

EĞİTİM REFORMUNUN BAŞARISINI ETKİLEYEN ETMENLER: BİLSEM MODELİNİN POLİTİKA NİTELİKLERİ KURAMI BAĞLAMINDA ANALİZ*

Araştırma Makalesi / Research Article

Yakut Özek, B. (2021). Eğitim Reformunun Başarısını Etkileyen Etmenler: Bilsem Modelinin Politika Nitelikleri Kuramı Bağlamında Analizi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1192-1222.

<https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.962366>.

Geliş Tarihi: 04.07.2021

Kabul Tarihi: 18.08.2021

E-ISSN: 2149-3871

Bahar YAKUT ÖZEK
Milli Eğitim Bakanlığı
yakutbah@gmail.com
ORCID No: 0000-0001-7699-8741

ÖZ

Bu araştırmada, eğitim reformlarında başarılı olan etmenlerin incelenmesi amacıyla BİLSEM’de gerçekleştirilen reformlar *Politika Nitelikleri Kuramı* (PNK) bağlamında analiz edilmiştir. BİLSEM’in eğitim politikalarına yönelik gerçekleştirilen reform ve inovatif uygulamalar, *PNK*’nin *belirginlik*, *tutarlılık*, *otorite*, *güç* ve *istikrar* boyutları ölçüt alınarak BİLSEM’de görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri ile değerlendirilmiştir. Bu görüşlerden elde edilen bulgularla BİLSEM’de yapılan uygulamalarda hangi boyutlarda kümelenme ve sapma olduğu tespit edilmiş, dahası alınan görüşlerle kuramın boyutlarının niteliği ve boyutların birbiri ile olan ilişkisi de değerlendirilmiştir. Araştırma durum çalışması modeli ile tasarlanmış, araştırmaya Ankara’daki BİLSEM’lerde görev yapan öğretmen ve yöneticiler katılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, kuramsal (tümdengelimsel) tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, BİLSEM’lerde uygulanan reformların açık, net, *belirgin* bir şekilde ayrıntılandırılarak paydaşların bilgilendirildikleri, fakat gelen reformların önceki çalışmalarla *tutarlılığının* olmadığı, yapılan çalışmalarda görünürde karara katılım olsa da bunun reel bir şekilde gerçekleşmediği ve yapılan çalışmalarda *otorite/yetkinin* önemli bir etkisi olduğudur. *Güç boyutunda*, boyutun niteliğine yönelik bulgular elde edilmiş, fakat uygulamada gücün etkisinden ziyade otorite/yetkinin baskınlığı dile getirilmiştir. *İstikrar boyutunda* da öğretmenler yapılan çalışmaların istikrarının olmadığını vurgularken yöneticiler reformlarda istikrarlı bir yapı olduğunu iddia etmişlerdir. Ayrıca elde edilen bulgular ile kuramın boyutlarının niteliği ve birbiri ile olan ilişkisi de değerlendirilmiş, elde edilen bulgularla kuramın boyutlarının ‘gerçek’ bir değerler kümesi olduğu ve boyutların da birbiri ile güçlü bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim reformları, politika nitelikleri kuramı, eğitim politikaları, BİLSEM.

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

ABSTRACT

In this research, the reforms carried out in BİLSEM were analyzed in the context of *Policy Attribution Theory* in order to examine the factors that succeeded in educational reforms. Reforms and innovative practices towards BİLSEM's education policies were evaluated with the opinions of teachers and administrators working at BİLSEM, taking the dimensions of *PNK*'s *specificity*, *consistency*, *authority*, *power* and *stability* as criteria. Together with the findings obtained from these views, the dimensions of clustering and deviations in the applications made in BİLSEM were determined. Moreover, the quality of the dimensions of the theory and the relationship of the dimensions with each other were evaluated with the opinions received. The research was

* Bu çalışma, Bahar YAKUT ÖZEK'in Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yürüttüğü “Eğitim Reformunun Başarısında Etkili Olan Etmenlerin İncelenmesi: BİLSEM Örneği” başlıklı tezinden türetilmiştir. Çalışmaya sağladığı katkılardan dolayı tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e teşekkürlerimi sunarım.

designed with a case study model, and teacher and administrators working at BİLSEMs in Ankara participated in the research. The data obtained from the research were analyzed with the theoretical (deductive) thematic analysis method. The results obtained are that the reforms implemented in BİLSEMs are clearly and distinctly detailed and the stakeholders are informed, but the reforms are not consistent with the previous studies, although there is apparent participation in the decision in the studies, this does not happen in a real way and the authority has a significant effect in the studies carried out. In the power dimension, findings regarding the quality of the dimension were obtained, but in practice, the dominance of authority was expressed rather than the effect of power. In the dimension of stability, while the teachers emphasized that the studies were not stable, the administrators claimed that there was a stable structure in the reforms. In addition, the findings and the quality of the dimensions of the theory and their context with each other were also evaluated, and it was concluded that the dimensions of the theory were a 'real' set of values and that the dimensions had a strong relationship with each other.

Keywords: *Educational reforms, politics attribution theory, educational policies, BİLSEM.*

Giriş

Küreselleşmenin ekonomik ve toplumsal yapı üzerindeki etkisi, dijital teknolojilerin bilgi endüstrisinde yarattığı kritik büyüme kurumlarında değişimi kaçınılmaz kılmıştır. Sistemin talep ettiği değişim gerçekleşmezse halihazırdaki sistemde, kurumların sunduklarıyla toplumun talepleri arasındaki uçurumun büyümesi olasıdır (Schleicher, 2019). Küreselleşme ve uluslararasılaşma eğilimlerinin yarattığı bu tehditin, ulusal politika yapıcılarının kararları ve ulusal eğitim politikalarının yönünün değişmesi ile toplumun yararına dönüştürülmesi gerekmektedir (Schleicher, 2019; Rinne, 2008). Fakat eğitim politikalarına bu tarz dıştan müdahale ile yapılan reformlar istenilen değişikliği meydana getirme noktasında risk taşımaktadır (Payne, 2008). Zira eğitimin ulusal kimliğini, okulların özelliklerini yani iç dinamiklerini dikkate almadan dış müdahalelerle eğitim sisteminin kapsamını genişletmeye yönelik yapılan yenilik ve reformlar, işlevsel olmayan bir politika geliştirme sürecinin belirtisi olarak kısmi veya tamamen başarısız olurlar (Cuban, 1990; Fullan, 2009; Fullan ve Miles, 1992; Gazieli, 2010; Guhn, 2009; Harris, 2011; Payne, 2008; Psacharopoulos, 1989). Eğitim reformlarının hedefledikleri değişimleri meydana getirememesi de beraberinde farklı birçok soruyu da cevaplamayı gerektirir: Ne oldu? Uygulama eksikliği miydi? Zayıf eğitim politikaları mı? Yetersiz liderlik mi? Değişimin önünde ne duruyor ve görünürde harika olan bu planlar neden yarım kalıyor?

Eğitim reformları bir süreçtir (Grossman, Onkol ve Sands, 2007; Tabari, 2014) ve eğitim politikalarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için reformların doğasının anlaşılması gerekir. Her reform köklü bir değişiklik dalgası oluşturmaz, bazı reformlar süreçteki yapı veya sistemin yeniden düzenlenmesi veya iyileştirmesi amacıyla da yapılabilir (Fullan ve Miles, 1992). Reform uygulamaları ülkelerin yerelinde toplumun istekleri doğrultusunda iç dinamikler doğrultusunda gerçekleştirilebileceği gibi dünya genelinde gerçekleşen küresel değişim dalgasına uyum sağlama güdüsüyle dış dinamiklerin tetikleyici etkisiyle de gerçekleştirilebilir (Emini, 2009). Türkiye’de de eğitim reformları, Avrupa Birliği tarafından üyeliğe aday ülke olarak Aralık 2004’te kabul edilene kadar iç dinamikler bağlamında eğitimi iyileştirmek için yapılmıştır. 2004’ten itibaren Türkiye’nin AB’ye aday ülke olma ve tam üyeliğe hazırlık sürecinde AB’nin stratejik eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için eğitimde gerekli olan değişim ve dönüşümleri hızlandırması amacıyla tasarlanan ve uygulanmaya çalışılan eğitim reformları da dış dinamiklerin etkisinde gerçekleştirilmiştir (Lindquist, 2017).

Türkiye’de reformların belirlenmesi ve gerçekleştirilmesinde itici güç sağlayan diğer bir dış dinamik ise OECD, DB, UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar tarafından desteklenen öğrencilerin akademik başarısını ölçen PISA, TIMSS ve PIRLS ile elde edilen uluslararası karşılaştırmalı veri analizleridir. Eğitimde kaliteyi ölçmek, iyileşme sağlamak ve standartları yakalamak amacıyla devletler bu sınavların sonuçlarını ölçüt almaktadır (Smith, 2016). Bu sınavlar ile elde edilen veriler, ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmanın ötesine geçmekte, eksiklerini görmesini sağlamakta, ihtiyaç duyulan yerel reform girişimlerini meşrulaştırmakta ve pekiştirmektedir. Böylelikle küresel platformda ülkelerin eğitim sisteminin yönü belirlenmekte ve özü yeniden yapılandırılmaktadır (Tan,

2019). Dünyadaki eğitim politikalarını etkileyen ve eğitimin dönüşümünde oldukça etkili olan bu uluslararası sınavlar, Türkiye’de de eğitim politikalarını etkilemekte ve eğitimin reformlarla yeniden şekillenmesinde aktif rol oynamaktadır. Özellikle OECD’nin PISA sonuçlarına göre yayınladığı raporlar, Türkiye’nin eğitimin kalitesini artırmak amacıyla hazırlaması gereken reformlar için gerekli ana adımları saptamasını kolaylaştırmaktadır (Wordlbank, 2011).

Türk eğitim sistemi 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanununa dayanmakta, o tarihten itibaren Türkiye’de yapılan reform hareketleri iç dinamikler bağlamında incelendiğinde 1950’lere kadar eğitim politikalarında yeniliklerin millileştirme felsefesi ile yapıldığı görülmektedir (Akpınar ve Aydın, 2007; Hesapçioğlu, 2009). 1950’lerden 2000’li yıllara kadar da ABD ile imzalanan eğitimde işbirliği anlaşması nedeniyle Türk eğitim sistemine yönelik değişim ve yeniliklerde ABD etkisine rastlanmaktadır (Hesapçioğlu, 2009). Türkiye’de bu kapsamda iç ve dış dinamiklerin etkisiyle eğitim politikalarına yönelik yapılan geliştirici ve iyileştirici reformist eylemlerin çerçevesi de kalkınma planları ve milli eğitim şuralarında çizilmektedir (Çiftçi, 2018; Çoruk, 2019). Milli eğitim şura raporları ve kalkınma planları incelendiğinde ise kendilerine yapılan yatırımı katma değere çevirme olasılığı görece yüksek olan üstün yetenekli çocukların eğitiminin bir devlet politikası olarak ön plana çıktığı görülmektedir.

Üstün yetenekli çocuklar, kendilerine ve topluma katkılarını gerçekleştirmek için standart eğitim programında sağlananların ötesinde, farklılaştırılmış eğitim programlarına ihtiyaç duyan çocuklardır (Passow, 1981). Gereksinimleri doğrultusunda her çocuk gibi üstün yetenekli çocukların da eğitim almaları doğal bir hak (Pak ve Özden, 2018). İngiltere, İsrail gibi gelişmiş ülkelerin üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili uzun bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir (Cevher Kılıç, 2018). ABD’de de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili farkındalık uyandıran Marland raporu (1972) devleti ulusal sorumluluk zeminine çekerek politikalar oluşturulmasında mihenk taşı olmuştur (Jolly ve Robins, 2016). Türkiye’de de üstün yetenekli çocukların eğitimlerindeki uygulamaların ülkenin ekonomik, politik ve küresel hedeflerinin ve evrensel rekabetin etkisiyle şekillendiği görülmüştür. Türkiye’nin dünyada söz sahibi bir ülke olma hedefi; gelişmiş ülkelerle aradaki bilimsel ve teknolojik farkı kapatma konusunu önceliklendirmekte, bunun için de üstün yetenekli öğrencilerin kalkınmadaki aracı rolü ve dolayısıyla eğitimleri kritik önem taşımaktadır (Sak, Ayas, Sezerel, Öpengin, Özdemir ve Gürbüz, 2015).

Üstün yetenekli çocukların eğitiminde güçlü bir mirasa sahip olan Türkiye, 1948’de çıkardığı ‘Harika Çocuklar Kanunu’ ile müzik ve sanat alanında yetenekli olan çocukları yurt dışında eğitime göndermiştir. 1957’de SSCB’nin uzaya ilk aracı göndermesi dünya gündemini etkilemiş; ülkeler eğitim politikalarını ve sistemini sorgulamış, o süreçte de ülkedeki bilimsel çalışmaların ivmelenmesi amacıyla üstün yetenekli çocukların eğitimi için Fen Liseleri (1964) açılmıştır (Şahin, 2020). Aynı yıl üstün yetenekli çocukların araştırmaya yönlendirilmesi ve geleceğin bilim insanı olarak yetişmesine teşvik etme amacı güden ‘Türkiye Bilim ve Araştırma Kurumu (TÜBİTAK)’ kurulmuştur. 2000’li yıllar itibarıyla de Türkiye’nin farklı ‘Kalkınma Raporları, Milli Eğitim Şuraları, 2023 Vizyon Belgesi’ vb. birçok politika belgesinde üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili çalışmalarda bulunulmuştur. Bu durum, üstün yetenekli çocukların devletin uluslararası rekabette belirlediği hedeflere erişmesi için sosyal sermaye olarak görülmesi ile açıklanabilir, dolayısıyla üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi kritik bir devlet politikası olmaktadır (Şahin, 2020). Bu devlet politikası kapsamında kurulan Fen liseleri, TÜBİTAK ve hatta okullarda açılan alt sınıflar yetersiz kalmış (Pak ve Özden, 2018), 1995’de üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde önemli bir boşluğu doldurmaya yönelik temeli atılan ‘Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)’ler, ‘Türkiye’nin 2023 Vizyonu’ doğrultusunda XVIII. Milli Eğitim şurasında da alınan kararlar ile niteliği artırılarak ülke genelinde yaygınlaştırılmıştır.

Türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitim politikasının önemli çıktısı olan BİLSEM’ler, ilk olarak Ankara’da veli desteğiyle ‘Ek Ders Uygulama Okulu (1995)’ olarak kurulmuş, bir yıl sonra revize edilmiş ve bugünkü işlevi ile ‘BİLSEM’ olarak adlandırılmıştır. Temelini proje çalışmalarının oluşturduğu, üstün yetenekli öğrencilerin haftanın bir kaç günü eğitim alabilecekleri ve bu şekilde yeteneklerini geliştirebilecekleri eğitim merkezleri olan BİLSEM’ler ilk olarak beş

pilot ilde (Ankara, İstanbul, İzmir, Bayburt ve Denizli) uygulanmış (Baykoç Dönmez, 2004; Genç, 2016; Güneş, 2018; Karabulut, 2010), 2006'da çıkan yönerge ile birlikte yasal dayanakları oluşturulmuş ve ülkenin geneline yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Bugün Türkiye'de 81 ilde 182 BİLSEM, 63 bin üstün yetenekli öğrenci bulunmaktadır.

BİLSEM'lerin Türkiye genelinde üstün yetenekli çocukların eğitimlerinde başarısı kabul edilmiş ve yaygınlaşmış bir model olmasına karşın alanyazında BİLSEM'lerin üstün yetenekli öğrencilerin gelişiminin desteklenmesi için yeterli olmadığı; bu konuda nitelikli eğitim politikası oluşturulmadığı (Altıntaş ve İlgün, 2016; Çitil, 2018; Özmen ve Kömürlü, 2013); var olan politikaların da yenilikçi eğitim uygulamalarının oluşturulmasına katkıda bulunmadığı (Sak vd., 2015) alanla ilgili öğretmen yetiştirme yetersizliği ve niteliğin düşüklüğü (Altun ve Vural, 2012; Kaya, 2013), program geliştirmede uzman yetersizliği (Güneş, 2018; Yazıcı ve Altun, 2016), seçilen öğrencilerin tanılama süreci (Keskin, Samancı ve Aydın, 2013; Sarı ve Öğülmüş, 2014), programlarının aldıkları standart eğitimle bir bütüncül bir yapı sunmaması (Çelik ve Şahin, 2014), fiziksel donanımdaki yetersizlik (Kazu ve Şenol, 2012; Sarı ve Öğülmüş, 2014) gibi BİLSEM'lerin eksiklerinin ve sorunlarının tespit edilerek ivedilikle yapılandırılmalarına yönelik çalışmalara rastlanmıştır.

Alok (2012)'a göre eğitim reformları, başarısızlık riskinin en az olduğu, 'denemeyenilme'dan daha iyi yöntemleri hak etmektedir. Bu nedenle eğitim reformlarının süreçte başarısız olma riskini azaltmak için başarılı olmasında etkili olan faktörlerin bilinmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda bu çalışma eğitim reformlarının başarı ile uygulanmasında etkili olan faktörlere ilişkin olarak geliştirilmiş bir kuram olan '*Politika Nitelikleri Kuramı (PNK)/Policy Attributes Theory (PAT)*'ni temel almaktadır. Porter ve arkadaşlarının (1988) geliştirdiği, Desimone (2002)'un ise güncellediği *PNK*'ye göre başarılı bir eğitim politikası uygulamanın beş boyutu vardır. Bu boyutlar *belirginlik (specificity)*, *tutarlılık (consistency)*, *otorite (authority)*, *güç (power)* ve *istikrar (stability)* olarak belirtilmiştir (Desimone, 2002; Porter, 1994; Porter, Floden, Freeman, Schmidt ve Schwillie, 1988).

Bu boyutlardan *belirginlik*; politikadaki kuralların açıklığı ile birlikte daha az yorum yapılmasını sağlar, yönlendirebilme kapasitesi yüksektir, ayrıca eğitim politikasının öngörülebilirliği ile de ilgilidir. *Tutarlılık*; uygulanacak olan reformların diğer reformlarla çelişmemesi ve birbirini tamamlayarak, pekiştirerek daha da güçlenmesi ile ilgilidir (Desimone, 2002). *Otorite boyutuna* göre bir politika, uzmanlık ya da liderlik yoluyla, sosyal ya da mesleki normların bir parçası olarak, kurumların ve bireylerin desteklenmesi ile ancak bir yetkiye sahip olabilirse başarılı olabilir (Porter, 1994). Bu kapsamda bir taraftan yetki ile reformların gerçekleştirilmesi beklenirken bir taraftan normatif otorite kapsamında reformun gerçekleştirilmesi istenen kurumdaki öğretmenlerin katılımı ile reformun şekillendirilmesi ve kurumsal otorite olan kurum yöneticisinin liderliği de reformun başarısını etkiler (Desimone, 2002). Ayrıca eğitim politikaları, paydaşlara sundukları ödüller ve yaptırımlar yoluyla güç sahibi olurlar, dahası bu iki faktör sürdürüldüğü müddetçe reformların sürdürülebilirliği sağlanır, bu durumda kuramın *güç boyutunu* oluşturur (Desimone, 2002; Porter vd., 1988). *İstikrar boyutuna* göre ise, istikrarlı bir ortamın parçası olan ve reformun hızına (okulu yavaş dönüştürmesi, değişimin yavaş ilerlemesi) takılmaksızın dönüştürmeyi, değişmeyi sürdürebilen reformlar başarılı olurlar (Desimone, 2002). Özetle, kuramın boyutlarının bir ya da birçoğuna yüksek düzeyde sahip olan eğitim reformlarının uygulama başarısının da yüksek olacağı saptanmıştır (Desimone, 2002; Porter, 1994).

Bu çalışmada üstün yetenekli çocukların eğitim politikası kapsamında yapılan bir reform olarak ele alınan BİLSEM'de yapılan değişiklikler, yenilikler, uygulamalar *PNK* bağlamında analiz edilmiştir. Başarılı bir eğitim politikasında olması gereken boyutlar ölçüt alınarak BİLSEM uygulamasında bu boyutlardaki tutarlılık ya da sapmalar derinlemesine incelenmiş, eğitim reformlarının başarılı bir şekilde uygulanmasının önündeki engelleyici/kısıtlayıcı ve kolaylaştırıcı faktörler de bu kapsamda tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkiye'de eğitim reformlarını farklı açılardan ele alan birçok çalışma (Akpınar ve Aydın, 2007; Akşit, 2007; Bağcı, 2011; Bağlıbel ve Samancıoğlu, 2019; Çakır, 2013; Çelik, 2012; Çelik ve Gür, 2013; Demir ve Şen, 2009; Duman, Köroğlu, Baykan, Yılmaz ve Erdoğan, 2014; Emimi, 2009; Ergün, 2003; Güven, 2012; Han, 2013;

Hesapçıoğlu, 2009; Kasa ve Ersöz, 2016; Kavak ve Baskan, 2009; Keskin, 2003; Kocabaş, 2008; Koç, Işıksal ve Bulut, 2007; Sağlam, Özüdoğru ve Çıray, 2011; Toker Gökçe, 2013) yapılmasına karşın eğitim reformlarının başarılı olması için gerekli olan ölçütlerin dikkate alındığı, reformların ya da yapılmak istenen yeniliğin, değişimin tamamen ya da kısmen başarısız olmasındaki gerekçelerin analiz edildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Eğitimde değişimi gerçekleştirecek uygulamaların yönteminin büyük ölçüde değişimin gerçekleşme başarısını da belirlediği bilinmektedir (Desimone, 2002). Bu nedenle eğitim reformlarının doğasına, henüz uygulanmadan başarılı olma olasılığını artıran *belirginlik, tutarlılık, otorite, güç* ve *istikrar* boyutlarından oluşan *PNK*'nin ölçütlerinin yerleştirilmesinin reform çalışmalarının gerçekleşme ve başarılı olma olasılığını artıracacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın sonuçları ile birlikte bir eğitim reformunun, deneme-yanılmadan daha iyi bir yöntemle kurgulanarak başarılı olma olasılığının artırılmasına, başarısız olma riskinin azaltılmasına yönelik veriler elde edilebileceği öngörülmektedir. Bu çalışmanın amacı *PNK* bağlamında BİLSEM'leri, BİLSEM'de görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak analiz etmek, analizlerle de kuramın boyutlarının niteliği ve birbirleri ile olan ilişkisini değerlendirmektir. Bu kapsamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmenlerin BİLSEM'de meydana gelen değişimlerde *PNK*'in *belirginlik, tutarlılık, otorite, güç* ve *istikrar* boyutunda başarısını kolaylaştıran ve engelleyen unsurlara ilişkin görüşleri nedir?
2. Kurum yöneticilerinin BİLSEM'de meydana gelen değişimlerde *PNK*'in *belirginlik, tutarlılık, otorite, güç* ve *istikrar* boyutunda başarısını kolaylaştıran ve engelleyen unsurlara ilişkin görüşleri nedir?
3. *PNK*'nin *belirginlik, tutarlılık, otorite, güç* ve *istikrar* boyutlarının niteliği ve boyutların birbiri ile ilişkisi nedir?

5. YÖNTEM

5.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, BİLSEM'deki değişim, yenilik ve uygulamaları *PNK* bağlamında ele alarak eğitim reformlarının başarılı olmasındaki etmenleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla araştırma nitel yaklaşımla yürütülmüş olup, durum çalışması ile tasarlanmıştır. Durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine incelenmesi ve betimlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013). Durum çalışmasında, araştırmacı sınırlı bir sistemin içerisinde çoklu bilgi kaynakları ile derinlemesine bilgi toplamakta, topladığı verilerle de durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyarak sistemi derinlemesine incelemektedir (Chmiliar, 2010; Creswell, 2020). Bu kapsamda BİLSEM'de eğitim politikalarına yönelik yapılan reformlar kuramın boyutları ölçüt alınarak belirlenen temalar altında, BİLSEM'de çalışan öğretmen ve yöneticilerinin verdiği bilgiler doğrultusunda derinlemesine incelenmiştir.

5.2. Araştırmanın Çalışma Gurubu

Araştırmanın katılımcılarını, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde bulunan BİLSEM'lerde görev yapan öğretmen ve kurum yöneticileri oluşturmaktadır. Türkiye'de 182 BİLSEM, Ankara'da 8 BİLSEM bulunmaktadır. Ankara'da açılan 8 BİLSEM'in 5'i (Altındağ Şehit Hüseyin Gültekin BİLSEM, Çankaya Yasemin Karakaya BİLSEM, Etimesgut BİLSEM, Mamak BİLSEM, Yenimahalle BİLSEM) eğitim öğretim yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda olasılıklı örneklem nadiren kullanılmakta olup daha ziyade amaçlı örneklem kullanılmaktadır. Bu durum, belirli bir amaçla veya odaklanılan konuyla ilgili olarak örneklemin önceden düşünülüp belirlenmesi anlamına gelmektedir (Punch, 2005). Amaçlı örnekleme olasılıklı olmayan diğer örnekleme yöntemlerine göre daha kuvvetli ve daha belirli çıkarımlarda bulunur (Böke, 2014). Amaçlı

örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitliliği kullanmadaki amaç ise, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak ve bu çeşitlilikle problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çerçevede, araştırmanın katılımcıları Ankara'daki beş BİLSEM'de görev yapan on öğretmen ve beş kurum yöneticisinden oluşmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara Yönelik Demografik Bilgiler

Katılımcı kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim durumu	Branşı	Ö/Y/ÜY	BİLSEM'de/İlgili Çalışma Süresi
K1	K	38	Yüksek Lisans	Sınıf öğretmenliği	Öğretmen	3 yıl
K2	E	41	Yüksek Lisans	Sosyal Bilgiler	Öğretmen	2 yıl
K3	K	30	Yüksek Lisans	Kimya	Öğretmen	4 yıl
K4	E	41	Doktora	Felsefe	Öğretmen	3 yıl
K5	K	35	Yüksek Lisans	Sınıf öğretmenliği	Öğretmen	5 yıl
K6	E	41	Yüksek Lisans	Bilişim	Öğretmen	15 yıl
K7	K	46	Yüksek Lisans	Felsefe	Öğretmen	5 yıl
K8	K	47	Yüksek Lisans	Tarih	Öğretmen	4 yıl
K9	E	40	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Öğretmen	3 yıl
K10	K	43	Lisans	Felsefe	Öğretmen	2 yıl
K11	K	44	Yüksek Lisans	Tarih	Kurum Müdürü	11 yıl
K12	E	34	Lisans	Fen Bilimleri	Kurum Müdürü	4 yıl
K13	K	33	Yüksek Lisans	Teknoloji-Tasarım	Kurum Müdür Y	2 ay
K14	K	41	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Kurum Müdür Y	13 yıl
K15	K	44	Yüksek Lisans	Teknoloji-Tasarım	Kurum Müdür Y	11 yıl

Tablo 1'de görüldüğü üzere maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla araştırma farklı cinsiyet, yaş, branş ve eğitim-öğretim grubundan olan BİLSEM öğretmen ve yöneticileri ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan katılımcıların yaşları 30 ile 47 arasında, BİLSEM ile ilgili çalışma süreleri 2 ay ile 15 yıl arasında değişmekte, 10 kadın ve 5 erkekten oluşmaktadır.

5.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Formun geliştirilme sürecinde ilgili alanyazın (Desimone, 2002; Güneş, 2018; Porter, 1994; Porter vd, 1988; Sarı ve Öğülmüş, 2014) taraması yapılmış, öğretmen ve yöneticiler için taslak görüşme formları oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak görüşme formunun uygulama sahasına göre şekillenmesi amacıyla BİLSEM'de görevli üç öğretmen, iki yönetici ve BİLSEM ile ilgilenen bir şube müdürü ile pilot görüşmeler yapılmış, taslak bu görüşmelerden alınan dönütlere göre revize edilmiştir. Taslak görüşme formunun geliştirilmesinde ayrıca konunun kapsamını ve içerik tutarlılığını, ayrıca cümlelerin anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla tez danışmanı, konu ile ilgili üç alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Bu görüşlerin ışığında görüşme formu taslaklarına son hali verilmiş ve görüşme formu hazır hale gelmiştir.

Görüşme formu son haliyle iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılımcıya yönelik demografik değişkenler ile ilgili sorular yer almıştır. İkinci bölümde ise eğitim reformlarının başarılı olması için gerekli hususların belirleneceği, başarısız olmasındaki engeller ve sorunların ortaya konacağı, PNK'nin boyutları ölçüt alınarak hazırlanan açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Görüşme

esnasında anlaşılmayan durumlarda veya belirtilen görüşleri daha da detaylandırmak amacıyla ek sorular da sorulmuştur.

5.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada katılımcılarla görüşme yapabilmek amacıyla forumun etik süreçlere uygunluğunun sağlanması için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon'undan izin alınmış, ayrıca araştırmanın Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı BİLSEM'lerde yürütülebilmesi amacıyla da Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de araştırma izni alınmıştır. Alınan izinler doğrultusunda 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminden itibaren, BİLSEM öğretmen ve yöneticileri ile yüz yüze/zoom aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler öncesinde küresel Covid19 salgını nedeniyle katılımcılara yüz yüze veya zoom aracılığıyla görüşme alternatifleri sunulmuş, katılımcıların talebine göre randevular oluşturulmuştur. Katılımcılara görüşme öncesi "araştırma izni" ve "etik komisyon izni" internet aracılığıyla gönderilmiş, araştırmanın amacına ve görüşmenin içeriğine yönelik bilgiler verilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların izni doğrultusunda ses kaydı/zoom kaydı alınmış, böylelikle veri kaybı en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Görüşmeler katılımcıdan katılımcıya değişmiş, 45 dk ile 1 saat 20 dk arasında çeşitlilik göstermiştir. Görüşme sonrasında çalışma sonuçlarının tarafına iletilmesini isteyen katılımcıların iletişim bilgileri alınmış, gerekli bilgilendirmenin yapılacağı söylenmiştir.

5.5. Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmeden elde edilen ses ve zoom programı kayıtları yazılı bir şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu araştırmanın temel veri kaynağını da görüşmelerden elde edilen bu bilgiler oluşturmaktadır. Elde edilen veriler, kuramsal (tumdengelimsel) tematik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Kuramsal tematik analiz yönteminde, araştırmacı veri setini oluştururken de analizleri yaparken de araştırdığı alana yönelik belli bir kuramı temele alır ve bu kuramdan gelimle elde ettiği verinin bazı yönlerini daha detaylı sunma eğilimi gösterir (Braun ve Clarke, 2006). Bu doğrultuda araştırmada *PNK*'nin *belirginlik*, *tutarlılık*, *otorite*, *güç* ve *istikrar* boyutları birer tema olarak ele alınmış, araştırmanın verileri bu temalar ölçüt alınarak analiz edilmiştir.

5.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada, araştırmacı derin bilgiye ulaşmayı amaçlamakta ve ulaşılan derin bilgiyi doğru anlamlandırma konusunda çeşitli yöntemler ile teyit etmektedir. Araştırmanın geçerliği, kimin standartlarına göre geçerli olduğu, araştırmanın niteliğinin nasıl değerlendirileceği konusundaki soruların cevapları, araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğine yönelik standartlar oluşturmaktadır (Creswell, 2020). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliğe yönelik bu standartlar, Erlandson, Harris, Skipper ve Allen'ın (1993) stratejileri ölçüt alınarak belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmadan elde edilen veriler, bu kapsamda, iç geçerliği (inanılrlık), dış geçerliği (aktarabilirlik), iç güvenirlilik (tutarlık) ve dış güvenirliliği (teyit edilebilirlik) sağlamak için belli stratejiler kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu çerçevede araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için katılımcı ile derinlemesine görüşme yapılmış, görüşmeden elde edilen veriler özetlenerek katılımcıya sunulmuş ve onayı alınmıştır. Aktarabilirlik kapsamında elde edilen verilerin bir kısmı yorum yapılmadan, verinin doğasına sadık kalınarak doğrudan alıntılar ile okuyucuya sunulmuştur. Ayrıca yöntemde örneklem seçiminden katılımcıların özelliklerine kadar tüm bilgiler aktarılmış, böylelikle okuyucunun var olan değişkenliği ve çeşitliliği anlaması ve verileri bu bilgilere göre yorumlaması, kendi sonuçlarına ulaşması için fırsat sağlanmıştır.

Araştırmanın iç güvenirliliğinin sağlanması konusunda tutarlık stratejisinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda araştırma ile ilgili bir uzmana bilgi verilmiş, uzmanın araştırmayı veri toplama aracından, verilerin analizine, çıkan sonuçların içerikle ilişkisine değin bir bütün olarak tutarlı bir yapı gösterip göstermediğini analiz etmesi istenmiştir. Uzmanın incelemesi sonucunda araştırmanın tutarlı bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Araştırmanın dış güvenirliliğinin belirlenmesi aşamasında aynı uzman araştırmanın ham verileri ile araştırmada ulaşılan bulgu, yorum ve sonuçları karşılaştırarak teyit edilebilirliğini değerlendirmiştir.

6. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular amaçlardan izlenen sıra ile okuyucuya sunulmuştur. Bu bağlamda BİLSEM’de gerçekleştirilen yeniliklerin *PNK*’in *belirginlik, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar* boyutunda başarısını kolaylaştıran ve engelleyen unsurların neler olduğu öğretmen ve yönetici görüşlerine göre irdelenmiş, son olarak da *PNK*’nin boyutlarının niteliği ve boyutların birbiri ile ilişkisi ele alınmıştır.

6.1. Öğretmenlerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

6.1.1. Belirginlik Boyutuna İlişkin Görüşler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamı eğitim süreci içerisinde herhangi bir konuda bir etkinlik, uygulama, model veya rehberlik anlayışı vb. konularında reform uygulamaları yapılmasına yönelik talimatlar geldiğini ifade etmiştir. Katılımcılar reformlarla ilgili talimatların çoğunlukla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve MEB Daire Başkanlığından geldiğini bunun yanında kurum yöneticileri ve diğer kurumlardan değişikliklerle ilgili talimatlar geldiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları bu reformların sıklığını sürekli olarak nitelerken bazı katılımcılar ise sadece eğitim-öğretim yıllarının başlangıcında geldiğini vurgulamıştır. Bunun yanında reformların çoğunlukla müfredat/eğitim modeli çerçevesindeki kazanımlar, ders saatleri ve tercih edilecek yöntemler hakkında olduğu ifade edilmiştir. Bu düşüncelerin yanı sıra BİLSEM’lerin sahip olduğu yönerge ile ilgili sıklıkla reformlar yapıldığını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Ayrıca katılımcılar proje, etkinlik ve uygulamalar ve öğrenci grup ve sayılarıyla ilgili reformlarla ilgili talimatların geldiğini belirtmişlerdir. K1’in reform talimatları ile ilgili görüşleri şöyledir;

K1: Grup sayıları ile ilgili yönerge değişti. Grup sayılarımız alt limit 7’ydi 10 oldu. Sonra tekrar 8’e çekti dediler. Bakanlıktan yönergeyle ilgili kararlar gelebiliyor. Bazen projelerinizi şu formatta yazıp teslim edeceksiniz diyorlar. Geçen sene kasım tatilinden sonra program değiştireceksiniz, bu kadar ders göreceğiz çocuklar gibi talimatlarda geldi. Bunun dışında bakanlıktan grup sayıları ile ilgili ya da yapılacak gezilerle ilgili ara ara yönergeyle ilgili değişiklikler geldi.

Katılımcıların reformlarla ilgili gelen talimatların açık, net ve belirginliğine yönelik görüşlerinde, katılımcıların 6’sı talimatları çoğunlukla açık, net ve belirgin olarak tanımlamaktadır. Örneğin katılımcılardan K4’ün “*Resmi yazı dili belli bir alışkanlık gerektirir fakat belirli bir yıldan sonra çoğunlukla anlıyorsun. Dolayısıyla talimatların açık, net ve belirgin olduğunu söyleyebilirim.*” cümleleri bulguları destekler niteliktedir. Bunun yanında katılımcılar özellikle etkinlikler, proje çalışmaları ve inovatif uygulamalarla ilgili değişikliklerde talimatların açık, net ve belirgin olduğunu ve reformlarla ilgili alt basamakların detaylandırıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K9’un bu konuda görüşleri “*Proje çalışmaları, değişim ya da inovatif uygulamalar ile ilgili gelen yazılarda ne yapacağımız detaylı, açık, net ve belirgin anlatılıyor.*” biçimindedir. Katılımcıların reform talimatların açık, net ve belirgin olmasının reformların kolay uygulanabilirliğini sağladığı, detaylandırılmış bir içerik sunduğu, planlı bir süreç yönetimi, verimlilik ve etkililik konularında katkı sağladığını düşündükleri belirlenmiştir. Katılımcılardan K8’un bu konudaki görüşleri şöyledir;

K8: Bir proje veya yarışma veya başka bir talimat geliyorsa genellikle alt basamakları ve talimatları açık net ve belirgin. Bu durum bizim daha planlı çalışmamızı sağlıyor ne yapacağımızı bilmek önemli. Zaman kazanıyoruz. Bize yol haritası sunuyor ve öğrencinin başarılı olmasını sağlıyor...

Bu görüşlerin yanı sıra reform talimatlarının çoğunlukla açık, net ve belirgin olduğunu belirten katılımcılardan K7 ve K9 ise bazı resmi yazıların anlaşılır olmadığını ifade etmiştir. Bu araştırmanın ilginç bulgularından yalnızca biridir. Katılımcılardan K7 ve K9’un bu konudaki görüşleri şöyledir;

K7: Ben zaman zaman şöyle bir isyanda da bulunuyorum. Gözlerim kapalı bir labirente bırakılmış gibiyim ve farklı duyuları kullanarak yol almaya çalışıyorum. Zaman zaman gelen bir yazı karşısında birbirimizi arayarak ne demek istiyor? Anlayan var mı? dediğimiz çok oluyor. BİLSEM’lerde uyguladığımız etkinliklerdeki değişiklikler sorun olmuyor ama özellikle

bakanlıktan gelen bazı yazılarda idaredaki arkadaşlarımıza “biz algılayamadık” dediğimizde “durun biz de algılamaya çalışıyoruz” diyorlar.

K9: Bazen sorun yaşadığımız oluyor. Örneğin uzaktan eğitim konusunda sorun yaşadık. Uzaktan eğitime biz katılacak mıyız? Katılmayacak mıyız? Çocuklar yüz yüze eğitime geçecek mi? Geçmeyecek mi? Yüz yüze eğitime gelenler uzaktan eğitime alınacak mı? Uzaktan eğitime devam edenler yüz yüze eğitime alınacak mı? gibi net olmayan ifadeler nedeniyle ve karmakarışık sorularla bir hafta velilerle harp ettik.

Bu görüşlere paralel olarak katılımcılardan yalnızca 4’ü reform talimatlarının çoğunlukla açık, net ve belirgin olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar özellikle ek ders konularıyla ilgili gelen talimatlarda ve uzaktan eğitimle ilgili talimatlarda büyük sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sorunların yanı sıra ders içerikleri, ders saatleri, uygulamalar ve kongre katılımlarıyla ilgili ödenek konularında talimatların açık, net ve belirgin olmadığını ifade eden katılımcılar bulunmaktadır. Bu ifadelerden K1 ve K3’ün görüşleri dikkat çekicidir;

K1: Sınıf öğretmenin ek ders kısmıyla ilgili hem uygulama hem anlaşmada sorun olabiliyor. Uzaktan eğitimde tamamen senkron eğitim mi yapacağız? Yoksa çocukları çeşitli sanal sınıflar içerisinde ödevlendirerek ödev takibi yaparak mı yapacağız? ciddi karmaşa var. Bizim hangi platformda ders yapacağımız bile belli değildi. Her öğretmen kendi aşına olduğu platformu kullandı. Orada bile yönergede net bir biçimde şu kadar saat, şu platform kullanılarak yapılacak net belirtilmemişti.

K3: Ne bakanlıktan ne de kurumlardan gelen talimatların anlaşılır, net, tam anlamıyla ne yapılmasına yönelik sıralı ve sistematik talimatlar olduğunu düşünmüyorum. Gelen talimatlarda mutlaka şunlar ne olacak diye kafamda bir soru oluyor. Bir örnek vereyim. BYF 2 gruplarımız var. BYF 2 gruplarımız 6. sınıfa falan denk geliyor. Bunlar bir sene sonra ÖGP olacaklar ve bu çerçeve program bize geliyor. BYF 2 kaç saat ders alır, BİLSEM’in olanaklarına göre diyor. BİLSEM’in olanaklarını kim belirliyor? Hep ucu açık. Fiziksel olanaksa bizim fiziksel olanağımız hiç yok. Aynı anda tüm öğretmenlerin derse girme ihtimali yok. Ama cumartesi günü 10 saat derse giriyoruz, hepimiz giriyoruz, müdür odası dahi ders yapıyoruz. Şu an kurum açık değil ama kurum açıldığı andan itibaren sistem çökecek.

Katılımcılar reformlarla ilgili talimatlarda açık, net ve belirgin ifadeler olmadığında bu durumun kurum içerisinde uygulama ve etkinliklerin planlanması ve takibi konusunda sorun yarattığını, kurum içinde bir kaosa yol açtığını, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve öğrenciler arasında gerilim ve çatışmalara neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca talimatların anlaşılması için kurum içinde yoğun bir çaba sarf edilmesinin gerektiğini, çeşitli kurum ve kişilerle görüşmeler yapıldığını ve ciddi bir zaman kaybına sebep olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanında bazı yöneticilerin açık, net ve belirgin olmayan talimatları öğretmenler lehine kullandığını ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır.

6.1.2. Tutarlılık Boyutuna İlişkin Görüşler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların çoğunluğu BİLSEM’lerde yapılan reformlarda sıralı ve birbirini tamamlayan çalışmaların olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Dolayısıyla katılımcıların çoğunluğunun yapılan reformların tutarlı olmadığını ifade ettiği söylenebilir. Diğer bir deyişle katılımcıların çoğunluğu BİLSEM’lerdeki reform hareketlerinde eski ve yeni uygulamaların birbiriyle çeliştiğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan yalnızca üçü ise reformların sıralı ve birbirini tamamlayan çalışmalar olduğunu dolayısıyla tutarlı olduğunu ifade etmiştir. Reformların tutarsız olduğunu ifade eden katılımcılardan K2 görüşlerini “İki yıl içerisinde birbirini tamamlayan bir değişim görmedim.” cümleleri ile vurgularken, K3 “Şu ana kadar tam anlamıyla birbirini zincir şeklinde takip eden, basamaklar halinde ilerleyen bir reform söz konusu olmadı. Uygulamalar birbiri ile çelişiyor mu evet, ama biz yadırgıyor muyuz hayır. O kadar her şey birbiri ile çelişiyor ki bu bunun doğasıymış gibi geliyor uygulamakta sorun yaşamıyoruz” ifadeleri ile dile getirmiştir. Bu düşüncelerin aksine reformların sıralı ve birbirini tamamlayan çalışmalar olduğunu vurgulayan katılımcıların görüşlerinden bazıları ise şöyledir;

K8: Genelde reformlar birbirini paralel oluyor. Öğrenci seçimi, tanılama biçimi değişiyor fakat bence kendi arasında tutarlı.

K5: Çok tutarsız dediğim bir şey hatırlamıyorum. Evet tamamlayıcı oluyor. Her zaman iyileştirici olduğunu söyleyemeyiz sonuçta değişimleri birazcık denemeniz ve devam etmeniz gerekiyor ki bunu gözlemleyebilelim.

Katılımcıların reform hareketlerinin tutarsızlığının etkilerine yönelik görüşlerinde uygulamalarının yönetici ve öğretmenleri karşı karşıya getirdiğini, kurum içi tartışma, çatışma ve sorunları artırdığını dile getirmişlerdir. Ayrıca bu uygulamaların öğrenciye büyük bir etkisi olduğunu ve kurum yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerinin enerjilerini tükettiğini belirtmektedirler. Öte yandan reform hareketlerinin sıralı ve birbirini tamamlayıcı nitelikte olmaması kurum içerisinde farklı uygulamaların yapılmasına ve karışıklığa neden olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılardan K7'nin bu konudaki görüşleri şöyledir;

K7: Bazen yapılan değişiklikler de ciddi çatışmalar var. Her şey böyle tıkr tıkr zincir halinde gitmiyor. Kaos ortamı oluşuyor. Öğretmen ve öğrenciden başlayan bir çatışma zinciri oluşuyor. Eğer bir de bu tarz bir kaotik ortam oluşursa, belirsizlikler oluşursa ne yapacağını bir öğretmenin bilmemesi öğrenciye ciddi anlamda yansıyor. İdarenin ne yapacağını bilmemesi ya da bir değişim gelmiş ama o değişim mantıklı bir değişim değil. Bu sefer öğretmenin direnişi ile karşılaşılıyor ve kurum içerisinde de çatışma oluşuyor. Ben enerjimi başka bir alana yönlendireceksen bunlarla uğraşıyorum ve yapacağımız işler daha da geriye gidiyor.

Bu bulguların yanı sıra katılımcılar özellikle öğrenci seçme sistemi, destek eğitimleri, öğrenci grupları ve sayıları, müfredat/egitim modeli, modüller, proje ve yarışmalar, izleme ve takip süreci konularında çelişkiler olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K1 öğrenci seçme sistemiyle ilgili görüşlerini “Öğrenci alım sürecinde sürekli farklı farklı uygulamalar oluyor. WNV (Wechsler Nonverbal Yetenek Testi), ASİS (Anadolu Sak Zeka Ölçeği), WISC-R (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised) Zeka Testi uygulanmış, K-BIT (Kaufman Brief Intelligence Test) Zeka Testi uygulanmış. K-BIT'in uygulandığında baraj 130'du, bir anda 140'a çekildi. 130 puan alan öğrenciler BİLSEM'e giremedi. Sonraki yıl tekrar 130'a çekildi. WNV ile 20 çocuk girerken ASİS'le 200 çocuk alındı. Yerli ölçek geliştirme çalışmaları oldu. Bunların hepsinde öğrenciler mağdur oldu. Uygulamalar birbiriyle çelişti.” cümleleri ile vurgulamıştır. Benzer biçimde K3 proje ve yarışmalardaki tutarsızlıkları “ Bizden öğrencilerin yarışmalara katılmaları ve projeler yapmaları isteniyor. Fakat yarışmalara ve projelere kimin katılacağı, neler yapacağı, nasıl yapılacağı gibi konularda açıklamalar hep birbiriyle çelişiyor. Alt basamakları tutarsız.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Katılımcılar sorun yaşadıkları bu reform hareketlerindeki tutarsızlıkları gidermek adına birtakım çalışmalarda bulduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmalarda yoğun bir itiraz süreci başlattıklarını, sorunlarla ilgili bakanlık, il milli eğitim müdürlüğü ve kurum yöneticilerine görüş bildirdiklerini, öğretmen kurullarında bu konularla ilgili tartışmalar yürüttüklerini ve üst politika belirleyicileriyle kişisel çabalarla iletişime geçtiklerini ifade etmişlerdir. Bu düşüncelerin yanı sıra araştırmanın ilginç bulgularından biri de katılımcılardan bazılarının birbiriyle çelişen durumlarda reformları uygulamadıklarını ve değişiklikleri görmezden geldiklerini ifade etmeleridir. Öğretmenler bu gibi sorunlarda inisiyatif alarak tutarsız uygulamaları yerine getirmediğini açıkça belirtmiştir. Bunun yanında çelişen uygulamalarla ilgili araştırma yaptıklarını ifade eden, öğretmenler arasında bu sorunlara yönelik kararlar almaya çalıştıklarını belirten, uygulamak istemese de çelişkili uygulamaları yaptığını belirten ve doğrudan bu karar sürecini yöneticilere bıraktıklarını vurgulayan katılımcıların olduğu da söylenebilir.

Tutarlılık kategorisi altında elde edilen diğer bulgularda katılımcıların çoğunluğu yapılan reformlarda öğretmenlerin inisiyatifine bırakılan ve yorumlamaya açık ifadelerin olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bulguya yönelik reformların öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmadığını ve yorumlamaya açık olmadığını belirten katılımcı sayısı ise yalnızca 3'tür. Katılımcılardan K4 bu konudaki görüşlerini “Sistem çok oturaklı değil. Bu nedenle her şey yoruma dayalı gerçekleşiyor. Disiplinler arası bir eğitim yapmayı düşündüğünüzde öğretmenler ayrı bir şey söylüyor, müdür ayrı

bir şey diyor. Her şeyi kendi inisiyatifine göre yapman gerekiyor.” cümleleri ile vurgulamıştır. Reformlarda öğretmenlerin inisiyatifine bırakılan ve yorumlamaya açık ifadelerin olduğunu belirten katılımcılar özellikle proje, araştırma, yönerge, öğretim programı, velilerle iletişim konularında birçok ibarenin öğretmenlerin kişisel kararlarına bırakıldığını vurgulamıştır. Nitekim bu konulardaki kişisel kararların kurum içerisinde belirli sorunlara neden olduğu da belirtilmiştir.

6.1.3. Otorite Boyutuna İlişkin Görüşler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların çoğunluğu otorite boyutunda yer alan görüşlerinde BİLSEM’lerdeki herhangi bir politika veya uygulama değişikliği sürecinde karar alma süreçlerinde yer aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K6 konu hakkındaki görüşünü “ *Evet karar alma sürecinde yer alıyorum. Kurum içerisinde yapılacak bir değişimde tecrübeli öğretmenlerin görüşleri ve fikirleri alınıyor. Katılım oluyor. Onun dışında bakanlık düzeyinde talep olursa yer alıyoruz*” biçiminde ifade etmiştir. Bunun yanında katılımcılardan yalnızca biri ise politika ve uygulama değişiklikleri sürecinde çoğunlukla karar alma sürecinde bulunmadığını ifade etmiştir. Karar alma sürecinde yer almadığını ifade eden K2’nin konu hakkındaki düşünceleri şöyledir;

K2: Kurum içindeki kararlara katılımımız çok düşük düzeyde. Bakanlık düzeyinde de whatsapp üzerinden karar alınırken görüşlerinizi bildirebilirsiniz, grup başkanlarına, temsilcilerine görüşlerinizi iletebilirsiniz. Daire başkanına da ulaşabilirsiniz veya çalıştaylar yapılıyor. Fakat buralarda çok söz hakkımız yok. Bizim söylediklerimiz imkanlar doğrultusunda yerini bulmuyorsa söyledikleriniz havada kalır. Dolayısıyla karar almış olmayız.

Bu düşüncelerin yanı sıra politika ve uygulama değişikliği sürecinde karar aldığını ifade eden katılımcıların çoğunluğu karar alma sürecindeki ifade ettikleri görüşlerinin karşılığını bulmadığını ve uygulanmadığını belirtmiştir. Katılımcıların bu düşüncelerinin temelinde çoğunlukla bakanlık düzeyindeki kararların yer aldığı söylenebilir. Örneğin katılımcılardan K3’ün “*Karar sürecinde bizlere danışılıyor neler yapılsın diye? Ama bunların herhangi bir tanesinin daha uygulandığını görmedim. Kurum içinden değil BİLSEM genel müdürlüğünden bahsediyorum, kendi söylediklerimin fikrime danışılan konuların sahada uygulandığına, bize döndüğüne hala denk gelmedim.*” görüşleri bu bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmanın ilginç bulgularından biridir. Katılımcılar karar alma sürecindeki çalışmaları çoğunlukla kurum düzeyinde gerçekleştirdiğini, bunun yanında bazı katılımcılar ise bakanlık düzeyindeki kimi çalışmalara katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgularına yönelik ifadelerden bazıları şöyledir;

K5: Kurum düzeyin de eğer bir karar alınacaksa evet katılıyorum. Bakanlık düzeyin de herhangi bir kurulda yer almadım şimdiye kadar.

K10: Bakanlık düzeyinde herhangi bir karara katılmıyoruz. Fakat bazen bakanlıktan gelen, istenen bilgiler, çalışmalar olabiliyor. Dileklerimizi bakanlığa iletiyoruz. Ama ben şu ana kadar ilettiğimiz herhangi bir şeyin gerçekleştiğine şahit olmadım. Okul bazında ise karar alma sürecinde yer alıyorum.

K9: Bakanlık düzeyinde bilsem sınıf öğretmenlerinin bir grubu var. Grupta bazen bazı Google formlar yayınlanıyor, bu formlarda değişmesini istediğiniz noktalar, yenilik yapılmasını istediğiniz noktalar ile ilgili bizim fikirlerimize başvuruyorlar. Bu formları doldurarak isteklerimizi, değişmesini yenilenmesini istediğimiz konuları belirterek bir üst makama iletilmesini sağlıyoruz.

Katılımcıların bu düşüncelerin yanı sıra bakanlık düzeyindeki kararlara katılmadıklarını ifade eden katılımcılardan bazıları bunun nedenlerini bakanlıktaki kadrolaşmış bir yapıya ve BİLSEM koordinatörlerinin varlığına bağlamaktadır. Katılımcılardan K7’nin bu konudaki “*Bakanlıkta biraz daha kadrolaşmış ve köhneleşmiş bir yapı var. Belli kararları yalnızca onlar alıyor. Dolayısıyla otomatik karar alıcılar çıkmaya başlıyor. Ayrıca bu işin mutfağında pişenler var. Bizlerin koordinatörleri onlar sürece çok şey kattıyorlar.*” cümleleri bulguları destekler niteliktedir.

Otorite boyutunda elde edilen diğer bulgularda katılımcıların yapısal bir değişimi benimseme veya benimsememe durumundaki öğretmen davranışları ele alınmıştır. Katılımcıların çoğunluğu benimseme durumunda uygulamaları daha verimli bir biçimde yerine getirdiklerini, motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ve başarı elde edebildiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında yapısal bir değişimi benimsemediklerinde ise kurum düzeyinde, il ve ilçe milli eğitim ve bakanlık düzeylerinde yapısal değişimi niçin benimsemediklerini, uygulamadaki sorunları ve kaygılarını detaylı bir biçimde üst makamlara sunduklarını belirtmişlerdir. Örneğin katılımcılardan K1'in "Öğretmenler ciddi eleştirilerde bulunuyorsa ve uygun olmadığını düşünüyorlarsa kurum yöneticileriyle görüşürler. İdareciler için bakanlığa ulaşmak daha kolay ve daire başkanlarıyla hep iletişim içerisinde oluyorlar. Bunun dışında camia küçük olduğu için öğretmenlerde daire başkanlarıyla rahat iletişim kurabiliyorlar." cümleleri bulguları destekler niteliktedir. Bu düzeylerde sorunun çözümünü bulamazlarsa bazı katılımcılar yapısal değişimi görmezden geleceğini ve uygulamayacağını ifade ederken, katılımcıların 7'si uygulamayı yapmak zorunda olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmanın ilginç bulgularından biridir. Uygulamayı gerçekleştirmeyeceğini veya görmezden geleceğini ifade eden katılımcılar çoğunlukla bu yapısal değişimi benimsememe nedeninin öğrencinin aleyhine olacağını düşünmektedir. Bunun yanında yapısal değişimlerde bilimsel etiğe uygun olmayan, bilime aykırı ve eksik uygulamaları yerine getirmediğini ifade eden katılımcılarda bulunmaktadır. Bu nedenlerle de öğrenci aleyhine herhangi bir uygulamayı yerine getirmeyeceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların 7'si ise devlet memuru olarak üst makamlardan gelen emirleri yerine getirmekle mükellef olduklarını ve bu noktada kendilerinin zorunlulukların bulduklarını ifade etmişlerdir. Nitekim yapısal değişimdeki uygulamaları yerine getirmeyeceğini veya görmezden geleceğini belirten katılımcılar yapısal değişimlerdeki aksaklıkları korkusuzca eleştirdiklerini, politik bir direnç oluşturduklarını ve öğretmenlerle toplanıp tepki gösterdiklerini belirtirken katılımcıların 7'si değişimin ne olursa olsun uygulanacağını belirtmiştir. Konu ile ilgili görüşlerden bazıları şöyledir;

K7: Benim öğretmenlikte 24. yılım. En dikkat ettiğim husus öğrencinin lehine mi? Aleyhine mi? Temel ayırımını bu şekilde oluşturuyorum. Çocuğa zarar veriyorsa uygulamam.

K4: Kişisel olarak benimsemediğim şeyleri ben uygulamıyorum. Buda bir çeşit mücadele biçimi. Eğitimin politik olduğunu gösteren süreç. Sonuçta politik direnç gösteriyorsun. Ben uygulamıyorum hatta eksiklikleri söylüyorum. Ben felsefe öğretmeniyim. Felsefe kitabı hazırlanmış, yasal olarak önüme gelmiş ama gelen kitapta felsefenin temel mantığına ve onun temel anlayışına aykırı bir şey varsa kitabı kullanmam. Bilimsel bir cinayet varsa yapmam. Etik olarak birisi yanlış yapmışsa yasal olarak gelse de kullanmam.

K6: Yıllar içerisinde birçok uygulamayla karşılaştık. Ama sonuçta eğer ben bir devlet memuruysam, benim bir amirim varsa, yapılması gereken şey kanuni bir şeyse, kafama uymasa bile onu yerine getirmeye çalışırım.

K3: Öğretmenler benimsemeseler de ellerinden geleni yapmaya çalışırlar. Yapılması gerektiği için yazılı bir emir varsa yapılır. Ama emir değil bir beklenti ise yöneticini talebi ise yapılmayabilir.

6.1.4. Güç Boyutuna İlişkin Görüşler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcılar güç boyutunda BİLSEM'lerdeki politika, yöntem, model, yönerge vb. değişimi sürecinde yöneticilerin uygulamalarını değerlendirmişlerdir. Katılımcıların yalnızca dördü yöneticilerin herhangi bir değişim sürecinde değişimin nedenlerini ve açıklamalarını öğretmenlere aktardıklarını, değişimle ilgili belgeleri paylaştıklarını, değişimle ilgili kurul toplantıları yaptıklarını bu sayede öğretmenlerin fikir ve düşünceleri alınarak ortak bir karar verildiğini ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcılardan K9 bu konu hakkındaki görüşlerini "Bir değişim olduğu an, direk kurul toplantısı değilse zoom üzerinden kesinlikle bir toplantı yapılarak öncelikle bu değişim anlatılıyor, tanıtılıyor, değişimin sebebi anlatılıyor. Sonrasında uygulanması için gerekli karar alınıyor, eğer uygulama kötüyse gerekli uyarılar yapılarak kararlar alınıyor." cümleleri ile vurgulamıştır. Bu düşüncelerin aksine katılımcıların çoğunluğu değişimle ilgili herhangi bir görüş veya tartışma ortamı yaratılmaksızın

resmi yazıların öğretmenlerle paylaşıldığı ve hemen uygulamaya geçilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında katılımcılar, yöneticilerin bu değişimlerin sorgulanamayacağını ve bakanlık veya il/ilçe milli eğitimden gelen emirler olduklarını vurguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şöyledir;

K1: Bir değişim varsa hızlı bir şekilde kurul toplantısı yapılır. Kararlar açıklanır. Arkadaşlar bugünden sonra böyle davranıyoruz denir. Genelde çok ayrıntıya girilmez ya da görüş alınmaz. Zaten bakanlık kuralı öyle koymuştur bize de uymak düşer derler.

K3: Yöneticiler genelde pek açıklama yapmazlar. Resmi evrakı paylaşırlar ve yapmamızı isterler. Genelde durum böyle oluyor.

K8: Hemen uygulatırlar. Bir düzenleme yapmanız gerekiyorsa 1 hafta içerisinde bu yapılır. Yönetmelikten ne geldiyse uygulamak isterler. Bu konuda idaremiz tatlı serttir.

Değişimle ilgili süreçte yöneticiler tarafından herhangi bir yaptırım veya teşvik olup olmadığına yönelik görüşlerde ise katılımcılardan 5'i teşvik veya yaptırımla karşılaşmadığını, 5'i ise karşılaştığını belirtmiştir. Katılımcılar teşvikle ilgili görüşlerde yöneticilerin motive edici konuşmalar yaptıkları, kurum kültürüne aidiyet için çaba gösterdikleri ve olumlu yaklaşımlarda bulduklarını ifade etmişlerdir. Yaptırımla ilgili düşüncelerinde ise öğretmenlerin maddi ve manevi yaptırımlarla korkutulduğunu ve ceza verildiğini belirtmişlerdir.

Güç boyutunda elde edilen diğer bulgularda katılımcıların BİLSEM'lerdeki politika, yöntem, model, yönerge vb. değişime adapte olma konusu irdelenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu herhangi bir konudaki değişime uyum sağlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Bununla beraber katılımcılar değişime uyum sağlayabilmeleri için bazı temel koşullarının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu temel koşullar değişimin öğrenci ve kurum lehine bir olması, akla ve mantığa uygun olması ve yapılan değişime karşı inanca sahip olmalarıdır. Bu temel koşulların olduğu değişimlere uyum sağlayabileceklerini aksi halde bu uyumu göstermeyeceklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan K6 bu konudaki görüşlerini "*Değişimin kurum için verimli ve faydalı olacağına inanırsam anında uyum sağlarım. Sadece ikna olmam lazım. Yapılacak değişikliğin öğrencilere faydası olacak bir değişiklikse hiç düşünmem.*" cümleleri bulguları destekler niteliktedir. Benzer biçimde konu ile ilgili katılımcılardan K1 "*Akla ve mantığa uygunsuzsa uyum sağlarım. Aksi haldeyse direnirim veya isteksiz bir biçimde yerine getiririm.*" cümleleriyle değişimi akla ve mantığa uygunluk koşuluyla yerine getireceğini belirtmiştir. Bu düşüncelerin aksine ise katılımcılardan yalnızca üçü değişime uyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerinde değişime kolay kolay adapte olamadıklarını, değişim olduğunda gergin ve huzursuz olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara örnek olarak K2'nin "*Değişime kolay kolay adapte olamıyorum. Niye dersiniz? Hızlı bir değişime, bir anda gelen değişime adapte olamıyorum. Öncelikle değişimden haberdar olmam, ne olduğunu bilmem lazım. Bunu benim benimsemem lazım.*" cümleleri örnek teşkil edebilir. Bu bulguların yanı sıra öğretmenleri değişime karşı motive eden faktörler değişimin akla ve mantığa uygun olması, öğretmen, öğrenci ve kuruma fayda sağlaması, öğretmenlerin değişimin gerekliliğine ikna edilmesi ve maddi/manevi teşvikin sağlanmasıdır.

6.1.5. İstikrar Boyutuna İlişkin Görüşler

İstikrar boyutunda elde edilen bulgularda katılımcıların herhangi bir uygulamayla ilgili değişimin tam anlamıyla sonuç alabilmesi için yapılması gerekenlere yönelik görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda katılımcıların tamamı birçok farklı öneri getirmişlerdir. Bu öneriler belirli başlıklar altında verilebilir. Bu başlıklar kurum yöneticileri, öğretmen ve politika geliştiricilerdir. Katılımcıların görüşlerine göre kurum yöneticileri değişimin tam anlamıyla sonuç alabilmesi için kararlı olmalı, gerektiğinde risk alabilmeli, esnek uygulamaları yönetebilmeli, değişimi ve nedenlerini paydaşlara iyi bir biçimde anlatmalı, değişimle ilgili paydaşların görüş ve önerilerini dikkate almalı ve kurum içinde verimliliği artıracak önlem ve uygulamaları yerine getirebilmelidir. Katılımcılardan K1'in konu hakkındaki görüşleri "*Gerçek bir değişimin olması için idarecinin biraz risk alması gerekir. Ayrıca değişim hakkında bilgi sahibi olmalı ve bunu diğer kişilere aktarabilmeli. Ayrıca öğretmen ve velinin desteğini de almalı. Bu sayede değişiklik çok daha hızlı olur.*" cümleleri ile aktarmıştır.

Benzer biçimde K6’da kurum yöneticilerin verimliliği artırmak için yapması gerekenleri “*En önemli şey bence çalışan personelin kurum kültürüne sahip olmasıdır. Yani kurumda bir arada hareket edebilmek çok önemlidir. Bu nedenle iletişimin çok önemli olduğuna inanıyorum. Yöneticiler bu kültürün oluşturulmasını sağlamalıdır. Gerisi gelecektir.*” görüşleri ile açıklamıştır. Öğretmenlerle ilgili düşüncelerde ise öğretmenler değişime karşı istekli olmalı, uyum sağlamalı, motivasyonunu ve değişimin gerekliliğine yönelik inancını yüksek tutmalı, veli ve öğrencilere gerekli bilgi ve açıklamaları yapmalı, diğer meslektaşlarıyla iletişimini ve iş birliğini artırmalıdır. Bu bulgularla ilgili görüş bildiren K5 konu hakkındaki görüşlerini “*Bizler değişime karşı daha motive ve istekli olmalıyız. Tabi bu değişimin bize iyi açıklanmasıyla ilgili. Bunu bilirsek değişime karşı daha motive oluruz. Ayrıca değişimin gerekliliğine yönelik inancımızda artar.*” cümleleri ile açıklamıştır. Katılımcıların değişimle ilgili politikalarla ilgili görüşlerde ise politika geliştiricilerin değişimi akla ve mantığa uygun bir biçimde dizayn etmeli, değişimin nedenleri net bir biçimde ortaya koyulmalı, olağan ve olağanüstü planlar önceden belirlemeli, değişimle ilgili alt yapı oluşturulmalı, uygulama sürecindeki sorunlarla ilgili çözümler açık ve anlaşılır olmalıdır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşlerinden bazıları şöyledir;

K7: Değişimin çok iyi programlanması lazım. Alt yapının çok iyi oluşturulması lazım. Değişimde kullanacağımız her argümanın çok iyi temellendirilmesi lazım. Değişimin planlayıcılarının o değişim sürecini ciddi anlamda mantıksal bir forma oturması lazım. Yapılan pilot uygulamaların sonuçlarının bizimle paylaşılması da gerekiyor. Çünkü bilimsel veriyi öğretmene verdiğiniz anda hemen o bilimin arkasından gider. Böyle bir yönümüz var.

K3: Değişim uygulanabilir adımlarla başlamalıdır. Karşılaşılan sorunlar doğrultusunda yeni adımların revize edilmesi ve kişilerin yaşamış olduğu aksaklıklar göz önüne alınarak o bölgeye tampon ek bazı çalışmalar yapılması süreci daha da hızlandırır. Bu sürecin devamında ne oldu? Bu insanlar ne yapıyorlar? Bu insanların yaşamış oldukları sıkıntıları baştan yaşamamaları için ne yapabiliriz? Aksaklıklarda kime gidilir, başvuracak kişi de belli olmalı. Gerçekleştirilmek istenen değişimin istikrarının sağlanması için yapılması gereken, aksayınca yapılması gereken ve alternatif planlar tamamen net olmalı.

Elde edilen diğer bulgularda katılımcıların BİLSEM’lerdeki değişimlerin devamlılığı ve sürekliliği hakkındaki görüşleri elde edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu değişimlerin devamlı ve sürekli olmadığını bu nedenle kısa zamanda tekrarlayan değişikliklerin olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan K4 konu hakkındaki görüşlerini “*Maalesef herhangi bir değişimle ilgili oturaklı, planlı ve uzun vadeli bir politika yok.*” biçiminde ifade etmiştir. Benzer şekilde K8 de BİLSEM’lerdeki değişimin sürekli ve devamlı olmamasını “*Genelde daire başkanları değiştiğinde politikalar değişebiliyor. Bir önceki başkan gidiyor diğeri geliyor. O da farklı bir şey uygulamak istiyor. Buna benzer şeyler gördüm. Daha önce farklı bir bakış açısıyla gidiliyorken sonra başka şeyler olabiliyor.*” cümleleriyle vurgulamıştır. Katılımcılardan yalnızca üçü ise genel olarak değişimleri devamlı ve sürekli olarak nitelendirmiştir. Dolayısıyla bu üç katılımcının BİLSEM’lerdeki değişimlerin kısa zamanda tekrarlayan değişikliklerden oluşmadığını düşündükleri söylenebilir. Örneğin K9 “*Ben hiç karşılaşmadım, tekrarlayan değişim olmuyor. Genelde uzun soluklu oluyor. Bir değişim olduysa bir süre öyle gidiyor. En az üç dört yıl o değişimin üzerine ani değişiklikler yapılıyor.*” cümleleriyle düşüncelerini dile getirmiştir. Katılımcılardan değişimlerin devamlı ve sürekli olmadığını beyan edenler bu durumun BİLSEM’lerdeki bazı olumsuz etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların belirttikleri olumsuz etkiler değişime karşı inancın ve motivasyonun azalması, verilen çabanın ve emeklerin boşa gitmesi, akademik ilerleme sürecindeki kayıplar, istikrar ve çalışma düzeninin bozulması, kurumsallığın zedelenmesi, kurum içi gerginlik ve kaostur. Katılımcıların konu ile ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir;

K6: Eğitim programlarında o kadar sık değişim görürsünüz ki bu da aslında istikrarın bozulduğunu gösteriyor. Verimi etkiliyor. Kurumsallığı da zedeliyor. Motivasyonunuz düşüyor. Hani normal milli eğitim çatısı altında bunu bu düzeyde görmezsiniz. Özellikle BİLSEM’lerin sadece bir yönergeye sahip olması içerisine istenildiği zaman bir yama

yapılmasına neden oluyor. Yönetmelikte bunu değiştirmek bu kadar kolay değil aslında. O yüzden belki de yönetmeliğe dönemiyoruz. Yani yaparsak bazı şeyleri değiştiremeyiz mantığı da olabilir.

K8: Bazı şeylerin sık sık değişmesi sisteme olan inancı sarsıyor. Aslında siz kendi sisteminizi oluşturmaya çalışıyorsunuz. Fakat program değişiyor, öğrenci seçimi değişiyor, sistem değişiyor. Kendiniz sistemli bir şekilde devam etmeyi düşünüyorsunuz. Fakat çabanız boşa gidiyor.

İstikrar boyutunda elde edilen diğer bulgularda katılımcıların tamamı BİLSEM’lerde yapılan değişimlerde içsel veya çevresel faktörlerden dolayı gerçekleştirilmek istenen reforma karşı direnç oluştuğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bu görüşlerinde dokuz katılımcı öğretmenlerin belirli bir direnç gösterdiğini ifade ederken katılımcılardan biri öğretmenlerin belirli bir direnç göstermediğini, çoğunlukla veliler tarafından bir dirençle karşı karşıya kaldığını belirtmiştir. Katılımcılar değişime karşı direncin temel sebeplerini sık yapılan değişimlerin yarattığı kaygı, belirsizlik ve olumsuz deneyimler, motivasyon ve istekliliğin az olması, değişimin paydaşlara iyi açıklanmaması ve nedenlerinin yetersiz olması, teknolojik yenilikleri kullanma konusundaki eksiklikler, öğretmen ve velilerin çıkarlarına ters düşen durumlar, iş yüklerinin artması, değişimin uygulama sahasında karşılığının olmaması, kurum, öğretmen ve öğrenci aleyhine uygulamalar olarak açıklamışlardır. Ayrıca değişime karşı direncin var olduğunu ifade eden bütün katılımcılar bu direncin değişimin hızını ve yerleşme gücünü etkilediğini ifade etmişlerdir.

6.2. Kurum Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kurum yöneticileri görüşlerine ilişkin bulgular *PNK*’nin *belirginlik, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar* temalarından oluşmaktadır.

6.2.1. Belirginlik Boyutuna İlişkin Görüşler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamı eğitim süreci içerisinde herhangi bir konuda bir etkinlik, uygulama, model veya rehberlik anlayışı vb. konularında reform uygulamaları yapılmasına yönelik talimatlar geldiğini ifade etmiştir. Katılımcılar reformlarla ilgili talimatların çoğunlukla MEB, MEB Daire Başkanlığı, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden geldiğini bunun yanında son zamanlarda pandemi dolayısıyla İç İşleri Bakanlığında ilgili talimatlar geldiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar reformlarla ilgili talimatların çoğunlukla eğitim-öğretim yılının başında geldiğini dolayısıyla belirli bir düzenin olduğunu bunun yanında bazı sorunları gidermek için acil tedbirlerinin iletilmesi talimatların geldiğini de belirtmiştir. Talimatlarla ilgili konuların ise çoğunlukla müfredat/eğitim modeli çerçevesindeki kazanımlar, proje, etkinlik ve uygulamalar, yönerge/yönetmeliklerle ilgili değişimler ve pandemi dolayısıyla yapılması gereken düzenlemeler hakkında olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılardan K11’in görüşleri şöyledir;

K11: Talimatların hepsi bakanlığımızdan direk genel müdürlüğümüzden ve daire başkanımızdan geliyor. Mesela TEKNOFEST var ve buna daha çok öğrencimizin katılımı isteniyorsa bununla ilgili direktif geliyor. Reformlarla ilgili talimatlar öyle dönem ortasında pat diye gelmiyor. Bir takvimimiz var, girmemiz gereken yarışmalar, girmemiz gereken 4004-4006 gibi bilimsel araştırma yarışmaları var. Bunun dışında bakanlık bu stratejik öneme sahip çocukları korumaya yönelik gerekli bir şey varsa bunu da dönem ortasında talimat olarak gönderir.

Katılımcıların reformlarla ilgili gelen talimatların açık, net ve belirginliğine yönelik görüşlerinde, katılımcılardan 4’ü talimatları çoğunlukla açık, net ve belirgin olarak belirtmektedir. Bununla beraber bu katılımcılar talimatlarla ilgili bazı konularda karmaşık, anlaşılması güç veya yoruma açık ifadeler olduğunu da ifade etmiştir. Örneğin K12’nin “*Bu talimatlar çoğunlukla açık, net ve belirgin. Ancak bazen anlamadığımız, açık olmayan kısımlar oluyor. Bunlarla ilgili de biz bunları hazırlayan kişilere çok kolay ulaşabiliyoruz ve sorularımızı sorduğumuzda bilgi alabiliyoruz. Bununla ilgili bizden görüşler alınarak değişiklikler de yapılıyor.*” görüşleri bulguları destekler niteliktedir. Bu görüşlerin aksine ise katılımcılardan K13 gelen talimatların çoğunlukla açık, net ve

belirgin olmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla talimatların çoğunlukla karmaşık, anlaşılması güç ve yoruma açık olduğunu belirtmiştir. K13'un görüşlerinde "Anlayacağımız şekilde gelmiyor. Yoruma açık oluyor ve tek sayfalık yazının bile aylarca tartışmasının sürdürüyoruz." cümleleri ön plana çıkmaktadır. Talimatlar içerisinde karmaşık, anlaşılması güç ve yoruma açık olduğunu ifade eden katılımcılar özellikle uzaktan eğitim, ek dersler, norm kadro, uygulama ve etkinlikler ve bazı resmi yazılara vurgu yapmışlardır. Katılımcıların bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir;

K13: Eylül ayında eğitim-öğretim uzaktan başlanacak denildi. Milli Eğitim Bakanlığında ek dersle alakalı bir yazı geldi. Normalde ayın 30'unda ek dersle ilgili bütün evrakları İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne teslim etmemiz gerekiyordu. Biz yazıdan bir şey anlamadık. Hiçbir şey yapamadık. Görüş almak için yazı yazdık. Bunun dışında norm kadroyla ilgili sorunlar oluyor. Bir yazı geliyor ve nasıl hesaplayacağımızı anlayamıyoruz.

K12: Genellikle net olmayan talimatlar uygulama aşaması ile ilgili kısımlar. Ne yapacağımızı biliyoruz ama nasıl uygulayacağımıza yönelik bilgiler bulanık oluyor. Biz tamam bunu yaparız ama nasıl yaparız. Yaptığımızda karışılacağımız güçlükleri düşündünüz mü? Öğrenciye, öğretmene ve veliye bunu verdiğimizde, öğretmen bunu yaparken fiziki olarak bizim durumumuz imkanımız var mı? Yeterli mi? Siz yaptınız ama hep fiziki imkanı düzgün bir yeri düşünerek yaptınız, imkanları ve ekonomisi kısıtlı bir yeri düşündünüz mü? bize uygun değil bu dediğimizde siz de şu şekilde yapın diye alt detayları bizim koşullarımıza göre değiştirebiliyorlar.

Katılımcılar talimatlar içerisindeki karmaşık, anlaşılması güç veya yoruma açık ifadeleri olduğundan öğretmenlerle yöneticiler arasında sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Bu sorunların giderilmesi için ise mevzuatı incelediklerini, hukuk bürosuna başvurduklarını, tebliğ dergisini incelediklerini ve sorunlara çözümler üretmek için gerekli mercilerle görüşmeler yaptıklarını dile getirmişlerdir.

6.2.2. Tutarlılık Boyutuna İlişkin Görüşler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların çoğunluğu BİLSEM'lerde yapılan reformlarda sıralı ve birbirini tamamlayan çalışmalar olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Diğer bir ifade ile katılımcıların çoğunluğu BİLSEM'lerdeki reform hareketlerinde eski ve yeni uygulamaların birbiriyle çelişmediğini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu konudaki görüşlerinde reformların önceki çalışmaların devamı niteliğinde olduğunu ve süreç içerisindeki değişikliklerin de uygulamalardaki aksayan yönleri geliştirmek adına yapıldığını ifade etmektedir. Katılımcılardan K15'in "Şu ana kadar hep geliştirici oldu. Genelde önceki çalışmaların devamı niteliğinde oluyor, yeni bir düzenleme de oluyorsa bu önceki değişimin aksaklıklarını düzenlemesine yönelik bir çalışma oluyor." cümleleri bulguları destekler niteliktedir. Benzer biçimde katılımcılardan K14'de reformların BİLSEM'lerdeki var olan yapıyı tamamen değiştirecek radikal değişiklikler olmadığını ve birbirini tamamlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu düşüncelerin aksine katılımcılardan yalnızca ikisi reformların sıralı ve birbirini tamamlayan çalışmalar olmadığını dolayısıyla tutarsız olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bu düşüncelerinin temelinde yapılan reformların sürekli birbiriyle çelişmesi ve yapılan reformların geliştirici nitelikte olmaması yatmaktadır. Örneğin K12'nin "Değişiyor ama gelişmiyor. Bizdeki değişim teknolojik olarak dünyanın gelişiyor olmasından kaynaklanıyor. Eğitim politikalarımızda ise bir süreç başlıyor sonra bir anda hiç yaşanmamış gibi siliniyor." cümleleri dikkat çekicidir.

Katılımcılar reform hareketlerinin tutarsız olmasının bir takım olumsuz sonuçlar doğurduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar çaba ve emeklerin boşa gitmesi, kurum yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerinin motivasyon ve verimliliğinin düşmesi, adaptasyon eksikliği, sitem ve şikayetlerin artması, kurum yöneticilerinin süreçte yorgun düşmesi olarak ifade edilebilir. Katılımcılardan K12 bu konudaki görüşleri şöyle açıklamaktadır;

K12: Uygulama sil baştan oluyor. Boşuna çabalamış gibiyiz. O zaman da öğretmenimizin motivasyonu düşüyor. Geçen yıl yaptığımız uygulama ne oldu? dediğinde öğretmenimizin yeni uygulamaya yönelik tekrar motivasyonunu oluşturmaya çalışmak idare olarak bizi de çok yoruyor. Onu yaptın biliyoruz bunu da yaparsın dediğimizde; sorgulayıcı, sitem edici ve

şikayet edici noktalara ulaşıyor ki bu hem idare açısından hem de öğretmen açısından iyi bir durum değil. Öğrencilerin de öğretmenin de verimini düşürüyor.

Bu bulgulara ek olarak katılımcılar özellikle öğrenci ve öğretmen seçme sistemindeki uygulanan politika ve öğrenci grupları ve sayıları ile ilgili çelişkiler olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar öğrenci seçme sistemindeki politikalarda sınav sisteminin yapısı, uygulanan zeka testleri, baraj puanları ve BİLSEM'lere kabul edilen öğrenci sayılarıyla ilgili çelişkiler olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında katılımcılar öğretmen seçme sistemindeki yazılı sınavlar, proje hazırlama sınavları veya mülakatlardaki değişikliklerde çelişkiler olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrenci grupları ve sayılarıyla ilgili çelişkilerde de destek eğitim grupları, bireysel yetenekleri farkındalık grubu ve özel yetenekleri farkındalık gruplarıyla ilgili değişikliklerde öğrencilerin hangi grupta kaç yıl kalacağı veya gruplar arası geçişlerin çelişkilerde dolu olduğu ifade edilmiştir. Katılımcıların çelişkilere ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir;

K13: Öğrenci seçme sisteminde bu sene baraj puanında değişiklikler oldu. Kimse böyle bir değişimi bilmiyordu. Puanlar açıklandıktan sonra öğrendik. Bu değişiklikler yapılırken sınav sisteminde bir değişiklik olmamış. Onun dışında daha önce yayınlanan zeka tanıma testleri farklıydı. Zeka yetenek tanılama testlerinin BİLSEM'lere hazırlık kurumlarının eline geçtiği düşünülüyor ve Eskişehir'deki bir üniversitede zeka tanılama ölçeği hazırlanıyor. Bakanlık yabancı testlere para vermek istemiyor ve Türk ölçeğimiz olsun diyor. Bu ölçek çok zayıf bir test olduğu için bu ölçek kullanılmaya başlandıktan sonra tanımlanan öğrenci sayısı artıyor. Yani bu öğrencilerin tam anlamıyla zekayı ölçmediği anlaşılıyor.

K11: 2008 yılında BİLSEM'e büyük oranda öğretmen alımı gerçekleştirilmişti ve bu alımda öğretmenler bir sürü kriterden geçmişti. 10 günlük bir kamp oldu. Onun öncesinde yüksek lisans veya doktora yapmış öğretmenler yazılı sınava, proje hazırlama sınavına ve ardından mülakata tabi tutularak alınmıştı. Şimdi ise öğretmen alım süreciyle ilgili geriye giden bir süreç yaşadık. Eskiden çok daha iyi bir öğretmen alım sistemi vardı. Yani şu anda sadece mülakata veya ön puanlamaya dayalı.

K12: Bireysel yeteneğe girecek öğrenci 5. Sınıftan başlamalı diyor. Öncesindeki destek eğitime diyelim ki 2. Sınıfta başladıysa öğrenci. Destek eğitimin 2 eğitim öğretim yılında yapılması gerektiği söyleniyor. Çocuk 2. Sınıfta destek 1 eğitiminde, 3. Sınıfta destek 2 eğitiminde, 4. Sınıfta geldi e BYF'ye geçmesi lazım, ama geçemiyor. Çünkü BYF'yi 5. Sınıftan başlat diyor. E biz 4. Sınıftaki çocuğu ne yapacağız? Ya destek 2 grubunu bir sene daha vereceğiz, ama siz diyorsunuz ki 2 eğitim öğretim yılında bitirin diyorsunuz. Orada bir bulanıklık var, bir dönem destek 3 grubu çıktı. Destek 3 grubunu bu sene tekrar geri kaldırdılar.

Tutarlılık boyutunda elde edilen diğer bulgularda katılımcıların tamamı yapılan reformlarda öğretmenlerin inisiyatifine bırakılan ve yorumlamaya açık ifadeler olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları tarafından bu durum olumlu olarak değerlendirilirken bazıları tarafından olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Olumlu görüş bildiren katılımcılar bu durumun BİLSEM'lerin özgürlükçü ve esnek yapısının bir sonucu olduğunu ve sorunların çözümü için hızlı müdahale gerektiren konularda bu durumların normal olduğunu ifade etmiştir. Örneğin katılımcılardan K14 konu hakkındaki görüşlerini "BİLSEM'lerde sistemi kurgulayan, planlayıp uygulayan zaten öğretmendir. Bu yüzden öğretmenin dinamiğine göre onun yorumlamasına göre gerçekleşmesi normaldir." bulguları destekler niteliktedir. Bunun yanında katılımcılardan K11'de hızlı müdahale gerektiren konularla ilgili görüşlerini "Bazen hızlı karar almak zorunda kalıyoruz ve o alınan kararlar eğer büyük bir kriz anıysa öğretmen arkadaşların o kararı özümsemesi gerekiyor. Onun inisiyatifinde yürüyor. Örneğin biz bunu uzaktan eğitim konusunda yaşadık." biçiminde ifade etmiştir. Bu görüşlerin aksine olumsuz görüş bildiren katılımcılar bu durumun bir kaos ortamı oluşturduğunu, öğretmen ve yöneticiler arasında çatışmaya neden olduğunu, uygulamalarda farklılaşmaların ve planlama eksikliklerinin yaşanmasına sebebiyet verdiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar olumsuz durumlarda öğretmenleri zorlamadıklarını, mantıklı ve tutarlı açıklamalar yaptıklarını, ortak kararlar almaya çalıştıklarını ve uygulamaları öğrenci yararına sürdürdüklerini belirtmişlerdir.

6.2.3. Otorite Boyutuna İlişkin Görüşler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamı otorite boyutunda yer alan görüşlerinde BİLSEM’lerdeki herhangi bir politika veya uygulama değişikliği sürecinde karar alma süreçlerinde yer aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 4’ü hem bakanlık hem de kurum düzeyindeki kararlara katıldığını ifade ederken katılımcılardan yalnızca biri sadece kurum düzeyindeki kararlara katıldığını ifade etmiştir. Bu bulgulara yönelik bazı ifadeler şöyledir;

K10: Bakanlıktan gelen herhangi bir karara alma sürecine katılmadım veya herhangi bir çalışmaya katılmadım. Fakat kurum içerisindeki kararlarda söz sahibi oluyorum. Bu konuda fikirlerimi mutlaka belirtiyorum.

K15: Bakanlık boyutunda kararlara katılıyoruz. Kurum düzeyinde de karara katılım sağlarız. Müdür bey hepimize sorar, öyle karar alır.

Bu düşüncelerin yanı sıra katılımcıların çoğunluğu hem kurum düzeyinde hem de bakanlık düzeyindeki karar alma sürecinde ifade ettikleri görüşlerin karşılığını bulduğunu ve uygulandığını ifade etmiştir. Örneğin Katılımcılardan K14 konu hakkındaki düşüncelerini “*Bakanlık işleyişi gerçekten koordinasyon noktasında güçlü. Bir karar alınacağı zaman her birimizden rapor gidiyor. Raporlar bölge raporu oluyor, işte Türkiye geneli rapor oluyor ve değerlendiriliyor. Tepeden inme hadi biz yaptık geldi kararları yok.*” biçiminde dile getirmiştir. Katılımcılardan yalnızca biri ise bakanlık düzeyinde alınan kararlara yönelik ifade ettiği görüşlerinin dönütlerini göremediğini belirtmiştir. K12’nin konu hakkındaki cümleleri şöyledir;

K12: Görüşlerimiz alınıyor, kararlarımız ne kadar uygulanıyor bir fikre sahip değilim. Belirttiğimiz fikirlerin kuruma, yeniliklere, değişime yönelik dönütünü henüz görmedim.

Otorite boyutunda elde edilen diğer bulgularda öğretmenlerin yapısal bir değişimi benimseme veya benimseme durumunda ortaya çıkan etmenler ele alınmıştır. Katılımcılar öğretmenlerin yapısal değişimi benimsediklerinde uygulamaların daha hızlı gerçekleştiğini, motivasyonlarının daha yüksek olduğunu ve uygulama sonuçlarının daha çabuk elde edildiğini ifade etmişlerdir. Örneğin K11 konu hakkındaki görüşlerini “*Benimseme durumunda hızlı bir şekilde uygulanır. Bazı danışman öğretmenlerimiz daha hızlı hareket eder, motivasyonu daha yüksektir ve daha hızlı sonuç alırlar.*” biçiminde ifade etmiştir. Bu düşüncelerin aksine katılımcılar öğretmenlerin yapısal bir değişimi benimsediklerinde tepki gösterdiklerini, itiraz ettiklerini ve uygulamaları gerçekleştirme noktasında yavaş davrandıklarını belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar kurum yöneticileri olarak öğretmenleri ikna etmek için birtakım çalışmalar yürüttükleri ifade etmişlerdir. Bu çalışmalarda öncelikle yapısal değişimi iyi bir biçimde algılamaya çalıştıklarını daha sonra öğretmenlere yapısal değişimi ve süreci açıkladıklarını, öğretmenlerin görüş ve fikirlerini alarak ortak karar almaya çalıştıklarını, karşılıklı güveni sağlamak için tutarlı davranışlarda bulduklarını ve iletişimi güçlendirmeye dönük çalışmalar yürüttüklerini ve uygulamadaki aksayan yanları azaltmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguları destekleyen ifadelerden bazıları şöyledir;

K13: Önce kendimizi sürece yönelik hazırlayıp daha sonrasında arkadaşlarımıza bunu doğru bir dille açıkladığımız zaman öğretmen arkadaşlar sürece uyum sağlıyorlar ve bu bütünün parçası olmak istiyorlar. Bu konuda iletişim ve denge çok önemli. Biz tutarlı olduğumuz sürece öğretmen yanımızda oluyor. Mesela “arkadaşlar bize gelen yazı bu biz sizlerin de görüşlerinize ihtiyacımız var” dediğimiz zaman zaten öğretmenin bize karşı bir inancı oluyor.

K12: Kurumumuza gelen yeni bir uygulamanın kurum yöneticisi tarafından nasıl açıklandığı nasıl anlatıldığı çok önemli. Gelen durumun artlarına, pozitif taraflarına bakıyoruz. Daha sonra bunları öğretmenimize aktarıyoruz. Öğretmenimiz olumsuz yanları var dediği zaman öğretmenim bu yeniliğin pozitif tarafına iyi bakalım, negatif yanları varsa uygulamada bunu ortada kaldıralım diyoruz. Öğrenci yararına olan tarafını alıyoruz. Biz bakanlık yaptı oldu veya müdür yaptı oldu şeklinde bir ifade ile değil, biz bu sıkıntıyı bu problemi beraber en aza nasıl indiririz bunun için çalışıyoruz.

6.2.4. Güç Boyutuna İlişkin Görüşler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcılar güç boyutunda BİLSEM’lerdeki politika, yöntem, model, yönerge vb. değişimi sürecinde yöneticilerin uygulamalarını değerlendirmişlerdir. Katılımcıların tamamının yönetici uygulamalarıyla ilgili olumlu ifadelerde bulunduğu tespit edilmiştir. Bu ifadelerde katılımcılar değişim sürecinde öncelikle öğretmenlere değişim hakkında bilgi vermek için toplantılar yaptıklarını bu toplantılarda gerekli açıklamaları yaptıklarını, değişimin olumlu ve olumsuz yanlarını öğretmenlere aktardıklarını ve gerekli görevlendirmeleri yerine getirdiklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanında toplantılarda öğretmenleri değişim sürecine dahil etmek için çalıştıklarını, öğretmenlerin görüş ve önerilerini dinlediklerini ve ortak kararlar aldıklarını belirtmişlerdir. Değişimin uygulanma sürecinde öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu desteği sağladıklarını, gerekli planlama ve düzenlemelerde öğretmenlere yardımcı olduklarını ve sorunlarla ilgili çözüm yollarını aradıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar ayrıca öğretmenlerle karşılık güveni inşa etmeye çalıştıklarını, kurum içerisinde herkese eşit bir biçimde yaklaştıklarını ve birlikte hareket etme duygusunu güçlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının konu hakkındaki görüşleri şöyledir;

K13: Hızlı bir şekilde toplantı düzenlerim. Öğretmenlerin değişimi öğrenmelerini sağlarm aynı anda yorumlayıp uygulamalarını sağlarm. Üzerimize düşen görevi yerine getirmek için bilgilendirme ve görevlendirmeyi yerini getiririm. Öğretmenlerin durumu analiz etmesini sağlarm. Birlikte hareket edebilmek için bu önemli. Herkesin eşit bir biçimde görev almasını sağlarm ve aidiyeti güçlendiririm.

K12: Öncelikle öğretmenin sürecin içinde olmadığı hiçbir karar uygulanmaz. Siz öğretmeninizle beraber, onların yanınızda olmadığı hiçbir işte parmağını kaldırıp bir yere koyamazsınız. Çünkü uygulayacak olan öğretmendir. Biz yaptığımız değişimlerde öğretmenlerimizle karar veririz. Bütün eksilerini artılarını görürüz. Herkesi dinleriz idareci olarak, herkesi dinlediğimiz için de masanın üzerine koyduğumuz şartlar içerisinde de bir süzgeçten geçiririz, kendi yönetim süzgecimizden de geçiririz. Sonra uygulamayı yerine getiririz

Bu bulguların yanı sıra değişim sürecinde katılımcıların tamamı öğretmenlere herhangi bir yaptırımında bulunmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan ikisi ise öğretmenleri resmi olarak olmasa da teşvik ettiklerini dile getirmiştir. Örneğin K14 teşvik konusundaki fikirlerini “Örneğin bazı materyal gelmiştir. Bu materyalleri öğretmen arkadaşlarımıza veririz. Bu onları mutlu eder ve onlar için bir teşvik olur.” cümleleriyle dile getirmiştir. Güç boyutunda elde edilen diğer bulgularda katılımcıların BİLSEM’lerdeki politika, yöntem, model, yönerge vb. değişime adapte olma konusu irdelenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu herhangi bir konudaki değişime uyum sağlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan K15 konu hakkındaki düşüncelerini “Değişime hızlı bir biçimde uyum sağlarm. Yaşımla mı alakalı bilmiyorum. Yani bize öyle öğretilmiş, öyle alışmışız” biçiminde ifade etmiştir. Bu görüşlerin aksine katılımcılardan ikisi değişime kolay adapte olamayacaklarını belirtmiştir. Değişime kolay adapte olamayacaklarını ifade eden katılımcılar değişimin radikal bir değişiklik olup olmadığına, değişim hakkında yeterli bilgiye sahip olup olmamasının, değişime yönelik inancının, değişimin faydalılığına yönelik düşüncelerinin ve değişimle ilgili karar alma sürecinde bulunup bulunmadığının bu süreci etkilediğini belirtmişlerdir. Değişime kolay bir biçimde adapte olamayacağını belirten katılımcılardan K14’ün “Değişim çok radikal bir değişimse, sürece dahil bir bilgim yoksa ve değişimde benim gördüğüm çok büyük aksaklıklar varsa ciddi sıkıntı yaşıyorum. Uyum sağlayamıyorum. Değişimin değişmesi için mücadele ediyorum. Değişime direniyorum.” görüşleri bulguları destekler niteliktedir. Bu bulguların yanı sıra katılımcılar değişim sürecinde onları motive eden faktörleri değişimin gerçekleşmesinde örnek olmak, akademik başarı, değişimin öğrenci faydasına olduğuna yönelik inanç, öğretmenlerin değişimi kabul etmesi ve uygulaması ve öğrencileri değiştirmek, insanlara değer katmak ve iyi işler başarmak gibi idealler olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

K12: Beni motive eden faktör öncelikle içsel doyumdur. Öğrencilere çok fayda sağlayacak bir eğitim uygulamasını keşfettiğimde bu beni çok mutlu ediyor. Bu da benim hareketlerime davranışlarıma yansıyor. Değişime uygundur. İdeallerim var, öğrencileri değiştirmek,

karşılaştığım insanlara değer katmak, onlara katkı sağlamak ve en sonunda ben çok güzel yasadım, çok iyi işler yaptım diyebilmek.

K13: Değişim öğrencileri olumlu etkileyecekse ben motive olurum. Değişimin olumlu etkilerini gördükçe mutlu olurum. Öğretmenler daha motive şekilde çalışıyorsa mutluydu ben mutlu olurum. Değişimde benim görmediğim noktaları görüp yerine getiriyorlarsa daha motive olurum.

6.2.5. İstikrar Boyutuna İlişkin Görüşler

İstikrar boyutunda elde edilen bulgularda katılımcıların herhangi bir uygulamayla ilgili değişimin tam anlamıyla sonuç alabilmesi için yapılması gerekenlere yönelik görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda katılımcıların çoğunluğu ilk olarak değişimin gerekliliği hakkında bütün paydaşların inanca sahip olmasını ifade etmiştir. Dahası değişimi ve gerekliliğinin paydaşlara iyi bir biçimde açıklanması, uygulamanın sürecindeki eksikliklerin tespiti ve giderilmesi, uygulama sonucunda elde edilen sonuçlarla ilgili bilgilendirmelerin yapılmasının süreci etkileyeceği ifade edilmiştir. Bu düşüncelere ek olarak değişim konusunda kararlı olmanın, sorumluluk almanın, kurum içerisinde karşılıklı güven ve aidiyetinin duygularının oluşturulmasının ve yüksek motivasyonun değişim konusunda tam anlamıyla sonuç alınmasını etkileyen unsurlar olduğu belirtilmiştir. Ayrıca değişim sürecinde kişileri sadece uygulayıcı olarak değil değişimi geliştiren kişiler olarak sürece dahil etmenin de büyük önem arz ettiğini dile getiren katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcıların konu hakkındaki görüşlerinden bazıları şöyledir;

K15: Değişimle ilgili çalışmayı yapmamız için o çalışmanın gerekliliğine inanmamız lazım. Daha sonra kurum yöneticileri ve öğretmenler arasında karşılıklı güven olmalı. Herkes özverili çalışmalı ve sorumluluk almalı. Öğretmen idareye güvenirse iş yapıyor, elini taşın altına sokuyor, yani güvenmezse herkese farklı davrandığını düşünüyorsa öğretmen çalışmıyor. İdareye güvenirse uygular, idare de genel müdürlüğe güvenirse uygular yoksa uygulamaz.

K13: Değişiklik yapılacağı konunun neden yapıldığı anlatılırsa, olası sonuçlar anlatılırsa ve uygulama sonucunda bunlar gerçekleşirse herkes ikna olur. Süreçte geri dönütler önemli. Daha olumlu dönüşler görüyorsak bu bizim için motive kaynağı olur.

K11: İnanmak son derece önemli bir faktör. Kararlılık önemli. Çünkü mutlaka eleştirel bir durum olacaktır. Mutlaka bazı insanlar karşı çıkacaktır. Eğer bu doğru bir değişimse tartışılabilir ama yılmamak gerekir. Ayrıca değişim sürecinde "bizim burada hareket etmemizin nedeni budur" biçiminde açıklanırsa ve o mantıklı gerekçeye daha kolay kabul edilir.

İstikrar boyutunda elde edilen diğer bulgularda katılımcıların BİLSEM'lerdeki değişimlerin devamlılığı ve sürekliliği hakkındaki görüşleri elde edilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu değişimlerin devamlı ve sürekli olduğunu dolayısıyla kısa zamanda tekrarlayan değişiklikler olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu görüşlerinde genel olarak BİLSEM'lerdeki temel yapının korunduğunu sadece aksayan ve sorun yaratan konularla ilgili düzenlemeler yapıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca aksayan ve sorun yaratan konularla ilgili düzenlemelerin de eğitimin değişen ve dinamik yapısına uygun biçimde geliştiğini belirtmişlerdir. Örneğin K12 "*Temel yapı aynen devam ediyor. Yani pozitif ilimler matematik, fen bilimleri gibi. Tabii bunlarda da değişim var ama çok keskin değil. Bazen dersi nasıl vereceğimiz değişebilir. Çünkü eğitim ilerleyen, değişen gelişen dinamik bir süreç. Fakat genel olarak bir süreklilik var.*" cümleleri bulguları destekler niteliktedir. Benzer biçimde katılımcılardan K11 de görüşlerini "*Genellikle bir süreklilik var. Yarım kalmaması için belirlenen sürelerde gerçekleştiriyoruz. Ama birtakım sorunlar varsa veya daha pratik uygulamalar varsa değişim gerekiyor.*" biçiminde ifade etmiştir. Bu düşüncelerin aksine ise katılımcılardan K14 BİLSEM'lerdeki değişikliklerin devamlı ve sürekli olmadığını dolayısıyla kısa sürede değişen uygulamalar olduğunu belirtmiştir. K14'ün konu hakkındaki düşünceleri dikkat çekicidir;

K14: Artık yenilik olmasından korkuyorum. Meslek hayatıma baktığım zaman sürekli bir yenilikçi yaklaşım var. Ama yenilikçilik bu değil, yanlış anlaşıldı sanırım. Her gelenin yeni yaklaşımlarla gelmiş olmasından ziyade bazen hiçbir şeyin olmaması pek çok şeyin yapılmasından daha iyi oluyor. Yani yenilikçi adımların biraz yavaşlaması lazım. Bir şey tamamlanmadan yeni bir şeylerin gelince faydası olmuyor. Projeler mesela ülkemizde hep kısa vadeli oluyor. Çok uzun vadeli yeniliklerin olması gerekiyor. Yavaş yavaş, basamak basamak, yerleşe yerleşe ilerlemesi gerekiyor. Üst üste gitmesi gerekiyor.

İstikrar boyutunda elde edilen diğer bulgularda katılımcıların tamamı BİLSEM’lerde yapılan değişimlerde içsel veya çevresel faktörlerden dolayı belirli bir direnç oluştuğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bu görüşlerinde dört katılımcı velilerin belirli bir direnç gösterdiğini, ikişer katılımcı öğrenci ve öğretmenlerin direnç gösterdiğini yalnızca bir katılımcı ise yöneticilerin direnç gösterdiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla katılımcıların çoğunluğunun direncin kaynağının veli olduğu konusunda fikir birliğinde olduğu söylenebilir. Katılımcılar değişime karşı direnç konusunda velilerin nedenlerinin çoğunlukla ders saatlerinin planlanması ve öğrencilerinin aldıkları derslerle ilgili olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin K11 konu hakkındaki düşüncelerini şöyle dile getirmiştir;

K11: En çok öğrencilerin devam ettikleri kurumlar ve devam ettikleri diğer programlarla ilgili sorun yaşıyoruz. Şimdi BİLSEM’ler örgün eğitim değil, biz destek eğitim kurumuyuz. Okuldan önce veya sonra destek eğitim vermek zorundayız ve genelde bu dersler akşam saatlerine kayıyor. O esnada çocukların başka hobileri başka kursları olabilir. Mesela veli salı günü bize kesinlikle uymaz, çocuğumun balesi var, öbür gün basketbolu var, siz bunu şuna göre uygulayacaksınız gibi bir dirence sahip oluyor. Ayrıca karşılaştığımız en büyük dirençlerden bir diğeri çocukların sayısal alana gösterdiği yatkınlık. Hepsi kodlama yapmak için robotlarla uğraşmak için geldiğini zannediyor ama biz çocuklara felsefe eğitimi veya tarih eğitimi veriyoruz. Çocuğa diyelim ki arkeoloji ile ilgili ders verdiğimizde veli arkeoloji dersini görünce tepkide bulunuyor. Ama benim çocuğumun kodlama dersinde olması gerekiyor neden benim çocuğum arkeolojide diye.

Bu düşüncelerin yanı sıra öğrencilerin direnç gösterdiğini ifade eden katılımcılarda velilerin düşüncelerine benzer biçimde ders saatleri ve ders seçimleri konularında öğrenciler tarafından dirençle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların öğretmenlerin ve yöneticilerin değişime karşı direnç göstermesiyle ilgili görüşlerinde değişime yönelik bir inancın olmaması, değişimin var olan sistemi bozacağı fikri veya iş yükünü artıracığı düşüncesinin etkili olduğu ifade edilmiştir. Örneğin K14’ün “Değişime yönelik inancın olmaması etkili oluyor. Var olan sistemi bozacağına inanıyor. Mevcut sistemde işler güzel gidiyor. Yeni gelen sistemin elindeki sistemi bozacağını düşünüyor. Ben bunu yaşadım ve direndim de. Angarya olarak görüyor.” konu hakkındaki görüşleri bulgularla ilgili fikir vericidir. Katılımcıların bu düşüncelere ek olarak katılımcılardan dördü değişime karşı direncin değişimin hızını ve yerleşme gücünü etkilediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan yalnızca biri ise direncin değişimin hızını etkilemediğini belirtmiştir. Katılımcılardan K11 ise yaptıkları reformun gerekliliğine inandıkları takdirde her türlü dirence karşın reform süreci yavaş da işlese istikrarla devam ettiklerini vurgulamıştır, K11 “Bazen direnç siz de biliyorsunuzdur ki Cimer gibi farklı kanallardan size yansıyor, nadir de olsa teşekkürle de dönüşebiliyor. Fakat şöyle söyleyim, iyi ve doğru yaptığınıza inanıyorsanız, zaten gelen mevzuat çerçevesinde en iyisini yapmaya çalışıyoruz, o yüzden oluşan şikayetlerden korkmayıp yılmadan yavaşlasa da yaptığımız iş kararlılıkla devam ediyoruz.”

6.3. PNK’nin Boyutlarının Niteliği ve Boyutların Birbiri ile İlişkisine Yönelik Bulgular

BİLSEM’de görev yapan öğretmen ve yöneticilerin konu ile ilgili görüşleri baz alınarak PNK’nin boyutlarının niteliklerinin varlığı ve boyutların birbiriyle olan ilişkisi incelendiğinde, bir reformun en iyi şekilde uygulanması için iyi anlaşılması gerektiğine yönelik bulgular *belirginlik* boyutunun niteliğinin; *otorite*, *tutarlılık* ve *istikrar* boyutlarının bir reformun yaratacağı uzun süreli değişim için birer itici güç olacağı ve hızlı gerçekleştirilmesi gereken değişimlerde motivasyon faktörüyle *güç* boyutunun niteliğinin göstergesi olarak, alınan görüşlerde ortaya çıkan bulgulardır.

Bir reformun başarılı olması için kararlı bir şekilde devam ettirilmesinin, reformun tüm aktörlerinin reformu konuyla ilgili tam anlamıyla bilgilendirilmesine bağlı olduğu bulgusu kuramın *belirginlik* ve *istikrar* boyutlarını birbirine bağlamaktadır. Bu süreçte iyi bilgilendirilmenin yanı sıra

reformu benimsemelerinin de gerekmesi *otorite boyutundaki* kararlara katılım süreci ile *güç boyutundaki* reform uygulayıcılarının süreci benimsemesi için motive olmalarını dikkate alması sebebiyle *güç ve otorite boyutunu da belirginlik ve istikrar* boyutuna bağlamaktadır. *Tutarlılık boyutu* da reforma olan inancı desteklemesi aksi durumda ise engellemesi sebebiyle, *reformun istikrarını* etkilemekte bu durumda aralarında bir güçlü bir ilişki oluşturmaktadır. Bu kapsamda kuramın boyutlarının birbiri ile özneliğinde oldukça bağlantılı olduğu, gerçekleştirilmek istenen reformun başarılı olmasında da boyutlar arasındaki bu ilişkinin güçlü bir etki yarattığı elde edilen bulgular arasındadır.

7. SONUÇ

Bu araştırmada, eğitim reformlarının başarılı olmasındaki etmenlerin, BİLSEM’de yapılan yeniliklerin, değişimlerin dolayısıyla reformların *PNK*’nin boyutları kapsamında öğretmen ve yönetici görüşleri alınarak analiz edilmesi, görüşlerden elde edilen bulgularla da kuramın boyutlarının niteliğinin ve birbiri ile olan ilişkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda kuramın ‘*Belirginlik*’ boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri analiz edildiğinde çoğunluğun (f.6) BİLSEM’e gelen reforma yönelik yazılarda yapılmak ya da uygulanmak istenilen değişimin açık, net, belirgin olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun da reformların uygulanabilirliğini artırdığı sonucuna erişilmiştir. Bu sonuç Porter ve arkadaşlarının (1988), yapılmak istenen değişimin talimatları ne kadar belirgin olursa, öğretmenlerin onu kullanma olasılıklarının o oranda artıracığı görüşüyle örtüşmektedir. *Belirginlik* boyutuna ilişkin yönetici görüşleri analiz edildiğinde yine çoğunluğun (f.4) reformlara ilişkin gelen yazıların açık, net, belirgin olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Reformun içeriğinde açık olmayan durumlarda da politika belirleyicilere kolaylıkla erişim sağlanabildiği ve anlaşılmayan durumların netleştirildiği vurgulanmıştır. Araştırmada reformların ve aşamalarının net, belirgin olması uygulayıcıların ne yapacağını bilmesi, reformun gerçekleşmesinde kendine düşen rolü üstlenmesi, planlama yapabilmesi ve yol haritasını belirlemesi açısından önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Schleicher (2019)’a göre, bir reformun başarılı olabilmesi için belirgin, net hedeflerinin olması, konu ile ilgili yeterince bilginin verilmesi reform uygulayıcılarının değişim sürecine hazırlanmasında ve paydaşları sürece dahil etmesinde kritik önem taşımaktadır. Ayrıca belirginliğin sağlanması ile reform uygulayıcılarının değişimin sebeplerini anlamalarının ve kendilerine düşen rolü kestirebilmelerinin değişimi kabul etmelerini kolaylaştırdığını göstermektedir. Dahası bu durumun reformun uygulama alanını genişleterek, reformun gerçekleştirilmesinde ortak bir mutabakat oluşturulmasını sağladığı bilinmektedir. Buna karşın araştırmada bazı değişim yazılarında ne istendiğinin net olmadığı, reformun uygulanması için yoruma açık kısımlarının aylarca tartışıldığı da belirtilmiştir. Benzer şekilde Desimone (2002) da yaptığı araştırmada, her yönüyle detaylandırılmamış, belirgin olmayan reform tasarımlarının - özellikle değişim çabasındaki rollerin net olmaması sebebiyle- gerçekleştirilmesinin zaman aldığı ve uygulamayı etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Tutarlılık boyutuna ilişkin görüşler incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu (f.7) BİLSEM’ler de yapılan reformların birbirini tamamlamayan, tutarsız çalışmalar olduğunu vurgularken, kurum yöneticileri (f.3) yapılan reformların birbirini tamamlayan, ardışık ve birbiri ile tutarlı uygulamalar olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler yapılan reformların değişim gerektirse de geliştirmediğini, çoğu kez yapılan değişimin önceki uygulamalarla çeliştiği için kaos ortamı oluşturduğunu ve bu nedenle gerçekleştirilmek istenen değişimin uygulayıcılar tarafından dirençle karşılandığını belirtmişlerdir. Oysa gerçekleştirilmesi gereken reformların birbirini tamamlıyor olmasının da uygulanan reformları güçlendirdiği bilinmektedir (Desimone, 2002). Dahası gerçekleştirilmeye çalışılan bir reformun sürdürülebilirliği yapılan değişimin daha öncekilerle birbirini destekliyor olmasına, birbiriyle tutarlı olmasına dayandığı aksi durumda reformun gerçekleşmesinin büyük engellerle karşılandığı ve uzun vadeli okul gelişimine zarar verdiği tespit edilmiştir (Datnow ve Stringfield, 2000). Nitekim öğretmenler de tutarlı olmayan reformist uygulamalara duyarsız kaldıklarına, görmezden geldiklerine ve insiyatif alarak uygulamadıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla reformların gerçekleştirilmesinde bu davranışlar engelleyici unsurlar olarak ortaya çıkmaktadır.

Yöneticilerin görüşleri incelendiğinde her ne kadar çoğunluk (f.3) yapılan reformların birbirini tamamlar nitelikte tutarlı bir yapı sergilediğini ifade etse de birbiriyle çelişen uygulamalar

olduğunda nasıl bir yol izlediklerine dair soru sorulduğunda yine çoğunluğun (f.3) çalışmaların tutarsız olduğuna yönelik bu soruyu örneklendirdiği görülmüştür. Reformların çoğu kez sil baştan olduğu, eskiyi tamamen rafa kaldırıp yeni uygulamalar yapıldığı, öğrenci seçme ve öğrenme modeli ile ilgili yapılan değişimlerin eski uygulamayı geliştiren değil de halihazırdaki uygulamaları daha da zayıflattığına dair görüşler bildirilmiştir. Bu durumun emek sarfından dolayı sitem ve şikayetlerle birlikte motivasyon ve verimlilik düşüklüğüne sebep olduğu, kurum yöneticilerinin de süreçte bu tutarsızlık ve çelişkiler dolayısıyla karşılaştıkları dirençten dolayı yorgun düşmesi yeniliklerin uygulanmasında engelleyici faktörler olarak görülmektedir. Oysa Desimone (2002)'e göre, gerçekleştirilmeye çalışılan reformlardaki tutarlılık, uygulayıcıların seçim yapmasını gerektirecek gerilimleri hafifletmekte ve gerçekleştirilmeye çalışılan reformun uygulanmasını kolaylaştırmaktadır.

PNK'nin otorite boyutuna göre bir reformun başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin reform sürecinin bir parçası olması, gerçekleştirilmek istenen reform şekillenirken karara katılımlarının sağlanması şarttır. Bu durum öğretmenlerin yapılmak istenen reforma olan inancını artırır, reformun öğrenci gelişimi için değerli olduğuna inanan öğretmen uygulamanın sürdürülebilirliğini sağlar. Böylelikle öğretmenlerin sahipliğinde gerçekleştirilen reform, doğal hesapverebilirlik yaratır ki bu da reformların uygulanmasını kolaylaştırır (Desimone, 2002). Araştırmanın bulguları alanyazınla örtüşmekte, bu boyuta yönelik öğretmen görüşlerinin çoğunluğu (f.9) herhangi bir politika ya da uygulama değişikliğinde, yapılmak istenen reforma yönelik karara kurum bazında da bakanlık bazında da katılım gösterdiklerine dairdir. Bu durum, değişimin önemli bir bileşeni olan öğretmenlerin (Tabari, 2014), reformu gerçekleştirmek isteyen Milli Eğitim Bakanlığı ve BİLSEM'ler tarafından da etkisinin önemsendiğinin göstergesidir. Benzer şekilde Schleicher'in (2016) araştırmaları da kuramı destekler niteliktedir. Schleicher (2016)'e göre, otoriteler tarafından öğretmenleri ve okul liderlerini/yöneticilerini eğitim reformlarının geliştirilmesine katkıda bulunmaya davet etmek, reformların uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Süreçte farklı görüşlerin alınması, uygulayıcıların fikir birliğine teşvik edilmesi, reform gerekçesinin uygulayıcılara iletilmesi, reformun tasarlanması ve uygulanmasında paydaşların katılımı reformun uygulamaya dönüştürülmesine yardımcı olmaktadır.

Öğretmenlere karara katılım esnasında uygulanmak istenen reformu benimsemediğinizde ne gibi bir tablo ortaya çıkar? sorusu sorulduğunda alınan görüşlerde kurum yöneticisinin liderliği ön plana çıkmaktadır. Süreçte gerçekleştirilmek istenen reforma muhalefetin azaltılması için uygulayıcı paydaşlara danışmanlık yapmak ve geribildirimlerle beslemek durumundadır, bunun temelinde de stratejik bir liderlik yatar (Schleicher, 2019). Fakat katılımcıların çoğu (f.7) bu noktada bir liderlikten bahsetmemekte, liderlikten ziyade yöneticilerin yetkisel gücü nedeniyle reformları uygulama noktasında -görünürde- gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum kağıt üzerinde uyguladıkları anlamına gelmektedir ki, Schleicher (2019)'e göre, bir reformun gerçekleşmesi için uygulayıcı paydaşların katılımının göstermelik bir görevin ötesine geçmesi gerekir. Bunun için de öğretmenlerin reformun tasarımına düzenli olarak dahil edilmeleri, konuyla ilgili yetkinliklerinin ve fikirlerinin zaman içerisinde inşa edilmesine katkı sağlar. Bu durum da reformun tasarımına katkı sağlayan her bir paydaşın yapılmak istenen eğitim reformunun gerekliliği, anlamlılığı ve doğasıyla ilgili ortak bir sahiplenme duygusu yaratmasına olanak sağlayacaktır. Nitekim alınan yönetici görüşlerinde de katılımcıların çoğu (f.4) reformlarda alınan karara katıldıklarını bildirmiş, konu ile ilgili ortak fikre varmanın önemine değinmişlerdir. Yöneticiler de alanyazına benzer şekilde reformu uygulayan öğretmenlerin ve paydaşların karara katılıp, değişimi benimsediklerinde motivasyonlarının yüksek olduğunu ve uygulamaların daha hızlı gerçekleştirildiğini vurgulamışlardır. Buna karşın öğretmenler ve yöneticilerden alınan görüşlere göre, her ne kadar görünürde karara katılım sağlasalar da reform tasarımında ifade ettikleri görüşlerin bir karşılığının olmadığı ve alınan kararların uygulama konusunda eyleme dönüşmediği sonucuna varılmıştır.

PNK'ye göre, politikalar/reformlar kanunlar yoluyla yetkiye sahiptir. Bu nedenle yetki ile kapsamlı bir okul reformu gerçekleştirilebilir, ancak bu durum yetki ile uygulama arasındaki ilişkiyi sorgulamaz. Öğretmenler bir reform uygulamasında yetkiden dolayı mı sürece ikna olurlar? Reformun başlamasında *otorite/yetkinin* etkisi olsa da reformun sürdürülmesinde otoriteye ihtiyaç var mıdır? Öğretmenleri reformu sürdürülebilir şekilde gerçekleştirilmesinde yetkinin ötesinde

sürece motive eden güç nedir? Bu kapsamda kuramın *güç boyutu* devreye girer. BİLSEM’de yapılan reformların gerçekleştirilmesinde yöneticilerin neler yaptığı, reformun gerçekleştirilmesi adına ödül/yaptırım uygulayıp uygulamadıkları sorulmuş, öğretmenlerin çoğunluğu (f.6) *yetki boyutuna* dikkat çekerek yukarıdan gelen emirlerin uygulanmak zorunda olduğuna vurgu yapmışlardır. Diğer öğretmenler (f.4) ise süreçte yöneticilerin reformu anlatmak, öğretmenlerin fikirlerini alarak ortak bir karara vardıklarını belirterek yine *yetki boyutuna* atıfta bulunmuşlardır. Ödül ve yaptırım kavramları sorgulandığında katılımcıların yarısı reformların uygulanmasında ödülün ziyade maddi/manevi yaptırımların (ceza vb.) etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum BİLSEM’de yapılan reformlarda *güç boyutunun* etkin olmadığını göstermektedir. Oysa Desimone (2002)’a göre, bir reformda *otorite ve güç dengesi* kurulması gerekir. Yetkinin otoritesi kadar paydaşların motivesinin gücü reformun başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Katılımcılara onları motive eden faktörler sorulduğunda, görüşlerin hemen hemen hepsi öğrenci yararını odak noktaya almakta, öğrenci yararına değişimi gerekli buluyorlarsa, değişimin gerekliliğine inanıyorlarsa reforma hızlı bir şekilde adapte olup gerçekleştirdiklerini vurgulamışlardır. Desimone (2002)’a göre *güç boyutunun* etkililiği reformun sürdürülebilirliği açısından da kritiktir. Bu noktada BİLSEM’de gerçekleştirilen reformlarda güç boyutunun yetkinin gölgesinde kaldığı, *otorite boyutu* ile gerekli dengeyi sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticilerin *güç boyutuna* ilişkin görüşlerinin hemen hemen hepsi, gerçekleştirilmek istenen reformlara yönelik öğretmenler ile ortak kararlar aldıkları, böylelikle onları sürece dahil ettikleri, uygulama sürecinde de her türlü desteği sağlayacak kurumsal liderliği yaptıkları yönündedir. Bu görüşler ile kuramın *yetki boyutuna* atıf yapılmaktadır. *Güç boyutunun* yönetici kademesinde de etkililiğinin olmadığı görülmektedir. Bir eğitim reformunun gerçekleştirilmesinde ve sürdürülmesinde otorite/yetkinin mi yoksa gücün mü uzun vadeli etkisi vardır? sorusunun cevabını alabilmek için de süreçte uyguladıkları ödül ve yaptırımlarla birlikte onları motive eden faktörler irdelenmiş, bu konuda da yöneticilerin tamamı öğretmenlerin aksine süreçte herhangi bir yaptırım uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Reformun gerçekleşmesinde ve sürdürülebilirliğinde motive edici faktörlerde ise yine odak noktada değişimin öğrencinin yararına olması yer almakta, dahası yöneticiler de insanlara değer katmak, iyi işler başarmak gibi bireysel idealler de ön plana çıkmaktadır. Desimone (2002), bir reformun başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi için *otorite/yetki* ve *güç boyutunun* en etkili şekilde birleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü yetki bir reformun başlamasında ve uygulanmasında gerek yasaların gücü, gerek uygulayıcıların reformun tasarımının inşasına dahil olması ile güçlü bir etki yaratsa da *güç boyutu* bu tasarımın aynı etki ile sürdürülmesi adına motive eden faktörleri açığa çıkarmaktadır. BİLSEM’de yapılan reformlarda kuramın *güç boyutunun* *otorite/yetki boyutu* ile aynı dengede olmadığı, oldukça pasif olduğu ortaya çıkmakta, dolayısıyla reformların otorite/yetki etkisiyle başlasa da motivasyonun gücü ile sürdürülebilirliği olmadığı için reformların yarıda kalma olasılığının fazla olduğu düşünülmektedir.

PNK’ye göre başarılı bir reformun en önemli özelliklerinden biri uygulanacak reformun istikrarıdır. *İstikrar boyutunda* da politika belirleyicilerin/uygulayıcıların hareketliliği, yer değiştirmesi, gerçekleştirilmek istenen politika ortamının istikrarı ve reformun gerçekleştirilme hızı kritik faktörlerdir. Desimone (2002)’a göre, okul reformları yavaş işleyen bir süreçtir, bir reformla okulun tamamen dönüşmesi zaman alır. Reform güçlü bir şekilde başlasa da zaman ilerledikçe gücü azalabilir, bu konuda reformun hızını ivmelendirecek ve tam anlamıyla sonuç almasını sağlayacak unsurlar sorulduğunda öğretmenler reformun nedenlerinin tüm paydaşlara doğru bir şekilde aktarılmasının önemli olduğunu ve bu sürece etkili bir şekilde liderlik yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Buna karşın reformun uygulanması zaman alsa da istikrarlı bir şekilde devam ettirmek daha derin ve uzun ömürlü bir uygulama olmasına olanak sağlar (Desimone, 2002). Uygulanmaya çalışılan reformların istikrarı/istikrarsızlığı ve nedenleri incelendiğinde ise öğretmenlerin çoğunluğu (f.7) BİLSEM’de gerçekleştirilmek istenen reformların sürekliliğinin olmadığı, politika belirleyicilerinin değişikliğinde uygulanan reformların da değiştiği bunun da sonraki reformların gerçekleşmesine yönelik inancı ve motivasyonu azalttığı, kurumsallığı zedelediği, kurum içi de gerginlik ve kaos yarattığını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuç, bu kapsamda kuram ile de örtüşmektedir. *PNK*’ye göre bir reformun başarılı ve güçlü bir şekilde gerçekleştirilmesindeki en büyük engel, sahadaki uygulayıcıdan politika belirleyiciye kadar reformun etrafındaki değişen ve

hareketlilik gösteren politika ortamıdır. Reformun etrafındaki herhangi bir oynama reformun geçici olduğuna yönelik görüşü teşvik eder.

İstikrar boyutu kapsamında öğretmenlere değişime direnç göstermelerine yönelik sorular sorulmuş, görüşlerin büyük bir çoğunluğu (f.9) değişime direnç gösterdikleri doğrultusunda olmuştur. Değişime karşı oluşan direnç, reformun uygulanmasını, istikrarını olumsuz yönde etkilemektedir. Direncin sebepleri analiz edildiğinde gerçekleştirilmek istenen reformun belirsizliği, daha önce sık sık yapılan ve sonuç alınmadan değiştirilen uygulamalardan dolayı isteksizlik, kaygı, motivasyon düşüklüğü vb. duygular, reformla ilgili verilen bilginin yetersizliği, gerekliliğinin rasyonel bir şekilde açıklanamaması, değişimin sahada karşılığının olmaması, artan iş yükü, alışagelmış uygulamaların dışına çıkılması vb. faktörler ön plana çıkmaktadır. Bu sonuca benzer şekilde Özden (2010), gerçekleştirilmek istenen değişimin getirdiği belirsizlik ve yetersizlik duygusu karşısında uygulayıcıların tek sığınmalarının statüko olduğunu, bundan dolayı mevcut durumu savunmak için de ellerinden gelen her şeyi yaparak direndiklerini belirtir. Lai ve Lo (2007) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin bir eğitim reformu ile alışagelmış çalışma yaşamlarının değişmesine direnç gösterdikleri, yapılan eğitim reformlarında da sadece öğrencilerin öğrenmesi için faydalı buldukları politikaları, yenilikleri, değişimleri benimsediklerine yönelik ulaştıkları bulgular da sonuçlarla örtüşüktür.

Kurum yöneticilerinin *istikrar boyutundaki* görüşleri analiz edildiğinde ise katılımcıların çoğunluğu öncelikle yapılacak olan değişimin gerekliliğine inanmaları gerektiğini vurgulamıştır. Kurum yöneticisi olarak paydaşlara reformun gerekliliğini iyi bir biçimde açıklayabilirlerse, reformun gerekliliğine, neleri değiştireceğine, sonucun ne olacağına dair gerekli bilgilendirmeleri yapmaları dahilinde reforma yönelik inancı ve güveni geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Politika belirleyicilerin de aynı yaklaşımla yöneticilere reformun gerekliliğini anlatmasının uygulanabilirliği ve istikrarı sağlayacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Datnow ve Stringfield (2000)'e göre de reformun anlamlı bir değişime ve gelişime yol açabilmesi için reformun okulun dokusunun bir parçası olması gerekir, bunun için de reform sürecindeki tüm aktörlerin uygulanacak değişimi benimsemesi gerekir. Tüm paydaşların reformu benimsemeleri için de kurum müdürlerinin reformla ilgili iyi bilgilendirilmiş birer öğrenci ve potansiyel lider olmaları gerekir, görüşü de araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Kurum yöneticilerinin çoğunluğu (f.4), öğretmenlerin aksine yapılan reformların bir istikrarının olduğunu yapılan değişimlerin temel yapının korunarak sistemin aksayan yönlerine ilişkin düzenlemeler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun farklılığı, öğretmenlerin sürekli değişen çalışmaları uygulamazken kağıt üzerinde görünürde uyguluyor olmaları, kurum yöneticilerinde reformun istikrarı olduğu algısına yol açtığından kaynaklanabilir. Reformların istikrarının analizinde yapılan değişimlere yönelik direnç faktörü ele alınmış, kurum yöneticilerinin hepsi (f.5) yapılan değişimlerle ilgili gerek öğretmen, gerek öğrenci, gerekse veli tarafından dirençle karşılaştıklarını buna karşın yılmadan kararlılıkla reform sürecini yavaşlatsa da sürdürdüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulguları, Tabari (2014)'nin reform uygulama sürecinde paydaşların değişime katılımları ya da tepkileri, reform hareketlerinin etkililiğini ve reformların uygulanmasını etkilemekte savını desteklemektedir. *PNK*'ye göre de reformları uygulayan liderlerin bu karşılaştıkları dirence rağmen uygulamadaki kararlılığını sürdürmesi, istikrarı başarılı bir reformun temel özelliğidir. Çünkü gerçekleştirilmeye çalışılan reformun etrafındaki istikrarsızlık güçlü bir uygulamanın önündeki en büyük engeldir (Desimone, 2002). Bu kapsamda da elde edilen bulgular, kuramı destekler niteliktedir. Ayrıca yöneticiler yapılan reformlarla ilgili kendilerinin direnç gösterip/göstermediklerine yönelik fikir beyan etmemiş, doğrudan kabul edip uygulamaya yönelik görüşler bildirmişlerdir. Boyuta bütüncül bakıldığında ise yöneticilerin, BİLSEM'de yapılan reformların sürekliliğinin olduğunu, yapılan uygulamaların istikrarlı bir şekilde devam ettiğini, reformlar ilk gerçekleştirilmeye çalışıldığında dirençle karşılaştıklarını ancak kararlılıkla üstesinden geldikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada bir eğitim reformunun başarılı olmasındaki etmenlerin belirlenmesi amacıyla Porter ve arkadaşlarının (1988) geliştirdiği, Desimone (2002)'un ise kapsamını geliştirdiği *PNK* temele alınarak BİLSEM'de gerçekleştirilmeye çalışılan reformlar BİLSEM'de görev yapan öğretmen ve yöneticilerinin görüşleri alınarak kuramın boyutları kapsamında analiz edilmiştir. Bu

analizler neticesinde, gerçekleştirilmeye çalışılan reformların, politika belirleyicilerin verdikleri kararlar neticesinde yukarıdan aşağıya doğru, temelde herhangi bir standarda sahip olmadan, sahada da random bir şekilde uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın görüşlerden elde edilen bulgulara göre, kuramın boyutlarının reformların uygulanması, sürdürülebilmesi, başarılı olması açısından katkı sağladığının apaçık göstergesidir. Her bir boyutun birbiriyle ilişkisi olduğu ve sahada karşılığı olduğu tespit edilmiş, uygulanmaya çalışılan reformlarda sorgulanan boyutların varlığı değişimi kolaylaştırdığı gibi, boyutların içerdiği niteliklerin yoksunluğunun da reformların gerçekleşmesinin önünde engeller oluşturduğu, gerilim ve kaos yarattığı saptanmıştır.

PNK'nin boyutlarının niteliği ve boyutların birbiri ile olan ilişkisi değerlendirildiğinde, boyutların kuramdaki nitelikleri kapsadığı ve birbiri ile olan ilişki bağlamının daha güçlü bir reform formu oluşturduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç Porter ve arkadaşlarının (1988) geliştirdiği *PNK*, bir politika sisteminin *belirginlik, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar* niteliklerinin her birinde 'gerçek' bir değerler kümesi olduğunu varsayımı ile örtüşmektedir. Kuram, reforma dahil olan her kademedeki paydaşların politika nitelikleri hakkındaki bilgi ve algıları değişse de boyutların gerçek niteliğinin sabit kaldığını göstermektedir (Desimone, 2002). Bu kapsamda eğitim reformlarının doğasına, henüz uygulanmadan başarılı olma olasılığını artıran 'sabit bir niteliğe sahip olan' *belirginlik, tutarlılık, otorite, güç ve istikrar* boyutlarından oluşan *PNK*'nin ölçütlerinin yerleştirilmesi reform çalışmalarının gerçekleşme ve başarılı olma olasılığını artıracakı düşünülmektedir. Bu bağlamda eğitimde reformların belirlenmesinde önemli bir rol üstlenen politika üreticilerin bu kuramın boyutlarını dikkate alarak stratejiler geliştirmesi önerilmektedir. Hatta süreçte bu boyutlara ilaveten reformun dinamik bir yapıda, dinamikliğini koruyarak sürekliliğini sağlaması ve gelişimini devam ettirmesi açısından '*sürekli değerlendirme*' ye yönelik de bir boyutun eklenmesinin kuramın gelişimine ve reformların başarısına etki edeceği düşünülmektedir. Araştırmanın, uygulayıcılar için de reformların kurumlarda uygulanma sürecinde kısmi de olsa başarısızlık meydana geldiğinde, nedenlerini kolayca saptamaları ve iyileştirmeye yönelik adımlar atmaları için de sistematik bir yapı sunması nedeniyle katkı sunacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Türkiye ve bazı ülkelerin eğitim reformlarının karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 82-88.
- Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129-137.
- Alok, K. (2012). Anchors for education reforms. *International Journal of Educational Reform*, 21(4), 276-291.
- Altıntaş, E., & İlgün, Ş. (2016). Öğretmenlerin üstün zekâlı öğrencilerin eğitimine yönelik düşünce ve önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 11(14).
- Altun, T., & Vural, S. (2012). Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişim ve okul gelişimine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 152-177.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 139-173.
- Bağlıbel, M., & Samancıoğlu, M. (2019). Avrupa Komisyonu Türkiye ilerleme raporlarında: 1998-2018 yıllarına ilişkin bir inceleme. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 47-68.
- Baykoç Dönmez, N. (2004). Bilim Sanat Merkezlerinin kuruluşu ve isleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, 286-305.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Böke, K. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Cevher Kılıç, V. (2018). Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitiminde ülke politikaları ve eğitim uygulamaları. *Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü*, 135-143.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eupras & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications

- Creswell, J. W. (2020). Nitel Araştırma Yöntemleri (Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma Ve Araştırma Deseni). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational researcher*, 19(1), 3-13.
- Çakır, M. (2013). Reform ve idari reform kavramları üzerine bir inceleme. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(16), 627-640.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Z., & Gür, B. S. (2013). Turkey's Education Policy During the AK Party Era (2002-2013). *Insight Turkey*, 15(4).
- Çelik, Ç. ve Şahin, Ç. (2014). Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin bu kurumlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 101-117.
- Çiftçi, L. (2018). *1980 sonrası kamu yönetiminde dönüşüm ve Milli Eğitim Bakanlığı reform çabaları*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 143-172.
- Çoruk, A. (2019). Planlı Kalkınma Dönemindeki Milli Eğitim Şûra Kararlarının Kalkınma Planlarındaki Eğitime İlişkin Hedefler Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(4), 297-318.
- Datnow, A., & Stringfield, S. (2000). Working together for reliable school reform. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 5(1-2), 183-204.
- Demir, E., & Şen, H. Ş. (2009). Cumhuriyet dönemi mesleki ve teknik eğitim reformları. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2), 39-58.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of educational research*, 72(3), 433-479.
- Duman, G., Köroğlu, G. N., Baykan, A. K., Yılmaz, S., & Erdoğan, M. (2014). Öğretmen adaylarının Türkiye’deki eğitim reformlarını takip etme durumlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 609-628.
- Emini, F. T. (2009). Türkiye’de yerel yönetimler reformunun iç ve dış dinamikleri. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2), 31-48.
- Ergün, M. (2003). Türkiye eğitiminde ortaöğretim reformu. *2000’li Yıllarda Lise Eğitimine Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu*, 307-312.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of educational change*, 10(2-3), 101-113.
- Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn’t. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 744-752.
- Gaziel, H. H. (2010). Why educational reforms fail: The emergence and failure of an educational reform: A case study from Israel. In *Globalisation, ideology and education policy reforms* (pp. 49-62). Springer, Dordrecht.
- Genç, M. A. (2016). Üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 49-66.
- Grossman, G. M., Onkol, P. E., & Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 138-150.
- Guhn, M. (2009). Insights from successful and unsuccessful implementations of school reform programs. *Journal of Educational change*, 10(4), 337-363.
- Güneş, A. (2018). Türkiye’de Bilim Sanat Merkezleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 185-193.
- Güven, İ. (2012). The 4+ 4+ 4 School Reform Bill and the FATİH Project: is It a Reform? *Ilkogretim Online*, 11(3).
- Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ve eğitim reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 59-79.
- Harris, A. (2011). Reforming systems: Realizing the fourth way. *Journal of educational change*, 12(2), 159-171.

- Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138.
- Jolly, J. L., & Robins, J. H. (2016). After the Marland report: Four decades of progress?. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 132-150.
- Karabulut, R. (2010). *Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin tarihi süreci*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kasa, B., & Ersöz, Y. (2016). Pros and Cons: Compulsory 12 year education reform in Turkey. *South African Journal of Education*, 36(2).
- Kavak, Y., & Baskan, G. A. (2009). Restructuring studies of teacher education in recent years in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 364-367.
- Kaya, N. G. (2013). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve BİLSEM’ler. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1).
- Kazu, İ. Y., & Şenol, C. (2012). Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (BİLSEM Örneği). *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 13-35.
- Keskin, N. (2003). Eğitimde reform. *Kamu Yönetimi I. Ulusal Kurultayı*, Malatya. Malatya: İnönü Üniversitesi. <http://www.antimai.org/gr/nurayegitref.htm> adresinden erişilmiştir.
- Keskin, M. Ö., Samancı, N. K., & Aydın, S. (2013). Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut durumları, sorunları ve çözüm önerileri. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), Özel Sayı, 78-96.
- Koc, Y., Isiksal, M., & Bulut, S. (2007). Elementary school curriculum reform in Turkey. *International Education Journal*, 8(1), 30-39.
- Kocabaş, K. (2008). Sunuş: Aydınlık Bir Gelecek İçin Eğitim Reformu Zorunluluğu... *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(3), 1-18.
- Lindquist, C. (2017). Educational Reform in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 13(2), 133-143.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özmen, F., & Kömürlü, F. (2013). Türkiye’de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin politika ve uygulamalar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- Pak, M. D., & Özden, S. A. Üstün yetenekli çocukların eğitim hakkı. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-24.
- Passow, A. H. (1981). The nature of giftedness and talent. *Gifted Child Quarterly*, 25(1), 5-10.
- Payne, C. M. (2008). *So much reform, so little change: The persistence of failure in urban schools*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
- Psacharopoulos, G. (1989). Why educational reforms fail: a comparative analysis. *International Review of Education*, 35(2), 179-195.
- Porter, A. C. (1994). National standards and school improvement in the 1990s: Issues and promise. *American Journal of Education*, 102(4), 421-449.
- Porter, A. C., Floden, R., Freeman, D., Schmidt, W., & Schwille, J. (1988). Content determinants in elementary school mathematics. *Perspectives on research on effective mathematics teaching*, 1, 96-113.
- Punch, K. F., & Etöz, Z. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rinne, R. (2008). The growing supranational impacts of the OECD and the EU on national educational policies, and the case of Finland. *Policy Futures in Education*, 6(6), 665-680.
- Sağlam, M., Özüdoğru, O. F., & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk Eğitim Sistemi’ne etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 87-109.
- Sak, U., Ayas, M. B., Sezerel, B. B., Öpengin, E., Özdemir, N. N., & Gürbüz, S. D. (2015). Gifted and talented education in Turkey: Critics and prospects/Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitiminin eleştirel bir değerlendirmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 110.
- Sarı, H., & Öğülmüş, K. (2014). Bilim ve Sanat Merkezlerindeki (BİLSEM) karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 254-265.

- Schleicher, A. (2016). Teaching excellence through professional learning and policy reform. *Lessons from Around the World, International Summit on the Teaching Profession*.
- Schleicher, A. (2019). Dünya okulu. 21. yüzyılın okul sistemi nasıl kurgulanmalı. (Çev. Ş.Karadeniz). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Smith, W. C. (2016). An introduction to the global testing culture. *The Global Testing Culture: Shaping Educational Policy, Perceptions, and Practice*, 7-24.
- Şahin, F. (2020). Türkiye’de özel yeteneklilerin eğitimi: Politika belgeleri ve yasalar bağlamında bir tartışma. *Yeni Türkiye*, 115, 63-76.
- Tabari, R. (2014). Education reform in the UAE: An investigation of teachers’ views of change and factors impeding reforms in Ras Al Khaimah schools. *Ras Al Khaima, UAE*.
- Tan, C. (2019). PISA and education reform in Shanghai. *Critical Studies in Education*, 60(3), 391-406.
- Toker Gökçe, A. (2013). *Yeni ekonomik düzen, eğitim reformları ve eğitimin geleceği. Eğitim Sosyolojisi* (Edt: M. Türkkahraman ve İ. Keskin). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Yazıcı, H., & Altun, F. (2016). PDR lisans programlarının üstün yeteneklilere dönük psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması açısından değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 61-71.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- World Bank. (2011). *Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: Zorluklar ve seçenekler*. Washington, DC: The World Bank.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

In this research, it is aimed to analyze the factors in the success of educational reforms, the innovations, changes and reforms in BİLSEM by taking the opinions of teachers and administrators within the scope of the PNT's clarity, consistency, authority, power and stability dimensions. In addition, it was aimed to evaluate the quality of the dimensions of the theory and their relationship with each other with the findings obtained from the opinions.

Methodology

This research aims to determine the factors in the success of educational reforms by considering the changes, innovations and practices in BİLSEM in the context of PNT. In this context, the research was carried out with a qualitative approach and was designed with a case study. Reforms and innovations carried out in BİLSEM were considered as a situation, and this situation was examined in depth under the dimensions of the theory. The data of the research consists of the opinions of ten teachers and five institution directors working at BİLSEM. The obtained data were analyzed with the theoretical (deductive) thematic analysis method.

Findings

In line with the purpose of the research, the findings of the following three questions were obtained: 1. What are the teachers' views on the factors that facilitate or hinder the success of the PNT in terms of clarity, consistency, authority, power and stability in the changes that occur in BİLSEM? 2. What are the opinions of the managers of the institution regarding the factors that facilitate and hinder the success of the PNT in terms of clarity, consistency, authority, power and stability in the changes that occur in BİLSEM? 3. What is the quality of the salience, consistency, authority, power, and stability dimensions of the PNT, and what is the relationship between the dimensions? Findings were obtained by analyzing the data obtained in line with these questions.

In line with the purpose of the research, the findings of the following three questions were obtained: When the opinions of the teachers in the dimension of clarity were analyzed, the majority of the teachers (f.6) stated that the desired change in the reform articles sent to BİLSEM was clear and evident. Similarly, it is seen that the majority of the administrators (f.4) stated that the incoming texts regarding the reforms were clear and evident. When the opinions on the consistency dimension are examined, the majority of the teachers (f.7) emphasized that the reforms made in BİLSEMs were inconsistent and incomplete, while the administrators of the institution (f.3) stated that the reforms were complementary, sequential and consistent with each other. Although the administrators stated that the reforms were consistent in the majority, it is seen that the majority (f.3) emphasized inconsistency in the examples they gave.

The majority of teachers' opinions (f.9) on the dimension of authority are that they participate in any policy or practice change, on the basis of institutions and on the basis of ministry, in the decision on the reform to be made. However, most of the participants (f.7) stated that they did not encounter any leadership in the implementation of the reform, on the contrary, they realized the reform "on the surface" due to the authority of the managers. In this case, it is seen that the dimension of authority apparently works but is dysfunctional in terms of content. In the opinions of the administrators, most of the participants (f.4) stated that they agreed with the decision taken in the reforms and emphasized the importance of reaching a common opinion on the subject.

It was asked what the administrators did in the realization of the reforms made in BİLSEM, whether they applied rewards/sanctions for the realization of the reform, and the majority of the teachers (f.6) emphasized that the orders from above had to be implemented by regarding the authority aspect. This situation shows that the power dimension is not effective in the reforms made in BİLSEM. Almost all of the opinions of the administrators regarding the power dimension are that they take joint decisions with the teachers regarding the reforms to be realized, thus involving them in the process, and providing the institutional leadership to provide all kinds of support during the implementation process. With these views, reference is made to the authority dimension of the theory. It is seen that the power dimension is not effective at the managerial level either.

When the stability/instability and causes of the reforms, tried to be implemented, are examined within the scope of the stability dimension, the majority of the teachers (f.7) stated that the reforms desired to be carried out in BİLSEM did not have continuity, that the reforms implemented in the change of policy makers also changed, which reduced the belief and motivation for the realization of the next reforms and damaged the institutionalism and also it created tension and chaos within the institution. The majority of the administrators of the institution (f.4) stated that, unlike the teachers, the reforms were stable and the changes made were the regulations regarding the failing aspects of the system by preserving the basic structure.

When the quality of the dimensions of the PNT and the context of the dimensions with each other are evaluated, it is revealed that the dimensions cover the qualities in the theory and the context of their relationship with each other constitutes a stronger reform form.

Conclusion and Discussion

In the research, it is seen that in the clarity dimension of the theory, the reforms to be implemented according to the opinions of teachers and administrators are clearly expressed and their sub-steps are clearly stated. In the research, it is revealed that it is important for the practitioners to know what to do, to take their own role in the realization of the reform, to make planning and to determine the roadmap. It also shows that by providing clarity, the reform practitioners' understanding of the reasons for change and their ability to predict their own role facilitates their acceptance of change.

In the dimension of consistency, both teachers and administrators stated that the reforms were not consistent with previous practices. It is seen that inconsistent practices cause low motivation and productivity along with reproaches and complaints due to effort, and that corporate managers are tired of the resistance they face due to these inconsistencies and contradictions in the process, as barriers to the implementation of innovations. However, according to Desimone (2002); Consistency in the reforms sought to be carried out alleviates the tensions that will require practitioners to choose, and facilitates the implementation of the reform.

According to the opinions received from the teachers and administrators in the dimension of authority, it was concluded that although they apparently participated in the decision, the opinions expressed in the reform design did not have a counterpart and the decisions taken did not turn into action in implementation. According to the PNT, policies/reforms have authority through laws. For this reason, a comprehensive school reform can be carried out with authority, but this does not question the relationship between authority and practice. Are teachers convinced of the process because of the authority to implement a reform? Although authority has an effect on the initiation of the reform, is there a need for authority in the continuation of the reform? What is the force that motivates teachers to carry out reform in a sustainable way, beyond authority? In this context, the power dimension of the theory comes into play. However, according to the opinions received, it was concluded that in the reforms carried out in BİLSEM, the power dimension remained in the shadow of the authority and did not provide the necessary balance with the authority dimension.

On the other hand, in the stability dimension, while the teachers express an opinion that the implemented reforms are not stable, the administrators think that the work done is stable. The difference in this situation may be due to the fact that the teachers do not implement the ever-changing studies, but seem to implement them on paper, leading to the perception of the stability of the reform in the institution administrators.

When the quality of the dimensions of the PNT and the relationship between the dimensions are evaluated, the findings coincide with the theory's assumption that there is a 'real' set of values in each of the salience, consistency, authority, power and stability qualities. The theory shows that although the knowledge and perceptions of the stakeholders at all levels involved in the reform change, the real nature of the dimensions remains constant (Desimone, 2002). In this context, it is thought that the establishment of criteria consisting of the dimensions of clarity, consistency, authority, power and stability, which have a 'fixed quality', which are suitable for the nature of education reforms and increase the probability of success before they are implemented, will increase the likelihood of the realization and success of reform efforts.