

Eğitimde Politika Uygulayanların Bakışı: Değişimin Geçiciliği

The Perspective of Policy Practitioners in Education: Temporality of Change

Murat Aydın¹, Serafettin Gedik²

Öz

Eğitim sistemindeki sorunların çözümünde en sık başvurulan enstrümanlardan biri olan eğitim politikaları global olarak oldukça kompleks ve sorunsal bir fenomendir. Bu konuda özellikle politikanın yapılması süreci ilgileri üzerine toplarken, politikaların uygulanması adımı hak ettiği ilgiyi görememiştir. Bu noktada mevcut araştırmanın amacı, eğitim politikalarının uygulanma aşamasının anlaşılmasına katkı sağlayarak gelecek politikaların daha etkili şekillerde uygulanmasına ışık tutmaktır. Bu amaçtan hareketle, temel nitel araştırma prensiplerine göre tasarlanan araştırmamız, eğitim politikalarının uygulanmasında ana aktörler olan okul yöneticilerinin deneyimlerine odaklanmaktadır. Dokuz okul yöneticisi ve bir strateji birimi uzmanı ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler temel nitel araştırma prensiplerine uygun olarak analiz edilmiştir. Araştırmamızın sonucunda, yöneticilerin eğitim politikalarının çok sık değişikliğe uğradığını düşündüğü ve buna bağlı olarak yeni politikaların uygulanması noktasında güvensizlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Yöneticiler sık politika değişikliği yerine var olan politikaların düzenlenmesini ve politikaların uygulanabilmesi için gerekli alt yapıların oluşturulmasını tavsiye etmektedir. Ayrıca, yöneticiler politika kararlarının alınmasında uygulayıcılara danışılmasını da politikaların eğitimciler tarafından sahiplenilmesi açısından faydalı görmektedirler. Bu çalışmanın bulguları, eğitimciler tarafından yeni politikaların benimsenmesine ve aktif şekilde uygulanmasına katkı sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler

1. Eğitimde politika uygulama
2. Eğitimde politika yapımı
3. Okul yöneticileri
4. Okul yönetimi
5. Eğitim politikası

Abstract

Educational policy is a globally complex and challenging phenomenon. Often seen as a critical tool for addressing systemic issues in education, policy formulation garners significant attention. Although the implementation of these policies is equally crucial, it is frequently overlooked by educational policy makers, resulting in a gap between policy intent and actual outcomes in educational settings. At this point, the current study seeks to underscore the importance of the implementation phase and contribute to the discourse on how educational policies are put into practice. Following the principles of basic qualitative research design, the current study focuses on the insights of school administrators, who play pivotal roles in the implementation of educational policies. The data obtained through semi-structured interviews with nine school administrators and a strategy unit expert were analyzed in following basic qualitative research principles. The findings of the study indicate a general resistance among school administrators to frequent policy shifts, suggesting that refining existing policies may prove more effective than introducing new ones. The study further recommends an active involvement of the implementers (such as school administrators and teachers) during policy development processes to ensure that the policies are practical, feasible, and well-founded. Eventually, these findings aim to help developing strategies that enhance the effectiveness of policy implementation in educational settings.

Keywords

1. Educational policy implementation,
2. Educational policy making
3. School administrators
4. School administration
5. Educational policy

Başvuru Tarihi/Received
08.12.2023

Kabul Tarihi /Accepted
02.07.2024

Araştırma Makalesi / Research Article

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atıf Biçimi:

Aydın, M., & Gedik, S. (2024). Eğitimde politika uygulayanların bakışı: Değişimin geçiciliği. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 12(2), 219–237. <https://www.doi.org/10.52826/mcbuefd.1401907>

¹ Millî Eğitim Bakanlığı, Trabzon, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0001-7521-5856>

² Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya, TÜRKİYE; <https://orcid.org/0000-0001-6597-5704>

Dipnot: Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında, birinci yazar tarafından yapılan tezsiz yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca çalışma Amasya Üniversitesi Rektörlüğü, Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiş olup çalışmanın ön bulguları özet olarak 2022 yılında düzenlenen "IXth International Eurasian Educational Research Congress (EJER)" de sunulmuştur.

GİRİŞ

Beşerî sermayenin en temel belirleyicisi olan eğitim (Hoşgörür, 2005), bilgi ile etkileşim içinde olmak şartıyla toplumların ilerlemesi ve gelişim göstermesinde başat bir unsurdur (Saribaş ve Babadağ, 2015). Bunun içindir ki ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile sundukları eğitimin kalitesi arasında önemli bir ilişki bulunmuştur (Öztürk, 2008; Uysal, 2019). Bu durumun doğal bir sonucu olarak, ülkelerin hedeflenen gelişmişlik düzeyini yakalamak, muasır medeniyetler seviyesine ulaşabilmek ve diğer ülkelerden geri kalmamak için başvurdukları en önemli enstrümanlardan biri de eğitim olmuştur (Kartal, 2020). Özellikle de içinde bulunduğumuz yüzyılda, zengin ve refah içinde yaşayan bir ülke olmak için mücadele verilen alanların başında gelmiştir (Şener, 2018).

Eğitimin ülkeler için bu kadar önemli bir unsur olduğu düşünüldüğünde, devletlerin eğitim sistemlerini geliştirmek için çaba göstermesi kaçınılmaz bir durumdur. Bunun doğal bir sonucu olarak eğitim alanında yapılan çeşitli politika değişiklikleri ortaya çıkmaktadır. Bu noktada eğitimde yeni politika yapma (policy making), devletlerin eğitim sistemlerinde karşılaştıkları problemlere verdikleri doğal birer reaksiyon olarak değerlendirilebilir. Çünkü politika, bir toplumun sorunlarına odaklanarak bu sorunların çözümü için bilgi üreten bir mahiyete sahiptir (Laswell, 2005). Bu açıdan politika; politika yapımcıların algıladıkları probleme karşı geliştirdikleri çözüm planlarıdır. Politika değişikliği bir problemin ya da geliştirilmek istenen bir durumun fark edilmesiyle başlar ve çözüm için uygulamaya konulacak değişiklikleri içeren programın oluşturulması ve yasallaşmasıyla devam etmektedir (Werner ve Wegrich, 2006). Bundan sonraki adımda ise hazırlanan programın planlanan hedefleri başarmak üzere uygulanması adımı yer almaktadır.

Tüm bu iyi niyetlere rağmen, bir refleks olarak eğitimde problemleri çözmek ve ilerleme kaydetmek için politika değişikliği yapma, küresel olarak kompleks ve de sorunsal bir fenomendir. Birçok ülke eğitim sistemlerini geliştirmek için bu yola başvursa da politika ile hedeflenen idealler ve uygulamada elde edilen sonuçlar arasında çoğu zaman birleştirilmesi güç bir boşluk olduğu görülmektedir (Bolaji, 2014; Harvey ve Kamvounias, 2008; Harvie, 2018; Karatay ve Emimi Kurtuluş, 2022; Manthey, Goscha ve Rapp, 2015; Thorburn, 2017; Yan ve He, 2012). Bu noktada ülkemizde oluşturulan eğitim politikalarının amaçlar bazında görece net ve açıklayıcı olduğu fakat aynı netliğin uygulama politikalarına yansımadağı öne sürülmektedir (Tural ve Karakütük, 1991). Tabi ki bu eğitim sistemlerinin değişmediği, ne yapılırsa yapılsın sabit kaldığı anlamına da gelmemektedir. Ancak okullarda gerçekleşen değişimin, çoğunlukla politika ile hedeflenen doğrultuda olmadığına işaret etmektedir (Morris ve Scott, 2003). Bu da bizi politika yapımı kadar politikaların uygulama aşamasına dikkat etmeye davet etmektedir.

Politika uygulama sürecinin keşfedilmesi ve bu süreçte karşılaşılan problemlerin anlaşılması sorunsalı gerek politika yapımcılar gerekse okullarda politikaları hayata geçiren eğitimciler için kritik bir öneme sahiptir. Cumhuriyetin ilanından önce ve sonra yapılan sayısız reform girişimi, Türk eğitim sistemini geliştirmeyi hedeflemiş (Çörtük ve Çörtük, 2023), istenilen sonuçlar elde edilemediğinde ise çoğu zaman fatura uygulamaya konulan politikalara yöneltilmiş ve sonuçta eski politikaların yenileri ile değiştirildiği “kısır [bir] döngü” içerisine girilmiştir (Mazlum, 2019, s. 177). Bu döngüde uygulama aşamasına çok az dikkat edilmiştir. Zira konuyla ilgili alan yazın incelendiğinde, mevcut çalışmaların genellikle politika yapımına odaklandığı ve politika uygulama sürecindeki deneyimleri yeterince ele almadıkları görülmektedir. Ancak politikaların uygulama aşaması en az politika yapımı kadar önemlidir. Bu sebeple politika uygulayanların dinlenmesi ve anlaşılması önem arz etmektedir (Tural ve Karakütük, 1991). Mevcut çalışma bu boşluğu doldurmayı hedefleyerek, uygulanmaya çalışılan reform paketlerinden çok, bir politikanın okullarda uygulamaya konulması aşamasında yaşanan deneyimlere odaklanmayı amaçlamıştır. Diğer bir deyişle; var olan çalışmalardan farklı olarak “eğitim politikaları” veya bu politikaların nasıl oluşturulduğu değil, uygulama süreci inceleme konusu yapılmıştır. Bu kapsamda, eğitim politikalarının ana uygulayıcıları olan okul liderlerinin deneyim ve bakış açılarına odaklanılarak politika uygulamanın zorluklarına ilişkin içgörü sağlanması hedeflenmektedir. Tüm reform çabalarını aynı anda incelemenin zorluğu göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada son dönemde Türk eğitim sistemini etkileyen “2023 Eğitim Vizyonu” ve bu

vizyon kapsamında Orta Karadeniz'de bulunan bir okul bölgesinde yaşanan deneyimlere odaklanılmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda şu araştırma sorusuna cevap aranmaktadır:

- Okul yöneticilerinin 2023 eğitim vizyonu özelinde politika değişikliğine yönelik deneyim ve algıları nelerdir?

Bu noktada mevcut araştırmanın amacı, eğitim politikalarının uygulanma aşamasının anlaşılmasına katkı sağlayarak gelecek politikaların daha etkili şekillerde uygulanmasına katkı sunmaktır.

2023 Eğitim Vizyonu

Türkiye'nin eğitim alanındaki önemli bir dönüşüm çabası olan "2023 Eğitim Vizyonu", ülkenin eğitim sistemini çağdaş dünya standartlarına uygun hale getirmeyi ve küresel rekabette öne çıkmayı hedeflemiştir. Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan tarafından 2018 yılında açıklanan bu vizyon belgesi, eğitim politikalarında köklü değişikliklerin yapılmasını öngörmüştür. Bu belge eğitim sisteminin temel sorunlarını belirleyerek, bu sorunlara çözüm getirmeyi amaçlamıştır. Eğitim vizyon belgesinde belirtilen temel ilkeler ve hedeflere bakıldığında şunlar göze çapmaktadır:

- Niteliğe Odaklanma: Eğitimde kaliteyi artırmak ve öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek.
- Fırsat Eşitliği ve Adalet: Her öğrenciye eşit fırsatlar sunarak toplumsal adaleti sağlamak.
- Teknoloji ve İnovasyon: Teknolojiyi etkin bir şekilde kullanarak eğitimde yenilikçi uygulamaları teşvik etmek.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme: Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini desteklemek ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak.
- Çağdaş Müfredat ve Öğretim Metotları Kullanılması: Güncel bilgi ve becerilere dayalı, öğrenci merkezli bir müfredatın benimsenmesi.
- Okul Yönetimi ve İdaresi: Okulların etkin bir şekilde yönetilmesini ve idare edilmesini sağlamak.

Yeni politikaların okullara entegrasyonu, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin vizyonu benimsemesi, altyapı ve kaynakların sağlanması gibi konular önemli mücadele alanları olmuştur. "2023 Eğitim Vizyonu" kapsamında yapılan değişikliklerin uygulanma süreci de çeşitli zorluklar ve başarılarla doludur. Bu çalışma, "2023 Eğitim Vizyonu" nun bir parçası olarak yapılan eğitim politikası değişikliklerinin uygulanma sürecine odaklanarak özellikle, orta Karadeniz bölgesinde bulunan bir okul bölgesine odaklanarak bu bölgenin vizyonun uygulanması sürecinde yaşadığı zorlukları ve başarıları anlamamıza yardımcı olacaktır.

Eğitim Politikası ve Değişim

Ülkelerin gelecekteki gelişmişlik seviyelerini ve rekabet avantajlarını bugünkü eğitimlerinin kaliteleri ile ölçmeleri (Addonizio ve Kearney, 2012) ve eğitimlerinin kalitesini ölçmede kullanılacak verilerin artan erişilebilirliği (Kalenze, 2014) reformların günümüz eğitim sistemlerinin en temel parçalarından biri haline gelmesine olanak tanımıştır (Robinson ve Aronica 2015). Bu reformları gerçekleştirmenin temel yolu ise yeni politikaların üretilmesidir. Eğitimde yeni politikalar ile hedeflenen eğitim alanında karşılaşılan problemlerin çözülmesi, öğrenme çıktılarının iyileştirmesi ve toplum veya ekonomideki değişikliklere cevap verecek şekilde eğitim sisteminin güncellenmesidir. Buradan anlaşılacağı üzere eğitimde politika yapımı ile hedeflenen eğitim sisteminde karşılaşılan sorunları çözerek önce eğitim çıktılarının geliştirilmesi ve sonrasında toplumsal ve ekonomik kalkınmanın sağlanmasıdır. Eski Milli Eğitim Bakanlarından İsmet Yılmaz'ın 2017 yılında Anadolu Ajansına verdiği demeçte bunu net bir şekilde özetlediği görülmektedir: "Eğitimde birçok değişiklik yaptık... Her yapılan daha iyiye ulaşmak içindir... [Türkiye çok büyük mesafeler kat etti.] Bunlar bu değişikliklerle oldu. Bunu net söyleyeyim. Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir." ("Bakan Yılmaz: Başka ülkeler eğitimde değişiklik yapınca normal karşılanıyor," 2017, 21 Eylül).

Gelişmiş ülkeler arasında yerini alarak teknolojik ve ekonomik olarak uluslararası alanda rekabet edebilen ülkeler arasına girmeyi hedefleyen Türkiye Cumhuriyeti de bu hedeflerin başarılması noktasında eğitime azami önem vermektedir. Gelecek nesilleri 21. yüzyılın gereklerine uyumlu bir şekilde yetiştirmeyi hedefleyerek (MEB, 2018) bu amaç doğrultusunda sürekli yeni politikalar üretmekte ve tüm eğitim sistemini iyileştirmeye çalışmaktadır (Limon, 2019). Eğitim sisteminin geliştirilmesi amacıyla politika üretme çabalarını Cumhuriyet dönemine ve hatta Osmanlı devleti yenileşme hareketleri dönemine kadar götürebiliriz (Akyüz, 2021). Özellikle de II. Meşrutiyetten itibaren eğitimin ulusal alanda merkezi bir konuma gelmesiyle devletin kurtuluşunun ancak ve ancak eğitim sisteminin düzeltilmesiyle gerçekleştirilebileceğine inanılmıştır (Akyüz, 2021). Buradan net bir şekilde anlaşılacağı üzere eğitimde politika yapımı bir değişim ve gelişim çabasıdır.

Eğitim Politikalarının Uygulanması ve Okul Yönetimi

Eğitim politikalarının uygulanması, resmi olarak düzenlenen politika hükümlerinin hayata geçirilmesi olarak açıklanabilir (Korumaz, 2017). Eğitim politikaları her ne kadar merkezi düzeyde hazırlansa da büyük oranda yerelde uygulanmaktadır. Yerel düzeydeki uygulayıcılar buldukları okullarda belirlenen yasal düzenlemenin uygulanmasında kilit rol oynayarak politika kararlarını hayata geçirirler (Bağlibel, Samancıoğlu, Ozmantar ve Hall, 2014). Eğitim politikalarının bu şekilde uygulanması merkezden gönderilen politikaların yerelde bulunan uygulayıcılar tarafından kendi ihtiyaçları doğrultusunda bir takım değişikliklere uğramasına yol açabilmektedir (Korumaz, 2017). Bu durumu McLaughlin (1991) yerelde bulunan eğitimcilerin sosyal ilişkilerini kullanarak eğitim politikalarının uygulanma sürecini biçimlendirmesi olarak ifade etmektedir.

Bu açıdan bakıldığında, okul yöneticilerinin eğitim politikalarının uygulanmasında anahtar bir rol oynadığı anlaşılmaktadır (Bağlibel vd., 2014; Fullan, 2002; 2015; Holmes, Clement ve Albright, 2013; Li, 2017). Çünkü "*Politika ve uygulamanın kesişim noktasında duran*" okul yöneticileri, merkez teşkilatı tarafından üretilen politikaların anlaşılmasında, yorumlanmasında ve dolayısıyla uygulanmasında çok büyük bir etkiye sahiptirler (Johnston, 2002, s. 205). Bu yönleriyle okul yöneticileri üretilen politikaların uygulama alanı olan okullarda tercümesini yapan kişilerdir (Ganon-Shilon ve Schechter, 2021; Korumaz, 2017; Shaked ve Schechter, 2017). Diğer bir ifadeyle onlar okul dışı ve okul içi dünyalar arasındaki bağlantı ve geçişi mümkün kılan "*aracılar*" (gatekeepers) (Kelchtermans, Piot ve Ballet, 2011, s. 96). Bu anlamda okul müdürleri; politikaları yorumlayarak öğretmenlere, personellere ve diğer paydaşlara iletmekten ve politikaların uygulanmasını okullarında izlemekten ve değerlendirmekten sorumludurlar. Değişim sürecinde okul kültürünü ve başta öğretmenler olmak üzere diğer paydaşların dönüşüm sürecine katılım derece ve şekillerini belirleyen okul yöneticileri (Seashore, 2009) aynı zamanda öğretmenlerin politikaların yapılabilirliğine dair algılarını da önemli oranda şekillendirmektedir (Tuytens ve Devos, 2010). Bunun yanında okul müdürlerinin politikaların başarısında önemli olan bir çok başat faktör üzerinde de etkileri bulunmaktadır (Seashore, 2009). Okullarda kullanılan "*zaman, mekân, malzeme, para, eğitim, meslektaşlık, saygı, güven ve personel*" gibi birçok değişken üzerindeki yönlendirmeleri ile okullardaki değişim ve gelişimi etkileme gücüne sahiptirler (Louis vd., 1999' den akt. Seashore, 2009, s. 132). Bu noktada değişim için bir vizyonun oluşturulması, paydaşların bu vizyon etrafında güdülenmeleri ve okul çevresinin bu doğrultuda organize edilmesi yine okul yöneticilerinin bu değişime katkı yollarındandır (Browning, 2014). Ayrıca reformların ve reformlara bağlı değişikliklerin kalıcı olmasında da gene okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir (Browning, 2014). Bu noktada okul yöneticilerinin ve dış ortaklarının reformlarla değişen yeni rollerini benimseyerek okullarını reformun gerektirdiği değişikliklere uyum sağlayacak şekilde yeniden tasarlayabilme kabiliyetleri önem arz etmektedir (Li, 2017).

Bu bilgilerden ulaşılabilecek ilk sonuç; hiç şüphesiz, reformların gerektirdiği değişikliklerin gerçekleşebilmesi ve kalıcı olabilmesi için okul yöneticilerinin kilit bir rol oynadığıdır. Fakat, yukarıda verilen alan yazın aynı zamanda okul yöneticilerinden beklenen bu görevin çok boyutlu, oldukça kompleks ve talepkar olduğunu da göstermektedir ki bu görev ancak bu konuda gerekli donanıma sahip ve sürekli desteklenen okul yöneticileri tarafından yerine getirilebilir (Fullan, 2002). Ayrıca okul liderlerinin yerel bağlamları içerisinde etkili bir destek ağına sahip olması önemli görünmektedir (Brooks ve Sutherland, 2014). Dolayısı ile okul yöneticilerinin eğitim politikalarına yönelik algıları onların bu politikaları uygulamaya yönelik motivasyonlarını, politikaları yorumlama ve astlarına aktarma

şekillerini; okul kaynaklarını politikaları gerçekleştirecek şekilde mobilize edebilmelerini etkileyerek politikaların yerel bağlamda anlaşılmasına, sahiplenilmesine ve uygulanmasına etki edecektir.

YÖNTEM

Nitel araştırmalar, bir durumu incelemek için sorulan soruların detaylı analizini sağlayan, yorumlanmasına izin veren araştırmalar olarak tarif edilmektedir (Strauss ve Corbin, 1997). Eğitim politikalarının politika yapıldıktan sonraki süreçte gerçekleştirdikleri yolculuğun daha iyi anlaşılmasına ışık tutmayı amaçlayan bu çalışma da bir grup devlet okuluna odaklanılarak, bu okulların 2023 eğitim vizyonu kapsamında elde ettikleri deneyim ve tecrübeler incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda basit/temel nitel araştırma ilkelerine uygun olarak tasarlanmıştır. Merriam ve Tisdell (2016) da ayrı bir desen olarak tanımlanan temel nitel araştırma, insanların deneyimlerine, davranışlarına ve sosyal etkileşimlerine atfettiği anlamları keşfetmek ve anlamak için eğitim ve sağlık gibi alanlarda oldukça sık kullanılan bir araştırma yöntemidir. Bilginin sosyal ve kültürel olarak yapılandırıldığı varsayımından hareket eden bu yöntem, insanların deneyimlerini ve eylemlerini şekillendiren temel tutumları, değerleri ve inançları ortaya çıkarmayı amaçlar.

Çalışma Grubu

Araştırmamız Karadeniz Bölgesinde bulunan bir ilde okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmanın daha kapsamlı olması amacıyla araştırma yapılan şehrin Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Şube Birimi ile de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırma örneklemini dokuz okul yöneticisi ve bir strateji şube birimi görevlisi olmak üzere toplamda on katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar amaçlı örneklem yönteminden tipik durum ve maksimum çeşitlilik örnekleme teknikleri ile seçilmişlerdir. *“Tipik örneklem olağan bir olayı yada sıradan bir durumu yansıtmak için”* kullanılırken (Merriam ve Tisdall, 2016, s. 97), maksimum çeşitlilik tekniği çalışma konusu ile ilgi farklı özellikleri yansıtmaya potansiyeline sahip katılımcıların belirlenmesi ve seçilmesi ile karakterize edilmektedir (Merriam ve Tisdall, 2016). Çalışmaya katılan yöneticilerin detaylı demografik bilgileri Tablo 1’de detaylı olarak açıklanmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Eğitim Düzeyi	Görev	Mesleki Kıdem
Y 1	Doktora	Müdür Yard.	0-5 Yıl
Y 2	Lisans	Müdür	6-10 Yıl
Y 3	Yüksek Lisans	Müdür Yard.	11-15 Yıl
Y 4	Lisans	Müdür	6-10 Yıl
Y 5	Yüksek Lisans	Müdür	16-20 Yıl
Y 6	Lisans	Müdür	31-35 Yıl
Y 7	Lisans	Strateji Birimi	11-15 Yıl
Y8	Lisans	Müdür	16-20 Yıl
Y9	Lisans	Müdür Yard.	16-20 Yıl
Y10	Lisans	Müdür	21-25 Yıl

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubunu oluşturan katılımcılardan biri doktora, ikisi yüksek lisans ve dördü lisans mezunudur. Katılımcıların çalışma yılları 0-5 yıl ile 30-35 yılları arasında değişmektedir. Katılımcılarımızın üçü müdür yardımcısı ve altısı okul müdürüdür. Katılımcıların gizliliğinin sağlanması amacıyla bu çalışmada Y1, Y2, Y3 gibi kod isimler kullanılmıştır. Bunlarda Y7 okulda değil bölge milli eğitim müdürlüğünde strateji bölümünde görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışma Amasya Üniversitesi Bilim Etik Kurulu tarafından verilen, 09.08.2022 tarihli ve E-30640013-108.01-83897 sayılı izin ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada hedeflenen soruların cevaplandırılması için nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır (Merriam, 2014). Çünkü bireyin davranışlarının, duygularının ve görüşlerinin nedenini öğrenmenin en uygun yöntemi bireyle görüşme yapmaktır (Türnüklü, 2000). *“Bir araştırma tekniği olan görüşme, araştırmanın merkezinde olan birey ile araştırmacı arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel bir iletişim şeklidir”* (Cohen ve Manion, 1994, s. 27). Görüşmeler okul idarecilerinin eğitim politikalarının değişimi noktasında duygu, düşünce, deneyim ve algılarını ortaya koymalarını sağlamıştır. Ayrıca bu çalışmada tercih edilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin esnek doğası sayesinde katılımcıların sorulara verdikleri cevapları açması ve detay vermeleri sağlanmıştır (Türnüklü, 2000). Zaman zaman görüşmenin akışına göre yeni sorular da yöneltilerek konunun daha çok irdelenmesi sağlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra uzmandan yardım alınarak sorulara nihai şekil verilmiştir.

Yüz yüze görüşmeler yoluyla gerçekleştirilen veri toplama süreci 2022 Güz yarıyılında ve bir orta Karadeniz şehrinde tamamlanmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılardan randevu talep edilmiş olup randevular katılımcıların kendilerini daha rahat hissedebilecekleri düşünülerek kendi görev yaptıkları okullarında gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler yaklaşık 20-30 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu çalışma için geliştirilen görüşme protokolünün amacı; okul yöneticilerinin 2023 Eğitim Vizyonu ve genel olarak eğitimde politika değişikliği yoluyla eğitim uygulamalarının geliştirilmesi konularında algılarını değerlendirmektir. Bu kısımda bu protokol ile elde edilen verilerin analizinde takip edilen yol ve esaslar açıklanacaktır.

Nitel çalışmalarda veri toplama ve analiz süreçlerini birbirinden ayırmak oldukça zor olsa da (Merriam, 2014; Miles, Huberman ve Saldaña, 2018), anlatım kolaylığı açısından bir sonraki adımda veri analizi gelmektedir. Kabaca tanımlayacak olursak; nitel araştırmalarda analiz, toplanan tüm verilerin anlamlandırılması süreci olarak ifade edilebilir. Bu, araştırmacı tarafından toplanan tüm verilerin *“birleştirmesini, indirgenmesini ve yorumlamasını içeren”* bir anlam oluşturma sürecidir (Merriam, 2014, s. 176). Veri toplama ile başlayan bu süreç, görüşme kayıtlarının yazıya aktarılması gözlem notları ve dokümanlar ile bir dosyada toplanması ile devam etmiştir. Takip eden etapta veri setine aşinalığın artırılması için toplanan dosyalar birkaç sefer okunmuş, araştırma konusunun dışındaki konuşmalar çıkarılmış ve önemli görülen kısımlar işaretlenerek kodlama işlemine geçilmiştir. Kodlama sürecini de kendi içinde iki kısımda inceleyebiliriz (Miles vd., 2018). Miles ve arkadaşlarının (2018) *“birinci kodlama döngüsü”* olarak adlandırdığı bu ilk safhada araştırmacılar her bir görüşmeyi ayrı ayrı incelemiş ve basit betimsel kodlar oluşturmuştur (s. 64). Tüm görüşmeler için ayrı ayrı tekrarlanan bu işlem neticesinde elde edilen kodlar bir dosyada toplanmıştır. Miles ve arkadaşlarının (2018) *“desen/örüntü kodlama”* şeklinde adlandırdığı ikinci kodlama aşamasından önce oluşturulan öncül kodlar yeniden gözden geçirilerek düzenlenmiştir (s. 79). Bu aşamada her bir kod üzerine yansıtma yapılarak bazı kodlar birleştirilmiş bazıları ise yeniden adlandırılmıştır (Merriam, 2014).

Veri toplama sürecinin bitmesiyle birlikte ise ikinci ve daha derin bir analiz süreci yürütülmüş ve bu sefer özellikle ön analizler sırasında işaretlenen kısımlara odaklanılarak kodlama işlemine araştırma sorusunun rehberliğinde devam etmiştir. Bu süreçte kodlar arasındaki ilişki ve örüntüler keşfedilerek kodlar belirli temalar altında gruplandırılarak açıklanmaya çalışılmıştır (Miles vd., 2018). İlişkili kodların bir araya gelmesiyle oluşturduğu üst kategoriler olarak tanımlayabileceğimiz tema, araştırmanın bulgularını ifade etmektedir. Merriam ve Tisdell

(2016)'e göre "Bulgular, verileri kesen organize tanımlayıcı açıklamalar, temalar veya kategoriler biçiminde ... olabilir." (s. 202). Son olarak araştırma inandırıcılığı kapsamında ayrıntılı açıklama ve yansıtıcı notların kullanılması stratejilerine ek olarak sonuçlar katılımcı kontrolü ve akran değerlendirmesi ile doğrulanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985).

Bu analizler sonucunda beş ana tema ortaya çıkmış olmakla birlikte bunlardan son temayı ayrı bir tema olarak düşünmek yerine tüm temaları birleştirip sentezleyerek ana örgüyü açıklayan bir üst ana tema olarak anlamak daha anlamlı olacaktır. Bu bilgiler ışığında ortaya çıkan temalara baktığımızda: "2023 Eğitim Vizyonu: Anlaşılmadan Biten Değişim", "Güven Eksikliği", "Politika Alt Yapı Eksikliği", "Politikaların Okulları Duymaması", "Eğitim Liderlerinin Eğitimde Politika Değişikliği Konusundaki Algıları: Değiştirme Geliştir" şeklindedir. Örnek olarak ilk temayı ele alacak olursak, bu tema altında toplanan kod ve örnek alıntılar tablo 2'de incelenebilir.

Tablo 2. "2023 Eğitim Vizyonu: Anlaşılmadan Biten Değişim" Teması Altında Yer Alan Bazı Örnek Kodlar ve Bu Kodlarla İlgili Alıntılar

Örnek kod	Örnek alıntı
Yeterince anlaşılmadı	Hala 2023 eğitim vizyonunun içeriğinin ne olduğunu bilmeyen öğretmenler var.
Okullarda etkisi olmadı	2023 Eğitim Vizyonunun açıkçası şu aşamada bir yansıması olmadı.
Anlamak ve uygulamaya geçirmek zaman gerektiriyor	Uygulanması biraz zaman alıyor.
Sık Politika Değişimine Tepki	Şahsi düşüncem eğitimde sürekli politika değişikliği yapılması bence eğitimin kalitesini düşürmektedir
Var olan politikanın güncellenmesi	Eğitim politikası bir şekilde belirlenip uzun süreli olarak devam etmesi gerektiğini düşünüyorum.
Pandemi etkisi	2023 Eğitim Vizyonu söylediğiniz gibi 2018 yılında daha sonrasında ülkenin ve dünyanın yaşamış olduğu bir pandemi sürecinden sonra bence biraz geri plana itildi.

İnandırıcılık (Geçerlik, Güvenirlik)

Geçerlik ve güvenilirlik kavramları nitel araştırmalarda tercih edilmemekte, bilakis eleştirilmektedir. Bu kavramların yerine nitel araştırmalar için "trustworthiness" yani "inandırıcılık" kavramı tercih edilmektedir (Creswell, 2007). Nitel araştırmalarda inandırıcılığın sağlanması önemine rağmen oldukça ihmal edilen bir durumdur (Eryılmaz, 2022). Bu kapsamda, mevcut çalışmada inandırıcılığı sağlamak için ayrıntılı açıklama ve yansıtıcı notların kullanılması stratejilerine ek olarak sonuçlar katılımcı kontrolü ve akran değerlendirmesi ile doğrulanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu bağlamda, özellikle analiz safhasında birinci yazar düzenli olarak yansıtıcı açıklamalarını ikinci yazar ile paylaşarak tartışmış ve ortaya çıkan temalar da katılımcılar tarafından doğrulanmıştır. Ayrıca gönüllülük ilkesine uygun şekilde düzenlenen araştırmada katılımcılar araştırmanın amacı ve kapsamı ile ilgili bilgilendirilmiş ve istedikleri anda çalışmadan çekilebilecekleri kendilerine hatırlatılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Amasya Üniversitesi Bilim Etik Kurulu

BULGULAR

Okul yöneticilerinin 2023 Eğitim Vizyon Belgesi özelinde eğitimde meydana gelen politika değişikliklerine yönelik algılarının araştırıldığı bu çalışmada beş ana temaya ulaşılmıştır. Bu temaları incelemeye geçmeden önce, belirtilmelidir ki, bu temalar birbirini dışlayan veya birbirinden bağımsız olarak düşünülmemelidir. Tam tersine, birbiriyle ilişkili ve hatta yer yer birbirini kapsayan temalardır. Özellikle de son tema (Eğitim Liderlerinin Eğitimde Politika Değişikliği Konusundaki Algıları: Değiştirme Geliştir) diğer temaları da kapsayan genel algıyı yansıtmaktadır. Bu bilgiler ışığında çalışmamızda ortaya konan temaların detaylı açıklaması şu şekildedir:

2023 Eğitim Vizyonu: Anlaşılmadan Biten Değişim

Bu tema da okul yöneticilerinin spesifik olarak 2023 Eğitim Vizyon belgesine ve bu kapsamında meydana gelen değişikliklere yönelik algılarına yer verilmiştir. Genel olarak değerlendirecek olursak; katılımcılar "2023 Eğitim Vizyon" belgesi ile herhangi köklü bir değişiklik olmadığını ve bu belgenin daha okullardan tam olarak ne istediği anlaşılmadan yaşanan bakan değişikliği ile belgenin geri plana çekilerek unutulduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma dikkat çeken bir yönetici (Y3) okullarda 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında bir uygulamanın bulunmadığını belirtmiştir: *"Daha önce de bahsettiğim gibi okulumuzda şu an mevcut uygulanan bir 2023 Eğitim Vizyonu olmadığı için şu an bir etkisi yok. 2023 Eğitim Vizyonunun açıkçası şu aşamada [okullara] bir yansımaları olmadı."* Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere katılımcılar 2023 Eğitim Vizyon belgesi ile okullarda anlamlı ve kalıcı bir değişiklik olmadığını düşünmektedirler.

Katılımcıların büyük bir kısmı, 2023 Eğitim Vizyonunun okullarda yeterince anlatılmadığına ve dolayısı ile anlaşılmadığına inanmaktadır. Vizyon belgesi her ne kadar büyük bir heyecanla ortaya atılmış olsa da eğitimin uygulayıcısı olan paydaşlara yeteri kadar anlatılmamasından dolayı istenilen etkiyi göstermediğini belirtmişlerdir. Örneğin, Y2: *"2023 Eğitim Vizyonu tanıtım olmadığı için... tam anlamıyla tanınmadığı için hiçbir öğretmen, hiçbir çalışan, hiçbir personel [tam olarak anlayabilmiş veya uygulayabilmiş değil.]. Biz [eğitimciler] 2023 Eğitim Vizyonunu okuduk. 'Şöyledir, böyledir, şundan böyle bir talebimiz var.' diye herhangi bir cümle kullanmadı."* diyerek bu durumu özetlemektedir. Başka bir katılımcımız olan Y6 bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *"2023 Eğitim Vizyonu öğretmenler nezdinde bir karşılık bulmadı. Hala 2023 eğitim vizyonunun içeriğinin ne olduğunu bilmeyen öğretmenler var."* Başka bir katılımcı *"Çok geniş bir kapsamı olduğu için anlamak mümkün değildi. Biraz daha ayrı bir bilgi almak, daha teferruatlı bir bilgi almak daha iyi olurdu."* ifadeleriyle bu durumun gerekçesi olarak vizyon belgesinin çok kapsamlı olduğunu ve bu kapsamdaki bir reformun anlaşılması için yeterli imkânların sunulmadığını vurgulamıştır. Sonuç olarak; katılımcıların büyük bir bölümü vizyon belgesi kapsamında yeterince bilgilendirilmediklerini düşünmektedirler.

Yukarıdaki bu genel görüşe muhalefet olarak bazı katılımcılar (Y8) 2023 eğitim vizyonunun içeriğiyle ilgili yeterince bilgilendirme yapıldığını ve fakat uygulayıcıların eğitimlerin içeriğini içselleştirmediklerini savunmuştur. Bu kapsamda *"önce milli eğitim müdürlüklerinden yetkili amirlerin Ankara'ya giderek çeşitli seminer ve eğitimler yoluyla"* bilgilendirildiklerini, sonra iller bazında yönetici ve öğretmenlerin bilgilendirildiğini dile getirmiştir. Bunu destekleyen bir diğer katılımcı Y10: *"Bence [yeterli tanıtım] yapıldı. Çünkü bunla ilgili okullara gerekli yazılar gönderildi. Öğretmenler, zümreler bununla ilgili çalışmasını yapmış denildi. Zümrelerden biz onların raporlarını aldık. Sonra okul olarak ortak rapor çıkardık. Daha sonra ildeki aynı tür okulların ayrıca raporlarını çıkardık. Bundan sonra anlaşılmadıysa anlaşılabilir zaten."* Eğitim vizyon belgesi ile yöneticiler okullarda akademik içerik ile sosyal içeriklerin dengelenmeye çalışıldığı, oyuna ve sosyal öğrenmeye ayrılan sürenin artırılmaya çalışıldığı, eğitim öğretimin sınıf ve okul duvarlarının dışına taşınmaya çalışıldığı, (özellikle meslek liselerinde) yaparak öğrenme ve üretime dönük olma gibi özelliklerin vurgulandığını belirtmişlerdir. Fakat bu genel anlayışa rağmen bu beklentilerin okullarda nasıl uygulanabileceğiyle ilgili konunun yöneticiler tarafından kavranmadığı görülmektedir. Yukarıdaki açıklamada bulunan Y10 görüşünün

devamında şu ifadelerle yer vermiştir: *“Hee, var olanı anladık da bu iş yapılabilirliği noktasında şüphelerimiz vardı... Bizden akademik başarı istiyor. Aynı zamanda ... çocukların sosyal aktivitelere daha çok zaman ayırmasını istiyor. Ama bunun nasıl yapılacağıyla ilgili tam şeyi yok diye düşünüyorum.”* Dolaysı ile tüm çabalara rağmen, katılımcıların yapılan bilgilendirme ve eğitimleri yetersiz ve etkisiz bulunduğu görülmektedir.

Politikaları uygulayacak olan öğretmen ve yöneticilerin bu konuda yeterli bilgilendirme ve hazırlık sürecine girmeden ve gerekli destekten yoksun olarak bu süreçle baş etmek zorunda kaldığını hisseden yöneticilerden bir tanesi (Y4), okullarda görev yapan eğitimcileri kastederek, *“Önce bireyler hazırlanmalı, daha sonra politika ortaya konulmalı. Ama bizde tam tersi.”* diyerek bilgilendirmenin politika uygulamaya geçilmeden önce yapılması gerektiğine işaret etmiştir. Benzer şekilde başka bir yönetici, *“... büyük bir coşkuyla”* tanıtılan vizyon belgesinin tam olarak içeriğinin ve okullardan beklentisinin anlaşılmadığını aktarmıştır. *“Yani yarım saatlik bir tanıtım oldu. Onda da ben pek bir şey anlamadım zaten.”* diyerek uygulamaya yönelik daha somut eğitimlerin planlanması ve uygulanması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Güven Eksikliği

İlk temada öne çıkan *“hızlı politika değişikliği”* algısı, yöneticilerin yeni politikalara adanmışlığını etkileyen bir durum olarak gösterilmiştir. Birçok yönetici *“Nasıl olsa değişecek!”* diyerek yeni politikaların kalıcılığına dair güvensizliklerini ifade etmektedirler. Özellikle de her bakanın kendinden önceki dönemi sildiği ve kendi döneminde yeni bir rota belirleme çabasına girdiği algısı, yöneticilerde bir sonraki bakanında mevcut dönemi kapatmaya çalışacağı mesajını vermektedir. Bu da okul yöneticilerinin politika değişikliklerine olan inancını ve adanmışlığını olumsuz yönde etkilemektedir.

Politika değişikliğini ilk duyduklarındaki tepkilerini anlatan yöneticiler, Y10: *“Biliyorsunuz, bir sürü yönetmelikler değişiyor... Yani bilmiyorum da şimdi ben otuz yıl içerisinde yirmi kere falan değişmiştir yani. Bu 2023 Vizyonu etrafında mı artık devam edeceğiz? Yoksa bunun da değişme ihtimali var mı? Bunu mu benimseyelim?”* şeklinde sorular sorduklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde başka bir yönetici, *“Tamam. Bu başladı da ne zaman bitecek? Yani bu düşünce var... Eski tecrübelerimiz maalesef bizde bir tereddüt uyandırıyor.”* diyerek reform değişiminin oluşturduğu güven eksikliğini dile getirmektedir (Y8). Bir başka okul müdürü benzer şekilde, Y9: *“Çok hızlı başlıyoruz ama hep yarı yolda kalıyoruz... Öğretmeni de inandıramıyorsun. Hani öbürleri yarım kaldığı için bu da yarım kalacak diyor onlar da. Çok fazla yıpratmaya gerek yok kendini diyor yani. Önce ciddi olduğuna inandırmalı yani.”* ifadelerini kullanmıştır.

Bu noktada güven eksikliğinin bir diğer nedeni de yöneticilerin daha önceki tecrübelerine dayanarak ve içinde yaşadıkları gerçekliğe dayanarak politikaların uygulanabilirliği konusunda tereddütlerinin olması ve yeni politikaları *“çok ütöpik”, ya da uygulanamayacak kadar idealist bulmalarındır.* Örneğin; bu konuya dikkat çeken bir Y8, *“Bu ülkede akademik başarıyı göz ardı edemezsin. Bu yanlış. Türkiye gerçeklerine uygun değil bu. Akademik başarı merkezde olmalı. Sosyal aktiviteler önemsiz değil ama akademik başarıyla eşit değere sahip olacak demek gerçekçi olmaz.”* Bir başka katılımcı ise fikirlerini Y9: *“İçeriği aslında olumlu buluyoruz ama ütöpik bir şeyler yazıyor ya orada.”* diyerek dile getirmiştir. Daha önceki başarısızlık deneyimleri bu noktada yöneticileri yeni politikalar noktasında şüpheli yapmakta ve uygulamada beklenen çabayı göstermelerine engel teşkil etmektedir.

Tüm bu güven kırılmasına rağmen yöneticilerin köklü ve kararlı adımlar atıldığında destekleyeceği, zira mevcut durumun geliştirilmesi gerektiğine inandıkları görülmektedir. Bu kapsamda Y8: *“Sistem bunu destekleyen adımları atarsa uygulayacağız başka çaremiz yok. Mevcut durumumuz ortada... Değişim gerekli.”* demiştir. Fakat okul yöneticilerinin öncelikle güvenlerinin kazanılmasına ihtiyaç görülmektedir.

Politika Alt Yapı Eksikliği

Yeni politikaların hayata geçmemesiyle ilgili okul müdürleri tarafından işaret edilen bir diğer hususta politikalar hayata geçirilirken bu politikaların gerektirdiği uygulamalar için ihtiyaç duyulan yasal alt yapının düzenlenmeyişi sorunudur. Bunun ile kastedilen yeni politikaların gerektirdiği değişikliklerin eski yönetmelik ve yönergelerle çelişmesi; bu değişiklikleri hayata geçirecek kaynakların aktarılmaması, gerekli yetkilerin verilmemesi ve ihtiyaç duyulan eğitimlerin tamamlanmaması gibi konular öne çıkmıştır. Örneğin bir okul yöneticisi bu durumu

şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Tamam yeni politikalar iyi niyetli olarak çıkarılıyor ancak politikalar ile istenilen uygulamaların önünü açacak yasal alt yapı eksik. Bana eğitimi okul duvarlarıyla sınırlama diyen bir belge var ama çocukları bir müzeye götürmemi mümkün kılan bir düzenleme yok. Bütün sorumluluk bende [okul müdüründe]. Ya çocuklardan birinin burnu kanasa okul dışında?”* Buradan da anlaşılacağı üzere, yeniliklerin hayata geçirilmesi için kolaylaştırıcı ve destekleyici yasal metinlere de ihtiyaç duyulduğudur. Çünkü bakanlık tarafından istenilen yeniliklerin hayata geçirilmesi okul müdürleri açısından bazı riskleri beraberinde getirmektedir. Bunu en iyi ifade eden okul müdürlerinden bir tanesi şu ifadeleri kullanmıştır: *“Y8: Tamam biz bunları yapıyoruz ama başımıza bir şey gelse bizi tutacak hiçbir şey yok. Biz yiğit değiliz. Biz devletin memuruuz... Mesela diyor ki öğrenci kendi sınıfını kendisi temizlesin... Bahçesini kendi temizlesin. Millet şunu yanlış anlıyor. Öğrenciye temizlik yaptırılıyor gibi anlıyor... Şimdi bunlarla ilgili başına bir iş geldiğinde yanında hiç kimse olmuyor.”* Bir başka yönetici (Y9) eğitim vizyon belgesiyle istenen eğitimin okul dışı ortamlara taşınması için gerekli şartların oluşturulmadığını şu ifadelerle dile getirmiştir: *“Tamam biz müzeye öğrenci götüreceğiz ama bunun kaynağı nerede. Servisçiye bir gün soyluyorsun ama ikinci gün servisçi diyor ki işim var. Para bekliyor.”* Ayrıca okul içerisinde uygulanması istenilen bazı yeni uygulamaların nasıl hayata geçirileceğiyle ilgili detayların yer almadığı anlaşılmaktadır. Bu konuya vurgu yapan bir okul yöneticisi ise *“Sosyal etkinlikle öğretim aynı ağırlıkta olacak deniliyor ama sosyal etkinliklerin gerçekleştirileceği bir zaman dilimi yok. Mesela; siz tiyatro çalıştıracaksınız. Ne zaman çalıştıracaksınız bunu? Böyle bir zaman dilimi var mı? Spor kulübü kuracaksınız diyelim. Nerede çalıştıracaksınız?”* diyerek bu eksikliğe dikkat çekmiştir.

Yukarıdakine ek olarak; okulların fiziki imkân ve koşullarının da eğitim vizyon belgesine cevap verecek donanımdan eksik olduğu dile getirilmiştir. Örneğin; bir yönetici bu duruma şu şekilde işaret etmektedir: *“Y10: Şimdi bu 2023 vizyonunda tasarım, beceri atölyeleri mantığı var. Yani her alanla ilgili farklı atölyelerin yerlerin yapılması lazım ama bizim okullarımızda bunlarla ilgili yeterli alan yok. Bunlarla ilgili bizim fiziki durumlarımızın düzeltilmesi lazım, maddi destek sağlanması lazım.”* Aynı yönetici maddi kaynakların yanında, mevcut eğitim personelinin de taleplere cevap veremeyecek durumda olduğuna şu ifadelerle vurgu yapmaktadır: *“Alanlarla ilgili uzman ve usta öğreticilerin olması lazım. Benim okulum ilköğretim mesela. İlkokullarda resim, müzik, beden diye dersler var ama onlarla ilgili bir uzman yok... her şey sınıf öğretmenine bağlı. Buda yeterli olmuyor.”* Bir başka yönetici (Y8) ise yönetmelik ve insan kaynakları altyapısı sorunuyla ilgili olarak *“Mesai saatleri dışında öğretmenleri okulda tutacak alt yapının kurulması lazım.”* diyerek bir başka eksikliğe dikkat çekmiştir. Bu konuyla ilgili olarak *“Hayallerle gerçekler uyuşmuyor.”* diyen okul müdürü tüm bunları çok etkili bir şekilde özetlemektedir.

Politikaların Okulları Duymaması

Bir taraftan politika değişikliği olgusunu eleştiren katılımcılar, diğer taraftan da politika değişikliği yapılırken eğitimin yerel uygulayıcılarının sürece dahil edilmemesine dikkat çekmektedirler. Bu kapsamda gerek yeni politikalar belirlenirken gerekse de var olan politikaların geliştirilmesine yönelik adımlar atılırken, okul müdürleri ve öğretmenler başta olmak üzere velilerin ve diğer yerel paydaşların da sürece dahil edilmesinin altını çizmişlerdir. Örneğin Y2 bu konuda *“Eğitim politikasını belirlerken üst kademelerin değil aslında daha çok öğretmenlerin her kademedeki öğretmenlerin müdür yardımcılarını, müdürlerin gerekirse taşradaki şube müdürlerinin, ilçe Milli Eğitim müdürlerinin hepsinin görüşü alınarak onların görüşleri benimsenerek belirlenirse eğitim politikası daha başarılı olacağına inanıyorum.”* diyerek alanda bulunan uygulayıcıların tecrübelerinden faydalanmaları gerektiğini savunmaktadır. Bu konuya dikkat çeken aynı yönetici (Y2) bir başka yerde şu beyanda bulunmuştur: *“Öğretmenin bunu [politikayı] benimseyebilmesi için idarecilerin bunu [politikayı] benimseyebilmesi için daha çok bu reformun yapılış aşamasında onlarda içerisinde olsaydı bunu daha çok benimserler diye düşünüyorum.”* Benzer şekilde görüş beyan eden Y8'de duruma şöyle dikkat çekmiştir: *“... ben öğretmenlerime [de] hep derim. İdarenin projesi olursa sahip çıkmazsınız. Öğretmenlerin, [yani] sizlerin projesi olursa sahip çıkarsınız diye. Şimdi birileri oturuyor, bir şey yazıyorlar ve bizden sahip çıkmamızı istiyorlar.”* Yerel uygulayıcılar konumundaki öğretmenlerin görüşlerine önem verilmesiyle ilgili bir başka yönetici durumu şöyle özetlemektedir: *“Bizim fikirlerimiz alınıyor ama sonunda uygulanan şeylere bakınca bizim söylediklerimizle alakası olmayan ...ama sonuçta bakıyorsunuz, bizim dediklerimize benzerliği dahi olmayan şeyler bize geri dönüş yapıyor. O yüzden arkadaşların umudu kırılıyor. ... öğretmen arkadaşlarda kendi fikirlerinin değerli olduğunu hissederek bunun içerisinde bulunsun, sahiplensin diye*

düşünüyorum." Bu ifadelerle yöneticiler, politika alt yapısı oluştururken öncelikle bu durumun uygulayıcılar tarafından benimsenmesi gerektiğini bunun içinde uygulayıcılara danışılması gerektiğini dile getirmektedir. Bir başka yönetici (Y5) sürece veli ve öğrencileri de dahil ederek daha kapsamlı bir saha çalışmasının politikaların uygulayıcılar tarafından benimsenmesi ve devam ettirilmesindeki önemine dikkat çekmiştir: *"... eğer eğitim paydaşlarının görüş ve önerileri dikkate alınarak yapılıyorsa, uygulamalara olumlu yansıtacaktır. Mutlaka eğitim paydaşlarının bunun içinde okul müdürü, idarecisi, Müdür yardımcısı, öğretmen, hatta velilerin ve öğrencilerin de görüş ve önerileri alınrsa bunların daha kalıcı, daha uygulamalara olumlu yansıtacağı kanaatindeyim."* Bu ifadeler ile eğitimin yerel paydaşlarının düşüncelerinin alınmasının önemini ifade edilmektedir. Bu yönde görüş belirten bir başka yönetici, dönemin milli eğitim bakanının eğitim kökenli olmasının bu yöndeki gelişmelere dair öğretmenler ve okul müdürleri arasında *"büyük bir heyecan ve beklenti"* oluşturduğunu, fakat bu beklentinin karşılanmadığını dile getirmiştir. Kısacası, okul müdürleri yapılan değişikliklerin merkez yönetim tarafından belirlendiğini ve kendi seslerinin bu noktada yeteri kadar dikkate alınmadığı inancına sahip oldukları görülmektedir.

Bunun yerine okul yöneticilerinin görüşleri, yerel paydaşların seslerini duyan, hatta bölgesel ihtiyaçlara göre uyarlanmış politikaların belirlenmesi ve uygulanması gerektiği yönünde olmuştur. Özellikle, politikaların yerelliği konusunda bir müdür yardımcısı olan Y9'un sözleri kayda değerdir: *"Yani alınan kararların bence bölgesel olarak uygulamaya geçilmesi taraftarıyım. Çünkü coğrafi şartlar, insanların sosyoekonomik düzeyleri, okullaşma oranları, aile yapısı, bunların hepsini dikkate alınarak özel özel bölge olarak uygulamaya geçmesi gerektiğini düşünüyorum."* Tüm bunlar göstermektedir ki okul yöneticileri politikaların yerel seslere duyarlı olması gerektiğine inanmaktadır.

Eğitim Liderlerinin Eğitimde Politika Değişikliği Konusundaki Algıları: Değiştirme Geliştir

Yukarıda okul yöneticilerinin 2023 Eğitim Vizyon Belgesinden hareketle eğitimde politika değişikliklerine yönelik görüş ve deneyimleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda politika değişikliklerine yönelik okul yöneticilerinin geliştirdiği ön kabuller ortaya konulmuştur. Şimdi ise tüm bunları bir araya getirerek okul yöneticilerinin eğitimde politika değişikliğine yönelik genel duruşu açıklanmaya çalışılacaktır. Dolaysı ile bu tema, okul müdürlerinin eğitimde politika değişikliği ile ilgili genel kanaatlerini ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde okul yöneticileri genellikle politika değişikliği konusunda eleştirel bir tavır takınarak sık sık politika değişikliğine gidilmesini olumsuz bir durum olarak nitelendirmişlerdir. Örneğin bir ortaokul müdürü (Y8) politikadaki değişimin fazlalığını vurgulamak için şu ifadeleri kullanmıştır: *"Ülkemizde eğitim politikaları sürekli değişiyor. Yönetmelikler sürekli değişiyor. 20 yıllık idarecilikimde 10 defa yönetmelik değişti. 3 defa birinci sınıfta okuma yazma şekli değiştirildi."* Var olan eğitim politikalarının sık sık değişime uğraması eğitimin uygulanmasında sıkıntılara yol açtığı, eğitim programlarının uygulanmasında ciddi sorunlar oluşturduğu ve eğitim kalitesini düşürdüğü düşünülmektedir. Katılımcılardan Y2 bu konuyu destekler mahiyette şunları ifade etmiştir. *"Ülkemizde eğitim politikaları bence haddinden fazla eğitim politikalarıyla oynandığı için eğitimde kalitemiz biraz düşüyor. Eğitim politikalarında yapılan değişikliklerde sürekli bir değişiklik yapınca sıkıntılar oluyor."* Aynı yönetici, *"Eğitim politikası bir şekilde belirlenip uzun süreli olarak devam etmesi gerektiğini düşünüyorum."* diyerek politika değişiminin eğitim uygulamalarına zarar verdiğini dile getirmiştir. Başka bir yönetici ise (Y5) *"Zaman ve şartlara göre güncelleme yapılmalı kanaatindeyim."* diyerek politika değişikliğinden ziyade var olan politikaların günün şartlarına göre uyarlanıp geliştirilerek hizmete sunulması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir.

Yöneticiler bu değişimin bakanlara bağlı olduğuna ve her bakanla yeni bir politika belirlendiğine inanmaktadırlar. Bu durumu çok açık bir şekilde açıklayan Y8 şu ifadeleri kullanmıştır: *"Aslında şöyle bir şey var. Yani bir düzen bir sürelilik olsa, yani üst kademelerde... Biz kaç tane bakan değiştik. Mesela şöyle diyelim: Ziya Selçuk milli eğitim bakanıydı. Mahmut Özer onun bakan yardımcısıydı. Geldiği zaman onu[n politikalarını] devam ettirmesi gerekirdi ama geldi Ziya Selçuk'un yaptığı her şeyi yıktı. Kendine göre bir düzen yaptı. Bizdeki sıkıntı bu."* Burada dikkat edilecek olursa, sadece 2023 Eğitim Vizyon belgesi kapsamında yapılan değişiklikler değil, genel olarak politika değişimiyle ilgili görüşler paylaşılmaktadır. Yani katılımcılarımız 2023 Eğitim Vizyon belgesini değerlendirirken eğitim alanındaki politika istikrarsızlığına değinerek, 2023 Eğitim Vizyon belgesiyle ilgili görüşlerini daha genel bir zemine oturtmaktadırlar.

Eğitimde sık politika değişimi eğitimin kalitesini düşürdüğünü ifade eden başka bir katılımcımız şunları belirtmiştir: “Şahsi düşüncem, eğitimde sürekli politika değişikliği yapılması bence eğitimin kalitesini düşürmektedir.” (Y3).

Bu konuda katılımcılarımızdan Y6, “Yani arkadaşlara şunu hep söylerim, keşke Milli Eğitim Bakanlığı’nın hükümetler üstü bir devlet politikası olsa, sık değişmeden.” diyerek, Milli Eğitim bakanlığının hükümet ve yöneticilerin üstünde bir rotaya sahip olması gerektiğini dile getirmiştir. Buradan anlaşılacağı gibi sürekli politika değişmesi okul yöneticileri tarafından eğitimi olumsuz etkileyen bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu söylemi Y7 şu şekilde desteklemektedir; “Eğitimimizde ... her koşulda değişen değil, gelişen bir politika izlenmesi taraftarıyım.” Bu durumun nedenlerini açıklayan katılımcı “Her şeyin sil baştan başlanması, [tam] bir adım atmışken [her defasında en başa] geri dönülmesi olumsuz etki oluşturuyor.” demiştir. Araştırmamızın katılımcıları yukarıdaki örnek cümleleriyle politikaların sürekli değişimiyle değil gelişimiyle ve doğru politikalara zaman tanınarak başarının geleceğini ifade etmeye çalışmışlardır.

Katılımcılarımız her ne kadar politikaların sık değiştiğini ve kalıcı olamadığını vurgulasalar da kalıcı olabilen değişikliklerin uygulamada kendine yer edinebildiğini de ifade etmişlerdir. Özellikle bir okul müdür yardımcısı olan Y9’un, 2006’da geçilen öğrenci merkezli yapılandırma yaklaşımın günümüze kadar uygulanmaya devam ederek oluşturduğu olumlu değişikliklere dikkat çekmiştir. “Söyle daha önceki sistemlerde öğretmen merkezli bir sistem vardı. Fakat 2005... yanlış hatırlamıyorsam 2005-2006 yılında artık öğrenci merkezli [olan] yapılandırma yaklaşımıyla beraber öğrencinin merkeze alındığı bir sisteme geçtik. Bunun öğrenme ve öğretme süreçlerini daha aktif hale getirdiğini düşünüyorum. Çünkü burada önceki daha öncekiler gibi hani eski felsefi akımları vardı onun gibi. Mesela tek düze değil; mesela bilgi sabittir, bilgi sadece aktarılır değil. Burada öğrencinin kendi ilgi ve yeteneğine göre bilgisine göre becerisine göre bilgiye ulaşması hedefleniyor ve burada öğretmen onlara yol gösterir şekilde olmaya çalışıyor.” Yapılandırma eğitim politikalarında istikrarlı olunarak belirli bir değişim ve ilerlemenin olduğuna dikkat çeken yönetici, politika değişikliklerinin ancak istikrarlı olarak idame ettirildiğinde uygulamaya etki edebileceği görüşünü savunmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Her bir politika değişikliği, mevcut sorunları ele alma, eğitim uygulamalarını iyileştirme ve milli eğitim sisteminin genel hedeflerini ilerletme amacıyla ortaya konan bilinçli bir çabanın ürünüdür. Bu doğrultuda atılan her adım, her değişim girişimi sayısız derslerle doludur. Bu çalışmanın amacı da bu adımlardan birine odaklanarak gelecekteki adımlara ışık tutmaktır. Politika süreci her ne kadar karmaşık ve birbiri içine geçmiş olsa da temelde beş farklı adımı içermektedir. Bunlar: problemin tespiti, gündem yaratma, politika oluşturma, yasalar yoluyla politikaya meşruiyet kazandırma, uygulanmaya koyma ve son olarak değerlendirme adımlarıdır (Kaptı, 2013). Bir politikanın başarısı için tüm bu adımların etkili bir şekilde uygulanması gerekmektedir. En mükemmel eğitim politikaları bile iyi formüle edilmediğinde, uygulama için gerekli yasal düzenlemeler yerine getirilmediğinde veya etkili şekilde uygulanıp değerlendirilmediğinde hedeflenen sonuçları üretmesi mümkün olmayacaktır (Tofur, 2015). 2023 Eğitim Vizyon Belgesine odaklanarak eğitimde politikaların hayata geçirilmesine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerine odaklanan bu çalışma ile eğitim politikalarının uygulama başarısını artırmaya yönelik iç görüşler kazanılması hedeflenmiştir. Eğitim politikalarının uygulanmasında okul yöneticilerinin önemine vurgu yapan literatür göz önüne alındığında (Fullan, 2015; Li, 2017; Seashore, 2009), okul yöneticilerinin eğitim politikalarına yönelik algı ve deneyimlerinin önemi anlaşılmaktadır.

Mevcut çalışma bağlamında, okul müdürlerinin okullar ve eğitimciler üzerindeki etkisini tam olarak dikkate almadan, eğitim politikalarında çok fazla değişiklik yapıldığını düşündükleri görülmektedir. Bu algı, politika oluşturma sürecine güven eksikliği ve politikaların uygulamasına yönelik adanmışlık göstermeme olarak yansımaktadır. Çünkü politikaların sıklıkla değişmesinin veya yenilenmesinin okul müdürlerinde bir belirsizlik ve istikrarsızlık duygusu yarattığı görülmektedir. Politikaların sürekliliğine inanmayan okul yöneticileri doğal olarak bu konuda çok fazla yatırım yapmaktan çekinmekte ve okullarında köklü değişiklikler yapmaktan kaçınma eğiliminde olmaktadır. Ayrıca sık politika değişikliğinin eğitimcilerde politikaların bilimsel kanıtlara dayalı olmaktan ziyade politik veya ideolojik motivasyonlara dayalı olarak geliştirildiği duygusunu uyandırma riski de

bulunmaktadır. Politikaların keyfilğine dair algının oluşması ise gene yöneticilerin politikalara karşı duruşunu etkileyerek uygulamayı sekteye uğrattacak bir sorun teşkil edebilecektir. Önceki çalışmalara bakıldığında da siyasi partiler ve hükümetlerin üzerinde milli bir eğitim politikası oluşturulması ihtiyacının vurgulandığı görülmektedir (Çörtük ve Çörtük, 2023; Kartal, 2020; Tofur, 2015; Tural ve Karakütük, 1991).

Bir diğer dikkat çeken husus, okul yöneticilerinin politika hazırlanması sürecinde geliştirilen politikaları uygulamaktan sorumlu olacak kişilerden yeterli girdi alınmadığına inanmalarıdır. Diğer bir ifade ile okul yöneticileri okullarda çalışan eğitimcilerin fikirlerinin reformlarda dikkate alınmamasını eğitimciler arasında hayal kırıklığı yaratan olumsuz bir durum olarak görmektedirler. Daha önceki araştırmalarla uyumlu olarak (Datnow ve Castellano, 2000; Van der Vegt, Smyth ve Vandenberghe, 2001) bu durumun okullarda politikaları hayata geçirecek olan eğitimciler arasında bir sahiplenme sorunu ve politika süreciyle ilgili bir isteksizliğe yol açtığı görülmektedir (Jessop ve Penny, 1998). Politika uygulayıcılarının politikaların başarısı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde (Young ve Lewis, 2015) bu göz ardı edilemeyecek bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira okullar tarafından inanılmayan ve benimsenmeyen politikaların başarılı olması da mümkün görünmemektedir. Bu nedenle politika yapıcılar, politika oluşturma sürecinde şeffaflığı, kapsayıcılığı ve hesap verebilirliği öncelikli hale getirmelidirler. Basta okul yöneticileri olmak üzere yerel paydaşları karar alma süreçlerine aktif olarak dahil ederek ve endişelerini ele alarak onların da değişim sürecini sahiplenmelerini sağlayabilirler.

Bu çalışmanın bulguları, çok sık olarak ve eğitimcilerin görüşleri alınmadan gerçekleşen politika değişiklikleri sonucunda eğitim yöneticilerinin değişime karşı direnç geliştirdiğini göstermektedir. Bu durumda gelecek dönemde yeni politikalar uygulamaya başlamadan önce başta okul yöneticileri olmak üzere okullardaki tüm eğitimciler ve değişim arasındaki ilişkinin düzeltilmesi ve güvenin tahsis edilmesi gerekmektedir. Galler'in müfredat reformu çabasını inceleyen Evans (2022) de "öğretmenlerin, reform gündeminin gerçekten [eğitimciler ve politika yapıcılarının] ortak çabası olduğundan ve müfredat reformu için karşılıklı sorumluluğun garanti edildiğinden emin olmaları" gerektiğini vurgulayarak bu konuya dikkat çekmiştir. Zira global bir sorun olarak uygulayıcıların politika formülasyon sürecinden menedilmesi (Datnow, 2020; Jessop ve Penny, 1998) eğitim politikalarının başarısızlıkla sonuçlanmasının temel nedenleri arasında gösterilmektedir (Fullan, 2015; Goldstein, 2008).

Burada vurgulanması gereken bir diğer bulgu ise politika uygulanmasında karşılaşılan alt yapı ve kaynak sorunlarıdır. Öğretmen görüşlerine dayanarak yapılan çalışmalarla da desteklenen bu bulgu (örneğin Doğan, 2019; Duran ve Kurt, 2019; Solak ve Karataş, 2023), eğitim politikalarının gerçekleştirilmesinin önünde duran bir diğer engel olarak betimlenmiştir. Hızlı politika değişimi ile ilişkilendirebileceğimiz bu sorunla ilgili olarak özellikle maddi kaynak ve gerekli yasal alt yapının oluşturulmamasına dikkat çeken okul yöneticileri, bu soruna bağlı olarak kendilerini baskı altında hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin uygulanabilirliğine dair yöneticilerin inançlarının azaldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, 2023 Eğitim Vizyon Belgesi özelinde öngörülen yeni politikaların uygulanabilirliğini sağlamak için altyapı eksikliklerinin ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bulgu, uygulama aşamasından önce yapılacak olan hazırlık aşamasının önemine dikkatleri çekerek politika uygulamasını desteklemek için hem ulusal hem de yerel düzeyde yeterli kaynakların ve destek mekanizmalarının olduğundan emin olunması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kompleks bir fenomen olarak eğitim reform süreci sayısız araştırmaya konu olmasına rağmen hala anlaşılabilmiş değildir (Li, 2017). Bu sır perdesinin aralanmasına katkı sağlamayı amaçlayan araştırmalardan biri olarak bu çalışmanın bulguları, mevcut literatürle uyumlu olarak, eğitim politikalarının uygulamaya geçirilmesinin zor ve karmaşık doğasına dikkat çekerek başta okul yöneticileri olmak üzere okul seviyesindeki uygulayıcıların önemine bir kez daha dikkat çekmektedir (Datnow, 2020; Keskin ve Gedik, 2024; Spillane, Reiser ve Reimer, 2002; Zembylas ve Barker, 2007). Çalışmanın bulgularına dayanarak, okullarda uygulamada değişiklik başarmak isteyen bir politikanın başta okul müdürleri olmak üzere okullardaki eğitimcileri dikkate alması gerektiği vurgulanmalıdır. Bu uygulayıcıların yeni politikaları sahiplenmesi ve uygulanmasında adanmışlık göstermeleri için ise politikaların sürekliliğinden, uygulanabilirliğinden ve kendi seslerini dahil ettiğinden emin olmak istedikleri görülmektedir.

Eğitim politikalarının uygulayıcıları olan öğretmen ve okul yöneticilerinin seslerini duyurmaya çalışan bu tarz araştırmaların sayısının artması bu yönde atılacak adımların güçlenmesi için önem arz ettiğinden, gelecek araştırmaları eğitim politikalarına odaklanmaya ve bil hassa da uygulayıcıların seslerini duyurmaya davet ediyoruz.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Addonizio, M., & Kearney, C. P. (2012). *Education reform and the limits of policy: Lessons from Michigan*. WE Upjohn Institute.
- Akyüz, Y. (2021). *Türk Eğitim Tarihi* (34. baskı). Ankara: PEGEM
- Baglibel, M., Samancioglu, M., Ozmantar, Z. K., & Hall, G. E. (2014). The Relationship Between School Principals' Perceived Change Facilitator Styles and Teachers' Attitudes Towards Change. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 42(3).
- “Bakan Yılmaz: Başka ülkeler eğitimde değişiklik yapınca normal karşılanıyor” (2017, 21 Eylül). *Anadolu Ajans'dan akt. NTV Haber*. https://www.ntv.com.tr/egitim/bakan-yilmaz-baska-ulkeler-egitimde-degisiklik-yapınca-normal-karsilaniyor,MfQi1L5d8kmPi4Ae-1_rCQ
- Bolaji, S. D. (2014). *Intent to Action: Overcoming Barriers to Universal Basic Education Policy Implementation in Nigeria*. (Yayınlanmış doktora tezi). Edith Cowan University. Retrieved from <https://ro.ecu.edu.au/theses/1424>
- Brooks, J. S., & Sutherland, I. E. (2014). Educational leadership in the Philippines: Principals' perspectives on problems and possibilities for change. *Planning and Changing*, 45(3/4), 339-355.
- Browning, B. S. (2014). *Sustainability of a comprehensive school reform model from the perspectives of three participating principals*. (Yayınlanmış doktora tezi). The University of Tennessee at Chattanooga.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994) *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed.)*. Sage Publications, Inc.
- Çörtük, M. M., & Çörtük, G. (2023). Türk eğitim politikaları sorunları. *BENĐİ Dünya Yörük-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 2023(1), 151-172. <https://doi.org/10.58646/bengi.1233810>
- Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21(3), 431-441. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5>
- Datnow, A., & Castellano, M. (2000). Teachers' responses to Success for All: How beliefs, experiences, and adaptations shape implementation. *American Educational Research Journal*, 37(3), 775-799. <https://doi.org/10.3102/000283120370037>
- Doğan, S. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 571-592. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.550345>
- Eryılmaz, Ö. (2022). Are dissertations trustworthy enough? The case of Turkish ph. d. dissertations on social studies education. *Participatory Educational Research*, 9(3), 344-361. <https://doi.org/10.17275/per.22.70.9.3>

- Evans, G. (2022). Back to the future? Reflections on three phases of education policy reform in Wales and their implications for teachers. *Journal of educational change*, 23(3), 371-396. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09422-6>
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational leadership*, 59(8), 16-20.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2021). Shared sense-making processes within a national reform implementation: Principals' voices. *Leadership and Policy in Schools*, 20(3), 494-521. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1696370>
- Goldstein, L. S. (2008). Kindergarten teachers making "street-level" education policy in the wake of No Child Left Behind. *Early Education and Development*, 19(3), 448-478. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280802065387>
- Gültekin, S. (2014). Understanding policy process: Is there a single best way?. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(24), 43-74.
- Harvey, A., & Kamvounias, P. (2008). Bridging the implementation gap: A teacher-as-learner approach to teaching and learning policy. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 31-41. <https://doi.org/10.5296/ijld.v4i1.4944>
- Harvie, J. (2018). *Interdisciplinary Learning: A Chimera of Scottish Education?* (Yayınlanmış doktora tezi). University of Stirling.
- Holmes, K., Clement, J., & Albright, J. (2013). The complex task of leading educational change in schools. *School Leadership & Management*, 33(3), 270-283. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.800477>
- Hoşgörür, V. (2005). Ekonomik ve sosyal kalkınmada eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-11.
- Johnston, B. J. (2002). Absent from School: Educational Policy and Comprehensive Reform. *Urban Review*, 34(3).
- Jessop, T., & Penny, A. (1998). A study of teacher voice and vision in the narratives of rural South African and Gambian primary school teachers. *International Journal of Educational Development*, 18(5), 393-403.
- Kalenze, E. (2014). *Education is upside-down: Reframing reform to focus on the right problems*. Rowman & Littlefield.
- Kaptı, A. (2013). *Kamu politikası süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Karatay, Z. & Emni Kurtuluş, F. T. (2022). Kamu Politikası Analizi: İlköğretim Eğitim Politikaları [Public Policy Analysis: Primary Education Policies]. *Management and Political Sciences Review*, 4(2), 108-128. <https://doi.org/10.57082/mpsr.1184261>
- Kartal, S. (1980). Türkiye'de eğitim politikalarının dönüşümü: 1980 ve sonrası. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(9), 1-18.
- Kelchtermans, G., Piot, L., & Ballet, K. (2011). The lucid loneliness of the gatekeeper: Exploring the emotional dimension in principals' work lives. *Oxford Review of Education*, 37(1), 93-108. <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.545192>
- Keskin, C., & Gedik, S. (2024). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasıyla İlgili Algıları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 689-708. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1399087>
- Korumaz, M. (2017). *Eğitim politikası süreçlerinde eğitim yöneticilerinin rollerinin incelenmesi*. (Yayınlanmış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- Duran, E., & Kurt, M. (2019). 2023 Eğitim Vizyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 90-106.
- Laswell, H.D. (2005). *The future of political science*. Transaction Publishers.
- Li, Y. Y. (2017). Processes and dynamics behind whole-school reform: Nine-year journeys of four primary schools. *American Educational Research Journal*, 54(2), 279-324. <https://doi.org/10.3102/0002831216689591>

- Limon, İ. (2019). *Eğitim örgütlerinde değişim yorgunluğu, eğitim politikaları bağlamında moral yitimi ve iş performansı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publications.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage.
- Manthey, T. J., Goscha, R., & Rapp, C. (2015). Barriers to supported education implementation: Implications for administrators and policy makers. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(3), 245-251. <https://doi.org/10.1007/s10488-014-0583-z>
- Mazlum, M. M. (2019). *Yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim sisteminde kısır döngü*. (Yayınlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- McLaughlin, M. W. (1987). Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational evaluation and policy analysis*, 9(2), 171-178.
- MEB, (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden, 5, 2023.
- Merriam, S. B. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). Wiley
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative Data Analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Morris, P., & Scott, I. (2003). Educational reform and policy implementation in Hong Kong. *Journal of Education Policy*, 18(1), 71-84.
- Öztürk, I. (2008). The role of education in economic development: A theoretical perspective. *Available at SSRN 1137541*.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative schools: Revolutionizing education from the ground up*. UK: Penguin.
- Sarıbaş, S. & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Seashore, K. R. (2009). Leadership and change in schools: Personal reflections over the last 30 years. *Journal of Educational Change*, 10(2), 129-140. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9111-4>
- Shaked, H., & Schechter, C. (2017). School principals as mediating agents in education reforms. *School Leadership & Management*, 37(1-2), 19-37. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209182>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publication
- Şener, M. (2018). *Özel Okullarda İşletmecilik Alanında Yaşanan Problemler ve Çözüm Önerileri*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Solak, Y., & Karataş, S. (2023). 2023 Eğitim Vizyonu hakkında eğitim yöneticileri görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-18.
- Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of educational research*, 72(3), 387-431.
- Thorburn, M. (2017). Dewey, democracy, and interdisciplinary learning: A Scottish perspective. *Oxford Review of Education*, 43(2), 242-254. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1284657>
- Tofur, S. (2015). *21. yy Türk eğitim politikalarının oluşturulmasında kaynaklık eden belgelerin Fullanın kavramsallaştırması açısından değerlendirilmesi: 1980-2014*. (Yayınlanmış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

- Tural, N., & Karakütük, K. (1991). Eğitim politikası. *Eğitim ve Bilim*, 15(82), 16-24.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2010). The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy. *Educational Studies*, 36(5), 521-536. <https://doi.org/10.1080/03055691003729054>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uysal, H. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı yönetici ve uzmanlarının görüşlerine göre Türkiye'de eğitim politikalarını geliştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 782-802. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.560146>
- Van der Vegt, R., Smyth, L. F., & Vandenberghe, R. (2001). Implementing educational policy at the school level—Organization dynamics and teacher concerns. *Journal of Educational Administration*, 39(1), 8-23. <https://doi.org/10.1108/09578230110366883>
- Werner, J. and K. Wegrich (2006), "Theories of the Policy Cycle", in Fischer, F., G. Miller and M. Sidney (eds.), *Handbook of Public Policy Analysis*, CRC Press, Boca Raton. <http://dx.doi.org/10.1201/9781420017007>
- Yan, C., & He, C. (2012). Bridging the implementation gap: An ethnographic study of English teachers' implementation of the curriculum reform in China. *Ethnography and Education*, 7(1), 1-19.
- Yılmaz, İ. (2017). Bakan Yılmaz: Başka ülkeler eğitimde değişiklik yapınca normal karşılanıyor. (NTV Haber) Erişim Tarihi: 05.05.2023.
- Young, T., & Lewis, W. D. (2015). Educational policy implementation revisited. *Educational Policy*, 29(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0895904815568936>
- Zembylas, M., & Barker, H. B. (2007). Teachers' spaces for coping with change in the context of a reform effort. *Journal of educational change*, 8(3), 235-256. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9025-y>

Extended Abstract

Introduction

On the one hand, creating and implementing new policies has always been viewed as an effective tool to address educational issues. On the other hand, given the complexities and challenges inherent in this process, these attempts often fail to yield the intended results (Morris & Scott, 2003). Therefore, it is critical to focus not only on policymaking but also on policy implementation to achieve the desired results. Understanding the challenges and issues in the policy implementation process is crucial for policymakers and educators to improve the education system. In summary, policymaking in education is important for countries to progress, but effective implementation of policies is crucial for achieving the desired outcomes.

To improve the accuracy of new policies, a considerable amount of attention was devoted to the process of policymaking while ignoring the implementation phase. And yet, the success of new policies depends on the collective achievements of both policymaking and implementation phases. At this point, the current study aims to fill this gap by drawing attention to the implementation phase of a single policy that has been initiated with great enthusiasm to improve the quality of education in Türkiye. To illuminate this process, we focused on the perspectives of school administrators, who are pivotal in the implementation of educational policies. They serve as a bridge between policymakers and schools, interpreting, communicating, and evaluating these policies for teachers, staff, and stakeholders. School leaders have a significant impact on various factors that affect the success of policies such as time, space, resources, education, peer relationships, respect, trust, and staff. They are responsible for creating a vision for change, motivating stakeholders, and organizing the school environment accordingly. Additionally, they are responsible for ensuring the sustainability of reforms and adapting their schools to the changes required by reforms. Therefore, the ability of school leaders to embrace new roles and redesign their schools to meet the needs of reform is crucial.

To investigate school administrators' experiences of a rather recent educational policy, the following research question was guided the study:

- What are the school administrators' experiences and perceptions regarding the 2023 education vision?

Method

Following the guidelines and principles laid out by Merriam and Tisdell (2016), we designed our study as a basic qualitative study. Assuming that knowledge is socially and culturally constructed, this study aims to gain access to the meanings that school administrators, as policy implementers, attribute to their experiences and social interactions.

The study group consists of school administrators working in preschool, primary, secondary, and high schools in a province located in the Black Sea region of Türkiye. 9 school administrators and one official from the local strategy department of the Ministry of National Education were included in the study. The study employed Typical Case Sampling, a purposive sampling technique that selects instances which are average or typical, thus providing insights into the commonplace features and general trends within the researched phenomenon.

To answer the research questions, the current study employed a semi-structured interview technique to collect qualitative data. The interview questions aimed to uncover the attitudes, values, and beliefs that shape the experiences and actions of the participants.

The data analysis process in qualitative research involves making sense of all the collected data through merging, reducing, and interpreting. The process started with collecting data and continued with familiarization, coding, and pattern identification. The coding process was done in two stages, and the codes were reviewed and organized under specific themes. The final stage involved focusing on the coded sections and grouping them under specific themes to explain the patterns and relationships between the codes. The results were validated through strategies such as detailed descriptions, reflective notes, participant checking, and peer evaluation.

Findings, Result and Discussion

- The process of policymaking is both complex and multifaceted, typically encompassing five main stages: 1) problem identification and agenda setting, 2) policy formation, 3) legitimizing policies through laws, 4) implementation, and finally 5) evaluation (Gültekin, 2014; Kaptı, 2013). For policies to succeed, all of these stages must be effectively executed. In fact, even the most well-intended policies can fail to deliver the desired outcomes if they are not properly formulated, legally authorized for implementation, effectively implemented and rigorously evaluated. With a focus on the 2023 Education Vision Document, this study aims to enhance the effectiveness of educational policy implementation by exploring school administrators' perspectives. The critical role of school administrators in the implementation of educational policies is well documented (Fullan, 2015; Li, 2017; Seashore, 2009). Consequently, this study aims to harness their unique insights and experiences to enhance the effectiveness of a specific policy during its implementation phase, identifying five interrelated and sometimes overlapping themes. These are: 2023 Education Vision: Change that Ends without Being Understood,
- Lack of Trust
- Lack of Political Infrastructure,
- Policies Not Reaching Schools,
- Perceptions of Education Leaders on Policy Changes in Education: Change or Development.

Overall, our findings show that school principals tend to believe that too many changes are made in education policies without fully considering the impact these policies may have on schools and educators. This perception reflects a lack of trust in the policy-making process and a lack of commitment to policy implementation. It seemed that being exposed to frequent policy change creates a sense of uncertainty and instability among school administrators. Because of doubt in the continuity of policies, they naturally hesitate to invest their time and energy to implement these new policies.

Another point that is worth noting here is that the school administrators believed that new policies did not reflect educators' voices. Consistent with previous research (Datnow & Castellano, 2000; Van der Vegt et al., 2001), marginalizing or ignoring educators' inputs is seen to create a problem of ownership among educators and a reluctance to the policy implementation process (Jessop & Penny, 1998). When considering the importance of educators on the success of policies (Young & Lewis, 2015), we suggest that new policies were created with the help and active engagement of educators so that they can experience a sense of ownership towards the policies.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: AMASYA ÜNİVERSİTESİ, Bilim Etik Kurulu, Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 09.08.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-30640013-108.01-83897