ilgili olan tüm planlamalara, uygulamalara ve değerlendirmelere ilişkin faaliyetleri ve kararları içermektedir (Adams, Bessant, & Phelps, 2006: 31). Okullarda planlanan yenileşmeyle ilgili bir yol haritası çizilerek eğitimin tüm paydaşlarına ve özellikle öğrencilere basamaklar halinde uygulanmalıdır (Boydak Ozan & Karabatak, 2013: 262).
3. *Örgütsel kültür ve yapı:* Bir yeniliğin gerçekleşebilmesi için uygun bir yapı ve kültür gereklidir. Yenileşmeye gidilecek olan bir örgütte, örgütün yapısı ile yeniliğin hedeflerinin kesişmesi, örgütün yeniliklere açık bir yapıda olması ve örgütün tüm diğer özellikleri yenilik sürecinin uygulanma ve yönetilme sürecini doğrudan etkilemektedir (Boyacı, 2013: 165).
4. *Proje yönetimi:* Okullarda yapılması planlanan her yenilik aslında bir proje özelliği gösterir. Öğrenci davranışları ile öğrenme çıktıları bu yeniliklerden etkilenmektedir. Bu sebeple, yeniliğe gidilen okuldaki tüm paydaşlar bir iş birliği içerisinde olup bu süreç okul yöneticileri tarafından sağlıklı şekilde yürütölmelidir (Koşar, 2016: 244).

Eğitim örgütlerinde yenilik yapmak diğer örgütlere kıyasla basit bir süreç değildir. Eğitim örgütlerinin çok karmaşık olan sosyal, kültürel, ekonomik ve politik özellikleri bir arada bulunan yapısı

gereği yenileşme süreçleri okullarda oldukça kompleks bir haldedir. Esasında eğitim tüm bu özelliklerden oluşurken bu özelliklerin oluşmasını da etkiler ve eğitimle ilgili hiçbir süreç bu özelliklerden soyut şekilde düşünülemez (Varış, 1982: 58). Girdisi de çıktısı da insan olan eğitim örgütlerinde yenileşme insan doğası gibidir denilebilir. İnsan gibi eğitim örgütleri de oldukça karmaşık ve esnek bir yapıda olup hem çevresinden etkilenir hem de çevresini etkiler. Bu sebeple, eğitim örgütlerinde başarılı bir yenileşme süreci için eğitim örgütlerinin bu karmaşık doğası ve tüm eğitimin paydaşları göz önünde bulundurulmalıdır.

Yenilikçi Okullar

Yenilikçi okullar, yenilikçi örgütlerde olduğu gibi çağı yakından takip eden, çevresindeki değişimlere kolay bir şekilde uyum sağlayabilen, yenilikleri kendi kurumlarına uygun şekilde uygulayabilme becerisine sahip olan örgütlerdir (Güler, 2005: 158). Yenilikçi okullar temel olarak çıktılarını mevcut durumdan daha başarılı hale getirmeyi hedefleyen kurumlardır (Ömür, 2014: 94).

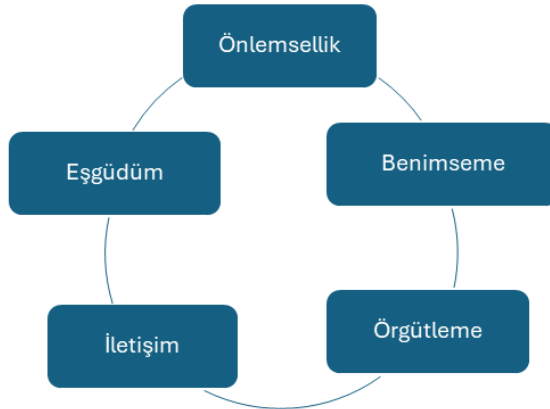
Eğitim alanında yenilikler, öğrencilerin öğrenme yöntemlerini değiştirerek onlara daha kolay öğrenecekleri bir ortam sağlamaktır. Yenilikler yalnızca bir fikirden ibaret değildir. Yenilikler sonucunda örgütlerde etkililik ve verimlilik artması planlanmaktadır. Okullar sadece eğitim örgütleri olarak düşünülmemelidirler. Çünkü okullar, bir yandan hem toplumun hem öğrencilerin duygusal yanını yansıtan, besleyen bir yandan da toplumsal farklılıkları kucaklayan, demokratik yapıya sahip, yeniliklere açık, çağımızın şartlarıyla rekabet edebilen ve sorgulayıcı ve eleştirici bireyler yetiştiren örgütlerdir. Bu bağlamda hem okul yöneticileri hem de öğretmenler teknolojik gelişmelerle birlikte değişen arz talep dünyasına ve toplumun her yönünden gelen isteklere cevap verebilecek nitelikte olmalıdırlar (Beycioğlu & Aslan, 2010: 170).

Yenilikçi okullar yeniliğe açık ve yeniliklerin kolayca yeşerebildiği bir kültür ve ortamlara sahiptirler. Örgüt kültürlerinin temelinde ‘girişimcilik’ ve ‘risk alabilme’ yetileri vardır. Yenilikçi okulların bir diğer önemli özelliği iş birliğidir. Okulun tüm paydaşları okulun hedefleri doğrultusunda yeni fikirler yaratmak ve öğrencilere yeni yetkinlikler kazandırmak için bir takım halinde çalışırlar (Watt, 2002: 6).

Yenilikçi okullar, farklı düşüncelere saygı duyan, ilerlemeyi ve gelişmeyi ilke edinen, problem çözümlerinde farklı yaklaşımlar sergileyebilen, inisiyatif alabilen, herkes için farklı fırsatlar sunan örgütlerdir. Yenileşme bu kurumlarda örgüt kültürlerinin temel bir parçasıdır. Tüm paydaşlar iş birliği içerisinde yaratıcı fikirlere kucak açarlar ve yeniliklerin hedef ve sonuçlarına hep birlikte odaklanırlar. Öte yandan, yenilikçi okullarda bürokratik işler, itaatkâr düşünceler, dar açıdan bakılan görüşler gibi yeniliği engelleyebilecek etmenler fark edilir ve bunların yeniliklerin önüne geçmesi engellenmeye çalışılır (Naktiyok, 2007: 218).

Alan yazında okullarda yenileşmeyi sağlamak için belirlenen bazı ilkeler mevcuttur. Bunlar (Taş, 2010: 210):

Şekil 2 Yenilikçilik İlkeleri



Kaynak: (Taş, 2010: 210)

Yenilikçi okullarda, gelecekte oluşabilecek problemlerle ilgili gerekli hazırlıkları yapılır ve önlemler alınır. Bu okullarda yenilikler kolayca sahiplenilir. Yenilik sürecinde gerekli olacak tüm araçlar ve bu konudaki sorumlu olacak kişiler belirlenerek yenilik süreci için örgütlenilir. Süreç boyunca tüm paydaşlara gerekli bilgi akışı sağlanır ve onlardan da gerekli geri bildirimler düzenli olarak alınır. Okulun tüm maddi ve manevi kaynakları yenilik süreci için eş güdüm halinde çalışır (Taş, 2010: 211). Bu ilkeler doğrultusunda, okullarda yenilik süreçleri aşamalar halinde ve daha planlı şekilde yürütülerek başarılı bir süreç geçirilmesi hedeflenir.

Yenilikçi okullarda eğitim öğretim süreci diğer okullardan farklılık göstermektedir. Bu okullarda, dersler gerçekçilik arttırılarak, e-öğrenme alanları ve sanal sınıflar oluşturularak teknolojiyi eğitime entegre ederek işlenir. Öğrencilere hem çevrimiçi hem de yüz yüze eğitim olanakları sunulur ve eğitim harmanlanmış şekilde sunulur. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak bireyselleştirilmiş öğrenme planları ve beceri dayalı öğrenme ortamları oluşturulur. Derslerde proje tabanlı, probleme dayalı, araştırma yoluyla öğrenme yöntemleri uygulanarak öğrencilerin derslere aktif katılımı sağlanır. Bu okullarda 21. yüzyıl becerilerini destekleyen tasarım atölyeleri mevcuttur. Yenilikçi okulların değerlendirme süreçleri de diğer okullardan farklılık gösterir. Öğrencilerin öğrenme çıktılarından daha çok öğrenme süreçlerini baz alan portfolyo ve izleyici değerlendirme teknikleri ile süreç değerlendirilir. (Yılmaz, 2016: 8).

Yenilikçi okullarda başarılı bir yenilik sürecine etki eden birçok etken mevcuttur. Özellikle okul yöneticisinin liderlik becerileri, kurum içindeki tüm paydaşları koordine edebilme becerisi en önemli etkenlerdendir. Okullardaki başarılı bir yenilik sürecini etkileyen unsur da yenilik sürecinde okulun diğer paydaşlarının yeniliklere olan iyimser tutumları ve diğer paydaşlarla birlikte iş birliği içerisinde çalışmaya olan yatkınlıklarıdır (Karataş, Gök, &

Özçetin, 2015: 170). Diğer bir ifadeyle, diğer başarılı örgütlerde de olduğu eğitim örgütlerinde de iki en önemli özellikten biri yöneticinin yenilik sürecini liderlik ederek yönetebilme becerisi, diğeri de örgüt üyelerinin yenileşmeye ve değişime olan olumlu tutumları ve sorumluluk almak için istekli olup takım çalışmasına yatkınlıklarıdır.

Yenilikçi Liderlik

İnsanlık tarihinin başlangıcından beri bazı kişiler diğerlerinden daha fazla ön plana çıkmayı başarmışlardır. Bu kişiler toplulukları etkileyip kendi amaçları doğrultusunda peşlerinden sürüklemişlerdir (Özkalp & Sabuncuoğlu, 1997: 138). Tarih boyunca toplulukları etkileyip yönetme becerisine sahip bu bireyler günümüzün örgüt liderleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yöneticilik ile liderlik tanımları bazen karışabilmektedir. Yöneticilik daha çok verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme ve hiyerarşik yapı içerisinde üstte olmayı ifade etmektedir. Bu nedenle örgüt yöneticileri örgütü düzenler, denetler ve örgüt üyelerine rehberlik eder. Liderlik vasfı ise farklıdır. Her yöneticide bulunmayabilir. Liderlik iletişim becerisi yüksek olan bir kişinin örgüt üyelerini etkileyebilme yeteneğidir. Bu bağlamda, yönetici örgütün devamlılığı için gerekli düzenlemeleri yapan kişi olarak örgüt içinde üyeleri etkileyip harekete geçirerek bir değişim yaratan kişiye lider denilmektedir (Çağlar, 2004: 93). Diğer bir ifadeyle, liderlik belli amaçlar doğrultusunda insanları harekete geçirme becerisidir (Eren, 2008: 552).

Liderlik ifadesi zamanla dünya üzerinde gerçekleşen sosyal, siyasi ekonomik olaylardan etkilenerek farklı tanımlamalar almıştır (Aykan, 2002: 55). Alan yazında birçok liderlik türüne rastlamak mümkündür. Bulunduğu zamanın siyasi ve kültürel normları doğrultusunda bir örgütün yönetilmesi için ihtiyaç duyulan beceriler liderlik özelliklerine yansıtılarak zamanla farklı liderlik türleri

(otokratik, demokratik, karizmatik, dönüşümcü) ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, günümüzde ihtiyaç duyulan yenilikçi liderlik becerileri üzerinde durulmuştur.

Yenilikçi liderlik, isminden de anlaşılacağı üzere yeni ve yaratıcı fikirlere ve değişimlere açık, teknolojiyi kurumun işleyişine dahil eden ve yenilikler doğrultusunda rekabet ortamında kalmayı başaran bir liderlik türüdür (Isaksen, Lauer, Ekvall, & Britz, 2001: 173). Yenilikçi liderler girişimci bir ruha sahiptir ve risk alabilirler. Takım çalışmasına önem veren yenilikçi liderler örgütün yenilik sürecini örgütün vizyon ve misyonları doğrultusunda yürütür (Shipton, Fay, West, Patterson, & Birdi, 2005: 122). Yenilikçi bir liderde bulunması beklenen nitelikler şu şekilde sıralanabilir (Hunter & Cushenbery, 2011: 255):

- Yaratıcı düşünme becerisine sahip olma,
- Olumlu ve etkili iletişim becerilerine sahip olma,
- Örgüt üyelerine rehberlik edebilme,
- Örgüt liderliği yapabilme ve etkili yönetme becerisine sahip olma,
- Örgüt üyelerini güdüleme ve motive etme becerisine sahip olma,
- Örgüt çevresi ile etkin bir iletişimde bulunmadır.

Bu nitelikler bağlamında, yenilikçi liderler yaratıcı ve yenilikçi fikirlere sahip, etkili bir iletişim, yönetim, rehberlik ve güdüleme becerisine sahip bireyler olarak adlandırılabilir.

Yenilikçi liderlerin hem örgüt üyelerini hem de örgüt çevresindeki bireyleri doğrudan ve dolaylı olarak etkileme yeteneği yüksektir. Bu liderler yaratıcı ve yenilikçi fikirleriyle etrafındakilere hem rol model olurlar hem de onlar için de bu ortamın oluşmasını sağlarlar. Örgüt içinde bu fikirlerin desteklenmesini ve yaratıcı fikir

sahibi bireylerin de motive olmasını, teşvik edilmesini sağlayıcı bir örgüt iklimi oluşturur. Öte yandan, bu fikirlerin oluşabilmesi ve sürdürülebilmesi için gerekli olan maddi ve manevi kaynakları örgüt için temin eder (Yıldırım, 2020: 132). Nitekim, bir örgütte başarılı ve etkili bir yenilik süreci için tüm örgüt üyelerinin yaratıcı fikirlerinden yararlanılması gerekir. Örgütler, ancak liderlik becerileri vasfıyla bunu gerçekleştirebilirler. Bu nedenle, örgüt üyelerinin hepsini liderlik süreçlerine katmak örgüt başarısı için önemlidir (Bergmann, Hurson, & Russ-Eft, 1999: 18).

Yenilikçi liderler, bulunduğu örgütün ve çevresinin geçmiş uygulamalarını analiz eder; bugünkü durumunu bilir ve gelecekte meydana gelebilecek sorunları tahmin edebilir. Gelecekte ortaya çıkabilecek sosyal, politik ve kültürel durumları göz önünde bulundurarak örgüt hedefleri doğrultusunda bir gelecek vizyonu oluşturur. Bu vizyonu başarıyla sürdürebilmek için gerekli adımları korkmadan atarlar ve gerektiğinde inisiyatif alırlar. Ayrıca, bu vizyon tüm örgüt üyeleri tarafından paylaşılır. Üyeler, örgüt vizyonuna odaklanır, bu ortak vizyon onlara ilham verir ve ortak bir paydada tüm üyeleri birleştirir (Blanchard & Stoner, 2004: 188). Diğer bir ifadeyle, yenilikçi liderlerin örgütün hedeflerine daha geniş bir pencereden bakarak, geleceği öngörebilme yetenekleri vardır. Bu yetenekleri doğrultusunda, örgütün gelecek hedeflerini üyelerle birlikte oluşturduğu vizyon çerçevesine oturtturur. Örgüt liderinden etkilenen ve ilham alan tüm üyeler bu ortak vizyon çerçevesinde çalışır ve birlikte başarıya ulaşırlar. Böylece, örgüt hem hedeflerine ulaşmış olur hem de varlığını devam ettirebilir.

Yenilikçi Okul Yöneticisi

Eğitim örgütlerinde yenilik ve değişim süreçlerinin en önemli unsurlarından biri hiç kuşkusuz okul yöneticileridir. Okul yöneticisi hem mesleki yetkinlikleri hem de liderlik nitelikleriyle okulu temsil eden kişidir (Aksu, 2004: 711). Sürekli değişen çevre

koşullarında okul yöneticilerinin yalnızca liderlik niteliklerine sahip olmaları yeterli değildir aynı zamanda yeni, farklı ve yaratıcı fikirlere sahip olmaları, yeniliğe ve değişime açık olmaları ve çevre şartlarına uyum sağlayabilme becerileri de olması gereklidir (Fullan, 2002).

Yenilikçi okul yöneticileri, bulundukları kurumun ihtiyaçlarını iyi analiz edebilen ve kurum içi gerekli yeniliklerin farkında olan, eğitim teknolojilerini okula sunan, eğitim öğretim sürecinde tüm paydaşlara rol model olan, demokratik, takım çalışmasına yatkın ve güvenilir bir okul ortamı yaratan bireyler olmalıdır (Beycioğlu & Aslan, 2010: 175). Risklerin farkında olan ve muhtemel sorunları ortadan kaldırabilen, inisiyatif almaktan çekinmeyen, çözüm odaklı, diğer paydaşları motive eden ve onlara güven alanı sunan bir yönetici olmalıdır. Yenilikçi okul yöneticisi aynı zamanda kurumundaki öğretmen ve öğrencilerine yetki ve sorumluluklar verebilmeli ve onlara güvenmelidir (Tekin, 2012: 27).

Okul yöneticisinin liderlik niteliklerinin başta öğrenci başarısına sonra da okul başarısına etkisi çok fazladır. Önceki yıllarda eğitim ve öğretim süreci daha çok öğrencilere bilgi aktarımı olarak görülmekteydi. Fakat 21. yüzyılla birlikte bu anlayış değişikliğe uğramıştır. Sürekli değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilmek adına öğrencilere farklı bilgi ve beceriler kazandırmak ön plana çıkmıştır. Bu sebeple, okul yöneticisinin bu becerilerinin farkında olması ve liderlik becerilerini de bu yönde geliştirmiş olması gerekmektedir. Öte yandan, eğitimin tüm paydaşları birbirlerinden kolayca etkilenip birbirlerini aynı orantıda etkileme özelliğine sahiptirler. Tüm bu eğitim paydaşlarını harekete geçirecek ve onları ortak paydada buluşturacak kişi okul yöneticisidir (Akkaya, 2021: 85).

Yenilikçiliği kurumlarında benimsemiş okul liderleri aynı zamanda öğretimsel liderlik becerilerine de sahip bireylerdir.

Öğretimsel liderlik, okulun eğitim öğretim hedeflerine ulaşması amacıyla önce okulu sonra da toplumu değiştirme ve yöneltme hareketidir (Çelik, 2013: 58). Öğretimsel liderlik becerilerine sahip okul yöneticileri öğrenci yararı ilkesi doğrultusunda eğitimin bütün paydaşlarıyla takım halinde çalışarak öğrencilerin sosyal ve duygusal her türlü gelişiminin sağlanmasına yardımcı olur (Çoban, 2021: 17). Yenilikçi okul yöneticisinin eğitim öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilere gerekli rehberliği yapması ve rol model olması sahip olduğu nitelikler arasında olduğu söylenebilir.

Eğitim örgütlerinde yenilikten bahsederken okul yöneticisinin fırsatları değerlendiren, girişimci, öğrenmeye hevesli, güven veren, rehberlik eden kişi niteliklerinden de bahsedilmesi gerekir. Ayrıca, okullardaki yeniliğin asıl etkeninin okul yöneticisinin bu niteliklerinin hepsini koordineli bir şekilde kullanabilme becerisi olduğu bilinmektedir (Clarke, 2000: 59). Yenilikçi okul yöneticisi esnek hareket edebilen, tüm örgüt üyeleriyle olumlu ve etkin bir iletişim ağı kurabilen, yöneticilik yapmaktan ziyade üyelere liderlik edebilen, yeniliği ve değişimi olağan bir durum olarak görüp kurum içinde bunu diğer üyelere de benimsetebilen kişidir. Yenilikçi okul yöneticisi cezalandırmaktan çok üyeleri ödüllendirerek iyi davranışlara teşvik eder. Takım çalışmasına değer verir ve teknoloji dünyasını takip eder ve eğitime bunu entegre etmeye çalışır (Aydoğar & Yirci, 2020: 1288).

Eğitim örgütlerinde yenilik süreçleri eğitimin diğer paydaşları olan öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin aktif katılım sağladığı takım çalışması halinde gerçekleşir. Yenilikçi okul liderleri demokratik bir ortam yaratmalı ve herkesin katılımını sağlamalıdır. Fikir alışverişi için alanlar oluşturmali ve her bireyin katkısının değer gördüğü kapsayıcı bir kültür inşa etmelidir (Halimah, Syafruddin, & Earlyanti, 2024: 209). Yenilikçi okul liderinin bazı nitelikleri şu şekilde sıralanabilir (Watt, 2002: 7):

- Okulun geçmişini iyi bilen ve geleceği için uygun planlar yapabilen,
- Açık ve net hedefler belirleyen ve onlara odaklanan,
- Eğitim tüm paydaşlarına gereken desteği ve güveni verebilen,
- Etkin ve olumlu iletişim becerilerine sahip,
- Yeni düşüncelere açık ve bunun için uygun ortam sağlayan,
- Tüm paydaşları risk almaya teşvik eden,
- Tüm paydaşların başarılarını ve girişimlerini destekleyen ve ödüllendiren.

Bu nitelikler doğrultusunda, yenilikçi okul yöneticisinin belirli bir vizyon çerçevesinde tüm paydaşları etkileyen ve harekete bir lider olduğu söylenebilir.

Yenilikçi Öğretmen Liderliği

Eğitim örgütlerinde yenilikçilik okul yöneticisi tarafından başlatılıp sürdürülse de öğretmenlerin sürece katkısı olmadığı sürece başarıya ulaşılamaz. Yenilik süreci boyunca öğretmenin desteğini alamayan, öğretmene karşı otoriter bir tutum sergileyen okul yöneticisi öğretmenlerin kurum aidiyetleri ve gerekli motivasyonları olmadığı için yenilik süreci boyunca yalnız kalır ve başarılı olamaz (Cansu, 2019: 29).

Yenilikçi öğretmenler; yenilikçi okul yöneticileri gibi risk almaktan çekinmeyen, derslerde öğrencilerin aktif katılım sağlaması için çeşitli öğretim yöntemlerinden faydalanan, onlara özgün yaşantılar sunan ve aynı zamanda iş arkadaşlarıyla iş birliği içinde çalışabilme becerisine sahiptirler (Smith, Smith, & Wilmington, 2020: 169). Yenilikçi eğitim örgütlerinde yetenekli öğretmenler,

icatları, keşifleri, doğaçlamayı ve yenilikleri eğitim öğretim yöntemlerine entegre ederek daha fazla öğrenciye daha fazla etkili eğitim ortamı sunan benzersiz sınıf aktiviteleri tasarlayabilirler (Bubner, 2009: 50).

Yenilikçi eğitim örgütlerinde bilişim teknolojisine yönelik altyapı yatırımlarına özen gösterilir. Bu yatırımların karşılığını alabilmek için öğretmenlerin teknoloji okur yazarı olması, alt yapısı kurulan teknolojiyi kullanabilir olması gerekmektedir. Yapılan araştırmalara göre, öğretmenlerin çoğunun teknoloji kullanım bilgisi yalnızca Microsoft programları olduğu görülmektedir (Ertmer, 2005: 27). Hızla gelişen bilgi çağında yenilikçi öğretmenler kendilerini sürekli güncel tutarlar. Teknoloji okur yazarlığına değer veren yenilikçi öğretmenler teknoloji dünyasını da yakından takip ederek derslerine teknolojiyi dahil ederek bu şekilde öğrenmeyi daha kalıcı hale getirirler. Bilgi ve teknoloji çağının eğitimcileri olan yenilikçi öğretmenler eğitimin ve bilginin bu çağda daha da önemli olduğunu bilir ve öğrencilerine bu konuda etkili bir rehberlik sunarlar (Numanoğlu, 1999: 342).

Yenilikçi öğretmenler aynı zamanda yaratıcıdır. Motivasyonları yüksek, rutinin dışına çıkabilen, etkili iletişim ve dinleme becerisine sahip, öğrencilerine rol model olan ve onlara ilham veren öğretmenlerdir. Yenilikçi öğretmenler mesleki gelişimlerine önem verir ve alanlarındaki son gelişmeleri takip eder bunları kendi öğretim yöntemlerine dahil ederler. Öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak her öğrencinin bireysel gelişimini takip eder onlara bilgiyi bulma, öğrenme yolunda rehberlik ederler. Öğrencilerinin başarılarını fark eder ve ödüllendirirler (Aybat, 2018: 23).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2007 yılında Microsoft'un desteğiyle yayınladığı “Yenilikçi Öğretmenler Programı”

çerçevesinde yenilikçi öğretmenlerin sahip olduğu nitelikler şu şekilde özetlenmiştir (Altıntaş Yüksel, 2019: 26):

- Yaratıcı, yenilikçi ve farklı fikirlere açıktırlar.
- Risk alabilirler ve inisiyatif kullanabilirler.
- Yeni öğretim metotları kullanmakta ve yeni öğretme alanları oluşturmada heveslidirler.
- Öğrencilerini geleceğe hazırlarlar.
- Değişimlere kolayca uyum sağlayabilirler ve sorunlarla baş edebilme becerileri yüksektir.
- Sürekli yeni bilgi arayışındalardır ve analiz ve sentezleme beceri seviyeleri yüksektir.
- Derslerini eğitim teknolojileri ile desteklerler.
- Öğrenci odaklı ve her öğrencinin aktif katılım sağlayacağı etkinlikler planlarlar.
- Meslektaşlarıyla iş birliği içinde çalışırlar. Onlardan gelen eleştirileri dikkate alırlar.

Yenilikçi öğretmenler uygulamalarında esnektirler. Bazen yeni metotları uygularken sorunlarla karşılaşabilirler ve başarısız olabilirler. Yenilikçi öğretmenler bu başarısızlıklarını dikkate alıp daha iyi fikirler üretmek ve bunları uygulamaya dökmek için kendilerine bunu fırsat bilirler. Yenilikçi öğretmenlerin etkili iletişim içinde oldukları sosyal ağları mevcuttur. Kaliteli fikirler bazen beyin fırtınasından çokça fikir belirtilen ortamdan çıkar. Çağımızda birçok insan sosyal medyalardan ilgi alanları ile ilişkin ağlara üye olup paylaşımları takip ederler. Yeniliğe açık öğretmenler de eğitim alanındaki bu platformları takip ederler, bazen kendi fikirlerini belirtirler bazen de diğer insanların fikirlerinden yola çıkarak daha etkili fikirler elde ederler (Couros, 2020).

Uzmanlık alanlarına, sınıf yönetimine hâkim ve müfredattaki kazanımların hangi öğrenciye ne şekilde kazandırılacağını iyi bilen, derslerde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları yönünde etkinlikler yapan, onlara ders dışı zamanlarda da rehberlik ve danışmanlık ihtiyacı veren öğretmenler iş yaşamlarında daha çok verim alabilirler. Bu noktada yeni nesil öğretmenlerin farklılıklara, değişimlere açık olması ve gönüllü olarak yenilik uygulamalarına yönelmeleri eğitim örgütlerinde oldukça önemlidir (Turan & Cansoy, 2021: 48).

Sonuç

Örgütlerin başarılı ve etkili bir yenilik süreci geçirebilmeleri için örgüt liderinin yenilikçi lider özellikleri taşıması gereklidir. Örgüt lideri yeniliği örgüt içinde başlatacak ve sürdürülmesini sağlayacak olan en önemli kişidir. Örgüt üyelerini yenilik sürecinin başında koordine edecek, üyelerle birlikte bir yol haritası çizecek kişi örgüt lideridir. En önemli liderlik becerisi olarak üyeleri bu yeniliğe inandıracak, onları gönüllü olarak iş birliği yapmaya heveslendirecek kişidir. Örgütün nihai hedefleri doğrultusunda örgüt tüm üyeleri ile birlikte çabaladığında başarıya ulaşabilecektir. Bu nedenle örgüt liderinin liderlik becerileri ve yenilikçi liderlik özellikleri taşıması oldukça önemlidir.

Eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi sosyal ve açık sistemlerdir. Kâr amacı gütmeyenler ve en önemli farkları girdisi ve çıktısı insandır. Okulların toplumdan alıp yine topluma sundukları girdi ve çıktılarını üzerinde büyük sorumlulukları vardır. Toplum içinde bir yenileşme olacaksa okullar dahil edilmeden başarıya ulaşamaz. Bu nedenle eğitim politikaları sürekli olarak sosyal, kültürel ve politik unsurlardan etkilenirler. Toplumsal yenileşme ve değişim okullar aracılığıyla sağlanır. Okullardaki yenileşmenin başarıya ulaşmasında en önemli rol önce okul yöneticisinin sonra da öğrencilerle birebir etkileşimde olan öğretmenlerindir. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin liderlik becerileri okulların hem başarısı

için hem de toplumsal yenileşme için önem arz etmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler yeniliğe ve gelişime açık olmalılar ve mesleki yetkinliklerini ve becerilerini güncel tutmaya zen gstermelilerdir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin de bu davranışları sergileyebilmeleri için onlara toplumda uygun ortam sağlanmalıdır. Ancak rahat ve elverişli bir ortamda güzellikler ve başarılar ortaya çıkabilir.

Kaynakça

Acaray, A. (2007). *Küçük ve orta boy işletmelerde yenilik yönetimi: yenilik yönetiminde etkili olan örgütsel yapı ve faktörlere ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Ada, S., & Küçükali, R. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Adair, J. (2008). *Yenilikçi liderlik*. İstanbul: Babıalı Kültür Yayıncılığı.

Adams, R., Bessant, J., & Phelps, R. (2006). Innovation management measurement: a review. *International Journal of Management Reviews*, 8(1), s. 21-47.

Akkaya, B. (2021). Okul yöneticisinin liderlik davranışının öğrenci başarısına etkisi. N. Özdemir, S. Turan, & Ö. Çoban (Ed.), *21.yüzyıl okullarını yeniden düşünmek* (s. 69-100). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akman, G. (2003). *Bilişim sektöründe pazar odaklılık, yenilik stratejileri ve yenilik kabiliyeti arasındaki ilişkiler ve bunların şirket performansı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Aksu, B. M. (2004). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilik eğilimleri. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler* (s. 709-727). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Altıntaş Yüksel, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*(39), s. 1154-1184.

Aslaner, E. (2010). *Örgütsel değişim ve yenilikçilik: Bir özel okul örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aybat, B. (2018). *Geleceği kodlayanlar: inovasyon üreten bir nesil*. İstanbul: Abaküs Yayıncılık.

Aydın, M. (2019). *Okul Müdürlerinin Yenilikçilik Algılarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

Aydoğar, N., & Yirci, R. (2020). Devlet ve özel okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerinin karşılaştırılması: nicel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), s. 1286-1308. doi:10.46928/iticusbe.804129

Aygen, S. (2006). *İşletmelerde yenilik yönetimi sürecinde örgüt yapılarında ve hizmet tasarımlarında yaşanan dönüşümler: Antalya ili beş yıldızlı konaklama işletmelerinde ampirik bir araştırma ve hizmet tasarımı önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Aykan, E. (2002). *Girişimcilik ve girişimcilerin liderlik davranışları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2011). Yaratıcılık ve yaratıcılık yönetimi. İ. Bakan içinde, *Çağdaş yönetim yaklaşımları: ilkeler, kavramlar ve yaklaşımlar* (s. 5-33). İstanbul: Beta.

Barker, A. (2001). *Yenilikçiliğin simyası*. (A. Kardam, Çev.) Mess.

Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bergmann, H., Hurson, K., & Russ-Eft, D. (1999). Introducing a grass-roots mode of leadership. *Strategies & Leadership*, 27(6), s. 15-20. doi:10.1108/eb054649

Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), s. 153-173.

Blanchard, K., & Stoner, J. (2004). *Full steam ahead!: unleash the power of vision in your work and your life*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.

Boyacı, A. (2013). Okullarda insan kaynağının yönetimi. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 161-181). Ankara: Pegem Akademi.

Boydak Ozan, M., & Karabatak, S. (2013). Ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimine yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar. *International Journal of Educational Science*, 5(1), s. 258-273.

Bozkurt, Ö., & Göral, M. (2013). Modern liderlik tarzlarının yenilik stratejilerine etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), s. 1-14.

Bubner, D. (2009). Leading and benchmarking system-wide educational. *9th International Confederation of Principals World Convention*.

Bülbül, T. (2012). Okullarda yenilik yönetimi ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, s. 157-175.

Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4). doi:10.15869/itobiad.494286

Cansu, R. (2019). *Yenilikçi yönetim özellikleri gösteren okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılıkları üzerine etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Clarke, S. P. (2000). The principal at the center of the reform. *International Journal of Leadership in Education*, 3(1), s. 57-73.

Coşkun, S. (2013). *Stratejik rekabet üstünlüğü sağlama aracı olarak inovasyon stratejileri-Kocaeli otel işletmeleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm ve Otel İşletmeciliği Anabilim Dalı, Düzce.

Couros, G. (2020). Characteristics of the “innovator’s mindset”. 03 02, 2025 tarihinde <https://georgecouros.ca/blog/archives/4783> adresinden alındı.

Çağlar, İ. (2004). İktisadi ve idari bilimler fakültesi ile mühendislik fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerin karşılaştırmalı analizi ve Çorum örneği. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*(2), s. 91-108.

Çelik, K. (2013). The relationship between individual innovativeness and self-efficacy levels of student teachers. *International Journal of Scientific Research in Education*, 6, s. 56-67.

Çoban, Ö. (2021). Okul yöneticisinin liderlik özellikleri. N. Özdemir, S. Turan, & Ö. Çoban (Ed.), *21.yüzyıl okullarını yeniden düşünmek* (s. 45-66). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çömez, P. (2012). *Örgütlerde çift yeteneklilik ve örgütsel yenilik ilişkisinde liderlik tiplerinin rolü ve firma yenilik performansına etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gebze Teknik Üniversitesi Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.

Çuhadar, M. T. (2005). Türk kamu yönetiminde personel güçlendirme: sorunlar ve çözüm önerileri. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 25, s. 45-60.

Demir, M., & Demir, Ş. (2015). *Otel işletmelerinde yenilik yönetimi: İlkeler ve örnekler*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Drucker, P. F. (2003). Yenilikçilik disiplini. (Çev. A. Kardam) içinde, *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler: Yenilikçilik* (s. 119-134). Mess.

Durna, U. (2002). *Yenilik yönetimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Eraslan, F. (2014). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), s. 25-39.

Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), s. 16-21.

Georgiev, G., & Georgiev, D. (2018). Enhancing user creativity: semantic measures for idea generation. *Knowledge-based systems*(151), s. 1-15. doi:10.48550/arXiv.2106.10131

Gian, P., & Bao, D. (2021). The competences of teaching staff and principals in the context of educational innovation and

school development. *International Education Studies*, 14(1), s. 61-75.

Goffin, K., & Pfeiffer, R. (1999). *Innovation management in UK and German manufacturing companies*. London: Anglo-German Foundation.

Gold, H. A., Malhotra, A., & Segars, A. H. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1), s. 185-214.

Gökçek, O. (2007). *Yenilik yönetimi süreci ve yenilik stratejileri: otomotiv sektöründe bir alan çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güler, B. A. (2005). *Kamu personeli: sistem ve yönetim*. Ankara: İmge Kitabevi.

Güleş, H. K., & Bülbül, H. (2004). *Yenilikçilik: işletmeleri için stratejik rekabet aracı*. Ankara: Nobel Yayınları.

Halimah, Y., Syafruddin, S., & Earlyanti, N. (2024). The role of innovative leadership in driving educational management transformation. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, dan Agama*, 16(1), s. 207-218.

Harrison, D., & Laberge, M. (2002). Innovation, identities and resistance: the social construction of an innovation network. *Journal of Management Studies*, 39(4), s. 497-521. doi:10.1111/1467-6486.00301

Hunter, S. T., & Cushenbery, L. (2011). Leading for innovation: direct and indirect influences. *Advances in Developing Human Resources*, 13(3), s. 248-265.

Isaksen, S. G., Lauer, K. J., Ekvall, G., & Britz, A. (2001). Perceptions of the best and worst climates for creativity: Preliminary validation evidence for the situational outlook questionnaire. *Creativity Research Journal*, 13(2), s. 171-184.

Karataş, S., Gök, R., & Özçetin, S. (2015). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), s. 167-185. doi:10.21764/efd.25785

Kirkland, K., & Sutch, D. (2009). *Overcoming the barriers to educational innovation*. Bristol: FutureLab.

Koşar, D. (2016). Liderlerin etkileme taktikleri. N. Güçlü, & S. Koşar (Ed.), *Eğitim yönetiminde liderlik teori, araştırma ve uygulama* (s. 217-244). Ankara: Pegem Akademi.

Maital, S., & Seshadri, D. V. R. (2009). *Innovation management. Strategies concepts and tolls for growth and profit*. New Delhi: Response Books.

McAdam, R. (2004, 9). Knowledge creation and idea generation: a critical quality perspective. *Technovation*, 24(9), s. 697-705. doi:10.1016/S0166-4972(02)00169-4

MEB. (2017). *Öğretmen mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.

Musluoğlu, A. (2008). Eğitimde inovasyon. *Global Education*. İstanbul.

Naktiyok, A. (2007). Yenilik yönelimi ve örgütsel faktörler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(2), s. 215.

Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-II: bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), s. 341-350.

Nyström, H. (1993). *Technological and market innovation strategies: product company development*. London: John Wiley & Sons.

Ömür, Y. E. (2014). *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Özkalp, E., & Sabuncuoğlu, Z. (1997). *Örgütlerde davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), s. 113-132.

Sarıhan, H. İ. (1998). *Teknoloji Yönetimi*. İstanbul: Denet Yayınları.

Shipton, H., Fay, D., West, M., Patterson, M., & Birdi, M. (2005). Managing people to promote innovation. *Creativity and Innovation Management*, 14(2), s. 118-128.

Sirirak, S., Nazrul, I., & Khang, D. (2011). Does ICT adoption enhance hotel performance? *Journal of Hospital and Tourism Technology*, 2(1), s. 34-49. doi:10.1108/17579881111112403

Smith, R. W., Smith, K. A., & Wilmington, U. (2020). Opportunities and obstacles to making innovation a priority in education. *Critical Questions in Education*, 11(2), s. 167-178.

Taş, S. (2010). Yenilikçi bir eğitim anlayışı: zilsiz okul. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), s. 207-226.

Tekin, Y. (2012). *Otel işletmelerinde yenilik yönetimi ile yenilikçi örgüt kültürü ilişkisi: Alanya' da bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Tezcan, M. (1996). Küreselleşmenin eğitimsel boyutu. *Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi* (s. 187-195). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Trott, P. (2005). *Innovation management and new product development*. London: Prentice Hall.

Tschannen-Moran, M., & Gareis, R. C. (2004). 'Principals' sense of efficacy assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), s. 573-585.

Turan, S., & Cansoy, R. (2021). *Yenilikçi okullar, özellikler-beceriler-stratejiler-uygulama örnekleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. (2025). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Güncel Türkçe Sözlük: <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı

Uzkurt, C. (2008). *Yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Basımevi.

Ülgen, H., & Mirze, K. (2006). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Varış, F. (1982). Eğitimde yenileşme kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), s. 56-60.

Watt, D. (2002). *How innovation occurs in high Schools with in the network of innovative schools: the four pillars of innovation research project*. February 19, 2025 tarihinde <http://www.bishops.k12.nf.ca/poster2004/fourpillars.pdf> adresinden alındı

Yıldırım, Y. (2020). *Yenilik yönetiminde multidisipliner yaklaşımlar*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2016). 21. yüzyıl becerileri kapsamında dönüşen okul paradigması. E. Yılmaz, M. Çalışkan, & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim bilimlerinden yansımalar* (s. 5-16). Konya: Çizgi Kitabevi.

Yılmaz, N. (2004). *Sanayi işletmelerinde yenilik yönetimi ve gıda sektöründe bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yirmibeş, A. (2021). Öğretmenlerin okula bağlılığı. N. Özdemir, S. Turan, & Ö. Çoban (Ed.), *21.yüzyıl okullarını yeniden düşünmek* (s. 161-175). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yüner, B., & Özdemir, M. (2020). Okul yenilikçiliği ile öğretmen yaratıcılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, s. 162-179.

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ

BURCU SAVAŞ¹
AŞKIN KARADUMAN²

Giriş

İnsan; sosyal, psikolojik, biyolojik ve kültürel yönleri olan bir varlıktır. İnsanın bu çok yönlü yapısı içerisinde yetiştirilmesi sürecinde aile bireylerinden sonra en önemli aktör öğretmenlerdir. İnsanın yaşamına bıraktığı kalıcı izler ve anlamlı deneyimler düşünüldüğünde iyi bir öğretmene denk gelmek çok önemlidir. Bu noktada öğretmenlik herkesin yapabileceği bir iş değildir. Öğretmenlik, mesleğe özgü olan birtakım mesleki ve kişisel nitelikleri içeren profesyonel bir meslektir.

Meslek

Geçmişten günümüze bireyler geçimini sağlamak, ekonomik kalkınmaya katkıda bulunmak gibi amaçlarla belirli bir ihtiyacı

¹ Araştırma Görevlisi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Orcid: 0000-0002-6466-6691

² Doktora Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, Orcid: 0000-0002-7535-4597

karşılamaya yönelik işler yapmaktadır. Bu işlerin bir uzmanlık gerektirmesi meslek kavramını doğurmaktadır.

Meslek, bireyin hayatını bireysel ve sosyal açıdan devam ettirebilmesi için gereklidir. Bireylerin kendilerini ve yaşamlarını anlamalarında ve anlamlandırmalarında da oldukça etkili bir rol üstlenmekte olan meslekler (Yaşar-Ekici, 2014:658), yaşamsal bir etkinliğin ifadesidir ve sosyal, kültürel ve ticari yapı temelindeki bir iş dağılımının gerekliliğini ifade etmektedir. Gelişmemiş toplumlarda çoğunlukla meslekler geleneklere dayalı olarak geçmişten günümüze, babadan oğula ya da anneden kızına geçerken, az gelişmiş toplumlarda mesleki tecrübe ve birikimler nesiller arasında aktarılabilir (Öztürk, 2023:3).

Meslek en geniş anlamıyla bireylerin geçinmek amacıyla yaptıkları iş şeklinde ifade edilebilmektedir. Fakat aynı zamanda bu tanımdan daha fazlasını ifade etmekte bireylerin toplumdaki yerlerinin, alışkanlık şekillerini, ilişkilerini ve davranışlarını da biçimlendiren bir etkiye sahip olmaktadır (Sunar, 2020:32).

Öğretmenlik Mesleği ve Önemi

Toplumsal ve bireysel ihtiyaçlar temelinde farklı türde meslek grupları ortaya çıkmıştır. Bazı meslek grupları toplumun belirli kesimlerini ilgilendirirken kimi meslek grupları ise toplumdaki her kesim tarafından ihtiyaç duyulan ya da yaşamın bir döneminde mutlaka kendisinin bilgi ve uzmanlığına ihtiyaç duyulmuş meslek gruplarından oluşmaktadır. Bireyin yaşamının erken dönemlerinden itibaren karşılaştığı ve hayatında önemli bir yere sahip olan mesleklerin başında öğretmenlik gelir.

Öğretmenlik, tarihteki en eski ve onurlu mesleklerden biridir. Ortaya çıkış tarihi tam olarak bilinmemek ile uzun bir zaman dilimi boyunca bu mesleğin profesyonel olmayan kişiler tarafından eski nesil ve genç nesil arasında doğal bir yaşam döngüsü içerisinde zaten

gerçekleştirildiği düşünülmektedir (Norkobilovna, Aminjonovna & Maxmudjonovna, 2023:302).

Öğretmenlik mesleği; 1973 tarihli 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) "Öğretmenlik; devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." şeklinde tanımlanmıştır. 2022 tarihli 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda (2022) "Öğretmenlik; eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir." şeklinde tanımlanmıştır. Ayrıca 2024 tarihli 7528 sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu'nda da (2024) "Öğretmenlik; genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik meslek bilgisi bakımından hazırlığı gerektiren özel bir ihtisas mesleğidir." olarak tanımlanmıştır.

Öğretmenlik, toplumsal ilerlemede ve gelecek kaygısını gidermede belirleyici role sahip olan ve profesyonelliği içerisinde barındıran bir meslektir (Kesen & Polat, 2014:562). Öğretmenlik mesleği, toplumsal yaşama biçiminin ve iş paylaşımının sonucunda ortaya çıkmış ve bir toplum içerisinde birlikte yaşamının devam ettirilmesinde önemli bir konuma sahip mesleklerden biridir (Dalaman, 2021:10).

Öğretmen, mesleğinin temelinde öğretme eylemi olan, mesleki anlamda gerekli yeterlilikleri taşıyan ve tamamladığı yükseköğrenimde diploma almaya hak kazanarak öğretmen olma yetkisini almış bireydir. Bu açıdan günümüzde öğretmenliği yalnızca bu yetkiyi kazanmış öğretmenler yapabilmektedir (Öztürk, 2023:4). Eğitim sektörü ile bağlantılı toplumsal, kültürel, finansal, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, özel alan bilgisi gerektiren, bilimsel çalışma ve mesleki formasyon gerektiren bir meslek türüdür (Dağlıoğlu, 2010:73).

Öğretmenlik mesleği geçmişten günümüze her toplum için özel bir yere sahip olmuştur (Verhoeven & ark., 2006:479).

Öğretmenlik mesleği yaşamın her döneminde ve her toplumda gerekli bir meslek olarak kabul edilmiş, öğretmenlerden bazı taleplerde bulunularak onlara farklı türde sorumluluk alanları yüklenmiştir. Öğretmenler; problemlerin incelenmesi, bu problemlerin çözülmesi, gelişmelerin ve kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılması ve topluma öğretilmesi için liderlik etmiştir (Yaşar, 2023:15). Öğretmenler yalnızca bilgi aktarımı yapmakla yetinmeyerek öğrencilerinin ahlaki değerlere sahip olmasını sağlayan ve topluma katkı sağlayacak bireyler yetiştirmeye odaklanan bireylerdir (Öztürk, 2023:8). Öğretmen, topluma kaliteli insan kazandırarak ülke kalkınmasına da önemli katkılar sağlamaktadır (Göktaş, 2017:1289).

Öğretmenlik, toplumsal açıdan kilit bir rol üstlenen ve farklı açılardan önem taşıyan bir meslektir. Özellikle kişisel gelişim, toplumsal ilerleme, mesleki eğitim, toplumsal değerler ve ahlak, yaşam boyu öğrenme ortamı, bireylerin yeterliliklerini keşfetmesi ve toplumda saygı ve güven inşa edilmesi gibi durumlar bu mesleğin önemini ortaya çıkaran faktörlerdendir (Öztürk,2023:8). Farklı türde bilgi, beceri ve özveri isteyen bireylerin yetiştirilmesi toplumların en güç isteyen çabalarından birini oluşturmaktadır. Bu sebeple eğitimin yapı taşlarından olan öğretmenlik mesleğinin son derece kutsal bir meslek olduğu ifade edilebilmektedir (Demir, 2023:32).

Öğretmenlik mesleğinin değerli bir yeri olduğu tartışılmaz bir gerçek olarak görülmektedir. Bunun sebebi toplumun her kesiminden insanın üzerinde bir öğretmen emeği bulunmasıdır. Öğretmen bazı açılardan çocukla, çocuğun ebeveyninden daha fazla zaman geçirmektedir (Ayas, 2009:5). Sosyal ilişkiler açısından bakıldığında öğretmenlik, diğer mesleklerden farklı olarak büyük bir insan kesimiyle ilgili ve etkileşim halinde olan bir meslek grubunu ifade etmektedir. Öğretmenlik yalnızca sınıf ya da okul sınırları içerisinde öğrenciler ile değil okul ortamının dışında veli ve toplumla da ilişkili olmaktadır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005:213).

Nitelikli Öğretmen

Öğretmenlik sadece amaçlar doğrultusunda kaynakların düzenlenerek öğrenciye rehberlik yapılan teknik bir alan şeklinde değil tarih süresince ulusal ve evrensel değerleri yücelterek tekrar üreten, toplumsal ve kültürel değerleri nesilden nesile aktararak toplumu birbirine yaklaştıran saygın bir meslek olarak yorumlanmıştır Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017:11). Eğitim süreci, bireylerin günlük yaşantılarında mantıklı kararlar almalarına katkı sağlayan bilgi ve becerilerin öğretmenler aracılığıyla edinildiği aşamalı bir süreçtir (Kimwari, Chirure & Omondi, 2014:51).

Eğitim ve öğretime yönelik faaliyetlerin düzenlenmesinde ve uygulanmasında öğretmenler birinci derece görevli meslek grubudur. Öğretmenlerin ülkedeki eğitim hedeflerinden haberdar olması ve bu amaçlara ulaşabilmek için gereken etkinlikleri verimli şekilde uygulayabilmeleri, öğretmen niteliklerinin taşıdığı önemi arttırmaktadır. Bunun sebebi öğretmenlerin öğrencileri için yalnızca bilgi sunan kişi değil aynı zamanda birer rol model görevi üstlenmesidir (Üstün & Tekin, 2009:36).

Bir eğitim sisteminde öğrenci, öğretmen ve eğitim programı olmak üzere üç temel öge bulunmaktadır. Bu öğeler birbiriyle etkileşim halindedir ve eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Öğretmen ögesi diğer iki ögeyi de etkileyen bir konumdadır. Çünkü öğretmenler eğitim programı aracılığıyla çocukların ve gençlerin hem akademik hem de mesleki yetiştirmelerine katkı sağlamakta ve onların sağlam bir kişilik kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Gültekin, 2015:731).

Eğitim-öğretim sürecindeki her öge değişken bir yapıdadır; okul binaları, eğitim programları, öğrenci gereksinimleri, materyaller, eğitim politikaları. Öğretmenler de bu dinamiğin bir ögesi olarak bu süreçte sahip oldukları yeterliklerle rol oynamaktadır (Gündoğdu & ark., 2015:31-32). Öğretmen, bilgi, beceri ve

tutumları ile eğitime katkı sağlarken, bir yandan da derste uyguladığı yöntem, teknik ve stratejilerle eğitim programında yer alan davranışların öğrencilere aktarılmasında etkilidir (Dağlıoğlu, 2010:72).

Öğretmenler, aldıkları eğitimler ile donanımlı hale gelmektedir. Bu donanım, öğretmenin hem kendi mesleğini yapmasında onu başarılı kılmakta hem de öğrencilerin olumlu yönde yetişmelerinde etkili olmaktadır (Reçber, 2020:24). Eğitim faaliyetlerini yürüten bireyler olarak öğretmenlerin nitelikli olmaları büyük bir önem taşımaktadır. Bunun sebebi de nitelikli bir eğitimin sadece nitelikli öğretmenler tarafından verilebilecek olmasıdır (Taşkaya, 2012:286).

Öğretmenlerin öğrenci başarısı açısından önemine odaklanan çok sayıda çalışmaya göre öğretmenler öğrenci başarısını ölçebilme ve okul etkililiği gibi alanlarda oldukça büyük bir öneme sahip görülmektedir (Hanushek, 2011:467). Öğretmenler eğitim sürecinin temelinde bulunmaktadır. Eğitim-öğretim süreçleri öğretmen niteliklerinden, öğrenme stillerinden ve becerilerinden direkt olarak etkilenmektedir (Yaman, Bal-İncebacak & Sarışan-Tungaç, 2022:377).

Okulların çeşitlilik gösteren öğrencilere çok daha yüksek standartlarda öğretim etkinlikleri sunma beklentileri, öğretmenlerin yerine getirmesi gerekenlere yönelik büyük talepler yaratmaktadır. Problem çözme, üretme ve bilgiyi uygulamak için verilen eğitimin, fikirlerini güçlü bir şekilde nasıl ifade edebileceğini bilen, farklı seviye ve türdeki ön öğrenmelerle başlayan öğrenciler için etkili bir öğrenme süreci tasarlayan, öğrencilerin neyi nasıl öğrendiğini değerlendirebilen ve öğretimi farklı türdeki yaklaşımlara uyarlayabilen konusuna hâkim öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Darling-Hammond, 2000:166-167).

Ülkelerin teknolojik açıdan gelişim gösterebilmesi ve kalkınabilmesi eğitimli insan gücü ile mümkün olmaktadır. Eğitilmiş insan gücünün oluşabilmesi de öğretmenler ve öğretmenlikle ilgili görülmektedir. Çağın gerektirdiği koşullara uygun şekilde yetiştirilmiş, öğrencilerini çağa ayak uyduracak biçimde yetiştirebilecek, bilgi teknolojilerinden faydalanarak bilgiyi elde etme ve kullanma ile ilgili yeterli donanımına sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi eğitim konusunda ülkelerin başlıca görevleri arasında yer almaktadır (Gelen & Özer, 2008:41).

Ülkelerin ticari, toplumsal, kültürel, bilimsel ve teknoloji alanlarında gelişmesinde eğitim önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitim sisteminin uygulanmasını sağlayan ve belirlenen eğitim programlarındaki kazanımların öğrencilere kazandırılmasında önemli bir görev üstlenen bireyler öğretmenlerdir. Toplumsal açıdan gelişmenin öncüsü olan ve bu gelişmeleri sağlamakta yardımcı olacak bireyleri yetiştirme görevini yapan öğretmenlerin bu önemli sorumlulukları yerine getirebilecek düzeyde nitelik sahibi olmaları gerekmektedir (Kararmaz & Arslan, 2014:204).

Mesleğini yürüttüğü yıllar sürecince aynı bilgileri kullanarak mesleğini yapmaya çalışan bir öğretmen öğrencilerine az bir düzeyde fayda sağlayabilir. Bu açıdan öğretmenlerin kişisel ve mesleki açıdan içerisinde bulunduğu dönemin gereklerine uygun şekilde kendisini geliştirmesi son derece önemli görülmektedir (Gelen & Özer, 2008:46).

Bir öğretmenin çalışmasının temelinde öğrencilerinin bilişsel alan becerilerini geliştirmek bulunmaktadır. Fakat öğretmenler öğrencilerinin sosyal, duygusal, fiziksel ve psikolojik yönlerinin gelişiminden de sorumlu olmaktadır (Atjonen, 2015:6). İyi bir öğretmen, öğrencinin öğrenmesine yardımcı olan bir öğretmen olarak ifade edilebilmektedir (Harden & Crosby, 2000:335).

Mesleğinde uzmanlaşmış öğretmenler, bir öğretmen olarak kendilerini sürekli geliştirme isteğiyle mesleklerinde ilerlemek için çalışmaya devam etmektedir. Ancak aynı zamanda değişen öğrenci ihtiyaçları ve alanındaki yeni gelişmeler konusunda da sahip oldukları farkındalık onları motive etmektedir (Robbs & Broyles ,2012:8). Birey öğretmenliği bir meslek olarak seçtiğinde, meslek için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Kesen & Polat, 2014:562).

Sonuç olarak öğretmen niteliğine ilişkin kaynaklarda farklı tanımlamalar mevcut olmasına rağmen bazı ortak özelliklerden bahsedilebilir. Öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri ifade etmek için öğretmen nitelikleri veya öğretmen yeterlilikleri kavramlarının yanı sıra, etkili öğretmen, ideal öğretmen ve iyi öğretmen gibi terimler de kullanılmaktadır. Hangi kavram tercih edilirse edilsin, bu tanımlardaki ortak nokta öğretmenlerin öğrencilerini en iyi şekilde yetiştirebilmeleri için gerekli donanıma sahip olmalarıdır (Gültekin, 2020:678).

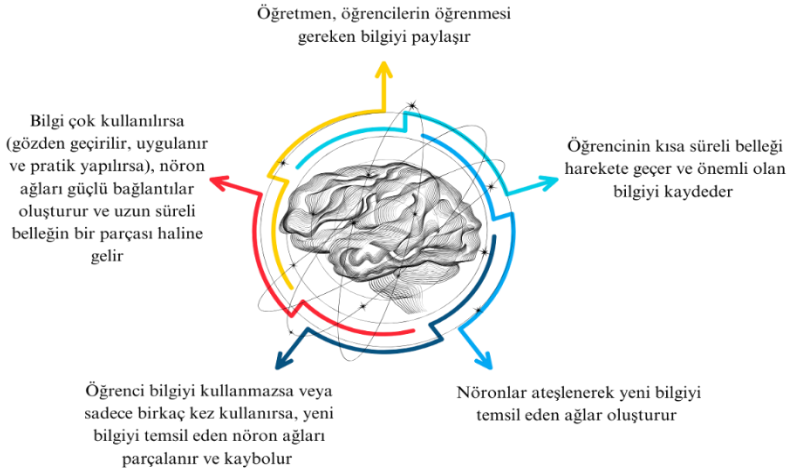
Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri

Öğretmenlik mesleği kapsadığı çok sayıda becerinin yanı sıra, karakteristik nitelikler gerektiren, bireysel ve toplumsal açıdan etkileme gücü taşıyan, eğitim ve öğretim süreçlerinin düzenlenmesinde ve pratiğe dökülmesinde aktif rol alan, toplumsal, bilimsel, psikolojik ve kültürel yönleri olan ve odak noktası insan olan bir meslektir (Ünsal, 2021:1484).

İnsan beyni sorgulama, keşfetme ve öğrenme için tasarlanmış milyarlarca nöron içeren kompleks bir yapıdır. Bireyin hayatı boyunca deneyimlediği her olay ve olgu nöronlar arasında bağlantılar ve yollar oluşturur. Öğrenme, bireyin yaşam boyu süren deneyimleriyle şekillenir ve beyin, bağlantılar oluşturarak bilgiyi işler. Öğretmenler, öğrenmenin doğasını bilmekte ve öğrenme

döngüsüne işlerlik kazandırmaktadır (Beasley & Haulmark, 2021:168).

Şekil 1 Öğrenme Döngüsü



Kaynak: Beasley & Haulmark (2021:168)

Nitelikli öğretmenler, öğrencilerinin ne bildiklerinin yanı sıra nasıl öğrendiklerini değerlendirmek için birçok farklı materyalden yararlanır. Öğretmenler, mesleki bilgilerini, öğrencilerin bulundukları yerden olmaları gereken yere ilerlemelerine yardımcı olmak için kullanırlar. Tüm öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğrencilerin ön bilgilerine ve gelişim düzeylerine göre etkinlikleri, materyalleri ve öğretimi dikkatle düzenlerler. Öğrencilerin konu hakkında hangi önbilgilere ve hangi kavram yanılgılarına sahip olduklarını bilirler ve derslerini yanlış yorumlamaların üstesinden gelecek şekilde tasarlarlar. Öğretim programını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlarlar; örneğin, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için içeriği daha erişilebilir ve zengin bir hale getirirler (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005:2).

Nitelikli bir öğretmen, öğrencilerinin hangi ihtiyaçlarının karşılandığını ve öğrencileri için ne tür stratejilerin işe yarayacağını keşfetmelerine yardımcı olan, öğrenme teorilerini anlayan ve uygulayan, öğrenme döngüsü içerisinde öğrencinin hareketliliğini ve aktif katılımını destekleyen, tekrarlara ve bilginin gözden geçirilmesine fırsat tanıyan ve düşüncelerine zaman ayıran, öğrencilerinin yansıtma yapmasına imkan veren, çeşitli öğrenme stratejilerini kullanan, bilgiyi sorgulayan ve doğruluğundan emin olan kişidir (Beasley & Haulmark, 2021: 165-171). Öğrencileri aktif öğrenmeye dahil eder- tartışma, münazara, araştırma, yazma, değerlendirme, deney yapma ve model, makale ve ürün oluşturma yanı sıra bilgi dinleme ve okuma, gösteri izleme ve beceri pratiği yapma gibi. Yüksek kaliteli çalışmalar için beklentilerini çok net bir şekilde ortaya koyarlar. Öğrencilerin verimli çalışmalarına fırsat veren saygılı bir sınıf tasarlarlar (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005:3).

Nitelikli bir öğretmen uzmanlık alanı ile ilgili uygun ve yeterli bilgiye sahiptir. Böylece belirli bir alanda uzmanlığı vardır. Mesleğine ilişkin olumlu tutuma sahiptir ve öğrenme isteği duyar, hayatı boyunca öğrencidir ve deneyimleyerek öğrenir. Uyumlu bir tavırla krizlerle başa çıkabilir (Nyagah, 2010:119).

Öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği içinde olması bir mesleki gelişim ihtiyacı olarak ortaya çıkmaktadır (Sağır, 2014: 1507). Nitelikli öğretmen, meslektaşlar, yöneticiler ve ebeveynlerle iş birliği yapar. Öğrenme sürecine aileyi dahil ederler ve ev ile okul arasında güçlü bir bağlantı kurulmasına yardımcı olurlar, böylece öğrencilerin öğrenmeleri için daha az engel ve daha fazla desteğe sahip olurlar (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005:3).

Çocuklara bir şeyler öğretmenin zor bir iş olduğu ve büyük çaba gerektirdiği gerçeğini vurgulamak klişe görünebilir, ancak sınıfta çaba gösterme becerisi etkili bir öğretmenin karakteristik

özelliğidir. Bununla birlikte, tek başına çaba da yeterli değildir. Farklılığı yaratan, çabanın tam olarak neye odaklandığı ve bu çabanın nasıl harcandığıdır. Öğrencilerle ilgilenen, iyi ve düzgün bir birey olmak nitelikli bir öğretmen olmak için yeterli değildir ancak eğitim süreçlerini etkili yapan bir insan iyi bir öğretmen olabilir (Blair, Rupley & Nichols, 2007:432). Toplumun mimarı olarak öğretmenlerde espri anlayışı, etrafına karşı duyarlılık ve sevgi, sosyal beceri, mantık ve düşünce esnekliği, iletişim becerisi, ortak tavır, güven, sabır, azim, içsel motivasyon, sesini etkili kullanabilme, bireysel analiz ve liderlik gibi kişisel ve mesleki vasıfların varlığı etkili bir öğretmen olunmasında önemli rol oynamaktadır (Göktaş, 2017:1289).

Öğretmenler için eşitlikçi ve kaliteli eğitimi desteklemeyi amaçlayan uluslararası düzeyde birtakım mesleki standartlar Öğretmenlik Meslek Standartları Küresel Çerçevesi ile belirlenmiştir United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2019):

Tablo 1 Öğretmenlik Mesleği Uluslararası Standartları

Etki Alanı 1 Bilgi ve Anlayış	
Öğretmenler bilir ve anlar:	Standart 1
	Öğrencilerin nasıl öğrendiği ve öğrencilerinin özel öğrenme, sosyal ve gelişim ihtiyaçları
	- Öğrencilerin fiziksel, sosyal ve entelektüel gelişimlerinin etkileri
	- Sosyal, kültürel ve ekonomik çeşitliliğin etkileri, öğrencilerin ve öğrenme ortamlarının ilgili koşulları
	- Dijital teknolojilerin öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkileri
	Standart 2
	Öğretilen konu veya içerik ile ilgili metodolojileri
	- Temel içerik bilgisi ve becerileri
	- İçerik bilgisinin öğretim metodolojilerine etkileri
	Standart 3
	Öğrenci değerlendirmesi de dahil olmak üzere öğretimde uygulanan temel araştırma ve analitik yöntemleri
	- Yeni öğrenmeye uygulanabilecek araştırma yöntemleri ile ilgili analitik beceriler
	- Etkili öğrenci değerlendirme ilkeleri ve uygulamaları

Kaynak: UNESCO (2019:6-7).

Öğretmenler, öğrencilerinin nasıl öğrendiğini bilmesi ve buna yönelik öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve öğrenme ortamını dikkate alması, dijital teknolojilerin öğrenme üzerindeki etkisini dikkate alması, temel içerik bilgisi ve becerilerine sahip olması, hangi içeriğin hangi yöntem ile uygulanabileceğine ilişkin anlayışa sahip olması, uygun metodoloji seçiminde güncel bir yaklaşım benimsemesi, öğrenmeleri değerlendirirken uygun ilke ve uygulamalar eşliğinde değerlendirme yapabilmesi gibi birtakım mesleki niteliklere sahip olmalıdır (UNESCO, 2019:6-7).

Tablo 2 Öğretmenlik Mesleği Uluslararası Standartları

Etki Alanı 2 Öğretim Uygulamaları	
Öğretmenlerin uygulamaları tutarlı bir şekilde göstermektedir:	Standart 4
	Öğrenciler için düzenlenen öğrenme hedeflerini karşılamak için planlama ve hazırlık
	- Öğrenciler için özel öğrenme hedeflerinin belirlenmesi
	- Bu hedefleri karşılamak için derslerin araştırılması, düzenlenmesi ve programlanması
	Standart 5
	Hem öğretilen konu içeriğinin doğasını hem de öğrencilerin öğrenme, destek ve gelişim ihtiyaçlarını yansıtan ve bunlarla uyumlu olan bir dizi öğretim faaliyeti
	- Konu içeriğinin gereklilikleriyle uyumlu öğretim süreçlerinin uygulanması ve öğrenme faaliyetlerinin yapılandırılması
	- Öğrencilerin katılımını kolaylaştıran öğretim ve öğrenim farklılıkları
	Standart 6
	Öğrencilerin yapıcı, güvenli ve işbirlikçi bir şekilde katılabilmeleri için öğrenci etkinliklerinin düzenlenmesi ve kolaylaştırılması
	- Güvenli bir ortam
	- Tüm bireylerin ve bir bütün olarak sınıfın ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak etkili sınıf yönetimi
	Standart 7
	Gerekli öğretme ve öğrenme faaliyeti için daha fazla hazırlık yapılmasını ve bunların uygulanmasını sağlayan öğrenci öğreniminin değerlendirilmesi ve analizi
	- Öğrenci çalışmalarının uygun yöntemler kullanılarak tutarlı, adil, geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesi
	- Derslerin planlanması ve uygulanmasını öğrenme hedeflerine ulaşmaya yönelik olarak ayarlamak için bilgi analizi

Kaynak: UNESCO (2019:6-7)

Öğretmenler, öncelikle öğrenme hedeflerine ulaşmak için düzenli planlama yapılması, konu içeriğine uygun olarak öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, sınıf içerisinde ya da dışında

gerçekleştirilecek faaliyetler için güvenli ortamın sağlanması ve etkili bir sınıf yönetiminin ortaya koyulması, tutarlı, adil, geçerli ve güvenilir değerlendirmeler yapması gibi birtakım mesleki niteliklere sahip olmalıdır (UNESCO, 2019:6-7).

Tablo 3 Öğretmenlik Mesleği Uluslararası Standartları

Etki Alanı 3	
Öğretmenlik İlişkileri	
Öğretmenlerin mesleki ilişkileri aktif katılımı içerir:	Standart 8
	Meslektaş gelişimine katkıda bulunan, öğrenci öğrenimini ve gelişimini destekleyen işbirlikçi ve ortak çalışmaya dayalı profesyonel süreçler
	- Öğrencileri destekleyen ders planlama, öğretim faaliyeti ve öğrenci refahı ile ilgili iş birliğine dayalı süreçler
	- Öğretmenlerin mesleki öğrenimini, gelişimini ve refahını destekleyen iş birliği süreçleri
	Standart 9
	Resmi ve resmi olmayan raporlamalar da dahil olmak üzere, öğrencilerin öğrenme hedeflerini desteklemek için ebeveynler, bakıcılar ve toplum üyeleriyle uygun şekilde iletişim
	- Öğrencilerin öğrenimi ve refahı hakkında ebeveynlere, bakıcılara ve topluma resmi ve resmi olmayan raporlama
	- Mesleğin uzmanlığı ve statüsü de dahil olmak üzere bir dizi mesleki konunun sunumu
	Standart 10
	Mesleki bilgi ve uygulamalarının güncelliğini korumak için sürekli mesleki gelişim
	- Resmi mesleki öğrenme ve gelişime katılım
	- Profesyonel uygulamayı geliştirmek için sürekli analiz ve uygulama üzerine düşünme

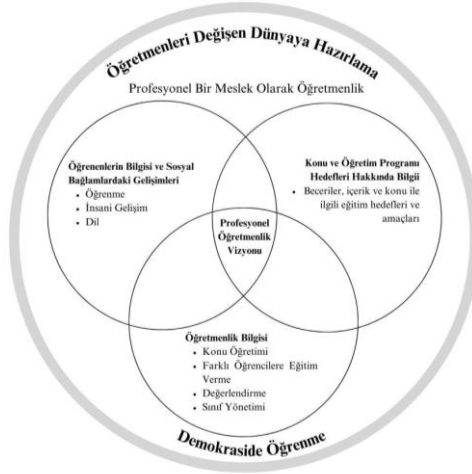
Kaynak: UNESCO (2019)

Öğretmenler, eğitim öğretim süreçlerini okul, aile ve meslektaş iş birliği içerisinde gerçekleştirmelidir. Hizmet öncesi ve sonrası olmak üzere mesleki gelişim faaliyetlerine katılım, uygulamalarında profesyonelleşmek için analiz ve uygulamalar üzerine düşünme ile sürekli mesleki gelişimini destekleyici bir tutumda olmalıdır (UNESCO,2019:6-7).

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, bireysel ve kolektif olarak bilişsel ve duygusal katılımı, her bir öğretmenin inanç ve kanaatleri açısından nerede durduğunu bilme kapasitesini ve istekliliğini, iyileştirme veya değişim için uygun alternatiflerin incelenmesini ve yürürlüğe konmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşık süreç, öğrenmeye elverişli olan belirli eğitim ortamlarında veya okul kültürlerinde meydana gelir. Gelişimi desteklemek için kullanılan araçlar da öğretmenlerin olduğu kadar öğrencilerin de hedef ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenir. Her mesleki gelişim biçimi, hatta olumlu etkisine dair en fazla kanıt bulunanlar bile, tek başına tüm öğretmenler için uygun değildir. Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişimiyle ilgilenirken, mesleki geçmişi, gelenekleri, öğrencilerin eğitim ihtiyaçları, eğitim sistemlerinin öğretmenden ve öğrenciden beklentileri, öğretmenlerin çalışma koşulları gibi etkenler dikkate alınmalıdır (Avalos, 2011:11).

Öğretimi öğrencilerin öğrenmesiyle ilişkilendiren ve öğretmenlerin bu öğrenmenin kanıtlarına işaret edebilmelerini gerektiren profesyonel öğretmenlik vizyonu, aynı zamanda öğretmenlerin, öğrencileri bir demokrasi içinde eğitmenin ne anlama geldiğinin bilincinde olmalarını ve böylece birer vatandaş olarak siyasi, sivil ve ekonomik hayata tam anlamıyla katılabilmelerini gerektirir (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005: 6):

Şekil 2 Profesyonel Öğretmenlik Vizyonu



Kaynak: Darling-Hammond & Baratz-Snowden (2005: 6) 'dan uyarlanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri üzerinde kişilik özellikleri de etkili olduğu (Yazıcı, 2021:2118) bilinmekle birlikte mesleki niteliklerinin yanı sıra mesleğe özgü birtakım kişisel özellikler de ön plana çıkmaktadır. Alanyazında öğretmenlerin mesleki ve kişisel nitelikleri ile ilgili birçok tanım ve özellik belirlenmektedir. Etkili bir öğretmen olmak karmaşık ve zordur (Korthagen, 2004:87; Avalos, 2011:10).

Eğitim ortamlarına teknolojinin entegrasyonunda öğretmenler kilit bir role sahiptirler. Bu yüzden öğretmenlerin öğretim süreçlerine teknolojiyi nasıl dahil edeceği, nasıl bütünleştireceğine ilişkin deneyim, teknik bilgi ve içerik bilgisine sahip olması da gerekmektedir (Saritepeci, 2021:12). Öğretmenler; öğrenen, rol model bir lider, örnek bir dijital vatandaş, öğrenmeyi iyileştirmede iş birlikçi çalışan, öğrenme öğretme süreçlerinin tasarımcısı, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenme öğretme sürecinde elde edilen verileri yorumlayıp bu veriler çerçevesinde sürece müdahale eden birer analist olmalıdır International Society for Technology in Education (ISTE, 2017,4-6).

Etkili bir öğretmen olmak sadece derin bir içerik bilgisine sahip olmayı değil, aynı zamanda organizasyon, yönetim ve iletişim becerilerini, talimatları düzenleyebilmeyi ve uygun ölçme ve adil değerlendirmeler sunmayı da içerir. Buna ek olarak, etkili bir öğretmen sıcak bir sınıf iklimi yaratmaktan, coşkuyu, motivasyonu ve etkileşimli bir öğretmen-öğrenci ilişkisini teşvik etmekten de sorumludur. Ayrıca, ilgili ve anlaşılır olmak ve her şeyden önce öğrenmeyi geliştirmek anlamına gelir (Moreno Rubio, 2009:35).

Sonuç

Geçmişten günümüze toplumun ihtiyaçları ve beklentileri değişiklik göstermekte ve bu ihtiyaçların karşılanması için yalnızca geleneksel yöntemler değil çağa uygun teknolojik yöntem ve araçlar da kullanılmaktadır. Çağımızın ve toplumumuzun en büyük ihtiyacı toplumda ekonomik, bilimsel ve sanatsal yönden katkı sağlayacak etik ve ahlaki değerlere uyan, vatandaşlık görevlerinin bilincinde olan, toplumsal yaşam kurallarına duyarlı ve düzeni koruyan, bedensel ve ruhsal açıdan sağlıklı bireylerin olmasıdır. Bu bireylerin yetişmesinde ise aileden sonra en büyük sorumluluk öğretmenlere ait olmaktadır.

Öğretmenler yalnızca eğitim ortamlarında uzman oldukları alanla ilgili bilgi ve beceriyi aktarmakla yükümlü değildir. Aynı zamanda çağa ayak uyduran, sorumluluk bilinci gelişmiş, yeniliklere açık ve işbirlikçi çalışmaları destekleyen bireylerin de yetişmesine katkı sağlamaktan sorumludur. Bu sorumlulukların eğitim ortamlarında belirli bir düzende yürütülmesi için pedagojik alan bilgisine sahip olmak ya da diploma almış olmaktan çok daha fazlasına ihtiyaç vardır.

Çağın ihtiyaçlarına ayak uyduran, problem çözme becerileri gelişmiş, çözüm odaklı, yenilikçi düşünebilen ve uygulamalarına yansıtan, sabırlı ve anlayışlı öğretmenler öğrencilerin hayatına pek çok açıdan dokunmaktadır. Yalnızca akademik değil toplumsal

açından da ileriye dönük iyi birer vatandaş yetiştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini mesleki, sosyal, kişisel ve teknolojik açıdan iyi bir şekilde geliştirmesi öğrencilerinin yani geleceğin daha nitelikli hale bürünmesinde oldukça büyük bir öneme sahiptir.

Kaynakça

Atjonen, P. (2015). The importance of the teaching profession in 21st century Finland. *Edukacija*, 2 (133), 5-23.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teacher and Teacher Education*, 27(1), 10-20. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 1-12.

Beasley, J. & Haulmark, M. (2021). *Introduction to education: becoming a professional*. USA: University Of Arkansas Libraries.

Blair, T. R., Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading: considering the “what” and “how” of instruction. *The Reading Teacher*, 60(5), 432–438. <http://www.jstor.org/stable/20204486>

Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.

Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (186), 72-84.

Dalaman, F. (2021). Ortaöğretim öğretmenlerinin öğrenmeye ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173. Doi:10.1177/0022487100051003002

Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2005). A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve. New York: Wiley.

Demir, S. K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Gelen, İ. & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 39-55.

Göktaş, Z. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 1288-1295. Doi:10.17719/jisr.2017.1856

Gültekin, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algısı. *Turkish Studies*, 10 (11), 725-756. Doi:10.7827/TurkishStudies.8624

Gültekin, M. (2020). Değişen toplumda eğitim ve öğretmen nitelikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 654-700. Doi: 10.18039/ajesi.682130

Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R. & Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 30-43.

Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479. Doi: 10.1016/j.econedurev.2010.12.006

Harden, R. M. & Crosby, J. R. (2000). The good teacher is more than a lecturer-the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher* 22(4),334-347.

ISTE Standars-T. (2017). *ISTE standards: for educators*. <https://iste.org/standards/educators> adresinden 28.02.2025 tarihinde ulaşılmıştır.

Kararmaz, S. & Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (4), 203-232. Doi:10.12780/UUSBD379

Kesen, İ. & Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları: Muş Alparslan üniversitesi örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (2), 556-578.

Kimwarey, M. C., Chirure, H. N., & Omondi, M. (2014). Teacher empowerment in education practice: strategies, constraints and suggestions. *Journal of Research & Method in Education*, 4, 51-56.

<https://doi.org/10.9790/7388-04225156>

Korthagen, F. A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. Doi:10.1016/j.tate.2003.10.002

MEB (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. (20/02/2025 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/2617_4415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf adresinden ulaşılmıştır).

Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). *Resmi Gazete*, 14574, 24/06/1973. (20/02/2025 tarihinde

https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc056/kanuntbmmc056/kanuntbmmc05601739.pdf adresinden ulaşılmıştır).

Moreno Rubio, C. (2009). Effective teachers professional and personal skills. *Revista de la Facultad de Educaci3n de Albacete* , 24, 35-46.

Norkobilovna, J. S., Aminjonovna,R.N., & Maxmudjonovna, X. Z. (2023). Structural model of the image of a modern teacher. *Journal of Advanced Zoology*, 44(S6), 302-310. Doi: 10.17762/jaz.v44iS6.2100

Nyagah, G. (2010). *Curriculum studies*. African Virtual University.

Öğretmenlik Mesleği Kanunu (2024). *Resmi Gazete*, 32696, 18/10/2024. (20/02/2025 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm> adresinden ulaşılmıştır).

Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022). *Resmi Gazete*, 31750, 14/2/2022. (20/02/2025 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm> adresinden ulaşılmıştır).

Öztürk, Ö. (2023). *Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla iş doyumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde.

Reçber, B. (2020). Türkiye’de okul sosyal hizmetinin konumu ve gerekliliği. *TESAM Akademi Dergisi*, 7(1), 11-36.

Robbs, B. & Broyles, S. J. (2012). Learning from the best: A study of the growth, goals and methods of exemplary teachers.

Journal of Advertising Education, 16 (2), 5-14.
Doi:10.1177/109804821201600202

Sağır, M. (2014) teachers' professional development needs and the systems that meet them. *Creative education*, 5, 1497-1511.
Doi: 10.4236/ce.2014.516167

Sarıtepeci, M. (2021). Öğretim teknolojisi ve eğitimde etkili teknoloji kullanımı. M. Alkış Küçükaydın & M. Sarıtepeci (Ed.). İlkokulda etkili teknoloji kullanımı içinde (s. 2-15). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sunar, L. (2020). Türkiye’de mesleki itibar: Dönüşen çalışma hayatı ve mesleklerin sosyal konumu. *Journal of Economy Culture and Society*, 1, 29-59. Doi:10.26650/JECS2020-0053

Taşkaya, S.M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33),283-298.

UNESCO (2019). *Global framework of professional teaching standards*. 28.02.2025 tarihinde <https://www.ei-ie.org/en/adresinden> erişilmiştir.

Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (42), 1481-1504. Doi:10.46928/iticusbe.956111

Üstün, A. & Tekin, S. (2009). Amasya eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1),35-47.

Verhoeven, J. C., Aelterman, A., Rots, I. & Buvens, I. (2006). Public perceptions of teachers' status in Flanders. *Teachers and*

Teaching: Theory and Practice, 12(4), 479–500. Doi: 10.1080/13450600600644350

Yaman, S., Bal-İncebacak, B & Sarışan-Tungaç, A. (2022). Öğretmen niteliklerinin belirlenmesinde paydaşların görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 4(2), 376-397.

Yaşar, A. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yaşar-Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 658-665.

Yazıcı, A. Ş. (2021). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişki. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2107-2122.

DİJİTAL ÇAĞDA MATEMATİK EĞİTİMİ

Gökay AÇIKYILDIZ¹

Giriş

Teknolojinin matematik eğitime entegrasyonu, 20. yüzyılın sonlarından itibaren hız kazanmış ve günümüzde eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Bu süreç, özellikle bilgisayar ve internet teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte ivme kazanmıştır (Drijvers, 2015: 3). Dijital araçlar, matematik öğrenme ve öğretme süreçlerini dönüştürerek, öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi anlamalarına ve soyut düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Hoyles & Lagrange, 2010: 45).

Örneğin, dinamik matematik yazılımları (GeoGebra, Cabri gibi), öğrencilerin geometri ve cebir konularını görselleştirerek öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Baki, 2008: 78). Bu tür araçlar, özellikle ortaöğretim seviyesinde öğrencilerin matematiksel kavramları somutlaştırmalarına ve keşfetmelerine olanak tanır (Zbiek, Heid, Blume, & Dick, 2007: 1175). Son yıllarda, yapay zeka destekli eğitim platformlarının da matematik eğitiminde daha fazla

¹ Dr. Öğretim Görevlisi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Orcid: 0000-0002-0396-9269

kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, Squirrel AI gibi yapay zeka tabanlı öğrenme sistemleri, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine uygun ders planları sunarak öğrenme sürecini daha verimli hale getirmektedir (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019: 67).

Teknolojinin matematik eğitiminde kullanımı, yapılandırmacı öğrenme teorisiyle de uyumludur. Bu teori, öğrencilerin aktif olarak bilgiyi inşa etmesini ve keşfetmesini vurgular (Jonassen, 1999: 220). Örneğin, ilkokul seviyesinde kullanılan matematik oyunları ve interaktif uygulamalar, öğrencilerin matematiksel kavramları eğlenerek öğrenmelerini sağlamaktadır (Gürbüz & Erdem, 2019: 135). Ayrıca, teknolojinin matematik eğitiminde kullanımı, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun esnek bir öğrenme ortamı sunar (Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin, & Means, 2000: 80). Bu durum, özellikle matematikte zorlanan öğrenciler için büyük bir avantaj sağlamaktadır. Son yıllarda, artırılmış gerçeklik (AR) ve sanal gerçeklik (VR) gibi yenilikçi teknolojilerin matematik eğitiminde kullanımı da artmıştır. Örneğin, AR teknolojisi, öğrencilerin üç boyutlu geometrik şekilleri manipüle ederek kavramaları güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır (Bujak, Radu, Catrambone, MacIntyre, Zheng, & Golubski, 2013: 540).

Dijitalleşmenin Kaçınılmazlığı ve Eğitimdeki Rolü

Dijitalleşme, günümüzde eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Özellikle COVID-19 pandemisi, dijital eğitim araçlarının kullanımını hızlandırmış ve eğitimde dijital dönüşümü kaçınılmaz kılmıştır (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020: 2). Türkiye’de de Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi platformlar, öğrencilere uzaktan eğitim imkânı sunarak dijitalleşmenin eğitimdeki rolünü güçlendirmiştir (MEB, 2020: 15). Bu süreç, öğretmen ve öğrenci rollerini de dönüştürmektedir. Öğretmenler, artık bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade rehberlik eden bir

rol üstlenirken, öğrenciler de kendi öğrenme süreçlerini daha fazla kontrol edebilmektedir (Selwyn, 2016: 45).

Dijitalleşme, farklı sınıf seviyelerinde farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, ilkokul seviyesinde dijital oyunlar ve uygulamalar, öğrencilerin matematiksel kavramları eğlenerek öğrenmelerini sağlamaktadır (Gürbüz & Erdem, 2019: 140). Prodigy Math Game gibi oyunlaştırılmış matematik platformları sayesinde öğrenciler temel aritmetik becerilerini eğlenerek öğrenebilir. Öğrenciler, karakterlerini güçlendirmek için matematik problemlerini çözer ve bu süreçte motivasyonlarını artırır. Ortaöğretim seviyesinde ise dinamik matematik yazılımları ve simülasyonlar, öğrencilerin matematiksel modelleme ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Zbiek, Heid, Blume, & Dick, 2007: 1180). Desmos gibi grafik hesap makinesi araçları, öğrencilerin cebirsel denklemleri görselleştirerek analiz etmelerine yardımcı olur. Örneğin, bir fonksiyonun grafiğini çizmek, öğrencilerin eğim, kesişim noktaları ve simetri gibi kavramları daha iyi anlamasını sağlar. GeoGebra gibi dinamik matematik yazılımları hem ortaokul hem de lise seviyesinde özellikle geometri ve trigonometri konularında etkili bir araçtır. Öğrenciler, üçgenlerin açılarını, kenar uzunluklarını veya alanlarını dinamik olarak değiştirebilir ve sonuçları anında gözlemleyebilir. Yükseköğretim seviyesinde ise yapay zeka destekli öğrenme platformları, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun çözümler sunmaktadır (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019: 67).

Özellikle dijital öğrenme ortamları, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme fırsatı sunarak, matematikte bireyselleştirilmiş eğitim imkanlarını artırmaktadır (Koedinger, Corbett, & Perfetti, 2012: 760). Öğrenciler, matematik problemlerini farklı stratejiler kullanarak çözebilir ve anında geri bildirim alarak hatalarını düzeltebilirler.

21. Yüzyıl Becerileri ve Matematik Eğitimi ile İlişkisi

21. yüzyıl becerileri, günümüzün hızla değişen dünyasında bireylerin sahip olması gereken temel yetkinlikleri ifade etmektedir. Bu beceriler arasında eleştirel düşünme, yaratıcılık, iş birliği, iletişim ve dijital okuryazarlık öne çıkmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2019: 12). Matematik eğitimi, bu becerilerin geliştirilmesinde kilit bir rol oynamaktadır. Örneğin, problem çözme ve analitik düşünme becerileri, matematik eğitimiyle doğrudan ilişkilidir (NCTM, 2000: 34). Ayrıca, dijital araçların matematik eğitiminde kullanımı, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini de geliştirmektedir (Yılmaz & Yurdugül, 2015: 75).

Özellikle ortaöğretim seviyesinde, öğrencilerin matematiksel modelleme ve veri analizi yapmaları, onların gelecekteki iş dünyasına hazırlanmalarını kolaylaştırmaktadır (English & Gainsburg, 2016: 320). Bunun yanı sıra, matematik eğitimi, küresel sorunlara (iklim değişikliği, sağlık, ekonomi) çözüm üretmede de önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, istatistiksel analizler ve matematiksel modellemeler, bu sorunların anlaşılması ve çözümü için kritik öneme sahiptir (Lesh & Doerr, 2003: 45). İlkokul seviyesinde ise matematik eğitimi, öğrencilerin temel problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerini geliştirerek, onları gelecekteki zorluklara hazırlamaktadır (Clements & Sarama, 2004: 89).

21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi açısından teknoloji destekli matematik eğitiminin önemi giderek artmaktadır. Öğrenciler, kodlama, veri analizi ve algoritmik düşünme becerilerini matematik dersleriyle birlikte kazanarak daha donanımlı bireyler haline gelmektedirler (Wing, 2006: 33).

Matematik Öğrenme ve Öğretiminde Dijitalleşme

Dijitalleşme, matematik eğitiminde öğrenme ve öğretim süreçlerini kökten değiştirmiştir. Geleneksel yöntemlerden dijital

yöntemlere geçiş, özellikle 21. yüzyılın başlarından itibaren hız kazanmıştır (Drijvers, 2015: 5). Bu dönüşüm, öğrencilerin matematiksel kavramları daha etkili bir şekilde öğrenmelerine ve öğretmenlerin dersleri daha interaktif hale getirmelerine olanak tanımıştır (Hoyles & Lagrange, 2010: 50). Dijitalleşme,  ğrencilerin öğrenme stillerine de uyum sağlamaktadır. Örneğin, görsel öğrenen öğrenciler, dinamik matematik yazılımları sayesinde matematiksel kavramları daha iyi anlayabilmektedir (Baki, 2008: 85). Ayrıca, dijital araçlar, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun esnek bir öğrenme ortamı sunar (Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin & Means, 2000: 85). Bu durum, özellikle matematikte zorlanan öğrenciler için büyük bir avantaj sağlamaktadır. Bu dijital dönüşüm, öğrencilerin matematiksel kavramları keşfetmelerini ve öğrenmelerini destekleyen çeşitli dijital öğrenme ortamları ve interaktif uygulamaların geliştirilmesine zemin hazırlamıştır.

Dijital  ğrenme Ortamları ve İnteraktif Uygulamalar

Dijital  ğrenme ortamları, matematik eğitiminde öğrencilerin aktif katılımını sağlayan interaktif uygulamalar sunmaktadır. Bu ortamlar, öğrencilerin matematiksel kavramları keşfetmelerine ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Hoyles & Lagrange, 2010: 55). Örneğin, Khan Academy gibi evrimii platformlar, öğrencilere matematik konularını adım adım öğrenme imkanı sunmaktadır (Khan, 2011: 23). Ayrıca, sanal laboratuvarlar ve simülasyonlar, öğrencilerin matematiksel modelleri deneyimleyerek öğrenmelerini sağlamaktadır (Zbiek, Heid, Blume & Dick, 2007: 1190).

Bu süreçte, evrimii platformların  ğrenci performansına olan etkisi somut verilerle de desteklenmiştir. Örneğin, 2015 yılında yapılan bir araştırma, Khan Academy'nin düzenli olarak kullanılan sınıflarda öğrencilerin matematik başarısının %15 arttığını göstermiştir (Khan, 2011). Bu artış, özellikle bireysel öğrenme

hızlarına uygun özelleştirilmiş içeriklerle mümkün olmuştur. Türkiye’de ise Eğitim Bilişim Ağı (EBA), özellikle pandemi döneminde öğrencilerin matematik derslerine erişimini kolaylaştırmıştır. MEB tarafından yayınlanan raporlara göre, EBA üzerinden tamamlanan matematik etkinlikleri sayesinde öğrencilerin problem çözme becerilerinde belirgin bir gelişme kaydedilmiştir (MEB, 2020: 15). Bu tür dijital araçlar, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini güçlendirmenin yanı sıra, onların bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak esnek bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik gibi teknolojiler de matematik eğitiminde giderek daha fazla kullanılmaktadır. Örneğin, AR teknolojisi, öğrencilerin geometrik şekilleri üç boyutlu olarak incelemelerine olanak tanır (Bujak, Radu, Catrambone, MacIntyre, Zheng & Golubski, 2013: 540). Bu tür teknolojiler, özellikle ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde öğrencilerin matematiksel kavramları daha derinlemesine anlamalarını sağlamaktadır. Bu dijital araçların sunduğu imkanlar, teknoloji destekli matematik eğitiminin neden gerekli ve önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

Dijital araçlar, öğrencilerin matematik öğreniminde iş birliğini ve katılımı önemli ölçüde artırmaktadır. Özellikle çevrimiçi platformlar ve Web 2.0 teknolojileri, öğrencilerin grup halinde çalışmasını ve birbirleriyle etkileşimli öğrenme deneyimleri yaşamasını sağlar (McLoughlin & Lee, 2007: 664). Örneğin, Google Classroom ve Microsoft Teams gibi eğitim platformları, öğrencilerin matematik projelerinde gerçek zamanlı olarak iş birliği yapmalarına olanak tanır. Bu tür araçlar, öğrencilerin fikirlerini paylaşmalarını, matematiksel çözümleri birlikte geliştirmelerini ve geri bildirim alarak çalışmalarını iyileştirmelerini kolaylaştırır. Ayrıca, sosyal medya platformları ve matematik blogları da öğrencilerin matematiksel keşiflerini paylaşma ve küresel bir öğrenme topluluğuna katılmalarını mümkün kılar (Zawacki-Richter, Marín,

Bond & Gouverneur, 2019: 10). Örneğin, YouTube'daki popüler matematik kanalları veya Khan Academy 'nin tartışma forumları, öğrencilerin matematiğe olan ilgisini artırırken, aynı zamanda onları daha aktif bir şekilde öğrenmeye teşvik eder. Bu süreçte öğretmenler de rehber rolünü üstlenerek, öğrencilerin dijital araçlarla etkili bir şekilde iletişim kurmalarını ve iş birliği yapmalarını destekler (Hoyles & Lagrange, 2010: 55). Sonuç olarak, dijital araçlar sadece bireysel öğrenmeyi değil, aynı zamanda sınıf içi iş birliğini ve katılımı da güçlendirerek, matematik eğitiminin daha kapsayıcı ve etkileşimli bir hale gelmesini sağlar.

Teknoloji Destekli Matematik Eğitiminin Önemi ve Gerekliliği

Teknoloji destekli matematik eğitimi, günümüz eğitim sistemlerinde vazgeçilmez bir hal almıştır. Bu tür eğitim, öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi anlamalarını ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini sağlar (NCTM, 2000: 40). Ayrıca, teknoloji destekli eğitim, öğretmenlerin dersleri daha etkili bir şekilde planlamalarına ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun çözümler sunmalarına olanak tanır (Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin & Means, 2000: 90). Teknolojinin uygulanması matematiksel konulara somut ve deneysel bir yaklaşımı artırarak, öğrencilere sonraki dönemlerde daha soyut ve sembolik bir yaklaşımı içeren başarıları sağlamaktadır (Flores, 2002: 309). Bu sayede teknoloji, matematiksel ilişkilerin dinamik değişimlerini problemlerin tanımlanmasında göstermenin yeni yollarını sunar. Özellikle matematiksel kavramların somut gösterimlerinden hareketle sezgisel öğrenmeler inşa edilir ve bu sezgisel anlamalardan yola çıkarak öğrencilere genelleme yapma imkânı sunulmuş olur. Burada önemli olan teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasıdır. Bugün sahip olduğumuz ve ulaşması son derece kolay olan dinamik matematik programları, dijital araçlar ve yapay zeka bir taraftan matematik öğretimini daha somut, anlaşılır ve eğlenceli hale getirirken diğer taraftan da matematiğin kavramsal olarak

öğrenilmesine de imkan sunar. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenme stillerine ve öğrenme hızlarına uygun bir şekilde bireysel öğrenme sağlanabilir.

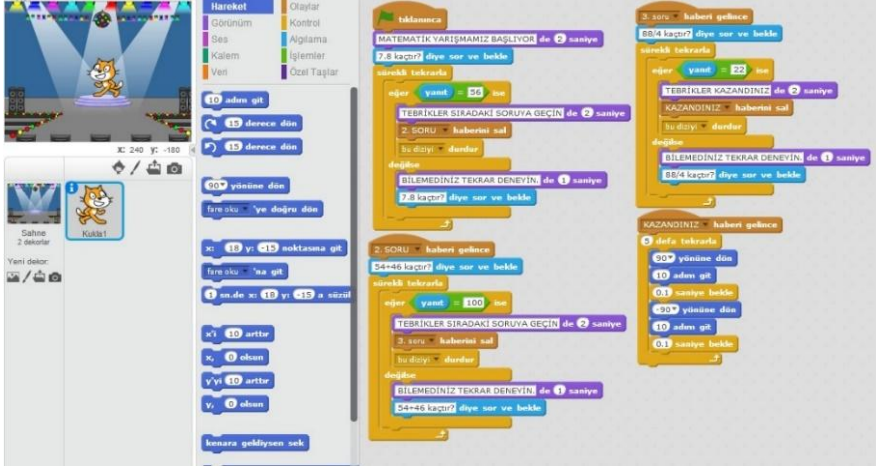
Ancak, teknoloji entegrasyonunda öğretmenlerin karşılaştığı bazı zorluklar da bulunmaktadır. Örneğin, öğretmenlerin dijital araçları etkili bir şekilde kullanma becerilerinin yetersiz olması, teknoloji destekli eğitimin başarısını olumsuz etkileyebilir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010: 255). Bu nedenle, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarıyla desteklenmesi ve dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır (Yılmaz & Yurdugül, 2015: 80). Teknolojinin etkin kullanılması öğrencilerin kavramların somut yapısından hareketle soyut yapısına ulaşmada ya da matematiğin en genel amaçlarından biri olan genelleme yapmalarında oldukça önemlidir. Bu bakımdan öğretmenlerin teknoloji kullanma becerileri, tecrübeleri teknolojinin matematik öğretiminde faydalı olmasında önemli bir unsurdur. Teknolojinin bir matematik dersinde nerede ve ne zaman kullanılacağına öğretmen sahip olduğu bilgi ve tecrübe ile karar vererek matematik öğretimini daha etkili bir hale getirebilir.

Programlama Dillerinin Matematik Öğretimindeki Yeri

Programlama dilleri, matematik eğitiminde öğrencilerin algoritmik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için giderek daha fazla kullanılmaktadır (Resnick, Maloney, Monroy-Hernández, Rusk, Eastmond, Brennan, Millner, Rosenbaum & Silver, 2009: 60). Programlama dilleri, matematik eğitimini algoritmik düşünme, soyut matematiksel kavramların somutlaştırılması ve disiplinler arası bağlantılar kurma açısından dönüştüren araçlardır. Özellikle Python, Scratch ve R gibi diller, matematiksel kavramların öğretilmesinde etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır (Grover & Pea, 2013: 38).

Scratch, Massachusetts Institute of Technology (MIT) tarafından geliştirilen bir görsel programlama dilidir. Çocuklar ve gençler için tasarlanan Scratch, kodlama mantığını öğrenmek isteyen herkes için kolay erişilebilir bir platform sunar. Scratch'in en önemli özelliği, sürükle-bırak tabanlı arayüzüdür. Kullanıcılar, hazır kod bloklarını birleştirerek animasyonlar, oyunlar, hikayeler ve interaktif projeler oluşturabilirler. Bu yaklaşım, özellikle programlamaya yeni başlayanlar için soyut kodlama kavramlarını somutlaştırarak öğrenmeyi kolaylaştırır. Scratch gibi görsel programlama dilleri, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin matematiksel kavramları eğlenerek öğrenmelerini sağlamaktadır (Brennan & Resnick, 2012: 25). Örneğin, öğrenciler kesirleri karşılaştırmak veya basit denklemleri çözmek için interaktif oyunlar tasarlanabilir. Scratch, matematik eğitimi bağlamında öğrencilerin matematiksel kavramları keşfetmelerine, anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olan etkileşimli bir araçtır. Görsel ve oyunlaştırma temelli yapısı sayesinde öğrenciler, matematiğin soyut doğasını daha somut ve eğlenceli hale getirebilirler. Scratch ile öğrenciler, matematiksel modeller oluşturabilir, problemleri simüle edebilir ve sonuçları görselleştirebilirler. Bu süreçte yalnızca teorik bilgiyi değil, aynı zamanda pratik uygulamaları da içeren kapsamlı bir öğrenme deneyimi yaşarlar. Böylelikle öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmalarına, problem çözme becerilerini geliştirmeye, analitik düşünmeyi güçlendirmeye yardımcı olmuş olur. Aşağıdaki şekilde Scratch ile oluşturulmuş bir uygulamaya yer verilmiştir.

Şekil 1 Örnek Strach Uygulaması



Kaynak: İnternet kaynağı: <https://robotikkodlama.net/scratch-ile-matematik-oyunu/>

Python, 1991 yılında Guido van Rossum tarafından geliştirilen bir programlama dilidir. Kolay anlaşılır sözdizimi (syntax) ve güçlü işlevselliği sayesinde, hem başlangıç seviyesindeki kullanıcılar hem de deneyimli yazılımcılar için popüler bir araç haline gelmiştir. Python, genel amaçlı bir dil olarak veri analizi, yapay zeka, web geliştirme, otomasyon, bilimsel hesaplamalar gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Python ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde öğrencilerin matematiksel modelleme ve veri analizi yapmalarına olanak tanır (VanderPlas, 2016: 45). Matematik eğitimi, soyut kavramların somutlaştırılması, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi ve analitik düşünmenin güçlendirilmesi üzerine kuruludur. Python, bu süreçte öğrencilere matematiksel kavramları anlamalarına yardımcı olan etkileşimli bir araç sunar. Öğrenciler, Python kodlarını yazarak matematiksel modeller oluşturabilir, problemleri simüle edebilir ve sonuçları görselleştirebilirler. Bu, yalnızca teorik bilgiyi değil, aynı zamanda pratik uygulamaları da içeren kapsamlı bir öğrenme deneyimi sağlar.

Python, matematik eğitimiyle güçlü bir ilişki içinde olan ve öğrencilerin öğrenme deneyimini derinden etkileyen bir araçtır. Soyut matematiksel kavramları somutlaştırmada Python'un grafik çizme kütüphaneleri (matplotlib, seaborn) gibi araçlar, fonksiyonların grafiğini çizmek veya geometrik şekilleri modellemek için büyük kolaylık sağlar; bu da öğrencilerin soyut teorileri daha iyi anlamalarını mümkün kılar. Ayrıca, Python kullanılarak matematiksel problemler adım adım çözülebilir; diferansiyel denklemleri sayısal yöntemlerle çözmek veya optimizasyon problemlerine algoritmik yaklaşımlar geliştirmek gibi karmaşık işlemleri gerçekleştirmek oldukça erişilebilir hale gelir. Bu süreçte öğrenciler, bir problemi kodlamak, çözüm adımlarını belirlemek, hataları tespit edip gidermek gibi faaliyetlerle mantıksal akıl yürütme ve sistemli düşünme becerilerini geliştirir. Böylece Python, yalnızca matematiksel bilgiyi pekiştirmekle kalmaz, aynı zamanda analitik düşünceyi güçlendirerek öğrencilerin problem çözme yeteneklerini de artırır. Python, temel matematiksel işlemlerden, fonksiyonlar ve grafikler, olasılık ve istatistik, geometri, analiz ve sayı teorisine kadar matematik eğitiminin pek çok alanında etkili bir şekilde kullanılabilir. Aşağıdaki şekilde Python programı ile yazılmış örnek bir uygulamaya yer verilmiştir.

Şekil 2 Python ile Yazılmış Bir Uygulama Çıktısı

```
python
1 # İki sayının ebob'unu bulma
2 def ebob(a, b):
3     while b != 0:
4         a, b = b, a % b
5     return a
6 print(ebob(48, 18)) # Çıktı: 6
```

Kaynak: Yazar tarafından üretildi

Tıpkı Python gibi R’de, istatistiksel hesaplama ve grafik oluşturma için geliştirilmiş açık kaynaklı bir programlama dilidir. 1993 yılında Ross Ihaka ve Robert Gentleman tarafından oluşturulmuş olan R, veri analizi, istatistik, makine öğrenimi ve veri görselleştirme gibi alanlarda yaygın olarak kullanılmaktadır. R'nin geniş kütüphane desteği ve güçlü istatistiksel araçları, kullanıcıların karmaşık veri setlerini analiz etmesini ve sonuçlarını görsel olarak sunmasını kolaylaştırır. Özellikle akademik çevrelerde ve veri bilimi alanında popüler olan R, matematik eğitimi bağlamında da büyük bir potansiyele sahiptir.

Programlama öğrenmenin matematik eğitimindeki en önemli avantajlarından biri, öğrencilerin algoritmik düşünme becerilerini geliştirmesidir (Wing, 2006: 33). Bu beceri, öğrencilerin matematiksel problemleri adım adım çözme yeteneklerini artırır. Ayrıca, programlama dilleri, öğrencilerin matematiksel kavramları somutlaştırmalarına ve keşfetmelerine olanak tanır (Papert, 1980: 120).

Hesap Makinelerinin Evrimi ve Kullanımı

Hesap makineleri, matematik eğitiminde uzun yıllardır kullanılan temel dijital araçlardan biridir. Basit hesap makinelerinden grafiksel ve bilimsel hesap makinelerine kadar uzanan bu evrim, matematik öğrenme ve öğretme süreçlerini önemli ölçüde etkilemiştir (Ellington, 2003: 433). Özellikle grafiksel hesap makineleri, öğrencilerin matematiksel fonksiyonları görselleştirmelerine ve analiz etmelerine olanak tanır (Demana & Waits, 1990: 196).

Ancak, hesap makinelerinin matematik eğitimindeki kullanımı, bazı tartışmaları da beraberinde getirmektedir. Örneğin, hesap makinelerinin sınavlarda kullanımı, öğrencilerin temel matematiksel becerilerini zayıflatabileceği endişesini doğurmaktadır (Boonen, van der Schoot & van Wesel, 2016: 20). Bu nedenle, hesap

makinelerinin matematik eğitiminde dengeli bir şekilde kullanılması önemlidir.

Dinamik Matematik Yazılımları

Dinamik matematik araçları, öğrencilerin matematiksel kavramları görselleştirmelerine ve keşfetmelerine olanak tanıyan etkili dijital araçlardır (Hohenwarter & Jones, 2007: 126). Özellikle GeoGebra hem geometri hem de cebir konularını birleştiren bir araç olarak matematik eğitiminde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Hohenwarter, Hohenwarter & Lavicza, 2008: 135). Bu tür araçlar, öğrencilerin matematiksel kavramları somutlaştırmalarına ve derinlemesine anlamalarına yardımcı olur (Zbiek, Heid, Blume & Dick, 2007: 1185).

Dinamik geometri veya matematik yazılımları ifadesi, Cabri Geometri, Cinderella, Geometer's Sketchpad gibi geometri için geliştirilmiş olan özel geometri yazılımlarının ortak adıdır. Matematik öğrenme-öğretme etkinlikleri için açık yapıda dinamik geometri yazılımları öğrencilere düzlemde ve uzayda geometrik nesnelerin özelliklerini, birtakım ilişkileri inceleme ve keşfetme fırsatı sunan eğitimsel araçlardır. Bu yazılımların diğer geometri yazılımlarından farklı özellikleri, oluşturulan şekillerin farklı dönüşümlerle değiştirilebilmesi ve hareket ettirilebilmesidir (Goldenberg, 1999; Hazzan & Goldenberg, 1997). Oluşturulan şekillerin sürüklenebilmesi dinamik geometri yazılımlarının en önemli özelliğidir (Hoyles & Noss, 1994: 716). Şekilleri sürüklenme yardımıyla, öğrenci şeklin birtakım özelliklerini değiştirirken değişmeyen özellikleri gözlemleyerek keşfedebilir. Böylece öğrenciye mantıksal çıkarımlarda bulunma fırsatı sunar. Bu sayede öğrenci, bu çıkarımını birçok örnekle destekler ya da reddedebilir (Güven & Karataş, 2004: 30). Dinamik matematik yazılımlarının avantajları şu şekilde sıralanabilir:

- Kavramsal Anlamayı Destekler: Öğrenciler, geometrik ve cebirsel kavramları soyuttan somuta taşıyarak daha iyi kavrar
- Deneyerek Öğrenmeyi Sağlar: Öğrenciler, hipotez geliştirip test ederek aktif öğrenme sürecine katılır
- Görselleştirme Yetisini Güçlendirir: Özellikle uzamsal becerileri geliştirme açısından önemlidir
- Gerçek Zamanlı Geri Bildirim Sunar: Öğrenciler, yaptıkları hataları anında görebilir ve düzeltebilir
- Öğrenmeyi Daha Eğlenceli Hale Getirir: Dinamik etkileşimler, öğrencilere oyunlaştırılmış bir öğrenme deneyimi sunar
- Kullanım Kolaylığı ve Erişilebilirlik

Dinamik matematik yazılımlarının büyük bir kısmı açık kaynaklıdır veya geniş kullanıcı toplulukları tarafından desteklenmektedir. Örneğin, GeoGebra, hem çevrim içi platformlar hem de mobil uygulamalar aracılığıyla ücretsiz olarak erişilebilir durumdadır. Bu durum hem öğrenciler hem de öğretmenler için kullanım kolaylığı sağlamaktadır (Hohenwarter & Fuchs, 2004: 15). GeoGebra ile öğrenciler, geometrik şekilleri hareket ettirerek matematiksel ilişkileri keşfedebilir (Baki, 2008: 90). Ayrıca, bu tür araçlar, öğretmenlerin dersleri daha interaktif hale getirmelerine olanak tanır (Hoyles & Lagrange, 2010: 60).

Bununla birlikte, Geometer's Sketchpad ve Cabri Geometry gibi yazılımlar ticari lisans gerektirmektedir. Ancak, bu programların sunduğu gelişmiş özellikler, özellikle ileri seviye matematik öğretiminde avantaj sağlayabilmektedir (Laborde, 2001: 275). Dinamik matematik yazılımları, ilkokuldan yükseköğretime kadar geniş bir kullanım alanına sahiptir:

- İlkokul: Basit geometrik şekillerin keşfi ve simetri kavramlarının öğrenilmesi için kullanılabilir.
- Ortaokul: Açılar, üçgenler, fonksiyon grafikleri gibi konuların interaktif olarak keşfedilmesini sağlar.
- Lise: İleri düzey geometri, trigonometri, türev ve integral konularında derinlemesine analiz yapmaya olanak tanır
- Üniversite: Matematiksel modelleme, diferansiyel denklemler ve optimizasyon problemlerinin görselleştirilmesinde kullanılmaktadır.

Web 2.0 ve Web 3.0 Araçlarının Matematik Eğitiminde Kullanımı

Bilgisayar ve internet teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte web hizmeti gelişme göstermiştir. Bunun önemli bir örneği, sadece görsel bir ekranın yanında özellikle eğitimde sunum ve etkileşim özelliği olarak kullanılan Web 2.0 araçlarıdır (Genç, 2024: 227). Web 2.0, internetin evrimine işaret eden bir kavramdır ve kullanıcıların sadece içerik tüketmek yerine aktif olarak içerik üretmelerini ve paylaşımlarını sağlayan teknolojileri ifade eder (O'Reilly, 2005: 1). Bloglar, wikiler, sosyal medya platformları ve çevrimiçi belge paylaşım araçları gibi araçlar, Web 2.0 döneminin temel taşlarını oluşturur. Bu araçlar, öğrencilerin matematiksel fikirlerini paylaşımlarına, iş birliği içinde çalışmalarına ve bilgiyi topluca inşa etmelerine olanak tanır (McLoughlin & Lee, 2007: 664). Öğrenciler, bir matematik probleminin çözümünü adım adım açıklayan bir blog yazısı yazabilir veya bir wiki aracılığıyla sınıf arkadaşlarıyla ortak bir bilgi havuzu oluşturabilir. Sosyal medya ve forumlar ise öğrencilerin sorularını sorması, tartışma açılması ve bilgi paylaşımını sağlar. Video paylaşım platformları da matematik eğitimi için önemli bir kaynak teşkil eder; öğretmenler ve öğrenciler karmaşık matematik konularını açıklayan videolar hazırlayabilir veya var olan eğitim içeriklerinden yararlanabilirler.

Gelişen teknoloji dünyası aracı olmadan da web ağları vasıtasıyla insanların birbirleriyle iletişime geçme şansının mümkün olup olmadığını akıllara getirdi. Bu noktada da Web 3.0 devreye giriyor. Web 3.0, üzerinde yapılan iyileştirmeler vasıtasıyla ilerleyen yıllarda herhangi bir aracı olmadan, merkeziyetsiz bir bağlantı kurmaya olanak sağlayacak (Ağgöl, Yalçın & Yalçın, 2023: 294). Web 3.0 ise "anlam webi" olarak tanımlanır ve yapay zeka (AI), blok zincir teknolojisi ve semantik web gibi yenilikçi teknolojilere dayanır (Berners-Lee, Hendler & Lassila, 2001: 34). Web 3.0, verilerin daha akıllı ve anlamsal bir şekilde işlenmesini hedefler. Yapay zeka destekli öğrenme platformları, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun çözümler sunarak matematik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Holmes, Bialik & Fadel, 2019: 70). Örneğin, Carnegie Learning veya DreamBox gibi platformlar, öğrencilerin güçlü ve zayıf olduğu alanları analiz ederek onlara özel eğitim materyalleri önerir. Blok zincir teknolojisi ise öğrencilerin başarılarını dijital sertifikalar veya portföyler şeklinde güvenli bir şekilde saklamalarını sağlar. Sanal gerçeklik (VR) ve artırılmış gerçeklik (AR) teknolojileri de matematik eğitimi için yeni boyutlar açar; öğrenciler geometri derslerinde üç boyutlu şekilleri inceleyebilir veya dönüşüm geometrisini uygulayabilirler.

Matematik öğretmenleri, Web 2.0 ve Web 3.0 araçlarını derslerinde çeşitli şekillerde kullanabilirler. İşbirlikçi proje çalışmaları için Google Drive veya Microsoft Teams gibi araçlar kullanılabilirken, kişiselleştirilmiş öğrenme planları oluşturmak için yapay zeka destekli platformlardan yararlanılabilir. Gerçek zamanlı geri bildirim sağlamak amacıyla Desmos Activity Builder veya Kahoot gibi araçlar etkili bir şekilde kullanılabilir. Ayrıca, öğrencilerin matematik projelerini ve başarılarını blok zincir tabanlı sistemlerde depolamaları sağlanarak dijital portföy oluşturma imkânı sunulabilir. Öğretmenler, bu araçları etkin bir şekilde kullanarak öğrencilerin matematik becerilerini geliştirebilir ve

öğrenme sürecini daha etkileşimli ve eğlenceli hale getirebilirler. Türkiye’de bu teknolojilerin kullanımına yönelik önemli adımlar atılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu, Web 2.0 araçlarıyla entegre matematik dersleri sunarak öğrencilere etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlar (MEB, 2022). Yerel bir girişim olan MentorAI ise yapay zeka tabanlı algoritmalarla öğrencilere kişiselleştirilmiş matematik egzersizleri hazırlar. Bu tür uygulamalar, özellikle pandemi sonrası dijital eğitimin yaygınlaşmasıyla daha da kritik hale gelmiştir.

Web 2.0 ve Web 3.0 araçları, matematik eğitimini daha katılımcı, erişilebilir ve verimli hale getirme potansiyeline sahiptir ve matematik eğitiminin her kademesinde değerli birer kaynaktır. Web 2.0 araçları, öğrencilerin iş birliği içinde çalışmalarını ve matematiksel fikirlerini paylaşmalarını sağlarken, Web 3.0 araçları kişiselleştirilmiş ve akıllı öğrenme deneyimleri sunar. Özellikle yapay zeka, blok zincir ve sanal gerçeklik gibi yenilikçi teknolojiler, matematik eğitiminin geleceği için büyük bir potansiyele sahiptir. Bu araçlar, matematiği somut, anlaşılır ve erişilebilir hale getirerek öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme becerilerini güçlendirir. Sonuç olarak, Web 2.0 ve Web 3.0 araçları matematik eğitiminin modernleştirilmesinde kritik bir rol oynar ve öğrencilerin hem matematiksel hem de dijital becerilerini geliştirmede büyük katkı sağlar. Bu teknolojiler, matematik eğitimini dönüştürme potansiyeline sahipken, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirerek onları geleceğe hazırlar.

Yapay Zeka ve Matematik Eğitimi

Yapay zeka (AI), insan zekasını taklit eden ve öğrenme, problem çözme, karar verme gibi becerileri otomatikleştiren sistemler bütünüdür. Makine öğrenmesi, derin öğrenme ve doğal dil işleme gibi alt dalları, matematik eğitiminde öğrenme süreçlerini dönüştürme potansiyeline sahiptir (Russell & Norvig, 2016: 28).

Yapay zeka, veri analizi ve algoritmik modeller aracılığıyla öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun çözümler sunar.

Yapay zeka, matematik eğitiminde öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun çözümler sunan yenilikçi bir teknolojidir (Holmes, Bialik & Fadel, 2019: 75). Örneğin, Squirrel AI ve DreamBox gibi yapay zeka destekli öğrenme platformları, öğrencilerin matematiksel kavramları kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanır (Luckin, Holmes, Griffiths & Forcier, 2016: 45). Bu tür platformlar, öğrencilerin performansını analiz ederek, onlara kişiselleştirilmiş geri bildirimler sunar (Pane, Griffin, McCaffrey & Karam, 2014: 130). Matematik eğitimi, bireylerin analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Yapay zeka, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş içerikler sunarak, öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmektedir (Luckin et al., 2016: 45). Örneğin, yapay zeka tabanlı sistemler, öğrencilerin eksik kaldıkları konuları belirleyerek onlara kişiselleştirilmiş ödevler ve açıklamalar sunabilir (Koedinger, Corbett & Perfetti, 2012: 760).

Matematik Eğitiminde Yapay Zekanın Yeri

Makine öğrenmesi, yapay zekanın bir alt dalı olarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerini analiz ederek, onlara uygun öğrenme yolları sunar. Örneğin, makine öğrenmesi algoritmaları, öğrencilerin matematiksel kavramları anlama düzeylerini belirleyerek, onlara uygun öğrenme materyalleri önerebilir (Koedinger, Corbett & Perfetti, 2012: 760). Bu tür kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri, özellikle matematikte zorlanan öğrenciler için büyük bir avantaj sağlamaktadır. Kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrencilerin öğrenme hızına, stil ve ön bilgisine göre uyarlanır. Bu yaklaşım, matematiksel kavramların derinlemesine anlaşılmasını sağlar. Matematik eğitiminde yapay zeka tabanlı birçok uygulama ve platform bulunmaktadır. Bunlar, öğrencilerin problem çözme

becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme süreçlerini desteklemelerine yardımcı olmaktadır.

Uluslararası Yaygın Yapay Zeka Tabanlı Matematik Uygulamaları

- **DreamBox:** Öğrencilerin matematiksel becerilerini analiz eden adaptif bir platformdur. Örneğin, kesirler konusunda zorlanan bir öğrenciye, sistem otomatik olarak temel kavramlara dönük egzersizler önerir (Holmes, Bialik & Fadel, 2019: 72).
- **Khan Academy'nin AI Destekli Sistemleri:** Öğrencilerin çözüm adımlarını analiz ederek hatalarını anında düzelten bir geri bildirim mekanizması sunar.
- **Squirrel AI:** Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini analiz ederek onlara bireyselleştirilmiş ders planları sunan bir yapay zeka destekli öğrenme platformudur.
- **ALEKS (Assessment and Learning in Knowledge Spaces):** Öğrencinin matematik bilgisini sürekli analiz ederek eksik konuları belirleyen ve kişiye özel çalışma planı oluşturan bir yapay zeka sistemidir.
- **Carnegie Learning Cognitive Tutor:** Öğrencilerin matematik problemlerini çözme yollarını analiz ederek gerçek zamanlı geri bildirim sağlayan bir yapay zeka tabanlı öğretim sistemidir.
- **Photomath:** Öğrencilerin matematik sorularını fotoğraf çekerek çözmelerini sağlayan bir uygulamadır. Yapay zeka sayesinde öğrencinin çözüm yolunu adım adım anlamasına yardımcı olur.

Türkiye’de Kullanılan Yapay Zeka Destekli Matematik Uygulamaları

- **EBA Akademik Destek:** Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu, yapay zeka destekli içerik önerileri sunarak öğrencilerin bireysel eksikliklerine uygun ders materyalleri sağlamaktadır (MEB, 2020: 15).
- **Morpa Kampüs:** İlkokul ve ortaokul seviyesinde öğrenciler için yapay zeka destekli matematik soru çözümleri ve kişiselleştirilmiş öğrenme önerileri sunmaktadır.
- **Sebit VCloud:** Türkiye’de geliştirilen Sebit platformu, yapay zeka tabanlı kişiselleştirilmiş eğitim içeriği sunarak öğrencilerin seviyelerine uygun ders materyalleri ve testler sağlamaktadır.
- **Derslig:** Yapay zeka destekli test ve konu anlatımı sunarak öğrencilerin eksik konularını belirleyip kişisel öğrenme yolları oluşturmalarına yardımcı olmaktadır.

Yapay zeka, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle karmaşık problemleri adım adım çözme, mantıksal akıl yürütme yapma ve veri analizi gerçekleştirme konularında öğrencilere rehberlik etmektedir (Woolf, Lane, Chaudhri & Kolodner, 2013: 70). Örneğin, yapay zeka destekli simülasyonlar, öğrencilerin matematiksel modelleri keşfetmelerine ve analiz etmelerine olanak tanır (Holmes, Bialik & Fadel, 2019: 80). Ayrıca, yapay zeka, öğrencilerin problem çözme süreçlerini destekleyerek, onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Koedinger, Corbett & Perfetti, 2012: 765). Yapay zekanın öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerinin gelişmesinde sağladığı avantajları aşağıdaki gibi sıralayabiliriz.

- Mantıksal Akıl Yürütme: Yapay zeka, öğrencilere algoritmik düşünme becerisi kazandırarak, problem çözme süreçlerini daha sistematik hale getirmektedir.
- Modelleme ve Simülasyon: Yapay zeka, öğrencilere gerçek hayattaki matematiksel problemleri modelleme imkanı sunar. Örneğin, istatistiksel analizler veya diferansiyel denklem simülasyonları ile öğrenciler, matematiksel kavramları daha iyi anlayabilir.
- Hata Analizi ve Geri Bildirim: Yapay zeka tabanlı sistemler, öğrencilerin hatalarını analiz ederek, anında geri bildirim sağlar ve eksik konular üzerinde tekrar yapmalarına yardımcı olur.

Yapay zeka, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve modelleme becerilerini geliştirmede önemli bir rol oynar. Örneğin, dinamik matematik yazılımları (GeoGebra gibi) ile AI entegrasyonu, öğrencilerin geometrik ispatları keşfetmesini sağlar (Hohenwarter & Jones, 2007: 128). Ancak, AI'nın aşırı kullanımı, öğrencilerin temel matematiksel işlemleri mekanikleştirmesine ve eleştirel düşünme becerilerinin zayıflamasına yol açabilir (Selwyn, 2016: 50). Bu nedenle, AI'nın destekleyici bir araç olarak kullanılması ve öğretmen rehberliğiyle dengelenmesi kritiktir.

Bununla birlikte ChatGPT, DeepSeek, Qwen, Gemini gibi büyük dil modelleri, matematik eğitiminde anlık geri bildirim ve kişisel asistan rolü üstlenir. Örneğin, bir öğrenci ChatGPT'ye *"İkinci dereceden bir denklemin köklerini nasıl bulurum?"* diye sorduğunda, model adım adım çözümü açıklar ve örnekler sunar (OpenAI, 2023: 5). Ancak, bu modellerin sınırlılıkları da vardır. Örneğin karmaşık problemlerde yanlış adımlar üretebilir, kavramların teorik temellerini yüzeysel olarak açıklayabilir. Bu bakımdan, yapay zekanın sunduğu çözümlerin her zaman doğru ve eksiksiz olmayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenciler,

yapay zeka tarafından üretilen çözümleri sorgulamalı ve öğretmenler rehberlik ederek doğruluklarını değerlendirmelidir. Özellikle matematik eğitiminde kavramsal anlamının ön planda olduğu durumlarda, yapay zekanın verdiği yanıtların eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmesi büyük önem taşır. Bununla birlikte, büyük dil modelleri sürekli olarak güncellenmekte ve geri bildirim mekanizmaları sayesinde hatalarını azaltarak gelişmektedir. Yapay zeka sistemleri, gelişen teknoloji ve daha ileri eğitim verileriyle zaman içinde daha güvenilir hale gelmekte, kavramsal açıklamalarda derinleşmekte ve insan öğrenme süreçlerine daha etkili bir şekilde entegre olmaktadır. Bu nedenle, yapay zeka araçlarının eğitimdeki rolü giderek güçlenirken, insan denetimiyle birlikte kullanılması en sağlıklı yaklaşım olacaktır.

Kaynakça

Ağgöl, E., Altun Yalçın, S., & Yalçın, P. (2023). Öğretmen Adaylarının Metaverse ve Web 3.0 Kavramı Hakkındaki Görüşleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 292-307. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1246357>

Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Harf Eğitim Yayıncılığı.

Berners-Lee, T., Hendler, J., & Lassila, O. (2001). The semantic web. *Scientific American*, 284(5), 34-43.

Boonen, A. J. H., van der Schoot, M., & van Wesel, F. (2016). The role of visual representation type, spatial ability, and reading comprehension in word problem solving: An item-level analysis in elementary school children. *International Journal of Educational Research*, 80, 15-26.

Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *Proceedings of the 2012 Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1-25.

Bujak, K. R., Radu, I., Catrambone, R., MacIntyre, B., Zheng, R., & Golubski, G. (2013). A psychological perspective on augmented reality in the mathematics classroom. *Computers & Education*, 68, 536-544.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2004). Learning trajectories in mathematics education. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(2), 81-89.

Demana, F., & Waits, B. K. (1990). The role of technology in teaching mathematics. *Mathematics Teacher*, 83(3), 196-202.

Drijvers, P. (2015). Digital technology in mathematics education: Why it works (or doesn't). *PNA*, 9(1), 1-20.

Ellington, A. J. (2003). A meta-analysis of the effects of calculators on students' achievement and attitude levels in precollege mathematics classes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(5), 433-463.

English, L. D., & Gainsburg, J. (2016). Problem solving in a 21st-century mathematics curriculum. In L. D. English & D. Kirshner (Eds.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 313-335). Routledge.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.

Flores, A. (2002). Learning and teaching mathematics with technology. *Teaching Children Mathematics*, 308-310.

Genç, G. (2024). Matematik öğretiminde web 2.0 aracı (polypad) uygulaması örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 13(1): 226-241.

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.

Gürbüz, R., & Erdem, E. (2019). Matematik eğitiminde dijital oyunların kullanımı: Bir meta-analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 129-152.

Güven, B. ve Karataş, İ. (2004). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf ortamı tasarımları. *İlköğretim Online*, 3(1), 25-34.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause*

Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Hohenwarter, M., & Preiner, J. (2007). Dynamic mathematics with GeoGebra. *The Journal of Online Mathematics and Its Applications*, 7(2), 45-52.

Hohenwarter, M., & Fuchs, K. (2004). Combination of dynamic geometry, algebra, and calculus in GeoGebra. *Proceedings of the Computer Algebra Systems and Dynamic Geometry Systems in Mathematics Teaching Conference*, 12-16.

Hohenwarter, M., & Jones, K. (2007). Ways of linking geometry and algebra: The case of GeoGebra. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 27(3), 126-131.

Hohenwarter, M., Hohenwarter, J., & Lavicza, Z. (2008). Introducing dynamic mathematics software to secondary school teachers: The case of GeoGebra. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 27(2), 135-146.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

Hoyles, C., & Lagrange, J.-B. (2010). *Mathematics education and technology—Rethinking the terrain: The 17th ICMI study*. Springer.

Hoyles, C. and Noss, R. (1994). Dynamic geometry environment: What's the point? *The Mathematics Teacher*, 87(9), 716-717.

Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design*

theories and models: A new paradigm of instructional theory (Vol. 2, pp. 215-239). Lawrence Erlbaum Associates.

Khan, S. (2011). *The one world schoolhouse: Education reimagined*. Twelve.

Koedinger, K. R., Corbett, A. T., & Perfetti, C. (2012). The knowledge-learning-instruction framework: Bridging the science-practice chasm to enhance robust student learning. *Cognitive Science*, 36(5), 757-798.

Laborde, C. (2001). Integration of technology in the design of geometry tasks with Cabri-Geometry. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 6(3), 273-297.

Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). *Beyond constructivism: Models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching*. Lawrence Erlbaum Associates.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.

McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. *Proceedings of ASCILITE Singapore*, 664-675.

MEB. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanım raporu. Milli Eğitim Bakanlığı.

NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.

O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software*. O'Reilly Media.

OpenAI. (2023). ChatGPT: Optimizing language models for dialogue. <https://openai.com/blog/chatgpt>

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.

Pane, J. F., Griffin, B. A., McCaffrey, D. F., & Karam, R. (2014). Effectiveness of cognitive tutor algebra I at scale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(2), 127-144.

Partnership for 21st Century Skills. (2019). Framework for 21st century learning. <http://www.p21.org>

Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., ... & Kafai, Y. (2009). Scratch: Programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.

Roschelle, J. M., Pea, R. D., Hoadley, C. M., Gordin, D. N., & Means, B. M. (2000)

Russell, S., & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: A modern approach*. Pearson.

Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury.

VanderPlas, J. (2016). *Python data science handbook: Essential tools for working with data*. O'Reilly Media.

Woolf, B. P., Lane, H. C., Chaudhri, V. K., & Kolodner, J. L. (2013). AI grand challenges for education. *AI Magazine*, 34(4), 66-80.

Yılmaz, M., & Yurdugül, H. (2015). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 69-84.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16 (1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ VE OKUL YÖNETİMİ (TESOY) DERSİ KAPSAMINDA YÖNETİM SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

NURAY SEVİNÇ¹

Giriş

Türk Eğitim Sistemi; günümüzde tüm eğitim kademelerinde yirmi milyona yakın öğrenci, bir milyondan fazla öğretmen ve on binlerce eğitim kurumu ile geniş ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu karmaşık yapı içinde eğitim öğretim hizmeti sunan öğretmenlerin eğitim sistemini tüm yönleriyle anlamaları ve değerlendirmeleri gereklidir. Öğretmen adaylarının bu kazanımlara sahip olması amacıyla Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (TESOY) dersi Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) (2007) tarafından eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme lisans programlarına zorunlu ders olarak eklenmiş ve bu derse ilişkin bir çerçeve çizilmiştir. TESOY dersi içeriğinde eğitim sistemlerinin oluşum ile Türk eğitim sisteminin yapı ve işleyişine ilişkin temel bir bilgi çerçevesi sağlamaktadır. Bu çerçeve, eğitimde temel kavramlar ve sistem yaklaşımı, Türk eğitim sisteminin yapısı, örgütlenmesi, temel

¹ Dr, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Orcid: 0000-0002-7181-957X

ilkeleri, basamaklandırılması, yasal dayanakları ve tarihsel gelişimi ile belirlenir. Ayrıca TESÖY dersi öğretmen adaylarına örgüt-yönetim teorileri ve süreçleri; sosyal bir sistem ve örgüt olarak okul ve yönetimine dair bir perspektif sunmaktadır. Bu kapsamda ders içeriğinde yönetim ve yönetim kuramları, yönetim süreçleri, okul örgütü, okul yönetimi ve okul yöneticiliği hizmet alanları yer almaktadır. Tüm bu içerik güncel bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Tüm bu ders içeriği doğrultusunda dersin amacının, Türk eğitim sisteminin tarihsel ve düşünsel temellerini kavramak; yasal temellerini, amaç, yapı ve işleyişini tanımak; yönetim bilimi ve örgüt kavramı bağlamında okul yönetimini kuramsal ve uygulamalı yönleriyle kavramak olduğu görölmektedir.

TESÖY dersi öğrenme kazanımları belirlenmiştir. Bu kazanımlar doğrultusunda öğretmen adayları, Türk eğitim sisteminin tarihsel temellerini açıklar; sistemin amaçlarını, yapısını ve sürecini bilir; eğitim örgütlerindeki insan davranışlarını anlar; liderlik rollerini ve yönetimin süreçlerini tanımlar; okulu geliştirmeye sonuçlanan teknikleri ve okuldaki çalışmalara katılım yollarını bilir; eğitim örgütleri için yönetim teorilerinden hareketle; personelin yönetimi, öğrenci hizmetlerinin ve okul-çevre-toplum ilişkilerinin yönetimi ile okul işletmeciliği hizmet alanlarında yapılması gerekenleri bilir ve okul yönetimine ve yöneticiliğine karşı olumlu tutum geliştirir. Böylece TESÖY dersi ile öğretmen adaylarının bu kazanımlarına ulaşması hedeflenmektedir.

Son dönemde TESÖY dersi öğretmenlerin yetiştirilmesinde ön plana çıkan derslerden birisi olmuştur. 18.10.2024 tarihli 32696 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Öğretmenlik Mesleği Kanunu (ÖMK) ile Milli Eğitim Akademilerinin kurulacağı belirtilmiştir. ÖMK ile öğretmen olacakların akademilerde hazırlık eğitimi almak ve Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) Başkanlığı tarafından yapılan sınavlardan alanlara göre Bakanlıkça belirlenecek sınav puanına sahip olmak şartları getirilmiştir. ÖSYM tarafından

düzenlenecek olan Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS) sözel ve sayısal yetenek, tarih, Türkiye coğrafyası, eğitimin temelleri ve Türk millî eğitim sistemi ile mevzuatı konularını kapsayacaktır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde ve sisteme girdikten sonra okul yönetimi boyutlarında TESOY dersinin kazanımlarına ulaşma durumunun değerlendirilmesi önem arz etmektedir.

Yönetim, okuldaki hizmetlerin düzenli ve başarılı bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır. Okulların başarısını etkileyen pek çok etken olabileceği gibi önemlilerinden birisi okul yöneticilerinin okullarını yönetirken kullandıkları yönetim süreçleridir. TESOY dersi içeriğinde verilen yönetim süreçleri konusu okul yönetimi hizmet alanları ile ilişkilendirilebilir. Yönetim süreçleri ile yürütülen hizmet alanları okul yönetimini daha etkili kılabilir.

Yönetim Süreçleri

19. Yüzyılın sonundan itibaren yönetim, bir bilim alanı olarak ele alınmaya başlanmış ve yönetim teorileri doğrultusunda gelişmiştir. Taylor'un Bilimsel Yönetim Kuramıyla bilimsel yönetim ilkeleri ortaya atılmış, ardından Fayol'un yönetim süreçleri akımı ön plana çıkmıştır. Fayol, yönetimi planlama, kontrol, koordinasyon, yönlendirme ve örgütleme olarak beş fonksiyona ayırmıştır. Fayol'a göre yönetim, planlama ile başlayıp denetleme ile sona eren ve bu şekilde tekrarlayan bir süreçtir (Kocabaş, 2021:8). Fayol'dan etkilenen Gulick ve Urwick etkili bir yönetim için POSDCORB olarak da bilinen planlama, örgütleme, kadrolama, emir verme, eşgüdümleme, raporlama ve bütçeleme süreçlerinin işe koşulmasını ileri sürmüşlerdir (Şişman, 2019:183). Yönetim işinde yürütülen tüm yönetsel faaliyetler yönetim süreçleri olarak adlandırılmaktadır.

Yönetim süreçleri, yönetim alanında yaşanan gelişmeler doğrultusunda şekillenmiştir. Gregg (1957; akt. Sertel, Karataş ve Karadağ, 2022:73) yönetim süreçlerinin tasarımına eklediği karar

verme süreci ile planlama, eşgüdümleme, örgütlenme, iletişim, etkileme ve denetim/değerlendirme olarak yedi yönetim süreci belirlemiştir. Gregg'in bu tasarımı günümüzde kabul gören yönetim süreçlerinin şekillenmesinde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir (Duygulu, Yenel ve Cemaloğlu, 2023:167). Modern yönetim yaklaşımlarında yedi yönetim süreci şöyle açıklanabilir:

- **Karar verme:** problem durumuyla ilgili gerçekleştirilecek eylemlerin belirlenmesine dönük zihinsel bir faaliyettir. Yönetim, karar verme ve sorun çözme sürecidir bu yönüyle karar verme, yönetimin merkezinde yer alır (Şişman, 2019:189). Karar verme bir süreçtir ve aşamaları ve süreci etkileyen birçok etmen vardır. Bunlar; kararın önem derecesi, zamanın baskısı, yönetici değerleri, örgütteki bireyler ve grupların özellikleri, örgüt yapısı ve çevresidir.
- **Planlama:** önceden belirlenen örgüt amaçlarının gerçekleşebilmesi için yapılması öngörülen eylemlerin belirlenmesi ve izlenecek yolların seçilmesidir. Planlama, eylemden önce yapılacakları düşünmeyi gerektiren zihinsel bir süreçtir ve aşamaları vardır (Şişman, 2019:191). Planlama, örgüt için birçok alanda tasarruf sağlarken, karşılaşılabilecek problemlerin önceden kestirilmesine de olanak sağlayabilecektir (Karagöz, 2006:33). Planlama aşamaları durum saptama, tahmin etme, önceliğine göre yapılacakları belirleme ve sorun çözme aşamalarıdır.
- **Örgütlenme:** örgütün daha iyi işlemesini sağlayacak nitelikli insan kaynaklarının temin edilmesi ve örgüt içinde uygun birimlerde çalıştırılması sürecidir (Kocabaş, 2021:9). Yapılacak çalışmaların belirlenerek gruplandırılması, gerekli insan gücünün seçilmesi ve atanması ve sorumluluk ve yetkinin belirlenmesi, kimin, nasıl, nerede çalışacağını saptanması örgütlenmeyle sağlanır (Karagöz, 2006:41).

Örgütlenme süreci, amaçların saptanması, çözümlenmesi ve amaçlara ulaşmada planlanan etkinliklerin belirlenip analiz edilmesi ve etkinliği yürüteceklere yetki verilmesidir.

- **Eşgüdümleme:** örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için mevcut insan ve madde kaynaklarını, amaçları gerçekleştirme yönünde birleştirme sürecidir. Örgütlerde eşgüdümlemeyi sağlamak üzere yasalar, yönetmelikler, gelenekler, bilgi, beceri, ahlaki ilkeler, çıktılar, iş standartları, denetim gibi araçlar kullanılır (Şişman, 2019:195). Eşgüdümleme sağlama emir verme yoluyla veya grup üyelerinin iletişimi aracılığıyla sağlanabilir
- **İletişim:** gruplar ve bireyler arasında duygu ve düşünceler ile niyet ve bilgilerin paylaşılması sürecidir. İletişim örgüt içinde haberleşmeyi de içeren mesaj alış-veriş sürecidir. Bu yönüyle iletişim bir örgütte temel koordinasyon sağlama aracıdır (Şişman, 2019:192). Örgüt içinde ve dışında iletişim, formal ve informal yollarla sağlanır.
- **Etkileme:** örgüt amaçları doğrultusunda verilen görevlerin istenilen nitelikte gerçekleştirilmesini sağlama sürecidir. (Tofur ve Yıldırım, 2021:964). Etkileyebilmek için personelin, öncelikle örgüte kendini adamaları ve bağlılıkları sağlanmalı devamında da örgütsel amaçlar etrafında birleşmesi sağlanmalıdır (Karagöz, 2006:59). Bu durum etkileme süreci ile yöneticinin sorumluluğunda yapılabilir. Yöneticiler etkileme aracı olarak yetkilerini kullanabilir.
- **Değerlendirme:** denetleme ve kontrol etme ile birlikte ele alınmaktadır. Değerlendirme, yürütülen tüm faaliyetlerin sonuçlarının gözden geçirilmesi ve amaçların gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi sürecidir (Şişman, 2019). Örgütsel faaliyetlerin amacına ulaşp ulaşmadığını, hedeflerin ne derece gerçekleştirildiğini ölçmeyi amaçlar ve kurumda

yönetim süreçlerinin ne denli sağlıklı işletildiği konusunda bize dönüt verir (Karagöz, 2006:63). Değerlendirme ve denetleme sonrası diğer yönetim süreçleri ile tüm yönetim faaliyetleri düzenlenebilir.

Okul yönetiminde yönetim süreçleri

Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde işe koşulması gereklidir ve bu süreçleri okul yöneticisinin yürütmesi beklenir. Okul içindeki karar verme süreci okulun verimliliğinin sağlanmasında okul yönetiminin tutum ve davranışları ile bağlantılı olduğundan, karar verme oldukça önemli bir süreç oluşturmaktadır. Bu nedenle okuldaki tüm personelin kendiyile ilgili konularda karar sürecine katılımı sağlanmalıdır (Karagöz, 2006:32). Okul yöneticileri karar verme sürecini etkili bir şekilde yönetebilmelidir.

Okul yönetimindeki işler rasgele yapılamaz. Okulun etkili olmasını sağlamak ve sürdürmek için, planlı bir şekilde işletilmesi zorunludur (Karagöz, 2006:32). Plan ve planlama örgüt için en iyi olan ve amaçlara uygun bir şekilde, kaynaklara uygun yapılması okul yönetiminde oldukça önemlidir. Yapılan planlamalar çeşitli nedenler ile uygulanmadığında planlama okulu amaçlar doğrultusunda varlığını sürdürmek yerine tamamen bir karmaşaya sürükleyebilir. Bu doğrultuda planlama süreci etkili bir şekilde değerlendirilmeli, plan ve planlamalar yapılmalıdır.

Okulda örgütlenme sürecinin başlangıcını okulun amacına ulaşabilmesi için, gerekli ve zorunlu olduğu düşünülen amaçların en ince ayrıntısına kadar belirlenmesi, uzman, yeterliğe sahip ve yetenekli personelin bu amaçların gerçekleştirilmesi için bir araya getirilmesi ve okulun amaçları için gerekli öğrenim durumlarının oluşturulması yer almaktadır (Karagöz, 2006:34). Okul yöneticisi iyi bir örgütlenme ile okulda işlerin etkili bir şekilde yapılmasını sağlar.

Okul yöneticisinin okuldaki personele okulun amaçlarına ulaşılması yönünde gerekli iş ve işlemleri yaptırabilmesi, öncelikle okulun amaçlarının açık bir şekilde belirlenmesi, bu amaçları örgüt üyelerine aktarması ve sahip olduğu iletişim becerileri ile doğrudan ilişkilidir (Karagöz, 2006:50). Okul yöneticisinin iletişim sürecini etkili şekilde yönetmesi tüm yönetim süreçlerine etki etmektedir.

Okulda işgörenlerin güç birliği yaparak eşgüdüm içinde sağlamada sorumluluk okul yöneticisindedir. Eşgüdümleme açısından; yöneticiler bir orkestra şefi gibidir, farklı işler yapan bölümlerin ve birimlerin birlikte çalışmasını, programların ve bütçelerin uygulanmasını sağlar (Karagöz, 2006:55). Bu nedenle eşgüdümleme yönetim sürecinde önemli bir yere sahiptir.

Okul yöneticilerinin etkileme yeterliğine sahip olabilmesi; etkili bir bürokrat, bir uzmanın sahip olması gerekli idarî ve meslekî yeterliklerini ve kişilik özelliklerini, öğretmenler dahil tüm personelin görevlerini istekle yerine getirmeye yönlendirebilecek şekilde davranışlarına yansıtığında olanaklıdır (Karagöz, 2006:62). Okul yöneticisi etkileme sürecinde liderliğini de ortaya koymalıdır.

Okulda yöneticiler denetleme ve değerlendirme sürecinden sorumludurlar. Okul yöneticileri bu sorumluluğu etkili bir biçimde yerine getirebilmesi için okul yöneticisinin gerekli becerilere ve donanıma sahip olması gerekir (Karagöz, 2006:119). Etkili bir değerlendirme süreci sonrası ortaya konan durum ile okul yöneticisi yönetim süreçlerini de işe koşarak okuldaki tüm yönetim faaliyetlerini de etkili bir şekilde yürütebilir.

Okul Yönetimi Hizmet Alanları

Okullar eğitim-öğretim hizmetinin üretilip sunulduğu yerlerdir. Bu nedenle eğitim sisteminde okul, en stratejik birimdir (Şişman, 2019:202). Stratejik yapısı olan okulların amaçlarına ulaşması için birçok alanda hizmet verilmektedir. Okul

yöneticilerinin her bir alanda yapması gereken birçok yönetim uygulamaları vardır. Her bir hizmet alanının kendine özgü bir yapısı vardır ve farklı yönetim uygulamaları gerektirmektedir. Okullardaki hizmet alanlarını *işgören, öğrenci, eğitim-öğretim, okul-çevre ilişkileri ve okul işletmeciliği* olarak beş başlıkta gruplandırabiliriz. Hizmet alanlarına göre yönetim uygulamaları değerlendirilebilir.

- **İşgören hizmetleri ve yönetimi:** Okullarda işgörenler olarak atama biçimlerine göre dört grupta personel istihdam edilir. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre okullarda eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında öğretmen ve yöneticiler, teknik hizmetler sınıfında teknisyenler, genel idari hizmetler sınıfı olarak memurlar ve yardımcı hizmetler sınıfında çalışan diğer personel çalıştırılmaktadır. Okul yöneticisinin bu hizmet alanında okulun personel ihtiyacını belirlenmesine ve giderilmesine yönelik olarak planlama yapması gerekir. Personelin işe başlatılması, dosyasının oluşturulması, adaylığı, yetiştirilmesi, geliştirilmesi, yükseltilmesi, değerlendirilmesi, cezalandırılması, ödüllendirilmesi, sicil-disiplin işlemleri, maaş ve ödemeleri, sağlık ve izinle ilgili işlemleri, tayin, nakil ve emeklilik işlemleri gibi birçok hizmet okul yöneticisi sorumluluğunda yönetilir.
- **Öğrenci hizmetleri ve yönetimi:** Okulların varoluş amacı öğrencilerin eğitim-öğretim almasının sağlanmasıdır. Bunun için öğrencilerin okula kayıt edilmesi, sınıf ve şubelerin oluşturulması, öğrenci dosyalarının hazırlanması, öğrenci devam-devamsızlığının işlenmesi ve izlenmesi, nakil ve kayıt silme yapılması, öğrenci belgesi düzenlemesi, diploma denkliği işlemleri, öğrencilerin sağlığı ve güvenliğiyle ilgili işlemleri, öğrencilere kredi ve burs sağlanması, ölçme değerlendirme, sınıf geçme, mezuniyet ve diploma hazırlama gibi işlemler okul yöneticilerinin takibinde bakanlık kanun, yönetmelik ve emirleri doğrultusunda yerine getirilir.

- **Eğitim-öğretim hizmetleri ve yönetimi:** Okullarda eğitim öğretim hizmetlerinin nitelikli bir şekilde yürütülmesinde en etkili kişi okul yöneticisidir. Hatta eğitim öğretim hizmetinin niteliğine bağlı olarak ortaya konan okul başarısında okul yöneticisinin rolü yadsınamaz. Eğitim öğretim hizmetleri alanında yürütülen yıllık öğretim planının, yıllık ders planlarının yapılması, okulun yıllık çalışma planlarının yapılması, sınıfların ve şubelerin oluşturulması bu yönde derslerin ve öğretmenlerin belirlenmesi, ders programlarının yapılmasının her eğitim öğretim yılında tekrarlanır. Ayrıca okullarda öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu, şube öğretmenleri kurulu, disiplin ve onur kurulları, öğrenci davranışları değerlendirme kurulu toplantıları rutin takvime göre toplanır eğitim ve öğretimin niteliğini arttırmak amacıyla okul yöneticisi tarafından etkili bir şekilde yönetilmelidir. Bunların yanında öğretimle ilgili kaynakların sağlanması, laboratuvar, kütüphane gibi alanların kurulması da sağlanmalıdır. Öğretim ve öğrenme sürecinin en verimli şekilde gerçekleştirilmesinin yanında sosyal etkinlikler, okul törenleri, geziler ve yetiştirme kursları düzenlenir.
- **Okul işletmeciliği hizmetleri ve yönetimi:** Okullarda aynı işletmelerdeki gibi yürütülmesi gereken hizmetler vardır. Okul yöneticisi de işletme yöneticisi gibi okulu işletmeyi ve yönetmeyi becerebilmelidir. Okulun bütçesi, yazı işleri, arşiv veri işleme ve raporlama, döner sermaye, satın alma ve tedarik işleri ile okul, bina ve tesislerin bakım, onarım ve temizlik işlerinden de okul yöneticileri sorumludur. Okuldaki alanların, öğrencilerin güvenliğinin sağlanması, öğrencilerin taşınması, pansiyon, kantin işleri bu hizmet alanındadır. Tüm bu hizmetlerin yürütülmesinde okul yöneticisinin işletme yöneticisi gibi beceriler sergilemesi gerekebilir.

- **Okul-çevre ve toplum ilişkileri hizmetleri ve yönetimi:** Okul çevresi ile etkileşim halinde olan açık sosyal sistem özelliği gösterir. Bu yönüyle okulun çevresi ve toplum ile ilişkilerini düzenlemede okul yöneticilerinin etkili iletişimi ile mümkün olabilir. Özellikle eğitimde paydaşların ve ailenin katılımının sağlanmasında okul yöneticisi liderlik etmelidir. Okul aile birliklerinin kurulması, çalışması ve denetlenmesi okul yöneticisi tarafından sağlanır. Okul yönetimine öğrencinin ve velinin katılımının yasal çerçevede yürütülmesi şarttır.

Çalışmanın Amacı

Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin hizmet alanlarında etkili bir şekilde işe koşulması gereklidir. Duran ve Kazak (2024:200) yaptıkları araştırmalarında okulların etkililiğinin önemli bir boyutunun yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi olduğunu ortaya koymuşlardır. Yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul yönetiminin etkililiği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eroğlu (2021:691) yönetim süreçlerinde rol alan kişilerin sahip olduğu yetenek, bilgi, beceri ve kişilik nitelikleri ile bu işlerin gerektirdiği yetenek, bilgi, beceri ile kişilik niteliklerinin birbirlerine denk gelmesi gerektiğini belirtmiştir. Karagöz'ün (2006:112) çalışmasında, yönetim süreçleri açısından yaşadığı sorunların büyük oranda okul yöneticilerinin yönetim konusunda bilgi, beceri ve yeterliklerinin az olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha öğretmen adayı iken TESOY dersi ile okul yönetiminde önemli bir yere sahip olan yönetim süreçleri konusunda bir öngörü kazandırılmasının etkililiğinin ortaya konması önemlidir. Eğitim sistemine dahil olan öğretmenler aynı zamanda yönetici adaydır. Ancak Türkiye’de, eğitim yöneticiliğine yönelik olarak hizmet öncesinde eğitim ve yetiştirme süreci bulunmamaktadır. Bu gerekliliklerden hareketle araştırmada öğretmen adayı olan eğitim fakültesi öğrencilerinin lisans eğitiminde

aldıkları TESOY dersinin okul yönetim süreçlerine yönelik beceriler kazandırmada etkisi incelenmiştir. Çalışma ile TESOY dersinin öğretmen adaylarının okul yönetimi süreçlerinin kazanımlarına yönelik etkisinin ortaya konması hedeflenmektedir.

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yönteminde desenlenmiştir ve tarama modelindedir. Tarama modelinde amaç genellikle, ne? Nedir? Ne ile ilgilidir? Gibi soru cümleleriyle ifade edilir. Bu soruların cevaplarını verirken “Neden?” sorusunun cevabını bulmada ise bu denli güçlü değildir (Büyüköztürk, 2016:178). Tarama modelinde genellikle görüşlerin ve değerlendirmelerin neden kaynaklandığından çok örneklemdeki bireyler açısından nasıl dağılım gösterdiği ile ilgilenilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006:393). TESOY dersi alan eğitim fakültesi öğrencilerinin, okul yönetiminde yürütülen hizmet alanları doğrultusunda yönetim süreçlerinin işe koşulmasına yönelik görüşleri sorularak değerlendirmeler yapmaları istenmiştir.

Çalışma grubu

Bu çalışmaya TESOY dersi almış olan eğitim fakültesi öğrencilerinin katılması hedeflenmiştir. Çalışma grubu, 2024 yılı içerisinde İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim gören ve TESOY dersi almış gönüllü 114 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler içerik açısından inceleneceğinden katılımcılara ait farklı demografik bilgilerin alınmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Bu nedenle katılımcı grubunun sadece bölümlerine ait bilgileri alınmıştır. Çalışma örneklemi oluşturan eğitim fakültesi öğrencilerin bölümleri ve bölümlere göre öğrenci sayıları Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1 Demografik Bilgiler

Sıra	Bölüm	Öğrenci Sayısı
1	Arapça Öğretmenliği	43
2	İngilizce Öğretmenliği	32
3	Psikolojik Danışma ve Rehberlik	39
Toplam		114

Tablo 1’ de çalışmaya eğitim fakültesinde eğitim gören üç farklı bölümden öğrenci katılımı olduğu görülmektedir.

Verilerin toplanması

Veri toplama sürecinde veri toplama aracı kağıdına çıktı alınarak ulaşılması istenen öğrenci sayısı kadar çoğaltılmıştır. Verilerin hızlıca ve bir elden toplanması sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından katılımcıların görüşlerini almak üzere hazırlanan değerlendirme formu ulaştırılmıştır. Uygulama öncesinde katılımcı öğrencilere yapacakları değerlendirmeler ile ilgili gerekli açıklamalar uygulayıcı tarafından yapılmıştır. Bilgilendirme sonrasında katılımcıların görüşleri ve değerlendirmeleri bir ders süresi içinde form üzerinde yazılı olarak alınmıştır. Araştırmada sadece TESOY dersi kazanımları doğrultusunda okul yönetim süreçlerinin hizmet alanlarına göre işe koşulmasına ilişkin katılımcı öğrencilerin görüşlerini belirtecekleri değerlendirmeler yapmaları istenmektedir. Bu nedenle katılımcıların araştırmada yer almasını zorlaştıracak herhangi bir olumsuz durumu söz konusu değildir.

Veri toplama aracı

Verilerin toplanması amacıyla *Okul Yönetim Süreçleri Değerlendirme Formu* oluşturulmuştur. Formda ilk olarak değerlendirmelerin nasıl yapılacağına dair bir açıklama yapılmıştır. Ardından açıklama doğrultusunda yedi yönetim sürecini (planlama, örgütleme, iletişim, karar verme, eşgüdümleme, etkileme ve değerlendirme) beş hizmet alanında (iş gören hizmetleri, öğrenci

hizmetleri, eğitim-öğretim hizmetleri, okul işletmeciliği hizmetleri, okul-çevre ilişkileri hizmetleri) önem, öncelik, etkililik vb derecesine göre değerlendirme yapmaları istenmiştir. Katılımcıların okulda yürütülen 5 hizmet alanındaki her bir hizmet alanını en az bir kez, yönetim süreçlerini açısından ise 7 maddenin her birinde verilen şablon cümledeki boşluklara ve devamına yazmaları belirtilmiştir. Şablon cümle “... yönetim süreci ... hizmet alanında ... çünkü: ...” şeklinde oluşturulmuştur. Böylece katılımcıların yönetim süreçlerini ve hizmet alanlarını analiz ederek tercih ermeleri sağlanmıştır.

Verilerin analizi

Katılımcıların değerlendirmeleri ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Bunun için öncelikle her katılımcıya Ö1, Ö2, ..., Ö85, ..., Ö114 şeklinde kod oluşturulmuştur. Daha sonra katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda tercih ettikleri yönetim süreçleri ve hizmet alanları Excel Office programı kullanılarak bilgisayar ortamına işlenmiştir. Veri girişi yapılan 114 öğrenciden bazı alanları boş bırakarak değerlendirmede bulunmayanlar çıkartılarak her iki boyutta tüm alanlarda değerlendirme yapan 105 katılımcının görüşleri üzerinde istatistiksel hesaplamalar yapılmıştır.

Araştırma sonucunda katılımcı öğrencilerin okul yönetim süreçlerinin okuldaki hizmet alanlarının yürütülmesinde ne yönde ve nasıl kullanılabileceğine dair görüşleri ve değerlendirmelerinin ortaya konması hedeflenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde temalar oluşturulmamıştır. Önceden belirlenmiş ana temalar olarak yönetim süreçleri ve hizmet alanları doğrultusunda her birinin alt temalar literatürde belirlendiği şekilde analiz edilmiştir. Straus ve Korbin (1990; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006:90) daha önceden belirlenmiş temalara göre kodlama yapılabileceğini belirtmiştir. Bu iki ana tema ve alt temalar doğrultusunda katılımcıların görüşleri ve değerlendirmelerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. İlk olarak

katılımcıların yönetim süreçlerini hangi hizmet alanı için önemli buldukları analiz edilmiştir. Böylece yönetim sürecinin kapsamına göre hangi hizmet alanlarında önemli olduğu düşünüldüğü ortaya konmak istenmiştir. İkinci olarak da hangi hizmet alanında hangi yönetim süreçlerinin kullanılması öncelikli olarak gerekli görüldüğü belirlenmesi sağlanmıştır. Bu analizler sonucunda da TESOY dersi kapsamında kazandırılmak istenen okul yönetiminde yönetim süreçlerinin önemine dair bakış açısı oluşturma durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların görüşleri ve değerlendirmeleri yönetim süreçleri ve hizmet alanlarına göre olmak üzere iki ana tema altında analiz edilmiştir. İki tema kapsamındaki alt temalarda katılımcıların tercihleri ve tercih edilme oranları belirlenmiştir. Analizler sonrasında elde edilen bulgular ana temalar başlığında sunulmuştur.

Yönetim Süreçleri Açısından Hizmet Alanlarına Yönelik Değerlendirmeler

Katılımcıların değerlendirmelerinde yönetim süreçlerinin işe koşulmasının hangi hizmet alanlarının önemli olduğu ve bu doğrultuda hangi hizmet alanlarını tercih ettiği analiz edilmiştir. Yönetim süreçlerinin işe koşulmasında önemli olan hizmet alanları (İşgören Hizmetleri Alanı: İHA, Öğrenci Hizmetleri Alanı: ÖHA, Eğitim Öğretim Hizmet Alanı: EÖHA, Okul Çevre İlişkileri Hizmet Alanı: OİHA, Okul İşletmeciliği Hizmet Alanı: OİHA) tercih edilme sayıları ve oranları Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2 Yönetim Süreçleri Açısından Hizmet Alanlarına Göre Katılımcıların Değerlendirmeleri

Alt Temalar	İHA		ÖHA		EÖHA		OÇİHA		OİHA	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Planlama	17	16	8	8	54	51	3	3	23	22
Örgütlenme	38	36	14	13	10	10	15	14	28	27
İletişim	19	18	16	15	9	9	50	48	11	10
Karar verme	16	15	19	18	15	14	11	10	44	42
Eşgüdümleme	30	29	11	10	21	20	27	26	16	15
Etkileme	36	34	28	27	21	20	9	9	11	11
Değerlendirme	15	14	35	33	39	37	2	2	14	13

Tablo 2’ de verildiği üzere yönetim süreçlerinin bazı hizmet alanlarında çok önemli olduğu, bazı hizmet alanlarında ise çok az oranda önemli olduğu değerlendirilmiştir. *Planlama* süreci en fazla eğitim-öğretim hizmet alanında ön plana çıkmışken okul çevre ilişkilerinde ve öğrenci hizmetlerinde çok az önemli görülmüştür. *Örgütlenme süreci* işgören hizmetlerinde önemli bulunmuş iken o kadar da okul işletmeciliği hizmet alanında önemli olduğu değerlendirilmiştir. *İletişim süreci* okul-çevre-toplum ilişkileri alanında en yüksek oranda önemli olan yönetim süreci seçilmiştir. *Karar verme süreci* okul işletmeciliği hizmet alanında önemli bulunmuşken diğer hizmet alanlarında da yakın oranlarda önemli olduğu görülmektedir. *Eşgüdümleme* ve *etkileme süreçleri* en yüksek oranda işgören hizmetlerinde önemli bulunmuştur. Etkileme, öğrenci ve eğitim öğretim hizmetlerinde de yakın oranlarda önemli görülmüştür. *Değerlendirme süreci* ise en fazla oranda eğitim-öğretim hizmetlerinde ve ona yakın oranda öğrenci hizmetlerinde önemli olduğu belirlenmişken okul-çevre ilişkileri hizmet alanında neredeyse hiç önemli bulunmamıştır.

Hizmet Alanları Açısından Yönetim Süreçlerine Yönelik Değerlendirmeler

Katılımcıların değerlendirmelerinde hizmet alanında hangi yönetim süreçlerinin işe koşulmasının önemli olduğu ve bu doğrultuda yönetim süreçlerinin öncelikli olarak tercih ettiği analiz edilmiştir. Hizmet alanlarının işe koşulmasında önemli olan yönetim süreçlerinin tercih edilme sayıları ve oranları Tablo 3’ te verilmiştir.

Tablo 3 Hizmet Alanları Açısından Yönetim Süreçlerine Göre Katılımcıların Değerlendirmeleri

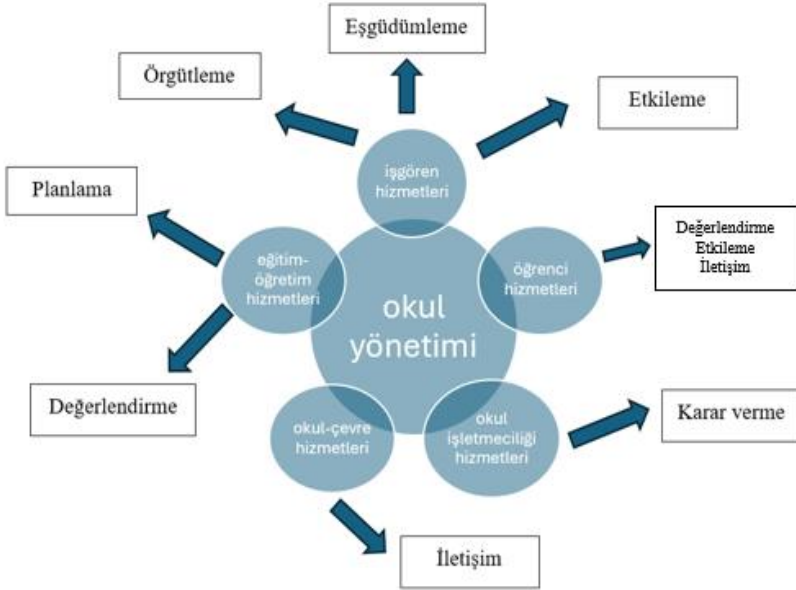
	Planlama		Örgütlenme		İletişim		Karar verme		Eşgüdümleme		Etkileme		Değerlendirme	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
İHA	17	16	38	36	19	18	16	15	30	29	36	34	15	14
ÖHA	8	8	14	13	16	15	19	18	11	10	28	27	35	33
EÖHA	54	51	10	10	9	9	15	14	21	20	21	20	39	37
OÇİHA	3	3	15	14	50	48	11	10	27	26	9	9	2	2
OİHA	23	22	28	27	11	10	44	42	16	15	11	10	14	13

Tablo 3’ te görüldüğü üzere hizmet alanlarına göre işe koşulması gereken yönetim süreçlerinin farklılaştığı, bazı hizmet alanlarında birden fazla yönetim sürecinin yüksek oranlarda önemli olduğu, bazılarında öncelikli olmadığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından *işgören hizmetleri* alanında örgütlenme eşgüdümleme ve etkileme süreci gibi birden fazla yönetim sürecinin önemli olduğu değerlendirilmiştir. *Öğrenci hizmetlerinde* ise hiçbir yönetim süreci öncelikli olarak tercih edilmemişken değerlendirme süreci en yüksek oranda önemli görülmüştür. Diğer yönetim süreçleri de planlama hariç birbirine yakın oranlarda önemli bulunmuştur. *Eğitim-öğretim hizmetlerinde* planlama ve değerlendirme süreçleri yüksek oranda önemli olarak değerlendirilmiştir. *Okul-çevre-toplum ilişkileri hizmet alanında* ise en yüksek oranda iletişim süreci ön plana çıkmıştır. *Okul işletmeciliği hizmet alanında* ise karar verme yönetim süreci oldukça önemli olarak değerlendirilmiştir.

Yönetim Süreçleri ve Hizmet Alanları İlişkisinin Bütünsel Olarak Değerlendirilmesi

Katılımcıların okul yöneticilerinin okul yönetiminde hizmet alanlarına göre farklı yönetim süreçlerini işe koşmalarını önceliklendirdikleri görülmüştür. Aynı şekilde farklı yönetim süreçlerini de farklı hizmet alanlarında önemli olduklarını belirtmişlerdir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda yönetim süreçleri ile hizmet alanları arasındaki ilişki bütünsel olarak değerlendirmek istenmiştir. Yönetim süreçleri ile hizmet alanları önem boyutunda ilişkilendirilerek bütünsel olarak görülmesi amacıyla Şekil 1’de şema olarak verilmiştir.

Şekil 1 Yönetim Süreçleri-Hizmet Alanları İlişkisi



Şekil 1’de katılımcıların okul yönetiminde hizmet alanları ile yönetim süreçlerinin önem derecesine göre ilişkilerini bütünsel olarak görülmektedir. Okul yönetiminde farklı hizmet alanlarında farklı yönetim süreçlerini işe koşmaları gerektiği, bazılarında ise

birden fazla yönetim sürecini öncelikli ve birlikte ele alınması yönünde değerlendirmeler yapıldığı anlaşılmaktadır.

Sonuç ve tartışma

Araştırma sonucunda eğitim fakültesi öğrencilerinin TESOY dersi içeriğinde verilen Türk eğitim sistemi genel bileşenleri doğrultusunda okul yönetiminde hizmet alanlarında bazı yönetim süreçlerinin işe koşulmasının önemli ve öncelikli olduğu yönünde değerlendirmeleri ortaya konmuştur. Öğretmen adayları olan eğitim fakültesi öğrencilerinin aynı zamanda okul yöneticisi adayları olması söz konusudur. TESOY dersi ile okul yönetiminde önemli görülen yönetim süreçlerine dair bakış açısı kazandırılabilceği söylenebilir.

Okullarda yönetim süreçleri etkili bir şekilde yürütülmelidir böylece okullar amaçlarına etkili ve verimli bir şekilde ulaşabilir (Sertel, 2022). Yönetim süreçlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi okul yöneticileri tarafından özümsemiş olması ve farkındalıklarıyla sağlanabilir. Araştırmada okul yöneticisi olma ihtimalleri göz önünde bulundurularak TESOY dersi kazanımları doğrultusunda her bir yönetim sürecinin öncelikli olarak hangi hizmet alanlarında önemli olduğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeler ile eğitim fakültesi öğrencilerinin yönetim süreçlerinin uygulama boyutuyla ilgili öngörüler alınabilir. Tofur ve Yıldırım (2021) yönetim süreçlerini okullarda uygulayıcısı olan okul müdürlerinin yönetim süreçleriyle ilgili görüşlerini incelemiştir. Araştırmada okullarda görev yapan okul müdürlerinden yönetim süreçlerine yönelik uygulamaları, yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri değerlendirilmiştir. Bu nedenle katılımcı öğrencilerin yönetim süreçlerine ilişkin değerlendirmeleri öncelikle Tofur ve Yıldırım'ın araştırmasındaki okul yöneticilerinin görüşleri ile ilişkilendirilerek verilmiştir. Böylece TESOY dersi kazanımları doğrultusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin öngörü kazanma durumları yorumlanmıştır.

Planlama süreci öncelikle eğitim-öğretim hizmet alanında öncelikli olarak tercih edilmiştir. Ayrıca okul işletmeciliği hizmetlerinde de planlama önemli değerlendirilmiştir. Tofur ve Yıldırım (2021:970) araştırmalarında okul yöneticilerinin planlama sürecinde tüm paydaşları planlamaya dahil edilmesi, çalışma planı oluşturma, milli eğitim müdürlüklerinin planlamalarına göre hareket etme, mevcut durum analizi yapma gibi uygulamalar yürüttüklerini belirtmişlerdir. Ancak süre azlığı ve maddi sıkıntılar planlamayı zorlaştırdığını okulun fiziki şartları ve personel durumu ile ilgili olarak planlamada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çözüm önerisi olarak da okullara maddi destek sunulmasını istemişlerdir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Planlama süreci okuldaki eğitim-öğretim etkinliklerinin sürdürülmesinde, öğretmen ve gerekli şartların oluşturulmasında, özellikle okul işletmeciliği alanına giren okulun fiziki şartlarının iyileştirilmesi ve ihtiyaçların giderilmesinde okul yöneticisi tarafından etkili bir şekilde yürütülmelidir.

Katılımcıların değerlendirmelerinde örgütlenme süreci, iş gören hizmetlerine ve okul işletmeciliği hizmetlerinde en önemli olarak belirlenmiştir. Tofur ve Yıldırım'ın (2021:971) araştırmasında da okul yöneticileri, örgütlenme süreci için ekip çalışması, iş bölümü yapılması ve istişare yapma gibi işgören hizmetlerini belirtmişlerdir. Ancak personelin sürece katılımında gönülsüz olması en önemli sorun olarak görülmüştür. Uygulamada örgütlenme süreci en fazla işgören hizmetlerinde ön plana çıktığı söylenebilir. İletişim süreci okul-çevre-toplum ilişkileri alanında en yüksek oranda önemli olan yönetim süreci seçilmiştir. Tofur ve Yıldırım (2021:971) araştırmasında okul yöneticileri iletişim sürecinde işgörenler ve öğrenciler ile ilgili hizmetlerde öncelikli değerlendirmişlerdir. Okul çevre ilişkileri boyutunda ise çevreye dönük olarak sosyal ve yerel medya ile okulun internet sitesine yönelik uygulamaları önceliklendirmişlerdir.

Karar verme süreci okul işletmeciliği hizmet alanında öncelikli olarak belirlenmiştir ancak diğer tüm alanlarda da yüksek oranlarda önemli görülmüştür. Okulun içinde karar verme süreci örgütün verimliliğini sağlaması ve yönetimin tutum ve davranışları ile doğrudan bağlantılıdır (Karagöz, 2006:31). Bu nedenle karar verme süreci tüm alanlarda kendini gösteren bir yönetim sürecidir. Tofur ve Yıldırım'ın (2021:970) çalışmasında okul yöneticileri karar verme süreci uygulamaları olarak istişare etme, ihtiyaç analizi yapma ve okul menfaatini gütmeyi belirtmişlerdir. Bu uygulamaların tüm hizmet alanlarında önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda katılımcıların değerlendirmeleri de karar vermenin önemini gösterir niteliktedir.

Katılımcılar eşgüdümleme ve etkileme süreçlerini en yüksek oranda işgören hizmetlerinde önemli bulunmuştur. Etkileme, öğrenci ve eğitim öğretim hizmetlerinde de yakın oranlarda önemli görülmüştür. Okulların insani boyutunda eşgüdümleme ve etkileme süreçlerinin önemli bulunması doğaldır. Tofur ve Yıldırım (2021:971) okul yöneticilerinin eşgüdümleme sürecinde doğrudan iletişim ile deneyim gözeterek görevlendirme uygulamaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum eşgüdümlemenin doğrudan işgören hizmet alanıyla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Etkileme sürecinde ise okul yöneticilerinin daha çok öğrenci boyutunda uygulamalarını belirtmişlerdir. Etkileme süreci aslında okullarda öğrencilerin ve öğretmenlerin amaçlara ulaşmada liderlik etmesi ile ilişkilidir. Katılımcıların, eşgüdümleme ve etkileme süreçlerini işgören hizmetlerinde önemli görmesi okul yöneticilerinin liderlik yönünün de olması gerektiği yönünde öngörülerini olduğunu gösterebilir.

Değerlendirme süreci ise en fazla oranda eğitim-öğretim hizmetlerinde ve ona yakın oranda öğrenci hizmetlerinde önemli olduğu belirlenmişken okul-çevre ilişkileri hizmet alanında neredeyse hiç önemli bulunmamıştır. Tofur ve Yıldırım'ın

(2021:972) araştırmasında da okul yöneticileri değerlendirme sürecini gün sonu değerlendirmeleri,  l me değerlendirme uygulamaları ile  ğrenci durumun değerlendirilmesini belirtmişlerdir. Değerlendirme süreci hakkında katılımcıların okul yönetiminde hangi hizmet alanlarında önemli olduğunun farkında oldukları söylenebilir.

Hizmet alanlarına göre yönetim süreçlerinin işe koşulması değerlendirmelerinde yönetim süreçlerinin farklılaştığı görülmüştür. Katılımcılar tarafından işgören hizmetleri alanında örgütleme, eşg d mlleme ve etkileme süreci gibi birden fazla yönetim sürecinin önemli olduğu değerlendirilmiştir. Bu durum okulu amaçlarına ulaştırmada özellikle personelin yapılacak işler boyutunda örgütlenmesi, verilen görevlerde tüm personelin eşgüdümlü olarak çalışmasının sağlanması ve bu yolda etkilenmesi ile mümkündür. Duygulu, Yenel, & Cemaloğlu, (2023:173)  alışmalarında  ğretmen tutum ve davranışlarının yönetiminde okul yöneticilerinin sorun alanı olarak  ğrenci hizmet alanından sonra ikinci sırada olduğunu belirlemişlerdir. Bu nedenle işgören hizmetlerinde birden fazla yönetim sürecinin işe koşulması gerektiği öngörülmüştür.

Öğrenci hizmetlerinde hiçbir yönetim süreci çok önemli olarak değerlendirilmemişken değerlendirme, iletişim ve etkileme süreçleri yüksek oranlarda tercih edilmiştir. Öğrenci hizmetlerinin de bu durumda aynı işgören hizmetleri alanındaki gibi birden fazla yönetim sürecinin önemli olarak algılandığını göstermektedir. Bu durum okulların varoluş nedeni olan öğrencilere okul yöneticilerinin önem vermesi gerektiği algısını oluşturmuş olabilir. Duygulu, Yenel, & Cemaloğlu, (2023:172) araştırmalarında okul yöneticilerini en fazla  ğrenci tutum ve davranışlarında sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. En fazla sorun yaşanan hizmet alanı olarak değerlendirildiğinde  ğrenci hizmetlerinde birden fazla yönetim sürecine ihtiyaç olduğu algısını oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim-öğretim hizmetleri uygulamalarında katılımcılar tarafından planlama ve değerlendirme süreçleri çok önemli bulunmuştur. Eğitim – öğretim sürecinin planlanması bu süreçlerin planlamaya uygun yürütölüp yürütölmediğinin değerlendirilmesinde okul yöneticisinin sorumluluğu yüksektir. Duygulu, Yenel, & Cemaloğu, (2023:173) araştırmalarında planlama sorunları okul yönetiminde üçüncü sırada yer alan önemli bir sorun alanı olarak belirlenmiştir. Bu hizmet alanında planlama ve değerlendirme yönetim süreçlerinin ortaya konması katılımcılar tarafından okul yöneticilerinin amaçlara ulaşmada gerekli olan planlama ve değerlendirme becerilerine sahip olması gerekliliğinin farkında olduğunu göstermektedir.

Yapılan değerlendirmelerde okul-çevre-toplum ilişkileri hizmet alanında iletişim süreci ön plana çıkmıştır. Karagöz'ün (2006:111) çalışmasında okul yöneticilerinin iletişim konusunda yeterli olarak gördükleri bu alanda sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. İletişim becerisi özellikle okul çevre ve toplum ilişkilerinin olmazsa olmaz bir yönetim süreci olduğu aşıkardır. Katılımcıların iletişim sürecinin öneminin farkında olduğu anlaşılmaktadır.

Okul işletmeciliği hizmet alanında ise karar verme süreci katılımcılar tarafından oldukça önemli olarak değerlendirilmiştir. Duygulu, Yenel, & Cemaloğu'nun, (2023:173) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin teknik, fiziki ve ekonomik alanlarda diğerlerine göre az da olsa sorunlar yaşadığı ortaya konmuştur. Ancak bu alanlar birlikte değerlendirildiğinde okul işletmeciliği ile ilgili uygulama alanları olduğundan ve birden fazla konuda sorun yaşanmasından karar verme sürecinin de önemli olduğu görüşünü desteklemektedir.

Sonuç olarak yönetim süreçleri ve hizmet alanları arasında var olan ilişkinin ortaya konması için teorik ve uygulamayı bütünsel bir şekilde ele alınması sağlanmıştır. Okul yöneticilerinin teorik

olarak yönetim süreçleri hakkında genel bir bilgiye sahip olması ve yönetim süreçlerinin uygulamada önem derecesine göre işe koşulmasında gerekli olduğu öngörülmektedir. Her geçen gün yönetim süreçlerinden beklentiler çevresel şartlar doğrultusunda daha karmaşık hale geldiğinden, okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları çeşitlendirmekte, bu durum da okul yöneticilerinin birçok becerilerle yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle okul yöneticilerinin hizmet öncesinde yönetim süreçlerine ait teoride de olsa yetiştirilmesi uygulamaya yönelik bir bakış açısı kazandırabilir. Bu durum TESÖY dersinin içeriğinde daha öğretmen adayı iken yetiştirilmesini sağlayıp ve okul yöneticisi olma yolunda hazır bulunuşluğunu arttırmada etkili bir araç olduğu ortaya konmuştur.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

Duran, C., & Kazak, E. (2024). Okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(2), (s.200-219).

Duygulu, A., Yenel, K., & Cemaloğlu, N. (2023). Türkiye’de okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin nitel bir araştırma. *Baskent University Journal Of Education*, 10(2), (s.163-176).

Eroğlu, F. (2021). Değişimler karşısında yönetici yetersizliği ve yönetim paradoksu. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(2), (s.690-696).

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. & Hyun, H.H. (2006). *How to desing and evaluate research in education*. New York: McGaw-Hill International Edition

Karagöz, B. K. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Trakya Üniversitesi , Edirne.

Kocabaş,S. (2021). Klasik yönetim teorilerinin iki sacayağı: Bilimsel yönetim yaklaşımı ve yönetim süreçleri yaklaşımı. (Editörler) Mustafa Mete, Halil İbrahim Karakan, Aytaç Topbaş, *İktisadi ve idari bilimlerde araştırma ve değerlendirmeler - II* içinde, (s.1-16). Gece Kitaplığı.

Resmi Gazete (18.10.2024) 32696 Sayılı Öğretmenlik Mesleği Kanunu <https://www.resmigazete.gov.tr> adresinden edinilmiştir.

Sertel, G., Karataş, S., & Karadağ, E. (2022). Yönetim süreçlerinin etkililiğinin incelenmesi: yönetim anlayışı, bürokratik

yapı ve kültürel değerler bağlamında çoklu ve bütüncül bir bakış açısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (s.72-99).

Şişman, M. (2019). *Türk Eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Pegem Akademi, 11. Baskı, Ankara.

Tofur, S., & Yıldırım, R. (2021). Okul müdürlerinin okul yönetim süreçleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi (Demirci ilçesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 961-987.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.

YÖK (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. 22.02.2025 tarihinde <https://www.yok.gov.tr> adresinden ulaşılmıştır.

EĞİTİMDE YERELLEŞME

MUHAMMET BAHADIR¹

Giriş

Günümüzde eğitim sistemlerinin daha esnek, verimli ve katılımcı hale getirilmesi için yerelleşme giderek daha fazla tartışılan bir yönetim modeli haline gelmiştir. Eğitimde yerelleşme, eğitim hizmetlerinin planlanması, karar alma ve yürütme süreçlerinde merkezi yönetimin yetki ve sorumluluklarını yerel yönetimlere devretmesi anlamına gelmektedir (Şişman & Turan, 2003: 302). Bu süreç, hizmette yerellik ilkesi (Subsidiarite) çerçevesinde ele alınmakta olup, eğitim kararlarının hizmete en yakın düzeyde alınmasını ve bölgesel ihtiyaçların daha iyi karşılanmasını hedeflemektedir. Yerelleşmenin temelinde, karar alma mekanizmalarının mümkün olan en alt yönetsel kademeye indirilerek, hizmet kalitesinin artırılması ve toplumsal katılımın güçlendirilmesi ilkesi yer almaktadır (Özdemir, 2010: 161). Bu amaçla, eğitimde yerelleşmede farklı yönetsel modellerle uygulanmaktadır. Bunlar arasında yetki genişliği, yetki verme ve yetki devri gibi yönetim stratejileri öne çıkmaktadır (Bray, 1996: 3). Bu yaklaşımlar, eğitimde esnekliği artırırken, kararların yerel

¹Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye.
muhammetbahadir1980@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-9649-8349

ihtiyaçlara göre ekillendirilmesini ve katılımcı yönetim modellerinin güçlendirilmesini desteklemektedir. Ancak, yerelleşmenin bölgeler arası eğitim eşıtsizliklerini artırma riski, ekonomik sürdürülebilirlik ve kalite güvencesi gibi zorlukları da beraberinde getirdiği ifade edilmektedir.

Bu çalışmada, eğitimde yerelleşme kavramı detaylı bir şekilde incelenecek, yetki genişliği, yetki verme ve yetki devri modelleri açıklanacaktır. Bununla birlikte, farklı ülkelerde uygulanmakta olan eğitimde yerelleşme politikaları incelenerek, Türkiye bağlamında uygulanabilir modeller ve politika nerileri değerlendirilecektir. Eğitimde yetki devrinin avantajları ve dezavantajları tartışılarak, Türkiye'de eğitim yönetiminin nasıl daha verimli ve katılımcı hale getirilebileceği sorusuna yanıt aranacaktır.

Örgütsel Yönetim

Yönetim, bir örgütün belirlenen hedeflerine ulaşmasını sağlamak amacıyla insan ve maddi kaynakların sistemli ve etkili bir biçimde koordine edilmesini içeren dinamik bir süreçtir (Bucak, 2000: 3). Bu süreç, örgütsel yapının işleyişini düzenleyen temel yönetim ilkeleri doğrultusunda şekillenmekte olup, yönetsel kararların rasyonel, verimli ve sürdürülebilir bir şekilde alınmasını hedeflemektedir. Yönetimin en temel işlevlerinden biri, örgütte mevcut kaynakların stratejik bir biçimde organize edilmesi ve bu kaynaklardan en yüksek düzeyde fayda sağlanmasına yönelik yöntemlerin geliştirilmesidir. Yönetim sürecinin merkeznde yer alan koordinasyon faaliyetleri, örgütün yapısal özellikleri ve yönetsel ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı biçimlerde ekillenebilmektedir (Koontz & Weihrich, 2010: 147). Bu bağlamda yönetim anlayışı, genel olarak iki temel ilkeye dayalı olarak yapılandırılmaktadır: merkezî yönetim ve yerel yönetim. Bu iki yönetim modeli, örgütlerin organizasyon yapısına, amaçlarına ve

faaliyet alanlarına bağılı olarak farklı avantajlar ve dezavantajlar sunmaktadır (Bucak, 2000: 3).

Merkezî yönetim, kamu hizmetlerinin birlik ve bütünlük içerisinde sunulmasını sağlamak amacıyla, karar alma ve uygulama süreçlerinin merkezî hükümet ve onun idari teşkilatı tarafından yürütülmesine dayanan bir yönetim modelidir (Eryılmaz, 2012: 106; Ökmen & Parlak, 2010: 8; Anbarlı Bozatay & Kızılkaya, 2016: 611). Başka bir ifadeyle, merkezî yönetim, kamusal yetki ve kontrol mekanizmalarının sistematik bir biçimde merkezî otorite bünyesinde toplanmasını ifade etmektedir (Şahin, 2017: 19). Bu yönetim anlayışı, kamu hizmetlerine yönelik karar alma, politika oluşturma ve uygulama süreçlerinin tek merkezden yürütülmesi ilkesine dayanır (Şengül, 2010: 1). Kamu hizmetlerinin sunumu açısından değerlendirildiğinde, merkezî yönetim, devlet veya diğer kamu tüzel kişileri tarafından doğrudan ya da onların sıkı denetimi altında gerçekleştirilen hizmetlerin bütüncül bir anlayışla yürütülmesini hedeflemektedir (Talat Arslan, 2005: 197).

Merkezî yönetim modelinin en önemli avantajları arasında, kamu yönetiminde birliği sağlama, hizmetlerde uzmanlaşmayı artırma, standart uygulamaların geliştirilmesini destekleme ve kamu hizmetlerinin ülke genelinde dengeli bir şekilde dağıtılmasına katkıda bulunma gibi unsurlar yer almaktadır. Kamu hizmetlerinde kalite standartlarının korunması ve kamu politikalarının etkin bir biçimde uygulanması açısından merkezî yönetimin güçlü bir düzenleyici mekanizma sunduğu görülmektedir (Bucak, 2000: 10).

Ancak, merkezî yönetim modelinin bazı yapısal sınırlılıkları da bulunmaktadır. Öncelikle, karar alma süreçlerinin merkezî otoritede yoğunlaşması, bürokratik işlemlerin artmasına ve kırtasiyeciliğin yaygınlaşmasına yol açabilmektedir. Merkezî idare tarafından yerel düzeyde ihtiyaçların belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara yönelik çözümler üretilmesi güçleşmekte; böylece, yerel

dinamiklere duyarlılığı düşük olan standart uygulamalar yaygınlaşmaktadır. Ayrıca, merkezî yönetim yapısında, halkın yönetime doğrudan katılımı sınırlı olup, yönetsel kararların büyük ölçüde üst düzey yöneticiler tarafından alınması, yerel yönetim birimlerinin karar alma süreçlerine aktif katılımını engelleyebilmektedir (Bucak, 2000: 10).

Örgütlerde, üretilen mal veya hizmetlerin tüketici beklentilerini karşılamaması, yeni taleplere duyarsız kalınması, yalnızca mevcut gereksinimlerin karşılanmasıyla yetinilmesi, değişen koşullara uyum sağlayacak yenilikçi yöntemlerin geliştirilememesi ve sektörel gelişmelerin takip edilememesi, örgütsel etkinliğin azalmasına ve yönetim modelinin sürdürülebilirliğinin zayıflamasına neden olmaktadır. Bu tür durumlar, örgütün etkisizleşmesine, işlevselliğini kaybetmesine ve giderek eskimesine yol açabilir. Dolayısıyla, örgütlerin güncel ihtiyaçlara cevap verebilmesi için yönetsel sistemlerin esneklik kazanması ve örgütlerin yeniden yapılandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Köksal, 1997: 2).

Yerel yönetim, karar alma yetkisinin merkezî otoriteden alt yönetim birimlerine devredildiği, esneklik ve yerel gereksinimlere duyarlılık esasına dayalı bir yönetim modelidir. Bu sistemde, yerel yönetimler veya alt birimler, bölgesel koşullarına ve toplumsal ihtiyaçlarına uygun kararlar alabilme yetkisine sahip olup, bu sayede kamu hizmetlerinin daha etkin ve verimli bir şekilde sunulması sağlanmaktadır (Güler, 2013: 3-24). Yerel yönetimlerin güçlendirilmesi, kamu hizmetlerinin sunumunda etkinlik ve katılımcılığı artırarak, toplumun değişen beklentilerine daha hızlı yanıt verilmesini mümkün kılmaktadır.

Yerelleşme kavramı literatürde incelendiğinde, bu sürecin temelinde yetki devrinin bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda yerelleşme, merkezî yönetim birimlerinde toplanan yönetsel

yetkilerin, merkezî taşra teşkilatlarına ya da yerel yönetim birimlerine aktarılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Usluel, 1995: 4). Bu süreç, kamu yönetiminin daha esnek, katılımcı ve etkin hale gelmesini sağlamak amacıyla merkezî otoritenin belirli yetkilerini yerel düzeyde faaliyet gösteren yönetim birimlerine devretmesini içermektedir. Yerelleşme, yönetsel yapıyı etkileyen çok boyutlu bir süreç olup, genellikle örgütsel ve siyasal olmak üzere iki farklı kategoride ele alınmaktadır. Örgütsel yerelleşme, merkezî idarenin yetkilerinin hiyerarşik bir düzen içinde alt yönetim birimlerine devredilmesini ifade ederken, siyasal yerelleşme, belirli bir bölgenin yönetsel kararları kendi içinde alabilmesini sağlayan yarı bağımsız bir yönetim modeli olarak tanımlanmaktadır (Elma, 2003: 182). Ayrıca, yerelleşme sürecinin önemli bir yönü, halkın yönetime daha aktif katılımını teşvik etmesi ve böylece karar alma süreçlerinin daha demokratik ve şeffaf bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunmasıdır. Yerel yönetimler, kendi bölgesel koşullarını dikkate alarak hizmet planlaması yapabildiğinde, kamu hizmetlerinin etkinliği artmakta ve toplumun yönetsel süreçlere katılımı güçlenmektedir (Taşçı Kaya & Güner, 2016: 344).

Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmek, eğitim hizmetlerini etkili bir şekilde planlamak, organize etmek, yönlendirmek ve denetlemek amacıyla uygulanan bir yönetim sürecidir (Bursalıoğlu, 2013: 59). Eğitim yönetiminde de merkezî ve yerinden yönetim modellerinin etkileri açık bir şekilde görülmektedir. Geleneksel olarak, birçok ülkede eğitim sistemi merkezî yönetim anlayışı çerçevesinde yapılandırılmaktadır. Bu modelde, eğitim politikaları, müfredat geliştirme süreçleri, öğretmen atamaları ve bütçe tahsisleri gibi kritik kararlar genellikle ulusal düzeyde alınmaktadır (Başaran, 2004: 179). Yerel yönetim modeli ise, eğitim sisteminin daha demokratik ve katılımcı bir yapıya kavuşturulmasını sağlayarak, yerel yönetimlerin ve eğitim paydaşlarının sürece daha aktif bir şekilde katılmasını mümkün

kılmaktadır. Bu modelde, eğitim kurumları ve yerel yöneticiler, bölgesel eğitim gereksinimlerini daha iyi analiz ederek, öğrenci profiline uygun eğitim stratejileri geliştirebilmektedirler (Demirtaş & Güneş, 2017: 12). Bununla birlikte, yerelleşmenin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için belirli koşulların sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. Özellikle, yerel yönetimlerin yeterli yönetsel kapasiteye sahip olması, mali kaynakların etkin bir biçimde kullanılması ve merkezî yönetim ile yerel yönetimler arasında etkili bir koordinasyon mekanizmasının oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Aksi takdirde, yerelleşme sürecinin beklenen olumlu çıktıları üretmesi zorlaşabilir ve eğitim hizmetlerinin sunumunda çeşitli aksaklıklar yaşanabilir. Dolayısıyla, eğitimde yerelleşme uygulamalarının başarıya ulaşması, yalnızca yetki devri ile sınırlı kalmayıp, aynı zamanda güçlü bir kurumsal yapı, mali sürdürülebilirlik ve etkili yönetim mekanizmaları ile desteklenmelidir (Bakioğlu & Taşçı Kaya, 2014: 128).

Eğitimde Yerelleşme

Okul, diğer eğitim kurumlarına göre bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini doğrudan etkileyen temel kurum olarak görülmektedir. Resmî eğitim sürecinin merkezindeki okulun başlıca işlevi, bireyin toplumsal ve bireysel yetkinliklerini geliştirmektir. Bu sayede birey, toplum içinde kendine özgü bir kimlik edinerek farklılaşabilmektedir. Bu önemli işleviyle okul, eğitim sisteminin en işlevsel unsurlarından biri konumundadır. Kuşkusuz okulların bu kritik rolünü sürdürebilmesi, eğitim sistemlerinin değişen toplumsal dinamikler ve hızlı teknolojik gelişmeler doğrultusunda sürekli bir dönüşüm geçirmesini gerektirmektedir. Günümüzde eğitim bilimcileri, küreselleşme ve dijitalleşme gibi yeni gelişmelerin ışığında, hızla büyüyen ekonomilerin gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü karşılayabilmek amacıyla eğitim sistemlerinde reform gerekliliğini vurgulamaktadır (Açıkalın, 1995:2).

Eğitim sistemlerindeki sürekli dönüşüm çabalarının bir parçası olarak, eğitimde yerelleşme son yıllarda eğitim reformlarının önemli bileşenlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimde yerelleşmenin temel hedefi, okulların daha etkin ve verimli çalışmasını sağlamak üzere karar alma mekanizmalarını eğitim hizmetine en yakın birimlere taşımadır. Yerelleşme sayesinde bölgesel farklılıklar gözetilerek eğitim politikalarının yerel ihtiyaçlara uygun şekilde belirlenmesi mümkün hale gelmektedir (McGinn & Welsh, 1999: 29).

Eğitimde yerelleşme, kamu hizmeti niteliği taşıyan eğitimin merkezi yönetimden yerel yönetimlere devredilmesi anlamına gelmektedir. Eğitimde yerelleşme, devletin eğitim alanındaki rolünü yeniden tanımlayan bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç, temel olarak iki ana dinamik üzerine inşa edilmektedir. Birincisi, devletin eğitim hizmetlerindeki doğrudan sorumluluğunun azaltılması ve özel sektörün eğitim alanındaki etkinliğinin artırılması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, okulların özelleştirilmesi, kamu-özel ortaklıklarının teşvik edilmesi ve eğitimde piyasa temelli çözümlerin benimsenmesi, yerelleşme politikalarının önemli unsurları arasında yer almaktadır (McDonald, 1999: 21).

İkincisi, eğitim sisteminde yönetimsel denetimin artırılması ve kamu harcamalarının sınırlandırılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, hizmet sözleşmeleri, performans değerlendirme mekanizmaları ve rekabet odaklı finansman modelleri gibi uygulamalar ne çıkmaktadır. Eğitimde yerelleşme, piyasalaşma sürecinin bir parçası olarak değerlendirilmekte ve kamu finansmanının yeniden yapılandırılmasıyla birlikte, eğitim hizmetlerinin etkin bir şekilde sunulmasına yönelik politikaların geliştirilmesini teşvik etmektedir (OECD, 2018). Bu bağlamda, yerelleşme süreci yalnızca idari bir değişim değil, aynı zamanda eğitimde “sınırlı devlet” anlayışının kurumsallaştırılmasına yönelik bir politika dönüşümünü ifade etmektedir. Devlet, özellikle sosyal

politika alanlarında karar alma yetkisini daha alt düzeydeki birimlere veya özel sektöre devrederek, eğitim hizmetlerindeki mali yükümlülüklerini azaltmayı hedeflemektedir (McDonald, 1999: 21).

Eğitimde yerelleşme, devletin eğitim politikalarındaki rolünü yeniden tanımlayan ve kamu-özel iş birliği çerçevesinde eğitim sistemini yönlendiren bir paradigma değişimi olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç, eğitim sistemlerinde esneklik, rekabet ve performans odaklı yönetim anlayışlarını ön plana çıkarırken, devletin merkezî otoritesini zayıflatmakta ve eğitim hizmetlerinin finansmanı ile yönetiminde yeni aktörlerin etkinliğini artırmaktadır (Hanushek & Woessmann, 2020: 3). Bu bağlamda eğitimde yerelleşme kavramı, eğitim hizmetlerinin planlanması, karar alma ve uygulama süreçlerinde merkezî yönetimin sahip olduğu yetki ve sorumlulukların yerel yönetim birimlerine devredilmesini ifade etmektedir (Bucak, 2000: 6). Bu yaklaşım, eğitim ile ilgili kararların hizmetin sunulduğu yere en yakın düzeyde alınmasını öngören hizmette yerellik ilkesi doğrultusunda şekillenmektedir (Yuliani, 2004). Diğer bir ifadeyle, merkezî hükümet yerine belediyeler, eyalet yönetimleri veya okullar gibi yerel birimlerin karar alma süreçlerinde daha geniş yetkiye sahip olması amaçlanmakta; böylece eğitim politikalarının yerel gereksinimlere daha duyarlı ve etkili bir biçimde uygulanması beklenmektedir (Kurt, 2006; 62). Bu süreç, idari, mali ve politik yerelleşme olmak üzere üç temel boyutta ele alınmaktadır.

İdari yerelleşme, eğitim hizmetlerinin yönetimi ve karar alma mekanizmalarında yetkinin merkezî otoriteden yerel yönetim birimlerine aktarılması anlamına gelmektedir. Bu süreç, eğitim politikalarının belirlenmesi, öğretim programlarının düzenlenmesi ve okul yönetiminde daha fazla özerklik sağlanması gibi yönetsel işlevleri kapsamaktadır (Litvack & Seddon, 2002: 52).

Mali yerelleşme, eğitim finansmanında yerel kaynakların kullanımının artırılmasını ve bütçe yönetiminin merkezî otoriteden yerel yönetimlere devredilmesini ifade etmektedir. Bu modelde, yerel yönetimler eğitim harcamalarını kendi gelir kaynaklarıyla finanse etme yetkisine sahip olmakta ve eğitim yatırımlarının yerel önceliklere göre şekillendirilmesi sağlanmaktadır (Oates, 1972: 35).

Politik yerelleşme, eğitim sisteminde demokratikleşmeyi teşvik ederek, yerel halkın ve eğitim paydaşlarının karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede, eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında merkezî otoritenin tek belirleyici olmaktan çıkıp, yerel toplulukların ve paydaşların sürece dâhil olması sağlanmaktadır (Weiler, 1990: 434).

Eğitimde yerelleşme sürecinin temelinde, kamu hizmetlerinin vatandaşlara en etkin biçimde sunulabilmesi için karar alma yetkisinin mümkün olan en alt idari düzeye bırakılmasını savunan hizmette yerellik ilkesi bulunmaktadır (Özcan, 2001: 210). Bu ilke doğrultusunda, eğitim politikalarının planlanması ve uygulanmasında yerel yönetimlerin rolünün güçlendirilmesi, eğitim hizmetlerinin etkililiğini artırabilir ve toplumsal ihtiyaçlara daha duyarlı bir yapı oluşmasına katkı sağlayabilir (Hazman & Küçükilhan, 2018: 39). Ancak, yerelleşmenin başarılı olabilmesi büyük ölçüde yerel yönetimlerin mali kaynaklar ve yönetim kapasitesi açısından yeterli donanımına sahip olmasına bağlıdır (Odabaş, Tekdere, & Aktepe, 2016: 58). Aksi takdirde, gerekli önkoşullar sağlanmaksızın gerçekleştirilen yetki devri, merkezî yönetimin desteği olmaksızın yerel birimlerin eğitim hizmetlerini etkili bir biçimde sunmasını güçleştirebilir (Bray, 1996: 16).

Eğitimde yerelleşme sürecine ilişkin tartışmalar genel olarak dört temel boyutta ele alınmaktadır: yeniden dağıtım, etkililik ve etkinlik, eğitimin finansmanı ve öğrenme kültürü. Bu boyutlar,

yerelleşmenin eğitim politikaları üzerindeki etkilerini ve farklı ülkelerdeki uygulamalarını anlamada kritik bir çerçeve sunmaktadır (Weiler, 1990: 439).

Yeniden Dağıtım: Eğitimde yerelleşmenin ilk boyutu, siyasi gücün ve karar alma yetkisinin merkezî otoriteden yerel yönetimlere devredilmesi sürecini ifade etmektedir. Bu durum, eğitim politikalarının belirlenmesi, öğretmen atamaları, okul yönetimi ve müfredat gibi kritik konuların yerel düzeyde ele alınmasını mümkün kılmaktadır. Yerelleşmenin bu boyutu, demokratik katılımı teşvik etme potansiyeline sahip olsa da, aynı zamanda bölgeler arası eğitim olanakları açısından eşitsizliklerin artması riskini de barındırmaktadır (Weiler, 1990: 439). Gelişmiş yerel yönetim yapısına sahip ülkelerde, yerelleşme eğitim politikalarını daha etkili hale getirebilirken, idari kapasitesi zayıf olan bölgelerde eğitimde kalite düşüşüne yol açabilmektedir (Winkler & Yeo, 2007: 2).

Eğitimde yerelleşme, özellikle eğitim yönetiminde katılımcılığı artırarak, karar alma süreçlerini eğitim paydaşlarına daha yakın hale getirme potansiyeline sahiptir. Merkeziyetçi sistemlerde eğitim politikaları genellikle ülke çapında homojen bir şekilde uygulanırken, yerelleşmiş sistemlerde her bölgenin kendi dinamikleri doğrultusunda politika geliştirmesi mümkün hale gelmektedir (McGinn & Welsh, 1999: 439). Ancak, yerelleşmenin başarılı olabilmesi için yerel yönetimlerin idari kapasitesinin ve mali gücünün yeterli olması gerekmektedir. Özellikle gelişmiş yerel yönetim yapısına sahip ülkelerde, yerelleşme eğitim politikalarının daha etkili hale gelmesine katkı sağlarken, idari kapasitesi zayıf olan bölgelerde eğitimde kalite düşüşüne yol açabilmektedir (Winkler & Yeo, 2007: 2). Gelişmekte olan ülkelerde, yerel yönetimlerin yeterli finansal kaynaklara sahip olmaması, eğitimde bölgesel farklılıkları artırabilmektedir. Merkezî yönetimden yeterli destek alınamadığında, bazı bölgelerde eğitimin kalitesi ciddi şekilde

düşebilir ve öğretmen açığı, altyapı eksiklikleri gibi sorunlar yaşanabilir (Bray, 1996: 20).

Yerelleşmenin bir diğer kritik yönü ise müfredat geliştirme sürecinde ortaya çıkmaktadır. Merkezî sistemlerde tüm ülke genelinde standart bir müfredat uygulanırken, yerelleşmiş sistemlerde müfredatın belirlenmesi konusunda yerel eğitim otoritelerine daha fazla yetki verilebilmektedir (Rizvi & Lingard, 2010: 151). Bu durum, bölgesel farklılıkları göz önünde bulundurmayı mümkün kılarak eğitimin daha kapsayıcı olmasını sağlayabilir. Ancak, aynı zamanda eğitim sisteminde parçalanmaya yol açabilir ve ulusal sınavlarda başarı farklılıklarının ortaya çıkmasına neden olabilir.

Etkililik, Etkinlik, Kalite ve Yenilik: Eğitimde yerelleşmenin ikinci boyutu, eğitim sistemlerinde kaynakların daha verimli kullanılması ve yönetim süreçlerinin iyileştirilmesi ile ilgilidir. Bu süreç, eğitim politikalarının daha esnek ve yerel ihtiyaçlara duyarlı hale getirilmesini amaçlamaktadır. Yerelleşmenin, eğitimin kalitesini artırma ve öğrenci başarılarını geliştirme potansiyeline sahip olduğu öne sürülmektedir (McGinn & Welsh, 1999: 27). Ancak, yerel yönetimlerin idari ve mali kapasitesinin yetersiz olduğu durumlarda, eğitim hizmetlerinin kalitesinde düşüşler yaşanabilmektedir. Bunun yanı sıra, yerelleşme eğitimde yenilikçiliğin teşvik edilmesine ve yerel koşullara daha iyi uyulanmış eğitim programlarının geliştirilmesine de olanak tanımaktadır (Bray, 1996: 36).

Eğitimde yerelleşme, finansal kaynakların ve insan kaynağının daha etkili yönetilmesini sağlayarak eğitim sistemlerinde verimliliği artırabilir. Yerel yöneticilerin ve okul idarecilerinin, kendi bölgelerinin ihtiyaçlarını merkezî hükümetten daha iyi bildikleri varsayımıyla, kaynak tahsisini daha etkili yapabilecekleri öne sürülmektedir (Oates, 1972: 54). Okul yönetimlerinin kendi

bütçelerini yönetme yetkisine sahip olduğu sistemlerde, gereksiz harcamaların azaltılması ve öncelikli alanlara daha fazla yatırım yapılması mümkün hale gelmektedir (Winkler & Yeo, 2007: 5). Ancak, yerel yönetimlerin finansal kapasitesinin ve yönetim becerilerinin yeterli olmaması durumunda, yerelleşmenin kaynak dağıtımında eşitsizlikleri artırabileceği yönünde eleştiriler de bulunmaktadır (Rondinelli, 1981: 141). Bu durumda zengin bölgeler eğitim yatırımlarını artırabilirken, düşük gelirli bölgeler yeterli finansman sağlayamayabilir. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliğini tehdit edebilir ve bölgesel farklılıkları derinleştirebilir (UNESCO, 2015: 214).

Yerelleşmenin bir diğer önemli yönü, eğitim yönetiminde karar alma süreçlerini hızlandırması ve okul yöneticilerine daha fazla yetki tanınmasıdır. Merkezî yönetimin tüm kararları alıp uygulamak zorunda olduğu sistemlerde, bürokratik süreçler eğitim hizmetlerinin hızlı ve etkili bir şekilde sunulmasını engelleyebilir (McGinn & Welsh, 1999: 27). Yerelleşmiş sistemlerde, okul müdürleri ve yerel yönetimler daha fazla yetkiye sahip olduğunda, öğretmen atamaları, bütçe yönetimi ve müfredat düzenlemeleri gibi konularda daha hızlı kararlar alınabilir. Ancak, yönetim kapasitesinin yetersiz olduğu bölgelerde, yerelleşmenin eğitim kalitesini düşürebileceği yönünde uyarılar da bulunmaktadır. Özellikle idari deneyimi olmayan yerel yöneticiler, kaynak yönetimi ve eğitim politikalarının uygulanmasında sorunlar yaşayabilirler (Bray, 1996: 37).

Eğitimde yerelleşme, okulların ve yerel yönetimlerin daha esnek ve yenilikçi çözümler geliştirmesine olanak tanıyabilir (Fullan, 2007: 11). Özellikle, okul merkezli yönetim uygulamalarının eğitimde inovasyonu teşvik edebileceği ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine daha fazla katılımını sağlayabileceği yönünde bulgular bulunmaktadır (OECD, 2018: 408). Ancak, bu süreçlerin etkin işlemesi için merkezî hükümetin

rehberlik sağlaması ve denetim mekanizmalarının etkin bir şekilde işletilmesi gerekmektedir (Hanushek, Link & Woessmann, 2013: 215).

Eğitim Finansmanı: Eğitimde yerelleşmenin üçüncü boyutu, eğitim hizmetlerinin finansmanı ile ilgilidir. Merkezî bütçeden yerel yönetimlere aktarılan kaynakların adil ve etkin dağıtımı, eğitimde fırsat eşitliği açısından kritik bir öneme sahiptir (Rondinelli, 1981: 140). Eğitim hizmetlerinin finansmanı, çoğu ülkede merkezî, yerel veya karma modellerle sağlanmaktadır:

Merkezî Finansman Modeli: Eğitim bütçesi büyük ölçüde merkezî hükümet tarafından belirlenir ve tüm bölgelere merkezî bir formül veya politikalar doğrultusunda dağıtılır. Bu model, özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitimde bölgesel eşitliği sağlamaya yönelik bir araç olarak kullanılır. Ancak, yerel ihtiyaçlara duyarsız kalabilmesi ve bürokratik gecikmelere yol açması gibi dezavantajları da bulunmaktadır (Bray, 1996: 14).

Yerel Finansman Modeli: Eğitim harcamaları büyük oranda yerel yönetimlerin vergileri veya diğer gelir kaynakları ile finanse edilir. Bu model, yerel düzeyde hızlı karar almayı ve esnek bütçe yönetimini mümkün kılrsa da, yerel yönetimlerin mali kapasiteleri farklılık gösterdiğinden eğitimde eşitısızlıkları artırma riski taşır (Winkler & Yeo, 2007: 2).

Karma Finansman Modeli: Hem merkezî hem de yerel düzeyde finansman sağlanarak dengeleyici mekanizmalar oluşturulur. Merkezî hükümet yoksul bölgelere ilave fonlar sağlayarak eşitısızlıkları azaltmayı hedefler. Bu model, eğitimde fırsat eşitliği ve kaynak verimliliğini artırma açısından birçok ülkede tercih edilmektedir (OECD, 2018: 270).

Yerel yönetimlerin kendi kaynaklarını oluşturabilme yeteneği, eğitim finansmanı açısından kritik bir faktördür. Vergi gelirleri, özel bağışlar ve kamu-özel ortaklıkları gibi mekanizmalar,

yerel eğitim bütçesinin artırılmasına yardımcı olabilir. Ancak, düşük gelirli bölgelerde yeterli yerel vergi toplanamaması, merkezî hükümetin dengeleyici politikalar geliştirmesini gerektirebilir (Hanushek & Woessmann, 2011: 10).

Yerel yöneticiler, bölgesel önceliklere göre ekstra kaynakları belirli alanlara yönlendirebilir. Kırsal bölgelerde altyapıya öncelik verilirken, kentsel bölgelerde teknolojiye daha fazla yatırım yapılabilir (Oates, 1972: 35). Ancak, bu esneklik her zaman verimli kullanım anlamına gelmeyebilir. Mali yönetim becerisi düşük olan yerel yönetimlerde, kaynak israfı, plansız harcamalar ve yolsuzluk gibi riskler ortaya çıkabilir (Rizvi & Lingard, 2010: 48).

Yerel finansmanın en büyük risklerinden biri, zengin ve fakir bölgeler arasındaki eşitsizlikleri derinleştirmesidir. Eğitim bütçesi yerel vergi gelirlerine dayandığında, ekonomik olarak güçlü bölgeler daha fazla kaynak yaratabilirken, yoksul bölgeler eğitime yeterli bütçe ayıramayabilir (Hanushek, 2002: 2115). ABD’de okul finansmanı büyük ölçüde emlak vergilerine bağlıdır ve bu nedenle varlıklı mahallelerdeki okullar daha fazla fon alırken, düşük gelirli bölgelerdeki okullar mali sıkıntılar yaşamaktadır (Ladd & Fiske, 2011: 3).

Öğrenme Kültürü: Eğitimde yerelleşmenin dördüncü boyutu, öğrenme kültürü ve müfredat politikaları ile ilgilidir. Yerelleşme, eğitimin içeriğinin bölgesel farklılıklar ve kültürel unsurlar göz önünde bulundurularak şekillendirilmesine olanak tanır. Eğitim sistemleri, yalnızca bilgi aktarımına yönelik olmayıp, aynı zamanda bireylerin toplumsal kimliklerini şekillendiren bir kültürel aktarım mekanizması olarak da işlev görmektedir (Weiler, 1990: 434). Bu bağlamda, müfredat politikaları, öğrencilerin hem ulusal hem de yerel kültürel değerlerle bütünleşmesini sağlamak açısından kritik bir rol oynar. Eğitimde yerelleşme, müfredatın içeriğinin bölgesel farklılıklar ve kültürel unsurlar dikkate alınarak düzenlenmesini

mümkün kılar (Sahlberg, 2011: 143). Yerelleşmiş müfredat politikaları, eğitimi daha kapsayıcı hale getirme ve öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahip olsa da, ulusal standartların korunması açısından bazı riskler de taşımaktadır (Hanushek & Woessmann, 2013: 213).

Yerelleşmiş müfredat, yerel iş gücü ihtiyaçlarına duyarlılık açısından da önemlidir. Eğitim programlarının bölgesel ekonomik gerekliliklere uygun olarak şekillendirilmesi, öğrencilerin mesleki yeterliliklerini artırarak istihdam edilebilirliklerini yükseltebilir (OECD, 2018: 72). Bu bağlamda kırsal bölgelerde tarıma dayalı eğitim içeriği geliştirilirken, sanayi bölgelerinde teknik becerilere yönelik ders programlarının oluşturulması mümkündür (Sahlberg, 2011: 143). Buna ek olarak, yerel toplulukların eğitime katılımı, eğitim politikalarının demokratikleşmesine ve toplumsal sahiplenmenin artmasına da katkı sağlamaktadır (Hornberger, 2002: 29). Velilerin ve yerel liderlerin eğitim süreçlerine daha fazla katılması, eğitim kalitesinin artırılmasında önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Banks, 2004: 525).

Eğitimde yerelleşmenin getirdiği en büyük zorluklardan biri, ulusal eğitim standartlarının korunmasıdır. Müfredatın büyük ölçüde yerelleştirilmesi, farklı bölgelerde eğitim kalitesinin farklılaşmasına ve öğrenciler arasındaki akademik uçurumun büyümesine yol açabilir (Hanushek & Woessmann, 2013: 213). ABD’de eyaletlerin farklı müfredat politikalarına sahip olması, öğrenciler arasındaki başarı farklarının artmasına neden olmuştur (Ladd & Fiske, 2011: 14). Ayrıca, ulusal kimlik ve ortak değerlerin korunması, yerelleşmiş müfredat politikalarının en büyük tartışma konularından biridir. Merkezî müfredatlar, bir toplumun ortak tarihini, kültürel mirasını ve demokratik değerlerini öğrencilere aktarmada kritik bir rol oynar (Weiler, 1990: 437). Eğer müfredat tamamen yerelleşirse, öğrencilerin ortak bir toplumsal bilinç geliştirme süreci zayıflayabilir (Lindensjö & Lundgren, 2000: 85-87).

Eğitim sistemlerinde yerelleşme farklı boyutlarıyla ele alınmakta olup, literatürde çeşitli yerelleşme türleri tanımlanmaktadır. Gershberg ve Wingler'in (2003: 2) çalışmalarına dayalı olarak, eğitimde yerelleşme süreçleri farklı yönetsel ve finansal yapıların oluşturulması çerçevesinde yetki genişliği, yetki devri ve yetki verme şeklinde kategorize edilmektedir. Bu bağlamda, eğitimde yerelleşme türleri, karar alma yetkisinin düzeyi, mali kaynakların dağıtımı ve yerel yönetimlerin özerklik derecesine bağlı olarak şekillenmektedir.

Yetki Genişliği

Yetki genişliği, merkezî yönetimin belirli karar alma ve uygulama yetkilerini alt kademe veya taşra birimlerine devretmesi olarak tanımlanmaktadır (Litvack & Seddon, 2002: 1). Yetki genişliği sürecinde, yetki devredilen yerel birimler merkezî otorite adına hareket etmeye devam etmekte olup, merkezî yapıya bağlı birimlerdir (Rondinelli, 1981: 137). Bu sistem, özellikle üniter devlet yapılarında yaygın olup, merkezî otoritenin sahadaki uygulama süreçlerini hızlandırmak ve yerel düzeyde kamu hizmetlerinin verimliliğini artırmak amacıyla kullanılmaktadır (World Bank, 2019: 34).

Yetki genişliği, kamu yönetiminde merkezîyetçilik ile yerelleşme arasında bir ara model olarak kabul edilmektedir (Turner & Hulme, 1997: 155). Özellikle büyük ve karmaşık bürokratik yapılarda, merkezî hükümetin tüm kararları doğrudan yönetmesi verimsiz hale geldiğinden, bazı yetkilerin taşra birimlerine devredilmesi yönünde politikalar uygulanmaktadır (Oates, 1972: 16). Bu süreç, eğitim gibi kapsamlı kamu hizmetlerinin daha etkili bir şekilde yürütülmesini sağlamak amacıyla tercih edilmektedir (Bray, 1996: 35). Ancak yetki genişliğinin etkin olabilmesi için, taşra yönetimlerinin kapasitesinin güçlendirilmesi ve merkezî otoritenin

denetim mekanizmalarının açık bir şekilde tanımlanması gerekmektedir (Litvack & Seddon, 2002: 45).

Yetki genişliği modelinde, karar alma süreçleri merkezî yönetimin genel politikalarına bağlı kalmaya devam ederken, taşra birimlerine belirli düzeyde inisiyatif kullanma yetkisi verilmektedir (Bucak, 2000: 104). Bu yaklaşım, hizmetlerin hızlandırılması ve yerel koşullara duyarlılığın artırılması açısından avantajlı olsa da, karar alma süreçlerinde yeterli özerklik sağlanmadığında bürokratik tıkanıklıkların devam etme riski bulunmaktadır (McGinn & Welsh, 1999: 17).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da merkez teşkilatındaki bazı görev ve yetkileri taşra birimlerine devretmektedir (Yolcu, 2010: 265). İl ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, bakanlığın taşradaki uzantıları olup yetki genişliği ilkesi çerçevesinde belirli konularda karar alabilmektedir (Keskin, 2019: 527). MEB, eğitimin günlük işleyişine dair pek çok kararı bu yerel birimler eliyle yürütmekte olup, okul açma/kapatma, öğretmen atama önerileri, bina bakım-onarım önceliklerinin belirlenmesi gibi işlemlerde taşra teşkilatı merkez adına inisiyatif kullanmaktadır (Yıldırım & Akyüz, 2021: 346). Bu yetkilendirme, merkezî yönetimin iş yükünü paylaşmasını sağlarken, yerel yönetimlerin bölgesel ihtiyaçlara daha hızlı yanıt vermesine imkân tanımaktadır (Yolcu, 2010: 357).

Yetki genişliği, hizmet kalitesinin artırılması açısından da önemli bir fırsat sunmaktadır (Fiske, 1996: 25). Yerel yöneticiler, kendi bölgelerinin eğitim ihtiyaçlarını merkezî hükümetten daha iyi bildikleri için, kaynakları daha etkin bir şekilde dağıtabilmekte ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun çözümler geliştirebilmektedirler (Hanushek & Woessmann, 2013: 213). Bu bağlamda kırsal bölgelerde okul terk oranlarının yüksek olması durumunda, yerel

yöneticiler taşımalı eğitim veya burs sistemleri gibi özel çözümler geliştirme yetkisine sahip olabilirler (OECD, 2018: 200).

Yetki genişliği sayesinde bürokrasinin azalması ve yerel inisiyatifin artması, eğitim yöneticilerinin daha fazla sorumluluk almasını teşvik etmektedir (McGinn & Welsh, 1999: 28). Yerel düzeyde alınan kararlar, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin eğitim politikalarına doğrudan katkı sağlamalarına imkân tanımakta ve demokratik katılımı artırmaktadır (Bray, 1996: 45). OECD raporları da, yerel karar mekanizmalarının güçlendirilmesinin, okul kültüründe inovasyonu teşvik ettiğini ve hesap verebilirlik kültürünü geliştirdiğini ortaya koymaktadır (OECD, 2018: 409).

Yetki genişliği modeli ile yönetilen eğitim sistemlerinde bölgesel eşitsizliklerin artma riski bulunmaktadır (Fiske, 1996: 7). Merkeziyetçi sistemlerde tüm okullara aynı eğitim standartlarının uygulanması sağlanırken, yetki genişliği modeli ile yerel yönetimlerin eğitim politikalarında farklı uygulamalar geliştirmesi, bazı bölgelerin diğerlerine kıyasla daha avantajlı hale gelmesine yol açabilmektedir (Hanushek & Woessmann, 2013: 213). Kaynakları kısıtlı olan bir il veya ilçe müdürlüğü, eğitim yatırımlarını yeterince gerçekleştiremeyebilir. Bu durumda, bütçe ve insan kaynağı açısından daha güçlü olan bölgeler daha başarılı olabilirken, dezavantajlı bölgelerde eğitim kalitesi düşebilir (Yolcu, 2010: 254). Bu eşitsizlik, öğrenci başarı farklarının artmasına ve eğitimde fırsat eşitliğinin zedelenmesine yol açabilir (OECD, 2018: 53).

Yetki genişliği uygulamaları koordinasyon sorunlarını da beraberinde getirebilmektedir (Bray, 1996: 34). Merkezî yönetimin koordinasyon eksikliği nedeniyle, her il veya ilçe kendi önceliklerini belirlediğinde, ulusal eğitim politikaları ile yerel uygulamalar arasında kopukluk oluşabilir (McGinn & Welsh, 1999: 23). Müfredat uyumsuzlukları, ölçme-değerlendirme farklılıkları ve eğitim

yönetimi konularındaki değişkenlikler, ülke genelinde eğitim kalitesinde tutarsızlıklara yol açabilir (OECD, 2018: 23).

Yetki genişliği ile merkezî kontrol mekanizmalarının zayıflaması, bazı durumlarda istenmeyen sonuçlar doğurabilir (Fiske, 1996: 27). Merkezî yönetimin denetim ve kontrol mekanizmalarını zayıflatması, yerel eğitim yöneticilerinin uygulamalarında keyfi kararlar almasına ve ulusal eğitim politikalarının hedeflerinden sapmasına yol açabilir (Hanushek & Woessmann, 2013: 123). Yerel idarecilerin merkezî otoriteden bağımsız hareket etmesi, eğitim politikalarında dağınıklık yaratabilir veya bazı bölgelerde eğitimin ideolojik etkilenmelere açık hale gelmesine neden olabilir (Yolcu, 2010: 264). Ayrıca, büyük çaplı eğitim yatırımları gibi mali açıdan kapsamlı projelerde, yerel yönetimlerin merkezî finansman desteğine ihtiyaç duyması, yetki genişliği modelinin etkisini sınırlandırmaktadır (OECD, 2018: 254).

Yetki genişliğinin avantajlarından yararlanıp dezavantajlarını en aza indirmek için, merkezî kontrol ile yerel esneklik arasında sağlıklı bir denge kurulması gerekmektedir (Litvack & Seddon, 2002: 2). Tam merkeziyetçilik, yerel ihtiyaçların göz ardı edilmesine ve hantal bürokrasiye yol açarken, aşırı yerelleşme ise ulusal bütünlüğü ve eğitim standartlarını zedeleyebilir (McGinn & Welsh, 1999: 20). Bu ikilemde en uygun model, merkezî otoritenin stratejik hedefler ve temel standartları belirleyici olması, ancak uygulama süreçlerinde yerel yöneticilere esneklik tanınmasıdır (Bray, 1996: 14). Merkezî hükümet genel eğitim politikalarını, müfredat standartlarını ve öğretmen yeterlilik kriterlerini belirlemeye devam ederken, yerel yönetimler bu çerçeve içinde kendi eğitim programlarını uyarlayabilir (OECD, 2018: 462).

Yetki genişliği uygulamalarında özerklik ile hesap verebilirlik arasındaki denge, eğitim sistemlerinin başarısı için kritik bir öneme sahiptir (McGinn & Welsh, 1999: 15). Taşra teşkilatlarına

veya okul yöneticilerine geniş yetkiler tanındığında, bu aktörlerin yerel ihtiyaçlar doğrultusunda esnek kararlar alabilme özerkliği doğar (Hanushek & Woessmann, 2013: 213). Bir okul müdürü kendi bütçesini yönetme veya müfredatın küçük bir kısmını yerel özelliklere uyarlama yetkisine sahip ise, bu okulun ihtiyaçlarına uygun yenilikler yapabilme kapasitesi artmaktadır (Bray, 1996). Ancak bu özerklik, denetlenebilirlik ile desteklenmezse sakıncalı sonuçlar doğurabilir (Yolcu, 2010: 264). Hesap verebilirlik, hem üst yönetimlere hem de topluma karşı şeffaflık ve sorumluluk mekanizmalarının etkin çalışmasını gerektirir (OECD, 2018).

Yerel eğitim yöneticilerine özerklik verilirken denetim ve standartların açıkça tanımlanması gerekmektedir (Yıldırım & Akyüz, 2021). Yönetim bilimleri perspektifinden bakıldığında, “Yönetim denetlenebilir, hesap verilebilir olmalı; evrensel şeffaflık ve etik değerlere bağlı kalarak keyfi kararlar alınmamalıdır” görüşü öne çıkmaktadır (Keskin, 2019). Bu görüş, yetki genişliği uygulamalarında merkezî otoritenin tamamen çekilmemesi gerektiğini, aksine rehberlik ve denetleyici bir rol üstlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Fiske, 1996). Dolayısıyla eğitimde yetki genişliği, özerklik ile hesap verebilirlik arasındaki hassas dengenin kurulmasını zorunlu kılmaktadır (McGinn & Welsh, 1999). Taşra birimleri özgün çözümler üretirken, merkez de ulusal eğitim politikalarının tutarlılığını ve kalite standartlarını koruyacak şekilde rehberlik etmeli ve hesap sorabilmelidir (OECD, 2018: 17).

Yetki Devri

Yetki devri, merkezî yönetimin belirli görev ve yetkilerini kendi hiyerarşik yapısı dışındaki alt birimlere veya yarı özerk kurumlara geçici olarak devretmesi sürecidir (Litvack & Seddon, 2002). Yetki devri modeli, merkezî yönetim ile yerel yönetim arasında yetki paylaşımının orta bir formu olarak değerlendirilmektedir. Merkezî otorite stratejik yönlendirme, kalite

kontrolü ve finansal desteği sağlamaya devam ederken, uygulama ve karar alma süreçleri büyük ölçüde yerel yönetimlerin sorumluluğuna bırakılmaktadır (Oates, 1972: 2). Yetki devri, özellikle eğitim yönetiminde, yerel yönetimlerin okullarla daha yakın ilişki içinde olmasını ve eğitim politikalarının bölgesel gereksinimlere göre uyarlanmasını mümkün kılmaktadır (Bray, 1996: 5).

Yetki devri, yetki genişliği ve yerinden yönetim kavramlarından farklıdır. Yetki genişliği, merkezî yönetimin yetkilerinin kendi taşra teşkilatlarına devredilmesini ifade eder ve bu modelde, yetki hâlâ merkezî idarenin denetimi altında tutulur (Rondinelli, 1981: 137). Yetki genişliği ile yetki devri arasındaki farkı anlamak için, Türkiye'nin eğitim yönetiminde uygulanan sistemleri ele almak mümkündür. MEB'in taşra teşkilatlarına belirli yetkiler devretmesi yetki genişliğine girerken, il özel idarelerinin okul altyapısına dair karar alma yetkisinin artırılması yetki devri kapsamında değerlendirilmektedir (Bucak, 2000: 7).

Yetki devrinin en belirgin etkilerinden biri, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin karar alma süreçlerindeki özerkliklerinin artmasıdır (Sahlberg, 2011: 114). Merkezî bürokrasinin azaltılması, öğretmenlere ders içeriklerini belirleme, öğretim yöntemlerini seçme ve öğrencilerin akademik gereksinimlerine uygun materyaller geliştirme gibi alanlarda daha fazla özgürlük sağlamaktadır (Weiler, 1990: 433). Bu bağlamda Finlandiya'da öğretmenler, ulusal müfredat çerçevesini takip etmekle birlikte, öğretim yöntemlerini ve materyallerini kendi pedagojik yaklaşımlarına göre belirleme hakkına sahiptir (Eurydice, 2022). Bu durum, öğretmenlerin mesleki tatminini artırmakta ve eğitim kalitesine olumlu yansımaktadır (Sahlberg, 2011: 115).

Okul yöneticileri açısından da yetki devri önemli avantajlar sağlamaktadır. Okul müdürleri, bütçe yönetimi, öğretmen alımları ve okul içi disiplin politikaları gibi konularda daha fazla yetki

kazandıklarında, okulun genel performansını geliştirme konusunda daha fazla inisiyatif alabilmektedirler (OECD, 2019: 435). Yerelleşmiş sistemlerde okul müdürleri, okul ortamını iyileştirmek ve öğretim kalitesini artırmak için daha esnek davranabilmektedirler (Ladd & Fiske, 2011: 29). Ancak, öğretmen ve okul özerkliğinin artması sorumlulukların da artmasını gerektirir. Eğer öğretmenler ve okul yöneticileri yeni rollerine hazırlıklı değillerse, yetki devri süreçleri eğitim kalitesinde dalgalanmalara yol açabilir (McGinn & Welsh, 1999: 14). Bu nedenle, yerel yönetimlerin kapasitesinin geliştirilmesi, okul liderliği programlarının desteklenmesi ve öğretmen eğitiminin güçlendirilmesi yetki devrinin başarıya ulaşması için kritik öneme sahiptir (Hanushek & Woessmann, 2013: 213).

Yetki devrinin bir diğer önemli boyutu, hesap verebilirlik mekanizmalarının güçlendirilmesi ve eğitim yönetiminde demokratik katılımın artırılmasıdır (Rondinelli, 1981: 135). Yerel eğitim yöneticilerine daha fazla yetki verilmesi, eğitim politikalarının yerel ihtiyaçlara duyarlılığını artırırken, aynı zamanda toplumun eğitim yönetiminde daha aktif bir rol oynamasını sağlamaktadır (OECD, 2019: 1). Riedl ve Dickkock (2015) tarafından yapılan araştırmaya göre, yerelleşme süreci, yerel yöneticilerin performanslarının daha iyi izlenmesini sağlayarak kamu kaynaklarının daha verimli kullanılmasını teşvik ettiğın belirtmiştir (Riedl & Dickkock, 2015: 208). Okul aile birlikleri, veli dernekleri ve yerel toplum temsilcileri, okullar üzerinde daha fazla söz sahibi olduklarında, eğitim sisteminin daha şeffaf ve hesap verebilir hale geldiğı gözlemlenmektedir (Weiler, 1990: 433).

Yetki devri sürecinde yerel yönetimlerin idari, teknik ve mali kapasitesinin geliştirilmiş olması büyük önem taşımaktadır (Hanushek & Woessmann, 2013: 213). Yerel yöneticilerin eğitim yönetimi konusunda yetkin olması, bütçe yönetimi, veri analizi ve okul planlaması gibi konularda bilgi sahibi olması gerekmektedir

(Bray, 1996: 47). Eğer yerel eğitim birimleri karar alma süreçlerinde yeterli bilgi ve donanımına sahip değilse, yetki devri süreci bürokratik karmaşaya ve hizmetlerin aksamasına neden olabilir (OECD, 2019: 1).

Yetki devrinin yalnızca idari karar yetkilerinin değil, finansal kaynakların da yerel birimlere devredilmesini gerektirdiği belirtilmektedir (Litvack & Seddon, 2002: 2). Yerel yönetimler, eğitim hizmetlerini sürdürebilmek için yeterli bütçeye sahip olmalıdır (OECD, 2018: 425). Finlandiya’da, belediyelere ğrenci sayısına ve yerel ihtiyaçlara göre eşitlikçi bir bütçe dağılımı sağlamaktadır (Sahlberg, 2011: 115). Eğer yerel yönetimler yeterli finansal kaynağa sahip olmazsa, ğretmen maaşlarının ödenmemesi, okul altyapılarının yetersiz kalması ve eğitim materyallerine erişimin azalması gibi sorunlar ortaya çıkabilir (Hanushek & Woessmann, 2013:). Merkezî hükümet, yerel eğitim birimlerine finansal destek sağlayan ve dezavantajlı bölgelerde eğitim yatırımlarını artıran politikalar geliştirmelidir (World Bank, 2019: 3).

Yetki devrinin başarılı olabilmesi için merkezî yönetim ile yerel yönetimler arasındaki görev ve sorumlulukların net bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir (Bray, 1996: 48). Yetki devrinde müfredat belirleme, ğretmen atamaları, performans değerlendirme ve okul inşaatı gibi alanlarda yetki paylaşımının belirsiz olması, yönetim süreçlerinde karmaşaya yol açabilir (OECD, 2018: 426).

Yetki devri uygulamalarında merkezî denetim mekanizmalarının zayıflaması, eğitimde ulusal standartların korunmasını zorlaştırabilir (OECD, 2019: 4). Finlandiya’da ğretmen eğitimine yapılan yatırımlar ve okul değerlendirme mekanizmaları sayesinde bu risk azaltılmıştır (Sahlberg, 2011: 127). Ancak, bazı ülkelerde merkezî standartların gevşemesi, eğitimde kalite farklarını artırmıştır (Hanushek & Woessmann, 2013: 213).

Okul özerkliği yetki devri uygulanan modellerden biridir. Okul özerkliği, eğitim yönetiminde karar alma yetkisinin okullara ve yerel yönetimlere devredilmesini içeren bir reform süreci olarak tarihsel olarak merkeziyetçi eğitim yönetimine bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır (OECD, 2019: 4). 20. yüzyılın ortalarına kadar birçok ülkede eğitim sistemleri oldukça merkezî bir yapıya sahipti; müfredat, bütçe ve personel yönetimi büyük ölçüde merkezî otoriteler tarafından belirleniyordu. Ancak, 1980'lerden itibaren küresel ölçekte eğitim sistemlerinde desantralizasyon (sorumluluğun alt birimlere, yerel otoritelere, özerk kuruluşlara, bölge temsilciliklerine devredilmesi) eğilimleri güçlenmiştir (UNESCO, 2019: 14).

Okul özerkliği, merkezî yönetim tarafından daha önce belirlenmiş olan amaçlar, politikalar, öğretim programları, standartlar ve hesap verebilirlik ilkeleri çerçevesinde, karar alma yetkisinin sistematik bir şekilde okul düzeyine devredilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç, eğitim yönetiminde yerinden yönetim anlayışını güçlendiren bir mekanizma olup, okulların kendi yönetsel ve akademik süreçleri üzerinde daha fazla söz sahibi olmasını sağlamaktadır. Bir diğer tanıma göre okul özerkliği, yönetsel karar alma yetkisinin okul düzeyine aktarılmasını ifade etmektedir. Bu kapsamda, okul müdürleri ve öğretmenlerin yanı sıra, öğrenci velileri ve toplumun diğer paydaşları da eğitim süreçlerine doğrudan katılım sağlayarak, müfredat planlaması, akademik standartların belirlenmesi, öğrenci değerlendirme süreçleri, eğitim materyallerinin seçimi, okul güvenliği, personel alımı ve öğretmen performans değerlendirmesi gibi çeşitli konularda söz sahibi olmaktadır (De Grauwe, 2005: 272).

Eğitim yönetimi literatüründe, okul özerkliği farklı kontrol mekanizmalarına bağlı olarak dört temel model çerçevesinde ele alınmaktadır (Yolcu, 2010: 259). Bu modeller, okul yönetiminin karar alma süreçlerinde kimin yetkili olduğu, yönetsel

sorumlulukların nasıl dağıtıldığı ve hesap verebilirlik mekanizmalarının nasıl işlediği açısından farklılık göstermektedir.

Yönetim kontrollü modelinde, okul yöneticileri, eğitim yönetiminin temsilcisi olarak baskın bir role sahiptir ve okul yönetiminde merkezî otoritenin doğrudan bir uzantısı olarak hareket etmektedirler. Bu modele örnek olarak Çin'deki eğitim sistemi gösterilebilir. Çin'de okul yöneticilerinin yetkileri genişletilmiş ve eğitim politikalarındaki dönüşümler, yöneticilere daha fazla sorumluluk verilmesi temelinde uygulanmıştır. Eğitim harcamalarının yaklaşık %80'i yerel yönetimler tarafından karşılanırken, geri kalan %20'lik bölüm ise okulların kendi gelir yaratma mekanizmaları ile sağlanmaktadır (Yolcu, 2010: 259).

Profesyonel kontrollü modelinde, yönetsel sorumluluk eğitim profesyonellerine, yani okul yöneticileri ve deneyimli öğretmenlere devredilmiştir. Profesyonel kontrol modelinin en belirgin örneği Fransa'da görülmektedir. Fransa'da okullar, başöğretmenler ve öğretmenlerden oluşan profesyonel ekipler tarafından yönetilmektedir. Öğretmenler ağırlıklı olarak sınıf içi görevleri yerine getirirken, eğitim piyasasında rekabetin yönetimi ve okulun dış paydaşlarla ilişkilerinin yürütülmesi okul yöneticilerinin sorumluluğundadır (Yolcu, 2010: 260).

Toplum kontrollü modelinde, okulların yönetiminde yerel halk ve aileler aktif rol oynamakta, karar alma süreçleri bir yönetim kurulu aracılığıyla yürütülmektedir. Bu modelin başarılı bir örneği olarak Yeni Zelanda gösterilmektedir. Ülkede, okul yöneticileri ve öğretmenlerin işe alım süreçleri, seçilmiş bir okul konseyi tarafından yürütülmektedir. Finansman, merkezî hükümet tarafından öğrenci başına belirlenen ödeneklerle sağlanmakla birlikte, okullar ek gelir kaynakları oluşturma konusunda da bağımsız hareket edebilmektedir (Yolcu, 2010: 260).

Dengelenmiş kontrollü modelinde, okul yönetimi ile aileler ve eğitim profesyonelleri arasında yetki paylaşımı sağlanarak karar alma süreçleri dengeli bir yapıya oturtulmaktadır. Danimarka’da okullar, velilerin geniş katılımıyla oluşturulan okul kurulları ve okul yöneticileri tarafından ortaklaşa yönetilmektedir. Karar alma süreçlerinde, kurullar genel politika ve esasları belirlerken, okul yöneticileri bu esasları temel alarak okulu yönetme sorumluluğunu üstlenmektedir (Yolcu, 2010: 260).

Türkiye’de okul özerkliği modeli, dengelenmiş kontrol türü çerçevesinde değerlendirilebilecek bir yapıya sahiptir. Bu modelde, okul yönetimi ile aileler ve eğitim profesyonelleri arasında yetki paylaşımı sağlanarak, karar alma süreçlerinde daha katılımcı bir mekanizma oluşturulması amaçlanmaktadır. Türkiye’de okul-aile birliklerinin işleyişine ilişkin yasal çerçeve, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 16. maddesi ile şekillendirilmiştir. Özellikle 11 Aralık 2004 tarihinde gerçekleştirilen düzenlemeler, eğitimde demokratik katılımı artırma, hesap verebilirlik ve şeffaflık ilkelerini güçlendirme amacı taşımaktadır. Bu çerçevede, velilerin okul yönetimine aktif katılımı teşvik edilmiş, eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde sorumluluk üstlenmeleri ve eğitimle ilgili mali yükümlülüklerle katkı sunmaları için bir zemin hazırlanmıştır. Neo-liberal politikaların etkisiyle yapılan bu düzenlemeler, okulların sadece devlet kaynakları ile değil, aynı zamanda öğrenci velileri ve yakın çevrenin desteğiyle finansal ve yönetsel açıdan desteklenmesini hedeflemektedir (Çamurcu, 2005: 67).

Yetki Verme

Yetki verme, eğitim yönetiminde merkezî yönetimin belirli yetkileri yerel yönetim birimlerine, okul bölgelerine veya okul yöneticilerine devretmesi sürecidir (Litvack & Seddon, 2002: 6). Bu süreç, karar alma mekanizmalarının hızlanmasını, bölgesel farklılıklara duyarlılığın artırılmasını ve yönetim süreçlerinin daha

verimli hale getirilmesini amaçlamaktadır (Rondinelli, 1981: 137). Eğitim yönetiminde yetki verme, karar alma süreçlerini yerel düzeye kaydırarak, eğitim politikalarının daha hızlı ve etkili uygulanmasını sağlayabilir (Bray, 1996: 39). Merkeziyetçi bir yapı, farklı bölgelerin eğitim ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamayabilir, ancak yetkinin yerel yöneticilere bırakılması, sorunların yerinde tespiti ve çözümünü kolaylaştırabilir (McGinn & Welsh, 1999: 18). OECD'nin yaptığı araştırmalar, yerelleşmiş eğitim sistemlerinde karar alma süreçlerinin hızlandığını ve eğitim politikalarının uygulanabilirliğinin arttığını ortaya koymaktadır (OECD, 2019: 4). Finlandiya'da, yerel eğitim birimleri, okul yönetimiyle ilgili hızlı ve esnek kararlar alabilmekte ve bölgesel eğitim politikalarını ihtiyaçlara uygun hale getirebilmektedir (Sahlberg, 2011: 127).

Yetki verme sürecinin temel amacı, merkeziyetçiliğin yol açtığı bürokratik süreçleri azaltarak karar mekanizmalarının esnekliğini artırmak ve yerel eğitim yönetimlerinin karar alma süreçlerine doğrudan katılımını sağlamaktır (McGinn & Welsh, 1999: 18). Eğitim alanında yetki verme, idari (okul yöneticilerinin karar süreçlerine katılımı), mali (bütçe yönetiminin yerel eğitim birimlerine devri) ve pedagojik (müfredat uyarlamalarının okullara bırakılması) gibi farklı düzeylerde uygulanabilir (OECD, 2018: 408). Bu süreç, okul politikalarının belirlenmesi, eğitim kaynaklarının dağıtımı, öğretmenlerin atanması, müfredatın hazırlanması ve uygulanması gibi konuların yerel eğitim yönetimlerine aktarılmasını içermektedir (Weiler, 1990: 422).

Yetki verme sürecinin başarılı olabilmesi için merkezî ve yerel yönetimler arasında net bir iş bölümü yapılması, yerel yönetimlere yeterli finansal ve teknik destek sağlanması ve karar alma süreçlerinde hesap verebilirlik mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir (McGinn & Welsh, 1999: 7). Uluslararası uygulamalar, iyi planlanmış yetki verme süreçlerinin eğitimde kaliteyi artırabileceğini, ancak bu modelin dikkatli bir

şekilde uygulanması gerektiğini göstermektedir (Sahlberg, 2011: 140).

Yetki devri, eğitim politikalarının yerel ihtiyaçlara göre uyarlanmasını sağlar (Hanushek & Woessmann, 2013: 13). Merkezî yönetimler tüm ülke genelinde homojen politikalar uygulamak zorunda kalırken, yerel eğitim otoriteleri bölgesel farklılıklara uygun çözümler geliştirebilir. Kırsal bölgelerde eğitime erişimi artırmak için taşımacılık programlarının uygulanması veya farklı etnik gruplara yönelik çift dilli eğitim programlarının geliştirilmesi, yetki devri ile mümkün hale gelmektedir (OECD, 2018: 31). ABD’de yerel okul bölgeleri, eyaletlerin eğitim politikalarını belirlemekte ve her bölgenin kendi demografik ve ekonomik koşullarına uygun eğitim politikaları uygulamasını sağlamaktadır (Ladd & Fiske, 2011: 28).

Yetki devri, eğitim bütçelerinin yerel yönetimlere aktarılmasını ve yerel düzeyde harcama önceliklerinin belirlenmesini mümkün kılar (Litvack & Seddon, 2002: 2). OECD’nin yaptığı araştırmalar, okul özerkliğinin artmasının, kaynakların daha verimli kullanımına katkı sağladığını göstermektedir (OECD, 2018: 31). Finlandiya’da belediyeler, okulların finansmanından doğrudan sorumlu olup, bütçeyi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre dağıtmaktadır (Sahlberg, 2011: 140). Ayrıca, yerel düzeyde kaynak yönetimi, israfın önlenmesine ve bütçenin daha etkin kullanılmasına yardımcı olmaktadır (McGinn & Welsh, 1999: 9).

Yetki devri, yerel paydaşların eğitim yönetimine katılımını artırarak, eğitim politikalarının daha şeffaf hale gelmesini sağlamaktadır (Riedl & Dickcock, 2015: 207). Yerel yönetimler, okul aile birlikleri, veli dernekleri ve toplum temsilcileri, okulların karar alma süreçlerine katılmaktadır (Bray, 1996: 45). ABD’de yerel okul kurulları (school boards), halk tarafından seçilmekte ve eğitim

politikalarını belirleme konusunda doğrudan yetkilendirilmiştir (Hanushek & Woessmann, 2013: 213). Bu model, eğitimde hesap verebilirliği artırarak, toplumun eğitim kalitesini doğrudan denetleyebilmesine olanak tanımaktadır (OECD, 2019: 4).

Yetki devri, ulusal eğitim standartlarının korunmasını zorlaştırabilir (Rondinelli, 1981: 137). Merkezî yönetim, eğitimde kaliteyi ve eşitliği sağlamak için belirli standartlar geliştirse de, yerel yönetimlerin farklı uygulamalara yönelmesi, bölgesel farklılıkların artmasına neden olabilir (OECD, 2018: 31). ABD’de eyaletlerin farklı müfredat standartlarına sahip olması, öğrencilerin akademik başarılarının eyaletler arasında değişiklik göstermesine yol açmaktadır (Ladd & Fiske, 2011: 28). UNESCO’ya göre, yetki devrinin başarılı olabilmesi için merkezî yönetimin kalite güvencesini sürdürmesi ve yerel eğitim birimlerinin kapasitesini geliştirmesi gerekmektedir (UNESCO, 2019: 192).

Yetki devri, bölgesel eğitim farklılıklarını artırabilir (Hanushek & Woessmann, 2013: 230). Mali kaynakların eşit dağıtılmaması, bazı bölgelerde öğretmen açığının artması ve okul altyapılarının yetersiz kalması gibi sorunlara neden olabilir (Bray, 1996: 17). Dünya Bankası uzmanları, eğitimin finansmanı ve öğretmen istihdamı gibi konuların yerel düzeye bırakılabileceğini, ancak müfredat ve standartların merkezî kontrol altında tutulması gerektiğini belirtmektedir (World Bank, 2019: 97).

Yetki devri, merkezî yönetim ile yerel yönetimler arasında koordinasyon eksikliğine yol açabilir (Fiske, 1996: 8). Eğitim politikalarının farklı yerlerde farklı uygulanması, ulusal hedefler ile yerel politikalar arasında uyumsuzluk yaratabilir (McGinn & Welsh, 1999: 14). Bu nedenle, merkezî yönetimin genel politikaları belirlemeye devam etmesi ve yerel yönetimlerle iş birliği içinde olması gerekmektedir (Riedl & Dickkock, 2015: 210).

Eğitim yönetiminde yetki vermenin özel bir biçimini olarak toplum okulları, merkezi hükümetin eğitim hizmetlerini tam olarak sağlayamadığı bölgelerde yerel toplulukların eğitim süreçlerini yönetme sorumluluğunu üstlenmesiyle ortaya çıkmıştır (UNESCO, 2019: 11). Toplum okulları, özellikle Alt Sahra Afrika gibi düşük kaynaklı bölgelerde eğitime erişimi artıran bir model olarak öne çıkmaktadır (World Bank, 2019: 150-152).

Toplum okulları, yerel topluluklar tarafından kurulup yönetilen, eğitimde yetki devrinin özel bir biçimini olarak görülen okullardır. Bu modelde okul yönetimi, ğretmen istihdamı ve finansman süreçleri büyük ölçüde yerel toplulukların sorumluluğundadır (OECD, 2018: 293). Devletin eğitim hizmetlerini yeterince sağlayamadığı bölgelerde, köyler ve yerel topluluklar kendi eğitim sistemlerini oluşturarak öğrencilerin eğitimine destek sağlamaktadır (UNESCO, 2019: 11).

Kaynakça

Açıklan, A. (1998). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleri ile okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.

Anbarlı Bozatay, Ş., & Kızılkaya, C. (2016). *Yerel yönetimler ve kamu yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bakioğlu, A., & Taşçı-Kaya, G. (2014). Dünyada eğitimde yerelleşme deneyimleri: Başarı ve başarısızlık neye bağlı? 6. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı*, 126-148.

Banks, J. A. (2004). *Handbook of research on multicultural education*. Jossey-Bass.

Başaran, İ. E. (2004). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Nobel Yayıncılık.

Bray, M. (1996). *Decentralization of education: Community financing*. Washington, DC: World Bank.

Bucak, E. B. (2000). *Eğitimde yerelleşme*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Bursalioğlu, Z. (2013). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çamurcu, K. (2005). AKP'nin eğitimle imtihanı: Milli eğitimde “iyi yönetim” dönemi (Dosya: Çocuk(luk)la yüzleşmek). *Birikim Aylık Sosyalist Kültür Dergisi*, 192, 164-170.

Demirtaş, H., & Güneş, H. (2017). *Eğitimde değişim ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Elma, F. (2003). *Küreselleşme sürecinde yerel yönetimlerin değişen rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eryılmaz, B. (2006). *Kamu yönetimi*. İstanbul: Erkan Matbaası.

Eryılmaz, B. (2012). *Kamu yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Eurydice. (2022). *Finland education system overview*. European Commission. Retrieved from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview#:~:text=In%20Finland%20the%20provision%20of,government%20transfers%20are%20not%20earmarked>
Erişim Tarihi: 02.03.2025

Fiske, E. B. (1996). *Decentralization of education: Politics and consensus*. Washington, DC: World Bank.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.

Gershberg, A. I., & Meade, B. M. (2005). Parent contributions, school-level finances and decentralization: An analysis of Nicaraguan autonomous school budgets. *Comparative Education*, 41(3), 291-308.

Güler, B. A. (2013). Yerel yönetim karar mercileri, hizmet üretmek ve hizmeti finanse etmek konusuna yalnızca yerel perspektiften bakamazlar. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*.

Hanushek, E. A. (2002). Publicly provided education. In A. J. Auerbach & M. Feldstein (Eds.), *Handbook of public economics* (Vol. 4, pp. 2045-2141). Elsevier.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2011). The economics of international differences in educational achievement. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the economics of education* (Vol. 3, pp. 89-200). Elsevier.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232.

Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). The role of school autonomy in student achievement: Evidence from international assessments.

Hazman, Ç., & Küçükilhan, B. (2018). Eğitimde yerelleşme: Türkiye için bir model önerisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 23-40.

Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27-51.

Keskin, N. E. (2019). Eğitimde yetki genişliği ve yerel yönetimlerin rolü. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(4), 523-540.

Koontz, H., & Weihrich, H. (2010). *Essentials of management: An international perspective* (8th ed.). Tata McGraw-Hill Education.

Köksal, K. (1997). *Türkiye'de eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi - Bir model önerisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 1-15.

Ladd, H. F., & Fiske, E. B. (2011). Handing over control? The impact of England's academy schools on performance, resources and pupil composition. *National Bureau of Economic Research*.

Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Education as a political instrument: The Swedish model*. Routledge.

Litvack, J., & Seddon, J. (2002). *Decentralization briefing notes*. World Bank Institute.

McDonald, B. D. (1999). *Federalism and states' rights*. The Philadelphia Society.

McGinn, N., & Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: Why, when, what and how?* Paris: UNESCO (IIEP).

Oates, W. E. (1972). *Fiscal federalism*. Harcourt Brace Jovanovich.

Odabaş, H., Tekdere, M., & Aktepe, V. (2016). Yerel yönetimlerin eğitim hizmetlerindeki rolü ve önemi. *Kamu Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 45-58.

OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
Erişim Tarihi: 02.03.2025

OECD. (2019). *School autonomy and accountability: Are they related to student performance?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/659c83b5-en>
Erişim Tarihi: 02.03.2025

Ökmen, M., & Parlak, B. (2010). *Kamu yönetimi ve kamu politikaları*. İstanbul: Beta Yayınları.

Özcan, M. (2001). *Subsidiarite (hizmette yerellik) ilkesi: Avrupa Birliği'ndeki uygulama ve Türkiye'de uygulanabilirliği*. Seçkin Yayıncılık.

Özdemir, M. (2010). Eğitim yönetiminde yerelleşme siyasaları. *Amme İdaresi Dergisi*, 43(1), 123-140. Retrieved from https://ammeidaresi.hacibayram.edu.tr/documents/article/1/41/3/6_ozdemir.pdf Erişim Tarihi: 02.03.2025

Riedl, R., & Dickcock, F. (2015). Decentralization and its effects on education governance. *Journal of Public Administration and Policy*, 22(3), 199–215.

Rizvi, F., & Lingard, B. (2010). *Globalizing education policy*. New York: Routledge.

Rondinelli, D. A. (1981). Government decentralization in comparative perspective: Theory and practice in developing countries. *International Review of Administrative Sciences*, 47(2), 133–145.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.

Şahin, F. (2017). *Merkezî ve yerel yönetim ilişkileri: Teorik ve uygulamalı bir analiz*. İstanbul: Der Yayınları.

Şengül, H. (2010). *Kamu yönetimi: Kuram ve uygulama*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Şişman, M., & Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.

Talat Arslan, M. (2005). *Kamu yönetiminde reform ve değişim süreci*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Taşçı-Kaya, G., & Güner, H. (2016). Eğitimde küreselleşme ve yerelleşme. In N. Çelebi (Ed.), *Küreselleşme ve eğitimde yansımaları* (pp. 321-357). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Turner, M., & Hulme, D. (1997). *Governance, administration and development: Making the state work*. Palgrave Macmillan.

UNESCO. (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2019). *Global education monitoring report 2019: Migration, displacement and education – Building bridges, not walls*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996> Erişim Tarihi: 02.03.2025

Usluel, Y. (1995). *Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütü yöneticilerinin yerelleşme konusundaki görüşleri* (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Weiler, H. N. (1990). Comparative perspectives on educational decentralization: An exercise in contradiction? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(4), 433-448.

Winkler, D., & Yeo, B. (2007). *Identifying the impact of education decentralization on the quality of education*. Washington, DC: World Bank.

World Bank. (2019). *World development report 2019: The changing nature of work*. Washington, DC: World Bank. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2019> Erişim Tarihi: 02.03.2025

Yıldırım, A., & Akyüz, H. (2021). Türkiye'de eğitimde yetki devri uygulamaları: MEB örneği. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 345-360.

Yolcu, H. (2010). Neo-Liberal dönüşüm yaşandığı ülkelerde yerelleşme ve okul özerkliği uygulamaları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 253–273.

Yuliani, E. L. (2004). Decentralization, deconcentration and devolution: What do they mean? *Interlaken Workshop on Decentralization*. Retrieved from http://www.cifor.cgiar.org/publications/pdf_files/interlaken/Compilation.pdf Erişim Tarihi: 02.03.2025

AN INVESTIGATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS' COMPETENCY-BASED TRAINING IN TÜRKİYE AND POLAND IN THE CONTEXT OF POLICIES

NURAY SEVİNÇ¹

Introduction

The key point in increasing quality in education is the competencies of administrators. However, school administrators focus on activities such as general management, planning, and traveling for the majority of their duties and time, and on activities such as senior management, self-education, and school-environment relations for the least amount of time (Çelikten, 2004:123). In order to fulfill the role requirements in these activities, school administrators should have some competencies. The absence or lack of these competencies is one of the most important factors that negatively affect the success of administrators (Balci, 2000:505). The ability of school administrators to carry out school activities professionally depends on the training of school administrators in a way that will enable them to acquire the necessary competencies.

¹ Dr, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Orcid: 0000-0002-7181-957X

In Türkiye, there are significant problems in the training of school administrators. Although various practices have been carried out in this regard from past to present, most of them have not been effective (Karip & Köksal, 1999:205; Korkmaz, 2005:249). In the Turkish education system, school administration is not seen as a profession, and for this reason, one of the problems in the training of school administrators is that school administrators do not participate in any training that will enable them to gain administrative competencies before taking office (Turhan & Karabatak, 2015:80). According to some studies, the competencies that school administrators should have cannot be gained through in-service trainings after they take office (Celep, Keleş, & Göğüş, 2010; Receptoğlu & Kılınç, 2014:1817). In addition, one of the problems of training school administrators is that standards have not been developed (Bozkurt & Bellibaş, 2016:55). This situation shows that there is no systematic approach to the training of school administrators either before or after service.

In terms of increasing the competencies of school administrators, the studies to be carried out to determine and increase the professional development needs of administrators are very important in terms of increasing the quality of education; increasing the quality of education can be possible by ensuring a continuity for the pre-service and in-service training of administrators (Polat, Uğurlu & Bilgin Aksu, 2018:205). Different models are applied in different countries for the training of administrators. In Türkiye, it is necessary to start studies to achieve high standards in educational administrator training policies and to benefit from the experiences and practices of developed countries in these studies (Alioğlu Türkökkür, 2003:3). Since it is at a key point for countries to increase quality in education, examining the educational policies of countries on the selection, appointment and training of school administrators is a reference.

The steps to be taken in Türkiye regarding the training of school administrators, standardization and determination of competencies should be considered in an international context. It is obvious that training school administrators based on competencies has an important place in Poland, which has demonstrated its success in education in international exams by reforming education in the country (Dorczak & Kolodziejczyk, 2015:9). In this context, Poland was chosen as a country that has increased its success in education to examine its school administrator training policies.

Poland is one of the countries that has increased its quality in education on the international platform by reforming the practice with programs based on competencies in the process of training school administrators. For this reason, school administrator training systems and educational policies based on school administrator competencies in Türkiye and Poland were examined and compared in terms of similarities and differences. By comparing the training systems of the two countries, an example for Türkiye in creating a competency-based training system has been put forward. In addition, the educational policies necessary for the development of a competency-based school administrator training system are presented in the example of Polish educational policies. Thus, it is thought that the results of the research can guide the development of educational policies in the context of competency-based school administrator training in Türkiye.

Recently, research has been conducted comparing Turkish and Polish education policies on various issues. Parmaksız & Yavuz (2016) on education system, Özkan (2016) on the impact of historical breaks on education policies, Altınışık (2021) on special education, İnce & Ochoa-Daderska (2022) on pedagogical supervision, Yıldırım (2008) on pre-school education and Çiçek Sağlam & Aydoğmuş (2016) on the supervisory structures of education systems. In addition, the educational policies of Türkiye

and Poland were compared on the responsibilities of school administrators (Chan et al., 2019), selection, appointment and training (Gümüş & Bellibaş, 2015; Konan, Çetin & Bozanoğlu, 2018). Özdoğan (2022:143) suggested that studies should be conducted to determine the contributions of the administrators of countries with an established administrator appointment system and countries where the appointment system is not sufficiently established. In this direction, Poland can be an example for Türkiye.

One of the reasons for choosing Poland in the comparison of education policies is that it is one of the developing countries (Çiçek Sağlam & Aydoğmuş, 2016; Sağlam, Geçer & Bağ, 2017) and successful in PISA (Konan, Çetin & Bozanoğlu, 2018:141). Poland was one of the countries in the Eastern European bloc with poor educational indicators, especially in the early 1990s, and one of the countries with the lowest number of students attending high school and university education (Konan, Çetin & Bozanoğlu, 2018:148). Poland scored below the OECD average in all three subjects in PISA in 2000. Thereafter, until 2012, Poland joined the ranks of the best-ranked countries in science and reading. The country's performance improved in the 2015 and 2018 PISAs, placing Poland among the best countries in all three subjects in the most recent PISA (NCEE 2022). This improvement in Poland's PISA report card can be considered as a reflection of the education reform that started in 1999 (Konan, Çetin & Bozanoğlu, 2018:149). Türkiye is not among the best performing countries in PISA. Although there have been developments in school administrator training policies in Türkiye, in OECD's PISA analyses, based on surveys conducted with decision makers in member countries, it was noted that Türkiye is one of the countries that produces the least policy based on PISA data (Konan, Çetin & Bozanoğlu, 2018:154). It is thought that the reforms made in the case of Poland can be a reference for Türkiye in the formulation of school administrator training policies.

Method

The aim of the research is to compare the education of school administrators in Türkiye with the education of school administrators in Poland by examining the educational policies for training activities based on school administrator competencies in the administrator training system in Poland. This research was prepared by the researcher within the scope of TUBITAK 2219- International Postdoctoral Research Fellowship Program in line with the study conducted in Poland. It was also presented as an oral presentation. at the 10th International Eurasian Educational Research Congress in Ankara, Türkiye on June 8-11, 2023.

This study, which aims to analyze and evaluate school administrator training policies in Türkiye and Poland, is a survey model and a comparative approach is adopted. Qualitative data collection techniques were utilized in the study. In this context, document analysis method was used to compare school administrator training policies in Türkiye and Poland by considering the historical process from past to present. The data were obtained from laws and regulations, development plans, strategy documents and international policy documents such as EU and OECD reports in Türkiye and Poland within the scope of school administrator training policies based on competencies. In addition, researches conducted in the context of school administrator training policies were examined. All the data obtained were analyzed by descriptive analysis method. School administrator training education policies in Türkiye and Poland were analyzed in line with the criteria of training school administrators, school administrators' competencies and competency-based training processes.

Findings

A literature review was conducted to examine national and international policies for competency-based school administrator

training systems in Türkiye and Poland. The findings obtained from the literature review are discussed with their historical development. The findings are presented separately for Türkiye and Poland and a comparison is made.

Educational Policies in The Context of Competency-Based School Administrator Training in Türkiye

In Türkiye, education and training activities are carried out at the central level by the Ministry of National Education (MoNE). MoNE is responsible for the formulation and implementation of education policies and consists of central, provincial and foreign organizations. According to the MoNE statistics for the 2023-2024 academic year, there are 75,467 public and private schools, 19,126,106 students and 1,168,896 teachers in Türkiye. The provision of education and training services in this broad structure is shaped by national and international education policies. In the examination of educational policies in the context of training school administrators based on competencies, at the national level, Five-Year Development Plans (FDP) prepared by the State Planning Organization (SPO), MoNE Strategic Plans (SP), Presidency Annual Programs (AP), Presidency of Strategy and Budget (SBB) Medium-Term Financial Programs (MTFP) and Presidency Annual Plans (PAP), MoNE National Education Councils (NEC), directives and regulations, 2023 Vision Document, Council of Higher Education (CoHE) decisions were examined. At the international level, Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) Türkiye Reports, European Union (EU) Türkiye Progress Reports, Council of Europe, United Nations-UNESCO reports and international projects are also influential in the formulation of education policies. All these policy documents have been analyzed in relation to the training of school administrators in Türkiye and have been handled holistically from a historical perspective.

In order to provide a historical perspective and a holistic evaluation of the policies for training school administrators in Türkiye, the documents and their impact dimensions are presented in Table 1 by giving the institutions prepared them and their years.

Table 1 Factors and Dimensions of Influence on Educational Policies for the Training of School Administrators in Türkiye

Year	Institution	Factor	Impact Dimension in the Training of School Administrators
1962	SPO	MEHTAP Project	Opening faculties of education or departments of education to train educational administrators needed by the Ministry
1963-1967	SPO	1st FYDP	Evaluating the failure to train educational administrators as an important problem area in education
1982	CoHE	Undergraduate of Education Administration	Opened an Undergraduate Program of EASPE at Ankara University
1986	MoNE	Directive	Appointment of have been trained in the field of administration and have received in-service training at least 4 months
1990-1994	SPO	6th FYDP	Inadequacies in the activation of education administration being an important problem area
1993	MoNE	14th NEC	Increasing the competencies and qualifications of education administrators
1997	CoHE	Restructuring Universities	Closing EASPE undergraduate programs and transforming them into graduate programs (with/without thesis)
1998	MoNE	Regulation	120 hours course in administrative and foreign language requirement
2006	MoNE	17th NEC	Determination of administrative competencies based on job analysis
2010-2014	MoNE	1st SP	It is aimed to equip school administrators with knowledge and skills
2013	OECD	Türkiye Report	Training qualified school administrators as leaders

2014	MoNE	NEQF	increasing qualifications by in-service training
2018	MoNE	2023 Education Vision Paper	postgraduate education for administrators
2018-2020	PSB	MTFP	Establishment of a Teacher Academy for the training of administrators
2019-2023	SPO	11th FYDP	Establishing an accreditation structure
2021	EU	Türkiye Report	Increasing professional qualification certificates
2021	MoNE	20th NEC	Providing pre-service and in-service trainings for the training of school administrators
2022	MoNE	Regulation	Training through the Certificate Program,
2024	MoNE	7528 Teaching Profession Law	Training of school administrators in Academies

Source: Created by the author

As presented in Table 8, as a result of the evaluations made, it is seen that educational policies in the context of school administrator training in Türkiye have had a 60-year process since the 1960s. Starting in 1962, during the BYKP period, the training of school administrators was evaluated as an important problem area in education and the MEHTAP project was developed on the basis of this problem and the training of school administrators was ensured. With the opening of undergraduate departments in the field of educational administration, universities became a source for the training of educational administrators. In the directive issued by MoNE in 1986, the training of school administrators was evaluated under a separate heading and it was determined that in-service trainings of at least 4 months should be provided for school administrators. Despite these developments, inadequacies in the qualification of educational administration were emphasized in the 6th development plan. With the restructuring of universities, undergraduate departments in the field of educational administration were closed in 1997 and converted to graduate education. At the 14th

NEC, educational administration and management was taken as an agenda item and decisions were taken to increase the competencies and qualifications of educational administrators and to specialize in educational administration, which was an important development in the training of school administrators. In addition, the MoNE regulation issued in 1998 stipulated a 120-hour course in the field of administration and a foreign language requirement for appointment as an administrator. In the 21th NEC held a year later, it was decided to provide pre-service and in-service trainings for the training of school administrators. In the 2000s, it was proposed in the 17 NECs to determine the competencies of school administrators and to train them through postgraduate education and in-service training in cooperation with universities. In addition, in the 1st Strategic Plan of MoNE, it was aimed to equip school administrators with knowledge and skills in the field of management.

The 2013 OECD report emphasized the importance of training school administrators as educational leaders in order to increase the quality of education in Türkiye and make schools successful at international level. In this context, the National Education Quality Framework (NQEF) published in 2014 aimed to increase the competencies of school administrators through in-service trainings. In the context of creating a total vision in education, the 2023 Education Vision Document published in 2018 is seen to be a guiding factor in the training and structuring of school administrators as educational leaders at the graduate education level. As a matter of fact, the targets set by the 2023 Vision were reflected in the MTFP as of 2019 and investment and budget planning were made. By establishing Teacher Academies, it is aimed to ensure the continuous professional development of school administrators as well as teachers. In the 11th FYDP, a systematic development model for determining the competencies of school administrators and training school administrators was targeted in the period covering

2019-2023. In 2021, in the EU Report on Türkiye, it was requested to increase the number of vocational qualification certificates. These developments and the decisions of the 20th NEC, which was recently organized with a wide participation from the field, which envisaged the professional development of school administrators as a profession requiring expertise, were effective in making changes in the regulation on the selection and assignment of school administrators. The introduction of the requirement of having an Educational Management Certificate for school administrators is a positive development, but the content and applications of this certificate program are not specified in the regulation in 2022. Finally, the Law on the Teaching Profession published in 2024 states that candidates who will be appointed as school administrators for the first time in the academies to be opened will be admitted to the administrator training program organized by the academy.

Educational Policies in The Context of Competency-Based School Administrator Training in Poland

The education system in Poland is organized under the Ministry of Education and Science (MoES), which is responsible for the execution of state policy in the field of education and upbringing and science and higher education. In Poland, the Ministry of National Education, responsible for pre-school, primary and secondary education and vocational education, and the Ministry of Higher Education, responsible for post-secondary science education, were merged into a single ministry in 2021 to improve efficiency and coordination (NCEE, 2022). In line with the laws and regulations for which the MoES is responsible, it is governed by a two-tier administration, which is a combination of centralized management and decentralized school administration management for which local authorities are responsible (EURYDICE, 2022). The Department for Cooperation with Local Authorities of the MoES is responsible for the fulfillment of the Minister's tasks in the field of cooperation with

local authorities and ensures cooperation between the Government and local authorities. Poland has 16 provinces (or regions), about 400 counties and over 2,400 municipalities (or local authorities). Most large cities are both counties and municipalities. Each level of government has different areas of responsibility (NCEE, 2022):

- The regional education authority oversees all schools in the region, including post-secondary institutions,
- Districts are responsible for the management of secondary schools, including vocational schools,
- Municipalities establish and manage kindergartens and primary schools. They supervise school facilities, decide when to open and close schools, set school budgets, hire and dismiss managers and appoint school staff.

With this structure of the Polish education system, education policies are shaped within the national and international framework in the execution of education and training services. In the Polish education system, education policies are formulated at national level in line with laws and regulations, development plans, medium-term programs, strategy documents and other documents. The Presidency of the Republic, the MoES and other ministries, research centers, academies, universities, Educational Development Centre, etc. affiliated to the MoES also have important roles in the formulation of educational policies. At the international level, the Department for International Cooperation (DIC) of the MoES carries out the task of preparing proposals for priority directions of international cooperation in the field of education and training, as well as designing and taking actions for the development and maintenance of bilateral, multilateral and EU cooperation with foreign countries in the field of education and training. In this direction, OECD, EU, Council of Europe, United Nations-UNESCO reports and international projects are also influential in the formulation of

educational policies. All these policy documents have been analysed in relation to the training of school administrators in Poland and have been considered holistically from a historical perspective. National development plans, national development strategies, Polish Qualifications Framework and related laws, regulations and directives created by the Presidency at national level were analysed as education policy documents. At the international level, EU and OECD Poland Reports, EU strategy documents Europe 2020 Integrated Skills Strategy 2030, European Qualifications Framework PISA and TALIS research reports were analyzed.

National and international policy documents that shape the formation of educational policies in Poland have been evaluated as effective factors in school administrator training. In this context, policy documents such as National Development Plans and Strategy Documents, Laws as Educational System Act (ESA) passed by the Polish Parliament (Sejm), MoES related regulations and directives, EU and OECD Reports were discussed. In order to provide a historical perspective and a holistic evaluation of the policies for the training of school administrators in Poland, the documents and their impact dimensions are presented in Table 2 by giving the institutions and years of preparation.

Table 2 Factors and Dimensions of Influence on Educational Policies for the Training of School Administrators in Poland

Year	Institution	Factor	Impact Dimension in the Training of School Administrators
1982	Sejm	Teachers' Law	To become a director were required to have the formal requirements for teaching
1990	Sejm	Local Manage Law	Merging with the ESA, the autonomy of schools was ensured, responsibility for the management of the schools was given to the school administrator

1991	Sejm	ESA	Introduction of a competition to select a candidate for the position of school principal and the principle of tenure
1995-1996	Sejm	ESA	Completely remove from the law the norms establishing the requirements for holding the position of head of a school or institution
1996	Sejm	ESA	Determining the conditions for the positions of administrator positions in certain types of schools and institutions
1999	Sejm	ESA	The principles for the directorate of a new type of school, the secondary school, were defined.
2000	Sejm	ESA	The requirement to be an appointed or certified teacher has been introduced for the position of principal. Management Courses qualification courses must be at least 120 hours long
2000	Cabinet	Poland 2025	the development of school administrators' managerial skills as well-educated individuals was supported
2009	Prime Ministry	Poland 2030	Developing a model where managers can develop their potential
2010	EU	Europe Strategy 2020	School leaders were aimed to have a recognized qualification in educational management.
2013	AB	Project	"Leadership and management in education - a system for training and developing school/institution directors"
2015	MoES	Regulation	The education management course was increased to 210 hours.
2019	Government	KSSR 30	developing public administration competences, especially in areas with low development potential
2019	MoES	Regulation	Name of the Regulation changed for the positions of director

Source: Created by the author

Table 2 analyses the educational policies for the training of school administrators in Poland in the historical process. The training of school administrators in Poland was determined in the legal legislation in 1982 with Teacher's Law. However, school management gained autonomy with the merger of the 1990 local

government law and the 1991 education act. The 1991 education reform was also reflected in the legislation. The Education System Act and the Education Act set out the requirements for the position of school director. In addition, the organization of competitions for school administrators. In 1999, the working principles of teacher training institutions were regulated. Until 2000, it is seen that the regulations were amended by making changes to the selection, appointment and training of school administrators. In 2000, the goal of Poland's Sustainable Development Strategy 2025 to train qualified manpower was set as a target for improving the skills of school administrators. In this direction, in 2000, many regulations were made in the education system law for the training of school administrators. In order to train school administrators, a 120-hour education management qualification course was introduced. In 2004, Poland's accession to the EU has been effective in the formulation of education policies in many areas. The projects prepared for the training of school administrators in line with the priorities set in the National Development Plans and Poland 2030 in 2009 were supported by EU funds. In particular, the project "Leadership and management in education - a system for training and developing school/institution directors" carried out in 2013 has taken steps towards the training of school administrators. In line with the results of the project, in 2015, MoES increased the course hours of MoES education management course to 210 hours. In 2017, with the European Integrated Skills Series Poland, MoES established an integrated competences system in which teacher competences are also determined. With this, it is aimed to determine competences in more professions in the field of education, so it can be a pioneer in determining the professional competences of school administrators. Recently, the change made in the education system in 2019 was reflected in the regulations and changes were made in appointment of public-school administrators according to school types.

Comparison of Educational Policies in The Context of Competency-Based School Administrator Training in Türkiye And Poland

In Türkiye and Poland, educational policies for the training of school administrators based on competencies shape the administrator training systems. Knowing the steps, situations and conditions that affect the formation of the administrator training systems of both countries can be effective in evaluating educational policies. In Table 3, the policy documents that constitute the education policies of the countries are presented under the theme headings and their corresponding documents and their effects are compared.

Table 3 Comparison of Competency-Based School Administrator Training Education Policies in Türkiye and Poland

Theme	Türkiye	Poland
Historical process	Started in 1960s	Started in 1980s
Laws	Teaching Profession Law	Education System Act
Regulations	MoNE Regulations	MoES Regulations
Development Plans	Five Year Development Plans	Poland 2025, KSSR 30
Projects	MEHTAP Project	Leadership and Management in Education
AB/OECD	Türkiye Reports	European Strategy 2020
Other Documents	2023 Education Vision Document, NEC Decisions	Integrated Skills Series 2030

Source: Created by the author

Table 3 shows that there are similarities and differences in the policies and themes of competency-based school administrator training in Türkiye and Poland. It can be said that although Türkiye started to develop competency-based school administrator training policies in the 1960s, it has not yet progressed in line with the current

agenda in the training of school administrators in Poland. Projects have been developed in both countries. Although the MEHTAP project was carried out in Türkiye, it can be said that it was not as effective as the Leadership in Education Project implemented in Poland. In both countries, development plans and development strategies have addressed the training of school administrators based on competencies. However, after Poland's accession to the EU, strategy documents for a broader development were approved. In both countries, regulations and directives are effective, but these directives and regulations are frequently amended. The Polish Education System Act standardizes how school administrators are trained in which institutions, their areas of competence and course hours. In Türkiye, the Law on the Teaching Profession states that school administrators can also be trained in academies, but this has not yet been put into practice. Both countries also have documents that are influential in the formulation of education policies.

In Turkey, it has been observed that the issue of school administrator training has been brought to the forefront in some periods in the historical process in line with the goals set at the national level. In Poland, it has been observed that educational policies in the context of school administrator training have been shaped in line with the national level educational policies created with the influence of political, economic and social events affecting the country in the historical process. A holistic analysis of school administrator training policies in Turkey is important in terms of shedding light on the investment to be made in the future in order to increase the quality of education.

Results and Discussion

In Türkiye, it can be said that the effects of EU and OECD reports at the international level, the goals set in line with top policy documents such as FYDPs, MTFPs, PAPs, MoNE councils, strategic

plans and 2023 Vision Document at the national level, and the directives and regulations of MoNE at the implementation level are effective in developing policies for training of school administrators. In line with the educational policies that are effective in the training of school administrators, it is seen that the issue of training school administrators in Türkiye has been brought to the forefront in some periods, while in other periods it has been on the agenda only in the form of training in certain subjects and fields. In particular, it is seen that there are no policies to determine standards in the training of school administrators based on competencies. It can be said that laws and regulations are frequently changed with the changes in policy approaches towards the training of school administrators, and therefore, the practices of training school administrators based on competencies are also subject to frequent changes.

It can be said that EU reports and the effects of EU-supported projects at the international level, National Development Plans and Strategy Documents, MoES directives, laws and regulations policy documents at the national level are effective in developing policies for the training of school administrators in Poland. In line with the educational policies that are effective in the training of school administrators, it is seen that school administrators in Poland are certified and trained by attending pre-service qualification courses. In addition, the school administrator training system tends to develop with projects and strategies after EU membership. In Poland, the law on the education system constitutes the legal basis for the training of school administrators, but laws and regulations have been frequently changed with the change in policy approaches and training practices have undergone changes.

It is obvious that there is a need to develop policies in line with the administrator competencies to be gained in the training of school administrators in Türkiye. However, although there are developments in this direction in the current policies, there are not

enough regulations for the practices yet. It is also seen that there are problems in the current processes. Çakır (2021:73) found in his study that the participant school administrators think that the system does not inspire much confidence since the selection of administrators with competencies cannot be made according to the administrator selection system in Türkiye. In Poland, educational policies for the training of school administrators have introduced a system of competency-based training of school administrators before service. This system, which was introduced especially through laws and regulations, is based on the understanding that school administrators must have competencies before they become school administrators. In line with the standards set by MoES, the current system has been in place since 1991 with updates through laws and regulations. In addition, EU membership has enabled Poland to adopt the training of school administrators as a key element in improving the quality of education and to make reforms in this field. The results of the EU-funded educational leadership project, which was carried out to provide school administrators with educational leadership competencies, influenced school administrator training policies. With the project, a list of administrator competencies specific to Poland was determined with the opinions of school administrators. In addition to these policies for the pre-service training of school administrators, professional development of school administrators through in-service training is also provided by laws and regulations. In Poland, the policies established centrally by MoES across the country are supported by local government policies at the local level. The inclusion of school administrators in the local administration has enabled the development of policies for the training of school administrators by providing autonomy to the school administration.

Although the structures of the education systems of Türkiye and Poland are similar to each other, there are differences when educational policies are compared in the context of training school

administrators. It can be said that laws and regulations are much more effective in creating policies for training school administrators in Poland than in Türkiye. Since the existing laws and regulations in both countries are frequently amended in the context of training school administrators, it causes problems at the level of practices. The frequent changes in the regulations, which are the policy documents of Türkiye and Poland, regarding the selection, appointment and training of school administrators is a similar situation in school administrator training policies. Especially for Türkiye, a standardized regulation can be created by examining the systems of the leading countries in education and adapting them to the country (Akkor, 2022:196). In addition, it is seen that both countries attach importance to the training of school administrators in terms of other policy elements besides laws and regulations and regulations are made in this direction.

By comparing the school administrator training systems of the two countries, an example for Türkiye in creating a competency-based training system has been put forward. The educational policies necessary for developing a system of training school administrators based on competencies and the contexts of the path to be followed can be evaluated in the example of Polish educational policies. In the context of training school administrators based on competencies in Türkiye, regulations can be made with laws and regulations and practices can be standardized by placing them on a legal basis. In the Polish example, a school administrator training system specific to Türkiye, a training program can be prepared and educational policies can be developed in line with the acquisition of competencies. Education policy documents from other countries can also be examined and utilized.

References

Akkor, M. (2022). *Evaluation of education economies, teacher and school administrator training processes of Turkey and successful countries in PISA*. (Unpublished master dissertation) Recep Tayyip Erdoğan University, Rize.

Alioğlu Türkokkur, A. (2003). *The Politics and applications of training and appointing educational administrators in educational systems of Turkey, united states of America, Japan and Germany* [Abstract]. (Unpublished master dissertation) Yıldız Technical University, İstanbul.

Altınışik, Ş. (2021). *A comparative analysis of special education policies of Turkey and Poland*. (Unpublished master dissertation) Ankara University, Ankara.

Balcı, A. (2000). Organization and management of the Turkish National Education System in the twentieth century. *Educational Administration: Theory and Practice* , 24(24), (s.495-508).

Bozkurt, C. & Bellibaş, M. Ş. (2016). Administrators' and Teachers' Perceptions regarding the Selection Method and Qualifications of School Administrators. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), (p.46-74).

Celep, T., Keleş, A. & Göğüş, N. (2010). Türkiye, Finlandiya ve Kanada'daki lisansüstü düzeyde eğitim yöneticisi yetiştiren kurumların karşılaştırılması *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi* 1-2 May 2010 Gazi University Gazi Faculty of Education Antalya .

Chan, T. C., Jiang, B., Chandler, M, Morris, R., Rebisz, S., Turan, S., Shu, Z. & Kpeglo, S., (2019). School principals' self-perceptions of their roles and responsibilities in six countries. *New Waves Educational Research & Development*, 22(2), (p.37–61).

Çakır, C. (2021). *Professional adaptation problems of deputy principals and the roles of principals in the solution of these problems* (Unpublished master dissertation) Ankara University, Ankara.

Çelikten, M. (2004). Diary of a school principal. *Fırat University Journal of Social Science*, 14(1), (p.123-135).

Çiçek Sağlam, A. & Aydoğmuş, M. (2016). How is the educational supervision system of Turkey? When compared with the supervisonal structure of the educational system of developed and developing countries. *Usak University Journal of Social Sciences*, 9 (1), (p.17-38).

Dorczak, R., & Kolodziejczyk, J. (2015). *Leadership competencies of the management staff of schools and educational institutions in Poland, Research Report*. ORE. <https://ore.edu.pl>

EURYDICE (2022). *The Polish education system in brief 2021/22, A reform changing school structure (2017/18 – 2022/23)*. Retrived on 25.12.2024 from <https://eurydice.org.pl/system-edukacji-w-polsce/the-polish-education-system-in-brief-202122>

Gümüş, E. & Bellibaş, M. Ş. (2015). Demographic characteristics of school principals in the U.S.A. and Canada and their level of participation in professional development activities. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 12(32), (p.158-179).

İnce, Z. & Ochoa-Daderska, R. (2022). Comparison of Turkish national education system supervision and Polish education system pedagogical supervision. Fethi Kayalar (Ed.), *Current Discussions in Educational Sciences* in (p.605-634). Duvar Publications.

Karip, E. & Köksal, K. (1999). Training of school administrators . *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(18), (p.193-207).

Konan, N., Çetin, R. B., & Bozanoğlu, B. (2018). Selecting, recruiting and delegating headteachers in successful countries of PISA. *Journal of Contemporary Administrative Science*, 5(2), (p.141-157).

Korkmaz, M. (2005). Training school managers: Problems, solutions and suggestions. *Journal of Gazi Faculty of Education*, 2(3), (p.237-252).

MoES (1999). *Regulation on the Types of Teacher Training Institutions, Principles of Establishment, Transformation and Liquidation, and Principles of Functioning*. Retrieved on 28/02/2025 from <https://isap.sejm.gov.pl>

MoES (2009). *Regulation on the Requirements for Principals and Other Managers in Certain Types of Public Schools and Public Institutions*. Retrieved on 16/02/2025 from <https://isap.sejm.gov.pl>

MoES (2009a). *Regulation on Teacher Training Institutions*. Retrieved on 26/02/2025 from <https://isap.sejm.gov.pl>

MoES (2022). *Uniform text of the Law on the Education System of September 7, 1991 on the Education System dated 2022-08-19* Retrieved on 28/02/2025 from <https://isap.sejm.gov.pl>

MoES *Laws And Regulations*. Retrieved on 28/12/2024 from <https://isap.sejm.gov.pl>

MoNE (2014). *National Education Quality Framework*. Retrieved on 28/02/2025 from http://sgb.MoNE.gov.tr/MoNE_iys_dosyalar/2022_06/16110804_MONE_Kalite_Cercevesi.pdf

MoNE (2018). *2023 Education Vision Document*. Retrieved on 28/02/2025 from. <https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar>

MoNE (2024). *Official and Private Data for Turkey in 2023-2024*. Retrieved on 28/02/2022 from <http://istatistik.MoNE.gov.tr/>

MoNE *National Education Council Decisions*. Retrieved on 28/12/2024 from <https://www.milli-egitim-suralari/dosya/12>

MoNE *Repealed Directives*. Retrieved on 28/02/2025 from <http://www.MoNE.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=25>

MoNE *Repealed Regulations*. Retrieved on 27/02/2025 from <https://www.MoNE.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=17>

MoNE *Strategic Plans*. Retrieved on 26/02/2025 from <https://sgb.MoNE.gov.tr/www/stratejik-planlama/kategori/8>

NCEE (2022). *Top- Performing Countries*. Retrieved on 28/02/2025 from <https://ncee.org/country/poland/>

Özdoğan, A. (2022). Opinions of school administrators on the process of appointment of school administrators. *School Administration Journal*, 2(2), (p.129-145).

Özkan, G. (2016). *The influence of historical transition on educational policies: samples of Turkey and Poland*. [Unpublished master dissertation], Trakya University, Edirne.

Parmaksız, R. Ş. & Yavuz, Ö. (2016). The comparison between the systems of education of Turkey and Poland. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 4 (2016) (p.59-70).

Polat, S., Uğurlu, C. T. & Bilgin Aksu, M. (2018). Views of the school administrators on their own professional development and their leadership behaviours for the school improvement. *Journal of Qualitative Research in Education – JOQRE*, 6 (1), (p.205-224).

Polish Government (2019). *National Strategy for Regional Development 2030 KSRR*. Warsaw. Retrieved on 28/12/2024 from <https://www.gov.pl/attachment/38c54257-5b35-4b2d-b379-c897a31c85e7>

PoSB *Medium-Term Financial Plans (MTFP)*. Retrieved on 27/12/2024 from <https://www.sbb.gov.tr>

PoSB *Presidential Annual Programs (PAP)*. Retrieved on 29/12/2024 from <https://www.sbb.gov.tr/yillik-programlar/>

PoSB, *Medium Term Fiscal Program (MTFP)*. Retrieved on 25/12/2024 from <https://www.sbb.gov.tr/ortavadelimali-planlari/>

PoSB. *Five-Year Development Plans (FYDP)*. Retrieved on 26/12/2024 from <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>

Prime Ministry of Poland (2009). *Polska 2030 Report*. Retrieved on 29/12/2024 from <http://polska2030.pl/raport-polska-2030/>

Recepoğlu, E. & Kılınç, A. Ç. (2014). Raising and selecting school administrators in Turkey, present problems and solutions. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), (p.1817-1845).

Sağlam, A. Ç., Geçer, A. & Bağ, D. (2017). Training and appointing processes of school leaders in developed and developing countries: How is the situation in Turkey? *Universal Journal of Educational Research*, 5(9): (p.1479-1489).

Turhan, M., & Karabatak, S. (2015). Training of school administrators in Türkiye and examining the model proposals presented in the domestic literature. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(3), (p.79-107).

Yıldırım, M. C. (2008). Pre-school education in Turkey and EU countries. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(25), (p.91-110). <https://www.academia.edu>

