



Eğitim Yönetiminde Program Geliştirme Süreçleri ile İlgili Alanyazında Yapılan Lisansüstü Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi

Yılmaz Polat

MEB Eğitim Yöneticisi

yilmazpolat1970@gmail.com, ORCID:0009-0007-7126-5574

Levent Topaloğlu

MEB Eğitim Yöneticisi

l_t_oglu@hotmail.com, ORCID:0009-0007-5221-9046

Volkan Akkuş

Sınıf Öğretmeni

volkanakus33@gmail.com, ORCID:0009-0007-0952-5259

Özet

Eğitim ve iş hayatında başarı kazanmak için gerekli olan 21. yüzyıl becerilerini tanımlayan başta eğitim kurumları olmak üzere kurum, kuruluş ve girişimlere ait kaynaklar incelendiğinde; en sık tekrar eden becerilerden birinin program geliştirme becerisi olduğu görülmektedir. Program geliştirme süreci çerçevesinde yaşamımız, ürettiğimiz veya inşa ettiğimiz şeyin kalitesi tam olarak düşüncemizin kalitesine bağlıdır. Gelişigüzel davranma, düşünme ve hareket hem maddi hem de yaşam kalitemiz açısından pahalıya mal olmaktadır. Günümüz dünyasında geline nokta program geliştirme becerilerine hâkim olmanın önemi her geçen gün artmaktadır. Nitelikli bir eğitim anlayışı içerisinde, program geliştirme becerisinin kazanılması bugün her zamankinden daha önemli bir konu olarak görülmektedir. John Dewey (1993) beceri geliştirme ve öğrenmenin, eğitimin en temel amacı olduğuna dikkat çekmiştir. Micheal Scriven (2010), program geliştirme eğitimi, en birincil eğitim görevi olarak görmektedir. Cevizci (2010) program geliştirmeyi, eğitimin ulaşmaya çalıştığı hedeflerin en başında görmektedir. Sosyal ya da bireysel açıdan eğitim yoluyla program geliştirme becerilerine sahip insanlar yetiştirildiği takdirde eğitimin amacına

ulaşacağını belirtmiştir. Warren (2006) program geliştirmenin, tüm üniversite mezunlarının ihtiyaç duyduğu bir yirmi birinci yüzyıl becerisi olduğunu ifade etmiştir. Bireylerin program geliştirme becerisine hâkim olacak şekilde yetiştirilmesi ve eğitimsel öneminin daha iyi anlaşılması için, program geliştirme becerilerinin önemini ve insan hayatındaki rolünü ayrıntılı açıklamak gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Program Geliştirme Lisansüstü Bilimsel Çalışmalar

Examination of Graduate Scientific Studies Conducted in the Field of Educational Management Related to Program Development Processes

Abstract

What is necessary to gain success in education and business life 21. when the sources belonging to institutions, organizations and initiatives, especially educational institutions, that define the skills of the century are examined, it is seen that one of the most frequently recurring skills is the ability to develop programs. Within the framework of the program development process, our life, the quality of what we produce or build depends exactly on the quality of our thinking. Acting randomly, thinking and acting are expensive both financially and in terms of our quality of life. At the current point in today's world, the importance of mastering program development skills is increasing every day. Within the framework of a qualified educational approach, acquiring the ability to develop a program is seen as a more important issue today than ever. John Dewey (1993) pointed out that skill development and learning are the most basic goals of education. Michael Scriven (2010) considers program development education as the most primary educational task. Cevizci (2010) considers program development at the very beginning of the goals that education is trying to achieve. He stated that the purpose of education will be achieved if people with program development skills are trained through education from a social or individual point of view. Warren (2006) stated that program development is a twenty-first century skill that all university graduates need. In order for individuals to be trained to master the ability to develop programs and to better understand their educational importance, it is necessary to explain in detail the importance of program development skills and their role in human life.

Key Words: Educational Management, Program Development Postgraduate Scientific Studies

Giriş

Bir kavram olarak eğitim, insanın doğumundan itibaren yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir. Bu nedenle yüzyıllar boyunca tüm toplumların ilgisini çekmiş, toplumun değişmesi ve gelişmesinden sorumlu olan önemli bir araç olmuştur.

Eğitim geniş kapsamlı bir kavram olması nedeniyle, pek çok farklı şekilde tanımlanabilmektedir. Eğitimin bu farklı anlamları, akademik alanların eğitim ve eğitimin amacına yönelik farklı

yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır.

Felsefi yaklaşım içerisinde; idealist düşünürler mistik bir yaklaşımla eğitimi değişmez ilkeler ve fikirler ile Tanrı'ya ulaşma süreci için yapılan etkinlikler; realistler ise insanı toplumun temel değerlerine göre yetiştirme süreci olarak ele almışlardır.

Pragmatistler, eğitimi kişinin yaşantıları yoluyla istendik davranış değişikliğinin oluşturulması; varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak açıklamıştır (Sönmez, 2010, 5)

Latince Educate kelimesinin anlamıyla uyumlu olarak, Sokrates MÖ (469-399), Kant (1724-1804) ve Herbart (1776-1841) gibi düşünürlere göre; insan bir potansiyel ile dünyaya gelir. Eğitimin amacı, insanın içinde var olan bu cevherin keşfedilmesi ve daima geliştirilmesidir (Demirci, 2008, 110).

Buna karşın sosyolojik açıdan ele alındığında Durkheim (1858-1917), eğitimin toplumsal yönünden yola çıkarak, toplumla bütünleşmeyi sağlayacak değer, bilgi ve becerilerin kazanıldığı ve sonraki nesillere aktarıldığı bir süreç tanımını yapmıştır (Durkheim, 2010). Ülkemizde kullanılan en yaygın tanımına göre; eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla planlı ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1975).

Temel öğrenme-öğretme model ve kuramlarına göre, eğitime ilişkin değişik ve çeşitli açıklamalar yapılmıştır. Davranışçı kuram, sadece gözlenebilen davranış değişimlerini eğitim kapsamında ele almaktadır.

Davranışların oluşmasını, dış çevrenin düzenlenmesine ve dolayısıyla öğreticilere bağımlı hale getirmektedir. Davranışçılıktan bilişselciliğe geçişle birlikte gözlenebilir davranışlar yerine öğrenenin zihinsel süreçleri ön plana çıkmıştır.

Davranışçı kuramdan farklı olarak bilişsel kuramda eğitim, öğrenenin aktif olarak yeni bilgiyi önceki bildikleriyle ilişkilendirdiği, bilgiyi örgütleyerek işlediği bir süreç olarak açıklanmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme modeli bir öğrenme süreci olarak eğitimi; öğrenin öğrenmeyi gerçekleştirecek şekilde aktif ve bilginin kurucusu olduğu bir süreç olarak ele almaktadır. Eğitim sürecinde edinilen yeni bilgi, önceki bilgi ve deneyimle bağlantılı ve öznel olarak oluşturulmaktadır. Bireysel veya toplumsal olarak yapılandırılan bilgi; davranışçı ve bilişsel kuramlardan farklı olarak öznel gerçeğliğe dayanmaktadır (Hamzadayı, 2010).

LİSANSÜSTÜ BİLİMSEL ÇALIŞMALAR

Ulusal Bilimsel Çalışmalar

Özdem (2007) tarafından yapılan “Türkiye’de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yarattığı dönüşümü Ankara ili ilköğretim okullarında görev alan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine dayanarak değerlendirmek amaçlanmıştır.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1.Okul yöneticileri ve öğretmenlerin tamamına yakın bölümü, 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının ilköğretim okullarında yaşanan dönüşümde önemli bir etkidir.
- 2.Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümde finansman politikalarının daha çok etkisi vardır.
- 3.1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarıyla, okulların kaynak sorununu çözenin okul yöneticileri ve öğretmenlerin bireysel çabalarına bırakılmış ve eğitime ayrılan kaynakların azalması, okuldaki çalışma koşullarını güçleştirmiştir.
- 4.Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, Türkiye’de 1980 sonrası uygulanan eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümün değerlendirilmeleriyle ilgili görüşleri arasında göreve göre farklılık bulunmamaktadır.
- 5.Norm Kadro Yönetmeliğiyle getirilen uygulamalara yönelik olarak norm kadro uygulaması öğretmen dağılımındaki eşitsizliği, öğretmen atamaları ve yer değiştirmelerde her türlü adam kayırma ve torpili ortadan kaldıramamıştır.
- 6.TKY işletmelerde uygulanabilir ancak okullarda uygulanması zordur.
- 7.Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesiyle ilgili olarak uygulamada, öğrenci isteklerinin okul yönetimleri tarafından yerine getirilmemekte, proje sadece göstermelik amaçlarla

okullarda uygulanmaktadır.

8.“Okul Aile Birlikleri” ilköğretim okullarının gereksinimini karşılamada önemli bir rol oynamaktadır.

9.Öğrencileri ve aileleri bir “müşteri” olarak algılayan ve eğitimi piyasa koşullarına açan okul aile birlikleri yönetmeliği gibi eğitim politikası araçları okullar arasında dolayısıyla eğitimde eğitsizliklerin artmasına neden olmaktadır.

10.Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına Yükselme Yönetmeliğiyle ilgili olarak, uygulamanın eğitimde niteliği artırmayacağı gibi öğretmenler arasında ayrımcılık ve huzursuzluk yaratacak ve bazı sakıncaları beraberinde getirecektir.

11.MEB’in okullarda uygulamak istediği uluslararası destekli “teknoloji eğitimi” politikaları olumsuz sonuçlara neden olacaktır.

12.Eğitim politikalarının okullarda yarattığı dönüşümde en önemli rolü uluslararası kuruluşlar oynamaktadır.

Araştırmacı diğer taraftan çalışması sonucunda aşağıdaki önerileri geliştirmiştir:

1.Eğitim hakkı ve parasız eğitim anlayışına sahip çıkılmalı ve buna işlerlik kazandıracak ekonomik ve sosyal politikalar oluşturularak herkesin aynı nitelikte eğitimden yararlanma hakkı sağlanmalıdır. Eğitim hizmeti, bu hizmetten yararlananların bedel ödediği bir tür “meta” olmaktan çıkarılmalıdır.

2.Eğitimde teknoloji kullanımının olumlu yanları olmakla birlikte, eğitimde nitelikartışında eğitim sistemi içerisinde yer alan diğer koşullar da gözardı edilmemelidir. Ya da başka bir ifade ile okullarda bilgisayar ve internet temelli araçların kullanılması eğitimde nitelik artışının başlıca aracı ve önceliği olarak görülmemelidir.

3.Eğitim bilimciler ve eğitim sendikaları topluma süslenerek sunulan “etkinlik”, “kalite”, “performans”, “esneklik”, “şeffaflık”, “hesapverebilirlik”, “katılım”, “yerellik”, “hoşgörü”, “paydaşlık”, “ortaklık” ve “demokrasi” gibi kavramlarla, onların gerçek anlamları arasındaki ana çelişkiye işaret eden eleştirilerini kamouyunda sık sık gündeme getirmelidir.

4.İlköğretim finansman modeli, yeniden gözden geçirilerek her ilköğretim okuluna kaynak ayrılmasını sağlayan bir modele dönüştürülmelidir.

5.Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Yönetmeliği gözden geçirilerek şu anda yürürlükte olan uygulamadan vazgeçilerek öğretmenlerin kendi alanlarında hizmetiçi eğitim ve lisansüstü eğitim görmelerini özendirerek ve olanak sağlayan bir yapıya dönüştürülmelidir.

6.Norm Kadro Yönetmeliğinin MEB’ce ortaya konulan amaçları yerine getiremediği görüldüğünden kamu hizmeti alanını daraltan, kadrolu öğretmen istihdamı yerine sözleşmeli öğretmen istihdamının yolunu açan Norm Kadro Yönetmeliği uygulamasından MEB geri dönmelidir.

7.MEB öğretmen istihdamında “sözleşmeli öğretmenlik” uygulamasından vazgeçmelidir. Öğretmenlik mesleğinin özel bir ihtisas mesleği olması, bununla birlikte asli ve sürekli bir kamu hizmeti sunan öğretmenliğin geçici personel görevlendirme suretiyle yürütülemeyeceği unutulmamalıdır.

8.Uluslararası kuruluşların verdikleri kaynaklarla oluşturulan projelerin ülke ekonomisi ve sosyal politikalara getirdiği yük dikkate alınarak bu kaynağa başvurulmamalıdır. Yürürlükte olan projelerden elde edilen kaynakların ise zamanında, yerinde ve eğitim sisteminde en yüksek yararı sağlayacak şekilde kullanılmasına özen gösterilmeli, uygulama izlenmeli ve karşılaşılabilecek sorunlar gecikilmeksizin giderilmelidir.

9.Bütçeden eğitime ayrılan kaynaklar artırılmalı, kaynakların etkin ve adil dağılımı sağlanmalıdır. Eğitim sisteminin her düzeyinde eğitim devletçe parasız olarak sunulmalı herkesin eğitim hizmetinden yararlanma hakkı sağlanmalıdır.

10.Eğitim politikaları iktisat disiplinin ürettiği neoliberal hegemonik söylemdenkurtarılmalıdır. Okul toplumunu oluşturan gruplar uygulanmakta olanhegemonik projelerinin reddi konusunda bireysel ve kolektif bir güç oluşturmalıdırlar.

Keser (2012) “Türkiye ve Amerika’da Eğitim Politikası Oluşturma Süreci: İki Eğitim Reformunun Karşılaştırmalı Analizi” konulu araştırmasında, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki eğitim politikası oluşturma süreçlerini, temel politika yapıcılarının algıları çerçevesinde analiz etmeyi amaçlamıştır.

Çalışmasında özellikle eğitim alanındaki belirli konuların, hükümetlerin gündemlerine nasıl yerleştiği, bu konuların nasıl eğitim politikalarına dönüştüğü ve politikaların hangi şartlarda, bağlamda ve kimler tarafından yapıldığını incelemiştir. Araştırmada ulaşılan bazı sonuçlar şöyledir:

1.Eğitim politikası oluşturma süreçleri her iki ülkede de oldukça karmaşık ve politika bağlamını belirleyen çeşitli etmenlerin etkisi altındadır.

2.Politikaların geliştirildiği bağlam her iki ülkede de politik, ekonomik, sosyal ve uluslararası etmenler yanında politika yapıcılarının kültür, değer yargıları, inançları, deneyimleri ile sayıları ve türleri tarafından örölmüş ve bu etmenler tarafından belirlenmiştir.

Uluslararası Bilimsel Çalışmalar

Matshikwe (2004) tarafından yapılan çalışmada, Güney Afrika Cumhuriyeti'nde "İstihdam Eşitliği Kanunu"na özgü Çalışma Departmanında yeni anayasa, yasa ve siyasi düzenlemelerin kamu politikası yapmaya nasıl etki ettiğini analiz edilmiştir. Bu hedefe ulaşmak için politika yapma süreci analizi için bir teori sunulmuş, Güney Afrika Bölgesi"nde İstihdam Eşitliği Kanununun yürürlüğe konulmasına neden olan politika yapma süreçleri ve faktörleri tartışılmıştır.

Çalışmada aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1.Çalışma Departmanındaki politika formölasyonu hükümetin bir parçası olan 1996 Anayasasının getirdiği Anayasal yükümlölüklerinin bir sonucudur. Bu yükümlölüklerden biri Güney Afrika Cumhuriyeti Anayasasının 9/2 bölümünce talep edilmiştir. Bu istihdamda ayrımcılığı ortadan kaldırmak için benimsenen İstihdam Eşitliği Kanunu formölasyonu ile sonuçlanmıştır. Üstelik bu Güney Afrika'nın uluslararası sözleşmelere imza atması demektir ve bu nedenle bu kuralları onaylamaya mecburdur. Bu sözleşmelerden biri Uluslararası Çalışma Örgütünün 3. sözleşmesidir.

2.Kamu politikası kurumsallaşmış bir çerçevede formüle edilmiştir ve Olumlu Eylem Politika Geliştirme Forumu (AAPDF), Nedlac ve Parlement gibi plansız ve yasal kurumlar kullanılmıştır.

3. Politika formülasyonuna, politika yapma sürecinde etkili olabilmek için seçmenler, örgütler, çıkar grupları, tavsiyelerde bulunan veya kendileriyle ilgili çıkarları temsil eden danışman veya uzman kişiler katılmışlardır. Diğer ülkelerden uzman kişiler ve uluslararası sözleşmeler gibi uluslararası etkiler (dış etkiler) de politika yapmaya önemli katkılar sağlamıştır.

Politika yapmaya katılanlar homojen değildi. Politika yapmada rol oynayanlar veya örgütler genellikle farklı çıkarları elde etmek için bu insanları veya dernekleri oluşturan farklı ideolojik yönlere, farklı sosyal arka planlara, ırk farklılıklarına, farklı siyasi inançlara, farklı sınıfsal arka planlara, farklı tarihsel arka planlara ve cinsiyat farklılıklarına sahipti. Bu nedenle İstihdam Eşitliği Yasasının formülasyonu esnasında savunuculuk, klişeleşme, ittifaklar ve karakterize edilmiş görüşme sonuçları sürpriz değildi. Bu durumda İstihdam Eşitliği Kanununun politika formülasyonuna katılan örgütlerin niteliği merkezi karar alma örnekleriyle bürokratik örgütlerdi.

Kore'de Joo ve Reyes (2010) tarafından eğitim politikası yapma üzerine yapılan araştırma, ABD'de merkezli olmasına rağmen, uluslararası arenada bir araştırma konusu olarak önemini taşımaktadır. Bu çalışmalar iki ayrı politika çevresi üzerine odaklanmış karşılaştırmalı çalışma olarak farklı siyasi ve hükümet düzenlemelerinde politika yapma uygulamalarına önemli bakış açısı sağlamaktadır. Araştırmada Açık İşe Alım Sistemi (ORSP) Esaslarının politika süreçleri tarihsel ve arşiv bilgi kaynakları kullanılarak incelenmiştir. Yazarlar, politika çevresindeki politika aktörlerine ve onların etkileşimlerine odaklanmışlar ve bir zaman zarfında politika süreci aşamalarına dayalı verileri analiz etmişlerdir. Veri analiz sonuçları kilit politika aktörleri, eğitim bakanlığının formal oyuncularını, başkan, çıkar grupları ve öğretmen örgütleri arasında dinamik bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya göre, özellikle Bakanlık ve çıkar grupları arasında bir çatışma mevcuttu. Ayrıca onlar çoğu çıkar gruplarının süreçle ilgili kendi görüşlerinden bağımsız olarak taviz vermediklerini fakat kendi çıkarlarını takip etmek için diğer oyuncularla rekabet ettiklerini iddia etmişlerdir.

Merkezi hükümetin gücü nedeniyle, Eğitim Bakanlığı ORSP'yi geliştirmek ve çıkar gruplarının gayri resmi oyuncuların değişim taleplerine rağmen onlar tarafından geliştirilmiş bir yol olarak politikayı kabul etmelerini zorlamak için güçlü bir irade göstermiştir. Bu nedenle ORSP formasyon süreci müzakereden, katılımdan ve gerçek diyalogdan yoksun olarak tanımlanmıştır. Joo ve Reyes bunun yukarıdan aşağıya gündem belirleme ve politika yapma süreci ve hükümet

tarafından desteklenen kapalı politika yapma ortamı olacağı sonucuna varmışlardır. Bununla birlikte müzakere sürecinin önemi vurgulanmış ve hükümet gücünün niteliği dikkate alınarak Kore'de müzakereci politika yapmanın abartılı bir rüya olabileceği sonucuna varılmıştır.

Ciolan (2006) da araştırmasında eğitim bölgelerinde politika yapma durumunu incelemişve Romanya ve Polonya'ya odaklanmıştır. Araştırmacı bu amaçla her iki ülkede anahtar roldeki politika yapıcılarla yapılan görüşmelerle verileri toplamıştır. Görüşmelerde genellikle çalkantılı dönemlerde eğitimde politika yapmayla ilişkili olan bu politika yapıcılarının algıları ve kişisel deneyimlerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ciolan bu spesifik dönüşüm ülkelerinde yabancılar tarafından anlaşılması zor bir durum oluştuğunu belirtmektedir: çift yönlü bir gerçeklik. Bir yön söylem gerçekliğidir. Dil, kelime ve yeni anlamları artan meslek kültür eğitim uzmanları tarafından kabul edilmiştir. Bununla birlikte gerçekliğin diğer yönü, modası geçmiş olan ve devrimden önceki döneme benzer donuk ve emir odaklı günlük mesleki uygulamalar. Ciolan bunu aşağıdaki faktörlerden kaynaklandığı tespit edilen "şizofrenik meslek ortamı" olarak nitelendirmektedir:

- 1.Değişimin toplumsal makinasına ayak uydurmak için bireysel düzeyde kimlik sürecinin iş göremezliği (kapasitesinin olmaması)
- 2.Geniş oranda eğitimsel reformlara katılım ve sahiplenme eksikliği
- 3.Yeni pedagojik gerçekliğin yapay algılanması ve eğitim yönetiminin merkezi düzeydeki düşük uzmanlık ve teknik kapasitesi.

Polonyo ve Romanya'ya benzer şekilde Tomas (2001) da diğer bir geçiş ülkesi olan ve reform mücadelesi yapan Litvanya'nın bu reform hareketinin bir parçası olarak yükseköğretimde yeni kanunun politika formülasyonu sürecini araştırmıştır. Onun analizleri politika formülasyonunda dört aşamayı ortaya çıkarmıştır: değerlendirme, diyalog, politika formülasyonu ve mevzuat. Thomas karmaşık ve zor bir süreç olarak ve ortak bir çalışma geçmişi olmayabilen çıkar gruplarının birlikte hareket etmeleri, Litvanya'daki politika formülasyonun çok zorlaştırdığını belirtmiştir.

Yazar, politika formülasyonu aşamaları ile birlikte yükseköğretimde politika formülasyonunun

Litvanya deneyimlerini yansıtan bazı öğrenme noktaları belirlemiştir:

- 1.Politika formülasyonu siyasi baskılarla bozulabilir.
- 2.Geniş bir yelpazeden katılımcıların reform sürecinin sahipliğini üstlenmelerineve öncü bir almalarına ihtiyaç vardır.
- 3.Fırsatlar yeni fikirleri teşvik etmek için alınmalıdır.
- 4.Politika formülasyon süreci sadece konulara ilişkin değil bir liderliğe ve vizyona ilişkin olmalıdır ve reform sürecine önderlik etmek için hazırlanan birşampiyona ihtiyaç vardır.
- 5.Dış katalizörler ortak hedefler için birlikte çalışma geçmişi olmayan çıkar gruplarını bir araya getirmeye yardım edebilir.
- 6.Parlamentar demokrasi normlarının derecesi politika formülasyonunun etkinliğini etkileyebilir.
- 7.Reformun farklı strantları arasındaki entegrasyon erken kurulmalıdır (Tomas, 2001).

Daugherty ve Elfed-Owens (2003) tarafından Galler'de gerçekleştirilen çalışma, eğitimde politika yapma sürecini ele alan başka bir çalışmadır. Araştırmacılar, Galler'in kültürel ve dilsel bağlamı açısından program geliştirilmesini araştırmışlardır. Kilit roldeki politika aktörleri ile yapılan görüşmeler esas veri kaynağı olmuştur. Sonuçlar bu İngiliz devletinde politika yapma kapalılığı yansıttığını göstermiştir. Üstelik anahtar rolündeki politika aktörlerinin politika konuları üzerindeki algıları ve bakış açıları politika sonuçları üzerinde güçlü bir etki bırakmıştır. Yazarlar, dönem boyunca politika geliştirmek için Galler'in pragmatik bir yaklaşım izlediğini iddia etmişlerdir.

Corkery, Land ve Bossuyt (1995) tarafından yapılan karşılaştırmalı çalışmada ise üç sahra altı Afrika ülkesi olan Gana, Tanzanya ve Uganda'da politika formülasyonunun asıl süreci analiz edilmiştir. Her ülkeye odaklanmak için bir vaka olarak ilköğretimdeki politikaların maliyet paylaşımı, politika formülasyonu açısından karşılaştırmalı bir temel oluşturmak için seçilmiştir. Veriler, kilit rol oynayan politika aktörleri ve paydaşlarla yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar üç ana başlık altında toplanmıştır: politika formülasyonu için kurumsal çevre, politika formülasyonu süreçleri ve politikayı formüle etmek için kapasite arttırımı.

Araştırma sonucuna göre, üç ÷lkedeki politika çevresi aynı karakteristikleri göstermiştir; politika form÷lasyonu için elverişli bir kurumsal çevrenin eksikliği, merkeziyetçi ve bürokratik karar verme ve yönetim sisteminin bir parçasına dayalı yukarıdan aşağı politika yapma ve devlet dışı politika form÷lasyonunda girdiler ve katkıları için çok sınırlı "siyasi boşluk".

Politika form÷lasyonu açasından yedi aşama form÷le edilmiştir:

- 1.Problem/konunun tanımlanması
- 2.Hedeflerin belirlenmesi
- 3.Olası seğeneklerin geliştirilmesi
- 4.Tercih edilen seğeneklerin seğimi
- 5.Politika kararını verme
- 6.Uygulama stratejilerinin tasarlanması
- 7.Politikayı gözden geçirme ve yeniden form÷le etme

Politika form÷lasyonu aşamalarına bağı üç ana eylem unsuru ortaya çıkmıştır. Bunlar, bilgi toplama, bilgiyi analiz etme ve istişare. Genelin katılımı açasından Gana ve Tanzanya'nın Uganda'dan daha iyi olduğunun altı çizilmelidir. Katılım hükümetin yapısı içinde sınırlıdır ve politika form÷lasyonu üzerinde fazla bir etkisi olmamıştır. Böyleceartan katılımın üç ÷lkedeki politika form÷lasyonunun kalitesini arttırdığına inanılmıştır.

“Avustralya Eğitim Sistemi İçin Politika Konuları: Avustralya ve Uluslararası Araştırmalardan Tartışmalar” konulu araştırmada Marks, McMillan ve Ainley (2004) deneysel bulgular bağlamında eğitim politikalarını tartışmışlardır. Avustralyalı öğrencilerin göreceli performans ve katılım düzeyleri gibi Avustralya eğitimine ilişkin çok yaygın inançları belirtmişlerdir. Bunlar; deneysel araştırmalar tarafından desteklenmemiş hem göreceli diğer ÷lkeler hem de fazla mesai değişikliklerin eğitim çıktıları üzerindeki sosyo ekonomik arka planın önemi; matematik ve fende cinsiyet farklılıkları; erken okul terklerinin işgücü piyasası durumu. Onlar böyle bulguların

hükümet politikaları üzerinde etkisi olduğunu söylemişler, aynı zamanda 12 yıl katılımın arttırılmasına yönündeki politikaları, hem ortaokul hem de lise sonrası genişleyen mesleki eğitimi ve azalan sınıf boyutlarını sorgulamışlardır. Araştırmacılar müzakerelerin Avustralya eğitimine ilişkin kanıta dayalı tartışmalar için uyarıcı bir rol oynayabileceğini belirtmişlerdir.

Sonuç

Eğitim kavramı farklı anlamlarda ele alınsa da; ortak noktasında insanın var olan potansiyelini geliştirirken içinde bulunduğu çağın bilgi ve becerilerini kazanması yoluyla yaşadığı çağa uyum sağlaması bulunmaktadır. Eğitimin hangi özelliklere sahip olacağına, içinde bulunduğu dönem belirleyici olmaktadır.

Tarihsel açıdan bakıldığında; ilkçağda eğitimin örgütlenmiş bir yapısı bulunmamakta ve gözleme dayalı gerçekleşmekteydi. Eğitim, antik çağda felsefeye dayalı; ortaçağda dinsel, Rönesans'ta insanı öne çıkaran; hümanistik aydınlanma döneminde akla dayalı, on dükuzuncu yüzyılda insan-üretim ilişkisine ve günümüzde bilgiye dayalı ve bilimsel bir niteliğe erişmiştir.

Yirminci yüzyılda yaşanan bilimsel gelişmeler ve bilgi toplumunu oluşturmak için iyi yetişmiş insan gücüne olan ihtiyaç, içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda da etkisini devam ettirerek eğitimden beklentileri değiştirmiştir.

Günümüz bilgi toplumunda öncelikli olarak bilgiye erişebilen, yararlı bilgiyi tarayabilen, ulaştığı bilgiyi değere dönüştürebilen ve yeni bilgiyi üretebilen bireylerin yetiştirilmesi üzerinde durarak eğitimin çağa uygun olmasının önemi vurgulanmaktadır.

21. yüzyılda başarının, istenilen dünya ve yaşam biçimini yaratabilmenin yolu, eğitilmiş insan kaynaklarına dayanmaktadır. Buradan hareketle eğitimin, çağın gereklerine uygun olarak değiştirilmesinin ve dönüştürülmesinin gerekliliği karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim sistemlerinin, dijital bilgi çağı olarak nitelendirilen bu yüzyılda, küresel rekabet ve toplumsal değişimi gözeterek şekilde yenilenmesi zorunlu bir hale gelmektedir. Nitekim Dünya Bankası tarafından yayınlanan araştırmada, eğitimin niteliği ve ekonomik büyüme arasındaki ilişkiye dikkat çekilmektedir.

Eğitim süresi ile kalkınma performansı arasında bulunan zayıf ilişki, araştırmacıları son yirmi yıl içinde eğitimin niteliğinin ekonomik büyüme üzerindeki etkisini araştırmaya yönlendirmiştir.

PISA, TIMSS ve daha küçük ölçekli bölgesel çalışmalardan elde edilen verilerin birleştirilmesi sonucunda ortalama eğitim süresinin aksine öğrenci başarısı (eğitimin niteliği) ve ekonomik büyüme arasında kuvvetli bir ilişki bulunduğu ve öğrenci başarısının ekonomik büyümeyi doğrudan ve olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir.

Eğitim, nitelikli insan gücünü geliştirmekle kalmayıp, bireylerin içinde buldukları ülke kalkınmasına ve ekonomik büyümeye katkıda bulunmalarına olanak sağlamaktadır. Eğitim ve ekonomi arasındaki bu ilişki, işgücü piyasasının ihtiyaç ve gereklerine uygun bir eğitim sunmayı önemli kılmaktadır.

Bireyler; günümüzün bilgiye dayalı ekonomik sisteminde verimli olmalarını sağlayacak bilgi ve becerileri, eğitim süreçlerinde elde etmektedirler. Bu becerilerin kazanılması, bireylerin yeni toplumsallaşma biçimlerinden faydalanmaları, ekonomik büyüme ve ülkelerinin küresel rekabet gücüne katkı sağlamalarına yardımcı olmaktadır.

Kaynakça

Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.

Ariely, D. & Norton, M. I. (2009). Conceptual consumption. *Annual Review of Psychology*, 60:475-99.

Arslan, H. (1992). Epistemik cemaat: Bir bilim sosyolojisi denemesi. *Paradigma*. Aydın, M. (2017). *Bilgi sosyolojisi*. Açılım Kitap.

Balmores, N. R. (1988). The characteristics and theoretical orientations of the knowledge base of educational administrations in journal articles, 1965-1987: A content analysis study (Doctoral dissertation), University Microfilms International (UMI).

Balsiger, P. W. (2004). Supradisciplinary research practices: history, objectives and rationale. *Futures*, 36(4), 407-421.

Barbour, R. S. (2014). Quality of data analysis. U. Flick (Ed.). Handbook of qualitative data analysis içinde. Sage.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1), 23-28.

Çelik, H., Başer Baykal, N. & Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8(1), 379-406.

Çelik, M. (2020). Türkiye ve Amerika'da eğitim yönetimi alanında hazırlanan doktora tezlerinin incelenmesi (Doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Dagget, B. (2014). Addressing current and future challenges in education. 22nd Annual Model Schools Conference.

Dennison, B. (2017). Transdisciplinary literacy: Seven principles that help define transdisciplinary research.

Dewey, J. (1916). Democracy and education. Macmillan.

Dewulf, A., François, G., Pahl-Wostl, C. & Taillieu, T. (2007). A framing approach to cross-disciplinary research collaboration: Experiences from a large-scale research project on adaptive water management. Ecology and Society 12(2).

Erdoğdu, T. (2016). Kavram ve kavramsallaştırmada üç iddia: Eşanlımlılığın imkânsızlığı, çevrilemezlik ve kavramsal dakiklik. İçinde K. Bilgin Tiryaki ve L. Sunar (Ed.), Kavram geliştirme: Sosyal bilimlerde yeni imkanlar, 49-106. Nobel Yayın.

Erol, İ. (2020). Yasama Erkin'in Türk eğitim sistemi yönetimi ve politikalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Evans, L. (2022). Is educational leadership (still) worth studying? An epistemic worthiness-informed analysis. Educational Management Administration & Leadership, 50(2), 325-348.

Evely, A. C., Fazey, I., Lambin, X., Lambert, E., Allen, S. & Pinard, M. (2010). Defining and evaluating the impact of cross-disciplinary conservation research. Environmental Conservation 37(4), 442-450.

Fidan, N. & Erden, M. (1994). Eğitime giriş. Meteksan Anonim Şirketi.

Gunter, H. (2006). Knowledge production in the field of educational leadership: A place for intellectual histories. *Journal of Educational Administration, & History*, 38(2), 201- 215.

Gümüş, S., Bellibaş, M. S., Gumus, E., & Hallinger, P. (2019). Science mapping research on educational leadership, and management in Turkey: A bibliometric review of international publications. *School Leadership, & Management*, 40(1), 23-44.

Gün, C. (2021). Yenileşme ve değişme kavramlarıyla ilgili 2000-2020 yılları arasında eğitim yönetimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Hansson. S. O. (2008). Philosophy and other disciplines. *Metaphilosophy*, 39 (4/5), 472-483.

Karadağ, E. & Koza Ciftci, S. (2022). Deepening the effects of the academic inbreeding: Its impact on individual and institutional research productivity. *Research in Higher Education*.

Karakütük, K. & Özdoğan-Özbal, E. (2019). Eğitim yönetiminde kavram kullanımı ve tüketilen kavramlar (Sözlü sunum). 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Ankara, Türkiye.

Kazancı Tınmaz, A. (2019). Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün incelenmesi (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kısa, N. (2016). Eğitim yönetimi alanındaki kuram-uygulama boşluğunun nedenleri ve çözüm önerileri (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Kızıltepe, Z. (2021). İçerik Analizi. F. N. Seggie, & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde*. Anı.

Mannheim, K. (2018). *Bilgi sosyolojisi* (M. Yalçınkaya, Çev.) Pinhan.

McGregor, S. L. T. (t. y.). *The nature of transdisciplinary research and practice*.

Mertkan, S., Arsan, N., Inal Cavlan, G., & Onurkan Aliusta, G. (2016). Diversity, and equality in academic publishing: The case of educational leadership. *Compare: A Journal of Comparative, & International Education*, 47(1), 46-61.

Mertkan, S., Onurkan Aliusta, G., & Bayraklı, H. (2022). Pressured to publish: Stories of inexperienced researchers. *Journal of Organizational Change Management*.

Mialaret, G. (1999). Eğitim bilimlerinin epistemolojik ve metodolojik temelleri (S. Özsoy, Çev.).

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32(1), 1301-3718.

Oyman Bozkurt, N., & Bozkurt, E. (2018). Interpretation of educational administration in the context of Dilthey's hermeneutic approach. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(3), 529-552.

Ödemiş Keleş, N. (2020). Türkiye'de eğitim yönetimi anabilim dalında tamamlanan doktora tezlerindeki bilgi üretiminin, tezlerin incelenmesi ve katılımcı görüşleri üzerinden değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Parker, J. (2002). A new disciplinary: Communities of knowledge, learning and practice. *Teaching in Higher Education*, 7(4), 373-386.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün & B. Ş. Demir, Çev. Ed.). Pegem.

Pears, D. (2003). Bilgi nedir? (A. Güçlü, Çev.). *Bilim ve Sanat*.

Pilav, S. (2008). Terim sorunu ve eğitim öğretimde terimlerin yeri ve önemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 267-276.

Polat, G. (2010). Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Rawlins, M. C. (2019). The ivory tower of academia and how mental health is often neglected. *Future science OA*, 5(4), 392-393.

Resmi Gazete (2020). Akademik teşvik ödeneği yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik.

Rudolf Kötter, R. & Balsiger, P. W. (1999). Interdisciplinarity and transdisciplinarity: A constant challenge to the sciences. *Issues In Integrative Studies*, 17, 87-120.

Seggie, F. N. & Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları. Anı.

Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 395-422.

Strauss, A. L. (2003). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.

Takmak, H. (2019). Eğitim yönetiminin özgünleşme ve özerkleşme sorunsalı. *Ege Eğitim Dergisi*,

20(1), 113-126.

Taşkın, Ö., Omca Çobanoğlu, E., Apaydın, Z., Çobanoğlu, İ. H., Yılmaz, B. & şahin, B. (2008). Lisans öğrencilerinin kuram (teori) kavramını algılayışları. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 25(2), 35-51.

Von Wehrden, H., Guimarães, M. H., Bina, O., Varanda, M., Lang, D. J., John, B., Gralla, F., Alexander, D., Raines, D, White, A. & Lawrence, R. J. (2019). Interdisciplinary and transdisciplinary research: finding the common ground of multi-faceted concepts. Sustainability Science, 14, 875–888.

Yener, S. (2018). Sosyal bilimlerde kuramın rolü. Social Sciences Research Journal, 7(3), 102-113.