

Yeni kurumsalcı örgüt kuramı perspektifinden İlköğretim örgütsel alanında yaşanan kurumsal değişim ve nedenleri¹

Mehmet Eymen Eryılmaz

Uludağ Üniversitesi, İşletme Bölümü, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Görükle, 16059 Bursa
e-posta: mehmetery@uludag.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, son zamanlarda Türkiye'deki ilköğretim örgütleri arasında eğitim anlayışında zekâyı ilişkin ortodoks bakış açısını baz alan davranışçı yaklaşımdan, çoklu zekâyı esas alan yapılandırmacı yani öğrenci merkezli yaklaşıma doğru yaşanan hareketlilik yeni kurumsalcı örgüt kuramı perspektifinden incelenmektedir. Çalışmanın gayesi, bahsedilen örgütsel alanda kurumsal bağlamda yaşanan bu hareketliliğin öncüllerine ışık tutmaktır. Bu doğrultuda çalışmada birebir-karma görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veri, yüzeyde görünenlerin altında yer alan derin anlamları keşfetmek amacıyla analize tabi tutulmuştur. Bulgular mevcut kurumsal değişim yazınına koşut olarak ilköğretim okulları arasında çoklu zekâ uygulamalarının yayılımının arkasında işlevsel zayıflama, alandaki beşeri kompozisyonun değişmesi, baskın aktörlerin dayatmaları ve kuramın ve ilgili pratiklerin bazı okullarca popüler bir uygulama olarak algılanması başlıkları altında toplanabilecek ana faktörlerin yattığını ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışma, insandan beklentilerin değişmesi, eğitim fakültelerinin müfredatlarında yaşanan farklılaşma, makro politik gelişmeler sonrasında baskın aktörün yorumlayıcı şemasında yaşanan değişim ve kuramın merkez ülkelerdeki popülaritesinin ise ana faktörleri destekleyen alt faktörler olduğunu bulgulamaktadır. Ancak araştırma esas olarak, iktidar değişimleri sonrasında dominant failin bakış açısında yaşanan farklılaşmaların alanda yeni kurumsalcı kuramın beklentilerine aksi istikamette, kurumsal eşbiçimlenmeden ziyade heterojenite yarattığını ortaya koyarak yazına katkıda bulunuyor gibi görünmektedir.

Anahtar kelimeler: Yeni kurumsalcı örgüt kuramı, kurumsal değişim, kurumsal heterojenite, ilköğretim okulları, çoklu zekâ kuramı, yapılandırılmış görüşme, Türkiye.

1. Giriş

Örgütsel alanlarda pragmatik, ahlaki veya bilişsel gerekçelerle “meşru” sıfatı bahsedilen (Suchman, 1995) ve yerleşik bir hal alan bazı örgütsel pratik ve formların zamanla yerlerini diğer alternatiflere bırakmaları

¹ Yazar bu araştırmanın önceki versiyonlarına, değerli zamanlarını ayırıp çalışmayı okuyarak ufuk açıcı katkılarda bulunan Şükrü Özen, Tolga Demirbaş ve Filiz Gaygusuz'a minnettardır. Yazar ayrıca, gerek araştırma verilerinin toplanması esnasında kendisine sosyal ağlarını devreye sokarak yardımcı olan gerekse eğitim sektöründe gözlemlenen değişimlerle ilgili hararetle tartışmalarda önemli açılımlar sağlayan Seçil Alkış ve Zehra Özdiş'e teşekkürü bir borç bilmektedir. Hiç şüphesiz ki çalışmanın halen eksiklikleri mevcuttur. Ancak bu eksiklikler tamamen çalışmanın yazına aittir.

muhtemeldir. İlgili yazına göre pratikler arasındaki bu devir teslim sürecinin arkasında muhtelif nedenler yatmaktadır (Oliver, 1992). Bu çalışmada da Türkiye'deki ilköğretim okulları arasında gözlemlenen zekâyâ ilişkin geleneksel bakış açısından çoklu zekâ temelli anlayışa doğru yönelimin, bir başka deyişle ilköğretim örgütsel alanındaki kurumsal hareketliliği tetikleyen faktörlerin neler olduğu araştırılmaktadır. Özellikle, alanın makro politik gelişmelerden yoğun biçimde etkilenmeye müsait doğasının araştırmanın orijinal bulgular sunmasına yardımcı olacağı tahmin edilmektedir.

Bu doğrultuda ilk bölümde, çalışmanın üzerine kurgulandığı kavramlara netlik kazandırılmaya çalışılacaktır. Ardından çoklu zekâ kuramı ile ilgili öz bir bilgi sunulacak ve kuramın ithal edilmesinden Türkiye'de yaygınlaşmasına kadar olan tarihsel arka plana değinilecektir. Daha sonra, kuramın okullar arasında yayılım nedenlerini ortaya çıkarmak için tasarlanan araştırmanın ayrıntılarından ve bulgularından bahsedilecektir. Son olarak çalışma, bu araştırmanın mevcut diğer araştırmalardan farklılıklarını, içerdiği kısıtları ve gelecek çalışmalar için önerileri içeren sonuç kısmı ile sonlandırılacaktır.

2. Yazın taraması

Araştırmada yer alacak bazı temel kavramlara çalışmanın girizgâhında netlik kazandırmak münasip olacaktır. Bu çalışmanın en merkezi noktasında yer alan kavram olan “kurumsal değişim (institutional change)”, daha önceden ele alınan analiz düzeyinde sosyal olarak yapılandırılmış sistemin norm, değer, inanç ve tanımlarıyla uyumlu olarak algılanan yani “meşru” (Suchman, 1995) sıfatını kazanmış örgütsel bir uygulamanın konumunu, belli bir süre sonra çeşitli sebeplerden ötürü bir diğerine terk etmesidir.

Yeni Kurumsalçı Kuram (YKK) alanındaki başat varsayıma göre, özellikle kurumsal karakteri ağır basan çevrelerde hayatlarını idame ettiren örgütlerin meşruiyet kazanma telaşeleri, nihayetinde onların eşbiçim kazanmalarına sebep olacaktır. Ancak bu bakış açısı çoğu zaman, uyumlanmaya odaklanıyorlarmış gibi bir hissiyat yaratan eski kurumsalçıların (Selznick, 1949, 1957) aksine, YKK'nın (DiMaggio ve Powell, 1983; Meyer ve Rowan, 1977) kendisine tanımlayıcı özellik olarak sadece ataleti biçtiği ve değişimi kati anlamda göz ardı ettiği yönünde hatalı bir algıya sebebiyet vermektedir (Hoffmann, 1999). Oysa Kraatz ve Zajac (1996), YKK'nın değişimi reddetmediği savını, yüksek düzeyde kurumsallaşmış çevrelerde değişimin birincil olarak teknik çevreden ziyade kurumsal çevrenin baskılarıyla gerçekleştiği ifadesini kullanarak desteklerler. Bir diğer çalışmada özelleştirme, kamu sektörüne ilişkin anlayışların ve davranış kalıplarının kurumsal çözümlüme uğrayıp, özel sektöre ait olanların kurumsallaştığı bir süreç olarak tasvir edilmekte ve bu süreçte, ondan hem etkilenen hem de süreci tetikleyen kamu örgüt yöneticilerinin rolüne odaklanılmaktadır (Johnson *vd.*, 2000). Benzer şekilde

Greenwood ve arkadaşları (2002) birçok kurumsalcı örgüt kuramcısının çalışmalarında yer verdikleri eşbiçimci yakınsamanın bir durumdan diğerine geçişe tekabül ettiğine, dolayısıyla YKK'nın değişimi ne göz ardı ettiğini ne de onunla uyumsuz olduğunu ileri sürerler. Yine Lawrence ve arkadaşları (2002), Filistin'de bir sivil toplum örgütünün diğer örgütlerle olan işbirliğine dayalı bağlarını dört yıl boyunca gözlemledikleri araştırmaları sonucunda, işbirliklerinin örgütsel alanlarda proto-kurumlar² yaratmak suretiyle bir kurumsal değişim mekanizması rolünü üstlenebileceğini savunarak, dolaylı yoldan da olsa zihinlere kurumsal değişimin YKK'ya hiç de yabancı bir kavram olmadığı fikrini aşılacaktır. Seo ve Creed (2002) ise çalışmalarında kurumsal kuramdaki bir ikilemi, faillik (agency) ve yerleşiklik (embeddedness) arasındaki gerilimi çözmek için diyalektik bir çerçeve sunarlar. Bu çerçevede kurumsal değişim, iki kurumsal çıktı olan kurumsal zıtlıklar ve praksisin dinamik etkileşiminin bir ürünü olarak kabul edilmektedir. Yazarlar Benson (1977)'un diyalektik perspektifinden faydalanarak, kurumsal düzenlemelerin sosyal sistemler arasında ve içinde nasıl çeşitli tutarsızlıklar, zıtlıklar ve gerilimler yarattığını, bu zıtlıkların yerleşik kurumsal aktörleri nasıl değişim ajanlarına dönüştürdüğünü ve sonraki değişim süreçlerini nasıl şekillendirdiğini anlatırlar. Özetle, YKK ve kurumsal değişim bir arada bulunamaz şeylerdir. Öte yandan, YKK her ne kadar değişimi yukarıdaki ve burada değinilmeyen bazı çalışmalarda da vurgulandığı gibi tamamen reddetmese de, alanın “kuramcılar açısından görel olarak bakir bir çalışma sahası” (DiMaggio ve Powell, 1991) olarak nitelenecek kadar ihmal edildiği de aşikârdır. Bu çalışmada ele alınan kurumsallaşma ve kurumsal değişim kavramları, yazında kimi çalışmalarda mutlak düzeyde sahip olunan veya hiç olunmayan bir nitelik gibi (Özen, 2007), bir diğer değişle Aristotelyen bir mantık çerçevesinde ele alınmaktadır. Oysa bu kavramlar bir sürece işaret etmektedir (Barley ve Tolbert, 1997; Greenwood *vd.*, 2002). Bu nedenle belki kurumsallaşma ve kurumsal değişim kavramlarını bir ucu “hiç”, diğer ucu ise “mutlak” olan bir skala gibi tasavvur etmek ve örgütsel alanlardaki pratiklerin ve örgüt formlarının da bu spektrum üzerinde bir yerlerde konumlandığını tahayyül etmek yerinde olacaktır. Bu çalışmada da, “Çoklu Zekâ Kuramı”nın ilköğretim okulları arasında yayılımı süreç yaklaşımı çerçevesinde ele alınacaktır.

Bu çalışmada ilköğretim örgütsel alanındaki kurumsal hareketlenmenin öncülleri sorgulanmaktadır. Çeşitli ölçütlerden yola çıkarak, ilköğretim okulları ve ilgili aktörlerin bulunduğu örgütsel alanda bir kurumsal hareketliliğin var olduğuna hükmedilmiştir. Yazında dile getirilen ve bir kurumsal değişimin mevcudiyetine işaret eden ilk faktör, eski kurumsal mantığı ve onun meşrulaştırdığı pratiği terk edip yenisini tercih

² Lawrence ve arkadaşları (2002) “proto-kurum” kavramını, henüz sınırlı bir alanda yayılmış ve zayıf yerleşiklik düzeyinde olan ancak gelecekte geniş ölçüde kurumsallaşma potansiyeline sahip uygulama, teknoloji ve kurallar olarak tanımlamaktadırlar.

eden örgütlerin sayısıdır (Abrahamson ve Fairchild, 1999; Lawrence *vd.*, 2002). Bir diğer çalışmada, O'Brien ve Slack (2003) de bir alandaki kurumsal değişimin dört göstergesini alandaki aktörlerin doğasında ve sayısında, örgütler arası bağlantılar ve takas süreçlerinde, meşru sermaye biçiminde ve düzenleyici yapılarda değişim olarak tanımlamaktadırlar. Yukarıda dile getirilen faktörler demeti ışığında ilköğretim örgütsel alanında kurumsal bağlamda bir hareketliliğin yaşandığına hükmedilmiştir.

Daha önce de ifade edildiği gibi meşru sıfatına sahip bir uygulamanın zaman içerisinde yerini bir başkasının alması mümkündür. Bu değişimin perde arkasında birçok unsurun yer alması ihtimal dâhilindedir. Örneğin DiMaggio ve Powell (1983), YKK'nın mihenk taşı çalışmalarından biri addedilen eserlerinde bilindiği gibi, zorlayıcı, normatif ve öykünmeci olmak üzere üç değişim mekanizmasından bahsetmektedirler. Örgüt kuramı yazınında DiMaggio ve Powell (1983)'in kurumsal değişim mekanizmalarına koşut kavramlar ortaya atan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Abrahamson (1991, 1996)'un yenilik yayılım biçimleri olarak sunduğu “zorunlu seçim perspektifi”nin DiMaggio ve Powell'in zorlayıcı eşbiçimlenmesiyle, “yönetim modası” ve “yönetimde geçici hevesler” kavramlarının da DiMaggio ve Powell'in öykünmeci eşbiçimlenmeleri ile benzerlikler arz ettiğini ileri sürmek abes olmayacaktır.

Mikro ve makro seviyedeki kurumsal değişimlerin nedenlerini sorgulayan bir diğer önemli çalışma da Oliver (1992)'a aittir. Her ne kadar yazar çalışmasında “kurumsal çözülüm (deinstitutionalization)” ifadesini kullanmayı uygun görmüşse de, bu çalışmanın araştırmacısına göre kurumsal değişim bir davranış biçiminden diğerine geçişe işaret etmektedir. Dolayısıyla kurumsal çözülümü veya Seo ve Creed (2002)'in ifadesiyle kurumsal dağılımı (institutional dissipation) tecrübe etmeden değişimi gerçekleştirmek mümkün değilmiş gibi görünmektedir (Greenwood *vd.*, 2002; Scott, 1995). Oliver'a göre politik, işlevsel ve sosyal gerekçelerden bir veya aynı anda birkaçı kurumsal değişimlerin arkasındaki itici güç olabilirler. Daha önce örgütleri bir uygulamayı benimsemeye teşvik eden bir aktörün zaman içerisinde nüfuzunu kaybetmesi, böylece örgütlerin belki de zoraki hayata geçirdikleri bir pratiği terk etmeleri politik nedenlerden kaynaklanan kurumsal değişime misal olarak gösterilebilir (Oliver, 1992). Özellikle çevresel değişimler hangi aktörlerin iktidarı ele geçirecekleri hangilerinin ise güçten düşeceklerini belirleme potansiyeline sahip durumlardır (Dacin *vd.*, 2002). Kurumsal değişimin ikinci nedeni ise işlevsel zayıflamadır. Bir alandaki örgütler, bazı uygulamaları kendilerine etkinlik ve etkililik temelli getiriler sağladığı, dolayısıyla rasyonel bir işlevi olduğu gerekçesiyle yeğlemiş olabilirler. Pratiklerin örgütsel aktörlere sağlayabileceği faydalar arasında, kendisi ve benzer örgütler için son derece önemli olan fon, personel, hammadde gibi kaynaklara daha rahat erişim sağlamak vb. sayılabilir. Dolayısıyla örgütlerin uygulamanın geçmişte kendilerine sunduğu faydaları artık yaratamayacağına ilişkin inançlarının güçlenmesi, bir diğer deyişle pratiğin pragmatik meşruiyetini yitirmesi de

bir kurumsal değişim sebebi olarak ortaya çıkabilir. Özetle işlevsel nedenler, kurumsal pratiklere ilişkin performans düzeyinde algılanan problemler ve getiri seviyesindeki düşüşlerle ilişkilidir. Kraatz ve Moore (2002), ABD’de sosyal bilimler eğitimi veren kolejlerin değişen öğrenci tercihleri üzerine devlet üniversiteleri ile rekabet edebilmek için mevcut programlarını işletme, iletişim ve halkla ilişkiler gibi daha iş dünyasına dönük branşlarla takviye etme yoluna gittiklerine dikkat çekerler. Görüldüğü gibi işlevsel unsurda kurumsal değişime zemin hazırlayan durum ilk planda örgütsel alanda yer alan aktörler arasındaki güç dengelerindeki değişimler değil, uygulamayı benimsemenin sağlayacağı getirilere dair beklentilerin karşılanamamasından doğan hüsrandır (Oliver, 1992). Oliver’ın dile getirdiği üçüncü ve son kurumsal çözülüm mekanizması ise sosyal unsurlardır. Genellikle bu durumda, sosyal yapı içerisinde beliren farklılaşma, önceden sorgusuz doğru kabul edilen inançlar seti ve uygulamaların tekrar değerlendirilmelerine ve kimi zaman da terk edilmesine yol açmaktadır. Sosyal yapının kurumsal çözülümü kolaylaştırıcı bir işlev üstlendiği çalışmalara farklı bir bakış açısıyla bakıldığında yine Kraatz ve Moore (2002)’un çalışması örnek gösterilebilir. Yazarların “yönetici göçü (executive migration)” olarak adlandırdıkları olguya göre, farklı değer ve varsayımlara sahip üst düzey yöneticiler başka örgütsel alanlara transfer oldukları takdirde, o alanda bir kurumsal değişim sürecinin başlamasına ön ayak olabilirler.

Bir diğer önemli kurumsal değişimi anlama gayretinde Seo ve Creed (2002), diyalektik perspektif üzerine kurguladıkları çalışmalarında, birikimli etkisizlik, sonraki adaptasyonlara ket vuran öncü uyumlanma, kurumsal düzenlemeler arası tutarsızlıklar ve alandaki çeşitli aktörlerin çıkarlarıyla çatışan eşbiçimlenme gibi kurumsal zıtlık kaynaklarını, kurumsal değişimin itici gücü olarak konumlandırırlar. Öte yandan yazarlar bu noktada mutlak anlamda belirlemeci bir tavır takınmamakta ve zıtlıkların kaçınılmaz biçimde kurumsal değişimi de beraberinde getireceğini iddia etmemektedirler. Kurumsal değişimi gerçekleyecek olan, zıtlıklar ve değişim arasında ana aracı mekanizma rolünü ifa edecek olan praksistir. Seo ve Creed’e göre praksis, aktörlerin ihtiyaç ve çıkarlarının varolan sosyal şartlarda karşılanmadığına dair öz farkındalıklarının oluşması, aktörlerin mobilize hale gelmeleri ve nihayetinde varolan sosyal düzenlemeleri ve kendi kimliklerini yeniden inşa etmek için çok taraflı eylemler sergilemeleri olmak üzere üç ana eksen üzerinden oluşmaktadır.

Öte yandan birbirine daha yakın izlenimi veren ilk iki kurumsal değişim tipolojisi incelendiğinde, çalışmaların örgütsel alandaki değişimin öncülü olarak sundukları faktörlerin hem paralellikler hem de farklılıklar arz ettiklerini görmek mümkündür. Örneğin DiMaggio ve Powell (1983)’ın “zorlayıcı güçler” ve Oliver (1992)’in “politik unsurlar” kavramlarının her ikisi de alandaki baskın aktörün zoruyla gerçekleşen değişime vurgu yaparlar. Ancak DiMaggio ve Powell göre alandaki değişim daha ziyade başat aktörün yorumlayıcı şemalarındaki farklılaşma sonucunda dayattığı

düşünüş ve davranış biçimlerinin evrime uğramasından kaynaklanır gibi görünmektedir. Oysa Oliver'ın yaklaşımında alandaki kurumsal değişim baskın aktörün tahtını çeşitli nedenlerle bir diğer faile terk etmesi sonrasında gerçekleşmektedir. Dile getirilen bu ince farklılıklar nedeniyle, bu çalışmada üç farklı kurumsal değişim kategorizasyonu (Abrahamson, 1991; DiMaggio ve Powell, 1983; Oliver, 1992) bütünleşik olarak kullanılacaktır. Çalışmanın izleyen bölümünde öncelikle “Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK)” hakkında genel bir enformasyon sunulacak, ardından da kuramın ilköğretim okulları arasında yayılımının nedenleri irdelenecektir.

3. ÇZK kavramı ve Türkiye’de akademik bağlamda ve ilköğretim okulları arasında yayılımı

Bireyler, dolayısıyla eğitim-öğretim bağlamında öğrenciler, fiziksel özellikleri bakımından nasıl birbirlerinden farklıysalar, bilişsel açıdan da birbirlerinden değişik vasıflara sahip olabilirler. Eğitim-öğretimin etkinliğinin de ancak öğrencilerin bu çeşitlilikleri dikkate alınıp, her birinin özelliklerine uygun öğrenme ortamları inşa edildiğinde sağlanabileceği iddia edilmektedir. Bireysel farklılıkların hesaba katılmamasından doğabilecek sorunların üstesinden gelebilmek için farklı eğitim strateji, yöntem ve teknikleri geliştirilmiştir (Akamca ve Hamurcu, 2005). Bunlar arasında bireylerin potansiyelini tespit edip, geliştirmeye odaklanarak bireysel farklılıklara dikkat çeken bir kuram profili çizen “ÇZK” (Gardner, 1983) ön plana çıkar gibi görünmektedir. ÇZK konumlandığı noktaya bakıldığında, uzun yıllar Türk eğitim sistemine hâkim olan ve bireyleri aldıkları enformasyon sonrasında standart davranışlar sergileyen varlıklar olarak betimleyen “Davranışçı Eğitim Kuramı”na alternatif olarak geliştirilen “Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli”nin ve “Yapılandırmacı Eğitim Kuramı”nın merkezinde yer almaktadır (<http://public.cumhuriyet.edu.tr/~aturer/cokluzeka.html>). Bu anlamda ÇZK’ya doğru yaşanan geçişin, aynı zamanda öğretmen merkezli bir öğretim anlayışından öğrenci merkezli olana doğru yaşanan bir paradigma değişimine de işaret ettiği (Saban, 2004) ileri sürülmektedir.

Gardner (1983, 2006) zekâyı, her biri belli türlerde enformasyonu çeşitli biçimlerde işleyerek evrim geçiren yarı otonom bilgisayar benzeri araçlar seti olarak tanımlamanın daha uygun olacağını iddia etmektedir. Gardner’a göre sözel (dilsel), matematiksel (mantıksal), görsel (uzaysal), müziksel (ritmik), bedensel (kinestetik), sosyal (kişilerarası), içsel (özedönük) ve doğacı olmak üzere sekiz zekâ türü mevcuttur. Kurama göre, bu ana zekâ kategorilerinin her birinin de, modüler biçimde faaliyet gösteren alt sınıfları mevcuttur (Gardner, 1998, 2006). Kuramcının inanışına göre, tüm insanlar az veya çok bu zekâ türlerinden her birine sahiptirler. Ancak bazı insanlar, belli zekâ kategorilerinde diğer insanlara göre daha güçlü veya zayıf olabilirler (Gardner, 1995). Öte yandan bireyin kimi zekâ kategorilerinde diğer kategorilere veya öteki şahıslara göre daha zayıf

olması da aslında çok hayıflanılacak bir durum değildir çünkü gerekli şartlar sağlandığı takdirde bireyin yetersiz olduğu zekâ dilimlerini de kuvvetlendirmesi mümkündür (Gardner, 1998). ÇZK'nın genel hatlarını bu şekilde inşa eden Gardner'ın tespitine göre, zekâya ilişkin eski bakış açısını esas alan eğitim anlayışında okullarda sözel ve matematiksel zekâya odaklanılmakta ve diğer zekâ türlerine çok fazla vurgu yapılmamaktadır (Talu, 1999). Ayrıca zekâ, yetenek ve başarı testlerindeki maddelerin hazırlanmasında da sözel ve matematiksel zekâlara yapılan vurgunun ezici bir üstünlüğü söz konusudur (Gardner ve Hatch, 1989). Daha ziyade sözel ve matematiksel zekâ türlerine odaklanan “zekâya ilişkin geleneksel bakış açısı” ve “ÇZK anlayışı” arasındaki farklılıklar tablo 1’de ortaya konulmaktadır.

Tablo 1
Zekâya ilişkin geleneksel ve ÇZK temelli yeni bakış açısı

Zekâya İlişkin Eski Anlayış	ÇZK Temelli Yeni Anlayış
Zekâ, doğuştan kazanılır, sabittir ve bu nedenle de asla değiştirilemez.	Bir bireyin genetiksel olarak kalıtımla birlikte getirdiği zekâ kapasitesi iyileştirilebilir, geliştirilebilir ve değiştirilebilir.
Zekâ, niceliksel olarak ölçülebilir ve tek bir sayıya indirgenebilir.	Zekâ, herhangi bir performansta, üründe veya problem çözme sürecinde sergilendiğinden sayısal olarak hesaplanamaz.
Zekâ, tekildir.	Zekâ, çoğuldur ve çeşitli yollarla sergilenebilir.
Zekâ, gerçek hayattan soyutlanarak (yani belli zekâ testleri ile) ölçülür.	Zekâ, gerçek hayat durumlarından veya koşullarından soyutlanamaz.
Zekâ, öğrencileri belli seviyelere göre sınıflandırmak ve onların gelecekteki başarılarını tahmin etmek için kullanılır.	Zekâ, öğrencilerin sahip oldukları gizil güçleri veya doğal potansiyelleri anlamak ve onların başarmak için uygulayabilecekleri farklı yolları keşfetmek için kullanılır.

Kaynak: Saban, Ahmet (2004), *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s.4.

ÇZK'dan farklı ancak onunla yakından ilintili bir kavram olan “Yapılandırmacılık³ (Constructivism)”, ilgili çalışmaların Vico'ya kadar uzandığı bir kuramdır (Yager, 2000; Yaşar, 1998). Her ne kadar Yapılandırmacılık şemsiyesi altında “sosyal yapılandırmacılık” ve “psikolojik yapılandırmacılık” (von Glasersfeld, 1997) veya “köktenci (radikal) yapılandırmacılık” ve “köktenci olmayan yapılandırmacılık”

³ Türkçe yazında “Constructivism” ifadesinin karşılığı olarak “Yapılandırmacılık” (örneğin Erdem ve Demirel, 2002; Yurdakul, 2008), “Yapılandırıcılık”, “Yapısalcılık” (örneğin İşman vd., 2002), “Oluşturmacılık” (örneğin İnan, 2006; Sert, 2008) vb. farklı kavramlar kullanılmaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada da Türkçe yazında ağırlıklı olarak kullanılan “Yapılandırmacılık” ifadesinin kullanımı münasip görülmüştür.

(Jonassen, 1991) gibi farklı varyasyonlar mevcutsa da, kavram bu çalışmada bir bütün olarak ele alınacaktır.

“Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı (YÖK)”na göre insan zihni bilgiyi çevreden olduğu gibi transfer eden pasif bir araç değildir. Bu kurama göre öğrenme, öğrenenin dünyanın nasıl işlediğine dair kendi içerisinde inşa ettiği anlayışı düzenli olarak evirdiği karmaşık bir süreçtir (Brooks ve Brooks, 1999). Bir diğer ifadeyle, dışarıdan alınan bilgi öncekilerle tutarlı olduğu takdirde sorun yoktur, bilgi belleğe kaydedilir. Öte yandan eğer yeni bilgi evvelki şemalarla uyumlu değilse, özümsemeyen bilgi huzursuzluk yaratacağı için birey dengeyi yeniden kurmak niyetiyle yeni zihinsel şemalar inşa edecektir (Koç ve Demirel, 2004). Bu anlamda YÖK, bilgiyi gözlemciden bağımsız dünyanın nesnel bir sunumu olarak görmez (Yager, 2000). Bu çalışmada, ÇZK ve YÖK’ün çok yakından ilişkili oldukları (Barrington, 2004: 423; Wittfelt⁴, 2000: 237) ve her ikisinin de Türk ilköğretim örgütsel alanında yaşanan dönüşümde merkez kuramlar oldukları kabul edilmektedir. Nitekim “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu”nda (2005) yeni programlarda benimsenen yaklaşımın Yapılandırmacılık olduğu (matematik programı hariç) ve programın içeriğinde ayrıca ÇZK’ya da önemli bir ağırlık verildiği ifade edilmektedir. Öte yandan bu çalışmada kurumsal değişimin daha ziyade ÇZK ayağına odaklanılmaktadır. Elbette bu tercihin çeşitli gerekçeleri vardır. Örneğin bunlardan bir tanesi, ilköğretim örgütsel alanında yaşanan kurumsal değişimin ÇZK ayağının daha rahat gözlemlenebilir (okulların web sayfalarında, eğitimle ilgili raporlarda vb.) olmasıdır.

Tekrar çalışmanın ana eksenini olan ÇZK’ya dönülürse, Türkiye’de ÇZK’ya gerek akademisyenler gerekse okullar tarafından gösterilen ilginin kökenlerini 90’lı yılların ortalarında aramak yanlış olmayacaktır. Ancak kurama gösterilen bu ilgi özellikle 1998 yılından itibaren daha yoğun bir hal almıştır (örneğin Azar *vd.*, 2006; Doğan ve Alkış, 2007; Uysal ve Eryılmaz, 2006). Nitekim 2004 yılında gerçekleştirilen VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi’nin kapanış oturumundaki değerlendiricilerden bir tanesi,

Sunulan bildirimler çoğunlukla öğretim, öğretim stratejileri, kavram yanlışları ve *çoklu zekâ*⁵ üzerine yoğunlaşmıştır. (<http://oyegm.meb.gov.tr/fenmatematik.htm>)

ifadesini kullanmaktadır.

YKK yazınında (örneğin Barley ve Tolbert, 1997) bir alandaki kitapların, kayıtların, dergilerin, gazete ve makalelerin kısaca basılı unsurların da kurumsal değişimin mevcudiyetine dair bir kanıt

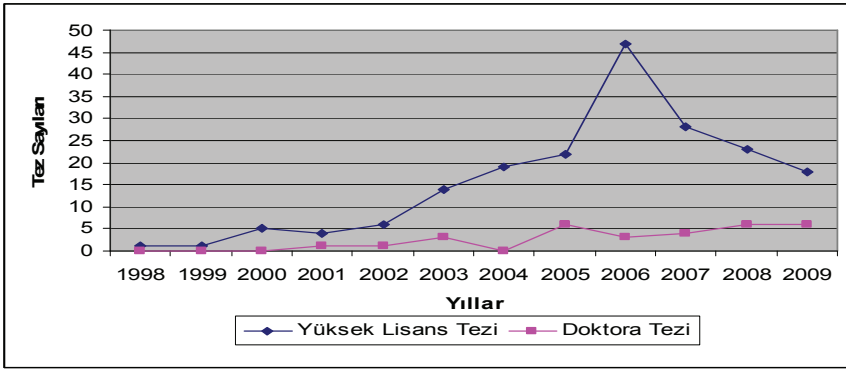
⁴ Wittfelt (2000), ÇZK ve YÖK’ün birbirlerini dışladıklarının aksine öğrenme ve insan bilisinin farklı yanlarını açıklayarak birbirlerini kucakladıklarının altını çizmektedir. Düşünürce göre Yapılandırmacılık bilginin inşa edildiğini, ÇZK ise insan zekâsının öğrenme süreçlerinde kaçınılmaz biçimde dikkat edilmesi gereken karmaşık bir yapı olduğunu vurgulamaktadır.

⁵ Bu noktada yapılan ve çalışmanın ilerleyen noktalarında yapılacak olan alıntılarda kelimeleri italik hale getirmek suretiyle gerçekleştirilen vurgular bu çalışmanın yazarına aittir.

oluşturabileceği iddia edilmektedir. Araştırmacının bu doğrultuda Türkiye’de 1998-2009 yılları arasında konu ile ilgili olarak hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin sayılarına dair yaptığı çalışma⁶ sonrasında tespit ettiği trend de, ÇZK’ya olan akademik ilginin yükselişte olduğunu kanıtlamaktadır. Nitekim 2008 ve 2009 yıllarında konu hakkında yazılan doktora tezi sayısı tarihindeki en yüksek seviyesine ulaşmıştır. ÇZK ile ilgili gerçekleştirilen tezlerin yıllara göre dağılımını şekil 1’de görmek mümkündür.

Şekil 1

Türkiye’de ÇZK Konulu Tezlerin Yıllara (1998-2009) Göre Dağılımı



Uygulama bağlamına bakılırsa, ÇZK’nın ilköğretim okulları arasında daha önce bahsedilen kurumsallaşma skalasının mutlak kurumsallaşma ucuna ne derece yakın olduğu, bir diğer değişle Greenwood ve meslektaşları (2002)’nin kurumsal değişim sürecinde altıncı ve son safhaya ulaşmış olup olmadığı net olarak belli değildir. ÇZK’nın ilköğretim okulları arasında yayılımının ne ölçüde kurumsallaştığının değerlendirilmesine yönelik muğlâklık büyük ölçüde yazındaki kurumsallaşma düzeyinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütlerin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Zaten Jepperson (1991) da kurumsallaşma derecesinin nasıl belirleneceği sorunsalının kurumsal kuramın yumuşak karnı olduğunu dile getirmektedir. Kurumsallaşma düzeyinin ölçüsü olarak mercek altına alınan uygulamaya yönelik örgütlerin sayısı alındığı takdirde (Abrahamson ve Fairchild, 1999; Lawrence *vd.*, 2002), Türk ilköğretim okulları arasında ÇZK temelli eğitime doğru bir hareketliliğin yaşandığını ileri sürmek pek yanlış olmayacaktır. Çünkü araştırmacının 2009 yılı içerisinde, internette arama motorlarında “çoklu zekâ”, “ilköğretim”, “k12” gibi anahtar

⁶ Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)’undaki tezlerin taranması suretiyle gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları, başlığında ÇZK kavramına yer veren ilk tezin 1998 yılında hazırlandığını ortaya koymaktadır. 2010 yılına ait tez verileri ise, sene içerisinde teslim edilmiş ancak YÖK’ün kayıtlarında henüz yerini almamış tezlerin olabileceği gerekçesiyle çalışmaya dâhil edilmemiştir.

kelimeleri kullanarak yaptığı araştırma sonuçları, Türkiye çapında dört yüzü⁷ aşkın ilköğretim örgütünün ÇZK'ya bir şekilde temas ettiklerini göstermektedir.⁸ Örgütlerden bazıları web sayfalarında eğitim anlayışlarını aktif biçimde ÇZK'ya göre şekillendirdiklerini dile getirmektedirler. Örneğin bir okulun ÇZK'yı misyon cümlesi içerisinde yer verecek ölçüde içselleştirmiş olması ilginçtir:

Biz kendini ifade edebilen, kişilerarası iletişim kurmada başarılı olabilen, özgüveni yüksek, kendini ve başkalarını tanıyabilen bireyler yetiştirmek istiyoruz. Öğretim programında yapılandırıcı yaklaşımı esas alan *çoklu zekâ kuramının* da katkılarıyla tüm öğretmenlerin bireysel farklılıklara uygun eğitim-öğretim verebilmeleri, bu bağlamda öğrencilerin oluşturdukları zihinsel birikimlerin üzerine yeni bilgi inşa etmeleri...(<http://www.namikkemalankara.k12.tr/>).

Bazı eğitim örgütleri ise ÇZK'yı uyguladıklarına dair doğrudan bir ifade kullanmamalarına rağmen, sayfalarına ÇZK ilgili tanımlayıcı bilgiler ve makaleler yerleştirmişlerdir (örneğin Kaymakam Özgür Azer İlköğretim Okulu (<http://kaymakamozgurioo.k12.tr/default.asp?rty65=exp2&islem=2&SayfaNo=13>)). Sayfalarında ÇZK'yı okullarında kullandıklarını kuvvetlice vurgulayan veya sayfalarına kuramla ilgili bilgiler serpiştiren bu okulların gerçekten de kuramı hayata geçirmiş olmaları mümkündür veya en azından zihinsel anlamda kuramın destekçisi olabilirler. Öte yandan Meyer ve Rowan (1977)'in da çalışmalarında dile getirdikleri gibi, örgütlerin çevrenin gözünde meşru bir konum kazanmak için, aslında sempati duymadıkları ve olağan işleyişlerinde kullanmadıkları bazı uygulamaları törensel olarak benimsemeleri de mümkündür. Bir başka deyişle bazı örgütlerin, çevrelerinin desteğini almak için kuramı benimsiyormuş gibi bir izlenim yaratmaları, yani formel yapıları ile günlük işleyişlerini birbirinden ayırıyor olmaları (decoupling) da mümkündür. Okulların “ayrık sistemler” olarak faaliyet göstermeleri, ilgili yazında sıkça atıfta bulunulan bir durumdur (örneğin Birnbaum, 2000; Meyer ve Rowan, 1983; Meyer *vd.*, 1983). Ancak son tahlilde, okullar ÇZK'nın ister ussal (gerçek) isterse törensel (sanal) destekçileri olsunlar, kurama bir yönelimin olduğu açıktır. Ayrıca araştırmacının anahtar kelimeleri değiştirmesi sonrasında ÇZK ile bir şekilde ilgilendiği tespit edilen okulların sayısının artış göstermesi mümkündür. Tüm bunlara ek olarak, bünyelerinde ÇZK uygulamalarına yer verdikleri halde bunu web sayfalarına yansıtmayan okulların bulunması da bir diğer ihtimaldir. Yazında kısa bir geçmişe sahip kurumların meydan okunmaya daha açık oldukları ileri sürülmektedir (Barley ve Tolbert, 1997). Bu bağlamda Türkiye'de görece olarak kısa bir geçmişe sahip olmasına, bir

⁷ Bu çalışmanın yazarının bundan yaklaşık iki sene önce yaptığı ön araştırma, internet sayfasında çoklu zekâ kavramına müspet atıfta bulunan eğitim kurumu sayısının iki yüzden biraz fazla olduğunu bulgulamaktaydı. İki yıl içerisinde bu rakamın ikiye katlanmış olması ÇZK'nın hızlı yayılımına ilişkin bir gösterge olarak kabul edilebilir.

⁸ İstenildiği takdirde, ÇZK ile ilgilenen okulların listesini araştırmacıdan temin etmek mümkündür.

diğer deyişle meydan okunma potansiyeli yüksek olmasına rağmen, ÇZK'nın okullar arasında oldukça hızlı yayıldığını söylemek mümkündür.

Örgütsel alandaki gelişmelere O'Brien ve Slack (2003)'ın kurumsal değişim indikatörleri perspektifinden bakıldığında da alanda bir kurumsal hareketliliğin yaşandığını iddia etmek mümkündür. Örneğin yazarlara göre, örgütsel alanlardaki kurumsal değişim göstergelerinden bir tanesi aktörlerin sayısı ve doğasındaki başkalaşımıdır. Bu çalışmada da, örgütsel alanda ilköğretim okulları arasında ÇZK'nın yayılımına paralel olarak yeni oyuncuların sektöre giriş yaptığı ve/veya yapmasının beklendiği görülmektedir. Örneğin görüşme yapılan bir katılımcı, ÇZK'yı hakkıyla uygulamayı arzulayan okulların, öğrencilerinin farklı zekâ dilimlerine hitap edebilmek için o alanda yetkin bilim adamları, sanatçılar, sporcular vb. ile çalışmaları gerektiğini savunmaktadır. Dolayısıyla ÇZK'nın gündeme gelmesi, sektörde daha önce var olmayan bazı yeni aktörlerin alana giriş yapmaları için gerekli zemini hazırlıyor gibi görünmektedir. Bu bulgulardan yararlanarak tekrar vurgulamak gerekirse, mutlak anlamda ya da “tam” bir kurumsallaşmadan bahsetmek mümkün değilmiş gibiyse de, örgütsel alanda ÇZK uygulamalarına doğru bir hareketliliğin yaşandığını, bir başka deyişle en azından bir eksik kurumsallaşmanın mevcudiyetini ileri sürmek pek de abes kaçmayacaktır. Son olarak, bu çalışmada ÇZK'nın örnek olay olarak ele alınmasının bazı sebepleri vardır. ÇZK'nın büyük ölçüde, makro politik çevredeki değişim sonrası Türkiye bağlamına giriş yapmış olması, kurumsal değişim, eşbiçimlenme ve heterojenite kavramlarını makro politik gelişmeler ile ilişkilendirebilme ve kurama katkı yapabileme potansiyeli yaratmaktadır.

4. Yöntem

4.1. Örneklem

Anlaşılabilirliği birer akademisyen ve öğretmenin desteğiyle önceden kontrol edilen bir formun yardımıyla, ÇZK'ya internet sayfasında bir şekilde atıfta bulunan ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle (n=13), bu konuda bilimsel araştırmalar yapan, ders veren veya daha önce doktora seviyesinde konuyla ilgili bir ders almış akademisyenlerle (n=18), konuyla ilgili seminerler veren bir Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) çalışanıyla (n=1) ve sanayi örgütleri tarafından desteklenen ve faaliyet alanı eğitim sektörü olan bir vakıfta rehber öğretmenlik yapan bir şahısla (n=1) görüşmeler yapılmıştır. Özetle, nihai olarak 33 kişi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşülecek kişilerin seçiminde tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden “kartopu örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada, veriyi daha sağlıklı hale getirmek için konuya vâkıf kişiler arasından, farklı niteliklere sahip katılımcıların örnekleme dâhil edilmesi olarak tanımlanabilecek “maksimum çeşitlilik örnekleme” (Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2005) tercih edilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen

öğretmenler, akademisyenler ve diğer cevaplayıcılar beş farklı bölge ve dokuz ayrı şehirdeki okul ve üniversitelerin mensubudurlar. Yine cevaplayıcıların özellikle öğretmenlerin, hem kırsal kesimdeki hem de şehir merkezlerindeki okullardan gelmelerine dikkat edilmiştir (Araştırmaya katkıda bulunan öğretmenlerin 4'ü görüşmeler yapıldığı sırada kırsal kesimde yer alan okullarda görev yapmaktaydılar). Örneğin araştırmaya katılan bir cevaplayıcı Güney Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki bir şehrin kırsalında yer alan bir ilköğretim okulunda görev yapmaktadır. Öte yandan cevaplayıcıların farklı bölge ve şehirlerde ikamet ediyor olmaları, araştırmacının 5 görüşmeyi internet üzerinden gerçekleştirmesini zorunlu hale getirmiştir. Ayrıca cevaplayıcıların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, alanda çalışma süresi gibi değişkenler açısından da farklılaşmalarına mümkün olduğunca özen gösterilmiştir. Bu sayede araştırmacı, konunun tek boyutuna odaklanılma tehlikesini asgari düzeye indirgemeyi amaçlamıştır. Böylece, birçok çalışmada salık verilen veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi şartı da (örneğin Ambert *vd.*, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2005) yerine getirilmiş olmaktadır. Araştırmaya katılan cevaplayıcıların % 24'ü erkek, % 76'sı kadındır. Katılımcıların yaş ortalaması yaklaşık 33'dür ve yaşları 21 ile 56, iş deneyimleri ise 1 ile 22 sene arasında değişmektedir. İş deneyimlerine ilişkin ortalama ise yaklaşık 9 senedir. Öte yandan nitel araştırma akımında genellikle, nicelde olduğu gibi tercih edilen hata payı ve ana kütle büyüklüğüne göre sabit örneklem büyüklüklerinin olmadığı savunulmaktadır. Bu doğrultuda araştırmacı, Glaser ve Strauss (1967)'in "doyma noktası (saturation point)" kavramıyla uyumlu olarak, cevaplayıcıların yanıtları büyük benzerlikler göstermeye başladığında örneklem büyüklüğünün yeterli olduğuna kanaat getirerek, görüşme faaliyetlerini sona erdirmiştir.

4.2. Veri toplama ve analiz yöntemi

Nitel araştırma, özellikle doğrudan gözlemlenemeyecek veya ölçülemeyecek konularda veri toplama ihtiyacı doğduğunda tercih edilmektedir (Aaker *vd.*, 1998). Bir başka deyişle nitel araştırma nicelin aksine, "doğrulama (verification)"dan ziyade "keşif (discovery)" kavramına yoğunlaşmaktadır (Ambert *vd.*, 1995). Nitel araştırma, laboratuvar ortamında kurgulanamayacak sosyal süreçlerin anlaşılabilmesi için gerekli ortamı sağlamaktadır (Elsbach, 2005). Bu çalışmada da, ÇZK bağlamında Türk ilköğretim okullarının içerisinde yer aldıkları örgütsel alanda gerçekleşen kurumsal değişime ilişkin daha önceden bilindiği kadarıyla herhangi bir çalışma yapılmamış olması ve bahsedilen kurumsal değişim sürecinin perde arkasındaki dinamiklerin dışarıdan çok net gözlemlenememesi nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının yerinde olacağına karar verilmiştir. Çalışmanın pozitivist, yorumlamacı/yapılandırmacı, eleştirel ve post-yapısalcı gibi alternatif araştırma paradigmaları (Lather, 1992) arasından ise yorumlamacı/yapılandırmacı değerler dizisine daha yakın bir noktada konumlandığını söylemek abes olmayacaktır.

Araştırma iki bölümden teşekkül etmektedir. Araştırmanın ilk kısmında birebir-karma görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Patton, bir görüşmenin önceden yapılandırılma miktarına göre üç türlü gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir: İnfornel sohbet tarzında görüşme, görüşme rehberi yöntemi ve standart açık uçlu görüşme (2002: 342). Ancak gerekli görüldüğü hallerde, dile getirilen görüşme türlerinin harmanlanması suretiyle eklektik bir görüşme tarzı tasarlamak da mümkündür (Patton, 2002). Bu çalışmada ise görüşmelerin ilk dakikaları katılımcıların gerilimlerini bir nebze olsun azaltmak gayesiyle (King, 1994) infornel sohbet tarzında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ilerleyen dakikalarında ise, daha önceden hazırlanmış ancak mutlak anlamda katı olmayan bir anlayışla görüşme gerçekleştirilmiş yani görüşme rehberi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada faydalanılacak görüşme formunun hazırlanması esnasında ise, soruların anlaşılma veya yanlış algılanma tehlikesini azaltmak ve her soru için katılımcılardan alınacak enformasyonu derinleştirmek için birer alternatif soru ve sonda (Boddy, 2005; King, 1994; Patton, 2002) hazırlanmıştır. Hazırlanan ilk görüşme rehberine ilk dalga görüşmelerden sonra yeni sorular eklenmiştir. Rehber eklenen yeni sorular sonrasında ilk dalgadaki cevaplayıcılara tekrar ulaşılarak, yeni sorulara ilişkin yanıtları alınmıştır (Görüşme formuna EK 1'den ulaşmak mümkündür). Görüşme türlerine ilişkin tipolojiler oluşturulurken dikkate alınan bir diğer ölçüt de görüşmenin aynı anda kaç cevaplayıcıyla gerçekleştirildiğidir. Bu bağlamda görüşmeleri bir defada sadece tek katılımcıyla veya aynı anda birden fazla cevaplayıcıyla gerçekleştirilenler (grup görüşmesi) şeklinde iki ana başlık altında toplamak mümkündür (Fielding, 1993). Yazındaki bu tanımlamalardan yola çıkılarak bu çalışmada “birebir-karma görüşme yöntemi”nin tercih edildiğini söylemek pek yanlış olmayacaktır. Toplamda 33 katılımcı ile birebir-karma görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yapılan görüşmelerin büyük bir bölümü yüzyüze ve cevaplayıcıların çalışma ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Ancak bazı cevaplayıcıların farklı şehirde olmasından ötürü, kimi görüşmeler internet üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık üç aylık bir periyoda yayılmış olup, her bir görüşme 30 ile 110 dakika arasında sürmüştür. Kimi cevaplayıcılarla birden fazla görüşme gerçekleştirilmiştir. Yüzyüze görüşmeler, analizi daha sağlıklı hale getirmek için kayda alınmıştır. Kayıtların bir bölümü cevaplayıcıların müsaade etmeleri üzerine ses kayıt cihazıyla gerçekleştirilmiştir. Öte yandan bazı cevaplayıcıların, isimlerinin gizli tutulacağı ve arzu etmedikleri enformasyonun çalışmada kullanılmayacağı yönünde verilen tüm güvencelere rağmen ses kayıt cihazının kullanımından tedirgin olmaları nedeniyle, bu görüşmelerin kaydı kâğıt-kalem kullanmak suretiyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci kısmında ise görüşme verileri analize tabi tutulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde ilk kısımda öğretmenlerle yapılan görüşmelere ait metinler yazılı hale getirilerek analiz edilmiş ve öğretmenlerin ÇZK'nın Türk ilköğretim okulları arasında yayılımına ilişkin

sunduğu gerekçeler, yazındaki kurumsal değişim çalışmalarındaki tipolojilerden (Abrahamson, 1991; DiMaggio ve Powell, 1983; Oliver, 1992) de destek alınarak dört kategori altında toplanmıştır (Scott, 1955).

Öte yandan çalışmanın nesnelliğini arttırmak için araştırmacıdan bağımsız iki değerleyici belirlenmiş ve bu değerleyiciler konu hakkında kısa bir eğitime tabi tutulmuşlardır. Ardından, araştırmacı görüşme metinleri içerisinde basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle bir örneklem oluşturmuştur. Yazıya dökülen görüşme metinlerinden seçilen örneklem, görüşme metinlerine yönelik anakütlenin yaklaşık %21'i büyüklüğündedir. Yazında, değerleyiciler arası güvenilirlik katsayısını hesaplamak için kullanılacak örneklem büyüklüğü için net bir oranın telaffuz edilmediği ve çeşitli çalışmalarda örneklem/anakütle oranının %10 ile %100 arasında değiştiği görülmektedir (Neuendorf, 2002). Bu bağlamda, değerleyiciler arası güvenilirlik katsayısını hesaplamak için oluşturulan örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu söylemek mümkündür. Değerleyiciler yine nesnelliği sağlamak adına, birbirilerinden bağımsız olarak çalışarak (Neuendorf, 2002), tesadüfi olarak seçilen cevaplayıcı görüşlerinin hangi kategorilere dâhil edilebileceği hakkındaki fikirlerini araştırmacıya bildirmişlerdir. Öte yandan kategorilere atamaların yapıldığı çalışmalarda güvenilirlik hesaplamasının hangi yöntemle yapıldığına netlik kazandırılmaması en çok eleştirilen noktalardan bir tanesidir (Kolbe ve Burnett, 1991). Kodlamanın yapıldığı, bir başka deyişle değerleyicilerin verileri çeşitli kategorilere atadığı araştırmalarda (Crittenden ve Hill, 1971), kategori sayısının az olması, değerleyicilerin uzlaşısı içerisinde olmalarında şans faktörünün devreye girebileceği kuşkusunun doğmasına neden olmaktadır (Grayson ve Rust, 2001; Kassarjian, 1977; Kolbe ve Burnett, 1991). Bazı araştırmacıların bu sakıncayı bertaraf etmek maksadıyla şans faktörünü dikkate alan güvenilirlik hesaplama yöntemleri geliştirdikleri bilinmektedir (örneğin Cohen, 1960; Scott, 1955). Bu çalışmada da, benzeri çalışmalara temel oluşturduğu söylenebilecek Scott (1955)'in güvenilirlik katsayısı hesaplama yöntemi tercih edilmiştir.⁹ Bu doğrultuda gerçekleştirilen güvenilirlik katsayısı hesaplamaları sonrasında; değerleyiciler arası güvenilirlik katsayısının araştırmacı ve birinci değerleyici için 0.616 (şans faktörü dikkate alınmadığı takdirde 0.714), araştırmacı ve ikinci değerleyici için 1 (şans faktörü dikkate alınmadığı takdirde de 1), birinci ve ikinci değerleyici içinse 0.616 (şans faktörü dikkate alınmadığı takdirde 0.714) olduğu tespit edilmiştir. Ortalama güvenilirlik katsayısı ise 0.744 (şans faktörü dikkate alınmadığı takdirde 0.809)'dur. Hesaplanan değerleyiciler arası güvenilirlik katsayısının, ister şans faktörü

⁹ Scott (1955)'in çalışmasına göre şans faktörünün de hesaba katıldığı yöntemde güvenilirlik katsayısı

$\pi = P_0 - P_e / 1 - P_e$ formülünden hesaplanmaktadır. Burada "P₀" iki değerleyicinin uzlaşısı yüzdesini, "P_e" ise iki değerleyicinin şans eseri gerçekleşecek uzlaşısı yüzdesini ifade etmektedir. Bu formülasyonda P_e değeri; her kategoriye verilmiş cevap yüzdelilerinin karelerinin toplamının alınması suretiyle bulunmaktadır.

göz önünde bulundurulsun isterse bulundurulmasın, her iki seçenekte de yazında genel olarak talep edilen güvenilirlik katsayısının yani 0.70'in (Tavşancıl ve Aslan, 2001) üstünde olduğu görülmektedir. Ardından görüşmelerden elde edilen ÇZK'ya doğru yaşanan hareketliliğin gerekçeleri yazında daha önceden sunulan kurumsal değişimin nedenlerine ilişkin kategorilere atanmıştır.

Öte yandan geçerlilik ve güvenilirlik kavramları bir araştırmanın bilimsel sıhhati açısından hayati bir öneme sahiptir. Güvenilirlik kavramı araştırma farklı araştırmacılar veya aynı araştırmacı tarafından farklı bir zaman diliminde tekrarlandığında benzer bulgulara ulaşılmasına delalet etmektedir. Geçerlilik ise, tasarlanan ölçüm aracının gerçekten ölçmeyi hedeflediği kavramı ölçüp ölçmemesi ile ilgilidir (Kassarjian, 1977). Bazı çalışmalarda ise bu geçerlilik tanımının nicel araştırma akımıyla daha uyumlu olduğu ve nitel araştırmada geçerliliğin daha ziyade ele alınan olgunun nesnel gözlemlenmesiyle ilişkili olduğu (örneğin Yıldırım ve Şimşek, 2005) vurgulanmaktadır. Nicel araştırma geleneğinde araştırmacılar güvenilirliğe geçerliliği sağlamak için harcadıkları zaman göre daha fazla zaman ayırıyor gibi görünmektedirler. Oysa nitel araştırma alanında geçerliliğin önem derecesi açısından güvenilirlik kavramına nazaran daha öncelikli hale geldiğini söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada da geçerliliği ve güvenilirliği arttırmak gayesiyle çeşitli stratejiler izlenmiştir. Örneğin dış güvenilirliği sağlama adına, çalışmanın belli bir süre sonra başka araştırmacılar tarafından tekrarlanması ihtimaline karşı, veri toplama ve analizi ile ilgili sürecin mümkün olduğunca ayrıntılı tanımlanmasına itina gösterilmiştir. Çalışmada içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla, konunun uzmanlarıyla görüşülerek hazırlanan soruların araştırmanın amacına uygunluğu kontrol edilmiştir. Ayrıca dış geçerlilik için örneklemin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmacı ek olarak araştırmanın iç geçerliliğini güçlendirmek için, cevaplayıcılardan topladığı verileri ve bu verilere ilişkin yaptığı yorumları tekrar katılımcılara sunup, doğruluğunu onaylatarak "cevaplayıcı teyidi" stratejisini (Boulton vd., 1996; Yıldırım ve Şimşek, 2005) uygulamıştır. İlâveten, araştırmacının bazı cevaplayıcılarla tekrarlı görüşmeler yapma imkânını bulmasının da çalışmanın iç geçerliliğine önemli katkılar sağladığı tahmin edilmektedir. Çünkü gerçekleştirilen görüşmelerin süresi uzadıkça veya görüşmeler tekrarlı hale getirildikçe, araştırmacı ile cevaplayıcılar arasındaki duygusal bariyerlerin bir noktadan sonra eriyeceğine ve katılımcıların artık üzerinde sosyal olarak uzlaşıya varılmış "doğruları" değil, kendi fikirlerini aktarmaya başlayacaklarına inanılmaktadır. Son olarak, yazında çalışmaların geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak için üzerinde önemle durulan bir husus da araştırma metodunun çeşitlendirilmesidir (Bloor ve Wood, 2006). Bu bağlamda araştırmacı hem birebir-karma görüşmeler yaparak hem de konuyla ilgili dokümanları (örneğin Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, öğretmenler için hazırlanan kılavuz kitaplar vb.) analiz ederek metod çeşitlendirmesine

gitmiştir. Araştırmada kullanılan ana yöntemin doküman analizi ile desteklenmesi örgüt yazınında sıkça tercih edilen bir yaklaşımdır (örneğin Bourgeois ve Eisenhardt, 1988; Greenwood ve Hinings, 1993; Zbaracki, 1998).

5. Bulgular

Görüşmelerden elde edilen verilere bakıldığında, YKK yazınındaki bazı çalışmalara (örneğin Leblebici *vd.*, 1991; Oliver, 1992) koştur olarak ÇZK'nın Türk ilköğretim okulları arasında yayılımının bir faktörler demeti üzerinden gerçekleştiğini söylemek mümkün gibi görünmektedir. Bahsedilen nedenler demeti aşağıda başlıklar halinde ele alınmaktadır.

5.1. İşlevsel zayıflama

Cevaplayıcılarla yapılan görüşmeler sonrasında, Türk ilköğretim okullarının yer aldığı örgütsel alanda yaşanan kurumsal değişimi tetikleyen faktörlerden bir tanesinin işlevsel zayıflama olduğu tespit edilmiştir. Davranışçı yaklaşımın beklentileri tam anlamıyla karşılayamaması nedeniyle bazı okullar ÇZK'yı ve onu temel alan yapılandırmacı yaklaşımı seçmiş gibi görünmektedirler. Örneğin bir cevaplayıcı ifadesinde,

Günümüzde davranışçı yaklaşımın gelişen dünya şartlarına cevap veremediği çok net olarak tespit edilmiştir. Artık öğrenciler okula boş olarak değil; tv, internet vb. çok sayıda uyarandan etkilenmiş olarak geliyorlar. Henüz Türkiye'nin her yerinde bu şartlar geçerli olmasa da, öğretmenler şartların da nispeten düzelmesiyle ÇZK ve diğer öğrenci merkezli yaklaşımlara yöneldiler.

cümlesini kullanmaktadır. Yine bir diğer cevaplayıcı düşüncelerini logos (akılcı) ve pathos (duygusal) retorik (Green, 2004) ile güçlendirerek şu şekilde ifade etmektedir:

...Niye kullanılıyorsa gelince, işte dediğimiz gibi. İstedığımız nitelikte insanlar yetiştiremez hale geldik. Sektör tıkanmış durumda. Sınıfların içerisinde yapabileceğimiz çok şey kalmamış gibi geldiği bir anda ÇZK imdadımıza yetişti. Yani bir öğretmenin farklı tipteki öğrenciler için yapabilecek çok şeyi olduğunu ve sınıfta problem yaratan veya zor öğrenen çocukların aslında böyle bir bakış açısından bakıldığında düzelebilecekleri, gelişebilecekleri ile ilgili açıklamaları getirdiği için çok tutuldu. İhtiyacı karşıladı ve bize açıklayamadığımız bireysel farklılıkları açıklama imkânı verdi.

Bir ilköğretim okulunda görev yapan deneyimli bir öğretmen ise bu konuda şunları dile getirmektedir:

Kendi eğitim aldığım dönemi düşünüyorum da, biz ezberci, tamamen teoriye dayalı bir eğitim aldık. Bu da bizim ilerideki eğitim yaşamımızda sentezleme yapma, çıkarım sağlama gibi becerilerimizi geliştiremediğimiz için olumsuz izler bıraktı. Sanırım artık bu tarz eğitim sisteminin bizi bir yere getiremeyeceğini gördüler. Mesela bir

örnek vereyim. Geçen hafta teknoloji ve tasarım öğretmeni, eski müfredata göre iş eğitimi öğretmeni, rahatsızlandı, onun dersine ben girdim. Konu şuydu: Öğrencilerden sadece üçgenleri kullanarak bir resim kompozisyonu tasarlamlarını istemişti ve bazı öğrenciler o kadar yaratıcı resimler yapmışlardı ki, ben bile hayret ettim. Eskiden bu ders boncukla resim süsleme falan şeklindeydi. Şimdi öğrencileri bir şeyler yaratmaya, düşünmeye iten bir yönü var...Bence de doğrusu bu, eğitimin temel amaçlarından biri de zayıf yönlerimizi geliştirmemizi sağlamak değil mi?. *Çoklu zeka* buna olanak sağlıyor. Artık dünya daha global ve diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerini daha yakından gözlemleyebiliyoruz, karşılaştırma yapabiliyor ve eksik yönlerimizi tespit edebiliyoruz sanıyorum....

Gerçekten de, bazı okullarda öğretmenler davranışçı yaklaşımı ve onun esas aldığı zekâya ilişkin klasik bakış açısını yetersiz bulmuşlar ve bu durum sonrasında okullarında yapılandırmacı yaklaşımı ve onun zekâya bakış açısını yani ÇZK'yı tercih etmeye başlamışlar, bir başka değişle kuramın "ussal benimseyicileri" (Özen, 2002) olmuşlardır.

5.1.1. İnsandan beklentilerin değişmesi

Eğitimde klasik bakış açısının yetersizliğini okullara hissettiren bir durum, cevaplayıcıların artık gerek iş dünyasında gerekse sosyal hayatta çok yönlü kişilerin daha gözde hale geldiğine dair gözlemleri (veya okullara iletilen talepler) gibi görünmektedir. Nitekim bir cevaplayıcı bu konuda şunları söylemektedir:

Okulların ÇZK'ya yakınlık göstermelerinin bir nedeni de, günümüzde insandan beklenen davranışların değişmesi. Eskiden uzmanlaşma üzerinde duruluyordu. Ama sistem, son yıllarda, tek bir alanda uzmanlaşmış insanları artık yeterli görmüyor. Daha çok yönlü insanlar bekliyor. Anladığım kadarıyla iş dünyası da bunu talep ediyor. Sosyal hayatta da böyle insanlar lazım...Özellikle ABD ve gelişmiş ülkelerdeki işletmeler buna çok dikkat ediyorlar. Öğrencinin özgeçmişini incelerken sadece notlarına bakmıyorlar. Onun ilkokuldan üniversiteyi bitirinceye kadar ki öğrencilik hayatında, dâhil olduğu sosyal faaliyetlere de bakıyorlar. Çünkü bu faaliyetler, bireyin işinde ne derece başarılı olacağını gösteriyor.

Oliver (1992), daha önce de belirtildiği gibi, çalışmasında bazı uygulamaların kendilerinden beklenen verimlilik, etkinlik vb. faydaları sağlamamaları üzerine yerlerini yenilerine bıraktıklarına değinmiştir ve bu durumu işlevsel nedenler başlığı altında toplamıştır. Bu çalışmada da, bu doğrultuda ÇZK'nın okulların arasında yayılmasının nedenlerinden bir tanesinin bir önceki baskın eğitim/öğretim anlayışının işlevsel açıdan yetersiz olarak algılanmasının olduğu sonucuna varılmıştır. Yetersizlik algısını pekiştiren unsur ise iş dünyasının ideal çalışan tanımının "çok yönlü insan"a doğru evrilmesi gibi görünmektedir.

5.2. Beşeri kompozisyondaki değişim

ÇZK'nın yayılımının arkasında yatan ikinci faktör ise örgütsel alandaki insan kompozisyonunun değişmesi gibi görünmektedir. Bu faktörü yine Oliver (1992)'in “sosyal unsurlar”ı ile eşleştirmek mümkün gibi görünmektedir. Araştırmaya katılan bir cevaplayıcı şu yorumu yapmaktadır:

MEB'in bu konuda bir denetimi yok. Aslında, eğer hiyerarşik bir sistem varsa sistem okul müdürlerinden başlanarak, öğretmenler vb. aşağıya doğru denetlenmelidir. Ancak öğretmenler denetleme olmadığı için kendi inisiyatiflerine dayanarak ÇZK'yı uygulamaktadırlar. *Bu uygulamayı da kendilerine okullarında [eğitimlerini aldıkları üniversitelerde] öğretildiği biçimiyle gerçekleştireceklerdir.*

Bazı cevaplayıcılara göre üniversitedeki eğitim programlarına ÇZK konmadan önce öğretmenlik eğitimini alan bireylerin de ÇZK'yı sınıflarında uygulama ihtimalleri vardır çünkü bu bireylerin ÇZK ile ilgili son zamanlarda gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlere katılarak, kendilerine yol gösteren “öğretmen kılavuz kitap”larını okuyarak ya da çevrelerinden gözlemleyerek-duyarak ÇZK'yı uygulamanın doğru olduğuna inanmaları ve onu içselleştirmeleri mümkündür. Bu düşünceye paralel olarak araştırmaya katılan bir akademisyen şu cümleleri zikretmektedir:

Kimi yaşlı hocalarımız yenilikleri dinleyip, çok çabuk kabullenebiliyorlar. Yeniliklerin kabulü ise bireyin kişiliği ile alakalıdır. Çalışma yapmak istediğimizde, örneğin, eski hocalar da çalışmaya katılmaya istekli olabiliyorlar. Kısacası bu yaştan ziyade kendini geliştirmeye istekli olmakla ilintili bence.

5.2.1. Eğitim fakültelerinin müfredatlarında yaşanan farklılaşma

Üniversitelerin müfredatlarına içerisinde ÇZK'nın vurgulandığı derslerin konulmuş olması, yeni müfredatlar üzerinden yetişmiş veya yetişmekte olan öğretmenlerin ÇZK'ya aşina olmaları, belki de sempati duymaları sonucunu doğurmuş gibi görünmektedir. Örneğin görüşmelerden bir tanesinde cevaplayıcı konuyla ilgili olarak şu ifadeyi kullanmaktadır:

Eski sisteme göre yetişmiş öğretmenler bu konuyla çok yakından ilgili değiller. Yeni sisteme göre yetişmiş öğretmenlerimiz ve yetişmekte olan öğretmen adaylarımız eğitim fakültelerinin bazı derslerinin müfredatında ÇZK'ya yer verildiği için bu alanda uzmanlaşıyor ve ÇZK'yı eğitim sisteminde kullanıyorlar.

Bu bulgulardan yola çıkılarak Türkiye'de ilköğretim okulları arasında ÇZK'nın yayılımının bir diğer nedeninin de, alandaki sosyal dokuda gerçekleşen değişim olduğu sonucuna varılmıştır. Yaşanan bu değişimin en temel nedenlerinden biri de YÖK'ün üniversitelerin eğitim fakültelerinin programlarına ÇZK'nın da konu edildiği bazı dersleri koyması gibi görünmektedir.

5.3.Zorlayıcı güçler

Araştırma bulgularına göre, bazı Türk ilköğretim okullarını zekâya ilişkin ortodoks bakış açısını terk edip, ÇZK uygulamaya veya en azından uyguluyor gibi görünmeye iten bir diğer faktör de “zorlayıcı güçler”dir. Gerçekten de kimi cevaplayıcıların araştırmacıya sundukları enformasyon, bazı örgütlerin yeni uygulamayı alandaki güçlü aktörlerin, özellikle MEB’in baskısıyla bünyelerine kattıklarını ortaya koymaktadır. Ancak görüşmeler, bazı cevaplayıcıların aynı zamanda MEB’in ÇZK’nın okullarda uygulanıp uygulanmadığına ilişkin sıkı bir denetimi olmadığına ilişkin gözlem ve inançlarını da ortaya koymaktadır. Örneğin bir cevaplayıcı,

Milli Eğitim Bakanlığı programları ÇZK’ya göre şekillendirmektedir. *Ancak Milli Eğitim’in zorlatmasına rağmen sınıflarda çokça kontrol yapılmıyor. Öğretmenler sınıflarının kapılarını kapattıktan sonra bildiklerini yapıyorlar.*

ifadesini kullanmaktadır. Bu noktada akıllara, MEB’in bu tür ciddi bir kontrolü olmadığı halde, neden bazı okulların kendilerini kuramı uygulama zorunda hissettikleri sorusu gelmektedir. Kimi katılımcılar bu durumu, bazı okul ve öğretmenlerin sıkı denetim olmamasına rağmen, her an bir denetim olabileceği kaygısıyla uygulamayı gerçekleştirdikleri şeklinde izah etmişlerdir. Örneğin şu an akademisyenlik mesleğini icra etmekte olan ancak geçmişteki mesleki deneyimleri arasında öğretmenlik de bulunan bir diğer cevaplayıcı bu konuda şunları söylemektedir:

İlköğretim okullarında denetimleri MEB adına müfettişler gerçekleştirir. Sıkı denetim yapılmamaktadır, yapılan denetimler esnasında da müfettişlerin ÇZK konusunda çok yetkin olmamaları denetimlerin verimini düşürmektedir...Öte yandan okullar kendilerinden bekleneni *denetlenir korkusuyla* uygulamaya koydular.

Bu enformasyondan yola çıkılarak, bazı okulların ÇZK’yı DiMaggio ve Powell (1983)’in “zorlayıcı eşbiçimlenme”, Abrahamson (1991)’un da “zorunlu seçim” olarak adlandırdıkları ve alanda bazı baskın aktörlerin uygun gördükleri uygulama biçimlerini görece daha az güce sahip diğer aktörlere dayattıkları kurumsal değişim modeline uygun biçimde, kendilerini davranışçı yaklaşımı terk edip, yapılandırmacı yaklaşımı benimsemek zorunda hissettiklerini ortaya koymaktadır. Öte yandan MEB’in daha önceleri zekâya geleneksel yaklaşımı benimserken ÇZK temelli bir perspektife doğru geçmesi ve okullara bu anlayışı dayatmasının nedenine aşağıda değinilecektir.

5.3.1.Makro politik gelişmeler sonrasında baskın aktörün yorumlayıcı şemasında yaşanan değişim

Birçok gelişmekte olan ülkede olduğu gibi Türkiye’de de siyasi kültürün önemli karakteristiklerinden biri, “çıkar transferleri”nin (Tekeli, 2007) yaygın olması ve kamu örgütlerinde işe alım, yer değiştirme, yükseltme ve görevlendirme süreçlerinde sıklıkla “liyakat sistemi

(meritokrazi)’nden ziyade siyasal iktidara yakınlığın bir diğer deyişle siyasal patronaj ilişkilerinin ana değerlendirme kıstası olarak devreye girmesi ve partizan tutumların sergilenmesidir (Çulpan, 1980). Bu çalışmanın üzerine inşa edildiği örnek olaya bakıldığı takdirde, geçmişte geleneksel zekâ anlayışını temel alan davranışçı yaklaşımı destekliyor izlenimi veren MEB’in, sonradan ÇZK’nın ve Yapılandırmacı yaklaşımın ateşli bir savunucusu olduğu ve ÇZK pratiğini okullara dayattığı gözlemlenmektedir. Bu noktada MEB’in yorumlayıcı şemasında yaşanan bu radikal değişimin perde arkasında yatan gelişmeleri idrak etmek önemlidir. MEB’in programlarını hazırlatırken üniversite öğretim üyelerinden oluşmuş bir komisyondan destek aldığı bilinmektedir. MEB’e programların hazırlanması sırasında destek olacak üniversitelerin ve akademisyenlerin seçildiği sürecin ise, ulusal siyaset arenasındaki geçişlerden ve siyasal iktidarın el değiştirmesinden şiddetle etkilenen politik bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin bu konuda bir katılımcı şunları aktarmaktadır:

Türkiye’de MEB, iş başındaki hükümete göre, çeşitli dönemlerde farklı üniversitelerle ittifak kurar. Bu hem MEB hem de YÖK için bu şekilde gerçekleşmektedir...Eğer liberal hükümetler başa gelmişse Türkiye birdenbire Amerikan ekolüne geçer...Biraz John Dewey’ci oluruz. Amerikan modeline geçildiği için de...üniversitesi ile ittifak kurulur. Daha muhafazakâr iktidarlar geldiği zamansa, aslında Protestan bir ülke olmasına rağmen, eğitim sisteminin yatınlığı nedeniyle Katolik bir ülke gibi algılanan İngilizlerin eğitim yaklaşımına yönelilir ve...üniversitesi seçilir. Bu iktidarla beraber de tekrar...üniversitesinin yıldızı parladı.

Yine bir diğer akademisyen yaşanan hareketliliğin politik doğasına dikkat çekmek için şu kelimeleri sarf etmektedir:

...Birazcık da politik bir dönüşüm. Bu hükümet kaldığı süre bu anlayış da devam edecek. Hükümet programın değiştirilmesini istedi ve değiştirdi çünkü herkes kendi yaptığının en iyi olduğuna inanır.

Öte yandan gelişmekte olan ülkelerde ve haliyle ülkemizde yaşanan “siyasal kararsızlıklar” (Çulpan, 1980) ve iktidarların “en doğrusunu ben bilirim”ci ve kayırmacı tavırları, örgütsel alanlarda öne çıkarılan çeşitli örgüt formlarının ve pratiklerin sürekli değişmesine ve nihayetinde bunların eksik kurumsallaşmasına neden olmakta, bu durum da örgütsel alanlarda güçlü bir kurumsal eşbiçimlenmeden ziyade “kurumsal heterojenite”ye (Seo ve Creed, 2002) yol açmakta gibi görünmektedir (Erçek, 2004; Özen, 2008; Özen ve Özen, 2009; Schneberg ve Clemens, 2006).

5.4. Geçici hevesler

ÇZK’nın Türkiye’de ilköğretim okulları arasında yayılımında etkili olan bir nedenin de kuramın özellikle yurtdışında oldukça popüler bir konum kazanması olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, gerçekten de cevaplayıcılarla yapılan görüşmeler Türkiye’de bazı okulların da ussal

kaygılardan uzak hareket ederek, kuramın kısıtlarına çok fazla dikkat etmeden, sadece yurtdışında ve içinde bazı okullar uyguladığı için, yani geçici bir heves olarak (Abrahamson, 1991, 1996) ÇZK'yı benimsemiş ve zekâya ilişkin klasik bakış açısını terk etmiş olabileceklerini göstermektedir. Ülkenin köklü üniversitelerinden bir tanesinde görev yapan akademisyenlerden biri bu konuda şunları söylemektedir:

...ÇZK'nın gerçekten beynin sistematik bir yansıması olduğunu kişi algılayamıyorsa, ÇZK'nın benimsenip, uygulanması mümkün değildir. O nedenle de üç tane ÇZK tekniği olduğuna inandığı şeyi kullanır, işe yaramadığını görür ve bırakır. *Moda* bitmiştir bazı kişiler için....Kurum olarak uygulayıcılar, tam özeline inememişlerdir, sorun olur....Anlaşılmadan kullanılmaya kalkıldığında, son derece yüzeysel, son derece sol beyin odaklı bir yaklaşım ortaya çıkacaktır, insanlar çabuk sıkılacaktır. [Öğrencilerin] yeteneklerin gelişmemesinden dolayı moralleri bozulacaktır. [Okullar da] bir an önce bu kuramdan kurtulmaya çalışacaklardır. O nedenle *moda* sözcüğü kullandım zaten. *Moda* gibi algılanmasının sebebi, özüne inilmemiş olmaktan kaynaklanıyor. Özüne inebilirsek bu sorunların hiçbiri yaşanmaz.

Araştırmanın gerçekleştirildiği okulların bir tanesinde görev yapan bir öğretmene şunları söylemektedir:

ÇZK ve TKY, ikisinin de sanki bir *moda* gibi olduğunu düşünüyorum. TKY'yi gerçek anlamda uygulayan bir okul var mı acaba? Ya da görüntü var içerik yok. Şöyle diyeyim mesela okullarda TKY ile ilgili uygulamalar hep kâğıt üzerinde kalıyor ve gerçek anlamda yapılan hiç bir etkinlik yok. Benim okulumda da öyle. TKY bana verildi mesela ben grupları oluşturdum ama hangi konuyu ele alacağımızla ilgili bir geri dönüm olmadı hala. Ben bu ay yapılan çalışmalarla ilgili bir rapor yazacağım, böylece sanki bir şeyler yapılmış gibi olacak. Bu durum ÇZK için de geçerli. Bu sadece benim okulumda değil benim arkadaşlarımda olduğu bütün okullarda böyle, resmiyette yapılıyor görülüyor ancak gerçekte yapılmıyor. *ÇZK'nın da modası gün gelip geçecek ve başka bir konu moda olacak ama uygulama aslında hep bildiğimiz o klasik yöntem olarak kalacak.*

Son olarak, bugün akademisyenlik mesleğini icra eden bir diğer cevaplayıcı ise gözlemlerini şu şekilde nakletmektedir:

...ÇZK bir *moda* gibi birden çıktı. Benim öğrencilik dönemimde konuyla ilgili mantar gibi kitap basılıyordu.

5.4.1. Kuramın merkez ülkelerdeki etkileyici popülaritesi

Öte yandan ÇZK'nın birçok Türk ilköğretim okulu tarafından bir hevesle benimsenmesinin ardında, kuramın özellikle Kuzey Amerika ve Avrupa gibi bilimin merkezi olarak nitelenebilecek coğrafyalardaki popülaritesi yatıyor gibi görünmektedir. Bu noktada bir cevaplayıcı şunları söylemektedir:

ÇZK bir dönem özellikle Amerika'da çok *popüler* oldu. Bu dönemde yapılmış çalışmalardan etkilenilmiş olabilir. Açıkçası akıl yürütmek güç. Ancak ÇZK'nın sisteme alınmasının altında derin fikirlerin yattığını sanmıyorum. *Popülist* bir yaklaşım olarak değerlendiriyorum.

Yine bir diğer cevaplayıcı da konuyla ilgili olarak şu yorumu yapmıştır:

Eğitim sistemimiz arayış içerisinde...Ülkemizde de yeni bir şeyleri deneme merakı var. 'Yurtdışında uygulanıyorsa muhakkak iyidir' düşüncesi hâkim.

Son olarak, 13 senedir öğretmenlik mesleğini icra eden bir katılımcı ise ÇZK'nın ülkemizde yayılımını aşağıdaki şekilde gerekçelendirmiştir:

ÇZK'nın Türkiye'de yayılımının arkasında yatan güdü bellidir. Avrupa'daki eğitim sistemine benzemek.

6. Sonuç

Bu çalışmada Türkiye'de ilköğretim okulları arasında, davranışçı yaklaşımdan ÇZK'yı merkezine oturtan yapılandırmacı yaklaşıma doğru yaşanan geçişin nedenleri araştırılmıştır. Dile getirilen amaca ulaşabilmek için, ÇZK ile ilgilenen kimi bireylerle yüzyüze ve internet üzerinden birebir-karma görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Cevaplayıcılardan elde edilen veriler analize tabi tutulmuş ve yazındaki ana çalışmalardan destek alınarak kategoriler altında toplanmıştır.

Araştırmanın bulguları ÇZK'nın Türk ilköğretim okulları arasında yayılımının arkasında bir faktörler kümesinin var olduğunu göstermektedir. Bulgular yazında örgütsel alanda daha önce tercih edilen uygulamanın beklentileri karşılamadığı için terk edilebileceğine yani işlevsel zayıflık faktörüne vurgu yapan çalışmalara (örneğin Oliver, 1992) paralel olarak bazı okullardaki öğretmenlerin zekâya ilişkin klasik bakış açısının yetersizliğini gördükleri için ÇZK'yı esas alan öğretim yaklaşımlarına yöneldiklerini ortaya koymaktadır. Geleneksel zekâ yaklaşımına yönelik bu yetersizlik algısını perçinleyen ana etmenlerden birinin ise okullardan mezun olan öğrencilerden beklentilerin değişmesi olduğu görülmektedir.

ÇZK'nın yayılımını destekleyen bir diğer unsur ise, genç öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerde eğitimini aldıkları kuramı çalışmak için gittikleri okullara taşınmaları gibi görünmektedir. Bu bulgu, Oliver (1992)'ın kurumsal değişimin ilgili örgütsel alandaki beşeri kompozisyonda yaşanan değişimden kaynaklanabileceğine ilişkin açıklamasıyla tutarlıdır. Eğitim yazınında son zamanda hazırlanmış çalışmalar da, Türk ilköğretim örgütsel alanının beşeri ve entelektüel profilinde bazı değişimler yaşandığını gözler önüne sermektedir. Örneğin örnekleminin yarısından fazlasının 26-35 yaş grubundaki öğretmenler olduğu bir çalışmada, öğretmenlerin %61'i ÇZK uygulamalarının dersi zevkli hale getirdiğini belirtmişlerdir (Taş ve Dikici,

2007). Bir diğer çalışmaya göre hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin yaklaşık %86'sı ÇZK'ya uygun ders işleyiş biçiminin geleneksel yöntemlere göre daha müspet neticeler verdiğine inandıklarını vurgulamışlardır (Canbay, 2006). Bu çalışmaların bulguları genç nesil öğretmenlerin ve halen tahsilini devam ettirmekte olan öğretmen adaylarının ekseriyetinin ÇZK'ya karşı olumlu duygu ve düşünceler beslediklerini gözler önüne sermektedir. Öte yandan alanda beşeri ve entelektüel profil bağlamında yaşanan bu hareketliliğin sebeplerinden biri ise özellikle 90'lı yılların sonunda ÇZK'nın üniversitelerin eğitim fakültelerinin ders programlarına girmesidir.

Eğitim sektöründe yaşanan kurumsal değişimin üçüncü bir nedeni ise “zorlayıcı güçler” gibi görünmektedir. Kimi okullar ÇZK'yı alandaki güçlü aktörlerin özellikle MEB'in zorlatması ve teşvikiyle benimsemiş görünmektedir. Kurumsal girişimci rolünü üstlenen MEB, gerek 2004 yılında taslağı hazırlanan ve 2005 yılında yürürlüğe konulan programda (MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2005) ÇZK'ya dolaylı yoldan da olsa atıfta bulunarak, görevlendirdiği bireyler aracılığıyla illerde ve ilçelerde öğretmenlere ÇZK konulu seminerler vererek (örneğin “Temel Eğitime Destek Programı” kapsamında yeralan 12 dezavantajlı ilde ÇZK'nın eğitimde kullanılması ile ilgili olarak öğretmenlere eğitim verilmesi), kendi süreli yayınlarında kuramla ilgili olan ve müspet görüş bildiren makalelere sıkça yer vererek (örneğin Bük, 2005; Mangır, 2005) ve il-ilçe milli eğitim müdürlüklerinin internet sayfalarında kavrama atıfta bulunarak yaklaşımın destekçisi olduğunu net bir biçimde göstermiştir. Örneğin bir ilçe milli eğitim müdürlüğünün sayfasında şu ifadeler yer verilmektedir:

Çağdaş eğitim yöntemleriyle çocuklarımızın zeka gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak temel misyon olarak kabul edilmektedir. *Çoklu zekâ yöntemleri* ile çocuklarımıza özgüven kazandırılması, sosyal etkileşim yoluyla ve doğru düşünme alışkanlığı ile onların potansiyellerini açığa çıkarmalarını ve doğru şekilde kullanmalarının sağlanması da çalışmalarımızın vazgeçilmez bir adımını oluşturmaktadır. (<http://samsat.meb.gov.tr/index.php?pid=23>)

Yine bu düşüncüyü destekler nitelikte, Öner (2005) MEB'in Kasım 2000 tarihli ve 2518 sayılı Tebliğler Dergisi'nde sunduğu fen bilgisi dersine ilişkin genel amaçların, ÇZK'nın uygulanmasını teşvik eder nitelikte olduğunu ileri sürmektedir. Kimi okullar, kendilerine ÇZK kuramını sunan ancak ne derece hayata geçirildiğini o ana değin yeterince denetlemeyen MEB'in her an bir kontrol gerçekleştirebileceği endişesiyle ÇZK'ya yönelmişlerdir. Bazı cevaplayıcıların MEB'in denetimlerini gevşek tuttuğuna ilişkin gözlemleri, TKY'nin okullarda uygulanma düzeyini araştıran bir diğer çalışmanın bulgularıyla paralellik arz etmektedir. Eryılmaz (2004), 1999 yılında yürürlüğe sokulan bir yönergeyle, TKY'nin MEB'e bağlı tüm eğitim kurumlarında uygulanmasının zorunlu hale getirildiğinden ancak MEB'in yürürlüğe soktuğu bu yönergenin sonuçlarını sıkı biçimde denetlemediğinden bahsetmektedir. Bu bulgular örgütsel alanda eski uygulamaların yerlerini, güçlü aktörlerin baskıları sonrasında yine

onların tercih ettiği yenilerine bıraktığını vurgulayan çalışmalara (örneğin DiMaggio ve Powell, 1983) benzerlik arz etmektedir. Öte yandan başat failin evvelki davranışının aksi istikametinde, ÇZK'yı dayatmasının arkasında ise iktidar değişimi sonrasında MEB'in işbirliği yaptığı akademik kadroların ve nihayetinde MEB'in yorumlayıcı şemalarının farklılaşması yatmaktadır.

Son olarak bulgular bazı okulların ÇZK'yı çok fazla fayda-maliyet analizi yapmadan, bir hevesle uygulamayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu pratiklerin yayılımında “yönetimde geçici hevesler” kavramına vurgu yapan çalışmalara (Abrahamson, 1991) paralellik arz etmektedir. Bu kategorinin adlandırılması esnasında DiMaggio ve Powell (1983)'ın öykünmeçi eşbiçimlenme kavramından ziyade, Abrahamson (1991)'un geçici heves kavramı tercih edilmiştir. Çünkü ÇZK'nın okullar tarafından tercih edilmesinde baskın güdü belirsizlik değil, gözde tekniği bünyeye katıp hevesi benimseyen okulların saflarında yer alarak itibar sağlamak gibi görünmektedir. Okulların ÇZK'yı popüler bir uygulama olarak tercih etme eğilimlerinin arkasında ise “yurtdışında ya da merkez ülkelerde uygulanıyorsa doğrudur” anlayışının yattığı görülmektedir. Öte yandan örgütsel alan bazı aşikâr kurumsal zıtlıklar (Seo ve Creed, 2002) ve normatif parçalanmalardan (Oliver, 1992) ötürü yeni kurumsal savaflara gebe gibi görünmektedir. Örneğin MEB ÇZK'nın ilkokullar arasında yayılımı için yoğun mesai harcamasına rağmen, genel imtihan sorularının hâlâ sadece sözel ve matematiksel zekâyı esas aldığı da dikkatlerden kaçmamaktadır.

Bu çalışmayı diğerlerinden ayırdığı düşünülen bazı orijinal noktaları vardır. Birincisi, YKK yazınına göre aktörlerin fayda sağladıkları kurumların yeniden üretiminde aktif rol üstlenmeleri alışagelen bir durumdur. Tersinden düşünüldüğünde, kurumsal yerleşiklik düzeyi zayıf eyleyenlerin kurumların yeniden inşası için kurumsal meydan okuyucu veya girişimci rolüne soyunmaları da beklenen bir gelişmedir. Dolayısıyla yerleşiklik ve faillik kavramları büyük ölçüde birbirinin zıttı olarak konumlandırılmaktadır (Seo ve Creed, 2002). Bu noktada, alanın merkezinde konumlanmış ve dolayısıyla olağan şartlar altında mevcut kurumsal düzenlemelerden en çok yararı sağlayabilecek bir aktörün, inşasında önemli ölçüde pay sahibi olduğu bir kurumu neden değiştirme arzusunda olabileceği sorusunun yazında büyük ölçüde cevapsız bırakıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise alandaki baskın fail olan MEB'in, destek aldığı akademik kadroları değişen iktidarla tutarlı olacak şekilde farklılaştırdığı için yorumlayıcı şemalarında bir değişim yaşadığı, nihayetinde de daha önce kendi eliyle inşa ettiği bir kurumu yine kendisinin bir diğer kurumla değiştirdiği bulgulanmıştır. İkincisi, YKK yazını genellikle örgütsel alanlardaki heterojeniteden ziyade eşbiçimlenmeye ve öncüllerine odaklanıyor gibi görünmektedir. Bu çalışmada ise makro politik bağlamdaki gelişmelerin baskın aktör olan MEB'in davranışlarını yeniden şekillendirdiğine, bu durumun da örgütsel alanda birçok örgütsel pratiğin

eksik kurumsallaşmasına ve nihayetinde alanda kurumsal çeşitlenmeye ya da “kurumsal zıtlıklara” (Seo ve Creed, 2002) neden olduğuna dikkat çekilmektedir. Ayrıca araştırmanın üzerine bina edildiği kavram olan ÇZK, bilindiği kadarıyla şimdiye kadar örgüt kuramı temelli çok sayıda araştırmaya konu olmamış, görelilik olarak bakir bir çalışma noktasıdır. Farklı ülkelerde yapılacak çalışmalar sayesinde, bu kuramın değişik bağlamlarda yayılım dinamiklerini karşılaştırma imkânı doğabilecektir. Böylece Dacin ve arkadaşlarının (2002) kurumsal değişim alanında, üzerinde çalışılmaya değer noktalardan biri olarak niteledikleri “ulus ötesi kurumsal değişim” kavramına da katkı bulunulmuş olacaktır. Son olarak, Özen (2007)’in ifade ettiği gibi çoğu kurumsal değişim çalışması, değişimi alan içinden ya da dışından tetikleyen faktörlere odaklanmaktadır. Oysa bu çalışma, alan içi aktör ve dinamiklerin yanı sıra, ulusal ve uluslar arası bağlamdaki eyleyenlerin ve dinamiklerin kurumsal hareketlenmedeki payına ışık tutarak eklettik bir doğaya sahip olduğunu göstermektedir.

Şüphesiz ki çalışmanın bazı kısıtları da mevcuttur. Her şeyden önce, Türk ilköğretim örgütsel alanında yaşanan kurumsal değişimin iki önemli ayağı ÇZK ve Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı (YÖK)’dir. Ancak bu çalışmada kurumsal değişim sadece ÇZK boyutu üzerinden incelenmiştir. Dolayısıyla, gelecekte bu konuda çalışacak araştırmacıların kurumsal değişimin YÖK ayağını da denkleme dâhil ederek, çalışmalarını daha zengin hale getirmeleri mümkündür. İkincisi, elde edilen bulgular ilgili örgütsel alanda kurumsal değişimi tetikleyen ve birincil düzeyde oldukları düşünülen faktörlerden sadece dört tanesini ortaya koymaktadır. Yazındaki çalışmalardan yola çıkılarak bu faktörlerin her birinin ana değişkenler olabileceğine ihtimal verilmektedir. Öte yandan ortaya konulan bu faktörler arasında var olduğu varsayılan ilişkilerin doğruluğunun test edilmesine yönelik ekstra bir çalışma yapılmamıştır. Örneğin bu çalışmada eğitim örgütsel alanında kurumsal değişimi tetiklediği düşünülen faktörlerden bazılarının temel, kimilerinin “aracı (mediator)” ve bazılarının da “biçimlendirici (moderator)” değişken olmaları (Howell *vd.*, 1986; Lehman *vd.*, 2001) mümkündür. Bu nedenle, alanda gelecekte yapılacak görgül çalışmaların, çalışmada tespit edilen faktörler arası ilişkilerin testi üzerine yoğunlaşmaları yerinde olabilecektir. Üçüncüsü, nitel araştırma geleneğinin önemli alt kollarından biri olan “Varoluşçu Sosyoloji (Existential Sociology)” akımına göre, verinin kalitesi araştırmacının öznelere duygusal yakınlığına doğru orantılı biçimde artacaktır (Ambert *vd.*, 1995). Bu anlamda, çalışmanın bir diğer kısıdı da, kimi görüşmelerin araştırmaya katılan bazı cevaplayıcılar farklı coğrafi bölgelerde ikamet ettikleri için internet üzerinden gerçekleştirilmiş olmasıdır. Çünkü hiç şüphesiz ki, araştırmanın katılımcılarına olan fiziksel yakınlık, elde edilecek veri kalitesini arttıracığı iddia edilen duygusal kaynaşmanın önemli bir belirleyicisidir. Ayrıca araştırmacı bu noktada, cevaplayıcılarla yüzyüze görüşmeler sırasında jest ve mimiklerin yorumlanması suretiyle elde edilebilecek ek enformasyondan da mahrum kalmıştır. Son olarak,

görüşmeler esnasında bazı cevaplayıcılar çeşitli kaygılarla ses-kayıt cihazı kullanılmasına sıcak bakmamışlardır. Her ne kadar araştırmacı bazı not alma taktikleriyle cevaplayıcıların sunduğu tüm enformasyonu eksiksiz kaydetmeye gayret gösterse de, cevapların yazıya dökülme işlemi esnasında önemli miktarda bir enformasyonun kaybedildiğine şüphe yoktur.

Kaynaklar

- AAKER, D.A., KUMAR, V. VE DAY, G.S. (1998), *Marketing Research*. New York: John Wiley Sons Inc., Sixth Edition.
- ABRAHAMSON, E. (1991), "Managerial Fads and Fashions: The Diffusion and Rejection of Innovations", *The Academy of Management Review*, 16(3), 586-612.
- (1996), "Management Fashion", *The Academy of Management Review*, 21, 254-285.
- ABRAHAMSON, E. ve FAIRCHILD, G. (1999), "Management Fashion: Lifecycles, Triggers, and Collective Learning Processes", *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 708-740.
- AKAMCA, G.Ö. ve HAMURCU, H. (2005), "Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Fen Başarısı, Tutumları ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 178-187.
- AMBERT, A.M., ADLER, P.A., ADLER, P. ve DETZNER, D.F. (1995), "Understanding and Evaluating Qualitative Research", *Journal of Marriage and the Family*, 57(4), 879-893.
- AZAR, A., PRESLEY, A.İ. ve BALKAYA, Ö. (2006), "Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Başarı, Tutum, Hatırlama ve Bilişsel Süreç Becerilerine Etkisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 45-54.
- BARLEY, S.R. ve TOLBERT, P.S. (1997), "Institutionalization and Structuration: Studying the Links between Action and Institution", *Organization Studies*, 18(1), 93-117.
- BARRINGTON, E. (2004), "Teaching to student diversity in higher education: how Multiple Intelligence Theory can help", *Teaching in Higher Education*, 9(4): 421-434.
- BIRNBAUM, R. (2000), "The Life Cycle of Academic Management Fads", *The Journal of Higher Education*, 71(1), 1-16.
- BLOOR, M. ve WOOD, F., (2006), *Keywords in Qualitative Methods: A Vocabulary of Research Concepts*. Sage Publications, London.
- BODDY, C. (2005), "A Rose by any Other Name may Smell as Sweet but "Group Discussion" is not Another Name for a "Focus Group" nor Should it be", *Qualitative Market Research: An International Journal*, 8(3), 248-255.
- BOULTON, M., FITZPATRICK, R. ve SWINBURN, C. (1996), "Qualitative Research in Health Care: II. A Structured Review and Evaluation of Studies", *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 2(3), 171-179.
- BOURGEOIS III, L.J. ve EISENHARDT, K.M. (1988), "Strategic Decision Processes in High Velocity Environments: Four Cases in the Microcomputer Industry", *Management Science*, 34(7), 816-835.
- BÜK, Z. (2005), "Çoklu Zekâ Kuramı ile Öğretmenlik Mesleğinin Zevkli Taraflarını Keşfetmek. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim", 6(64), <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi64-65/index-buk.htm>, (12.11.2007).
- COHEN, J. (1960), "A Coefficient of Agreement for Nominal Scales", *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- CRITTENDEN, K.S. ve HILL, R.J. (1971), "Coding Reliability and Validity of Interview Data", *American Sociological Review*, 36(6), 1073-1080.

- ÇULPAN, R. (1980), "Bürokratik Sistemin Yozlaşması", *Amme İdaresi Dergisi*, 13(2), 31-45.
- DACIN, M.T., GOODSTEIN, J. ve SCOTT, W.R. (2002), "Institutional Theory and Institutional Change: Introduction to the Special Research Forum", *Academy of Management Journal*, 45(1), 45-57.
- DIMAGGIO, P.J. ve POWELL, W.W. (1983), "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields", *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- DIMAGGIO, P.J. ve POWELL, W.W. (1991), "Introduction", DiMaggio, P.J. ve Powell, W.W. (Ed.), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 1-38.
- DOĞAN, Y. ve ALKIŞ, S. (2007), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Derslerinde Çoklu Zekâ Alanlarını Kullanabilmelerine Yönelik Görüşleri", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX(2), 327-339.
- ELSBACH, K.D. (2005), "Introduction: Weird Ideas from Qualitative Research", Elsbach, K.D. (2005), *Qualitative Organizational Research: Best Papers from the Davis Conference on Qualitative Research*. Greenwich: Information Age Publishing, 1-13.
- ERÇEK, M. (2004), "Çeviri, Aktör Ağları ve Eksik/Öncül Kurumsallaşma: Türkiye'deki Mesleki Personel/İnsan Kaynakları Söyleminin Yeniden Kurgulanması, 1960-1999", *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 4(2) 51-128.
- ERDEM, E. ve DEMIREL, Ö. (2002), "Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- ERDEM, E. ve DEMIREL, Ö. (2005), "Çoklu Zekâ Kuramına İlişkin Öğretmen Görüşleri", *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- ERYILMAZ, M. (2004), "Stratejik Seçim ve Kurumsal Bakış Açılarının Birlikteliği Üzerine Eğitim Sektöründe Bir Araştırma", *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-49.
- FIELDING, N. (1993), "Qualitative Interviewing", Gilbert, N. (Ed.), *Researching Social Life*, Sage Publication, London: 135-153.
- GARDNER, H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- (1995), "Multiple Intelligences as a Catalyst", *The English Journal*, 84(8), 16-18.
- (1998), "A Reply to Perry D. Klein's "Multiplying the Problems of Intelligence of by Eight", *Canadian Journal of Education*, 23(1), 96-102.
- (2006), "On Failing to Grasp the Core of MI Theory: A Response to Viseer et al.", *Intelligence*, 34, 503-505.
- GARDNER, H. ve HATCH, T. (1989), "Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences", *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- GLASER, B.G. ve STRAUSS, A.L. (1967), *The Discovery of the Grounded Theory*, Chicago: Adline.
- GRAYSON, K. ve RUST, R. (2001), "Interrater Reliability Assesment in Content Analysis", *Journal of Consumer Psychology*, 10(1/2), 71-73.
- GREENWOOD, R. ve HININGS, C.R. (1993), "Understanding Strategic Change: The Contribution of Archetypes", *The Academy of Management Journal*, 36(5), 1052-1081.
- GREENWOOD, R. ve SUDDABY, R. ve HININGS, C.R. (2002), "Theorizing Change: The Role of Professional Associations in the Transformation of Institutionalized Fields", *Academy of Management Journal*, 45(1), 58-80.
- HOFFMAN, A.J. (1999), "Institutional Evolution and Change: Environmentalism and US Chemical Industry", *Academy of Management Journal*, 42(4), 351-371.
- [Http://kaymakamozgurioo.k12.tr/default.asp?rtv65=xp2&islem=2&SayfaNo=13](http://kaymakamozgurioo.k12.tr/default.asp?rtv65=xp2&islem=2&SayfaNo=13), Kaymakam Özgür Azer İlköğretim Okulu, (03.09.2007).

- [Http://public.cumhuriyet.edu.tr/~aturer/cokluzeka.html](http://public.cumhuriyet.edu.tr/~aturer/cokluzeka.html), Eğitim Sistemi Çoklu Zeka Kuramına Göre Yeniden Yapılandırılabilir mi?. (16.08.2007).
- [Http://www.bolatio.k12.tr/default.asp?part=g](http://www.bolatio.k12.tr/default.asp?part=g). (31.08.2007).
- [Http://www.ddemsanioo.k12.tr/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=179](http://www.ddemsanioo.k12.tr/cms/index.php?option=com_content&task=view&id=88&Itemid=179). (15.10.2007).
- [Http://www.namikkemalankara.k12.tr/](http://www.namikkemalankara.k12.tr/). (17.11.2007).
- [Http://www.ogretmen.info/cokluzeka1.asp](http://www.ogretmen.info/cokluzeka1.asp), Çoklu Zeka Kuramı, (13.09.2007).
- [Http://oyegm.meb.gov.tr/fenmatematik.htm](http://oyegm.meb.gov.tr/fenmatematik.htm), VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi, 2004, (29.08.2007).
- [Http://www.salihli-meb.gov.tr/toplamkalite.asp](http://www.salihli-meb.gov.tr/toplamkalite.asp), T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Salihli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Sayfası, (29.08.2007).
- [Http://samsat.meb.gov.tr/index.php?pid=23](http://samsat.meb.gov.tr/index.php?pid=23), T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Adıyaman Samsat İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, (12.11.2007).
- HOWELL, J.P., DORFMAN, P.W. ve KERR, S. (1986), “Moderator Variables in Leadership Research”, *The Academy of Management Review*, 11(1), 88-102.
- İNAN, C. (2006), “Matematik Eğitiminde Oluşturmacı Yaklaşım Uygulamasının Örnekleri”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 40-50.
- İŞMAN, A., BAYTEKİN, Ç., BALKAN, F., HORZUM, M.B. ve KIYICI, M. (2002), “Fen Bilgisi Eğitimi ve Yapısalcı Yaklaşım”, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 41-47.
- JEPPERSON, R.L. (1991), “Institutions, Institutional Effects and Institutionalism”, DiMaggio, P.J. ve Powell, W.W. (Ed), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press, 63-82.
- JOHNSON, G., SMITH, S. ve CODLING, B. (2000), “Microprocesses of Institutional Change in the Context of Privatization”, *The Academy of Management Review*, 25(3), 572-580.
- JONASSEN, D.H. (1991), “Objectivism Versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm?”, *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.
- KASSARJIAN, H.H. (1977), “Content Analysis in Consumer Research”, *The Journal of Consumer Research*, 4(1), 8-18.
- KING, N. (1994), “The Qualitative Research Interview”, Cassell, C. ve Symon, G. (Ed), *Qualitative Methods in Organizational Research*. Sage Publications, London: 14-37.
- KOÇ, G. ve DEMİREL, M. (2004), “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.
- KOLBE, R.H. ve BURNETT, M.S. (1991), “Content-Analysis Research: An Examination of Applications with Directives for Improving Research Reliability and Objectivity”, *Journal of Consumer Research*, 18, 243-250.
- KRAATZ, M.S. ve MOORE, J.H. (2002), “Executive Migration and Institutional Change”, *Academy of Management Journal*, 45(1), 120-143.
- KRAATZ, M.S. ve ZAJAC, E.J. (1996), “Exploring the Limits of New Institutionalism: The Causes and Consequences of Illegitimate Organizational Change”, *American Sociological Review*, 61(5), 812-836.
- LATHER, P. (1992), “Critical Frames in Educational Research: Feminist and Post-structural Perspectives”, *Theory into Practice*, 31(2), 87-99.
- LAWRENCE, T.B., HARDY, C. ve PHILLIPS, N. (2002), “Institutional Effects of Interorganizational Collaboration: The Emergence of Proto-Institutions”, *Academy of Management Journal*, 45(1), 281-290.
- LEBLEBICI, H., SALANCIK, G.R., COPAY, A. ve KING, T. (1991), “Institutional Change and the Transformation of Interorganizational Fields: An Organizational History of the US Radio Broadcasting Industry”, *Administrative Science Quarterly*, 36(3), 333-363.
- LEHMANN, D., MCDONALD, R., COTE, J., HEATH, T.I.J. ve AMBLER, T. (2001), “Mediators and Moderators”, *Journal of Consumer Psychology*, 10(1/2), 89-100.

- MANGIR, M. (2005), “Çoklu Zekâ Alanlarının Belirlenmesinin Eğitim Sürecine Katkısı”, Cilt 5, Sayı:59, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi59/mangir.htm>, Erişim Tarihi: 12 Kasım 2007.
- MEYER, J.W. ve ROWAN, B. (1977), “Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony”, *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- MEYER, J.W. ve ROWAN, B. (1983), “The Structure of Educational Organizations”, Meyer, J.W. ve Scott, W.R. (Ed) *Organizational Environments*. Beverly Hills: Sage Publications.
- MEYER, J.W., SCOTT, W.R. ve DEAL, T.E. (1983), “Institutional and Technical Sources of Organizational Structure of Educational Organizations”, Meyer, J.W. ve Scott, W.R. (Ed) *Organizational Environments*. Beverly Hills: Sage Publications.
- MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2000), T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Sayı 2518, Kasım.
- MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI (2005), *Sosyal Bilgiler Dersi 4. ve 5. Sınıf Program Yenileme Çalışmaları*. Ankara.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL (1996), *National Science Education Standards*, Washington DC: National Academy Press.
- NEUENDORF, K.A. (2002), *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- O'BRIEN, D. ve SLACK, T. (2003), “An Analysis of Change in an Organizational Field: The Professionalization of English Rugby Union”, *Journal of Sport Management*, 17, 417-448.
- OLIVER, C. (1992), “The Antecedents of Deinstitutionalization”, *Organization Studies*, 13(4), 563-588.
- ÖNER, M. (2005), *Tam Öğrenme Destekli Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Fen Bilgisi Dersindeki Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- ÖZEN, Ş. (2002), “Bağlam, Aktör, Söylem ve Kurumsal Değişim: Türkiye’de Toplam Kalite Yönetiminin Yayılım Süreci”, *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 47-91.
- (2007), “Yeni Kurumsal Kuram: Örgütleri Çözümlemede Yeni Ufuklar ve Yeni Sorunlar”, Sargut, A.S. ve Özen, Ş. (Der), *Örgüt Kuramları*. Ankara: İmge Kitabevi: 237-331.
- (2008), “İnternet Üzerinden Kişisel Görüşme”, (10.01.2008).
- ÖZEN, Ş. ve ÖZEN, H. (2009). “Peasants against MNCs and the State: The Role of Bergama Struggle in the Institutional Change of the Gold Mining Field in Turkey”, *Organization*, 16(4), 547-573.
- PATTON, M.Q. (2002), *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Third Edition.
- RADİKAL (2004), “Kaynağa Bak, Sonucu Gör”, <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=124630&tarikh=11/08/2004>, (17.11.2007).
- (2006), “Yetkimiz Çok Sınav Sayısı Az”, <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=192051>, (17.11.2007).
- SABAN, A. (2004), *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SCHNEIBERG, M. ve CLEMENS, E.S. (2006), “The Typical Tools for the Job: Research Strategies in Institutional Analysis”, *Sociological Theory*, 24(3), 195-227.
- SCOTT, W.A. (1955), “Reliability of Content Analysis: The Case of Nominal Scale Coding”, *The Public Opinion Quarterly*, 19(3), 321-325.
- SCOTT, W.R. (1995), *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications-International Educational and Professional Publisher.
- SELZNICK, P. (1949), *TVA and Grassroots*. Berkeley: University of California Press.
- (1957), *Leadership in Administration*. New York: Harper and Row.

- SERT, N. (2008), “İlköğretim Programlarında Oluşturmacılık”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 291-316.
- SUCHMAN, M.C. (1995), “Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches”, *The Academy of Management Review*, 20(3), 571-610.
- TALU, N. (1999), “Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitime Yansımaları”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 164-172.
- TAŞ, G. ve DİKİCİ, A. (2007), “İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının Öğretimde Uygulanmasına İlişkin Görüşleri”, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- TAVŞANCIL, E. ve ASLAN, E. (2001), *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- TEKELİ, İ. (2007), “Yerleşme ve Yolsuzluk”, *TEPAV 3.Yolsuzlukla Mücadele Konferansı*, 5-6 Aralık, Ankara. <http://www.tepav.org.tr/tur/admin/dosyabul/upload/Ilhan.Tekeli.Yerellesme.ve.Yolsuzluk.pdf> (10.09.2009).
- UYVAL, E. ve ERYILMAZ, A. (2006), “Yedinci ve Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Kendini Değerlendirmesiyle Bulunan Çoklu Zeka Boyutları Üzerine Bir Çalışma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 230-239.
- VON GLASERFELD, E. (1997), “Amplification of a Constructivist Perspective”, *Issues in Education*, 3(2).
- WITFELT, C. (2000), “Educational Multimedia and Teachers’ Needs for New Competencies: A Study of Compulsory School Teachers’ Needs for Competence to Use Educational Multimedia”, *Educational Media International*, 37(4), 235-241.
- YAGER, R.E. (2000), “The Constructivist Learning Model”, *The Science Teacher*, 67(1), 44-45.
- YAŞAR, Ş. (1998), “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 68-75.
- YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINI İNCELEME VE DEĞERLENDİRME RAPORU (2005), <http://www.erg.sabanciuniv.edu>. (10.06.2011).
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- YURDAKUL, B. (2008), “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı”, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 39-67.
- ZBARACKI, M.J. (1998), “The Rhetoric and Reality of Total Quality Management”, *Administrative Science Quarterly*, 43(3), 602-636.

EK 1

Birebir-karma görüşmelerde kullanılan görüşme formu.

✓ *Görüşmenin tarihini ve başlama zamanını kaydediniz:*

Hocam, her şeyden önce şunu söylemeliyim ki bu görüşme sizin bilginizi ölçmeye yönelik bir görüşme değil; siz zaten konunun uzmanı olduğunuz için sizinle görüşmeyi talep ettim. Siz de reddetmediniz, teşekkür ederim. Görüşmemizin yaklaşık 1 saat sürmesi beklenmektedir. Görüşmeyi uygun gördüğünüz takdirde ses-kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Görüşmede sizden elde ettiğim veriler isminiz kullanılmadan çalışmaya aksettirilecektir.

Görüşmeye katılan kişinin:

İsmi:

Doğum tarihi:

Cinsiyeti:

Meslekte çalışma süresi:

Görüşme Soruları

1. “Çoklu Zekâ Kuramı (ÇZK)” hakkında kişisel düşüncelerinizi merak ediyorum.

2. ÇZK’nın, zekâya ilişkin klasik bakış açısından, uygulama bağlamında farklılıkları var mı? Varsa nelerdir?

3. ÇZK’yı bir nesne, bir şekil, bir hayvan, bir masal kahramanı, bir tarihsel kimlik ya da bir canlıya benzetmenizi istesem neye benzetirdiniz? Neden-Niçin?

4. ÇZK öğretmenlerin rollerinde değişiklikler yaratıyor mu? Yaratıyorsa ne yönde?

Sonda: *Öğretme ortamı dışında*

Öğretme ortamında (Öğretmenin rolü, bilgi aktarma, bakım, insanları aydınlatma, genç nesli şekillendirme vb.) veya;

- *Planlamada*
- *Uygulamada*
- *Değerlendirmede*

5. Biliyorsunuz iş ahlakı veya etiği diye bir kavram bugünlerde oldukça gündemde. “Öğretmenin meslek ahlakı” kavramı açısından bakıldığında, ÇZK meslek ahlakında bir değişiklik yaratmakta mıdır?

Sonda: *Öğretmenin meslek ahlakı;*

- *Profesyonellik*
- *Mesleğe bağlılık*
- *Sürekli kendini geliştirmek*
- *Öğrencilere karşı adil olmak*
- *Yolsuzluk yapmamak vb.*

6. ÇZK uygulamaları, Türkiye’de ilköğretim okulları arasında yayılıyor gibi görünüyor. Size göre bu yayılımın arkasında yatan nedenler olabilir?

7. Hocam acaba ÇZK’nın okullarda uygulanması konusunda TÜBİTAK, Millî Eğitim Bakanlığının (MEB), YÖK, Dünya Bankası vb. kurumların teşvikleri veya dayatmaları var mı?

Ek soru: Varsa, ilgili kurum ÇZK’nın sınıflarda uygulanıp uygulanmadığını yoğun olarak kontrol ediyor mu? Nasıl?

8. Hocam, acaba bu okullar gerçekten ÇZK’yı uyguluyorlar mı? Yoksa uyguluyor gibi mi görünüyorlar?

9. ÇZK’nın Türk eğitim sisteminde geçmişte yaygın biçimde yararlanılan teknikler (TKY vb.) veya diğer öğrenme yaklaşımları ile karşılaştırıldığında, okullar arasında yayılım hızı hakkında neler düşünüyorsunuz?

Alternatif soru: ÇZK; TKY, Müfredat Laboratuvar Okulları gibi uygulamalarla kıyaslandığında daha hızlı mı yoksa yavaş mı yayılmaktadır?

10. ÇZK acaba eğitim sisteminde yer alan tüm aktörleri etkiliyor mu? Ne şekilde etkiliyor?

Alternatif soru: ÇZK’nın eğitim sistemine nüfuz etmesinden okullar dışında kimler, nasıl etkilenebilirler?

11. Bu farklılaşma sizce bir önceki uygulama biçiminden (davranış temelliden) küçük mü yoksa köklü bir değişikliği mi ifade ediyor?

Alternatif soru: ÇZK; varolan eğitim sisteminin korunup geliştirilmesini mi yoksa eğitim sisteminin yeniden tasarımı mı ifade ediyor?

✓ *Son olarak, görüşülen kişiye genel olarak bir ekleme yapıp yapmak istemediği sorulsun.*

Hocam değerli zamanınızı bana ayırdığınız için çok teşekkür ediyorum. Zahmet oldu. Sizinle tanıştığım çok memnun oldum.

✓ *Görüşmenin bitiş anını kaydediniz:*

Extended Summary

The institutional change experienced in the primary education organizational field and its antecedents from a neo-institutional organization theory perspective

Abstract

This study examines the recent movement among Turkish primary school organizations, away from a behaviorist approach towards a constructionist one based on “Multiple Intelligence Theory (MIT)”. The main purpose of the study is to highlight the antecedents of this movement. One to one and mixed interviews were conducted and the data obtained was analysed to expose deeper meanings. Consistent with institutional change literature, the primary level findings indicated that some of the main reasons behind the diffusion of MIT practices among primary schools were functional pressures, various changes in personnel profiles, enforcement of the dominant actors and the popularity of the practice. In addition, the research revealed that some changes in demand, some differentiations in curricula of education faculties, changes in interpretative schemas of the dominant agent in pursuit of macro political events and the popularity of MIT in central countries were secondary reasons. Finally, the study may make a contribution to literature by showing that some changes in the perspective of the dominant actor due to change of power in the arena of macro politics, engendered institutional heterogeneity rather than institutional isomorphism, in contrast to the main assumption of neo-institutional organization theory.

Keywords: Neo-institutional organization theory, institutional change, institutional heterogeneity, primary schools, Multiple Intelligence Theory, semi-structured interviews, Turkey.

It seems that an institutional change has been experienced in the Turkish primary education organizational field since the middle of the 1990s. The paradigm shift which stimulated this change, has occurred from the “*Behaviorist Education Theory*” which portrays people as acting with standard behaviors after taking information, to the *Constructivist* one which locates “*Multiple Intelligence Theory (MIT)*” at its center. In “*Neo-institutional Organization Theory (NOT)*” literature, one of the testimonies regarding the existence of institutional change is the number of organizations in the field which adopt the new practice or organizational form (Abrahamson and Fairchild, 1999; Lawrence *et al.*, 2002). If this criteria is taken into consideration, it is fair to state that an institutional change has happened in the Turkish primary organization field. Furthermore, the findings relating to another institutional change indicator, a change in the composition and number of actors in an organizational field (O’Brien and Slack, 2003), support this claim. In this context, the purpose of this study is to comprehend the antecedents of this institutional change experienced in the Turkish primary education organizational field.

With this aim, the researcher conducted semi-structured interviews (Fielding, 1993; King, 1994) with a 33-person sample comprising teachers,

academics, an employee of the “Ministry of Education (MoE)” and a member of an educational foundation. During the selection of participants to be included in the sample, snowball and maximum variation sampling (Patton, 2002; Yıldırım and Şimşek, 2005) procedures were favoured. A few of the interviews were conducted on the Internet and the rest were face to face. The interviews lasted between 30 and 110 minutes. In addition, to increase the scientific rigour of the study, several validity and reliability strategies were applied. For example, the researcher conducted more than one interview with some participants. The researcher also conducted the qualitative research strategy of “respondent validation” by returning some responses and their interpretations to the respondents to be confirmed (Boulton *et al.*, 1996). Categorization of participants’ answers was performed by two external raters and an interrater reliability coefficient was calculated (Scott, 1955). Finally, triangulation (Bloor and Wood, 2006) strategy was applied whereby interview data was verified as far as possible with documents related to the education sector.

Consistent with institutional change literature (Abrahamson, 1991; DiMaggio and Powell, 1983; Oliver, 1992), the primary level findings indicated that some of the main reasons behind the diffusion of MIT practices among primary schools were functional pressures, various changes in personnel profiles, enforcement of the dominant actors and the popularity of the practice. In addition, the research revealed that some changes in demand, some differentiations in curricula of education faculties, changes in interpretative schemas of the dominant agent in pursuit of macro political events and the popularity of MIT in central countries were secondary reasons.

This study can be said to have some original points, the most striking of which is that, according to NOT literature, it is quite usual for actors to work enthusiastically for the reproduction of the institutions from which they obtain most benefit. If this is considered in reverse, it is likely that agents who have a low institutional embeddedness level, become potential institutional challengers or entrepreneurs. Therefore, the concepts of embeddedness and agency are seen as a dynamic interaction in the related literature (Seo and Creed, 2002). At this point, there is a question left largely unanswered: Why does an actor who is positioned at the center of the organizational field and therefore probably obtains the most benefit from the actual institutions, endeavour to change them?. In response to this question, it was found in the study that the MoE as the most dominant actor in the field changed the academic staff from whom it takes support to a considerable extent, in a way that conforms with the party in power. In conclusion, the MoE’s interpretative schemas varied to a large extent and the MoE is replacing the institutions which it has built itself, with new ones.