



# 19. MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRASINA

İlişkin Değerlendirmeler



tedmem

# 19. MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRASINA

Güncel Yayınlar  
**G2**



# 19. MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRASINA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER

## **Basım Yeri ve Tarihi**

Öncü Basım Yayım Tanıtım Ltd. Şti.  
Kazım Karabekir Cad. 85/39 Altındağ Ankara  
Tel: 0312 384 31 20 Faks: 0312 384 31 19  
info@oncubasimevi.com | www.oncubasimevi.com

Ankara  
Kasım, 2014

tedmem

Raporumuza görüşleriyle destek veren Prof. Dr. Abbas Türnüklü, Prof. Dr. Ahmet Aypay (Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Denetçileri Derneği Başkanı), Yrd. Doç. Dr. Cem Babadoğan, Mehmet Onur Yılmaz (Gündem Çocuk Derneği); Prof. Dr. Mustafa Safran, Prof. Dr. Servet Özdemir, Prof. Dr. Yaşar Özbay, Yusuf Ziya Güldere'ye (Öğretmen Akademisi Vakfı) değerli katkıları için teşekkür ederiz.

# İçindekiler

---

SUNUŞ.....	1
GİRİŞ.....	2
1. Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri.....	9
1.1. Öneriler.....	13
2. Öğretmen Niteliğinin Artırılması.....	14
2.1. Öneriler.....	18
3. Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Artırılması.....	20
3.1. Öneriler.....	30
4. Okul Güvenliği.....	32
4.1. Güvenli Okulun Özellikleri.....	38

# Sunuş

Türk Eğitim Derneği'nin düşünce kuruluşu olan TEDMEM, eğitimsel konu ve sorunlarımızla yakından ilgilenmekte, yapıcı değerlendirme ve eleştirilerin her zaman olumlu neticeler doğurabileceğine inanmaktadır. Bu noktadan hareketle, eğitim sistemimizin iyileştirilmesine yönelik her iyi niyetli çabayı önemsemekte ve desteklemekteyiz. MEB içerisinde yapılan çok sayıdaki olumlu uygulamaya destek olmak, bazı eksik veya yanlış görülebilecek uygulamalara iyi niyetli eleştiriler yöneltmek işin doğası gereğidir. Bu nedenle TEDMEM, eğitim sistemini iyileştirme hamlelerine destek olmayı amaçlamaktadır.

Eğitim sisteminde asal olanın insan, dolayısıyla öğrenci olduğuna inanıyor ve eğitim politikalarının, yöneticilerin, öğretmenlerin, eğitim bilimcilerin öğrencinin “iyi” olması ve “gelişimi” için bir araç olduğunu düşünüyoruz. Ancak kimi zaman, araç-amaç ilişkisi gözden kaçabiliyor ve öğrencinin hiçbir dahli bulunmayan durumlarda onlar adına her türlü kararı alıp, zaman zaman öğrencinin “iyi” olmasının tam tersi yönünde değiştirebiliyoruz. Günün sonunda ise, olumsuz ve eksik uygulamaların bedelini elbette bu ülke ve çocukları ödüyor.

Bilim adamları, anne-babalar, bakanlık yöneticileri, okul yöneticileri, öğretmenler, kurumlar hesap verebilirliğin ve ölçme-değerlendirmenin uzağında, sürekli ölçülenler öğrenciler oluyor. Peki, sonuçta öğretmenler, öğrenciler, anne-babalar ne derece mutlu, yetişen öğrenciler ne derece yetkin? Bu sorulara verilecek cevaplar, durumu yeterince açıklıyor. Elbette bu durum yeni olmayıp on yıllardır devam ediyor. Türkiye'nin ortak paydasına dayalı, toplumsal mutabakat esaslı bir “ulusal program” olmadan böyle devam edecek gibi görünüyor.

Eğitim birinin ya da birilerinin görüşlerine göre yapıldığında, kendi mecrasını bulamamaktadır. Eğitimde hayati olan, ortak paydaya ve toplumsal mutabakata ulaşmaktır. Herkesin kendi görüşünü sisteme sokmaya çalışması, eğitimin tabiatını bozmaktadır. Ancak ortak ve sürdürülebilir bir alan bulduğumuzda eğitim kendi mecrasında akacaktır.

Eğitim sistemi “şöyle” olmalı, “şunun” üstüne kurulmalı demeden; arayışımızı “hep birlikte” sürdürmeliyiz. Sonunda beraberce vardığımız noktada bizim eğitim sistemimiz “işte budur” diyebiliriz. Toplumun ekseriyetince benimsenmeyen değer ve uygulamaların yaşama şansı olmayacaktır. Birlikte öğrenme ve bu ülke için birlikte bir gelecek oluşturma hayaline katkı veren tüm eğitimcilerin emeklerine saygılarımızla, başarılı bir Şura çalışması diliyoruz.

TEDMEM

## Giriş

Bilindiği gibi, “Şura” kavramının, tarihsel anlamda hem dini, hem toplumsal, hem de kültürel temelleri bulunmaktadır. Bu bağlamda, halihazırda kırılmış olan bir geleneği hala içinde barındırmaktadır. Bu gelenekte, “Yapılan işlerde konuşmak anlamında istişare etmek değil, kararları şura ile almak ilkesi” merkezi bir değer taşımaktadır. Bu çerçevede, Osmanlı Devleti’nde Danıştay anlamında Şura-yı Devlet kurumunun önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

Kavramın tarihine bakıldığında, geleneksel olarak bir toplantıya şura denilebilmesi için, bazı kaideler olduğu söylenebilir. Bunlardan bazıları şöyle özetlenebilir;

- Şura konusunun hayatını ve haklarını etkileyeceği kişiler, konuyla ilişkili görüşlerini açıklama ve yapılanları açıkça bilme hakkına sahip olmalıdır.
- Alınan kararlara uyulmaması halinde müdahale yolları tanımlanmış olmalıdır.
- Şurada görevli olanların toplumun güvendiği kişilerden oluşması ve tüm halkı temsil etme kabiliyeti bulunmalıdır.
- Oy çokluğu veya birliği ile alınan kararların yöneticiler tarafından uygulanması gerekmektedir.

Günümüz şuralarına bakıldığında, yapılan şuraların bazıları danışma niteliğinde olup, bazıları ise doğrudan uygulamaya hizmet etmektedir. Bu nedenle, kimi “şura kararları” ile ülkede “izlenen politikalar” arasında büyük farklar meydana gelebilmektedir. Kent Şurası, Yüksek Askeri Şura, Yüksek Sağlık Şurası, Milli Eğitim Şurası gibi yapılar, kararları büyük ölçüde uygulanan ve uygulanmayan şuralara örnek gösterilebilir. Milli Eğitim Şurası ise, danışma niteliği taşımaktadır. Bundan dolayı bazı olağanüstü dönemler hariç, şura kararlarının uygulanma oranı düşüktür. Yahut herhangi bir şurada hiç değinilmeyen konularda, bazı temel kararlar alınabilmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Şuraları yasal bir gerekliliği yerine getirmenin ötesinde bir etki üretememekte ve yeni bir heyecan yaratmamaktadır.

Şura kavramının netliği ve etkililiğinin gözden geçirilmesinde yarar vardır. Zira Milli Eğitim Şurası yapılması planlanan işlemler açısından anlamlıdır ancak, bir yöntem olarak miadını doldurmuştur. Ortak akıl oluşturmak elbette önemlidir fakat yöntemin etkin olmaması bu konuda beklenen mütabakatın sağlanması önünde engel teşkil edebilir. Bunun yerine çağdaş yönetim seçeneklerinin ve pratik stratejilerin farklı katmanlarda uygulamaya sokulacağı kapsamlı bir yöntemin benimsenmesi düşünülebilir.

Milli Eğitim Şurasını ülkemizin genel yapı ve çatısı içinde değerlendirmekte yarar vardır. İlk çıkış noktasında, “Bu ülke ne yapmak ve nereye varmak istemektedir?” sorusuyla başlanabilir. Zira bu soru, tüm kurumlar için bir hiza taşı olacaktır. Eğer ki bu hedef Vizyon 2023 Projesi ise, öncelikle bu hedefin ortak değerlere dayanıp dayanmadığı irdelenmeli, kamusal alanda tartışmaya açılmalıdır. Yine eğer bu hedef Vizyon 2023 Projesi ise, MEB 2010-2014 Stratejik Planı, MEB 2011-2014 Stratejik Eylem Planı ve 18. Milli Eğitim Şurası ve sonrasındaki icraatlar arasında bir tutarlılık olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde

---

bir siyasi iktidar tarafından ortaya konulan makro sistem bütünlüğündeki bir ülke hedefi, mikro sistemlerin eş zamanlı olarak desteklemesiyle gerçekleştirilebilir.

Belirlenen hedefler; siyaset, ekonomi, sağlık, eğitim ve benzeri tüm kurumlar için referans noktası olmak durumundadır. Ancak ülkemizde kurumların ve ilgili politikaların “birbiriyle konuşan politikalar” olması hususunda ciddi eksiklikler gözlenebilmektedir. Eğitim uygulamalarından buna en yakın örnek, yükseköğretim kontenjanları ile istihdam kapasitesi veya mesleki eğitim ile gerçek piyasa ihtiyaçları arasındaki kopuk ilişkiler gösterilebilir. Her dönemde, bütün kurumların birlikte ortak hedefe yürümesi, aynı iktidar içerisinde olmak bir yana, aynı bakanlıklar veya aynı kuruluşlar içinde bile mümkün olmayabilmektedir. Hesap verebilirlik ve sürdürülebilirlik ilkelerinin yeterince güçlü olmaması, bu kopukluğu daha da derinleştirmektedir. Olması gereken şey, ortaya konan hedefin, bütün kurumların işbirliği içinde ortak bir dil ve politika üretmesidir. Ancak bu şekilde birbiriyle konuşan politikalardan söz edilebilir. Farklı kurumları temsil eden bakanlıkların kendi başarıları üzerine odaklanması, hatta farklı genel müdürlüklerin bile öne çıkmaya çalışması, konuşan politikalar üretilmesinin önündeki başlıca engel olarak görülebilir. Ülkenin genel politikası, kurum ve sektörlerin politikası ve şuraların politikası aynı zemine basmak zorundadır.

Bu bağlamda, Milli Eğitim Şurasının bir yöntem olarak etkililiği “sahici ve uygulanabilir” olmasına bağlıdır. Geçmiş şuraları bir yana bırakacak olursak, sadece 18. Milli Eğitim Şurası’na bakıldığında bile durum açıkça anlaşılabilir. Söz konusu şurada alınan beş alt başlıkta toplam 197 tavsiye kararı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanmıştır. Ancak 17.11.2012 tarihinde alınan bir onayla toplam 14 başlık icra planına sokulmuş ve bunlardan yedisi uygulamaya geçirilebilmiştir. Tablo 1’de bazı örnekleri verildiği üzere, bir kısım tavsiye kararlarının tam tersi uygulamalar hayata geçirilmiştir.

Öte yandan, 19. Milli Eğitim Şurası’nın dört ana konusu ile 18. Şura’nın tavsiye kararları arasında yeterli düzeyde bir örtüşme bulunmaktadır. Örneğin “Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri” boyutunda 24, “Öğretmen Niteliğinin Artırılması” boyutunda 12, “Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Artırılması” başlığında 11 ve son olarak “Okul Güvenliği” başlığı altında 7 tavsiye kararı bulunmaktadır. Benzer konuların gündeme gelmesine niçin gerek duyulduğu ve alınacak kararlarda nasıl bir farklılığın oluşacağı önemlidir. 18 ve 19. Şurada konu benzerliği olan kararlar ise Tablo 2’de sıralanmıştır.

**Tablo 1. Karar ve Uygulamalar**

Karar	Uygulama
Rehberlik ve araştırma merkezleri, misyonuna uygun olarak uzmanlık temelinde yeniden yapılandırılmalı ve merkezde sağlanan hizmetlere bağlı olarak psikolojik danışman, psikolog, sosyal hizmet uzmanı, fizyoterapist, çocuk gelişimi ve eğitimcisi, eğitim programcısı ve ölçme değerlendirme uzmanı ile bölgenin özelliğine göre disiplinler arası ekip çalışmasını gerektiren diğer alan uzmanı kadroları ihdas edilmelidir.	Görme Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği alanları, “Özel Eğitim” adı altında birleştirilmiştir. Otizm, üstün yeteneklilik, öğrenme güçlüğü gibi daha kapsamlı ve derinliğine uygulama ve becerilerin geliştirilmesi gereken alanlar için ise görme engelliler öğretmenin işitme, işitme engelliler öğretmenin otistik çocuklara eğitici olmasının uygun görüldüğü kararlar söz konusudur.
Eğitim fakültesi dışında formasyon eğitimi veren fakültelerde, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yanında, genel kültür ve alan dersleri de amaca uygun olarak geliştirilmelidir.	Norm kadro uygulamalarındaki sorunları çözmek amacıyla yapılan alan değişikliği uygulamaları kapsamında; Kasım sonu itibarıyla alınacak alan değişikliği taleplerinde yıllardır mezun oldukları branşlarda öğretmenlik yapmayan kişilerin alanlarının değiştirilmesi söz konusu olacak, böylece hiçbir oryantasyona tabi tutulmadan branş derslerine girebilecekler.
2011-2013 yıllarını kapsayan Öğretmen İstihdam Projeksiyonları Stratejileri ve Sistemlerinin Geliştirilmesi Projesi’nden (İKOP) Milli Eğitim Bakanlığının son yıllarda yaptığı çok önemli bir bilimsel araştırma.	Bu araştırma sonuçlarının tamamı kamuoyu ile paylaşılmalı ve örneğin 2016-2020 yılında ne kadar öğretmene ihtiyaç duyulduğunu YÖK dâhil ilgili kurumlar bilmeli ve kontenjanlarını ona göre ayarlamalı.
Şuranın 5 ana başlığında da ortak olan konulardan biriside Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri( Örnek: 29.31.33.34 maddeler).	2013 Hizmet İçi Eğitim Planlamasında öğretmenlere anket ile ihtiyaç analizi yapılmıştır. Ancak sonuçlar incelendiğinde öğretmenler tarafından en çok istenen ilk 10 sonuca göre eğitim faaliyetlerinin çok düşük düzeyde kaldığı, yine bu analize göre 215 faaliyetten yalnızca 68’inin planlandığı görülmektedir.
Öğrencilerin örnekleri taşıyacağı portfolyo sistemi oluşturulmalı.	Bir ölçme aracı olan portfolyolara geçiş aslında performans ödevleriyle ilişkilidir ancak bu ödevler kaldırılmıştır.
Bağımsız anaokullarının sayısı artırılarak anasınıfları kaldırılmalı veya ilköğretim okullarında anasınıfının kullanım alanları ve diğer bölümler bu yaş grubu özelliklerine göre düzenlenmelidir.	Bağımsız anaokullarında çiftli eğitim tekli eğitime dönüştürülmüştür. Bu uygulama özellikle çalışan velileri mağdur etmekte, çocuklar okul çıkışı bir etüd merkezine gitmek zorunda kalmaktadır. İlkokul bünyesindeki anasınıflarında ise daha çok çocuğun yararlanması amacıyla ikili eğitim yapılmaktadır.

**Tablo 2. 18 ve 19. Şurada Konu Benzerliği Olan Kararlar**

1. Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri	2. Öğretmen Niteliğinin Artırılması
<p>Öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğrencilerin öğretmen yeterliliklerini ve özellikle iletişim becerilerini kazanmış olarak mezun olmaları sağlanmalıdır.</p>	
<p>Etkili öğrenmenin sağlanması için formal öğrenme alanları informal öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlenmelidir.</p>	<p>Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının öğretmen ihtiyacının karşılanabilmesi için, yeni kurulan turizm fakültesi, sanat ve tasarım fakültesi ile teknoloji fakültesi öğrencileri ile çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin YÖK'ün belirlediği kriterler çerçevesinde pedagojik formasyon eğitimi almaları sağlanmalı, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmen ihtiyacı için sağlık bilimleri fakülteleri bünyesinde bir bölüm açılmalı, bu fakülteler dışında kalan alanlarda, öğretmen ihtiyacı eğitim fakülteleri tarafından karşılanmalıdır.</p>
<p>Sosyal ve sportif etkinlikler için uygun koşullar hazırlanmalı, eğitim ortam ve programları, öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımını kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.</p>	
<p>Güncel ve etkinliği bilimsel verilerle desteklenen yaklaşımlara göre öğretim materyallerinin hazırlanmasına ağırlık verilmeli, bu kapsamda öğretmenlere materyal geliştirme ve sınıflara uyarlama ile ilgili yeterlikler kazandırılmalıdır.</p>	
<p>Okullarda uygulanan ders programları ile fiziki düzenlemeler "okulu yaşam alanı hâline getirecek biçim"de yeniden ele alınmalıdır.</p>	
<p>Müfredat değişiklikleri ve eğitimde gelişmelerin uygulamaya yansıtılmasının sağlanması için öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinde okul temelli modeller uygulanmalı ve mesleki gelişim etkinliklerine katılma her öğretmen için bir hak ve sorumluluk olarak görülmeli, müfredat değişiklikleri ve eğitimde gelişmeler hakkında velilerin sürekli bilgilendirilmesine yönelik hazırlanacak eylem planı hayata geçirilmelidir.</p>	<p>Eğitim fakültesi dışında formasyon eğitimi veren fakültelerde, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yanında, genel kültür ve alan dersleri de amaca uygun olarak geliştirilmelidir.</p>
<p>Merkezî sınav sistemiyle öğrenci alan ortaöğretim kurumlarını kazanan öğretmen çocuklarının, velisinin görev yaptığı yerleşim biriminde ilgili okul türünün bulunup bulunmadığına bakılmaksızın, öğretmen çocuğu kontenjanından parasız yatılı olarak öğrenim görmesi ile ilgili düzenleme yapılmalıdır.</p>	<p>Öğretmen yetiştirilmesi üniversite bazında ele alınmalı, öğretmenlik veya eğitim üniversitesi kurulmalıdır.</p>
<p>Öğrencilerin kitap taşıma yükünün azaltılması amacıyla; e-kitap, fasikül, kopartılabilir sayfalı kitap, her kitaba MEB'in internet sayfasından ulaşılabilmesi vb. uygulamalar yapılmalıdır.</p>	<p>Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki son sınıf öğrencilerinin, yaparak yaşayarak deneyim kazanmaları için okullarda alan uygulama eğitimlerini, öğretim elemanları ve öğretmenlerin rehberliğinde, aday öğretmenlik uygulaması şeklinde öğretim yılı boyunca yapmaları sağlanmalıdır.</p>
<p>Üstün yetenekli ve/veya üstün zekâlı çocuklarımızın yetenek ve istidatlarına göre programlanmış ve planlanmış özel eğitim okulları açılmalıdır.</p>	<p>Hâlen Millî Eğitim Bakanlığında rehber öğretmen/psikolojik danışman olarak görev yapan tüm öğretmenlerin uzaktan eğitim, e-eğitim, tezli-tezsiz yüksek lisans ve hizmet içi eğitim ile uzmanlık eğitimleri tamamlanarak hizmet kalitesi artırılmalı ve hizmetlerde bütünlük sağlanmalıdır.</p>
<p>Üst düzeyde sportif başarıya ulaşmak için yetenekli öğrenciler erken yaşta tespit edilerek bu öğrencilere ait bilgiler oluşturulacak merkezî bilgi sistemine işlenip takip edilmeli, il/ilçelerde bu sporcularla ilgili ortak eğitim planları hazırlanmalıdır.</p>	



**Tablo 2. 18 ve 19. Şurada Konu Benzerliği Olan Kararlar (devamı)**

1. Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri	2. Öğretmen Niteliğinin Artırılması
Normal eğitim yapan sosyal bilimler, fen ve Anadolu liseleri gibi ortaöğretim kurumlarında 45 dakika olan ders saatleri, spor, sanat ve beceri eğitimine daha fazla zaman ayrılması için 40 dakika olarak düzenlenmelidir.	Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde görevli rehber öğretmen/psikolojik danışmanların çalışma süreleri yeniden belirlenmeli, ders yılı bitiminden sonra yaptıkları görevlere ilişkin olarak ek ders ücreti ödenmesi ile ilgili gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
Genel sanat eğitimi alanına öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin programları, öğretmenin görev yapacağı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının amaçları göz önünde bulundurularak, alan dersleri artırılacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.	Rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar, yenilenen eğitim programlarında yer alan hususların yanı sıra; okul kültürünün oluşmasında önemli görülen “gelişen toplumsal yapıya duyarlılık, diğerkâmlık, krize müdahale” vb. konuların ilgili sınıf öğretmenleri tarafından hayata geçirilmesinde, müşavirlik faaliyetlerini yürütmelidir.
Öğretim programlarında, değerler eğitiminde değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir.	Rehber öğretmen/psikolojik danışmanların, özel eğitime gereksinim duyan çocuklara psikolojik danışma ve rehberlik hizmeti sunumu konusunda özel alan yeterliliği kazanmalarına yönelik olarak yükseköğretim kurumlarında dersler konulmalı, sistemde bulunanların hizmet içi eğitim yoluyla bu yeterliliği kazanmaları sağlanmalıdır.
Ortak değerlerin vurgulanması ve değer farklılıklarının zenginlik olduğu bilincinin kazandırılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.	Psikolojik danışma ve rehberlik mesleği, ciddi bir uzmanlık eğitimi gerektirdiğinden ve mevcut eğitim süresi talep edilen uzmanlığı sağlamada yetersiz kaldığından, psikolojik danışma ve rehberlik alanında verilen eğitim süresi, son bir yılı uygulama ağırlıklı olmak üzere 5 yıla çıkarılmalıdır.
Tüm eğitim-öğretim kademelerinde değerler eğitimine yönelik, STK’larla iş birliği yapılarak alan öğretmenlerinin ortak kullanabileceği program ve materyal geliştirilmelidir.	
Medya ve değerler eğitimi ilişkisi konusunda farkındalık kazandırmaya yönelik araştırma ve eğitim çalışmalarına önem verilmeli; bu konuda gerekli yasal düzenlemeler yapılmalıdır.	Okul öncesinden başlayarak bütün öğretim kurumlarında rehber öğretmen/psikolojik danışman istihdam edilecek şekilde norm kadro tahsis edilmeli, özellikle kız öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda, rehberlik hizmetlerinin daha etkin ve verimli sürdürülebilmesi için atamalarda bayan rehber öğretmen/psikolojik danışmanlara öncelik verilmeli, yatılı ve pansiyonlu okullara rehber öğretmen/psikolojik danışman atamasına öncelik verilmeli, yatılı ve pansiyonlu okullarda ikinci rehber öğretmen/psikolojik danışman kadrosu sağlanmalıdır.
Değerler eğitimi konusunda önemli işlev gören “din kültürü ve ahlak bilgisi” dersi çoğulcu bir anlayışla tüm öğretim kurumlarında daha etkin olarak okutulmalıdır.	

**Tablo 2. 18 ve 19. Şurada Konu Benzerliği Olan Kararlar (devamı)**

3. Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Artırılması	4. Okul Güvenliği
<p>Okul müdürlerinin eğitim- öğretim liderliği ve işletme yöneticiliği rolleri birbirinden ayrı düşünölmeli, okul yöneticileri genel idari hizmetler sınıfına alınmalı, yeni kadro ihdası yapılmalıdır. Okul müdürlerinin seçimi ve istihdamında portfolyo, süreç değerlendirme vb. alternatif seçme yöntemleri esas alınarak geliştirilecek mesleki yeterlilikler dikkate alınmalı, okulların idari ve akademik örgütlenmesi yeniden tasarlanmalı ve bu amaçla 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nda değişiklik yapılmalıdır.</p>	<p>Okul binaları için geliştirilen tip projeler, bölgesel şartlara ve ihtiyaçlara uygun olarak tasarlanmalı; Türk mimari sanatının özelliklerini yansıtmalı. Estetik yönden çeşitli motiflerle süslenmiş mimari tasarımlarla öğrencilerde millî kimliğin oluşumuna katkı sağlanmalıdır.</p>
<p>Okul yöneticilerinin, moral lider olarak söz ve davranışlarıyla okul toplumunun üyeleri için bir davranış ve rol modeli olmaları sağlanmalı, okul müdürleri etik liderlik davranışları sergilemelidir.</p>	<p>Okul binalarının tasarlanmasında teknolojik ve bilişim altyapı göz önünde bulundurulmalı, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında atölyeler modöler sisteme uygun hâle getirilmelidir.</p>
<p>Okul yönetimiyle ilgili mevzuat sadeleştirilerek yöneticilerin, liderlik davranışları sergileyebilmeleri için başta müdür yardımcılarını atayabilme yetkileri olmak üzere, inisiyatif alanları genişletilmeli, yetki ve sorumlulukları yeniden belirlenmelidir.</p>	<p>Sınıflarda klasik sıra düzeninden esnek ve modöler bir yerleşim düzenine geçilmelidir.</p>
<p>Okul yöneticilerinin, atanacakları bölge ve okullarla ilgili vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları bir ölçüt olarak değerlendirilmelidir. Okul lideri yetiştirme ve istihdamında, Türkiye'nin bölgesel koşulları göz önünde bulundurularak okul liderlerine zor koşullarda görev yapacak ve sorumluluk alacak yeterlilikler kazandırılmalıdır.</p>	<p>Güçlü okul kültürleri, okula dış çevreden gelebilecek olumsuz etkilere karşı koruyucu bir kalkandır. 2023 yılına kadar ölkemizdeki demokratikleşme eğilimlerini de dikkate almak suretiyle okulların kendilerine özgü kimlik ve okul kültürleri oluşturabilecekleri ve "okula dayalı yönetim" anlayışı doğrultusunda özerk yapılara kavuşturulmaları sağlanmalı, okul yönetimleri yetkilendirilmeli ve güçlendirilmelidir.</p>
<p>Eğitim yöneticilerinin, farklı toplum ve kültürleri tanımaları, çok kültürlü ortamlarda görev yapacak şekilde yetiştirilmeleri ve yabancı dil becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.</p>	<p>Okullarda temizlik ve güvenlik hizmetleri eğitimi almış personel istihdam edilmeli ve mevcut personel mesleki eğitimden geçirilmelidir. Personel giderlerinin okul aile birliğince karşılanması hâlinde vergi muafiyeti sağlanmalı veya öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak hizmetli tahsis edilmelidir. Genel bütçeden ödenek tahsisi için düzenlemeler yapılmalıdır.</p>

Bugüne kadar yapılmış olan şuraların kapsamlı bir etki analizinin yapılmamış olması, şuraların işlevsel olup olmadığının net olarak ortaya konulmasına imkan tanımamaktadır. Genel bir perspektifte bakıldığında, 18. Milli Eğitim Şura'nın tavsiye kararları ve 19. Milli Eğitim Şurası'nın dört ana konusundaki binişiklik, şuraların bugünkü yapısının işlevsel olmadığını göstermektedir.

Bu bağlamda, atılması gereken ilk adım ülke olarak varılmak istenen noktanın rafine ve sistematik olarak dokümente edilmesidir. Sonrasında da eğitimin diğer sistemler ile ilişkisi ortaya konulmalı ve sistemler arasındaki bağdan hareketle makro planlar hazırlanmalıdır. Böylesi bir doküman, kavramsal çerçevesi çizilmiş olarak insan modelini ortaya koyacağından; tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanındaki çalışmalara da referans noktası olacaktır ve eğitim alanındaki tematik politikaların da birbiri ile konuşabilir olmasını sağlayacaktır. Günümüzde yürüttüğümüz karar alma süreçlerinde, sistemlerin doğasında olması gereken örüntü sağlanamamaktadır. Belirlenen temalara yönelik çalışacak gruplar birbirinden bağımsız ve bağlantısız çalıştıklarından dolayı, ortaya konulan raporlar da işlevsel olamamakta ve sunulan önerilerin pratiğe yansımaları sınırlı kalmaktadır.

Özetle, işlevsel şura çalışmaları için atılması gereken ilk adım, ülke olarak ulaşmak istediğimiz hedefin çerçevesinin çizilmesidir. Sonrasında "Nasıl bir insan?" sorusunun yanıtını da içeren makro eğitim planı oluşturulmalıdır. Bu adımlar sonrasında tematik konulara yönelik yapılan çalışmaların işlevselliği ve uygulanabilirliği garanti altına alınacak ve şura çalışmaları anlam kazanacaktır.

Yukarıda belirtildiği üzere, Türkiye'nin hiza taşı niteliğinde makro bir eğitim ana planı olmadığı için, TEDMEM olarak her bir temaya yönelik görüşlerimizi sırası ile sunmaktayız.

## 1. ÖĞRETİM PROGRAMLARI VE HAFTALIK DERS ÇİZELGELERİ

Öğretim programlarına yönelik yapılacak tüm çalışmaların temelinde yer alan sorular, eğitim sisteminden ne beklendiği, nasıl bir insan ve toplum modelinin hedeflendiğine yöneliktir. Bu sorulara yanıt vermeden yapılan tüm çalışmaların omurgası eksik kalmaktadır. Öğretim programlarının ortak bir yapıda kurgulanmasına yönelik çabalar vardır, ancak var olan sistem içinde geliştirilen tüm programlarda vizyon, misyon, amaç ve hedeflerin tanımlanma sürecinin mekanik işlediği görülmektedir. Programların vizyon, misyon, amaç ve hedeflere yönelik moda kavramlar algısından kurtarılması, bu kavramların programların temelini oluşturduğuna yönelik anlayışın ortaklaştırılması öğretim programları için birincil adımdır.

Türkiye’de öğretim programlarında konu bazlı yaklaşımdan kazanım bazlı yaklaşıma geçişe yönelik adımlar atılmış olması olumludur. Ancak bu adımlara öğretmen yetiştirme ve niteliğindeki sorunların çözümüne ilişkin girişimlerin eklenmesi gerekmektedir. Öte yandan, dünyada 21. yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda kazanım temelli öğretim programlarından beceri temelli yaklaşıma geçilmektedir. Bu yaklaşımda Türkiye’de halen fiilen devam etmekte olan konulara dayalı program anlayışından tamamen uzaklaşmış ve beceriler sarmal yapıya oturtulmuştur. Çok farklı ve bağımsız kazanımların bile aynı beceri kümesinde yer alabileceği düşünülürse, beceri temelli bir öğretim programının önemi ortaya çıkacaktır. Kazanım teorik bir varsayıma dayalıyken, beceri somut çıktılarını ön plana almaktadır. Aksi halde amaç becerinin kazanılması değil, kazanımın gerçekleştirilmesi olmaktadır. Becerinin gerçek yaşam ortamlarıyla daha fazla ilişkili olması, konunun önemini artırmaktadır.

Türkiye’deki eğitim programlarında görülen diğer bir olumsuzluk da, beceri odaklı bir yaklaşım sergilense bile bunların çoğunlukla alt düzey becerileri içermesidir. Uluslararası sınav ve değerlendirmelerdeki beceri düzeylerine bakıldığında, öğrencilerimizin yaşadığı güçlük ortaya çıkmaktadır. Öğretim programlarındaki becerilerin alt düzeyde olmasının yanı sıra sınıf içi öğrenme etkinliklerinde öğretmenlerin üst düzey soru sorma ve düşünme konusundaki yeterlikleri sorgulanabilir niteliktedir. Olası durumların önüne geçilmesi için program hazırlama, değiştirme, düzenleme ve geliştirme işlemlerinin bir uzmanlık alanı olduğunu kabul eden bir anlayışın benimsenmesi önemlidir.

Eğitim programlarında kazanım sayılarının fazlalığı da dikkat çekicidir ve yeni öğretim programlarında bu sorunun önüne geçilmesi hedeflenerek kazanımlarda azaltılmaya gidilmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, sarmal yapının öneminin göz ardı edildiği ortaya çıkmaktadır. Bu durum, beceri temelli eğitimde ihtiyaç duyulan örüntünün bozulmasına neden olmaktadır. Kazanım sayısının azaltılmasına yönelik yapılan çalışmalar haklı görülse de, yöntem eleştirilmektedir. İzlenmesi gereken yol, konuya dayalı eğitimin terk edilmesidir. Diğer taraftan bireysel farklılıklara yeterli vurgu yapılmamaktadır. Herhangi bir derste bir öğrencinin en yüksek notu alması, onun için fazlasıyla yeterli gösterilmektedir. Oysa bu tür farklı bireysel özellikleri olan çocukların daha fazla ilerlemeleri için ders, etkinlik, okul dışı faaliyetler gibi konularda zenginleştirilmiş programlara tabi tutulması gerekir. Tüm kazanımlar ve uygulamalar genel popülasyon için

gerçekleştirilmektedir. Uluslararası değerlendirme ve örnekler bahsedilen konu hakkında daha etraflıca düşünmemizin gerekliliğine işaret etmektedir. Bu noktada cevaplanması gereken temel sorular şunlardır;

- ▶ Bireysel düzeye uygun ek programlama seçenekleri nelerdir?
- ▶ Eksik kazanımlar nasıl ve hangi yollarla giderilecektir?
- ▶ Gelişim odaklı ölçme ve izleme neye göre yapılacaktır?
- ▶ Öğretmen dışında sistemin yardım alabileceği diğer uzmanlar kimlerdir?
- ▶ Sistem içinde nasıl bir yönlendirme ile işbirliği üretilecektir?

Öğretim programlarının içerikleri kadar tartışmalı olan diğer bir konu ise, temel ve isteğe bağlı derslerin sayısı ve haftalık ders çizelgelerindeki dağılımlarının nasıl olacağı ile ilgilidir. Seçme ve sınıflama işlevi ön planda bulunan sistem, içeriğini normal dağılımın üst dilimine göre ayarlamaktadır. Öğrenme, daha sınırlı sayıda olan; ekonomik, sosyal destek ve akademik yeterliliğe sahip öğrenci için tasarlanmış gibi görülmektedir. Öğrenci özellik ve yeterlikleri ile içerik arasındaki uyumsuzluk hala temel bir sorundur. Grubun önemli bir bölümü ek etüd, destek ve yardım alamadığı için başarısız olmaktadır.

Çünkü hala;

- ▶ Sağlıklı bir değerlendirme ve izleme yöntemi bulunmamaktadır.
- ▶ İş yükü hesabı yok veya en azından bütünsel değildir. Her ders (program) kendi içinde etkinlik, ödev, hazırlık önermektedir. Bütünsel bakıldığında ise bu gerçekçi değildir. Bir öğrencinin önerilen kazanımlar için ne kadar çalışması gerektiği ve ne yapacağı ile ilgili bir açıklama yoktur.
- ▶ Programlardaki bilgi fazla olmayabilir, ancak herkese her bilginin verilmesinin zorunlu olması hala bir sorun olarak durmaktadır.
- ▶ Araç, gereç materyal ve öğretimsel uygulamalar sınırlıdır. Anaokulu dahil tüm program içeriği kağıt ve kaleme dayalı fiziki alt yapı dahil, hiçbir detay programları yürütebilmekle ilgili yeterli enstrümanı içermemektedir.

### **Ders saati ya da kazanım sayısı değil, nitelik arttırılmalı**

Türkiye'de öğrencilerin bir öğretim yılında aldıkları toplam ders saati zaman zaman tartışılan bir konu. İster zorunlu ister seçmeli olsun, mesele ders yüküne toplamda ayrılan süre ile istendik düzeyde akademik başarıyı sağlamaya en elverişli oranın ne olabileceği üzerinden tartışılıyor. OECD tarafından yayınlanan Education at a Glance 2014 raporunda, ilkökul ve ortaokul düzeyinde ders saatlerine ayrılan sürenin ülkeler bazında oldukça farklılaştığı görülüyor. İlkokulda 1065 saatlik eğitimle Yunanistan ders saati bazında en yoğun eğitimi veren ülke iken, Macaristan'daki öğrenciler 616 saat ile neredeyse Yunanistan'daki akranlarından yarı yarıya az bir ders yükü ile karşılaşıyorlar. OECD ülkeleri genelinde ders saati ortalaması 820, Türkiye'de ise bu rakam 720 olarak gerçekleşiyor.

---

PISA 2012 sonuçlarına göre, bazı eğitimcilerin gözünde düşüş yaşadığı düşünülse de, Finlandiya'nın eğitim sistemi hala gündemdeki yerini koruyor. Son yıllarda ise, Japonya ve Kore'nin eğitim sistemleri de PISA puanlarında sağladıkları artış ile dikkat çekmeye başladı. Ancak, Finlandiya ile Japonya ve Kore'nin eğitim sistemleri birbirinden çok farklı sistemler. Kore'nin PISA 2012'deki matematik puanı ortalaması 554, ders saati sayısı 648; Japonya'nın puan ortalaması ise 536 ve ders saati sayısı 762. Finlandiya'da da tablo çok farklı bir noktada değil; 519 PISA ortalama matematik puanına sahip olan Finlandiya'nın ilkokuldaki ders saati ortalaması 661. Türkiye'de ilkokuldaki yıllık ders yükü ise 720, PISA matematik puanı ise 448.

Yine de karşılaştırmayı bu noktada ve PISA ile sınırlayarak bırakmak doğru olmayacaktır. İlkokulda bir çocuğun bir yılda aldığı toplam ders saati kadar, tüm ilkokul hayatı boyunca aldığı toplam ders saati de önemli bir değerlendirme oluşturuyor. Karşılaştırmayı yürüttüğümüz üç ülkede de ilkokul 6 yıl, Türkiye'de ise 4 yıl. Bu karşılaştırma ile çocukların ilkokul hayatları boyunca aldıkları derslerin sayısı arasındaki fark oldukça dikkate değer bir noktaya geliyor. Sıralanan ülkeler için 6 yıllık ders ortalaması Finlandiya için 3794, Kore için 3885, Japonya için 4573 iken Türkiye için 2880 de kalıyor. Bu oran ders saati sayısı Türkiye'ye en yakın ülke olan Finlandiya'dan %25 daha az ders yükü anlamına geliyor. Bu tartışmaya derslerin içerikleri, kullanılan araç gereç yeterliği, okul dışı uygulamalar, sınıf mevcudu, sosyal destek sistemi ve öğretmen yeterliği gibi ek sorular eklendiğinde tartışma ayrı bir boyut kazanabiliyor.

Öğrencilerin aldıkları ders saati sayısı ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek üzere yürütülen bilimsel araştırmaların sonuçları da dikkate değer. PISA 2012 sonuçlarına göre okul düzeyinde öğrencilerin aldıkları matematik dersi saati arttıkça akademik başarılarının da arttığı görülüyor. Her ne kadar böyle bir uyumlu artış okul düzeyinde saptanabilse de sistem düzeyinde gözlenemiyor. Diğer bir ifade ile bir ülkenin ortalama matematik puanı ile ortalama ders saati arasında net bir ilişki olduğunu söylemek çok mümkün görünmüyor. Başka bir çalışma ise, öğrencilerin aldıkları ders saati toplamı ile PISA başarıları arasında bir ilişki olduğunu, ancak gelişmekte olan ülkelerde bu ilişkinin zayıf olduğunu ortaya koyuyor. Motivasyon ve insani özellikler gözetilerek kesme noktasının doğru ayarlanması durumunda artmasını istediğiniz bir eğitimsel beceri için ne kadar işlem yaparsanız, beklentilerinize uygun olacak şekilde o yönde artış elde edersiniz. Gelişmiş ülkelerin aksine gelişmekte olan toplumlarda süreyi artırmanın sonuç ilişkisini değiştirmemesi, miktardan çok nitelikle ilgili tartışmaları açığa çıkartıyor.

Tüm bu karşılaştırmalar ve bulgular bizlere eğitimin kaç saat, kısa mı yoksa uzun mu verildiğinin değil, derslerin ne kadar kaliteli işlendiğinin önemine götürüyor. Yıllık zorunlu ders saatinin ya da temel eğitim boyunca öğrencilerin aldıkları toplam zorunlu ders saatinin arttırılmasına yönelik çalışmalardan önce, nitelikli eğitim verilmesine odaklanılması gerekiyor. Bir ders saatinin niteliği arttırılmadan, düşük nitelikli derslerin saatinin arttırılmasının eğitimin kalitesinin artmasına yardımcı olmayacağı bilinen bir gerçek olarak karşımıza çıkıyor.

Toplam ders saati kadar tartışmalı olan bir diğer konu da, derslerin çeşitliliği ve öğrencilere nasıl bir sıralama ile verildiği. Ders çeşitliliği, öğrencinin dikkatini herhangi bir alana veya

alanın alt konularına yoğunlaşmasını baştan engelliyor. Öğrenci, gün içinde, kısıtlı zaman aralıklarında, bir dersten diğerine geçiyor; her öğretmenin verdiği bilgiyi öğrenmekte ama bilgiyi değişik boyutlarıyla irdeleme, yeni bilgiye dönüştürme, değerlendirme zamanını da fırsatını da bulamıyor. Dolayısıyla, günün sonunda, öğrenciye kalan, çeşitli bilgi alanlarından edindiği farklı bilgi yığınlarıdır. Aynı durum, ders hazırlığını yapıp sınıfta uygulamaya çalışan öğretmen için de geçerlidir. Öğretmen için en önemli engel, müfredat yoğunluğudur. Bilgiyi işleme yolları için sınıfı organize etmek, öğrenciyi merkeze almak, öğrencinin akademik ve duygusal zekasını aktif kılacağı farklılaştırılmış eğitim yollarını sınıfa taşımak, bunun sonucunda gerçek bir verim almak isteyen bir öğretmenin, öncelikle zaman kısıtı ve yetiyecek müfredat kaygısının olmaması gerekir. Ders çeşitliliği arasına sıkıştırılmış, müfredatı yoğun her ders, çeşitli bilgi alanları arasında kalmış, üzerinde yoğunlaşılardan geçilecek yığınla konu ve soru başlığı anlamına gelebilmektedir. Öğretimde ideal olanla mevcut durum arasındaki uçurum dikkat çekmektedir.

Ortalama 700 saatlik ders yükü 4 yıl içinde 10 tür dersle oluşturulabileceği gibi, 20 tür dersle de oluşturulabilir. Burada hangi yetenek ve beceri düzeyindeki hangi çocuk için derslerin nasıl seçildiği ve verildiği sorusu karşımıza çıkıyor. Kısa bir anlatımla yeteneklerine uygun olacak şekilde bir öğrencinin ders yükünün %30'unu matematik ya da okuma-yazma becerileri sağlıyorsa, verim elde etmek daha kolay olacaktır. Bu aşamada verimliliği ve kişiye özel gelişimsel içeriği ayarlamak için kullanılacak en önemli enstrüman zorunlu ve seçmeli dersler oluyor. Seçmeli ve zorunlu derslerin oranını belirleyen en etkili faktör, ülkelerin kitleleştirilmiş mi yoksa bireyselleştirilmiş eğitim sistemini mi benimsedikleridir. Kitleleştirilmiş eğitimin benimsendiği sistemler genellikle merkezi bir yönetim anlayışına sahip iken, bireyselleştirilmiş eğitim sistemleri temel müşterekleri haricinde bireysel becerileri ön plana almaktadır ve seçmeli derslere daha fazla ağırlık verilmektedir. Sınav odaklı ve merkezi yapının baskın olduğu Türkiye'deki eğitim sisteminde seçmeli derslerin sayısının arttırılması olası görünmemektedir. Sayıları arttırılsa dahi, sınav merkezde olduğu sürece öğrencilerin seçmeli derslerden yana tercihleri, bireysel beceri ve ihtiyaçlarından çok akademik başarıya ve dolayısıyla da merkezi sınavlara odaklı olacaktır. Nitekim 2014 yılında ortaokul öğrencileri için seçmeli ders sayıları ve türleri arttırılmış, ancak öğrenciler tercihlerini söz konusu kaygılarla matematik ve İngilizce derslerinden yana kullanmışlardır. Kişiselleştirilmiş eğitimin merkeze alındığı sistemlerden ikisi dünyada parlamaya başlayan Japonya ve hala önemini koruyan Finlandiya'nındır. Bu sistemler, müfredatlarında kazanım odaklı yaklaşımın da üstüne çıkararak beceri veya bir üstü olan meta düşünme odaklı bir yaklaşım benimsiyorlar. Türkiye'deki eğitim sistemi ise 10 yıl önce yenilenen bir başlangıç olarak oldukça önemli olan ve gelişim odaklı geliştirilmesi beklenen kazanım odaklı yaklaşımdan daha ileriye gidemiyor. Günlük oldukça sıradan sınav, tayin, görevlendirme gibi bürokratik tartışmalardan kurtulup, başladığı gibi nitelik geliştirici uygulamalara yönelmek gerekiyor.

Sonuç olarak, seçmeli derslerin zorunlu derslere oranı veya toplam zorunlu ders saatinin temel eğitimde ne kadar olacağı tartışmaları eğitimin niceliksel sorunları arasında yer alıyor. Dünyadaki örneklerden yararlanarak niteliğe dönük adımlar atılabilir. Niteliğin net olarak ortaya konulduğu ve merkezi yapıya esneklik getirildiği takdirde, eğitim sistemimizi ileri götürme şansımız olacaktır.

## 1.1. ÖNERİLER

- ▶ Şura'nın Öğretim Programları ve Haftalık Ders Saati alt başlığı ele alınırken öğretim programlarının icraata yansımaya biçiminin öne çıkmasında yarar bulunmaktadır. Konuyu kazanım sayısını, haftalık ders saati sayısını azaltmak veya artırmak ekseni ele aldığımızda büyük fotoğraf kaçırılmaktadır. Haftada seçmeli dersler hariç 13-15 ders alan çocukların neyi hangi derinlikte öğrenebileceği meçhuldür.
- ▶ Yüksek öğretimdeki sağlık bilimleri, mühendislik bilimleri gibi altı alanın ortaöğretime yansıtılması ve her öğrencinin geçiş ihtimali saklı tutularak öğrenim görmek istediği alanların dersi dışında meşgul edilmemesi uygun olacaktır. Böylece bir öğrenci ilgi ve yeteneğinin birleştiği alanda haftada 5-6 ders olarak derinlik kazanabilecektir. Bu tür bir yaklaşım öğrencinin sanat, spor ve sosyal faaliyetlerden uzaklaşmasının önüne geçebilecektir. En fazla 3-4 zorunlu-ortak ders dışında her öğrenci istediği alana yönelebilir.
- ▶ Ders geçme ve kredi sisteminin haksız bir şekilde uygulamadan kaldırılmasının doğurduğu sakıncalar halen devam etmektedir. Bu uygulamanın en az bir yıl pilotlama yapılarak yeniden uygulamaya konulması kaçınılmaz hale gelmiştir.
- ▶ Öğretim programlarında birinci aşama olan kazanım temelli aşamaya geçtikten sonra, asıl hedef olan beceri temelli yaklaşıma yönelmekte yarar vardır. Zira kazanımlar öğretim faaliyetlerinin yapılandırılması için, beceriler hayat için daha işlevsel görünmektedir.
- ▶ Sınav odaklı sistem değişmeden yapılacak her türlü yeniliğin ipotek altında olacağı unutulmamalıdır. O nedenle bu kadar katı ve genele yönelik bir merkezi sınavı gerekli kılan koşullar öncelikle bertaraf edilmelidir.
- ▶ Sınırlı sayıda ve akredite resmi ve özel okullarda pilot olarak farklı öğretim programları ve ders çizelgelerine izin verilmelidir. Bilhassa özel okullarda yapılabilecek farklı uygulamalar eğitim sisteminin geneli için de örnek teşkil edebilir. Bu amaçla, pilot okullara bir sayfalık genel çerçeve yönetmelik verilebilir ve böylece bu okullar ana hedefleri gözetip farklı yollardan benzer hedeflere ulaşabilirler.



### 2. ÖĞRETMEN NİTELİĞİNİN ARTIRILMASI

Eğitim sisteminin işleyişini etkileyen en önemli profesyonel öge öğretmendir. Toplumdaki her bireyi ilgilendiren eğitim sisteminde yapılacak tüm değişiklik ve düzenlemelerin eğitime yansımada en büyük rol öğretmenlere düşmektedir ve çıktıları doğrudan öğretmen niteliğine bağlıdır. Söz konusu değişiklik ve düzenlemelerin olası etkilerinin onlara işlerlik kazandıracak öğretmen niteliğinin üzerinde olması beklenemez. Diğer bir deyişle, “hiçbir eğitim sisteminin niteliği, öğretmen niteliğini geçemez”.

Türkiye'deki öğretmen niteliği ile ilgili tartışmalar, daha çok öğretmen niteliğini öğrenci başarısı ve eğitim çıktıları ile ilişkilendiren yaklaşımlar doğrultusunda gündeme gelmektedir. Ancak, öğretmen niteliğinin eğitim sisteminde pek çok bileşeni yakından etkilediği göz önünde bulundurulmasına rağmen, öğretmen niteliğinin pek çok faktörden etkilenebileceği çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Öğretmenle ilgili politikaların atamalar, kontenjanlar ve istihdam edilebilirlik üzerinden şekillenmektedir. Ancak, sistemin yapısal olarak ele alınması gerekliliği açıktır. Öğretmen niteliği yalnızca teknik ve kurumsal süreç düzenlemeleri üzerinden ele alınmamalıdır. Öğretmen niteliğini arttırmak gibi çok boyutlu düşünülmesi gereken bir amacın, MEB ve YÖK arasındaki bürokratik işleyişten ziyade; eğitim felsefesi, sosyolojisi, kültürel arka plan kapsamında ve temel dinamikleriyle makro çerçevede ele alınması gerekmektedir.

Öğretmen niteliğini arttırmanın yolları ile ilgili hazırlanan dokümanlar incelendiğinde, bu dokümanların öğretmen yetiştirme ile ilgili model önerileri üzerinden kurgulandığı görülmektedir. Bu modeller çoğunlukla hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitime odaklanmaktadır. Ancak, öğretmen niteliğinin yalnızca hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle ilişkilendirilmesi oldukça sığ bir varsayıma dayanmaktadır. Öğretmenin niteliği, öğretmene sağlanan eğitimin ötesinde, doğrudan ve dolaylı birçok değişkene bağlıdır. Bu değişkenler arasında; öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algı, öğretmen adaylarında aranan özellikler, öğretim elemanlarının özellikleri, program içerikleri, eğitim alınan fakültenin araştırma-uygulama yeterliği, uygulama yapılan okul ortamı, görev yapılan okul ortamı, okullardaki örgütsel iklim, çalışma arkadaşları ile ilişkiler, kariyer planlama ve gelişimi, meslekte nitelik geliştirici planlamalar, uluslararası işbirliği, lisansüstü eğitim teşviki ve yaygınlığı, yönetici tutumları gibi sıralanabilecek pek çok değişken yer almaktadır. Bu noktada, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin yeterliliği, öğretmen niteliğinin salt belirleyicisi olmaktan çıkmaktadır.

Model önerilerinin öncesinde ise, cevaplanması gereken pek çok temel soru bulunmaktadır. Bu soruların başında “Nitelikli öğretmen kimdir?”, “Nitelikli öğretmenin özellikleri nelerdir?”, “Nitelikli öğretmeni yetiştirecek programların kapsamı ve özellikleri neler olmalıdır?”, “Görevdeki öğretmenlerin niteliklerinin arttırılması hangi yollarla mümkündür?” gibi sorular gelmektedir. Bu ve benzeri sorulara bireysel algılar ve gözlemler yoluyla mı, ülkemizde sık sık uyguladığımız bir yaklaşım olan deneme-yanılma yoluyla mı, yoksa bilimsel araştırmaların bulguları yoluyla mı cevap vereceğimiz ise,

sonuçta ortaya çıkacak öğretmen niteliğinin belirleyicisi olacaktır. Bu bağlamda, soruların çoğulcu ve katılımcı bir perspektifte ele alınması, çoğunlukla hatırlamaktan çekindiğimiz bilimin yol göstericiliğinin yapılacak tüm icraatların itici gücü olmasını gerektirmektedir. Aynı zamanda rollerin, sorumlulukların, toplumsal beklentilerin, uygulama beceri ve etkinliklerinin yönelimleri esnek bir model öngörmelidir. Aksi durumda, yaşanan örneklerden gözlenebileceği gibi, sık sık uygulamalarda başa dönen ve kendini tekrarlayan yapının değişim direnci sürecektir. Sonuçta öğretmen eğitimi ve öğretmenlik için uzun tecrübelere rağmen kurum kültürü ve kullanılabilir bir bilgi birikimi üretebilmek güçleşecektir.

Öte yandan, hali hazırda öğretmen eğitiminin önünde bazı temel engeller bulunmaktadır. Bu engeller ortadan kaldırılmadan yapılacak her türlü proje verimsiz olacaktır. Bu engellerden en önemlileri aşağıda sıralanmıştır:

- ▶ Üniversitelerin, Eğitim Fakültelerinin ve bu fakültelerdeki öğretim elemanlarının temel motivasyonu, akademik kariyer yapmaktır. Nitelikli öğretmen yetiştirmek bireysel olarak akademisyenlerin, kurumsal olarak Eğitim Fakültelerinin hedefi değildir. Çünkü nitelikli öğretmen yetiştirmenin atama, yükselme ve kariyer edinmede herhangi bir önemi yoktur. Aynı sorun Fen Edebiyat Fakülteleri için de geçerlidir. Oysa sıklıkla gündeme gelen öğretmen okullarının ve buralarda görev yapan öğretim görevlilerinin tek amacı, nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Günümüzde öğretmen okuluna geri dönmek mümkün değildir. Fakat Eğitim Fakültesi modeli de verimlilik açısından beklentilerden çok uzaktır. Kariyer yapmak amacıyla “nitelikli öğretmen yetiştirmek” amacı bütünleştirilmediği sürece, öğretmen yetişmeye yönelik hiçbir yaklaşım işlevsel olmayacaktır. Dünyada örneklerini gördüğümüz araştırma (research) ve eğitim (teaching) ayrımı buradaki farklılığın temelini oluşturmaktadır. Bu sorunu çözmek için YÖK ve MEB işbirliğinde hayata geçirilebilecek sistemin ihtiyaç duyduğu değişimi kurgulayabilecek, üstün teknoloji yeterliliklerine sahip kısaca değişim liderleri ve itici gücü olabilecek öğretmenleri yetiştiren olan “Yeni Nesil Eğitim Fakültesi”ne ihtiyaç bulunmaktadır.
- ▶ MEB ve YÖK’ün çeşitli nedenlerle aldığı sürekli değişim gösteren kararlar, öğretmen yetiştirmenin önündeki temel engellerden biridir. KPSS uygulaması ya da pedagojik formasyon gibi konularda sistemin ihtiyacı yerine toplumsal taleplere göre alınan popülist kararlar bu bağlamda ele alınabilir. Buna ilaven, Eğitim Fakültelerinin 3. ve 4. sınıflarında sınava hazırlık nedeniyle eğitim fiilen durma noktasına gelmektedir. Normal dersleri yürütmek yerine KPSS’ye hazırlanmak, oldukça yaygın bir uygulamadır. Bu durumun önüne geçilmedikçe öğretmen niteliğini artırma noktasında rasyonel bir çözüm ortaya konulamaz. Çoklu değerlendirme yaklaşımlarıyla aday seçimi yapılarak bu sorunun üstesinden gelinebilir. Çoklu değerlendirmede kullanılacak ürünlerle ders içerikleri bütünleşik hale getirilebilir.
- ▶ Öğretmen yetiştiren kuruluşların tek tip olması yenilikçi yaklaşımların önünü kesmektedir. Mevcut yapı ne yazık edindiği bilgiyi yalnızca öğrencilerine taşıyan öğretmenler yetiştirmektedir. Oysa ki beklenen, bilgiyi işleyen, geliştiren ve

öğrencisi ile birlikte yaşayan öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Tek tip Eğitim Fakültesi yaklaşımı sürdürükçe öğretmen niteliksizliğinde bir örneklik devam edecektir. Bu kapsamda içeriği ve temel amaçları somutlaştırılmış farklı çıktılara odaklanabilecek alternatif modellerin pilot çalışmalarına acilen başlanmalıdır. Öğrenci seçimi dahil tüm süreçlerin farklılaşması için her türlü mevzuat alt yapısına ilişkin çalışmalara ihtiyaç vardır.

- Öğretmen yetiştiren eğitim fakülteleri yükseköğretim sistemi içinde bulunduğundan, YÖK'ün bir sorunu olarak kabul edilmektedir. Oysa öğretmen yetiştirme çok büyük ölçüde MEB'in sorunudur. MEB sorumlu olmadığı ancak suçlandığı bir durumla karşı karşıyadır. Siyasi iradenin özellikle öğretmen yetiştirme konusunda MEB marifetiyle yeni bir YÖK-MEB stratejik ortaklığı çerçevesi oluşturması gerekmektedir.
- Eğitim Fakültelerinin son sınıfına geçen öğretmen adayları son yıllarını branşlarına uygun okullarda uygulama yapabilecekleri ve bu dönemi öğretmen olarak geçirebilecekleri düzenlemeler yapılmalıdır. Sistemimizde mevcut öğretmenlerinde teknoloji kullanımı ve özellikle de ölçme ve değerlendirme konularında iş başında etkili bir hizmetiçi eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir. Kısa süreliğine bir merkeze toplamak yerine, web tabanlı ve interaktif olarak düzenlenecek yılboyu hizmetiçi eğitimlerle, öğretmenlerin bilgiyi etkili kullanmalarının yolu açılabilir.

Merkezinde insan olan eğitim sistemi ile ilgili alınan kararların veri temelli gelişmemesi, bu aşamada ele alınması gereken bir diğer problem alanıdır. Öğretmen niteliği ile ilgili yukarıda sıralanan temel soruların ötesinde, mevcut öğretmen yetiştirme sistemi ile ilgili cevaplarını bilmediğimiz ama sonuçları araştırmalarla belirlenebilecek pek çok soru mevcuttur. Farklı kapsamlarda ve düzeyde alan eğitimine tabi öğretmen adayları arasında, öğretmen niteliği açısından ne tür farklılıklar vardır; öğretmen eğitimi alanındaki yeniden yapılanmalar ve değişiklikler öğretmen niteliğine nasıl etki etmektedir; 1997 yılında yeniden yapılandırılan öğretmen yetiştirme sürecinin etkileri, fakülteler bazında ne gibi sonuçlar doğurmuştur; gibi sorular örnek olarak sıralanabilir.

Öğretmen niteliğinin diğer ülkelerde nasıl ele alındığının incelenmesi de, bu noktada yol gösterici olacaktır. Uluslararası sınavlarda yüksek performans gösteren ülkelerin ortak özellikleri, öğretmenlik mesleğine verilen önem ve öğretmenlere yapılan yatırım olarak bilinmektedir. Bu ülkelerde öğretmen niteliğini arttırmayı hedef alan politikalar değerlendirildiğinde;

- en başarılı öğrencilerin öğretmenlik mesleğini seçmesi için teşviklerin arttırılması,
- öğretmen eğitiminde uygulama ağırlıklı programlara ağırlık verilmesi,
- öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi,
- öğretmenler arası işbirliğinin arttırılması,
- öğretmenlerin paylaşımında bulunabilecekleri ortamların sağlanması,

- ▶ öğretmen performansını takip sistemlerinin geliştirilmesi,
- ▶ performans değerlendirme sonuçlarına göre kariyer basamaklarının belirlenmesi,
- ▶ belirlenen kariyeri de içeren ayrı bir “öğretmenlik meslek kanunu”na sahip olunması,
- ▶ öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi,

gibi uygulamalara ağırlık verildiği görülmektedir. Bunlara ek olarak, öğretmenlik mesleğinin imaj algısının toplumda yüksek olduğu da bilinen bir gerçektir. Bu algı, öğretmenlere sağlanan çeşitli imkânlarla ve desteklerle oluşturulmuştur.

Görüldüğü üzere, öğretmen niteliğinin artırılması, tüm boyutlarıyla ve birbiriyle etkileşim halinde olan politikalar kapsamında ele alınmalıdır. Bu amaca ulaşılması, tek başına ne Yükseköğretim Kurulu’nun ne de Milli Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğundadır. Sistemin tüm bileşenlerinin ve bunların etkileşiminin bütüncül olarak ele alındığı “ekolojik yaklaşımın” yöntem olarak benimsenmesi, günümüz dünyasında eğitim ile ilgili alınacak kararlar ve yapılacak düzenlemeler için daha işlevsel sonuçlar sağlayacaktır. Bu nedenle, eğitim sistemini ve öğretmen yetiştirmeyi bir ekosistem olarak ele alan yaklaşımların oluşturulmasına ihtiyaç vardır.

19. Milli Eğitim Şurası kapsamında ele alınacak dört gündem konusu göz önünde bulundurulduğunda ise, bu temel konuların aralarındaki ilişkilerin belirlenmesinin, şura kararlarının bütününe etkileyebilecek nitelikte olduğu görülmektedir. İlk kez bir şurada derinlemesine tartışılması beklenen “okul güvenliği” ana başlığının öğretmenlerden ve eğitim yöneticilerinden bağımsız ele alınması anlamlı olmayacaktır. Çünkü okul güvenliği denildiğinde ön plana çıkan kavramlardan biri okul iklimidir. Çocukların kendilerini güvende hissedebilecekleri bir atmosfer yaratılırken öğretmenlere, yöneticilere ve okul personeline önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin işbirliği ve ortak eylem planları kapsamında atacakları adımlar, çocukların güvenli okul algısı ve iyi olma halleri üzerinde etkili olacaktır.

Şura kapsamında ele alınacak bir diğer temel başlık, eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması ile ilgilidir. Bilindiği üzere, ülkemizde okul müdürleri öğretmen kökenlidir. Bu doğrultuda, öğretmen niteliğinin artırılması için gösterilen çabaların, eğitim yöneticilerinin niteliğine de yansımaları beklenmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları, motivasyonları, öğretmenler arası ilişkiler, okul atmosferi, örgüt iklimi gibi pek çok faktörün okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarından etkilendiği bilinmektedir. Yöneticilerin öğretmenler ve okul üzerindeki etki alanları düşünüldüğünde, söz konusu kavramların birlikte değerlendirilmesi bir kez daha önem kazanmaktadır.

Öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri olarak isimlendirilen bir diğer temel gündem konusunda ise, öğretmenler bu noktada alınacak kararların doğrudan yürütücüsü olmaları sebebiyle konuyla yakından ilişkilidir. Tüm bu kavramlar bir arada ele alınarak, aşağıda sunulan öneriler yol gösterici olabilir.

## 2.1. ÖNERİLER

- ▶ Öğretmen niteliğinin arttırılmasına yönelik çalışmaların kavramsal çerçevesini çizmek amacıyla, ilkin “Nitelikli öğretmen kimdir?”, “Nitelikli öğretmenin özellikleri nelerdir?” sorularına yanıt bulunmalıdır.
- ▶ Öğretmen Strateji Belgesi daha kapsamlı ve uygulanabilir hedef ve içerikte yayınlanmalı ve ele alınmalıdır.
- ▶ Öğretmen niteliğinin arttırılması için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere yüklenen anlam, niteliğin arttırılmasına yönelik çalışmaların verimsiz kalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle;
  - » Öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algının iyileştirilmesine,
  - » Öğretmenlik mesleğinin artık bir kariyer mesleği olduğu kabul edilerek, bunun yasalarla güvence altına alınmasına,
  - » Öğretmenliğe giriş koşullarında, öğretmenden beklenen kişisel özelliklerin de dikkate alınacağı çoklu değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesine,
  - » Öğretmenlerin eğitiminden sorumlu öğretmen eğitimcilerinin niteliklerinin arttırılmasına,
  - » Okul iklimlerinin pozitifleştirilmesine,
  - » Öğretmenler, yöneticiler, veliler ve diğer paydaşlar arasındaki iletişimin geliştirilmesinin ve sürekliliğinin sağlanmasına,
  - » Okullar arası farklılıklarının göz önünde bulundurularak, merkeziyetçilikten uzakta okulun örgütsel kimliğini bulmasına,
  - » Eğitim Fakültelerinin, okul ve çevresi ile etkili iletişim kurmasının büyük önem taşıdığına,

dikkat edilmeli ve bu yönde politikalar geliştirilmelidir.

- ▶ Önümüzdeki birkaç yıl içinde, Türkiye’de öğretmen açığının ortadan kalkacağı ve sadece emeklilik gibi sebeplerle görevden ayrılan öğretmenlerin yerine atamaların yapılacağı ifade edilmektedir. Bu nedenle aktif olarak görev yapan öğretmenlerin niteliklerinin arttırılmasına yönelik politikalara hız verilmelidir.
- ▶ Öğretmenlerin ihtiyaçlarının aynı olmayacağı göz önünde bulundurularak, nitelik arttırmaya yönelik çalışmaların kişiye özel bir yapıda ilerlemesi gerekmektedir.
- ▶ Kamuda bilişim teknolojileri uygulamalarına öncülük eden MEB’in öğretmen ve diğer personelinin hizmetiçi eğitimlerinde eski alışkanlıklarından vazgeçip işbaşında interaktif ve web tabanlı hizmetiçi eğitimleri uygulamaya geçirmesi gerekmektedir.
- ▶ Öğretmen niteliğinin arttırılmasında MEB sadece üniversitelerle değil, sivil toplum kuruluşlarıyla da yoğun işbirliği içine girmelidir.

- 
- ▶ Öğretmenlik mesleğinin icrasına yönelik teşvik edici ve motivasyon artırıcı politikalar geliştirilmelidir. Bu sayede öğretmenlik mesleğinde daha çok kişi açısından seçim yapma imkanı doğabilir.
  - ▶ Performans ve kariyer değerlendirme sistemi geliştirilmeli ve bu iki sistemin birbiri ile paralel ilerlemesi sağlanmalıdır.
  - ▶ Kariyer gelişim sistemi de dahil olmak üzere, tüm atamalarda ve değerlendirmelerde çoklu değerlendirme sistemleri uygulamaya konmalıdır. Yazılı ve sözlü sınavlara yer verilecekse de, içeriklerinin eğitim ve öğretim ile sınırlı tutulması gerekmekte ve branşlara özel yöntemlerin geliştirilmesi önerilmektedir.
  - ▶ Öğretmenlik mesleğine yönelik toplumsal algının kuvvetlendirilmesi sağlanmalıdır.
  - ▶ Sistemin öğretmenlerin devamlı kendilerini geliştirmeye yöneltici bir yapıda kurgulanması gerekmektedir.
  - ▶ Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, teorik yapıdan uygulama ağırlıklı bir yapıya geçiş sağlanmalıdır. Ayrıca eğitimlerde Türkiye gerçeklerini hesaba katan yaklaşımlar ortaya konmalıdır.
  - ▶ Eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının temel motivasyonları, akademik kariyer üzerine kurulu olduğundan, öğretim elemanlarına nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik teşvik modelleri kurgulanmalı ve motivasyon artırıcı uygulama alanları açılmalıdır.
  - ▶ Mevcut eğitim fakültelerini buldukları çevrelerde, okul ve veli eğitimlerinde etkili görev yapacakları okul, veli ve üniversite işbirliğini içeren bir model oluşturulmalıdır.
  - ▶ Öğretmen yetiştiren kuruluşların tek tip olması yenilikçi yaklaşımların önünü kestiğinden öğretmen yetiştirmede üniversiteler bazında da çeşitliliğe gidilmelidir.
  - ▶ Öğretmenler arasındaki işbirliğinin arttırılmasına yönelik adımlar atılmalıdır. Böylesi bir yapının kurulması da birçok önerinin gerçekleştirilmesinde olduğu gibi, okulların hareket kabiliyetini kısıtlayan merkezi yapının etkisinin azaltılması ile mümkün olacaktır.
  - ▶ Öğretmenlerin sistem içinde beceri ve özgün uygulamaları kullanmalarını teşvik edilmelidir ve bu konuda esneklik sağlanmalıdır.
  - ▶ Okul işletimindeki prosedürler ve nitelik sağlamayan tüm bürokratik işlemler ve derslere ilişkin detaylar azaltılmalıdır.

### 3. EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN NİTELİĞİNİN ARTIRILMASI

Öğrencilerin bireysel gelişimlerini, bilgi, beceri ve donanımlarla yetişmelerini sağlayan en etkin güçlerden biri öğretmendir. Fakat sadece öğretmen ve öğrenci arasındaki verimli ilişki, bir okulu başarılı, bir okul iklimini eğitim odaklı, olumlu ve sürekli gelişime açık tutmaya yeterli olamaz. Okul içerisindeki eğitim girdileri ve çıktılarını, süreçleri, ilişkileri, atmosferi ve ilgili diğer etkenleri düzenleyen ve okul kültürünü daha nitelikli bir eğitim anlayışıyla dönüştürenler eğitim liderleridir. Eğitim liderleri kariyer beklentisi olan, rekabetçi, yönetim süreçleri kadar öğretim kalitesine odaklanan bireylerdir. Bu nedenle yüzlerce somut örnekte görüldüğü gibi, “bir okul, müdürü kadar okuldur” ilkesi ülkemiz için de geçerlidir.

Türkiye gibi sekiz yüz elli bin civarında öğretmeni olan, ciddi anlamda öğretmen niteliği ile ilgili sorunu bulunan bir ülkede, tek tek öğretmenlere ulaşmak teknik açıdan çok zor olmakla beraber, kısa vadeli çözümler yine de mümkün olabilir. Toplam öğretmen sayısının yaklaşık 20’de biri olan yöneticiler, bizim gibi öğretmen kitlesi yoğun olan ülkelerde, sistemde yapılacak değişikliklerin ve nitelik artırıcı uygulamaların pratiğe yansıtılmasında kilit bir role sahiptir ve görev yaptığı okul için sürece ivme kazandırmak noktasında da geniş bir hareket alanı sağlayabilir.

Eğitimdeki gelişmeleri yakalama ve reform arayışları çerçevesinde eğitim yöneticilerinin rolleri, sahip olmaları gereken nitelikler, atama koşulları ve mesleki başarı kriterleri, dünyada sıklıkla tartışılmakta ve geniş bir kapsamda değerlendirilmektedir. Birçok bilimsel araştırmanın ortaya koyduğu ve artık tüm eğitimcilerin kabul ettiği üzere; eğitimin kalitesinde yöneticilerin de öğretmenler kadar etkili olması, bu tartışmaların odak noktasını oluşturmaktadır. Okullardaki öğrenme ve örgüt iklimi, öğretmenlerin motivasyonları gibi etmenler, doğrudan okul yöneticilerinin tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Bu ilişki biçimi, eğitim yöneticilerinin bir yöneticiden çok, eğitim lideri olarak ele alınması gerektiği konusunda fikir birliğine varılmasında etkili olmuştur. 21. yüzyılda okullardan ve eğitimden beklenenlerin farklılaşması, yeni bir yönetici ve eğitim lideri modeli ihtiyacına işaret etmektedir. Bu ihtiyaç ise paydaşları, eğitim liderlerinin özellikleri, bilgi ve beceri düzeyleri üzerine düşünmeye ve bir çerçeve çizmeye yönelmektedir.

Okula, öğrenciye, öğretmene olduğu gibi okul yöneticilerine yönelik beklentiler de, çağdaş toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde düzenlemelere tabi olmaktadır. Birçok ülkede eğitim yöneticilerinin sahip olmaları gereken standartlar tanımlanırken, eğitim yöneticisine yönelik beklentiler de genel bir çerçevede tanımlanmış, böylece eğitim yöneticilerinin sorumlulukları da ortaya konmuştur. Bu noktada Türkiye’de de öncelik, ulusal olarak belirlenmiş nitelik, yeterlik, beklenti ve sorumlulukların net bir şekilde ortaya konmasına verilmelidir. Daha önce de bahsedildiği gibi, Türkiye’de eğitim sisteminde yaşanan ana problem, “Nasıl bir birey, nasıl bir eğitim?” sorularının cevapsız kalmasıdır. Bu soruların cevapları olmadığından “Nasıl bir eğitim yöneticisi?” sorusunun cevabını vermek de zorlaşmaktadır. Bu sorunun yanıtlanmasına ihtiyaç duyulduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

---

Bu bölümde, bugüne kadar yapılan tartışma ve değerlendirmeler ışığında, sırasıyla; eğitim yöneticilerinden beklenen özelliklerin, eğitim yöneticilerinin rollerinin, neler olması gerektiği, eğitim yöneticilerinin nasıl yetiştirilmesi gerektiği ve atanma kriterlerinin neler olduğu üzerinde durulacaktır. Bu iki başlık altında dünyadaki ve Türkiye'deki uygulamalar karşılaştırmalı olarak incelenecek ve en son kısımda Türkiye için önerilere yer verilecektir.

### **Eğitim Yöneticilerinden Beklenen Özellikler, Görev ve Sorumluluklar**

Günümüzde eğitim yöneticilerinden beklenen, kısaca eğitim kurumlarında yürütülen çalışmaların verimli ve etkili sürdürülebilmesi için en iyinin geliştirilmesi ve yönetsel süreçlere liderlik edilmesidir. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin klasik yönetici anlayışının ilerisinde becerilere sahip olmaları önem taşımaktadır. Birçok ülkede, eğitim liderlerinin sahip olmaları gereken özellikler, ulusal ya da federal düzeyde tanımlanmıştır. Dünyada kabul görmüş eğitim lideri standartlarından biri ISLLC tarafından tanımlanmıştır. İlk olarak 1996'da tanımlanan bu standartlar, 2008 yılında köklü bir revizyondan geçirilmiş, 2014 yılında ise revize edilecek olan yeni standartların taslağı paylaşılmıştır.

1999 yılında yayınlanan dokümanda, standart tanımlamalardan önce “nasıl bir eğitim yöneticisi/okul lideri” sorusu ana hatları belirlenmiş ve bu yanıtlar, üç temel prensip ve yedi ilke standartların dayanak noktalarını oluşturmuştur. Buna göre, belirlenen standartlar, okul yöneticilerinin vasıflarını ileri düzeye çıkarmalı, tüm yönetici pozisyonları için geçerli ve üretkenlik temelli olmalıdır.

Yedi temel ilkeleye göre standartlar;

- ▶ öğrenci öğrenimini merkeze almalı,
- ▶ okul liderinin değişen rollerini göz önünde bulundurmalı,
- ▶ liderlik anlayışını işbirliği üzerine kurmalı,
- ▶ mesleki niteliklerin geliştirilmesini sağlamalı,
- ▶ performans kriterleri baz alınarak ölçme değerlendirmeye olanak sağlamalı,
- ▶ bütüncül olmalı ve tutarlılık arz etmeli,
- ▶ okul toplumunda yer alan erişim, fırsat ve güçlendirme kavramlarını gözetmelidir.

Lise eğitimi sonrasında öğrencilerin bir yükseköğretim kurumuna geçmesi ya da iş gücüne katılması için eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin ne olduğu, 2014 ISLLC Standart Taslağı'nın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. ISLLC tarafından toplamda 11 standart, göstergeleri ile beraber tanımlanmıştır. Bu göstergelere göre bir eğitim lideri tüm öğrencilerin başarılı ve iyi olma hallerini teşvik etmek için;

- ▶ okuldaki tüm paydaşlar tarafından benimsenen öğrenci merkezli eğitim vizyonunun geliştirilmesi, uygulamaya koymalı ve yönetimini sağlamalı,



- ▶ eğitim kapasitesini arttırmalı,
- ▶ öğrencilerin öğrenmesini maksimize edecek eğitim desteğinin sağlanmasına katkı sunmalı,
- ▶ anlamlı müfredat ve ölçme programlarını geliştirmeli,
- ▶ destekleyici ilişkiler ve itina kültürüyle karakterize edilmiş kapsayıcı okul ikliminin geliştirilmesini teşvik etmeli,
- ▶ öğretmenler ve diğer çalışanları için profesyonel normlar çerçevesinde bir ortam sunmalı,
- ▶ ailelerin ve diğer paydaşların katılımlarının sağlandığı bir topluluk oluşturmalı,
- ▶ okul ve çevresinde öğrencilerin sosyal ve akademik öğrenmelerini destekleyecek etkili ve verimli yönetim sağlamalı,
- ▶ etik ilkelere ve profesyonel normlara bağlı kalmalı,
- ▶ eşitliğin geliştirilmesini garanti altına almalı,
- ▶ devamlı okul gelişiminin olduğu bir kültürün benimsenmesini sağlamalıdır.

Bugün için Türkiye’de bu kadar kapsamlı tanımlara ve niteliklere referans verilmemektedir. 10.06.2014 tarihinde yayınlanarak yürürlüğe giren Yönetici Görevlendirme-Atama Yönetmeliği dâhil olmak üzere, ihtiyaçlar doğrultusunda tanımlanacak görev kapsamının ve eğitim yöneticilerinden beklenen özelliklerin/standartların neler olduğuna dair bilgilere yer verilmemektedir. Bu konuda ortaya atılabilecek olası bir çıkarım; yürürlükte olan yönetmelikle ilk defa veya yeniden okul yöneticisi olarak görevlendirilecek adayların, sözlü sınavdaki seçim kriterlerinin, Türkiye’nin okul yöneticilerinden beklediği özellikler olabileceğidir. Bu kriterler, analitik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti (%50), temsiliyet kabiliyeti ve liyakat düzeyi (%10), muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi (%10), iletişim becerileri (%10), özgüven ve ikna kabiliyeti (%10) ve genel kültürdür (%10). Burada ölçülmek istenen beceri ve yeterlilikler, eğitim yöneticisi tanımının bir bölümünü içermektedir, bu nedenle de ele alınan kapsam yeterli değildir.

Daha geniş bir kapsamla, eğitim liderliği özünde bir bilgi yönetim sürecidir denebilir. Bir eğitim kurumunda karşılaşılan problemler ve gelişimin önündeki engeller için hem teknik ve bu tekniğin uygulanacağı sosyal alana ilişkin bir bilgi seti, hem de bu bilgi setinin işleme gireceği bilgi ağı gerekmektedir. İlk aşamada eğitim yöneticisi bilgi toplama sürecini yürütür. Bu bilgiler ışığında süreç, analizlerin ve çıkarımların yapılması, sonuçlar doğrultusunda karar alınması ve uygulama planlaması doğrultusunda ilerlemektedir. En son aşamada ise, tüm bu sürecin verimini kontrol etmek için ölçme değerlendirme ve yeniden düzenleme basamakları bulunmaktadır. Okullarda bu süreci yöneten eğitim liderlerinin, bahsedilen mesleki yeterliliklerine ilaveten bireysel olarak sahip olmaları gereken karakter, bilgi ağının oluşumu noktasında etkili olmaktadır.

Bu açıdan eğitim liderlerine yönelik beklentiler, aslında iç içe geçen mesleki ve bireysel özellikler başlıkları altında toplanabilir. Bu iki boyut aynı anda ele alınırken ihtiyaç duyulan

---

hiza taşı ise, eğitim yöneticisinin bir eğitim felsefesine, eğitimle ilgili ilke ve değerlere, son olarak da bir etik anlayışına sahip olmasıdır. Kurumsal olarak eğitim yöneticileri yoğunluklu olarak, idari görevlerin yerine getirilmesinden, okulun işletilmesinden ve insan kaynağının yönetilmesinden sorumlu tutulmaktadır fakat görev ve süreç sanıldığı gibi bir iş yürütücülüğü değildir. Literatür ve ülke örneklerinden yola çıkarak oluşturulabilecek bir eğitim lideri tanımı, aşağıdaki gibi özetlenebilir.

- ▶ Eğitim lideri kurum için
  - » ortak bir amaç saptanmasına,
  - » örgütsel yapı içinde hedef strateji belirlenmesine,
  - » iş ve işlemlerin bira arada yürütülmesine,
  - » sürecin belli bir takvim içerisinde ilerletilmesine
  - » ilgili kişi ve grupların koordine edilmesine öncülük etmelidir.
- ▶ Eğitim lideri tüm bu basamaklarda
  - » demokratik,
  - » toplumsal katılımı esas alan,
  - » paydaşlar arası yetki paylaşımını, yani yönetim değil yönetişim anlayışını benimseyen,
  - » dayanışma odaklı,
  - » okul içinde ve gerektiğinde yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası işbirliklerinin kurulmasına dayalı,
  - » kolektif bir işletim sistematığına sahip bir yapılanma oluşturmalıdır.
- ▶ Eğitim öğretimin içeriğine ve niteliğine ilişkin olarak
  - » eğitim odaklı,
  - » akademik gelişim ve bireylerin potansiyelini açığa çıkaran,
  - » eğitim öğretim programlarının niteliğini ve verimliliğine ilişkin tedbirler alan,
  - » bireysel farklılıklara göre eğitim öğretim sürecini düzenleyen,
  - » tüm paydaşları okulun genel amacı olan eğitim doğrultusunda yönlendiren, motive eden, gerektiğinde imkan sağlayan ve yaratan,
  - » eğitim öğretim süreçlerini ve bu süreç içinde etkili tüm faktörlerin ölçme-değerlendirme bağlamında takip eden en yetkili kişidir.
- ▶ Bireysel vasıfları arasında ise,
  - » okul amacı için vizyona sahip,
  - » bunun için kolektif bir irade koyabilen,

- » sağlıklı bir okul atmosferi oluşturulması ve eğitim öğretim faaliyeti gerçekleştirilmesi için girişimcilik, sorun çözücülük ve müzakerecilik gibi becerilerde yetkinleşmiş,
- » önderlik kavramının önemini bilen ve bu sorumluluğu yerine getiren,
- » ilke ve değerler kapsamında yönlendirici ve bütünleştirici,
- » okul atmosferinin ve kurum kültürünün mayalanmasını sağlayabilecek iletişim becerilerine hakim,
- » okulu yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası alanlarda temsil edebilen,
- » okulun hedef amaç ve stratejiler etrafında topluluğu birleştirebilecek ruha sahip,
- » okulun geniş anlamıyla güvenliği için gerektiğinde risk ve inisiyatif alabilen bir yol göstericidir.

19. Milli Eğitim Şurasında ele alınacak konular düşünüldüğünde, diğer başlıklar da yönetici niteliği ile doğrudan alakalıdır. Öğretim programları ve ders çizelgeleri açısından yöneticiler tüm eğitsel faaliyetlerin düzenlenmesi ve bu konuda yönlendirme ve ölçme-değerlendirme süreçlerini işletmektedir. Öğretmen niteliği açısından düşünüldüğünde ise, hem öğretmenler hem de yöneticilerin ortak hedeflere hizmet ettiği görülecektir. Diğer başlık olan okul güvenliği düşünüldüğünde ise, okul yöneticilerin konuyla ilgili sorumluluğu ön plana çıkmaktadır. Şurada ele alınacak olan konuların iç içe geçmiş niteliği gözden kaçırılmamalıdır. Okul müdürlerine düşen rol kapsamının bu anlayış dahilinde ele alınması gerektiği açıktır. Okul güvenliğinde en önemli faktör, bireylerin kendini güvende hissettikleri bir okul ikliminin oluşturulması, paydaşların fiziksel, sosyal, ruhsal sağlığının korunması bağlamında, iyi olma halinin bir kültür olarak okulda yayılmasıdır. Bu bağlamda, okullardaki atmosferi şekillendiren, yönlendiren ve geliştiren başat aktörün yöneticiler olması, asal katkının da bu kişilerden geleceğinin bir kanıtıdır. Dolayısıyla yönetici nitelik ve görevlerine ilişkin karar alımları, eğitim programları, öğretmen niteliği ve okul güvenliği başlıklarından ve tartışmalarından bağımsız yürütülemez.

Eğitim liderlerinin rolü, yani görev ve sorumlulukları tartışılırken, eğitim yöneticisi titrinin neyi ifade etmediği de tartışılmalıdır. Bu kapsamda hatırlanması gereken en önemli iki boyut eğitim yöneticiliğinin bürokratik bir mesleki pozisyon ya da teknik ve/veya mekanik bir örgüt işletmeciliği olmadığıdır. Bu nedenle tartışmaların çoğu zaman sahada görev yapan yöneticiler üzerinden ilerlemekte olduğu hatırlanarak, merkezde (Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlüğü) ve sahada (okullarda) çalışan yöneticiler için farklı nitelik, görev ve sorumluluk tanımlamalarına ihtiyaç duyulduğu düşünülmelidir. Bugün için ise, merkezdeki yöneticilerin nitelikleri üzerine herhangi bir tartışma alanı bulunmamaktadır. Benzeri bir ayrışma sahadaki eğitim liderlerinin kendi arasında da gözlemlenebilir. Türkiye’de yaşanan bölgesel farklılaşmanın derinliği, eğitim liderlerinin, özellikle coğrafi ve kültürel nedenlerle, görevlerini ifa ederken ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve özelliklerin değişkenlik gösterebileceğini açıkça ortaya koymaktadır.

---

İfade edilen tüm bu görev kapsamı ile nitelik ve sorumluluklar, eğitimin her parçası gibi bir ekosisteme ihtiyaç duymaktadır. Buradaki ekosistem ihtiyacı ise, özellikle idari ve mali yapılanmanın nasıl olması gerektiğine, ve buna ek olarak denetleme ve dengeleme sistemine(checks and balances) işaret etmektedir. İdari ve mali yapılanmanın da yöneticilerin görev ve sorumlulukları bağlamında düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim liderlerinden beklenenlerin hayata geçirilebilmesi, özellikle karar verme ya da inisiyatif alma bağlamında özerk bir yapının tahsis edilmesini zorunlu kılmaktadır. Diğer bir deyişle, bahsi geçen tüm nitelik ve sorumluluğa malik eğitim yöneticisi kadrosu oluşsa dahi, mevcut merkezi yönetim anlayışı devam ettiği sürece eğitim liderlerinin niteliği uygulamada bir gerçeklik olarak karşılık bulamaz. Dolayısıyla da eğitim liderleri sistem içerisindeki görev ve sorumluluklarını yerine getiremez.

Buna ilaveten bahsedildiği üzere, yeterlik tanımı görev tanımına göre şekillenmekte, görev tanımı ise toplumsal ihtiyaçlara referans vermektedir. Dolayısıyla bu yeterliğin ölçümü sistem içerisinde denge ve kontrolü aktive edecek olan paydaşların, belirli ilkeleri de gözeterek görev üstlenmesini gündeme getirecektir. Bu paydaşlar arasında okul aile birlikleri, öğretmenler, öğrenciler, STK ve baskı grupları sayılabilir. Bu aktörler özellikle eğitim çıktılarının ve kazanımlarının müşteri memnuniyeti sağlayıp sağlamadığı, eğitime yönelik beklentileri karşılayıp karşılamadığını, hizmetin kalitesinin yeterli olup olmadığını kontrol etmelidir. Böylece dönüşümü yürütecek olan eğitim liderleri, merkezden bir reform beklemek yerine, eğitimde ihtiyaç duyulan yeniliklerin gerçekleşmesini doğrudan sağlayabilir. Bu mekanizma sayesinde eğitim yönetimi, dinamik ve taleplere cevap veren bir yapıya bürünecek, böylece eğitimin niteliğinde de artış gözlemlenebilecektir. Bu noktada özellikle Kuzey Avrupa ve Kuzey Amerika'daki uygulamalar hatırlanarak ademi merkezîyetçi yapılanmalar önerilebilir. Böylece okulların merkezi yapının sınırlayıcılığından çıkması ve özerkleşmesi söz konusu olacaktır.

Fakat bugün için ademi merkezîyetçi idari yapılanmanın önünde iki temel engel bulunmaktadır. Bunlardan ilki, merkezîyetçilikten uzaklaşması gerektiğinin söylendiği dönemlerde dahi, Türkiye'nin merkezîyetçi yapıyı destekleyen uygulamalara tanıklık etmiş olmasıdır. İkincisi ise, böyle bir yönetim anlayışının, bir yönetim kültürü gerektirmesidir. Bu kültür özellikle şeffaflık, hesap verebilirlik ve demokratik yönetim kavramlarını içermektedir. Her iki engel de kısa vadede çözülebilir durmamaktadır. Fakat bu engellerin, eğitim sisteminin en önemli paydaşları olan yöneticilerin görevlerini yerine getirmelerine mani olduğu düşünüldüğünde, gerekli adımların ivedilikle atılması gerektiği anlaşılacaktır. Bu noktada ilk adım olarak gerek merkezi, gerekse ademi-merkezîyetçi bir yapının avantajlarından yararlanacak, merkezi-yerinden yönetim anlayışını benimseyen yeni bir model geliştirilebilir. Böylece okul yöneticilerinin yetkileri genişletilerek, okulların kurumsal işleyişlerinde anlık çözüm gerektiren ihtiyaç ve sorunlara yanıt verebilme potansiyelleri artırılabilir.

### Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atamalar

Eğitim sisteminde yapılan her yenilik ve sisteme entegre edilen her yeni uygulama, nitelik ve görevlerde farklılaşma yaşanmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla eğitim liderlerinin yetiştirilme biçimleri ve eğitimlerin içeriği de değişime uğramaktadır. Bu noktada bu kişilerin nasıl yetiştirileceği, yani sahip olmaları gereken niteliğin ve yerine getirmeleri beklenen görev ve sorumlulukların eğitim sürecinde nasıl verileceği, bunun sonunda ise hangi seçim kriterleriyle göreve getirilecekleri gibi sorular karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim yöneticilerinin eğitimlerine atfedilen önem, eğitim yönetiminin öğretmenlik vasıflarından farklı nitelikler gerektirmesinden kaynaklanmaktadır. Dünyadaki genel eğilim eğitim yöneticilerinin öğretmen kökenli olması yönündedir. İyi bir yönetici olmanın, iyi bir öğretmen olmaktan geçmediği bilinen bir gerçektir. Fakat eğitim yöneticisi olabilmek için başvuran kişilerin mesleki deneyim sahibi olmaları oldukça önemsenmektedir. Bunun için sahada görev yapmak kadar, ilgili alanlarda performans göstermek de beklenen özellikler arasında yer almaktadır.

Deneyime ek olarak yöneticilerden beklenen, eğitimsel arka planlarının güçlü olmasıdır. Bazı ülkelerde eğitim yöneticiliği yapabilmek için sadece yüksek lisans yeterli olurken, bazı ülkelerde doktora eğitimi almaları da beklenmektedir. Lisansüstü eğitim şartı aranmayan durumlarda ise, seçilen eğitim yöneticilerinin belirli bir süre hizmet öncesi eğitime ya da sertifika programlarına tabii tutulması öngörülmektedir. Gerek eğitim yöneticilerine yönelik lisansüstü ve doktora programları, gerekse sertifikasyon programları belirli odaklara sahiptir. Bunlar odaklar arasında eğitim yöneticisinden eğitim liderine dönüşmek; eğitim programlarına katkı sağlamak; pozitif bir okul iklimi ve atmosferi yaratmak; okulun organizasyonunu işletmek; insan kaynaklarının nasıl düzenleneceğini, yasal düzenlemeler bağlamında okul içi ve dışındaki idari süreçlerin nasıl yönetileceğini gibi alt başlıkları olan idari ve mali yönetimde yetkinleşmek sayılabilir.

Genel başlıklar altında programlardaki ders konular ise; eğitim felsefesi, etiği, tarihi sosyolojisi, psikolojisi gibi eğitsel; örgüt teorileri, liderlik ve iletişim stratejileri gibi yönetsel; işletme, ekonomi ve finans gibi mali; karar alma, politika belirleme ve uygulama, eğitim politikaları gibi siyasal; okulun fiziksel ve beşeri donanımının idarisi gibi düzenleyici boyutlar sıralanabilir. Genellikle eğitim yöneticisi yetiştirme programları teorik bilgileri ikincil plana atmadan, pratiğe ağırlık vermektedir. Bu noktada sürecin öğrenme merkezli olarak performans artırıcı olduğu söylenebilir. Eğitimlerde problem temelli öğrenmeye, uygulama ile bütünleşik program içeriklerine, durum çalışmalarına, okullarda klinik uygulamalara, simülasyonlara, iletişim becerilerine, katılımlı karar verme ve katılımlı liderlik süreçlerine yer verilmektedir. Eğitim yönetimi programlarında yer alan bu başlıklar, eğitim yöneticilerinin özelliklerinin, görev ve sorumluluklarının da zeminini oluşturmaktadır.

---

Eğitim yöneticilerinin görevlendirilmesinde en büyük vurgu eğitim düzeyi ve niteliğe yapılsa da, seçim sürecinde bu faktörleri ölçecek standart lme parametrelerinin niteliği ve geçerliği en az bu iki faktör kadar önemlidir. Bu noktada, her ülkenin ulusal ya da bölgesel olarak belirlenmiş, iyi bir eğitim yöneticisini ayırt edecek seçim kriterlerini oluşturması gerekmektedir. Fakat daha önce belirtildiği gibi eğitim yöneticilerinden beklenen standartlar net olarak ortaya konmadan, eğitim yöneticilerini ayırt edecek kriterlerin de belirlenemeyeceği tekrar hatırlanmalıdır. Çünkü bu kriterler lme değerlendirme sisteminin temelinde yer almakta ve yeterliğin sınaması için kilit noktada durmaktadır. lme değerlendirme sisteminin güvenirliği ise, seçim sürecinin kalitesi ve sonuç verimliliği açısından belirleyici bir role sahiptir.

lme değerlendirme sistemleri kişilerin vasıflarının irdelenebilmesine imkn tanıyan lme araçlarından oluşmalı ve kapsayıcı olmalıdır. Örneğin Amerika'da okul yöneticilerinin seçimi için yapılan sözlü sınavlarda; okulda sorunlu bir ğrenci ile karşılaştıklarında ne gibi bir yöntem benimseyecekleri, yeni nesil ile iyi bir iletişim kurmak için seçilecek konuların neler olabileceği, eğer bir ğretmen ve ğrenci arasında sorun yaşanırsa öğretmenin mi yoksa öğrencinin mi yanında olmayı tercih edecekleri, eğitim felsefelerinin ne olduğu üzerine sorular yöneltilmektedir. Böylece hem teorik hem pratik için yeterlikler ölçülebilmektedir. Bugün Türkiye'nin standart lme parametrelerinin bulunmaması, görevlendirme süreçlerinde temel kavramlara dayalı yzeyssel değerlendirmelerin yapılmasına neden olmaktadır. Fakat yürürlükte olan uygulamaların revize edilerek yeniden entegrasyonunun sağlanması bile sisteme katkı sağlayabilir. 2006 yılında yürürlüğe giren Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul Ve Esaslar Yönetmeliği'ne göre, okul yöneticileri okulları için 5 yıllık stratejik planlar hazırlamaktadır. Bu stratejik planları hazırlandıktan sonra kontrolünün sağlanması ve 5 yıl sonunda okul yöneticilerinin belirledikleri hedeflere ne kadar ulaştıklarının ölçülmesi dahi, okul yöneticilerinin niteliği ve gelişimi konusunda bilgi verecektir.

Öte yandan, 1999 yılında yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ne göre, eğitim yönetimi görevlerine atanma ve yükseltilme için hizmet içi eğitim zorunluluğu bulunmaktaydı. Bunun yanı sıra Yönetici Seçme Sınavından en az 70 almaları ön koşulu aranırken, yüksek lisans yapmış olmak ve eğitim, ğretim, yönetim, işletmecilik gibi alanlarda yayınlanmış eseri olmak tercih nedeni sayılmaktaydı. Bakanlık, eğitim yöneticisi adaylarını sınavın da dahil olduğu değerlendirmelerle seçtikten sonra, atamalarını üniversitelerin işbirliği ile 2 aylık bir eğitimden sonra gerekleştiryordu. Geçmişteki bu sürecin yeterliliği ve verimliliği tartışmaya açıktır, ancak geçmişte yürürlükte olan bu yönetmeliğe bakıldığında Türkiye'nin eğitim yöneticilerinin seçimleri ve atanmalarındaki niteliğin geriye gittiği görülmektedir. şu anki uygulamada eğitim yöneticiliği atamaları bir görevlendirme olarak ilerlemektedir ve eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşmadan ve profesyonellikten uzaklaşılmaktadır.

Ülkemizde eğitim yöneticilerinin eğitim ve görevlendirme süreçlerine bakıldığında, dünyadaki yönelimlerden oldukça uzak olduğu söylenbilir. 10.06.2014 tarihinde yayınlanarak yürürlüğe giren Yönetici Görevlendirme - Atama Yönetmeliğine göre,

okullarda müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak görev yapmak için, bakanlık kadrolarında öğretmen olarak asaleten en az dört yıl, müdür olarak görev yapmak için ise en az sekiz yıl çalışmış olmak yeterlidir. İlk defa veya yeniden müdür olarak görevlendirilmek isteyenler, müdürlük görev süresinin uzatılmasından sonra, müdürlük norm kadrosu boş kalan eğitim kurumlarında görevlendirilmektedir. Bu görevlendirmelerde müdür adayları aldıkları eğitimler, ödüller, cezalar ve hizmetleri üzerinden puanlandırılır. Bu puanlandırma sonucunda belirli sayıda aday sözlü sınava alınmaktadır. Sözlü sınavda adayların; analitik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti (%50), temsil kabiliyeti ve liyakat düzeyi (%10), muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi (%10), iletişim becerileri (%10), özgüveni ve ikna kabiliyeti (%10), ve genel kültürü (%10) oluşturulan komisyon tarafından değerlendirilmektedir. Bu sözlü sınavda 70 ve üzeri puan alanlar, başarılı kabul edilmekte, puan üstünlüğüne göre tercihleri de dikkate alınarak, il milli eğitim müdürünün teklifi ve valinin onayı ile müdür olarak görevlendirilmektedir.

Aynı kurumda en az 8 yıl aynı unvanla görev yapan müdürler, bulunduğu eğitim kurumunda görev alamamaktadır. Ayrıca aynı okulda 4 yıl müdürlük yapan eğitim yöneticileri de, yeniden değerlendirme içine alınmaktadır. Dört yıllık görev süresi sona ermesine rağmen halen görev yapmakta oldukları eğitim kurumundaki görevlerinin uzatılmasını isteyen müdürlerden, değerlendirmeler sonucunda 100 üzerinden 75 ve daha üstü puan alanların, il milli eğitim müdürünün teklifi ve valinin onayıyla görev süreleri uzatılmaktadır. Bu değerlendirmelerde okullardaki öğretmenlerin, okul aile birliğinin ve okul öğrenci meclis başkanının değerlendirmeleri dikkate alınmaktadır, fakat puan ağırlığı ilçe milli eğitim müdürünün, insan kaynaklarından sorumlu il milli eğitim şube müdürünün ve ilgili eğitim kurumundan sorumlu ilçe milli eğitim şube müdürünün değerlendirmesi ile sağlanmaktadır. Aynı değerlendirme kriterleri müdürlük görevini, görev yaptıkları kurum dışında uzatmak isteyen okul müdürleri için de geçerlidir. Bu değerlendirmede başarılı olan müdürlerin görevlendirmeleri gerçekleştirilmekte, başarılı olamayan müdürler ise, öğretmen olarak görevlerine devam etmektedir.

Şu an yürürlükte olan bu sistem değerlendirildiğinde, yöneticilerin görevlendirilme sürecinin tamamen bürokratik işlemler meselesi gibi ele alındığı görülmektedir. Buna ilaven eğitim yöneticisi niteliğine yönelik bir tanıma da yer verilmemekte, eğitim yöneticilerinin atanma kriterlerinin birçok aksaklığa neden olacağı dikkat çekmektedir. Daha önce belirtildiği üzere iyi bir öğretmen olmak, kişinin iyi bir eğitim yöneticisi olacağı anlamına gelmemektedir. Bu nedenle bir kişinin müdür olarak atanması için 8 yıl öğretmenlik yapması ve sonrasında alınan eğitim, ödül, ceza ve hizmetlerle bir puanlandırma yapıp sözlü sınava alınması yeterli ölçmek noktasında rasyonel değildir. Sözlü sınav sorularının içeriği genel konulara referans verilerek geçiştirilmektedir. Bir çözüm önerisi olarak uluslararası alanda sıklıkla kullanılan özel veya üniversite destekli komisyonlar aracılığı ile standart ölçme değerlendirme uygulamalarının yapılması hem nitelik ve özelliklerin kesin saptanabilmesi hem de adil bir süreç işletilebilmesi için oldukça önemlidir.

---

Mevcut eğitim yöneticisi seçim sisteminde, kişilerin vasıflarının etkili olmadığı ve adil bir sürecin işlemediği verilerle ortaya konabilecek niteliktedir. Çünkü yeni yönetmelik kamuoyunda sıkça tartışılan sendikal hareketlerin etki gücünü oldukça yükseltmekte ve süreci manipüle edecek boyuta ulaştırmaktadır. Bu durum müdür atamalarında mülakatın yoğun etkisini göstermekte, seçim sistem liyakati arka plana atmakta ve eğitim sistemine yönelik adalet duygusunu zayıflatmaktadır. Buna ilaveten, il ve ilçe yönetimleri değiştirildikten yaklaşık iki ay sonra okul müdürlerinin yeni yöneticiler tarafından değerlendirmeye tabi tutulması, etik bir sürecin işlemediğini de gözler önüne sermektedir. Kişilerin göreve getirilme koşulu, görevini ifa ederken dikkate alacağı unsur haline geldiğinden, kişilerin diğer kriterleri göz ardı etmesine sebebiyet vermekte, böylece müdürlerden beklenen eğitim öğretim sürecinin kalitesini arttırmaya yönelik çalışmalar ikincilleşmektedir. Bakanlığın imajını zedeleyecek uygulamalara yer verilmemesi meslek saygınlığı açısından önem taşımaktadır. Bu tür uygulamalar karşıtını doğuran politikalara ve farklı dönemlerde okulların farklı şekilde siyasallaşmasına yol açabilir.



### 3. 1. ÖNERİLER

- ▶ Okul yöneticiliği ve öğretmenlik ayrı mesleklerdir. Öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve donanımlar farklıdır. Bu nedenle, eğitim yöneticilerinin sahip olmaları beklenen standartlar/yeterlikler bilimsel olarak belirlenmeli ve eğitim yöneticiliği profesyonelleştirilmelidir.
- ▶ MEB, büyük il ve ilçelerdeki birkaç okulunda eğitim ve öğretimden sorumlu “eğitim yöneticisi”; okulun ısıtma, temizlik, güvenlik vb. sorumlu “işletme müdürü” uygulamalarını pilot uygulama düzeyinde test etmelidir.
- ▶ Profesyonelleşmenin gerçekleştirilmesi ve bundan sonraki önerilerin sistematik bir yapıda ilerletilmesi için bir strateji ortaya konulmalıdır. Bu stratejide öğretmen yöneticisinden beklenen özellikleri kapsayacak amaç ve eylem bütünselliğinin korunmasına dikkat edilmelidir.
- ▶ Eğitim yöneticiliğine öğretmenliğin kaynaklık etmesi verimi arttıracak olsa da, öğretmenlik deneyimi sonrasında eğitim yöneticisi olarak atanacak kişilere uygulama ağırlıklı eğitim verilmesi gerekmektedir. Eğitimlerin planlamasında belirlenecek yeterlikler/standartlar baz alınmalıdır.
- ▶ Öğretmenlik ve yöneticiliğin farklı meslekler olduğu kabulünden hareketle, iyi yönetici olmadığı tespit edilen kişilerin öğretmenliğe yönltilmesi doğru bir yaklaşım değildir. İyi bir öğretmenin iyi bir yönetici olmayacağı aşikar olduğundan, iyi yönetici olmayan kişilerin de öğretmen olması sorgulanmalıdır.
- ▶ Yöneticilerin atanması ve yetiştirilmesinde, ortaya konulan standartların asgari göstergeleri göz önünde bulundurulmalıdır. Yöneticilerin eğitimlerinde de bu sahip oldukları yeterlikleri geliştirmek adına planlamalar yapılmalıdır.
  - » Bu kapsamda hizmet içi eğitimlerin kapsamı genişletilerek, var olan eğitim yöneticilerinin de gelişimlerini destekleyecek bir yapı kurgulanmalıdır.
  - » Eğitim yöneticisinin katı bürokratik kurallardan kurtulması ve toplumun okuldan beklentilerine cevap verebilecek düzeyde kendini geliştirmesi gerekmektedir. Başka bir deyişle eğitim yöneticileri vizyon ve misyon belirleyebilmeli ve uygulamaya koyabilmelidir.
- ▶ Eğitim yöneticisi olabilme ön koşullarında, eğitim yönetimi öncelikli olmak üzere eğitim alanında lisansüstü derecesine sahip olma şartı aranmalıdır.
- ▶ Lisansüstü eğitimlerin içerikleri kuram ağırlıklı eğitimden kurtarılmalı, okul içindeki yaşamı ön plana alacak şekilde yeniden kurgulanmalıdır. Mevcut programlar da bu bakış açısı ile revizyondan geçirilmelidir.
- ▶ Mevcut eğitim yöneticilerinin ise, iki yıl içinde tezsiz yüksek lisans düzeyine ulaşacak kadar eğitim görmesi okullarımızın kalitesini arttıracaktır. Yapılacak uzaktan ve yüz yüze faaliyetlerle beslenecek boylamsal bir çalışma, okulların kalitesini arttırmada etkin olabilecektir. Bu tür projelerin resmi kanallardan ziyade, bakanlığın icazetiyle sivil toplum tarafından yürütülmesi daha etkili olmaktadır.

- 
- ▶ Yöneticilerin seçimi sırasında yazılı ve sözlü sınavlar yapılacak ise, sınavların içerikleri konusunda net tanımlar sunulmalı ve sözlü sınav ağırlıkları düşürülmelidir.
  - ▶ Merkezde görev yapan eğitim yöneticilerinin yetkinlikleri belirlenmelidir. Görevlerine devam eden merkez yöneticileri de, belirli bir akreditasyondan geçirilmelidir. Eğitimin, diğer alanlardan da beslenmesinin önünü açmak adına, farklı alanlardan kişilere de alan açarak imkan verilmelidir. Ancak eğitimle doğrudan ilgili alanlarda eğitimci olma kriteri aranmalıdır.
  - ▶ Eğitim yöneticilerinin rotasyonları olumlu görülse de, rotasyonun ve değerlendirme sonrasında yöneticiliğe devam etmemesine karar verilen yöneticilerin, öğretmenlik mesleğine geri dönmeleri bir cezalandırma olarak sunulmamalıdır.
  - ▶ Yöneticilerin merkezi ve ademi-merkeziyetçi yapıdaki yönetim modellerinin avantajlarını bir arada kullanabilmesi için, merkezi-yerinden yönetim modeli geliştirilmeli, okul eğitim yöneticilerinin yetki ve sorumluluk alanları genişletilmeli, hesap verebilirlik kriterleri netleştirilmelidir.
  - ▶ Eğitim yöneticiliğinde de atama-yükseltme-kariyer sistemi oluşturulmalıdır. Bu sistemin oluşturulması için de standartları/yeterlikleri kariyer basamaklarına göre sınıflandırılmalıdır. Böylece kişiler sahip olmaları gereken yeterlik ve yetkinlikleri bilerek, bu yolda kendilerini geliştirme imkanına sahip olabilir.
  - ▶ Otomasyon ve teknoloji destekli uygulamalar ve alt yapı ile yönetim verimi artırılmalıdır.
  - ▶ Yerinde planlama ve bütçelendirme ihtiyaç analizi ile okul yönetiminin tasarlanması kolaylaştırılmalıdır.

### 4. OKUL GÜVENLİĞİ

Günümüzde eğitimin niteliği, eğitim-öğretim faaliyetlerinin özü olması nedeniyle öncelikli olarak ele alınmaktadır. Fakat eğitim ekosisteminin içerisinde yer alan öğrenci, öğretmen, yönetici, aile ve diğer aktörlerin fiziksel, sosyal ve psikolojik güvenliğini garanti altına alan, öğrenme ve öğretme sürecini destekleyen sağlıklı okul iklimi oluşturulmadan, nitelikli, etkin ve verimli bir eğitim-öğretim faaliyetinin sürdürülmesinden bahsetmek mümkün değildir. Son yıllarda okul güvenliğine ilişkin yapılan araştırmalar, okulların güvenlik düzeyinde belirgin düşüşler yaşandığını, paydaşlar ve toplum tarafından artık okulların güvenli yerler olarak algılanmadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bir eğitim sisteminden beklenen, güvenlikten ne anlaşılması gerektiği ve nasıl sağlanacağı konusundaki tartışmalar ışığında; felsefe, kuram ve pratiği bir bütün olarak ele alan, standartları, kapsamı ve göstergeleri belirlenmiş, sistematik bir güvenlik yaklaşımına, modeline ve stratejisine sahip olmasıdır.

Dünyada çapında toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına göre okul güvenliğine ilişkin farklı yaşamlar ve farklı modeller ortaya konmaktadır. Örneğin; Orta Avrupa ülkelerinde okul ortamının bilgiye dayalı ve kurallara bağlı olması üzerinden bir okul güvenliği anlayışı ön plana çıkarılmaktadır. Diğer bir deyişle güvenlik, işbirliği esasına dayalı olarak toplum, okul, yönetim, öğretmen ve öğrencinin bilgiyi bir kurallar manzumesi içerisinde yapılandırması temelinde sağlanmaktadır. Bu noktada okulların küçük ve işletilebilir olma özelliği önemsenmektedir. Kuzey Amerika'da Orta Avrupa'ya benzer bir okul güvenliği anlayışı işletilmekte fakat daha geniş bir yelpaze içerisinde şekillenmektedir. Bu kapsamda çeşitli teorilerden bahsetmek mümkündür; seçim teorisi, kontrol teorisi, kurumsal etkenler teorisi ve sosyal çözülme teorisi bunlar arasında sayılabilir. Teorilere paralel olarak geliştirilen okul güvenliği kavramsallaştırması uygulamaya konurken, farklı okul modellerinin önerilmesine de katkı sağlamaktadır. Afrika'da ise daha çok negatif güvenlik anlayışının baskın olduğundan bahsedilebilir çünkü okul güvenliği fiziksel güvenlik seviyesinden iyi olma hali ve pozitif güvenlik düzeyine geçememektedir. Burada yoğunluklu olarak şiddetten, saldırıdan, terörden korunmak gibi başlıklar öncelikli durmaktadır. Uluslararası uygulamalar karşılaştırıldığında; güçlü otorite algısının pekiştirildiği toplumlarda polis, asker gibi güvenlik güçleri ön plana çıkmaktadır ve bu durum, okul güvenliği kavramının yapılandırılma biçimlerine de yansımaktadır.

Türk eğitim sisteminde, 'güvenli okul' genellikle fiziksel güvenlik ve asayiş kavramları çerçevesinde ele alınmakta ve negatif, yani kişi koruma odaklı güvenlik anlayışına paralellik göstermektedir. Okul içerisindeki fiziksel güvenliği düzenleyen yönetmelikler; eğitim binaları, katlar, yangın merdivenleri, bahçe büyüklükleri, kapılar, merdivenler, kullanılacak malzemelerle ilgili kuralları, bina güvenliği ve doğal afetlerle ilgili stratejileri belirlerken, fiziksel güvenlik anlayışı biçimsel özelliklere indirgenmektedir. Asayiş ise; alkol, sigara, uyuşturucu kullanımı ve şiddet gibi sosyal sorunların önüne geçilmesi ile ilgili önemlerin alınması ve/veya engellenmesi ile ilişkilidir. Bu noktada yasal düzenlemelerle doğrudan ilişki kurulmaktadır. Yönetmeliklerde öğrencilerin korunması; aile içinde ve dışında şiddete maruz kalımı, ilgisizlik, zorlama, madde bağımlılığı, cinsel istismar gibi olumsuz

durum ve davranışlardan korunması; öğrenciler arasında fiziksel ve ruhsal yönden zarar verici durumların oluşmasının engellenmesi gibi tedbirlerin alınması öngörülmüştür. Bu konuda karara bağlanan uluslararası sözleşmeler, yasalar, yönetmelikler, genelgeler ve projeler<sup>1</sup> güvenli bir ortamı yaratılmasından ve aktörlerin kendi güvenliğini sağlamasından ziyade, öğrencilerin başkaları tarafından korunması yönünde atılan adımları içermektedir. Bu adımlar başlangıç aşaması olarak olumlu sayılabilecek olsa da, tedbir ve kararların uygulamaya nasıl yansıdığı dikkatle ölçülmeli, sınırlı güvenlik anlayışının ve kapsamının nasıl daha fazla genişletilebileceği tartışmaya açılmalıdır.

Sınırlı fiziksel güvenlik kapsamında çocuklar, duvarlar, yetişkinler ve güvenlik görevleriyle dışarıdan gelecek tehlikelerden korunan, ikincil konumdaki öznelere haline getirilmektedir. Fiziksel ve asayiş bakımından güvenliğin sağlanması ve sürdürülebilir kılınması, eğitim ekosistemi içerisindeki paydaşların iyi olma hallerinde ve potansiyellerini gerçekleştirmelerinde önemli ve olumlu etkilere sahiptir, ancak tek başına yeterli değildir.

Fiziksel güvenlik öğrencinin hem okul dışındaki hem de okul ve sınıf içindeki güvenliğini kapsamaktadır. Okul ve özel alan arasındaki tüm süreç ve etkenler güvenliğin parçasıdır, bu noktada tüm alt boyutlarıyla okul yolu güvenliği ve okul sağlığı kavramları açıklayıcı olmaktadır. Aynı zamanda bir okulun fiziksel olarak güvenli olması; doğal afetler ve acil durumlar karşısında güvenliğin sağlanması; fiziksel, zihinsel ve duygusal sağlığın korunması; her türlü şiddet ve suçun; sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımının; zorbalık, saldırganlık, dışla(n)ma, aşağılanma gibi olumsuz davranışların; cinsel, etnik, siyasi, dini ya da benzeri kimliklerle ilgili nefret suçlarının engellenmesi ve/veya olmaması anlamını taşımaktadır.

Okulun fiziksel güvenliğini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında okulun konumu, okulun iç ve dış fiziksel çevresi sayılabilir. Okullar içinde bulunduğu mahalle veya bölge ile bir komşuluk yapılanması içerisinde hareket etmektedir. Dolayısıyla “güvenli okul” sadece fiziksel anlamda belirli risklerin bertaraf edildiği değil, bir okulun ilişkili olduğu her alanda öğrencinin, öğretmenin, yöneticinin ve diğer paydaşların güven duygusunu hissedebildiği, içerisinde “ben burada güvendeyim” duygusunu koruyabildiği okuldur denebilir. Bu duygunun varlığı, güvenlik kavramını tümleyen önemli parçalardan birisidir.

<sup>1</sup> Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme; Çocuk Haklarının Kullanılmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi ve Ek Çocuk Satışı, Çocuk Fahişeliği ve Çocuk Pornografisi ile İlgili İhtiyari Protokol; 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği; Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği; Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği; Millî Eğitim Bakanlığı Taşımali İlköğretim Yönetmeliği; Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliği; Millî Eğitim Bakanlığı “Taşımali İlköğretim” 2007/53 Nolu Genelge; Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliği; Çocuk ve Gençlik Merkezleri Yönetmeliği; Binaların Yangından Korunması Hakkında Yönetmelik; MEB Yangın Önleme ve Söndürme Yönergesi; Deprem Bölgelerinde Yapılacak Binalar Hakkında Yönetmelik; Okul-Aile Birliği Yönetmeliği; Millî Eğitim Bakanlığı’nın Güvenliği Artırılmış Eğitim Ortamlarını Sağlamak İçin Çıkarıldığı Genelgeler; MEB ve İçişleri Bakanlığı Arasında, “Okullarda Güvenli Ortamın Sağlanmasına Yönelik Koruyucu ve Önleyici Tedbirlerin Artırılmasına İlişkin İşbirliği Protokolü” Genelgesi; Okullardaki Ortak Kullanım Alanlarının Hijyeni; Okul Kantinlerinin Denetimi ve Uyulacak Hijyen Kuralları; İlköğretim Kurumları, Ortaöğretim Kurumları Spor Yarışmaları Yönergesi; Koruyucu Güvenlik Özel Talimatı; Okullarda Sivil Savunma Kolu Kurulması; Müfredatlarda Güvenlik; MEB ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Arasında “Mesleki ve Teknik Öğretim Kurumlarında İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi İşbirliği Protokolü” ve “Öğrencilerde Sosyal Güvenlik Bilincini Oluşturmaya ve Geliştirmeye Yönelik İşbirliği Protokolü”; MEB ile Sağlık Bakanlığı Arasında “Okullarda Uygulanacak Beyaz Bayrak İşbirliği Protokolü; Okul Sağlığı Projesi, MEB ile Sağlık Bakanlığı Arasında “Okul Sağlığı Hizmetleri İşbirliği Protokolü; Okul Sağlığı ile İlgili Diğer Projeler (Detaylar İçin: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) “Okulda Güvenlik Sorununa Yol Açan Etkenlerin Belirlenmesi” Hazırlayan Ferhat Erol, 2009, Sf-22-36)

Bugün için üzerinde oybirliğine varılmış bir okul güvenliği tanımı oluşturulmamıştır. Buna rağmen, okul güvenliği kavramsallaştırmasında en çok referans verilen kavram ve ilkeler arasında;

- paydaşların iyi olma halinin gözetilmesi,
- fiziksel ve psikolojik sağlığın korunması ve geliştirilmesi,
- eğitim-öğretimi ve akademik başarıyı olumlu etkileyecek bir atmosferin yaratılması,
- bireyler arasında görev ve sorumluluklar çerçevesinde bir ilişki kurulması,
- demokratik, adil ve eşit ilişkiler bütünüünün varlığı,
- etik topluluk anlayışının oluşturulması ve desteklenmesi,
- öğrencilerin yönlendirme ve kontrol edilme etkisine maruz kaldıkları okulda “varlık” ve “kişilik temsillerinin” kendilerini güvende hissetmelerine engel olmaması

sayılabilir. Bu özellikler olumlu ve pozitif bir güvenlik anlayışı üzerine kurulu olmakla beraber, bireylerin iyi olma halini ve fiziksel güvenliğini de bir arada ele almaktadır. Pozitif güvenlik, gelişim odaklı uygulamaları merkezine koymaktadır.

Okul güvenliği kavramı toplumda çocuklara yönelik gelişen fiziki koruma temelli kaygılarla tek boyutlu bir çağrışım oluşturmaktadır. İşin bu kısmı önemli olmakla birlikte, oluşturduğu sınırlı algı Şuranın katkısı ile giderilebilir. Çünkü bahsedilen sınırlılık toplumsal ve uzman algısını olumsuz yönde pekiştirmektedir ve çözüm ortamının oluşmasında yeterli olmamaktadır. Örneğin hayatında fiziksel istismara sahip kalan çocuk sayısı, duygusal şiddete maruz kalanlardan daha azdır. Duygusal ve psikolojik şiddet türleri çoğu zaman aileler ve öğretmenler tarafından bir davranış kontrol sistemi olarak kullanılmaktadır. Kişilik bozukluğu, duygusal bozukluk, hastalıklı rekabetçilik, öfke, saldırganlık, intihar, madde kullanma eğilimi ve toplumsal huzuru ve sosyal uyumu bozucu davranış, psikolojik güven ortamının sağlanamamasına bağlı kalarak gelişmektedir. Dolayısıyla güvenlik sorunları karşısında fiziksel sorunlar ve önlemler, insani tüm özelliklerle yan yana ele alınmak zorundadır.

Güvenliğin ve güvenli okulun temini için beklenen sistematik yaklaşım, hem pozitif ve negatif güvenlik boyutlarını, hem de paydaşların iyi olma hallerini dengede tutacak ve bireylerin sadece korunduğu değil, aktif olarak kendi güvenliklerini de sağlayabilecekleri düzeye ulaşmalarına hizmet edecek şekilde olmalıdır. Bu dengenin kurulması sürdürülebilir bir güvenlik anlayışının oluşmasında başat rol oynamaktadır ve aynı zamanda bir bütün halinde işleyen ekosistemin yaratılmasının da önkoşuludur. Böylece bilişsel işlevler, fiziksel sağlık ve gelişim, davranışsal/duygusal işlevler ve sosyal işlevler başlıkları altında değerlendirilen iyi olma hali bir bütün olarak korunacaktır.

---

Özellikle öğrenciler üzerinden değerlendirildiğinde; gençlerin ve çocukların okulda karşılaştıkları problemler, etkisi hayat boyu devam eden sonuçlar doğurabilmekte ve okulda, iş hayatında ya da sosyal yaşantıdaki başarıları etkileme potansiyele sahip olabilmektedir. Bu nedenle, bu dört ana başlığı bir bütün olarak ele almak, hem okul ve sistem düzeyinde refahın sağlanabilmesi, hem de eğitim-öğretim faaliyet ve sürecinin öğrenci ve ailelerin hayatlarında olumlu çıktılar üretebilmesi için bir zorunluluktur.

Bu noktada okul iklimi önemli bir yer tutmaktadır. Okul iklimi üzerinde etkili olan ana etmenler arasında eğitim odaklı olmak, bireyin potansiyelini ve akademik başarısını yükseltmek, okul ve paydaşlar arasındaki ilişkiyi güçlendirmek, ortak değer ve ilkelere dayanarak beklenti, sorumluluk ve kurallar bütününe bağlı bir sistemi yaşatmak sayılabilir. Böylece tutumlar, davranışlar, yönetim anlayışı ve ortak vizyon çerçevesinde ideal bir okul iklimi yaratılabilecektir. Bu ve benzeri faktörler, okulun işlevlerini sağlıklı bir biçimde düzenliyor, öğrencilerde ve diğer paydaşlarda ait olma, sevme ve sevilme ihtiyacı karşılanacak ve güven duygusu oluşacaktır. Bunun sonucunda ise, bireyler güvenli bir ortamda olduklarını algılayacak ve güvenli davranışlar sergileyecek; olumlu ve sağlıklı bir okul ortamının inşa edilmesi, okul güvenliğini pekiştirecektir. Fakat okul ortamı güvenli bir ortam olarak algılanmıyor ise, tüm paydaşların davranışları güvensizliği besleme yoluna gidecektir.

İstenen okul iklimi yaratılırken, çocukların güçlü yönlerinin, olumlu davranışlarının, hâlihazırda sahip oldukları olumlu potansiyellerin ön plana çıkarılması gerekmektedir, bu nedenle de öğretmenlere ve eğitim liderlerine önemli roller düşmektedir. Bu iklimi beslemek ve sürdürülebilir kılmak için öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer paydaşların sahip olmaları gereken özellikleri, sorumlulukları ve görevleri, hem eğitim öğretimin niteliği, hem de okul ikliminin korunması noktasında belirleyicidir. Okul iklimi içerisinde referans verilen felsefi temelli değer ve ilkelerin, öğretmen ve yöneticilerin eğitiminde ve istihdamında gözetilmesi gerekmektedir. Aynı şekilde hem bilgi hem de bir kültür olarak bu kompleks güvenlik anlayışının müfredatla desteklenmesi etkili olmaktadır. Öğretim programlarının felsefesi, misyonu, vizyonu, amaç ve hedefleri, derslerin kapsamı, kazanımları vb. tüm alt başlıklar güvenliği dikkate alarak yapılandırılmalıdır.

Okul iklimi kapsamında öğrenci, öğretmen ve okul personeli arasında işbirliği ve demokratik bir yapılanma oluşturulması beklenmektedir. Akademik başarı ve eğitim için dayanışma odaklı, aile ve toplumun da dâhil olduğu kolektif bir yapılanmanın zarureti ve herkesin okulda ortak bir amaç için bulunduğu algısı pekiştirilmelidir. Ancak bu şekilde okul iklimini bozacak her türlü etken ve problem için toplu sorun çözüm modelleri oluşturulabilir ve paydaşlar arasında bir eşgüdümden bahsedilebilir. Okul iklimini geliştirecek adımlarda öğrencilerin adaptasyonunu sağlayacak uygulamalar ve mevcut iklimi korumak için ödüllendirici ve teşvik edici faaliyetler oluşturmak ayrıca önemlidir.

İstenen güvenli okul iklimi aynı zamanda öğrenciler arasında bir güvenlik anlayışının da oluşturulmasını gerektirmektedir. Okul iklimini tehdit edici unsurların başında şiddet kadar zorbalık da öncelikli olarak ele alınması gereken çatışma alanlarından biridir. Zorbalık sadece öğrenciler arasında veya öğrencilerle diğer paydaşlar arasında yaşanan bir şiddet türü olarak sınırlandırılmamalıdır. Zorbalık bir insanın belirli bir süre boyunca, tekrar edecek şekilde kişi veya grupların fiziksel, duygusal veya psikolojik olarak olumsuz davranışlarına maruz kalması olarak tanımlanabilmektedir. Zorbalık içerisinde fiziksel şiddet türleri; küçük düşürücü, aşağılayıcı davranış ve tutumlarla maddi veya manevi zarar üzerinden güç ilişkisi oluşturmak örnek olarak verilebilir ve siber zorbalık da bu kapsamda ele alınabilir. Zorbalık tepkisel olabileceği gibi bir iletişim kurma yöntemi olarak da okunabilir. Öğrencilerin bu anlamda yakından takip edilmesi ve hangi tutumun baskın olduğuna odaklanarak çözüm sürecinin işletilmesi, problemin ortadan kaldırılmasında etkilidir. Bu noktada zorbalığa uğrayan kişi veya kişilerin kurallar, sorumluluklar, güvenlik tehdidinde yapılması gerekenler konusunda bilgi sahibi olması önkoşulu bulunmaktadır. Çünkü okul ikliminde asli güvenlik, vurgulandığı üzere her bireyin aktif olarak kendini koruyabildiği bir düzeni de ifade etmektedir.

Öğrenciler arasındaki güvenlik sorunları, fiziksel güvenlik sorunları kadar görünür olmadığı için tespit edilmesi ve çözülmesi daha uzun bir süreç gerektirebilir. Fakat öğrencilere bahsedilen kapsamda bir güvenlik anlayışı ve okul kültürü verildiğinde, çözüm odaklı bir sürecin işletilmesi daha mümkün olacaktır. Örneğin öğrenciler arasındaki iletişimin artırılması, birbirlerine karşı sorumlulukları, sevgi, saygı ve işbirliği anlayışının pekiştirilmesi, çatışma çözümü ve çatışma yönetimi ile ilgili destek verilmesi bu anlamda iyi bir başlangıç sayılabilir. Bu kavramlar üzerine yapılacak çalışmalar, okullarda yaşanan pek çok güvenlik probleminin çözümüne ışık tutabilir.

Mevcut sistem içerisinde çocukların kendilerini ifade etmelerine tam anlamıyla izin verilmediği ve böyle bir ortamın yaratılmadığı söylenebilir. Okul içerisinde yetişkinler otorite merkezi olarak, soruna el atan, cezayı belirleyen, haklıyı haksızı ayıran, bazen azarlayan ve nadir de olsa diyalog yaratan bir sorun çözme mekanizması işletmektedir. Bu da çoğu zaman çocuklar arasında daha yoğun ve sert çatışmaların yaşanmasına neden olabilmektedir.

---

Akran arabuluculuğu, bireylerin iyi olma halinde veya pozitif güvenlik anlayışında zorbalık ve benzeri psiko-sosyal problemlere çözüme dönük bir süreç sunmaktadır. Kendisini ifade etmesine izin verilmeyen ya da kendisini ifade etmesine olanak sağlayacak okul ortamından yoksun bir çocuğun, kendisini güvende hissetmesi mümkün değildir. Çocuklar öfke kontrolünden, iletişim becerilerine kadar pek çok beceriyi okullarda kazanmaktadır ve bunlar psikolojik iyi olma haliyle beraber gelişim göstermektedir. Bu noktada, okul güvenliği kavramı ele alınırken çocukların psikolojik iyi olma halinin yanı sıra, okul güvenliği kavramının bir parçası olarak; akran arabuluculuğu, barış eğitimi, anlaşmazlık çözümü ve çatışmasızlık eğitimi ön plana çıkarılmalıdır. Bu eğitimler öğrencilerin öz güvenlerini ve öz saygılarını artırabilir; kendilerini ifade etme, iletişim ve empati kurabilme becerilerini geliştirebilir; öğrenci kavgalarını ve anlaşmazlıklarını azaltabilir. Akran buluculuğu sayesinde öğrenci, kendinden büyük bir kişi yerine, kendisi ya da akranın kolaylaştırıcılığında çatışmalarını çözerek, yapıcı ve barışçıl çözüm becerileri geliştirme konusunda yeterliliğini ve gücünü artıracaktır. Bu sayede öğretmen ve eğitim liderleri öğrenciler arasındaki problemleri karşısında taraf olmaktansa, saydam bir moderatör rolü oynayabilir.

Tüm bu faktörler düşünerek oluşturulacak güvenli bir okul için aşağıdaki özellikler sıralanabilir ve belirlenecek politikaların zeminini oluşturabilir.



#### 4. 1. GÜVENLİ OKULUN ÖZELLİKLERİ

- ▶ Okul ortamı içerisindeki tüm öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personelin kendini güvende hissettiği, huzurlu ve mutlu olabildiği bir ortam sağlanır.
- ▶ Sadece okul içerisindeki kişiler tarafından değil, aynı zamanda okul dışında yer alan paydaşlar tarafından da okul güvenli, huzurlu ve mutlu bir ortam olarak algılanır.
- ▶ Okul içerisinde ve çevresinde tüm fiziksel güvenlikle ilgili önlemler alınır. İlgili sorunların tespiti için çaba harcanır, inceleme yapılır, çözüm süreci oluşturulur. Bunun için özellikle eğitim yöneticileri ile veliler, okulun içerisinde bulunduğu bölgedeki kişiler ve kurumlar arasında ileri düzey ilişki yapıları oluşturulur.
- ▶ Güvenliğin korunmasında herkese aktif rol düşer.
- ▶ Doğal afet ve oluşabilecek acil durumlar karşısında uygulanacak güvenlik planı vardır ve önceden tüm paydaşlar bununla ilgili olarak bilgilendirilir.
- ▶ Okul içerisindeki suçlar, şiddet, disiplin, devam ve okul terk, vandalizm, uyuşturucu, silah ve alet kullanımı; depresyon, intihar gibi psikolojik sorunlar; taciz, istismar ve ihmâl gibi konularda sorun tespit, çözüm ve destek süreçlerinde başvurulacak yaklaşım ve uygulamalar önceden basamkalandırılır. İlgili kişiler, göstergeler ve ortaya konacak yaklaşımlara hâkim olabilmek için profesyonel olarak yetiştirilir.
- ▶ Olumlu okul iklimi anlayışı yaratılmıştır. Yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer personelin tutum ve davranışları daha pozitif hale getirilmiştir.
- ▶ Paydaşların potansiyellerini açığa çıkarmasında etkili olacak bir atmosfer yaratılmıştır.
- ▶ Eğitim ve akademik performans odaklılık asıl amaçtır. Okulun tüm paydaşları bu amacı yerine getirmek için bir aradadır.
- ▶ Eğitim sürecindeki her ögenin niteliğinin yeterliliği garanti altına alınır.
- ▶ Akademik başarısızlığı ortadan kaldırılacak her türlü tedbir alınır ve gerekli destek sağlanır.
- ▶ Her bireyin eğitsel ihtiyaçları gözetilerek eğitim süreci bireyselleştirilir.
- ▶ Okul içerisindeki paydaşlar kadar aile ve okulun içinde olduğu toplum da, okulun güvenliği ve akademik performansı için katkı gösterir.
- ▶ Öğrencilerden beklenen davranışlar, sorumluluklar ve uymaları gereken kurallar vardır. Okul içerisindeki tüm kurallar önceden belirlenmiştir ve tüm öğrenciler bu kurallardan haberdardır. Bunlardan hiçbirini dayatıcı, kural koyucu ve tek yönlü değildir.

- 
- ▶ Öğrencilerden beklenen davranış, sorumluluk ve kurallar uygulamaya konmuştur ve aksaklık yaratabilecek tüm engeller ortadan kaldırılmıştır.
  - ▶ Tüm öğrencilere eşit yaklaşılır. Hiçbir öğrenci belirlenen kural ve davranışlardan muaf değildir.
  - ▶ Çelişen beklentiler, cezalar ve yaptırımlar yoktur.
  - ▶ Göz ardı etmek, görmezden gelmek, hatalı olan davranışlar ve tutumlar karşısında sessiz kalmak gibi, okul güvenliğini tehdit eden tutumlar kabul edilmez. Olumlu tutumların önemi ve benzer uduurmlar karşısında ne yapılması gerektiği izah edilir. Durumun olası negatif sonuçlarından kaçınmak için önlemler alınır.
  - ▶ Bütün öğrenciler eşittir. Belirlenen kurallar ve beklenen davranışlar karşısında herkese eşit ve adil davranılır. Öğrencilerin fiziksel, sosyo-kültürel ve ekonomik arka planları nedeniyle ayırım yapılmaz. Örneğin ulus, sınıf, din, etnisite, cinsiyet, cinsel tercihler ve her türlü bireysel farklılığa karşı saygı duyulur.
  - ▶ Okul kültürünün pekiştirilmesi için sorumluluk, düzen, saygı, sevgi, işbirliği, dayanışma, dürüstlük, iyilikseverlik, gibi ortak değerler benimsenmiştir ve aidiyet duygusunun oluşturulması önceliklidir.
  - ▶ Güvenlik ve etikle ilgili kodlar bellidir. Uygulama ve işlem basamakları, bildirim prosedürleri ve yetkili birim/kişilerle kurulması gerekli/zorunlu işletim işlemleri tanımlanmıştır.
  - ▶ Psikolojik danışmanlar, aileler ve öğretmenler hizmet sorumluluklarına uygun olacak düzeyde travma, bağımlılık sağaltımı, risk yönetimi, sosyal destek sağlama ve sosyal beceri geliştirme konusunda standart, sistematik bir eğitimden geçirilmiştir.
  - ▶ Öğrencilerin okulda sorun yaratacak davranışları okul yönetimine rahatlıkla bildirmeleri sağlanır. Tüm paydaşlar arasında, özellikle öğrenciler sorunları olması durumunda yardım alabilecekleri kişi, kişiler veya bir grup olduğunu bilir.
  - ▶ Öğrenciler arasında yaşanan güvenlik problemleri için;
    - » Zorbalık ve taciz durumlarının kapsamı belirlenmiştir ve gerekli önlemler alınmıştır.
    - » Öğrencilerin sadece öğretmenlere, yöneticilere ve fiziksel ortama karşı değil aynı zamanda diğer öğrencilere karşı olan sorumlulukları pekiştirilir.
    - » Öğrenciler zorbalık ya da şiddet durumlarında kullanılabilecek iletişim yolları ve uygulanabilecek önlemler hakkında bilgilendirilir.
    - » Öğretmen ve yöneticiler öğrenciler arasında çatışma oluşturmamak için adil ve eşit davranır.
    - » Öğrenciler arasında öğrenme ve üretim temelli ilişkiler kurulmasıyla, çatışmacı ilişki biçimlerinin oluşması önlenir.

## 19. MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRASINA İlişkin Değerlendirmeler

- » Öğrenciler ilgili durumlarda kimden, nasıl yardım ve destek talep edeceği hakkında bilgilendirilmiştir ve destek istemeleri durumunda bu çağrılar olumsuz bırakılmamaktadır veya görmezden gelinmemektedir. Okul iklimini besleyen cesaret, sorun çözme, adalet, sorumluluk gibi ilkeler bu kapsamda hatırlatılır.
- » Öğrenciler arasındaki farklılıklardan doğan zorbalık ve şiddetin saygı kültürü çerçevesinde giderilmesi sağlanır.
- » Okullarda teknoloji ve teknolojik kaynak kullanımının öğrencilerin gelişimi üzerindeki olumlu katkısı ve oluşturduğu riskler analiz edilir. Doğru ve güvenli teknoloji kullanımı teşvik edilir. Siber zorbalık, teknoloji ve şiddet ile ilgili hukuki düzenlemeler doğrultusunda tedbirler alınır.

Türk Eğitim Derneği: Kızılırmak Caddesi No: 8 06640 Bakanlıklar Ankara, TÜRKİYE  
TEL: (0312) 417 75 30 FAKS: (0312) 417 53 65 E-POSTA: info@tedmem.org  
www.ted.org.tr - www.tedmem.org