

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi

CRES JOURNAL Critical Reviews in Educational Sciences

GİLT
VOLUME

01

SAVYI
ISSUE

02

GÜZ
AUTUMN

2020

e-ISSN
2718-0808

Öğrenen Öğretmen, “Cahil Hoca” Olabilir mi?
Can The Teacher as a Learner be “The Ignorant Schoolmaster”?

Kevser Yıldırım

Eğitimde Veli-Aile Katılımı: Engeller ve Öneriler
Parent – Family Involvement in Education: Obstacles and Suggestions

İlayda Ardakoç

PISA Sonuçları Türkiye’deki Eğitim Eřiřsizliđi Hakkında Neler Söylüyor?
What do the PISA Results Say about Education Inequality in Turkey?

Özlem Özbey Demir

Okulda şiddet
Violence in Schools

Nurgün Varol

Milli Eğitim şuralarında Eğitim ve Okul Yöneticiliği
The Issue of Educational and School Administration in the National Education Councils

Tuğçe Bulut Boz, İbrahim Hakan Karataş

ALANYAZIN

Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi
CRES JOURNAL Critical Reviews in Educational Sciences

Açık Erişim Hakemli Dergi
Open Access Peer-Reviewed Journal

CİLT 01 SAYI 02 GÜZ 2020
VOLUME ISSUE AUTUMN

e-ISSN: 2718-0808

Mayıs ve Kasım aylarında yılda 2 kez yayınlanır.

Published twice a year in May and November.

Yayın Dili / *Language of Publication:* Türkçe - English

(C) Bütün hakları saklıdır. / *All rights reserved.*

Yayın Tarihi / *Publication Date:* Ara / Dec 2020

<http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0102>

İletişim / Contact

www.alanyazin.com

+902163428383

+905050197059

alanyazindergisi@gmail.com

editor@alanyazin.com

Murat Reis Mh. Teyyareci Muammer Sok. No 10/2

34664 Üsküdar İstanbul Türkiye

[@alanyazin](https://twitter.com/alanyazin) [@alanyazin](https://www.instagram.com/alanyazin) [@alanyazin](https://www.facebook.com/alanyazin) [@ALAN YAZIN](https://www.linkedin.com/company/alanyazin)

Yayımcı / Publisher

Öncü Okul Yöneticileri Derneği

Leading School Principals' Society

Sertifika/Certificate: 49487

Yayımlayan Kuruluş

Öncü Yöneticiler Eğitim ve Danışmanlık Hiz. Ltd. Şti.



ÖNCÜ
YÖNETİCİLER
LEADING PRINCIPALS

Baş Editör / Editor in Chief
Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

Editör Yardımcısı / Assistant Editor
Dr. Hatice FAKIOĞLU BAĞCI
Dr. Saffet KARAYAMAN

Tasarım - Düzenleme / Design - Editing
Ahmet KARATAŞ
Ali ÇELEBİ

Dil Editörleri / Language Editors
Şeyma DAĞ, PhD.
Semiha ALTINDAĞ, PhD.

Yayın Sekreteryası / Publication Secretariat
Nurgün VAROL, PhD.

Alan Editörleri / Field Editors

Dr. Ayşe AKSU, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Dr. Ömer AVCI, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Prof. Dr. Bahri AYDIN, Abant İzzet Baysal Üniversitesi • Dr. İsmail TONBULOĞLU, Yıldız Teknik Üniversitesi • Dr. Mevlüt KARA, Gaziantep Üniversitesi










Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Khalid ARAR, Texas State University • Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN, Kırıkkale Üniversitesi • Prof. Dr. Selami AYDIN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Anadolu Üniversitesi • Prof. Dr. Yusuf CERİT, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi • Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ, Yıldız Teknik Üniversitesi • Doç. Dr. Mustafa SEVER, Ankara Üniversitesi • Dr. Nuray SUNGUR, Kocaeli Üniversitesi • Prof. Dr. Soner POLAT, Kocaeli Üniversitesi • Prof. Dr. Selahattin TURAN, Uludağ Üniversitesi.

Danışma Kurulu / Advisory Board

Bayram ATAKOĞLU, MEB, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • Dr. Emine AYYILDIZ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Dr. Fatma ALBAYRAK, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • M. Cüneyt ANCIN, Uzm. MEB, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • Doç. Dr. Lütfi ARSLAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Prof. Dr. Bahri AYDIN, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • Dr. Güler Doğan AVERBEK, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Ayşe BATUK, İBB, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • Dr. İbrahim Hakkı BULUT, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Dr. Murat BÜLBÜL, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Tuğçe Bulut BOZ, MEB, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • Dr. Elif Kır CULLEN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Doç. Dr. Bilal ÇANKIR, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Nurmelek DANIŞMAZ, Özel Okul, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • Şeyma DAĞ, PhD. MEB, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • Dr. Ferdane Denkci AKKAŞ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Doç. Dr. Füsün EKŞİ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Muhammet ERBAŞ, MEB, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • G. Figen FİDAN, PhD. Final Okulları, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • Prof. Dr. Özlem FEDAİ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Arife Gümüş, PhD, İlke Vakfı • Dr. Saffet KARAYAMAN, MEB • Doç. Dr. Kevser KOÇ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • YDoç. Dr. A. Faruk LEVENT, Marmara Üniversitesi • Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Dr. Mevlüt KARA, Gaziantep Üniversitesi, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • Yunus Emre KARAHAN, Sakarya Belediyesi, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • S. Berna OCAKÇIOĞLU, MEB, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • Doç. Dr. Zeynep Çiğdem ÖZCAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Dr. Erdem OKLAY, MEB • Dr. Ahmet ÖZKAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Dr. Yunus Emre ÖZSARAY, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Dr. Ayşe Tuğba ÖNER, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Yusuf ÖZKARAALP, Özel Okul, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • Dr. Nihan ŞAHİNKAYA, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Yaşar SOLAK, TİNK Koleji, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • Prof. Dr. Halil İbrahim SAGLAM, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Dr. Ersin TÜRE, Erzincan Üniversitesi • Dr. İsmail TONBULOĞLU, Yıldız Teknik Üniversitesi, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • Dr. Işıl TEKİN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Dr. Sümeyra Buran UTKU, Medeniyet Üniversitesi • YDr. Serkan UÇAN, İstanbul Medeniyet Üniversitesi • Hanifi ÜKER, PhD. Özel Okul, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • Yusuf ÜNAL, Uzm. Multibem Okulları, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • Dr. Kevser YILDIRIM, Özel Okul • Dr. Feyza YILMAZ, Özel Okul, Öncü Okul Yöneticileri Derneği • Yaşar YUMAK, MEB, Öncü Okul Yöneticileri Derneği

İçindekiler / Table of Contents

Görüntüle View	İndir Download	
		Eleştirel İnceleme / Critical Review Öğrenen Öğretmen, “Cahil Hoca” Olabilir mi? <i>Can The Teacher as a Learner be “The Ignorant Schoolmaster”?</i> Kevsir Yıldırım 70-74 ➔
		Derleme / Review Eğitimde Veli-Aile Katılımı: Engeller ve Öneriler <i>Parent – Family Involvement in Education: Obstacles and Suggestions</i> İlayda Ardaçoç 75-84 ➔
		Derleme / Review PISA Sonuçları Türkiye’deki Eğitim Eşitsizliği Hakkında Neler Söylüyor? <i>What do the PISA Results Say about Education Inequality in Turkey?</i> Özlem Özbey Demir 85-98 ➔
		Derleme / Review Okulda Şiddet <i>Violence in Schools</i> Nurgün Varol 99-107 ➔
		Derleme / Review Milli Eğitim Şuralarında Eğitim ve Okul Yöneticiliği <i>The Issue of Educational and School Administration in the National Education Councils</i> Tuğçe Bulut Boz, İbrahim Hakan Karataş 108-130 ➔

ALANYAZIN neden var?

1. Türkiye’de Dergipark’a üye 2000 küsür hakemli dergiden 150’ye yakını eğitim bilimlari alanında yayın yapmaktadır. Bu dergilerin içinde sadece inceleme, derleme, tarama makaleleri yayımlayan bir dergiye rastlanmamıştır.
2. Türkiye’deki dergiler önemli oranda araştırma makalesi yayınlamaktadırlar. Ancak bu makalelerin derli toplu değerlendirilmesini yapacak eleştirel alan yazın incelemeleri oldukça azdır. Alan yazındaki birikimi bütünsel ve eleştirel bir yaklaşımla ortaya koyacak analizlere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.
3. Türkiye’de eğitim bilimleri alanında her yıl onlarca telif, derleme ve çeviri kitap yayımlanmaktadır. Özgün bilimsel, düşünsel ve derinlikli kitapların görünürlüğünü artıracak bir platform eksikliği yaşanmaktadır.
4. Eğitim bilimleri alanında her yıl yüzlerce tez yazılmakta, ancak bu tezler hakkında eleştirel inceleme yapan ve bu tezleri bilim kamuoyuna ve genel okuyucuya tanıtan yayınlara çok az rastlanmaktadır.
5. Türkiye’de eğitim sorunları ve eğitim politikaları alanında, çeşitli sivil, resmi ve ticari kurum tarafından birçok rapor yayımlanmaktadır. Bu raporların kapsamı, niteliği, derinliği ve geliştirilmesine yönelik eleştirel inceleme ve değerlendirmelere oldukça az rastlanmaktadır.
6. Türkiye’de eğitim bilimleri alanına ömrünü vermiş bilim insanlarının, alana katkıları konusunda derli toplu çalışma, inceleme ve derleme yayınına pek az rastlanmaktadır.
7. Türkiye’de akademik yayıncılık yapan yayınevleri, kurumlar, kişiler ve şirketlerin alana yaptığı katkının boyutuna ilişkin derli toplu çalışmalara pek rastlanmamaktadır.
8. Eğitim bilimleri disiplinlerarası bir bilim alanıdır. Türkiye’de eğitimbilimleri alanı, diğer sosyal bilimler ya da doğa bilimlerinin birikiminden yeteri kadar yararlanamamaktadır. Diğer alanlarda yapılan eğitim konulu araştırma, tez, kitap vb yayınları eğitim bilimcilerin gündemine taşıyacak bir mecraya gerek duyulmaktadır.

ALANYAZIN, yukarıda sıralanan gerekçelerle Türkiye’de ve dünyada Türkiye’deki eğitim sorunlarına ve gündemine ilişkin üretilen bilimsel bilgiyi, bilimsel bilgi üreten kurumları ve bilim insanlarını tanıtmak, incelemek ve eleştirmek, birikimin ortaya çıkarılması, ilişkilendirilmesi, yorumlanması, sentezlenmesi amacıyla yayımlanmaya başlayan uluslararası bilimsel hakemli bir dergidir.

Dergi, bu amaç doğrultusunda Türkiye’de ve dünyada Türkiye’deki eğitim sorunlarına ve gündemine ilişkin eğitim bilimleri alanında ve eğitim bilimleri alanıyla ilişkili olmak kaydıyla disiplinler arası bir yaklaşımla,

- Tez, kitap, rapor vb yayınları inceleyen, yorumlayan, sentezleyen,
- Gelenek ve birikim oluşturmuş bilim insanlarını ve kurumları inceleyen ve tanıtan,
- Araştırma makaleleri üzerinden kavram ve alan bazında alan yazın analizleri yapan eserlere platform olmayı hedeflemektedir.

Bu amaç doğrultusunda ALANYAZIN’da ...

- Derleme ve tarama makaleleri
- Meta analiz ve meta sentez makaleleri
- Kitap, tez, rapor, araştırma değerlendirmeleri
- Bilimsel etkinlik ve olay değerlendirmeleri
- Kişi veya kurum monografileri
- Eylem Araştırmaları
- Editöre mektup
- Teknik not

türlerinde çalışmalar/ makaleler yayımlanacaktır.

ALANYAZIN’da araştırma makalesi yayımlanmayacaktır.

Önsöz / Prologue

Alanyazın, eleştirel inceleme misyonuyla yola çıkan açık erişim bir hakemli dergi olarak ikinci sayısını da yayınladı. Yayın hayatına yeni başlayan bir dergi için olgunlaşma sürecindeki önemli eşiklerden ilkinin aşılmış oldu.

Alanyazın, Türkiye'nin ve Türkiye ile ilişkili olarak dünyanın ürettiği bilimsel bilgi ile uygulama arasında bir köprü olmayı hedefliyor. Bir hakemli dergi için kuram ile uygulama arasındaki bağın kurulması, birçok yolla mümkün olabilir. Bu yollardan Alanyazın'da kullanılan bazılarını özetlemek isterim. İlki kuramsal ve bilimsel bilginin eleştirel analizini yapmaktır. Eleştirel analiz, üretilen bilginin bağlamsal geçerliliğinin ortaya çıkarılmasında oldukça değerli bir katkıdır. Eleştirel analiz, kuramsal bilginin karar vericiler, uygulamacılar ve geniş kitlelerce anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini sorgular. Diğer bir yol uygulamacıların kuramsal bilgi üretimi sürecine dahil olmalarını sağlayarak aşağıdan yukarıya doğru bir bilimsel bilgi üretimi sürecini de etkin hale getirmektir. Aşağıdan yukarıya üretilen bilimsel bilgi, kuramsal bilginin sahada anlaşılma düzeyini görebilmek bakımından önemli olduğu gibi, uygulamanın güncel ve acil sorunlarını da izleme imkanı vermektedir. Kuram ile uygulama arasında köprü kurmanın diğer bir yolu eylem araştırmalarıdır. Eylem araştırmaları kuramsal bilginin ya da uygulamacıların kişisel/kurumsal deneyimlerinin profesyonel ve kurumsal gelişmeye nasıl ve ne ölçüde katkı sağladığını anlamayı sağlar. Dördüncü yol, kuramsal bilginin üretim, dağıtım ve etkililiğinin analizi ile mümkün olabilir. Etkililik analizinde eserler kadar kurumlar ve kişilerin de kuram ve uygulamaya katkı ve yaygın etki düzeylerinin boylamsal ve derinlemesine ele alınması gerekir. Son olarak köprü olmanın önemli ayaklarından biri de üretilen bilginin genel okuyucunun kolaylıkla erişebileceği ve anlayabileceği yalınlıkta sunulmasıdır. Böylelikle genel okuyucu için karmaşık görünen yöntem ve analizler kolay izlenebilir hale getirilir ve anlatım sadeleştirilir.

Alanyazın'ın üstlendiği köprü ve bağ olma misyonu ikinci sayı ile daha açık biçimde oluşmaya başladı. Alanyazın için bundan sonraki ilk hedef Türkiye'nin akademik çabasının ve birikiminin havuzu olan DergiPark'ta yerini almak olacaktır. Her sayıda bir hedefi başarabilmek hayaliyle yeni yılda sağlık ve esenlik dilerim.

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Aralık 2020

ALANYAZIN Aralık 2020 sayısında ne var?

Eleştirel inceleme, derleme ve değerlendirme yazılarına ağırlık veren ALANYAZIN'ın Aralık 2020 sayısında beş makale yer aldı. Bunlardan biri eleştirel inceleme, dördü derleme yazısı oldu. Sayının ilk yazısında K. Yıldırım, Jacques Rancière'in Cahil Hoca kitabında ortaya koyduğu eğitim yaklaşımını 'Öğrenen Öğretmen, "Cahil Hoca" Olabilir mi?' başlıklı eleştirel inceleme yazısında ele aldı. Kitapta belirtilen kavramların farklı yönlerden incelenmesi ve eğitimde eşitlik konusunda disiplinler arası yeni bakışların oluşturulması açısından eğitim bilimleri alanına katkı sağlamayı amaçladı.

İkinci yazıda İ. Ardakoç, eğitimdeki tüm paydaşların çocuk için ortak fayda ilkesinde buluşması gerektiği düşüncesinden hareketle eğitimde katılımın artırılması için uzun süredir yürürlükte olan yönetmelikler, uygulamalar, gerçekleştirilen hedefler ve eğitim paydaşlarının kendi çabalarını inceledi. 'Eğitimde Veli/Aile Katılımı: Engeller ve Öneriler' adlı derlemede aile/veli katılımının eğitim sistemi içerisindeki durumu ve karşısındaki engelleri anlatarak çözümler üretmeye çalıştı. Sayının üçüncü yazısında Ö. Özbey-Demir, eğitim eşitsizliği düzeyini ve bunun altında yatan nedenleri belirlemek adına kullanılan araçlardan biri olarak PISA sınavlarını ele aldı. Özbey-Demir 'PISA Sonuçları Türkiye'deki Eğitim Eşitsizliği Hakkında Neler Söylüyor?' adlı derleme çalışmasında Türkiye için eğitimde eşitsizlik kavramını PISA sonuçlarının değerlendirilmesiyle farklı boyutlarıyla tartışarak, nedenleri ve çözümleri üzerinde analitik bir değerlendirme yaptı.

Sayının dördüncü yazısında N. Varol, okulda şiddet konusuna eğildi. Şiddetin varlık göstermesi, içinde bulunulan toplumla ve o toplumun özellikleri ile yakından ilişkili olduğuna dikkat çeken Varol 'Okulda Şiddet' adlı derleme çalışmasında şiddetin okul bağlamında ele alınması, çözümlenmesi azaltılmasına yönelik güvenli okul ortamı geliştirme aşamalarına yönelik görüş ve önerilerde bulundu.

Sayının son makalesinde, milli eğitim şuralarında eğitim ve okul yöneticiliğine ilişkin kararlar analiz edildi. T. Bulut-Boz ve İ. H. Karataş 'Milli Eğitim Şuralarında Eğitim ve Okul Yöneticiliği' adlı derleme çalışmasında 19. Milli Eğitim Şurası da dahil olmak üzere 1981'den bu yana yapılan şuralarda okul yöneticiliği ile ilgili tartışılan konuları ve alınan kararları derledi ve analiz etti.

Yararlı olması ümidiyle iyi okumalar dilerim.

Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş

Aralık 2020

Öğrenen Öğretmen, “Cahil Hoca” Olabilir mi?

Kevser Yıldırım¹

büütün mümkünlerin kıyısında...

Turgut Uyar

Özet

Bu yazıda, Jacques Rancière'in Cahil Hoca kitabında ortaya koyduğu eğitim yaklaşımı, “öğrenci merkezli eğitim” ve “öğrenmeyi öğrenme” gibi günümüz pedagojik yaklaşımlarının başat kavramlarıyla benzerlikleri açısından değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmenin, belirtilen kavramların farklı yönlerden incelenmesi ve eğitimde eşitlik konusunda disiplinler arası yeni doğrultuların oluşturulması açısından eğitim bilimleri alanına katkı sağlaması umulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Cahil Hoca, eğitim felsefesi, eşitlik, evrensel eğitim, Jacques Rancière, Joseph Jacotot, öğrenen öğretmen

Can The Teacher as a Learner be “The Ignorant Schoolmaster”?

Abstract

In this article, the educational approach that Jacques Rancière put forward in the book of The Ignorant Schoolmaster is evaluated in terms of similarities with the dominant concepts of today's pedagogical approaches such as "student-centered education" and "learning to learn". It is hoped that this evaluation will contribute to the field of educational sciences in terms of analyzing the concepts mentioned from different angles and creating new interdisciplinary directions on equality in education.

Keywords: equality, The Ignorant Schoolmaster, Jacques Rancière, Joseph Jacotot, philosophy of education, teacher as a learner, universal education

¹ Dr., Danışman, YeniDoğuş Eğitim Kurumları, editorkevser@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-2237-9739

Lisansını tarih, yüksek lisansını eğitim yönetimi ve denetimi, doktorasını eğitim teknolojisi alanında yapmıştır. Farklı kurumlarda öğretmenlik, editörlük, eğitim yöneticiliği gibi görevler yapmış olan Yıldırım, halihazırda YeniDoğuş Eğitim Kurumlarında eğitim-araştırma danışmanlığı yapmakta ve eğitim teknolojisi, öğretmen eğitimi, araştırmacı öğretmenlik, çocuklarla araştırma, sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, eğitim araştırmaları felsefesi ve eğitim bilimleri felsefesi alanlarında bağımsız araştırmacı olarak çalışmaya devam etmektedir. Ayrıca, sosyal bilimler ve felsefe okumaları yoluyla, eğitim teorisi ve eğitim felsefesi üzerinde düşünmeye devam etmektedir.

Eleştirel İnceleme

Critical Review

Künye:

Kitabın Adı
Cahil Hoca: Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders.

Yazar(lar)
Jacques Rancière

Çevirmen
Savaş Kılıç

ISBN
978-975-342-966-5

Sayfa Ebatı, Sayısı
13x19,5 cm, 144 s.

Kapak/Kağıt/Renk
Karton Kapak, Kitap Kağıdı, Tek Renk

Baskı Sayısı ve Yılı
1. Baskı, Ekim 2014, İstanbul

Dil
Türkçe

Yayınevi
Metis Yayınları

Başvuru/Submitted
28 Tem/July 2020

Kabul/Accepted
28 Ağū/Aug 2020

Yayın/Published
28 Eyl/Sep 2020

e-ISSN
2718-0808

Atf/Cite: Yıldırım, K. (2020). Öğrenen öğretmen, "Cahil Hoca" olabilir mi? *Alanyazın*, 1(2), 70-74.



Öğrenen Öğretmen, "Cahil Hoca" Olabilir mi?

Aslen Fransız olan Joseph Jacotot 1818'de sürgünde olduğu Hollanda'da Leuven Üniversitesinde Fransız edebiyatı hocasıdır. Hiç Flamanca bilmemektedir. Derslerini dinlemek isteyen; fakat Fransızca bilmeyen öğrencilere nasıl yardımcı olabileceğini düşünürken imdadına o sırada çift dilli baskısı yapılan Telemak isimli kitap yetişir.

Jacotot, Telemak'ı öğrencilere dağıtır. Anadillerindeki çeviriyle metnin Fransızcasını karşılaştırıp okuyarak anlamaya çalışmalarını ister. Sonuçta Telemak'ı çift dilli baskıdan okumaya çalışan öğrencilerin Fransızca'yı anlama ve öğrenme hızı, başta Jacotot olmak üzere herkesi şaşırtır. İşte "Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders" alt başlığıyla sunulan "Cahil Hoca" kitabının hikâyesi, "insanın bilmediğini de öğretebileceği"ni muştulayan bu deneyle başlar.

"İşte 'Zihinsel Özgürleşme Üstüne Beş Ders' alt başlığıyla sunulan 'Cahil Hoca' kitabının hikâyesi, 'insanın bilmediğini de öğretebileceği'ni muştulayan bu deneyle başlar."

Günümüzde hâkim pedagojik eğilim, eğitimde "öğretmen" in merkezi konumunun değişmesi gerektiği yönündedir. Buna göre, eğitimin öğretmen değil, "öğrenci merkezli" olması ve öğretim yerine kendi kendine "öğrenme" nin esas olması gerekmektedir. Bu gereklilik genellikle bilgiye erişimin kolaylaşmış olması ve bilgideki yığılma ve değişim oranlarının artmış olması ile açıklanmaktadır. Belli bir alanda bile sürekli artan ve değişen bilgiyi kontrol etmek güçleşmiştir. Öğretmenin her şeyi bilmesi mümkün değildir artık. Bu nedenle, öğrenmeyi öğretmek ya da araştırmayı öğretmek temel olmalıdır ki, araştırma temelli eğitim ya da proje temelli eğitim yaklaşımlarının uygulamada yaygınlaşmasında da bu durum etkilidir. Pedagojik anlayıştaki bu değişiklikler, öğretmen yetiştirme alanında da karşılık bulmaktadır. Öğretmenin, "öğrenen öğretmen" olduğu, kendisini böyle görmesi gerektiği çünkü gelinen durum itibarıyla kendisini sürekli geliştirmesi, öğrenmeye açık olması gerektiği düşünülmektedir. "Cahil Hoca" ifadesindeki oksimorona benzer bir durum vardır, "öğrenen öğretmen" ifadesinde de. Benzerlik, sadece öğreticiye verilen isimlerdeki oksimoronda değildir, yaklaşımların kimi özellikleri de birbirine benzemektedir. Örneğin; 'bilmeden kaynaklanan bir hiyerarşi yoktur. Öğrenme basitten karmaşığa doğru sıralı şekilde gitmek zorunda değildir, isteyen kendi sırasına göre öğrenebilir. Öğrenme hocanın açıklamasına dayalı değil, öğrencinin araştırmasına ve ilişkilendirmesine dayalıdır' gibi benzerlikler hatta ortaklıklar vardır, güncel hâkim pedagojik



Jacques Rancière

Le maître ignorant

Cinq leçons sur
l'émancipation intellectuelle



yaklaşımlar ile Cahil Hoca'nın yaklaşımı arasında. Ayrıca, araştırma ve/veya proje temelli eğitim yaklaşımları, konu temelli olmamaları, belli bir müfredata dayalı olmamaları açısından da Cahil Hoca'nın "özgürleştirici" ve "evrensel eğitim"² anlayışına benzemektedir. 19. yüzyılın başlarında Jacotot tarafından yapılan felsefi bir deneyin ve bunun üzerine 20. yy. sonlarında Rancière tarafından inşa edilen yaklaşımın pedagojide ve öğretmen yetiştirmede gelinen bu hali çok önceden öngörebilmiş, daha doğrusu önerebilmiş olması şaşırtıcı gelebilir. Fakat şaşırtıcı bir şey yoktur, "yeryüzünde açıklayan bir hoca olmaksızın, kendi başına bir şey öğrenmemiş kimse yoktur" (Rancière, 2014, s. 22) çünkü.³

Rancière "bilme/bilgi ile iktidar arasındaki ilişki" (Badiou, 2015, s. 146) ve "eşitlik ilkesi" (Rancière, 2014, s. 35) üzerine kafa yormaktadır ve şüphesiz, bilme/bilgi ile iktidar arasındaki ilişkinin en iyi ifade bulduğu yer, hocanın/öğretmenin konumudur. Bilme/bilginin iktidar yaratması durumunda eşitlik⁴ ortadan kalkmaktadır. Bu nedenle Rancière, "bilen ile bilmeyenin" eşitliği ve "zekâların eşitliği" (Rancière, 2014, s. 46) üzerinde durmakta ve bunları savunmaktadır.⁵ Çünkü Badiou'nun (2015, s. 158), Rancière'in Cahil Hoca düşüncesini özetlerken belirttiği gibi, "bir cahil hocanın otoritesi altında, bilme eşitliğe mahal teşkil edebilir." Yine Badiou'nun ifadesine dayanarak eşitlik koşulu altında "cehaletin yeni bir bilmenin doğabileceği nokta"

Jacques Rancière
Cahil Hoca

ZİHİNSEL ÖZGÜRLEŞME ÜSTÜNE BEŞ DERS



- 2 Kılıç (2015), "evrensel eğitim" tamlamasındaki evrensel kavramının, "toplumsal sınıf ayrımı yapmaksızın herkes için eğitim" anlamında olduğunu belirtmektedir.
- 3 Benzerliklere ve ortaklıklara rağmen, Cahil Hoca'nın "evrensel eğitim" anlayışına yönelik -özellikle eğitimin ilk senelerindeki öğrenciler için ya da bazı derslerin öğretimi açısından- uygulamada yeterli olmadığı yönünde bazı eleştirilerle yapılmaktadır (Eleştiriler için bkzn. Hewlett, 2018, s. 122-123). Fakat bu eleştirileri değerlendirirken, "evrensel eğitim" in kurumsal ve toplumsal bir program önermediğini, bireysel düşünme ve uygulamaya, insanın kendi kendisini eğiterek özgürleşmesine yönelik bir yaklaşım olduğunu hatırlamak yerinde olacaktır. Ayrıca eleştirilerin, uygulamanın sonuçlarıyla ilgili deneyim, gözlem ve araştırmalara değil; uygulama önerisi üzerine yapılan tartışma ve varsayımlara dayalı olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Son olarak; benzer eleştirilerin uygulamadaki pedagojik yaklaşımlar için de geçerli olduğunun farkında olunmalıdır.
- 4 Rancière'e göre "eşitlik ulaşılabilecek hedef değil, bir hareket noktası, her türlü koşulda savunulması gereken bir varsayımdır." (age, s. 135).
- 5 "Zekâların eşitliği" nin, Cahil Hoca'nın en fazla tartışılan önermesi olduğu söylenebilir. Rancière, zekâ ile "zihinsel tezahürlerin eşitsizliği" nin (age, s. 54) birbirine karıştırıldığını; aslında zekânın herkeste eşit olduğunu; fakat bütün kişilerin aynı iradeyi göstermemesi nedeniyle zihinsel tezahürlerde ortaya çıkan farklılığın zekâların eşitsizliği olarak görüldüğünü belirtmektedir. Rancière, "hükmetmek isteyenlerin ortak silahı" olarak bölme'ye (age, s. 31) başvuranların kendi çıkarlarına uygun olarak zekâyı da aşağı-üstün gibi böldüğünü belirterek, böylece insanlar arasında eşitliğin ortadan kalktığına ve "zihinsel aristokrasi" nin (age, s. 112) egemenliği altında üstün olanların aşağı olanları yönetme/yönlendirmede kendini haklılaştırdığına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda zekâları eşitsiz görme eğiliminin temellerine, örneğin; "eşitsizlik kurmacası", "eşitsizliğin rasyonelleştirilmesi" (age, s. 127) gibi konular üzerinde durarak, dikkat çekmektedir.

olduğu söylenebilir ki bu, eğitimin geleceği için “bütün mümkünlerin kıyası” sayılabilir.

“Ne de olsa ‘kitabın demokrasisi’ herkesin kendi kendine okuyup öğrenebileceği vaadini içerir ve bu yüzden ‘kitap zekâların eşitliği’nin işaretidir (Rancière, 2014, s. 43).”

The Ignorant Schoolmaster

Five Lessons in
Intellectual Emancipation

Jacques Rancière

Translated, with an Introduction,
by Kristin Rou

Cahil Hoca, Rancière’in farklı dillere en çok çevrilen kitabı (Wetzel ve Claviez, 2016’dan akt., Erkek, 2019). Bizzat Cahil Hoca’da yazdığı gibi “anlamak, tercüme etmekten başka bir şey değildir” (Rancière, 2014,

s. 16) diye düşünürsek dünyanın dört bir tarafında belki yüzbinlerce insan için Cahil Hoca’yı yeniden yeniden okuyarak tercüme etmenin yani anlamaya çalışmanın kendisi de “zekâların eşitliği”nin başka bir göstergesi olarak görülebilir. Ne de olsa “kitabın demokrasisi” herkesin kendi kendine okuyup öğrenebileceği vaadini içerir ve bu yüzden “kitap zekâların eşitliği”nin işaretidir (Rancière, 2014, s. 43).

O zaman biz de bir kere daha okuyalım, tüm insanlara “bilmediğini öğretme yolunu haber vermek” için (Rancière, 2014, s. 105).

Kaynakça:

- Badiou, A. (2015). *Fransız felsefesinin macerası, 1960’lardan günümüze*. (P. B. Yalın, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.
- Erkek, F. (2019). Jacques Rancière. I. B. Bravo, H. Bravo, B. Alan Sümer (Ed.), *Çağdaş Fransız Felsefesi* içinde (s. 361-391). Ankara: Phoneix Yayınevi.
- Hewlett, N. (2018). *Badiou, Balibar, Rancière, Özgürleşmeyi yeniden düşünmek*. (H. İ. Mavituna, Çev.) İstanbul: Metropolis Yayıncılık.
- Kılıç, S. (2015). Cahil Hoca’nın “İmkânsız” Eğitimi. *Birikim Dergisi*, 311, 1-7. https://www.academia.edu/11935482/CAH%C4%B0L_HOCANIN_%C4%B0MKANSIZ_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0 adresinden 27 Temmuz 2020 tarihinde alınmıştır.
- Rancière, J. (2014). *Cahil hoca: Zihinsel özgürleşme üstüne beş ders*. (S. Kılıç, Çev.) İstanbul: Metis Yayınları.

Demokrasi sorumluluktur.

Yeni yılınız kutlu olsun.

Çeveldiz

0(216) 640 10 55
www.oncuyoneticiler.com

Eğitimde Veli/Aile Katılımı: Engeller ve Öneriler

İlayda ARDAKOÇ¹

Özet

Okul içerisinde veli/aile katılımının artırılması, dönüşen ve gelişen eğitim sistemlerinin güncel hedeflerindedir. Araştırmalar eğitimde sağlanan veli/aile katılımının öğrencinin akademik, sosyal ve kişisel gelişiminde pozitif yönde etki göstermektedir. Eğitimdeki tüm paydaşların çocuk için ortak fayda ilkesinde bulunduğu düşünüldüğünde; ülkemizde bu katılımın artırılması için uzun süredir yürürlükte olan yönetmelikler, güncelde gerçekleştirilen hedefler ve eğitim paydaşlarının kendi çabaları bulunmaktadır. Ancak tüm çabalara rağmen mevcut durumda aktif katılımın sağlanmasının karşısında belli başlı engeller de göze çarpmaktadır. Çalışmada aile/veli katılımının eğitim sistemi içerisindeki mevcut durumu ve karşısındaki engeller anlatıldıktan sonra öneriler ile katılımın artırılması için çözümler üretilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: veli katılımı, aile katılımı, eğitime katılım, okul aile birliği, iş birliği, okul ebeveyn iş birliği.

Parent / Family Involvement in Education:Obstacles and Suggestions

Abstract

Increasing parent/family involvement in the school is one of the current objectives of transforming and developing education systems. Studies show a positive effect of parent/family involvement in education on the academic, social and personal development of students. Considering that all stakeholders in education agree to the principle of common benefit for children, there are regulations in force for a long time, current targets and education stakeholders' own efforts to increase this involvement in our country. Despite all efforts, there are certain obstacles against active involvement of stakeholders in the current situation. In this study, explaining the current situation of family/parent involvement in the education system and the obstacles then, with suggestions and solutions were tried to be given to increase involvement.

Keywords: parent involvement, family involvement, school-family collaboration, participation in education, cooperation, education stakeholders

1 YL öğrencisi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, ilaydaa.1996@gmail.com ORCID: 0000-0002-1578-2995

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden mezundur. Pedagojik formasyon eğitimini, Yıldız Teknik Üniversitesi'nde tamamlamıştır. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Kurumları İşletmeciliği Bölümü'nde hâlen yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

Derleme

Review

Başvuru/Submitted
06 Eyl/Sep 2020

Kabul/Accepted
13 Eki/Oct 2020

Yayın/Published
27 Eki/Oct 2020

e-ISSN
2718-0808

Atıf/Cite: Ardaçoç, İ. (2020). Eğitimde veli/aile katılımı:Engeller ve öneriler. *Alanyazın*, 1(2), 75-84.

İçindekiler
Table of Contents



Giriş

Modern dünyanın getirdiği yenilikler eğitim sistemlerinin de değişmesine yol açmış, geleneksel yönetim sistemlerinin terk edilip demokratik yönetim sistemlerinin bir gereği olarak katılımcı ve iş birlikçi yönetim sistemlerine yönelimi arttırmıştır. Bu yönelim sonucunda okul yönetiminin başarısı için öğretmen, öğrenci ve yönetici katılımının yanı sıra veli katılımının değeri de gün geçtikçe

artmaktadır. Eğitimin en önemli paydaşlarından olan velilerin demokratik bir şekilde okul yönetimine katılımının eğitim yönetim sistemlerinin niteliğini arttırabileceği düşüncesinin yanı sıra eğitim sisteminde karşılaşılan sorunların kalıcı bir şekilde çözülebilmesine yardımcı olabileceklerine yönelik destekleyici düşünceler de bulunmaktadır (Akkaya, 2019). Ayrıca okullarda sağlanacak veli iş birliği ile öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişiminin en üst düzeye çıkarılabileceği ön görülmektedir. Çünkü okulun, ailenin ve çevrenin kurduğu ortaklığın merkezinde daima çocuk bulunmaktadır (Epstein, 1995). Ancak literatürdeki veli katılımının olumlu etkilerini konu alan tüm bu bilgilere rağmen pratiğe bakıldığında günümüzde hala okullardaki veli katılımı istenilen düzeyde değildir.

Çocuğun ilk eğitim sürecine aile içinde başladığı ve ileriki yaşlarında bu sürece çevrenin ve okulun dahil olduğu düşünüldüğünde; çocuğun genel faydasının en üst düzeye çıkarılması için okullar ve aileler arasındaki iş birliği önemli ve kaçınılmaz bir zorunluluktur. Ancak geleneksel yönetim sistemlerinin hüküm sürdüğü dönemlerde okullarda eğitim ve öğretim süreci aileden uzak bir şekilde sürdürülmüştür. Değişen yönetim anlayışları ile okullarda veli katılımı hem bir hak hem de bir finansman kaynağı olarak görülmeye başlanmıştır. Aile katılımının artması ile sağlanacak okul-veli iş birliğinin sonucunda sağlanacak olumlu ilişkinin, çocuğun akademik başarısına doğrudan ve olumlu yönde etki ettiği

Bu yönelim sonucunda okul yönetiminin başarısı için öğretmen, öğrenci ve yönetici katılımının yanı sıra veli katılımının değeri de gün geçtikçe artmaktadır.

Çocuğun ilk eğitim sürecine aile içinde başladığı ve ileriki yaşlarında bu sürece çevrenin ve okulun dahil olduğu düşünüldüğünde; çocuğun genel faydasının en üst düzeye çıkarılması için okullar ve aileler arasındaki iş birliği önemli ve kaçınılmaz bir zorunluluktur.

düşüncesi alanyazında yaygın olarak kabul görmüştür. Ayrıca, çocukların özgüven gelişimi için de velilerinin onlara karşı olan inanç ve desteğine ihtiyaçları vardır. Toran ve Özgen'in (2018) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırmada öğretmenler, veli katılımının öğrencinin akademik başarısı üzerinde olumlu etkisi olmasının yanı sıra çocuğun güven duygusunu geliştireceğini ve aktif öğrenme sürecine katılımını olumlu yönde etkileyeceği belirtilmektedir. Kolay'a (2004) göre ise velinin okula ve öğrenciye gösterdiği ilgi, öğrenci motivasyonunu artırıcı bir etkiye sahiptir. Aileden, okuldan ve çevreden yeteri kadar destek alan öğrenciler, kendilerini güvende hissederek eğitimin amaçlarına ulaşmak için kendi kapasitelerini tam olarak kullanmakta ve okula karşı olumlu tutumlar geliştirerek okula olan bağlılıklarını arttırmaktadırlar (Epstein, 1995). Bu kapsamda düşünüldüğünde veliler okulları; çocuklarının her gün gelip gittiği, maddi bilgiler öğrendiği ve çocuklarının gelecek hayatlarının garanti altına alınması için gönderdikleri kurumlar olarak düşünmek yerine kendilerini de bu okulların bir parçası olarak görmelidirler. Okulların ise veli katılımını desteklemeleri ve veli katılımını arttırmaya yönelik faaliyetleri ön plana çıkarmaları gerekmektedir.

Epstein, veli katılımının okul içerisinde gerçekleştirilebilmesi için altı farklı katılım parçasından oluşan bir model belirlemiştir. Bu katılım parçaları şu şekilde sıralanmaktadır (Epstein, 1995):

1. Ebeveynlik: Öğrencilerin ev ortamlarındaki öğrenme alanının gelişmesi için ebeveynlerin desteklenmesi,
2. İletişim: Ev ile okul arasında çocuğun gelişimine destek olabilecek en etkili iletişim ağının kurulması,
3. Gönüllülük: İstekli velilerin desteği ile organize olmalarının sağlanması,
4. Evde öğrenme: Velilere, öğrencilere evde ödev, proje ve müfredat konusunda nasıl destek olabilecekleri ile ilgili eğitim verilmesi,



5. Karar verme: Veli liderleri ve temsilcileri seçilerek velilerin okul kararlarına dahil edilmesi,

6. İşbirliği: Velilerin okulu güçlendirmeye katkı sağlayabilecek güçlerinin analiz edilip onlarla iş birliği kurulması

Bu katılım parçalarının gerçekleştirilmesi ile okul ve veliler arasındaki iş birliğinin sağlanabileceğinin ve çocuğun akademik, sosyal ve kişisel gelişiminin daha çok arttırılabileceğinden bahsedilmektedir (Epstein,1995). Ancak bu altı katılım parçasının her okulda belirlenmiş bir tipe uygun olarak uygulanabileceği düşünülmemelidir. Her okul ve her ailenin kendi içinde değişen dinamik yapıları olduğu bilindiğinden Epstein (1995), bu katılım modelinin her okul ve her aile için belirlenmiş bir tipe uygun olarak faaliyetler içermediğini aksine her okul ve her aile için ihtiyaca yönelik faaliyetlerin okul yönetimlerince belirlenebileceğinden bahsetmektedir.

Aile/Veli Katılımında Mevcut Durum

Ülkemizde veli-okul iş birliğinin gerçekleşmesi için mevzuat belgeleri bulunmaktadır. Çuhadar (2020), normlar hiyerarşisine uygun olarak incelediği mevzuat belgelerinde; okul-veli iş birliği konusunun daha çok yönetmeliklerle düzenlendiğini ve velilerin okul yönetimine katılımının kurullar ve komisyonlarda görev alarak sağlandığını belirtmiştir. Bu kurul ve komisyonlarda veliler yönetici, öğretmenler ve öğrenciler ile beraber görev almaktadır. Ancak sadece Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği'ne bakıldığında yalnızca velilerin görev aldığı görülmektedir (Çuhadar, 2020).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 16. maddesine dayanılarak hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birliği Yönetmeliği, eğitim kurumlarında okul-aile arasındaki iş birliğinin sağlanması için kurulan okul aile birliklerinin kuruluş, işleyiş, görev ve sorumluluklarını düzenlemektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973 & MEB Okul Aile İş Birliği Yönetmeliği, 2012). Türkiye'de ilgili kanun ve kanun kapsamında hazırlanan bu yönetmelik sonucu okul aile birliklerinin, okullar tarafından kurulması ve işletilmesi zorunludur (Tümkaya, 2017 & Akkaya, 2019). Bu yüzdendir ki okul aile birlikleri, okullar ile veliler arasında en aktif köprü görevi gören organlar olarak görülmektedir.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'ne bakıldığında; ailelerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve okulların sistemin temel unsurları olduğunu ve ailelerin aktif olarak katılım göstermediği bir eğitim sisteminin başarılı olamayacağı belirtilmektedir (2023 Eğitim Vizyonu Belgesi, 2018). Vizyon belgesine bakıldığında veli/aile katılımın okullarda arttırılması için bazı hedeflerin hayata geçirileceği görülmektedir. Bu hedefler; okul aile birliklerinin yeni bir gelir yapısına kavuşturulacağı, "Veli Bilgilendirme Sistemi" üzerinden yeni bir platform geliştirilerek öğretmen - veli - okul arasındaki etkileşimin sağlanacağı, özel eğitime gereksinimi olan çocukların ailelerine evden eğitim konusunda da destek olunacağı şeklinde özetlenebilir.

Son iki yıldaki gerçekleştirilen faaliyetlere bakıldığında ise; 21 Aralık 2019 günü Bakan Selçuk'un, okul aile iş birliğinin geliştirilmesi için gerçekleştirilen öğretmen veli buluşmalarının bir milyonu aştığını belirttiğini görmekteyiz (Uslu, 2019). Velileri bilgilendirmek için gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerin yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Bizden" ve "Ya da" adlı aylık bültenlerde de veliler için hazırlanan metinler ile velilere ulaşılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca, 2019 yılının Nisan ayında yapılan Öğrenci Başarı İzleme Araştırması'nın sonuçlarına bakıldığında da öğrencilerin öğrenme motivasyonları, özgüvenleri ve velilerinin eğitime yönelik ilgileri ile öğrencilerin puanları arasında ilişki tespit edilerek veli katılımın öğrencinin akademik başarısı üstündeki etkisi bir kez daha ortaya çıkmıştır.

Gerçekleştirilen faaliyetler arasında okullarda veli katılımını arttırmaya yönelik yapılan kapsamlı projelerden biri de; İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılında başlatılan Veli Akademileri projesidir. Yektacan Özçift'in İstanbul İl Milli Eğitim müdür yardımcısı Mustafa Uslu ile yaptığı söyleşide (2020), 2018-2019 eğitim öğretim yılında 14455'e yakın eğitim yapıldığı ve 176 bin velinin bu eğitimlere kaydolduğu belirtilmiştir. Okul merkezli olarak yapılan bu eğitimlerin okulun bulunduğu bölgeye ve velilerinin özelliklerine göre planlandığı ve velilerinin eğitimlere katılım sonucunda yıl sonunda İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü adına verilen katılım belgesini almaya hak kazandığı bilinmektedir. Yektacan Özçift'in Mustafa Uslu ile yaptığı aynı söyleşide (2020), Uslu tarafından projeye alakalı dönütler kapsamında öğretmen, yönetici ve velilerden olumlu yorumlar alındığı, okullarda okul-aile arasında daha ılımlı bir iklim oluştuğu, velilerin aile içi iletişim kabiliyetlerini geliştirdiği ve velilerin artık kendi kişisel gelişimleri için de okullara geldiği belirtilmiştir.

Günümüzde karşı karşıya olduğumuz koronavirüs salgını tüm dünyada eğitim sistemlerin duraksamasına neden olmuştur. Ülkemiz ise bu süreçte uzaktan eğitim sistemine geçilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde veli katılımının önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. Bu süreçte bakanlık, veli katılımının sağlanması için birçok faaliyeti hayata geçirmiştir:

- 6 Nisan 2020 tarihinden itibaren TRT EBA TV'de Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk'un katılımı ile "Veli Kuşağı" başlamıştır.

- 2 Mayıs 2020 tarihinden itibaren ailelerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı



sorunların çözümü için EBA Asistan uygulaması hayata geçirilmiştir.

• 8 Mayıs 2020 tarihinde Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk, öğretmenlerden koronavirüs sürecinde velilere destek olmak amacıyla veli toplantıları yapmalarını istemiştir.

• 17 Mayıs 2020 tarihinde Milli Eğitim Prof. Dr. Ziya Selçuk, özel çocukların velileriyle çevrimiçi ağ üzerinden görüşme gerçekleştirmiştir.

• 28 Mayıs 2020 tarihinde Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk, bayram sonrası da olsa öğrencilerin derslerine aynı ciddiyet ve sorumluluk ile devam etmeleri için sosyal medya hesabı üzerinden velilere seslenmiştir.

• 19 Haziran 2020 tarihinde Bakan Selçuk, velilerin uzaktan eğitim sürecindeki etkinliğini takdir etmek amacıyla sosyal medya hesabı üzerinden veliler için de “Uzaktan Eğitim Anne Baba Karnesi”ni yayınlamıştır.

Ancak veli katılımının eğitim sistemi için sağladığı olumlu sonuçların bilinmesine ve bu katılımın artırılması için harcanan çabalara rağmen ülkemizde okul ve aile arasında oluşturulmaya çalışılan iş birliği yine de yeterli ve beklenen düzeyde değildir (Akkaya, 2019). Özellikle yapılan çalışmalar incelendiğinde velilerin okul katılımının okul öncesinde ve ilkökulda nispeten daha yaygın olduğu ancak çocukların eğitim kademesi yükseldikçe velilerin okul katılımından önemli ölçüde uzaklaştığı görülmektedir. (Lindberg ve Demircan, 2013). Veli katılımının artırılması için yapılan çalışmaların uygulama aşamasında büyük ölçüde başarı gösterememesi ve veli katılımının okullarda artış sağlanamamasının önünde bazı engeller bulunmaktadır.

Mevcut Durum Karşısındaki Engeller

Veli Kaynaklı Engeller

Koç (2019), yaptığı araştırma sonucunda veli katılımının önündeki engelleri veliden, öğretmenden, okuldan ve sistemden kaynaklı olarak dört grupta ele almıştır. Veliden kaynaklanan engellerin başında yoğun iş temposu gelmektedir (Koç, 2019 & Toran ve Özgen, 2018). Değişen dünya düzeni ile ailenin rolü değişmiş ve ebeveynler daha yoğun iş temposuna sahip bireyler haline gelmiştir. Bunun sonucu olarak veliler, okul ortamına katılım sağlamak zorlanmaya başlamış hatta çocuklarının öğretmenleri ile yüz yüze görüşme yapmaya dâhi vakit bulamamaya başlamışlardır. Çocuğun zamanının büyük bir çoğunluğunun okul ve aile arasında geçirdiği düşünüldüğünde; birbirinden habersiz olan veli ve öğretmen arasında oluşabilecek uyumsuzlukların çocuğun zihninde ikilemlere yol

açabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik durumu düşük olan ailelerde veli - okul işbirliğine dayalı çalışmaların önemli ve etkili olmadığı düşüncesinin yaygın olduğu bilinmektedir (Toran ve Özgen, 2018). Ancak, sosyo-ekonomik durumu düşük olsa dahi ailelerin veli - okul iş birliğine katılması, çocukları için destekleyici bir eğitim ortamı kurmasına ve çocuğun akademik başarısının artmasına olumlu bir etki sağlayabilmektedir (Kolay, 2004).

Öğretmen Kaynaklı Engeller

Velilerin okul katılımına aktif bir şekilde dahil olmasına yönelik tutumlarının öğretmenlerin davranışlarına göre de şekillenebildiği görülmektedir. Koç'un (2019) ilkököl öğretmenleri ile yaptığı araştırmaya göre, öğretmenlerin veli katılımını arttırmak için veliler ile yaptığı birçok çalışma belirlenmiştir. Öğretmenler veli katılımını arttırmak için veliler ile yüz yüze toplantılar, görüşmeler yapmanın yanı sıra çalışan ve yüz yüze görüşmelere katılım sağlayamayan veliler için teknolojinin tüm imkanlarını kullanarak görüşmeler yapmaktadırlar. Bu katılımı daha da arttırmak ve velilerin ilgisini daha fazla çekebilmek için kimi öğretmenlerin velilere bilgilendirici eğitimler veya dil sorununu çözebilmek için dil eğitimi verdiği, ekonomik konularda yardımlardan yararlanma konusunda destek olduğu, küçük ikram ve hediyeler ile velileri hoşnut etmeye çalıştığı belirtilmektedir (Koç, 2019). Bunun yanı sıra kimi öğretmenler ise bu gibi davranışların öğretmenlik mesleğinin statükosuna zarar verdiğini düşünerek yapılmaması gerektiğini düşünebilmektedir. Bu durum velilerin okul katılımına dahil olması önünde oluşan bir diğer engeli meydana getirmektedir. Öğretmenlerin veli katılımını arttırmaya çalışan olumlu davranışlarının aksine velilerin okul katılımına yönelik faaliyetlere karşı ilgisiz ve bilinçsiz olduklarını düşünerek velilere karşı yol gösterici olmamaları ve veli katılımının sağlanması için yeterli zamanı ayırmamaları veli - okul iş birliğini olumsuz etkilemektedir. (Kolay, 2004).

Okul Kaynaklı Engeller

Okullarda veliler ile öğretmenler veya yöneticilerin görüşmeleri için kullanılacak odaların bulunmaması, veliler ile okulların etkileşimini kısıtlayan okul kaynaklı nedenlerden biridir. Velilerin okullarda öğretmenlerle görüşmeleri için hazırlanan odaların olmaması sonucunda veliler ile öğretmenler okul çıkış



saatlerinde okul bahçelerinde konuşmak zorunda kalması, okul bahçelerinde büyük bir yoğunluğun oluşmasına neden olmakta veya öğretmen ile veliler görüşmek için okulların toplu olarak gerçekleştirdiği veli toplantısı etkinliklerini beklemek zorunda kalmaktadırlar. Velilerin okul yönetimi veya öğretmen tarafından çağrıldığı onlardan yine bir şeyler yapmalarının ve özellikle para isteneceğini düşünmeleri ise veli katılımını okul kaynaklı olarak olumsuz etkileyen faktörlerden bir diğeridir (Koç, 2019 & Toran ve Özgen, 2018). Ayrıca veli katılımını önemli bulmayan bir yönetim anlayışına sahip okullar velilerle iş birliği yapma eğilimde değildir.

Sistem Kaynaklı Engeller

Sistemden kaynaklı olarak baktığımızda ise veli katılımını okullarda arttıracak standartlaştırılmış bir uygulamanın bulunmadığı gözlemlenmektedir. Okullardaki veli katılımını arttırmaya yönelik kurulan okul aile birlikleri faaliyetlerine, okul veli derneklerinin işleyişine bakıldığında; okullarda öğretmenler tarafından düzenlenen veli görüşme toplantıları dışında diğer örgütlerin faaliyetlerinin planlı ve eşgüdümlü bir şekilde çalışmadığı görülmektedir (Aytaç, 1999; Kolay, 2004). Ayrıca bu çalışmaların planlı ve düzenli bir şekilde devam etmesini sağlamak için okul yönetimleri ve öğretmenler için de özendirici uygulamalar bulunmamaktadır (Koç, 2019). Buna karşın Epstein (1995), Amerika Birleşik Devletleri'nin 2000 yılı için hedeflerini belirlediği mevzuatında okulların finansman hakkı kazanması için eyaletler ve yerel politikalar tarafından güçlendirilen veli okul ortaklığının sağlanmasının zorunlu kılındığını belirtir. Ülkemizde ise bu ortaklığın sağlanması okul yönetimlerinin inisiyatifine bağlıdır.

Sonuç ve Öneriler

Demokratik yönetim sistemlerinin ön plana çıkardığı ailenin çocuğun eğitimine katılım hakkı tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde önemsenmeye başlanmış ve bu kapsamda oluşturulan yönetmelikler, hedefler ve çabalar ile okul – veli iş birliği arttırılmaya çalışılmaktadır. Ancak pratikte bakıldığında okullarda velilerin en aktif olarak görev aldıkları kurullar olarak görünen okul – aile birliklerinin yalnızca okul için bir finansman kaynağı olarak görüldüğü ve velilerin okullardaki katılımının hedeflenen düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Bu durumun yanı sıra okullarda veli katılımı; ailelerin sosyo – ekonomik durumu, eğitim düzeyi, iş temposu, öğretmenlerin ailelere karşı olan tutumu, okullarda veli katılımını arttırmak için düzenlenebilecek etkinlikler için alan yetersizliği, kabul gören yönetim sisteminin veli katılımının okul yönetimin inisiyatifine bırakması ve okul yönetimlerinin bu konuya yeteri kadar eğilmemesi okul – veli iş birliğini sekteye uğratan diğer nedenlerdir. Hedeflenen

Ancak pratikte bakıldığında okullarda velilerin en aktif olarak görev aldıkları kurullar olarak görünen okul–aile birliklerinin yalnızca okul için bir finansman kaynağı olarak görüldüğü ve velilerin okullardaki katılımının hedeflenen düzeyde olmadığı düşünülmektedir.

okul – veli iş birliğine ulaşılması için daha fazla adım atılmalıdır. 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ile ulaşılmaya çalışılan başarılı bir eğitim sistemi için sağlanması gereken okul veli iş birliğinin okullarda artırılması için bazı uygulamaların hayata geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir:

- Aileler ile okullar arasında her ailenin ve okulun dinamiğine uygun olarak iletişim kanalları oluşturulmalıdır. Bu kapsamda ailelere çocuklarının öğrenim sürecine nasıl destek olabileceklerine yönelik eğitimler verilmedir. Bu eğitimler

yalnızca ilk çocukluk dönemindeki öğrenci velileri ile değil, ergen öğrenci velileri ile de yapılmalı ve iletişim kanalları aktif olarak kullanılarak katılımın artırılması sağlanmalıdır.

- Uzaktan eğitim sürecinde veli akademileri projesi yaygınlaştırılarak çevrimiçi kanallar üzerinden özellikle çocukların evde kalmak zorunda olduğu bu süreçte akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyet ve tutumlarla alakalı velilere eğitimler verilmelidir.

- Dezavantajlı öğrenci velileri bilinçlendirilerek aile katılımına teşvik edilmeli, kendilerini okula ait hissetmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir.

- EBA üzerinden düzenlenecek online eğitimler ile velilerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı sorunları gidermek adına dijital okuryazarlığı geliştirecek eğitimler düzenlenebilir.

- Okul yönetimleri ve öğretmenler tarafından veli katılımını destekleyici, saygı ve güven duygusunun sağlandığı bir okul iklimi oluşturulması için teşvik mekanizmaları oluşturulmalıdır.

- Okul yönetimlerinin okul aile birlikleri aracılığıyla velilerden maddi destek talebinde bulunmasının önüne geçilmeli; velilerin okulların güçlenmesini sağlayacak kendilerine özgü özelliklerinden faydalanılması sağlanmalıdır.

- Okulla ilgili karar almada okul yönetimlerinin yanı sıra okul aile birliği üyelerinin de etkin katılımının artırılması sağlanmalıdır.

• Anayasamızın 33. maddesine göre herkesin dernek kurma, bir derneğe üye olma ve üyelikten çıkma hakkı bulunmaktadır. Bu kapsamda veliler, planlı ve eşgüdümlü bir şekilde faaliyetlerde bulunmaları için okul aile birliklerinin yanı sıra veli dernekleri kurmaları için teşvik edilmelidir.

• Okullara temel kararları alabilmeleri konusunda daha çok yetki verilmeli ve okula dayalı yönetim sistemi ile velilerinde okul kararlarının alınırken söz sahibi olmaları sağlanmalıdır.

Kaynakça/References

- Akkaya, R. (2019). Eğitime Katılım Bağlamında Okul Aile Birliklerinin Yeri. İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği. (Politika Notu No: 2019/10).
- Aytaç, T. (1999). Okul merkezli yönetim. *EĞİTİM VE BİLİM*, 23(111). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5347/1504> adresinden erişilmiştir.
- Çalışkan, N. & Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çuhadar, A.İ. (2020). Türkiye’de ulusal mevzuata göre velilerin okul yönetimine katılımı. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 374-404. doi:10.33711/yyuefd.692953
- Epstein, J.L. (1995). School/family/ community/ Partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9),701- 712.
- Koç, M.H. (2019). Veli katılımı hakkında sınıf öğretmenleri ne düşünüyor? Fenomenolojik birçalışma. *Akdeniz Eğitim Araştırmalar Dergisi*, 13(29), 53-74. doi: 10.29329/mjer.2019.210.4
- Kolay, Y. (2004). Okul-aile-çevre iş birliğinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/kolay.htm adresinden erişilmiştir.
- Lindberg, N. & Demircan A.N. (2013). Ortaöğretim okullarında aile katılımının değerlendirilmesi: Aile katılım ölçeği veli ve öğretmen formlarının Türkçeye uyarlanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 64-78.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. (2012). *T.C. Resmî Gazete (28199, 09.02.2012)*.
- Özçift, Y. & Uslu, M. (2020). *Veli Akademileri*. [Video kaydı]. <https://www.youtube.com/watch?v=Izw67CQGqnE> adresinden erişilmiştir.
- Özeke Kocabaş, E. (2006). Eğitim sürecinde aile katılımı: Dünyada ve Türkiye’deki çalışmalar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26, 143-153.
- Toran, M., & Özgen, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde aile katılımı: Öğretmenler ne düşünüyor, ne yapıyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 229-245. DOI:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s11m
- Uslu, A.S. (2019, 21 Aralık). *Öğretmenlerin veli ziyaretleri bir milyona ulaştı*. Anadolu Ajansı. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/ogretmenlerin-veli-ziyaretleri-bir-milyona-ulasti/1680294> adresinden erişilmiştir.

PISA Sonuçları Türkiye'deki Eğitim Eşitsizliği Hakkında Neler Söylüyor?

Özlem Özbey-Demir¹

Özet

Dünya genelinde eğitim alanındaki en büyük sorunlardan biri de eğitim eşitsizliğidir. Eğitimde eşitsizliği; cinsiyet temelli eşitsizlikler, sosyoekonomik altyapıdan kaynaklanan eşitsizlikler, etnik kökene dayanan eşitsizlikler ve okul-öğretmenden doğan eşitsizlikler olarak sınıflandırmak mümkündür. Cinsiyet temelli eşitsizliklerin temelinde toplumun yüzyıllardır bireylere yüklediği cinsiyet temelli görevlerin, sosyoekonomik temelli eşitsizliklerin zemininde bireylerin okul öncesi dönemde aileden aldıkları temel eğitimin, etnik kökene dayalı eşitsizliklerde de dil faktörünün büyük etkisi olduğu görülmektedir. Yaşanan eğitim eşitsizliğinin asıl neden ve nedenlerinin neler olduğunu tespit etmek, eşitliği sağlama yolunda uygulanacak politikaları ve alınacak kararları belirleyebilmek için önemlidir. Eğitim eşitsizliği düzeyini ve bunun altında yatan nedenleri belirlemek adına kullanılan araçlardan biri PISA sınavlarıdır. Bu çalışmada Türkiye için eğitimde eşitsizlik kavramı PISA sonuçlarının değerlendirilmesiyle farklı boyutlarıyla tartışılacak, nedenleri ve çözümleri üzerinde durulacaktır.

Anahtar kelimeler: eğitim eşitsizliği, cinsiyet temelli eşitsizlik, etnik kökene dayalı eşitsizlik, sosyoekonomik eşitsizlik, PISA.

What Do The PISA Results Say About Education Inequality in Turkey?

Abstract

One of the biggest problems in the field of education around the world is educational inequality. It is possible to classify inequality in education as gender-based inequalities, inequalities arising from socio-economic background, inequalities based on ethnic origin, and inequality arising from school-teacher differences. While gender-based duties that society has imposed on individuals for centuries have been seen on the basis of gender-based inequalities, the basic education that individuals receive from their families in the preschool period has a great effect on the basis of socioeconomic based inequalities. Moreover, it is seen that the language factor has a great effect on inequalities based on ethnic origin. It is important to determine the main reasons and causes of educational inequality in order to determine the policies to be implemented and the decisions to be taken to achieve equality. PISA exams are one of the tools used to determine the level of educational inequality and its underlying causes. In this article, the concept of educational inequality in Turkey will be discussed with the evaluation of PISA results, its different dimensions, causes and solutions will be emphasized.

Keywords: educational inequality, gender-based inequality, ethnic inequality, socioeconomic inequality, PISA.

¹ YL öğrencisi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, ozlem.ozbey@hotmail.com ORCID: 0000-0002-4472-1403

Boğaziçi Üniversitesi Ortaöğretim Matematik Fen Alanları Lisansla Birleştirilmiş Tezsis Yüksek Lisans Fizik Öğretmenliği programından mezundur. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Kurumları İşletmeciliği Bölümünde halen yüksek lisans eğitimine devam etmekte, aynı zamanda özel bir lisede IB DP fizik öğretmenliği ve CAS Koordinatörlüğü görevlerini yürütmektedir.

Derleme

Review

Başvuru/Submitted
18 Kas/Nov 2020

Kabul/Accepted
19 Kas/Nov 2020

Yayın/Published
21 Ara/Dec 2020

e-ISSN
2718-0808

Atıf/Cite: Özbey-Demir, Ö. (2020). PISA sonuçları Türkiye'deki eğitim eşitsizliği hakkında neler söylüyor?. *Alanyazın*, 1(2), 85-98.



Giriş

Günümüzde dünyanın birçok farklı ülke ve bölgesi incelendiğinde yaşanan teknolojik ilerlemelere rağmen eşitsizlik oldukça sık görülmekte olan bir sorundur. Psacharopoulos'a (1981) göre eşitsizliği okuldan önce, okul döneminde ve okul sonrası olarak incelemek mümkündür. Okul öncesi eşitsizliğin nedenleri arasında, ailesel yapı ve genetik yapı gibi maddeler görülürken okul döneminde, okul başarısı ve eğitime ulaşılabilirlik; okul sonrası dönemde ise kazanç ve meslek yer almaktadır (Psacharopoulos, 1981). Eğitimin tüm bu etmenlerle olan ilişkisinin çok güçlü olması nedeniyle hiç kuşkusuzdur ki eşitsizlik eğitimle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle öncelikle eğitimde yaşanan eşitsizliklerin kaynağına inmek faydalı olacaktır. Kolaşın ve Dinçer (2009), eğitimde eşitsizliğin eğitime erişim ve eğitimin kalitesi olmak üzere iki farklı boyutta incelenebileceğini; eğitime erişimde eşitsizliğin okullaşma oranı, okula devam oranı, ortalama eğitim süresi gibi niceliksel değişkenlerle ölçülürken eğitim kalitesinde eşitsizliğin ise öğrenci başarısının ölçülmesiyle değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Eğitimde eşitsizliğin farklı nedenleri olabilmektedir. Bu nedenleri temelde sosyoekonomik altyapı kaynaklı, etnik kökene dayalı, cinsiyete dayalı, öğretmen etkisine bağlı eşitsizlikler olarak farklı gruplarda incelemek mümkündür.

Sosyoekonomik Altyapıdan Kaynaklanan Eşitsizlikler

Özellikle 60'lı 70'li yıllara kadar doğuştan gelen yeteneklerin başarı üzerindeki etkisi önemli bulunuyorken bu yıllardan sonra sosyal faktörlerin başarı üzerindeki etkisine de odaklanılmıştır (Wiggin, 2007). Eğitim eşitsizliğiyle ilgili rasyonel eylem teorileri ilk olarak 1974 yılında Raymond Boudon tarafından ortaya atılmıştır, Boudon eğitim eşitsizliğinin birincil nedenini kültürel eşitsizliklerle açıklarken Pierre Bourdieu tarafından sosyal farklılıklar ikincil neden olarak görülmüştür (Thompson, 2016).

Bu sosyal faktörlerin başında ise sosyoekonomik altyapı gelmektedir. Kolaşın ve Dinçer'e (2009) göre, sosyoekonomik altyapının getirdiği eksileri yok edebilecek tek etmenin de eğitim olması nedeniyle sosyoekonomik altyapının eğitimde eşitsizliğe neden olup olmadığını tespit etmek önemlidir. Dünya geneline bakıldığında eğitim eşitsizliğinin ülke içindeki gelir ve bundan doğan sınıf farklılıklarından büyük oranda etkilendiği anlaşılmaktadır. Özellikle 80'lerde dünya siyaseti üzerindeki etkisini göstermeye başlayan neoliberalizmin 90'lı yıllarda eğitim alanını da etkilemeye başlamasıyla ailelerin eğitimden beklentileri artmış, bu da dünyadaki eğitim sistemlerinin değişimine ve özel eğitim kurumlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Lakes ve Carter, 2011). Özel eğitim kurumları ve devlet okullarının öğrencilere sunduğu imkanlardaki farklılık özel kurumlardan faydalanabilen ve faydalanamayan farklı

gelir düzeyindeki öğrenciler arasındaki eğitim eşitsizliğini artırmıştır. Ülkelerdeki gelire eşitsizliği ve eğitim eşitsizliği arasındaki ilişkiyi net bir şekilde yorumlayabilmek adına ülkelerdeki PISA sonuçlarına göre eğitim eşitsizliği oranları ve OECD datalarından elde edilen ülkelerin 'Gini' katsayıları karşılaştırılacaktır. Bu nedenle öncelikle PISA ve Gini katsayısının incelenmesi faydalı olacaktır.

Günümüzde genç neslin sahip olması gereken bazı beceriler konusunda tüm dünya hemfikirdir. Bu beceriler arasında bilgiyi doğru şekilde kullanma, bilgiye ulaşma, akıl yürütme, problem çözme, analiz etme yer almaktadır. PISA

(Programme for International Student Assessment) projesi OECD ülkelerindeki gençlerin bu becerilerini ölçmeye ve ülkelerin eğitim sistemlerindeki sorunları (eğitim eşitsizliği vb.) tespit etmeye fayda sağlamaktadır. PISA sonuçlarını incelemek bu nedenle eğitim eşitsizliğini analiz edebilmek adına önemli bir araçtır. Fen bilimleri, matematik ve okuma yeterliliği ölçen sorulardan oluşan bu sınava Türkiye ilk kez 2003'te katılmıştır (Acar, 2012).

İlk olarak 1912'de kullanılmaya başlayan Gini katsayısı, popülasyonların eşitliğini sıralamak için kullanılan bir istatistiktir (Bendel, Higgins, ve Teberg, 1989). Gini katsayısının 0 olması durumu tam eşitliği, 1 olması durumu ise tam eşitsizliği ifade etmektedir. 2015-2018 yılları arası OECD ülkelerinin ortalama Gini katsayılarını gösteren veriler (World Bank Group, 2020) incelendiğinde düşük Gini katsayısına sahip (gelir eşitsizliğinin az olduğu) ülkelerin genellikle PISA 2018 testi sonucunda eğitim eşitsizliğinin az olduğu ülkelerle örtüştüğü görülmektedir; ancak OECD ve PISA (OECD, PISA 2018 Results Combined Executive Summaries, 2019) verilerine göre çoğu ülke için gelir eşitsizliği ve eğitim eşitsizliği arasında pozitif bir korelasyon olduğu görülse de buna uymayan ülkelere de rastlanmaktadır. OECD dataları (OECD, PISA 2018 Results Combined Executive Summaries, 2019) incelendiğinde ortaya çıkan bir diğer veri de ülkelerin gelişmişlik düzeyi ve sınıflar arası eşitlik düzeyinin paralellik göstermesidir. Bu nedenle, gelişmişlik seviyesinin az olduğu ülkelerde, sınıflar arası eşitsizliğin ve bunla birlikte de eğitim eşitsizliğinin yüksek olacağı ifade edilebilir.

Türkiye için durum incelenecek olursa Türkiye'nin 2015-2018 yılları Gini ortalaması 0.40 olarak belirtilmiştir (OECD, Income inequality, 2020). Bu durumda Türkiye'nin sınıflar

Özel eğitim kurumları ve devlet okullarının öğrencilere sunduğu imkanlardaki farklılık özel kurumlardan faydalanabilen ve faydalanamayan farklı gelir düzeyindeki öğrenciler arasındaki eğitim eşitsizliğini artırmıştır.

arası eşitsizliğinin ortalama bir ülke olduğunu söylemek mümkündür. PISA 2018 verileri incelendiğinde Türkiye’de sosyoekonomik altyapı olarak dezavantajlı sayılan öğrencilerle avantajlı durumda olan öğrenciler arasında 76 puanlık fark olduğu görülmüştür; ancak akademik açıdan dayanıklı (sosyoekonomik dezavantajlı olan başarılı öğrenciler) olarak nitelendirilen öğrencilerin sayısının, sınava alınan öğrencilerin %15’ini oluşturduğu görülmektedir. Akademik açıdan dayanıklı olarak nitelendirilen öğrenciler, sınava giren öğrenciler arasında okuma performansının en üst çeyreğinde puan alan sosyoekonomik dezavantajlı öğrencilerdir. Bu öğrenciler, sosyoekonomik durumun eğitim üzerindeki etkisinin değiştirilemez olmadığını göstermektedir. Diğer ülkelerin verileri incelendiğinde %15’lik bu oran, Türkiye’deki öğrenciler için düşük sosyoekonomik durumun öğrenci başarısı üzerindeki olumsuz etkisinin diğer ülkelerdekinden daha az bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (OECD, 2019).

Türkiye, Gini katsayısına göre sınıf eşitsizliğinin orta dereceli olduğu bir ülke olmasına rağmen, Türkiye’de sosyoekonomik durumun öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin birçok düşük Gini katsayılı ülkeden daha az olduğu görülmüştür.

Türkiye, Gini katsayısına göre sınıf eşitsizliğinin orta dereceli olduğu bir ülke olmasına rağmen, Türkiye’de sosyoekonomik durumun öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin birçok düşük Gini katsayılı ülkeden daha az olduğu görülmüştür. Bunun nedeni birçok düşük gelirli kişinin iş hayatına atılmasına rağmen dışarıdan ortaöğretimi sürdürüyor olmasıyla açıklanabilir. Bir diğer neden ise özellikle son yıllarda alt sınıftan kişiler içinde de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması olabilir.

PISA 2018 sonuçları incelendiğinde sosyoekonomik altyapı ve eğitim eşitsizliği ile ilgili farklı başka noktalara da rastlamak mümkündür. Bunlardan ilki; Avustralya, Kanada, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Japonya, Kore, Norveç ve Birleşik Krallık dahil olmak üzere okuma performansı yüksek olan 11 ülkenin ortalamasına bakıldığında, bu ülkelerdeki sosyoekonomik altyapının öğrenci başarısına etkisinin az olduğudur (OECD, 2019). Bu sonuçların eğitim eşitsizliği ve sosyoekonomik altyapı hakkında ortaya koyduğu bir diğer netice ise düşük sosyoekonomik altyapılı öğrencilerin beklenenden daha düşük tutkulara sahip oluşudur. Araştırma, sınavda yüksek başarı gösteren on dezavantajlı öğrenciden yedisinin yüksek öğretilimi tamamlamayı beklediklerini bildirirken yüksek başarı gösteren on avantajlı öğrenciden dokuzu bunu ifade etmiştir (OECD, 2019).

Wiggan (2007), aile geçmişinin ve sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin özellikle dil gelişimleri ve alıştıkları ebeveynlik stilleri üzerinde belirleyici olması nedeniyle okul hayatlarını doğrudan etkilediğini ve sınıf-kültür etmeninin doğurduğu başarı farkının henüz öğrenci okul hayatına başlamadan ortaya çıktığını vurgulamaktadır (West, Denton ve Reaney, 2000'den aktarma).

Kolaşın ve Dinçer (2009)'in PISA test sonuçlarına dayalı araştırmalarında öğrencilerin sosyoekonomik altyapıları ve sınav sonuçları arasındaki ilişkiyi incelenmiş; sonuçlar aile bireylerinin eğitimi ve istihdamı, evdeki eşyalar gibi birçok değişkenin ölçülmesiyle belirlenen sosyoekonomik durumun öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu nedenle sosyoekonomik durum diğer etmenlerden bağımsız olarak değerlendirilmemelidir. Annelerin mesleklerindeki ve çalışma durumlarındaki farklılıkların, öğrencilerin okul dışındaki çalışma süre ve ortamları gibi faktörlerin de öğrenci başarısı üzerindeki eşitsizliğe neden

olduğu görülmüştür (Dronkers, 2010). Wiggan (2007), aile geçmişinin ve sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin özellikle dil gelişimleri ve alıştıkları ebeveynlik stilleri üzerinde belirleyici olması nedeniyle okul hayatlarını doğrudan etkilediğini ve sınıf-kültür etmeninin doğurduğu başarı farkının henüz öğrenci okul hayatına başlamadan ortaya çıktığını vurgulamaktadır (West, Denton ve Reaney, 2000'den aktarma). PISA verileri kullanılarak yürütülen araştırmada görülebilen bu fark, öğrencilerin eğitim hayatlarında eşitsizliğe yol açmakta olup bireyin okulu bırakma olasılığının artmasına ve düşük kalifikasyona neden olurken özellikle PISA 2000 sonrası verileri incelendiğinde sosyoekonomik temelli başarı farklılıklarının giderek daraldığı görülmektedir (Blanden, 2020). Özellikle 2000 sonrası okul öncesi eğitime verilen önemin artışının bunda etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle sosyoekonomik dezavantajlı öğrencilere okula başlamadan önce verilecek olan okul öncesi eğitim ciddi önem kazanmaktadır. Bununla birlikte eşitsizliğin çocuklar büyüdükçe de değişim gösterebildiği görülmektedir; ancak bu farklı ülkelerde farklı oranlarda karşımıza çıkmaktadır.

Etnik Kökene Dayanan Eşitsizlikler

Eğitimde yaşanan eşitsizliklerin bir nedeninin de etnik kökene dayandığı görülmektedir. Her ülkede yaşanan göç sürecine ve etnik çeşitliliğe bağlı olarak ülkedeki azınlıklar farklı oranda

eğitim eşitsizliğine maruz kalmaktadır. Bazı ülkeler için bu farkın olmadığını, hatta göçmenlerin yerlilerden daha başarılı olduklarını bile söylemek mümkündür. Bu nedenle her ne kadar etnik köken, eğitim eşitsizliğinin altında yatan temel etmenlerden biri gibi düşünülse de aslında diğer faktörlerin (sosyoekonomik durum, okul olanakları vb.) etkisi de değerlendirilmelidir.

Hippe ve diğerleri (2016), göçmen-yerli eğitim boşluğunun temel olarak sosyoekonomik arka plandaki farklılıklar ve ev sahibi ülke dilinin bilgi eksikliği ile ilgili olduğunu, bu nedenle göçmen çocukların o ülkenin diliyle ilgili eksikliğini kapatmaya yönelik politikalar uygulaması gerektiğini ifade etmektedirler. Etnik kökene dayalı eğitim eşitsizliğinde ilgilenilmesi gereken noktalardan bir diğeri, göçmenlerin eğitimleri sürecinde yaşadıkları eşitsizliklerin nesilden nesile değişim gösterip göstermediğidir. Blanden (2020) ikinci nesil göçmenler arasındaki eğitim performansındaki farkın, yabancı doğumlu ebeveynlerin eğitim geçmişiyle bağlantılı olduğunu, özellikle de zengin ülkelerden göç alan ülkelerin eğitim açısından yerli çocuklardan daha iyi olan ikinci nesil göçmenlere sahip olduğunu belirtmektedir (Dustmann, Frattini ve Lanzara, 2012: 143-185'ten aktarma).

Günümüz dünyasında, etnik kökenin eğitim eşitsizliği üzerindeki etkisini daha rahat anlayabilmek için PISA 2018 sonuçlarının incelenmesi faydalı olacaktır. PISA 2018 raporuna göre çoğu ülkede göçmen öğrencilerin sosyoekonomik açıdan dezavantajlı oldukları görülmekte ancak Brunei Sultanlığı, Ürdün, Panama, Katar, Suudi Arabistan ve Birleşik Arap Emirlikleri'nde, göçmen öğrencilerin%30'undan fazlasının sınava girdikleri ülkede okuma

performansının ilk çeyreğinde puan almış olduğu görülmektedir (OECD, 2019). Bu da sıralanan ülkelerdeki göçmen çocukların daha başarılı oldukları anlamına gelmektedir. Türkiye'de günümüz göçmenlik ile eğitim eşitsizliği ilişkisi incelenecek olursa PISA 2018 sonuçlarına göre ortalama okuma puanı açısından göçmenler ve yerliler arasında önemli ölçüde fark olmadığı görülmektedir (OECD, 2019).



Cinsiyet Temelli Eşitsizlikler

Eğitimde eşitsizlik kavramının bir diğer boyutu da cinsiyettir. Uzun yıllardır yapılan çalışmalar cinsiyet faktörünün eğitimde eşitsizlik üzerindeki etkisini ve bunun doğurduğu sorunları ortaya koymuştur. Bazı araştırmalar, eğitimde cinsiyet kökenli eşitsizliğin doğrudan ekonomik

büyümeyi olumsuz etkilediğini göstermektedir (Klasen, 2002). Her ne kadar son yıllarda tüm dünyada cinsiyet kaynaklı eğitim eşitsizliğinde düşüş olsa da sosyal sınıflar içerisinde düşüş olmamış ve sınıflar cinsiyet eşitsizliğini belirlemeye devam etmiştir (Breen, Luijckx, Muller, & Pollak, 2009). Eğitim eşitsizliğinde cinsiyet faktörü incelendiğinde bunun altında ekonomik, sosyal, kültürel ve politik durumların etkilerinin yattığı görülmektedir (Jacobs, 1996). Örneğin, özellikle serbest meslek sahibi ailelerde kız çocuklar kendi istihdam olanaklarını artırabilmek için erkek çocuklara göre daha fazla eğitim alabilirken bu durum çiftçilik gibi farklı meslek grubundaki ailelerin çocukları için farklılık gösterebilmektedir (Breen,

Luijckx, Muller, & Pollak, 2009). Benzer bir durum Türkiye için de geçerlidir. Türkiye'de yürütülmüş bir araştırma cinsiyet kökenli eğitim eşitsizliği hakkında ilginç sonuçlar göstermektedir. Çalışma sonuçları özellikle kız çocukların eğitime katılımında annenin eğitim ve çalışma durumunun, Türkçe yeterliliğinin ve babanın mesleğinin öneminin büyük olduğunu belirtirken; erkek çocuklar için bu etmenler yerine ailenin gelir durumunun ve erkek kardeş sayısının daha belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Smitsa & Gündüz Hoşgör, 2006). Atlama ve Özsoy (2009) ise Türkiye'deki eğitim eşitliğinin önündeki cinsiyetle ilgili engelleri geleneksel normların kadına farklı roller vermesi; maddi yetersizlikler nedeniyle eğitim alabilecek tek bir aile ferdi olması durumunda bunun erkek birey olarak seçilmesi; okullardan uzak yerleşim yerlerindeki kız çocuklarının yatılı okullara gönderilmemesi ve kadın öğretmenlerin genellikle şehirlerde çalışmayı tercih etmesi nedeniyle kız çocuklarının rol-model eksikliği yaşaması olarak sıralamıştır (KSGM, 2008a: 24; KSGM, 2008b: 30-31; UNICEF; Tan, 2000: 72-74'ten aktarma).

Günümüzde cinsiyetin eğitim başarısı üzerindeki etkisine bakılırsa PISA 2018'e katılan kız öğrencilerin okuma alanında ortalama 30 puanla erkek öğrencilerden daha iyi performans gösterdiği, erkek öğrencilerin matematikte kız öğrencilerden 5 puan daha iyi performans

Çalışma sonuçları özellikle kız çocukların eğitime katılımında annenin eğitim ve çalışma durumunun, Türkçe yeterliliğinin ve babanın mesleğinin öneminin büyük olduğunu belirtirken; erkek çocuklar için bu etmenler yerine ailenin gelir durumunun ve erkek kardeş sayısının daha belirleyici olduğunu vurgulamaktadır (Smitsa & Gündüz Hoşgör, 2006).

gösterdiği ve kız öğrencilerin fen alanında erkek öğrencilerden 2 puan daha iyi performans gösterdiği görülmektedir (OECD, 2019).

Cinsiyet farkının eğitim başarısı üzerindeki etkisinin nedenleri incelenecek olursa PISA sonuçlarına göre tüm ülkelerde kızların erkeklere göre okumaktan çok daha fazla zevk almalarının etkili olduğu söylenebilir (OECD, 2019). Blanden (2020), İngiltere'de 11 yaşına kadar cinsiyete bağlı elde edilen başarı farklılıklarını açıklamada erken farklılıkların önemli olduğunu, erkeklerin 5 yaşında iken daha düşük dil ve ilgi düzeyleri olmasıyla açıklamaktadır (Moss, G., ve Washbrook, E., 2016).

Eğitim Eşitsizliğinde Okul ve Öğretmen Etkisi

Ball (2010) mevcut performansa ve sınav notlarına ilişkin verilere dayanarak ortalama seviyelerdeki okulların öğrenci performansında oluşturduğu farklılıkların önemsiz olup başarı farkına etkisinin sadece %5 ile %18 arasında değiştiğini ifade etmektedir (William, D., 2008). Örneğin, beyaz öğrencilerin siyah öğrencilere göre sayıca fazla olduğu okulların daha zengin olmasının okul olanaklarındaki farklılığa neden olmasının öğrenci başarı farkını doğurduğu düşünülse de, bu öğrencilerin benzer geçmişe sahip ailelerden gelmeleri durumunda okul farkının öğrenci başarısı üzerinde küçük bir etkisi olduğu görülmüş (Hanushek, 1986, 1989, 1991; Mosteller & Moynihan, 1972; Spady, 1973'den aktarma), bu da okul etmeninin öğrenci başarısı üzerindeki yansımalarının arkasında yine aile geçmişi faktörünün yattığını göstermiştir (Wiggan, 2007).

Aynı durumu öğretmen faktörü için söylemek çok mümkün değildir. Okul etkisi dışında, öğrenci başarısı üzerinde öğretmen etkisini incelemeye yönelik araştırmalar da yapılmıştır. Yapılan çalışmalar öğretmen etkisinin öğrenci başarısı farklılığı üzerinde okulların sahip olduğu etkiden fazlasına sahip olduğunu göstermektedir (Ball, 2010). Andersen (2018)'a göre, öğretmenlerin not verme süreçlerinde bilişsel olmayan faktörlere önem vermesi akademik başarıyı ciddi bir şekilde düşürürken bilişsel faktörlere odaklanması başarıyı etkilememektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki beklenti ve önyargılarının da öğrenci başarı farkları üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Wiggan, 2007). Hippe ve diğerleri (2016) yayımlanmış oldukları raporda öğretmenlerin eğitim eşitsizliğini gidermede en önemli unsurlardan biri olduğunu, bu nedenle öğretmenlere hem ilk eğitimlerinde hem de sonraki profesyonel hayatlarında verilecek bilimsel ve pedagojik eğitimin çok önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Tüm bunlara rağmen yürütülen bir araştırma daha nitelikli öğretmenlerin yüksek başarı gruplarına atanma eğiliminde olduğunu göstermiştir (Francis, 2019). Bu durumu destekleyen başka bir çalışma ise özellikle deneyimli öğretmenlerin sınıflarına daha az sayıda siyahi ve düşük

ders notlarına sahip öğrenci atanırken; çoğunlukla daha az devamsızlığa sahip, ortalamaları yüksek öğrenciler atandığını ve bu durumun öğrenciler arasındaki eşitsizliğin daha da artmasına yol açtığını vurgulamaktadır (Grissom, Kalogrides, ve Loe, 2015).

Yürütülen araştırmalar daha nitelikli öğretmenlerin yüksek başarı gruplarına atanma eğiliminde olduğunu göstermiştir (Francis, 2019).

Türkiye’de Eğitim Eşitsizliğini Önlemeye Yönelik Politikalar

Eğitim politikalarının öğrenciler arası eşitsizliği azaltabildiği gibi arttırabildiğini savunan araştırmacılar da mevcuttur. Örneğin Ball (2010), üstün zekalı ve özel yetenekli öğrenciler için geliştirilen farklılaştırılmış programlar gibi “standartları yükseltmeyi” amaçlayan programların dış eşitsizlikleri daha da arttırdığını vurgulamaktadır (Gillborn ve Youdell, 2000’den aktarma). Bu nedenle eğitim eşitsizliğini olabildiğince azaltmak için izlenecek politikaların planlaması önemlidir.

Dünya Bankası’nın 2011’de yayınladığı raporda Türkiye eğitim eşitsizliğinin yüksek olduğu bir ülke olarak tanımlanmıştır. 2018 PISA sonuçlarına bakıldığında ise Türkiye’deki öğrenciler için düşük sosyoekonomik durumun öğrenci başarısı üzerindeki olumsuz etkisinin diğer ülkelerdekenden daha az bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu veri, arada geçen 7 yıllık süreçte benimsenen eğitim politikalarının olumlu sonuçlarının görülmeye başladığını kanıtlamaktadır. Bu nedenle 2011’de Dünya Bankası tarafından yayımlanan raporda değinilmiş olan eğitim eşitsizliğini engellemeye yönelik benimsenen politikaların neler olduğunun anlaşılması önem kazanmaktadır. Rapordaki politikalarda okul öncesi eğitim, öğretmen, finans ve bilgi olmak üzere dört başlığa önem verilmiştir (World Bank Human Development Department, 2011). Bu politikalardan ilki incelendiğinde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasına ciddi derecede önem verildiği, okul öncesi eğitimin önemi konusunda aileleri bilinçlendirmeye yönelik kampanyalar düzenlendiği anlaşılmaktadır. Raporda değinilen bir diğer politikanın ise öğretmen kalitesini arttırmaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlere ilk yıllarında destek verilmesi, öğretmen motivasyonunu arttırmak adına maddi ve maddi olmayan teşviklerin oluşturulması, öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin geliştirilmesi gibi uygulamalara yer verilmiştir. Benimsenen politikalardan bir diğeri ise finansa yöneliktir. Halk eğitimini finanse edebilmek adına bir sistem geliştirmek, kamu kaynaklarını en çok ihtiyacı olan grupların eğitimine hedeflemek ve yüksek öğretime giriş sisteminde değişiklik yapılması bu politikanın sonuçlarındandır. Raporda değinilen son politikanın ise bilgi artışını sağlamaya

bireylere (yoksul, azınlık ve engelli) okul öncesi eğitim sağlanmalıdır. Özellikle, On Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı incelendiğinde okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesinin hedeflendiği erken çocukluk eğitiminde 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınmasının yönelik olduğu görülmektedir. Özellikle, bazı bölgelerde öğrencilerin kimlik kartının geç çıkarılışı gibi ya da uzun süre çıkartılmayışı gibi noktalar, eğitime kaydettirilmesi gereken öğrencilere erişilmesini zorlaştırmaktadır. Bu doğrultuda, halkın eğitim üzerine tartışmasını teşvik edebilmek adına her yıl çıkarılacak yıllık rapor, her okulla ilgili verilerin bulunduğu belgelerin halka ulaştırılması ve kaliteyi arttırabilmek adına verilerin toplanacağı e-okul veri tabanının oluşturulması planlanmıştır.

Yapılan literatür taramasından da anlaşılabilceği üzere eğitimde eşitsizliğin nedeni ne olursa olsun öğrencilerin okula başlarken nasıl bir ön birikimle geldiğinin büyük önemi olduğu görülmektedir. Sosyoekonomik altyapı nedeniyle yaşlılarından daha dezavantajla eğitim almaya başlayan bireyin bu farkı kapatabilmesi son derece zor olmakta, öğrencilerin okula başlamadan önce diğer bireylerden geri kalmamasını sağlamak önem kazanmakta ve okul öncesi eğitimin ya da dezavantajlı bireylerin de erişebileceği eğitim materyallerinin herkese sağlanması önem kazanmaktadır. Bu nedenle mutlaka her bölgeye ve özellikle dezavantajlı planlandığı görülmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Bu maddenin hayata geçirilmesinin, sosyoekonomik kökenli eğitim eşitsizliğini azaltacağı öngörülmektedir. Bunun dışında, her sosyoekonomik düzeyden bireyin ulaşabileceği kanalların etkin bir biçimde kullanılması; belediyelerin, radyo ve televizyonların her yaş grubu ebeveyni için okul öncesi süreçle ve kişisel gelişimle ilgili düzenli eğitimler gerçekleştirmesi de sosyoekonomik kökenli eğitim eşitsizliğini azaltmada büyük rol oynayacaktır.

Bunun dışında kaliteyi sağlamaya yardımcı olabilecek politikalara odaklanmak da eşitsizliğin azaltılmasında büyük etkiye sahiptir (Walker, Pearce, Boe, ve Laws, 2019). Öğretmen niteliğini arttırmaya, kaliteli olan ve ayırıcı olmayan öğretim materyalleri üretmeye yönelik politikalar izlenmelidir. Kız çocuklarının ve kadınların evde kalıp farklı sorumluluklar yüklenmelerine neden olan algıları yıkabilmek için eğitim programlarının eşitlikçi toplumsal cinsiyet rollerini teşvik etmesini sağlayacak içeriklere yer vermesi sağlanmalıdır. “Öğretmenlerin işe alım süreçlerinin revizyonu, yüksek ihtiyaç okullarındaki öğretmenlere daha fazla ödenmesi, görev sürelerinin yeniden planlanması, nitelikli müdürlerin en çok ihtiyaç duyan yerlere atanması ve dezavantajlı bölgeler için öğretmen çalışma koşullarının iyileştirilmesi” kısa sürede öğretmen niteliğini arttırmayı sağlayabilecek önlemler olarak ifade edilirken; “tazminatların düzenlenmesi, veri sistemlerinin yapılandırılması ve

öğretmen hazırlık programlarının değerlendirilmesi” daha uzun süreli hedefler arasında gösterilmektedir (Peske & Haycock, 2006).

Eğitim eşitsizliğinde etkili olan faktörlerden bir diğerinin ise okul olduğu yukarıda tartışılmıştır. Özellikle eğitim eşitsizliğinin çok az olduğu ülkelerin başında gelen Finlandiya incelendiğinde; ülkedeki tüm okulların devlet okulu olduğu, Finlandiya eğitim sisteminde özel okulların sadece din eğitimi sağladığı ve bu nedenle tüm okulların birbirine yakın kalitede eğitim sağladığı görülmektedir. (Özdemir, 2017). Özel okulların devlet okullarıyla farklı kalitede eğitim yürütmesi sorununun çözülmesi bu yüzden önem kazanmaktadır. Bunun için en başta çok sayıda okul yapılarak devlet okullarındaki sınıf mevcutları azaltılmalıdır. Okul eksikliğinin giderilmesi için seferberlik düzeyinde bir hamleye ihtiyaç vardır. Mevcut devlet okullarına öğrencilerin sığmaması nedeniyle metropollerde ikili eğitim gibi eğitim açısından uygun olmayan süreçler yürütülmeye çalışılmaktadır. Bunun dışında, özel okulların sayıca artışı her ne kadar devletin yükünü maddi açıdan önemli ölçüde azaltmayı sağlasa da özel okulların sundukları imkanlar, fiziksel şartlar, derslikteki öğrenci sayısı gibi farklılıklar, devlet okullarında okuyan öğrencilerle özel okullarda okuyan öğrenciler arasındaki eğitim eşitsizliğini genişletmektedir. Bu nedenle, okul öncesi eğitimden orta öğretime (12 yıl) evrensel, ücretsiz, eşitlikçi ve yüksek kaliteli eğitim sağlamak için planlar yapılması önemlidir (Walker, Pearce, Boe, ve Laws, 2019). Özel kurumların devamlılığı sağlanacaksa bile bu kurumlarla devlet okullarının izleyeceği eğitim planlarının farklı olmaması sağlanmalı ve takibi sürdürülmelidir. Özellikle devlet okullarının sayı ve olanaklarının artırılması bu doğrultuda elzemdir. Bu doğrultuda, On Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda “tüm eğitim kademelerinde okullaşma ve tamamlama oranları artırılacak”, “tüm eğitim kademelerinde okulların niteliği ve imkânları artırılarak okullar arası başarı farkı azaltılacaktır” maddeleri görülmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

Eğitim eşitsizliğini azaltmaya yönelik sağlanması gerekli olan bir diğer nokta ise ekonomik homojenliktir. Yine Finlandiya'yı eğitim eşitliği sağlayabilme açısından avantajlı kılan etmenlerden biri, Finlandiya'nın ekonomik homojenliğinin yüksek oluşudur (Hart, 2017). Bunda halkın geliri en yüksek ve en düşük bireyleri arasında çok büyük fark olmayışının etkisi yüksektir.

Diğer önemli nokta ise hükümetlerin eğitimde kalite ve eşitlik sağlamak için



yaptığı harcamalardır. Düşük ve orta gelirli ülkelerde, hükümet bütçelerinin en az %20'sini veya eğitime tahsis edilen GSMH'nin %6'sı bu hedef için ayrılmalıdır (Walker, Pearce, Boe, ve Laws, 2019). Tüm bunların sağlanması hemen olmasa da uzun vadede eğitimde eşitsizliği azaltmada önemli rol oynayacaktır.

Sonuç

Çağımızın en büyük sorunlarından biri eğitimin bir hak olmasına rağmen bireyler arasında yaşanan eğitim eşitsizliğidir. Eğitim eşitsizliğinin yansımaları birçok farklı şekilde ölçülebilmektedir. Bu ölçümler sonucu yapılan analizler eğitim eşitsizliklerinin sosyoekonomik durum, cinsiyet, göçmenlik gibi faktörlerden etkilenebildiğini göstermektedir. Eğitim eşitsizliğini azaltabilmek ve her bireyin hak olan eğitimden eşit derecede yararlanabilmesini sağlamak için öncelikle o ülkede eğitim eşitsizliğine yol açan faktörlerin analizi önemlidir. Ancak eğitim eşitsizliğinin altında yatan nedenlerin anlaşılmasıyla o sorunu çözebilecek nitelikte kararlar alınıp politikalar yürütülebilir. Dört yılda bir uygulanan PISA sınavlarının gösterdiği sonuçlardan biri de ülkelerdeki eğitim eşitsizliğinin derecesi ve eşitsizliğin temelinde yatan nedenlerdir. Bu nedenle eğitimde eşitsizlik sorununu en aza indirgeyebilmek için PISA raporlarının analizi elzemdir.

Türkiye için son on yıllık süreç incelendiğinde eğitimde eşitsizliğin azaltılması adına büyük adımlar atıldığını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda, önceki yıllarda eğitim eşitsizliğinin temelini oluşturan sorunların iyi analiz edildiği ve doğru kararlar alındığı söylenebilir. Çözülmemesi durumunda bir kısır döngüde beraberinde getiren eğitim eşitsizliği öğretmen kalitesi, okul öncesi eğitim politikaları, eğitime ayrılan bütçe gibi faktörlerin artmasıyla dönüş göstermiştir; ancak yine de eğitimde eşitsizliğin hiç olmadığı ya da minimum düzeyde olduğu söylenemez. Örneğin devlet okullarına yeterli bütçe ayrılmaması, ödenek gönderilmemesi, hala personel temizlik gibi zorunlu giderlerin aile birliklerine bırakılması, bu durumda okulun bulunduğu semte göre arada uçurumların olması, okul müdürlüğünün bir kadroya bağlı olmayıp öğretmene verilen ikinci bir görev olarak yürütürülmesi konuları hala çözüm bekleyen kronik problemlerdir. Bu nedenle, dinamik bir süreç olan eğitimin her an eşitlik anlamında da kontrolünün sağlanması ve doğru kararlar alınarak uygulanmaya devam etmesi eğitim eşitsizliğini en aza indirmek adına önemlidir.

Kaynakça/References

- Acar, T. (2012). Türkiye'nin PISA 2009 sonuçlarına göre OECD'ye üye ve aday ülkeler arasındakiieri. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2561-2572.
- Andersen, I. G. (2018). Pygmalion in instruction? Tracking, teacher reward structures, and educational inequality. *Social Psychology of Education*, 21, 1021-1044. doi:10.1007/s11218-018-9452-z
- Atlama, S., & Özsoy, C. (2009). Eğitimde toplumsal cinsiyet eğitsizliği: Türkiye'nin karşılaştırmalı analizi. İ. G. Yumuşak içinde, *Uluslararası 7. Bilgi, Ekonomi Ve Yönetim Kongresi Bildirileri Kitabı* (s. 2-73). İstanbul: FSM-İstanbul.
- Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3/4), 155-166. doi:10.1108/01443331011033346
- Bendel , R. B., Higgins, S. S., ve Teberg, J. E. (1989). Comparison of skewness coefficient, coefficient of variation, and Gini coefficient as inequality measures within populations. *Oecologia*, 394-400.
- Blanden, J. (2020). Education and inequality. S. Bradley , & C. Green içinde, *The Economics of Education* (s. 119). Londra: Academic Press.
- Breen, R., Luijckx, R., Muller, W., & Pollak, R. (2009). Long-term trends in educational inequality in Europe: class inequalities and gender differences. *European Sociological Review*, 1-18.
- Diñer, M. A., & Kolaşın, G. (2009). *Türkiye'de öğrenci başarısında eğitsizliğin belirleyicileri*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi .
- Dronkers, J. (2010). *Quality and Inequality of Education*. New York: Springer. doi:10.1007/978-90-481-3993-4
- Francis, B. v. (2019). Teacher 'quality' and attainment grouping: The role of within-school. *Teaching and Teacher Education*, 77, 183-192. doi:https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.001
- Grissom, J., Kalogrides, D., & Loe, S. (2015). The micropolitics of educational inequality: the case of teacher-student assignments. *Peabody Journal of Education*, 90(5), 601-614.
- Hart, J. (2017). *The big lesson from the world's best school system? Trust your teachers*. TheGuardian: <https://www.theguardian.com/teacher-network/2017/aug/09/worlds-best-school-system-trust-teachers-education-finland> adresinden alındı
- Hippe, R., Araújo, L., ve Dinis da Costa , P. (2016). *Equity in education in Europe*. Luxembourg: European Comission.
- Jacobs, J. A. (1996). Gender inequality and higher education. *Annu. Rev. Sociol*, 22, 153-185.
- Klasen, S. (2002). Low schoolings for girls, slower growth for all? Cross-country evidence on the effect of gender inequality in education on economic development. *The World Bank Review*, 16(3), 345-373.
- Lakes, R., & Carter, P. (2011). Neoliberalism and education: An introduction. *EducationalStudies*, 107-110.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results Combined Executive Summaries*. OECD:http://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf adresinden alındı
- OECD. (2020). *Income inequality*. doi:10.1787/459aa7f1-en
- Özdemir, A. (2017). Bütünöğrencilerin okulu Finlandiya okulları. *Journal of Research in Informal Environments*, 2(1), 59-91.
- Peske , H., & Haycock, K. (2006). *Teaching inequality: how poor and minority students are shortchanged on teacher quality*. Washington: Education Trust.
- Psacharopoulos, G. (1981). Education, employment and inequality in LDCs. *WorldDevelopment*, 9, 31-54.
- Smitsa, J., & Gündüz Hoşgör, A. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 26, 545-560.
- Thompson, R. (2016). Understanding classbased inequalities in education: rational action theories

- of educational decision making. *Society for Research into Higher Education (SRHE) Annual Conference 2016*, (s. 3). Newport.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Kalkınma Planı*. Ankara.
- Walker, J., Pearce, C., Boe, K., ve Laws, M. (2019). *The power of education to fight inequality*. Oxford: OXFAM.
- Wiggin, G. (2007). Race, school achievement, and educational inequality: toward a student-based inquiry perspective. *Review of Educational Research*, 77(3), 310–333. doi:10.3102/003465430303947
- World Bank Group. (2020). *Gini index (World Bank estimate)*. The World Bank: <https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI> adresinden alındı
- World Bank Human Development Department. (2011). *Improving the quality and equity of basic education in Turkey*. Washington: World Bank.
- Yılmaz, T., ve Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi: Eleştirel bir yaklaşım*. Ankara: Anı.

Okulda Şiddet

"Hareket nasıl fiziksel bir gerçekse değişim de toplumsal bir gerçektir."

John Dewey

Nurgün Varol¹

Özet

Hangi alanda olursa olsun şiddetin varlık göstermesi, toplum içinde yer edinmesi, insanlar tarafından davranış haline getirilmesi, içinde bulunulan toplumla ve o toplumun özellikleri ile yakından ilişkilidir. Tek bir alan içerisinde bile olsa şiddetin varlığı etkin ve kalıcı çözüm üretilmesini engelleyebilir. Bu nedenle okulda şiddetin azaltılması için yapılacak çalışmalar sadece okul etkinlikleri ile sınırlı kalmamalıdır. Bu sorunun çözümünde makro politikalar geliştirilerek toplumsal katılım sağlanmasıyla etkili ve kalıcı çözümler üretilmelidir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmanın amacı, şiddetin okul bağlamında ele alınması ve çözümlenmesine yönelik güvenli okul ortamı geliştirme aşamasında okulda şiddetin azaltılmasına yönelik görüş ve önerilerde bulunmaktır.

Anahtar kelimeler: Şiddet, Saldırganlık, Eğitim, Okul Güvenliği.

Violence in Schools

Abstract

Indicating the existence of violence in any field, taking place in the society, making it behavior by people is closely related to the society and the characteristics of that society. The existence of violence, even in a single area, can and does prevent effective and permanent solutions. For this reason, efforts to reduce violence at school should not be limited to school activities. To solve this problem, effective and permanent solutions should be produced by developing macro policies and ensuring social participation. From this point of view, the purpose of this study is to provide views and suggestions for reducing violence at school during the development of a safe school environment for addressing and resolving violence in the context of school.

Keywords: Violence, Aggression, School Safety, Education.

¹ PhD, nrgnvr1@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6282-1926

Lisansını 2008 yılında Sakarya Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde tamamladı. 2010-2012 Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans derecesiyle bitirdikten sonra 2012-2014 Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ve Ekonomisi alanında doktora dersleri almaya başladı 2015'te Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Pedolojik Formasyonu tamamladı.2017-Anadolu Üniversitesi Sağlık yönetimi bölümü okumakta.2007-2009 yılları arasında özel dershanelerde, 2009-2010 yılları arasında Kütahya Cumhuriyet Lisesinde, 2013-2017 özel kurumlarda Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği yaptı.

Derleme

Review

Başvuru/Submitted
2 Ara/Dec 2020

Kabul/Accepted
10 Ara/Dec 2020

Yayın/Published
24 Ara/Dec 2020

e-ISSN
2718-0808

Atf/Cite: Varol, N.
(2020). Okulda şiddet.
Alanyazın, 1(2), 99-107.



Giriş

Şiddet, spor, eğitim, sağlık, siyaset gibi her alanda görünür hale geldi. Özellikle basında sık sık dile getirilen kadına yönelik şiddet en çok karşılaşılan şiddet olaylarından biri olarak gündemin ilk sıralarında yer almaktadır. Kardeşliğin, dayanışmanın, centilmenliğin ön

"Zihnin oluşumu toplumsal bir süreçtir."

J Dewey

planda olması gereken spor müsabakalarında da şiddetin bazen öldürücü bir hal aldığı, yine sağlık çalışanlarına, can derdindeyken bile öfkeyle, şiddete başvurarak canını emanet edeceği kişilere saldırganca tavırların sergilendiğini görmekteyiz. Benzer şekilde kimi zaman öğrenci kimi zaman da öğretmen şiddete maruz kalan kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dewey (2010), zihnin oluşumunu toplumsal bir süreç olarak görür; okul da toplumun bir uzantısıdır. Okulun amacı öğrenciyi toplumun üyesi gibi davranmaya ve diğerleri ile iş birliği içerisinde ilgilerini yönlendirmeye teşvik eden bir yapı olarak belirtir. Nitekim sosyal öğrenme de insanların düşünme, planlama, algılama ve inanma şekillerinin önemli bir kısmını oluşturduğundan birey gözlemlediği davranıştan bir kazanım elde eder.

"İnsanlar davranışı, modeli gözleme yoluyla öğrenir. Diğerlerini gözlemlerken davranışın nasıl yapıldığını ve davranışla ilgili kuralları kodlar. Bu kodlama öğrenmelerle davranış meydana getirilme sürecine rehberlik eder."

Bandura

Sosyal öğrenme kuramına göre insanlar hayatlarının gidişatında aktif katılımcıdır, çevresel olaylar tarafından yönlendirilen beyin mekanizmalarını sadece seyretmekle yetinen varlıklar değildirler. Duyuşsal, motor ve beyin ile ilgili sistemler, insanların hayatlarına yön ve anlam veren amaçları başarmak için kullandıkları araçlardır. İnsanlar davranışı, modeli gözleme yoluyla öğrenir. Diğerlerini gözlemlerken davranışın nasıl yapıldığını ve davranışla ilgili kuralları kodlar. Bu kodlama öğrenmelerle davranış meydana getirilme sürecine rehberlik eder (Bandura, 1999).

Vygotsky'ye göre yaşam boyu gelişim süreci, gerçekte bilişsel gelişime götüren sosyal etkileşim ve sosyal öğrenmeye bağlıdır. Vygotsky "*potansiyel gelişim alanı*" kavramını kullanarak öğrenmenin sosyal ortamda, öğrenenin ilgisi dahilinde ve öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleştiğini savunur (Riddle, 1999; Korkmaz, 2003).

Okul, aile ve bireylerin toplumun beklentilerine uygun sosyal davranışlar edinmelerinde önemli bir yere sahiptir. Çocuğun benlik yapısının ve sosyal ilişki geliştirme becerisinin, aile ortamındaki sosyalleşme biçimi ile ilişkili olduğu hususu dikkate alındığında (Ögel vd., 2005) ailenin içerisinde bulunduğu ortam ve koşullar okulda şiddeti önlemede önemli noktalar arasında yer alır. Avcı (2010) okuldaki şiddet eylemlerinin en önemli nedenlerinden birisinin *"ailede yeterli eğitimin verilmemesi ve ailede şiddete şahit olma"* olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çocuk ailesindeki bireyleri farkında olarak veya olmayarak taklit eder veya model alır. Bazen çocuğun sosyal çevresi şiddetin ortaya çıkmasında tetikleyici bir etkide bulunabilirken bazen de engelleyici bir etkide bulunabilir.

"Yaşam boyu gelişim süreci, gerçekte bilişsel gelişime götüren sosyal etkileşim ve sosyal öğrenmeye bağlıdır."

Vygotsky

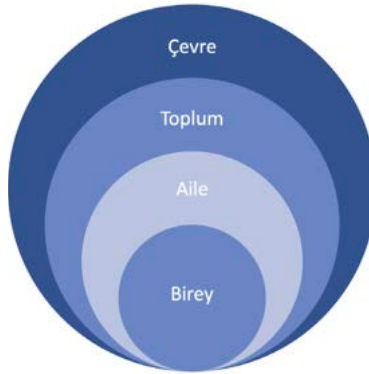
Öğrencilerin zamanının önemli bir bölümünü geçirdiği, onların sosyal çevresini oluşturan yerlerden biri olan okul, kültürüyle, şiddetin oluşmasında veya engellenmesinde büyük öneme sahip olduğundan okullarda şiddet önemli bir sorundur ve okul dönemindeki birçok çocuğun saldırganlık ve şiddetten dolayı mağdur olduğu belirtilmektedir (Flannery vd., 2003). Özcebe, Üner ve Çetik'in (2006) yaptığı araştırmada şiddete maruz kaldıklarını belirtenlerin %49'u ve şiddet uygulayan öğrencilerin %42'si şiddetin gerçekleşme yeri olarak okulu gösterdiklerini belirtmişlerdir. Oysaki okullar çocukların eğitimlerini ve gelişimlerini sağlayacak güvenli yerler olarak düşünüldüğünden güvenli bir mekân olması gereken okullarda meydana gelen şiddet olayları hem ailelerde hem de toplumda endişe meydana getirebilmektedir (Koç, 2009, 125).

Furlong ve Morrison (2002) okulda şiddet kavramını okul iklimi açısından istenmeyen sonuçlar doğuran, öğrencilerin öğrenme süreçlerine negatif etkide bulunan ve gelişimlerini olumsuz etkileyen saldırganlık ve benzeri davranışları tanımlama anlamında kullanmıştır. Şiddet kapsamında değerlendirilebilecek davranışlar öfke patlamaları, vurmak, tekmelemek, itmek, yaralamak, kavgaya girmek, başkaları ile ilgili tehditler savurmak ya da yaralamaya çalışmak, hayvanlara yönelik acımasız davranışlarda bulunmak, yangın çıkarmaya teşebbüs etmek ve eşyalara bilerek zarar vermek gibi durumlar olarak sıralanabilir (Ögel vd., 2005). Yavuzer (2011) okulun iklim ve kültürünün, öğrenci ve okul çalışanlarının özellikleri, okulun fiziksel ve sosyal özellikleri okullarda saldırganlık ve şiddet içeren davranışların ortaya çıkmasında etkili olduğunu ifade etmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization, 2002) şiddeti; *"kişinin bilinçli olarak kendisine, başkasına, bir gruba veya bir topluluğa karşı yaralama, ölüm, psikolojik zarar veren, gelişme geriliği, yoksunlukla sonuçlanan ya da sonuçlanma olasılığı olan, tehdit ederek veya"*

gerçekten, fiziksel zorlama ve güç kullanılması” şeklinde bireysel etkenler, ilişkilerle ilgili etkenler, toplumsal etkenler ve sosyal etkenler olarak dört başlık halinde incelenmesini önermiştir (Krug vd. 2002). Bu tanımda şiddet hem fiziksel hem de fiziksel olmayan tehdit biçimlerinde ifade edilmiştir.

Ögel vd. (2005) çocuğun şiddet davranışı gösterme riskini artıran bazı çevresel veya kişisel özellikleri arasında aşırı içine kapanık olma, yoğun bir izolasyon içinde bulunma, şiddete maruz kalma, okul başarısının düşüklüğü, öfke kontrolünün yetersiz olması ve sık öfke patlamaları yaşaması, bireysel farklılıklara toleransın olmaması, madde kullanma, çok çabuk hayal kırıklığına uğrama ve bunu tolere edememe olarak saymıştır. Şiddet davranışında koruyucu ve risk faktörleri arasındaki ilişkiyi anlamının en iyi yolunun ekolojik ilişkiyi anlamak olduğunu belirtmiştir. Bu ekolojik modelde her bireyin içinde bulunduğu kişisel, ailesel, çevresel ve toplumsal etmenlerden etkilendiği, bu faktörlerin şiddet davranışının oluşması için risk oluşturduğu ifade edilmektedir (Ögel vd. 2005).



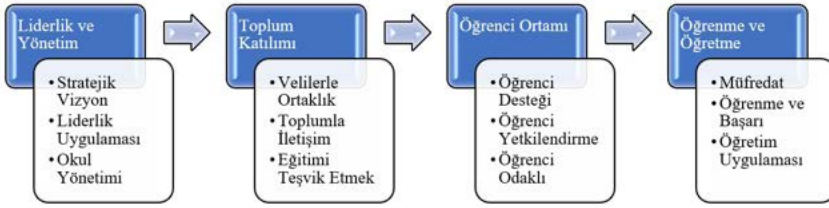
Şekil 1: Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme (Ögel vd. 2005).

Yavuzer (2011) şiddeti oluşturan ve etkileyen faktörlerin çeşitliliğini göz önünde bulundurarak okullarda alınacak önlemlerin de çeşitlilik gerektirdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda okullarda alınacak önlemleri *kısa dönemli ve uzun dönemli stratejiler* olmak üzere iki grupta toplamıştır. Kısa dönemli stratejiler *çevresel düzenlemeler ve okul-yönetim temelli stratejiler*, uzun dönemli stratejiler ise *eğitim ve program temelli stratejiler ile okul sonrası alternatif etkinlikler* olarak belirtmiştir.

Morrison, Furlong ve Morrison (1994) gencin veya çocuğun saldırganlık ve şiddet davranışı gösterme ihtimalini arttıran risk faktörleri *toplumsal* (yoksulluk gibi), *ailesel* (olumsuz ebeveyn modeli gibi), *okulla ilgili* (düşük öğrenci katılımı, sosyal aktivitelerin yetersizliği, adaletsiz uygulamalar ve öğretmen tutumları gibi), ve *bireysel faktörler* (gelişimsel zorluklar, antisosyal davranışlar, akademik başarısızlık, okula uyum sağlayamama gibi) olmak üzere

dört grupta toplamıştır (Yavuzer, 2011). Okul bağlamındaki şiddet, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmenler veya okul yöneticileri-okul personeli arasında yaşanan tehdit ve fiziksel saldırıyı içerdiği söylenebilir (Kızmaz, 2006).

Okullarda iyileştirilmesi gereken alanları dört ana başlıkta toplayabiliriz. Bu alanlar: *öğrenme ve öğretim, liderlik ve yönetim, öğrenci çevresi, toplum katılımı*. Öğrenci çevresi alanı ile ilgili iyileştirmelere odaklanıldığında bu iyileştirme alanı üç bileşenden oluşur: *Öğrenci odaklılık, öğrenci güçlendirme, öğrenciyi destekleme*. Öğrenci odaklılık, öğrenci ihtiyaçlarına odaklanmak ve potansiyel becerileri ve ilgileri geliştirmek için nitelikli öğrenme çevreleri oluşturmakla ilgilidir. Öğrenci güçlendirme, okulların sınıfın içerisinde ve dışarısında öğrenilenleri geliştirmek amacıyla öğrenciler için fırsatlar yaratmasıdır. Öğrenciyi destekleme, okulların katılıma değer vermesi ve öğrencileri yeni bilgi ve anlayış ifadesini teşvik etmesidir. Bu bileşenlerden öğrenci odaklılık temel bileşeni oluşturmaktadır. Yani okul iyileştirmesinde sorun alanı öğrenci çevresi ve bileşeni de öğrenci odaklılıktır (ACT 2009).



Şekil 2: Okul İyileştirme Çerçevesi (ACT (2009)).

Okulda Şiddetin Önlemesine Yönelik Süreç Yönetimi

Toplumdaki şiddeti tetikleyen ve risk faktörü olan birçok etmen vardır. Bu açıdan şiddetin çözümü bütüncül bir yaklaşım sergilenmesini gerektirmektedir. Okulun toplumun yapı taşlarından biri olduğu varsayıldığında şiddetin uzun dönemli çözümüne katkı sağlamada önemli bir role sahip olduğu kolayca anlaşılabilir. Bu nedenle okulda şiddetin azaltılması gelecekte de toplumda şiddetin azalmasına katkı sağlayabilir. Bu açıdan bakıldığında okullarda şiddetin azaltılmasına yönelik olarak MacGregor (2005) *School Improvement Planning Process Guide* adlı çalışmasında belirttiği basamaklama sistemi kullanılabilir. Bu basaklama sistemi şu şekilde sıralandırılır:

1. *Çalışmanın Yararlılığına Dair İstekliliği Değerlendirme*: Öncelikle çalışmanın okul personeli için bir anlamı olması gerekir. Yani okul personeli okulda şiddetin önlenmesini bir sorun alanı olarak değerlendirmelidir. Bu durum çalışmanın sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Aksi takdirde çalışmanın bir sonuca ulaştırılması çok zordur. Okul

yönetimi, öğretmenleri okulda şiddetin önlenmesi konusunda bilinçlendirmelidir. Bu konuyu konuşmalarında gündeme getirerek dikkat çekilmesini sağlayabilirler. Ayrıca okulda şiddet ile ilgili yapılmış araştırma sonuçlarından bahsedilebilir.

2. *Verileri Toplama, Tasnif Etme ve Seçme*: Okulda şiddeti azaltma ve önlemeye yönelik bir bilinç oluşturulduktan sonra okulun bu sorunla ilgili mevcut durumu tespit edilmelidir.

3. *Okul Portfolyosu Oluşturma ve Analiz Etme*: Bu aşamada ‘Güvenli Okul ve Öğrenciye Yönelik Şiddet’ anketinden yararlanılabilir ve elde edilen sonuçlar değerlendirmeye alınarak yazılı hale getirilmelidir. Verilerden elde edilen bulgular yazılı metin olarak raporlaştırılmalı, özellikle iyileştirmeye açık alanlar tespit edilmeye çalışılmalıdır. Yani öncelikli sorun alanları tespit edilmelidir.

4. *Hedeflerin Belirlenmesi ve Önceliklendirilmesi*: Okulda şiddetin azaltılması amacıyla öncelikli alan olarak sorunun belirlenmesi gerekir. Örneğin öncelikli sorun öğrenciden öğrenciye yönelen şiddet olarak belirlendiğinde bu sorun alanında iyileştirmeler yapılabilmesi ve devamında ölçülebilmesi için, bu sorun alanıyla ilgili hedefler belirlenmeli ve bu hedeflerin önem sırası oluşturulmalıdır.

5. *Etkili Uygulamaları Araştırma ve Seçme*: Öncelikli hedefler belirlendikten sonra bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için okulda yapılacak etkinlikler ve uygulamalar belirlenmelidir.

6. *Eylem Planını Uygulama*: Çalışmanın bu aşamasında stratejiler belirlenir ve eylem adımları tasarlanır. Daha sonra zaman çizelgesi, ilerleme ve izleme ölçütleri oluşturulur. Bu noktada örnek olarak öğrenciden öğrenciye yönelen şiddet sorununa ilişkin öz-değerlendirme matrisi kullanılabilir. Ayrıca amaçları gerçekleştirmek için personel gelişimi desteklenebilir.

7. *Plan Uygulamalarını İzleme*: Okul liderlik takımı, zaman çizelgesine göre tamamlanacak olan etkinlikler ve görevler eylem planına göre izlenmelidir.

8. *Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisini Değerlendirme*: Bu aşamada belirlenen iyileştirme planının başarısı ve etkinliğini tespit edilir. İyileştirme planının uygulanmasından önceki ve sonraki sonuçlar karşılaştırılarak okulda şiddeti azaltma planının etkililiği ve başarısı belirlenir.

Öz-Değerlendirme Matrisi daha güçlü bir odak, iyileştirme öncelikleri ve süreci rapor edebilmek için temel veriyi belirlemeyi gerektiren alanlarda okullara yardımcı olmak için geliştirilebilir. Bu matrisi kullanarak okulunuza ‘Nasıl gidiyoruz?’, ‘Neyi iyi yapıyoruz?’, ‘Neyi iyileştirmeye ihtiyacımız var?’, ‘İyileştirmeyi nasıl ölçeceğiz?’ sorularını yöneltebiliriz. Bu matris okulunuzda devam eden iyileştirme sürecine yardımcı olarak iyileştirmeyi hızlandıran veya kısıtlayan faktörleri mevcut ve en iyi uygulama arasındaki boşlukları tanımlamada ve açıklamada yol gösterici olacaktır.



Şekil 3: Okul İyileştirme Planlama Süreci Basamakları (MacGregor, 2005).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada şiddetin ne olduğu ve azaltılmasına yönelik olarak neler yapılabileceği, hangi yollar izlenebileceği konusunda görüş geliştirilmeye çalışılmıştır. Okullarda yer alan şiddetin toplumumuzda yer alan şiddetin temellerini oluşturduğu varsayımına dayanarak literatürde yer alan çalışmalarla sorun ve çözüm önerileri sunulmuştur. Toplumdaki risk faktörlerine rağmen okul düzeyinde alınacak tedbirler, çocukların okul ve çevresinde şiddetle başa çıkabilmesinde yardımcı olabilir.

Okullar, personelleri ile öğrencilere duyarlı yetişkinlerle önemli ilişkiler kurma olanağı sağlamalıdır. Okullar, sosyal ve akademik becerileri geliştirmeli, böylece öğrencilerin bağımsızlık ve başarı deneyimleri yaşamasını sağlamalıdır. Okullar, öğrencilere okulda ve toplumda anlamlı katılımda bulunma ve sorumluluk alma fırsatları sunmalıdır. Okullar, çocuk ve gençler için destek hizmetlerini belirlemeli, onlarla iş birliği yapmalı ya da destek hizmetleri oluşturmalıdır. Okullar, yapılarının, beklentilerinin, politikalarının ya da prosedürlerinin öğrencilerin karşılaşılabilecekleri riskleri artırmamalıdır.

Öğrencilerin, öğrenmeye ve okula karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri, okul kurallarını anlamaları ve kurallara uymaları, içinde bulunduğu gelişim döneminin görevlerini başarıyla yerine getirmeleri, okulda kendini güvende hissetmeleri, amaç belirleme ve bu amaçlara ulaşabileceğine inanmaları, kendine ve diğerlerine güvenmeleri, başkalarına yardım etme ve öz yeterlik duygusuna sahip olmaları beklenmektedir. Öğrenciler bu güçlü yanları ile karşılaştıkları olumsuz yaşam olayları karşısında şiddete başvurmak yerine daha yapıcı yollar arayarak/deneyerek karşılaştıkları sorunları çözebileceklerdir.

Şiddet sorununun çözümünde toplumsal destek ve devlet politikası olmazsa olmaz olarak

düşünülmelidir. Toplumun ve devletin şiddeti sadece eğitimde değil her alanda bir sorun olarak algılayıp bu sorunun çözümü için aktif bir destek ortaya koyması önemlidir. Bütün bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda okulda şiddetin azaltılması için yapılacak çalışmalar aslında geleceğe yönelik olarak diğer alanlarda da çözüme katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Bu açıdan okulda şiddetin azaltılması amacıyla yapılacak çalışmalar hem günümüz için hem de gelecekte sağlıklı bir toplum oluşması için önem taşımaktadır.

Kaynakça/References

- ACT (2009). *School improvement framework: better schools better futures*. Raising Quality and Achieving Excellence in ACT Public Schools. http://www.det.act.gov.au/___data/assets/pdf_file/0011/64298/School_Improvement_Framework.pdf
- Avcı, A. (2010). Aile yapı ve atmosferinin okul şiddetine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 7-52.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum*. Pegem Akademi.
- Flannery, D. J., Vazsonyi, A.T., Liau, A.K., Guo, S., Powel, K.E., Atha, H., Vesterdal, W. & Embry, D. (2003). Initial behavior outcomes for the peace builders universal school-based violence prevention program. *Developmental Psychology*, 39(2), 292-308.
- Furlong, M. & Morrison, G. (2000). The school in school violence: definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 71-81.
- Field, R. (2001). *John Dewey*. *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. <http://www.utm.edu/research/iep/d/dewey.htm>
- Furlong, M. & Morrison, G. (2000). The school in school violence: definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 71-81.
- Kızmaz, S. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 47-70.
- Koç, B. (2009). *Okullarda şiddet (Lise öğrencilerinde şiddet saldırganlık ve dindarlık ilişkisi)*. Ankara: Araştırma Yayınları.
- Krug, Etienne G., Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi & Rafael Lozano (ed.) (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization
- MacGregor, R. (2005). *School improvement planning process guide*. https://www.germantownschools.org/cms_files/resources/kms_schoolplan_8stages.pdf
- Morrison, G. M., Furlong, M. J., & Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: Reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23, 236-256
- Ögel, K. Tari, I. & Eke, C. (2005). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden <http://www.yeniden.org.tr/dokuman/vio14.pdf>
- Özcebe, H. Üner, S. & Çetkin, H. (2006) Adölesanlarda şiddet davranışları (Üç lise, Ankara, 2004). *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler*, Uluslararası Katılımlı Sempozyum, Bildiri Özetleri, İstanbul.
- Riddle, E. M. (1999). Lev Vygotsky's *Social Development Theory*. <http://www.pdxcoopschool.org/Vygotskys.pdf>

- Yavuzer, Y. (2011) Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 192, 43-61.
- Korkmaz, İ. (2003). Sosyal öğrenme kuramı. (Ed. Yeşilyaprak, Binnur) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara:Pegem Akademi.
- World Health Organization (2002). *World report on violence and health*. Geneva: WHO. http://www5.who.int/violence_injury_prevention/download.cfm?id=0000000582

Milli Eğitim Şuralarında Eğitim ve Okul Yöneticiliği

Tuğçe Bulut-Boz¹ İbrahim Hakan Karataş²

Özet

Okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak tanımlanmasına ilişkin tartışmaların, 2023 Eğitim Vizyonu'nda yer verilen ilgili hedeflerle yeniden gündeme geldiği görülmektedir. Yasalaşması düşünülen öğretmenlik meslek kanunu kapsamında okul yöneticiliğinin meslek tanımının ve kariyer evrelerinin belirlenmesi beklenmektedir. Türkiye'de okul yöneticiliğine ilişkin tartışmaların tarihi gelişiminde MEŞ'lerde alınan kararlar önemli bir yer tutmaktadır. MEB tarafından 2-6 Aralık 2014 tarihleri arasında düzenlenen 19. ve son MEŞ'in ana gündem maddelerinden biri de "Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Artırılması" olarak belirlenmişti. Bu çalışmada 19. MEŞ da dahil olmak üzere 1981'den bu yana yapılan şuralarda okul yöneticiliği ile ilgili tartışılan konular ve alınan kararlar derlenmiş ve analiz edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticiliği, Milli eğitim şuraları, Uzmanlık mesleği, Eğitim yönetimi.

An Analysis of the Decisions Taken in the National Education Councils on Educational and School Administration

Abstract

The arguments on defining school administration as a field of specialization came back on the agenda with the main objectives given in Turkey's "2023 Education Vision." Within the scope of the teaching profession law, it is expected to determine the job description and career stages of school administrators clearly. The decisions taken by the National Education Council have an important role in the history of the development of the arguments regarding school administration in Turkey. One of the main agenda items of the 19th nd last National Education Council organized by the Ministry of National Education between 2-6 December 2014 was "Increasing the Quality of Educational Administrators". In this study, the issues argued and the decisions taken in councils which were held since 1981, including the 19th National Education Council, were compiled and analyzed.

Keywords: School administration, National Education Council, Specialization job, Educational administration.

1 MEB müdür yrd, tuğcebulut89@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4281-9423

Eğitim: 2012 yılında, Kocaeli Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde lisans eğitimini tamamladı. Halen, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Kurumları İşletmeciliği programında yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

2 Doç. Dr. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, ihkaratas@gmail.com, ORCID:0000-0001-5569-014X

Eğitim: Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde 1998'te lisans, 2001'de yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2008'de Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi ABD'de doktora eğitimini tamamladı.

Derleme

Review

Başvuru/Submitted
15 Ara/Dec 2020

Kabul/Accepted
28 Ara/Dec 2020

Yayın/Published
29 Ara/Dec 2020

e-ISSN
2718-0808

Atıf/Cite: Bulut-Boz, T. & Karataş, İ. H. (2020). Milli eğitim şuralarında eğitim ve okul yöneticiliği. *Alanyazın*, 1(2), 108-130.



Giriş

Toplumların şekillenmesinde önemli bir yeri olan eğitim sistemi, bireylerin sahip oldukları yeteneklerini fark etmesinde etkili bir role sahiptir. Bu noktada, Milli

Eğitim Bakanlığının (MEB) aldığı her karar milyonlarca öğrencinin hayatını etkilemektedir. MEB'in en yüksek danışma kurulu olarak Cumhuriyet tarihi boyunca hizmet veren Millî Eğitim Şurası (MEŞ) eğitimin niteliğini artırıcı önerilerde bulunmak ile yükümlüydü (MEB, 2014). Millî Eğitim Şuraları, 2 Temmuz 2018 tarihli 703 nolu KHK'nın 22. Maddesi ile lağvedilmiş ve böylece Cumhuriyet tarihinin eğitim alanında kurumsallaşmış tartışma ve karar alma mekanizması kaldırılmıştır (Cumhurbaşkanlığı, 2018)

Kelime anlamı olarak “bir alanla ilgili olarak oluşturulan danışma kurulu” şeklinde belirtilen (TDK, 2020) Şûra kelimesi Osmanlı Devleti'nde de önemli bir yere sahipti. Danıştay anlamında kullanılan Şûrayı Devlet kurumunun devlet yönetiminde en etkili olan kurumlardan (TED, 2014). Millî eğitim bakanının da doğal üyesi olduğu MEŞ'lerde kararlar üyelerin oy çokluğuna göre alınmaktaydı. MEŞ'te doğal üye ve davetli üye olmak üzere iki tip üye bulunurdu. Tabii üyeler; “TBMM Millî Eğitim, Kültür, Gençlik ve Spor Komisyonu Başkanı ve üyeleri, millî eğitim bakanı yardımcısı, müsteşar ve bakanlık merkez teşkilatı birim amirleridir” (MEB, 2014). Davetli üyeler ile ilgili ise MEŞ Yönetmeliği'nde; “Bakanlık, bakanlıklar, kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, üniversiteler ile yurt içinden ve yurt dışından meslek odaları, sivil toplum kuruluşları, özel sektör, basın ve yayın kuruluşları, öğrenci ve veli temsilcileri ile eğitim alanında Şura konusu ile ilgili çalışmalarını ile tanınmış uzmanlar arasından Genel Sekreterlikçe belirlenerek Bakanlık onayına sunulur” şeklinde bir ibare yer almaktaydı (MEB, 2014).

İlki 1939 yılında olmak üzere şimdiye kadar toplamda 19 MEŞ toplanmıştır. Şûralarda, eğitim yöneticiliği, okul yöneticiliği ve eğitim uzmanlığı



İlki 1939 yılında olmak üzere şimdiye kadar toplamda 19 MEŞ toplanmıştır. Şûralarda, eğitim yöneticiliği, okul yöneticiliği ve eğitim uzmanlığı gibi birçok konuda karar alınmıştır. MEŞ'te alınan kararlar tavsiye niteliği taşıdığı için kararların bir kısmı uygulanmıştır.

gibi birçok konuda karar alınmıştır. MEŞ'te alınan kararlar tavsiye niteliği taşıdığı için kararların bir kısmı uygulanmıştır. Bu çalışmada MEŞ'lerde eğitim ve okul yönetimi kapsamında alınan kararların uygulanma düzeyleri incelenecektir.

Eğitim yönetimi eğitim kurumlarının daha verimli hale dönüşmesine ve tüm paydaşlara sahip oldukları beşeri ve fiziksel kaynakları en etkili şekilde kullanabilme yetkinliğini kazandırmayı amaçlamaktadır. Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmesi için tıpkı diğer tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütleri de sahip oldukları beşeri gücü, zaman, sermaye ve malzemeyi en etkili şekilde kullanmalıdır. İyi bir örgüt yapısı için ortak amaç, maddi imkanlar, iş bölümü ve uzmanlaşma, görev tanımı, yetki ve sorumluluğun eşitliği, komuta ve yönetim birliği gibi birçok unsur gerekmektedir (Ürey ve Yılmaz, 2015: 147). Ancak, her örgütte olduğu gibi eğitim kurumlarında da gerek kaynakları kullanabilecek gerekse sahip olduğu kaynakları ortak bir amaç doğrultusunda yönetebilecek yeterliliğe sahip yöneticilere ve etkili denetim mekanizmalarına ihtiyaç vardır. Ancak 10. MEŞ'e kadar eğitim ve okul yöneticiliği ile ilgili bir maddeye yer verilmemiştir.

MEŞ'lerde eğitim ve okul yönetimi ile ilgili ne tür kararlar alınmıştır? Bu soruya ilişkin analizlere geçmeden önce bu konuda yapılan bazı çalışmaların sonuçlarını özetlemek yararlı olacaktır. Şûra kararları birçok bilimsel çalışmada incelenmiştir. Şûraları belli konular bakımından (Duman, 1988; Aydın, 1998), dönemsellik bakımından (Bayrak, Himmetoğlu ve Ayduğ, 2020), eğitim politikalarına etkileri bakımından (Eriş, 2006; Üçler, 2006; Serçin, 2009; Çakır, 2017; Gülşen ve Özkan, 2016; Öz, 2019) ele alan çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmanın konusu olan eğitim ve okul yöneticiliği bakımından Şûraları inceleyen araştırmacılardan biri olan Öz (2019) şûralarda okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili kararlara vurgu yapmakla beraber her okul düzeyinde bir "Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE)" kurulmasını ve söz konusu ekibin okul yöneticisi olmak isteyen öğretmenlerin öğrenme çevikliği ve potansiyellerini belirleyip il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine bildirmek ile yükümlü olması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı bu şekilde oluşacak yönetici havuzundan yöneticilerin seçilebileceğini önermektedir.



Duman (1988) eğitim sistemindeki uzmanlık sorununa değinmiştir. Araştırmacı, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ile eğitim uzmanı ve uzman yardımcısı yetiştiren kurumların sürekli iletişimde olması gerektiğini belirtmiş

ve 11. MEŞ'te eğitim uzmanları ile ilgili alınan kararları yorumlamıştır. Son olarak, uzman niteliklerinin artırılması yönünde uyarılarda bulunmuştur.

Aydın (1998) ise çalışmasında MEŞ'lerde alınan kararların bilimsellik ve demokratiklik niteliklerini tartışmıştır. Öğretmen, öğrenci ve velilerin yeterince temsil edilmediği ve tavsiye niteliğinde de olsa alınan kararların bu yönü ile bilimsel nitelik taşımadığı belirtilmektedir. Çalışma içerisinde MEŞ'lerin eğitim sorunlarına çözüm getiremediği ve eğitim sistemine yön veremediği de ayrıca belirtilmiştir.

1961-1987 yılları arasındaki MEŞ'ler ve alınan kararların ne derecede uygulandığına ilişkin çalışma ise Eriş (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bir yüksek lisans tezi olarak hazırlanan çalışmada MEŞ'lerde alınan kararların büyük ölçüde uygulanmadığı belirtilmiştir. Bu kapsamda 7. Şurada ilköğretim ile ilgili alınan kararların kısmen uygulandığı ancak 8. MEŞ'te alınan kararların uygulanmadığı belirtilmiştir. Bu dönemde uygulanabilirlik seviyesi en yüksek olan şura 11. MEŞ'tir. Eriş (2006) toplumların gelişmesinde eğitimin önemini vurgulayarak geçmiş şuralarda değinilen bazı sorunların günümüzde de geçerliliğini koruduğunun altını çizmiştir.

Eriş (2006)'in çalışmasının devamı niteliğinde olan ve 1988-2005 yılları arasında gerçekleştirilen MEŞ'leri inceleyen Üçler (2006) de kararların büyük ölçüde tavsiye niteliğinde kaldığını belirtmiş ve bu durumun MEŞ'in bir danışma kurulu niteliğinde görev yapması ve kararların uygulanmasının dönemin hükümetinin bakış açısı ile ilgili olduğunu altını çizmiştir.

Çakır (2017) bugüne kadar yapılan şuralarda öğretmen haklarından, hizmet içi eğitime kadar birçok konunun gündeme geldiğini ve MEŞ'lerin eğitim sistemindeki problemlere yanıt verebilecek nitelikte öneriler sunduğunu ancak önerilerin büyük bir kısmının uygulamaya geçirilmediği bu nedenle sadece tavsiye niteliğinde kaldığını belirtmiştir. Bu noktada, öğretmen ve bakanlık bünyesindeki üst düzey bürokratların Şuralara katılımının sağlanması toplantılar sırasında alınan kararların daha kolay uygulanabilir hale gelebileceğini eklemiştir. Bu noktada, Gülşen ve Özkan (2016) da Şuralarda alınan birçok kararın uygulamaya konulmadığını ve 1. MEŞ ile 19. MEŞ arasında farklılıkların yanı sıra benzerliklerin de olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda her iki çalışma da benzer bir soruna dikkat çekmiştir.

Serçin (2019) tarafından gerçekleştirilen ve 2008-2018 yılları arasında yapılan MEŞ'lerde eğitim yönetimi ve denetimi ile ilgili alınan kararları ve kararların uygulanabilirlik derecesinin incelendiği çalışmada ise eğitim yönetimi ile ilgili alınan kararların büyük bir kısmının yönetici atamaları ile ilgili olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacı, MEŞ kararları içerisinde yönetici görevlendirmede lisansüstü eğitim şartı ve başöğretmen ve uzman öğretmen ile ilgili olanların henüz uygulamaya konulmadığını da eklemiştir.

Bayrak ve diğeri (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin büyük bir bölümü okul yöneticiliğinde mülakat uygulamalarının nesnellikten uzak olduğunu düşünmektedir. Bu kapsamda, okul yöneticileri 19. MEŞ'te okul yöneticisi atamalarına ilişkin sunulan önerilerde liyakatin ön planda olduğunu belirtmiştir. Çalışma sonucunda yöneticilik öncesi lisansüstü eğitim uygulamaları ve okul müdürlüğü için öncesinde müdür yardımcılığı yapmış olma şartı da katılımcılar tarafından desteklenmiştir. 19. MEŞ'te önerilen okul karnesi konusu ile ilgili katılımcılar bölgesel farklılıkların dikkate alınmayacağı konusunda endişelerini dile getirmiştir.

Görüldüğü gibi tüm çalışmaların ortak noktası MEŞ kararlarının uygulanmaması ve kararlarının bazılarının kendilerini tekrar eden bir niteliğe bürünmesidir. Bu kapsamda, MEŞ toplantılarında öğretmen, öğrenci ve veli temsilcilerinin de fikirleri alınmalı ve kararlar daha uygulanabilir hale getirilmelidir. Bu konuda, MEB'in MEŞ kararlarını uygulama noktasında daha istikrarlı davranması beklenmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma belge inceleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında ilki 1939 yılında sonucusu ise 2014 yılında olmak üzere gerçekleştirilen 19 MEŞ'te alınan eğitim ve okul yöneticiliği ile ilgili olan kararlar değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, MEŞ kararları ile ilgili birincil ve ikincil kaynaklar incelenmiş ve alınan kararlar yorumlanmıştır. Eğitim ve okul yöneticiliği ile ilgili alınan kararlar ve toplantının gerçekleştiği dönem Tablo 1'de gösterilmiştir.

MEŞ'lerde Eğitim Yönetimine İlişkin Kararlar

Bugüne kadar gerçekleştirilen on dokuz MEŞ'in hemen hepsinde şu ya da bu şekilde eğitim yönetimi ve organizasyonu gündeme gelmiştir. Ancak özellikle bazı şûralarda eğitim yönetimine ilişkin konuların ana gündem olarak belirlendiğini ve etraflıca tartışıldığı görülmektedir. Mesela 1981 yılında düzenlenen 10. MEŞ'te *Türk Eğitim Sistemi'nin örgütlenmesi*, 1982 yılında düzenlenen 11. MEŞ'te ise *öğretmen ve eğitim uzmanlarının durum ve sorunları* tartışılmıştır. 1988 yılındaki 12. MEŞ'in ana gündemi *Türk Milli Eğitim Sistemi olmakla beraber eğitim yönetimine yer verilmediği* görülmektedir. 1990'da gerçekleştirilen 13. MEŞ'te *yaygın eğitim etraflıca tartışılırken* 1993'te gerçekleştirilen 14. MEŞ *eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği gündemi ile toplanan ilk şûradır*. 1996'da 15. MEŞ'te ise *ortaöğretim yapılandırılması gündemi altında okul yöneticiliği konusunun* etraflıca ele alındığı görülüyor. Ana gündemi *mesleki eğitim olan* ve 1999'da gerçekleştirilen 16. MEŞ'te *mesleki eğitimde öğretmen ve yönetici yetiştirme* konuları tartışılmıştır. 2006'daki 17. MEŞ'te ana gündem olarak *teftiş sistemi* tartışılmış olmasına rağmen *yönetim kademelerine göre iş analizine dayalı "yönetici yeterlilikleri"*

saptanması gerektiği ilk kez karara bağlanmıştır. 2010'da gerçekleştirilen 18. MEŞ'te eğitim ve okul yöneticisinin yeterlilikleri, yetiştirilmesi, seçilmesi ve hizmetiçi eğitimi konusunun güncel bilimsel veriler ve kavramlar çerçevesinde geniş bir biçimde ele alındığı görülmektedir. Son MEŞ olan 19. MEŞ'te okul yöneticilerinin niteliklerinin artırılması başlığı altında okul yöneticiliği aday seçiminden görevdeki hak ve yetkilerine kadar bütün boyutlarıyla tartışıldığı ilk şûra olmuştur. Aşağıda eğitim yöneticiliği konusunda MEŞ'lerde alınan kararlar kısa analizlerle özetlenmiştir.

10. MEŞ (23-26 Haziran 1981)

Milli eğitim sistemimizin örgütlenme biçiminin tartışıldığı 10. MEŞ'te yönetici yeterliliklerinin artırılması için hizmet içi eğitimden geçirilmeleri gerektiği ve eğitim örgütünü daha ademimerkeziyetçi bir yapıya dönüştürecek düzenlemelerin yapılması gerektiği karara bağlanmıştır (TTKB, 1981).

Aradan geçen 39 yıl boyunca milli eğitim sistemimizin merkeziyetçi örgütlenme biçiminde kısmi iyileştirmeler yapılmış ve bazı yetkiler taşraya devredilmiştir. En son 2011'deki MEB teşkilat yapısı ile ilgili 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile merkezi teşkilat yapısı küçültülmüş ve merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinin yeterlik, görev, yetki ve sorumlulukları yeniden düzenlenmiştir. Mart 2014'te bazı kanunlarda yapılan değişiklikler ile de eğitim ve okul yöneticiliğine ilişkin düzenlemeler yapılmıştır.

11. MEŞ (8-11 Haziran 1982)

Eğitim ve okul yöneticiliğinin en kapsamlı ele alındığı ilk şûra olan 11. MEŞ'te eğitim yöneticiliği bir uzmanlık olarak tanımlanmıştır. Ayrıca eğitim yöneticilerinin görevleri sıralanmış ve nasıl yetiştirileceğine dair kararlar alınmıştır (TTKB, 1982). Bu şûrada alınan kararların bugün de savunulan görüşlerle örtüşmekte olup alınan kararların hayata geçirilmesi için görüş birliği oluştuğu söylenebilir.

Bu şûrada eğitim yöneticisi olmak için yüksek lisans mezunu olma şartı getirilmesi ve bu eğitimin içeriğinin kısmen iş analizine dayalı olarak belirlenmiş olması ve uygulamalı eğitime (staja) yer verilmesi (TTKB, 1982) önemli ve değerli kararlar olarak kabul edilebilir.

12. ve 13. Şûralarda eğitim ve okul yöneticiliği ile ilgili bir karar alınmamıştır (TTKB, 1988; 1990).

14. MEŞ (27-29 Eylül 1993)

Eğitim yönetimi ve yöneticiliği konusunun milli eğitim sistemimizin öncelikli sorunlarından biri olarak ele alındığı 14. MEŞ'te eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, yeterlilikler ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinin üniversitelerle işbirliği içinde yürütülmesi konuları tartışılmıştır (TTKB, 1993).

Bu şurada alınan dikkat çekici bir karar, *yönetici yetiştirme programlarına katılacakların seçilme kriterlerinin belirlenmesi* ile ilgili olan maddedir (TTKB, 1993). Böylece *eğitim yöneticiliğinin öğretmenlikten farklı bir uzmanlık ve kişilik gerektirdiği* tespit edilmiş olmaktadır.

15. MEŞ (13-17 Mayıs 1996)

Eğitim yöneticiliğine ilişkin geniş tartışmaların ve önemli kararların alındığı bir diğer şura 15. MEŞ'tir. Bu şurada *yönetici atamalarında kariyer, liyakat ve başarı kriterlerinin aranması gerektiği* belirlenmiştir. Ancak bu şuranın en önemli katkısı, *eğitim yönetiminin bir bilim olarak kabul edilmesi, yöneticiliğin bir uzmanlık olarak tanımlanması ve meslek olarak kabul edilmesi gerektiğinin* karara bağlanmış olmasıdır. Bu şuradaki diğer bir önemli nokta ise *yöneticilerin görev, yetki ve sorumluluklarına uygun özlük haklarına kavuşturulması gerektiğinin* karara bağlanmış olmasıdır (TTKB, 1996).

15. MEŞ'in diğer bir gündemi olan "Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma" başlığı altında 1981'deki 10. MEŞ'teki *ademimerkeziyetçi beklentilerin pekiştirildiği* görülmektedir. Her ne kadar 15 yıl önceki kadar cesur kararlar alınamamışsa da *merkeziyetçi yapının tekrar tartışma konusu olması ve yerel yönetimlere yetki devrinin savunulmuş olması* kayda değer bir gelişmedir.

16. MEŞ (22-26 Şubat 1999)

Mesleki eğitimin gündeme alındığı 16. MEŞ'te de *okul ve eğitim yöneticilerinin yeterlilikleri masaya yatırılmış ve yeterliliklerin geliştirilmesinin gerektiği eylem önerileriyle* somutlaştırılmıştır. Bu şurada da *görevdeki okul yöneticilerinin yeterliliklerinin geliştirilmesi için hizmetçi eğitim önerisi yüksek lisans eğitimi olarak* belirlenmiştir. Ayrıca yöneticilerin mesleki gelişimlerinin planlı ve sürekli olması gerektiği de belirlenmiştir. Bu şura kararları arasında en dikkat çekici *yenilik yöneticilik yeterliliklerinin sertifika eğitimleri ile de geliştirilebilmesinin önünün açılmasıdır*. Halihazırdaki *lisansüstü eğitime sahip yöneticilerin ve yönetici adaylarının atamada avantajlı hale gelmesini sağlayacak düzenlemelerin yapılması* da karara bağlanmıştır (TTKB, 1999).

17. MEŞ (13-17 Kasım 2006)

Yeni yüzyılın ilk Şurası olan 17. MEŞ'te *teftiş sistemine ilişkin kararlar daha fazla yer almakla beraber eğitim yöneticiliğine ilişkin çok önemli bir karar alınmıştır*. İlk



kez bu şûrada *yöneticilik için iş analizine dayalı yöneticilik yeterliliklerinin saptanması* kararlaştırılmıştır (TTKB, 2006).

18. MEŞ (1-5 Kasım 2010)

Okullaşma oranının hızla yükseldiği iki binli yılların ikinci şûrası olan 18. MEŞ'te eğitim/ okul yöneticileri ile ilgili karar ifadelerinde yeni bilimsel tartışmaların etkilerinin yansımaları görülmektedir. *Okul kültürü, değerler, kültürel liderlik, işletme, eğitim liderliği, etik liderlik, katılımcılık, demokratik liderlik, hesapverebilirlik, vizyoner liderlik, pozitif ayrımcılık, bilişim, iletişim, yabancı dil yeterliliği, verimlilik, takım çalışması vb.* kavramların kullanılmış olması eğitim yöneticiliği konusunda bir literatürün oluştuğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu şûrada *eğitim yöneticilerinin yeterlilikleri, yetiştirilmesi, görevlendirilmesi, hizmet içi eğitimleri konularında alınan kararlar* önceki şûralarda da alınan kararlarla benzerlik göstermektedir. Ancak, *okul yöneticilerine kendi takımlarını kurmak amacıyla müdür yardımcılarını seçme hakkı verilmesi, çok kültürlülük yeterlilikleri, beş yılda bir mesleki gelişim amacıyla yeniden eğitime alınmaları* gibi öneriler daha önce gündeme gelmemiş kararlardır. Ayrıca bu şûrada *657 sayılı kanunda değişiklik yapılması gerektiğinin karar bağlanmış olması* da önemli bir aşamadır (TTKB, 2010).

19. MEŞ (2-6 Aralık 2014)

Son MEŞ olan 19. Şûra'da okul yöneticiliği kapsamlı biçimde tartışılmış ve oldukça detaylı kararlar alınmıştır. *Okul yöneticiliğinin bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmesi ve meslekleşmesi* yönünde atılan en güçlü adımlardan biri olarak kabul edilebilir. 19. Şûrada okul yöneticiliği konusu, *okul yöneticilerinin niteliğinin artırılması ana başlığı altında okul yöneticisi adaylarının seçilme ölçütleri, okul yöneticiliğine ilk görevlendirme, okul yöneticiliğine yeniden görevlendirme, hizmet içinde yetiştirme ve diğer konular* olmak üzere beş alt başlıkta 39 karar alındığı görülmektedir (TTKB, 2014).

19. MEŞ kararları, okul yöneticiliği alanında en kapsamlı kararlardır. Kararlar genel olarak okul yöneticiliğinin standarda kavuşması ve meslekleşmesi bakımından birçok yeni kavramı da kapsamaktadır. *Eğitim doktorası, lisansüstü eğitimlere göre özlük haklarının iyileştirilmesi mentorluk kurumu, ulusal yeterlik merkezi oluşturulması, eğitim yöneticisi yetiştirme merkezlerinin kurulması, okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde akreditasyon sisteminin kurulması, okul karnesi oluşturmak için veri tabanı kurulması, kariyer sisteminin kurulması ve okul yöneticiliğini özendirici yasal düzenlemeler yapılması* gibi kavramlar ve benzeri özgün kavramların 19. MEŞ'te kararlara girdiği görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda MEŞ'lerde eğitim ve okul yöneticiliğine dair alınan kararlar maddeler halinde özetlenmiştir.

Tablo 1: MEŞ'lerde Eğitim ve Okul Yönetimi ile İlgili Alınan Kararların Özeti

10. MEŞ (1981)	11. MEŞ (1982)	14. MEŞ (1993)	15. MEŞ (1996)	16. MEŞ (1999)	17. MEŞ (2006)	18. MEŞ (2010)	19. MEŞ (2014)
<ul style="list-style-type: none"> Hizmet içi eğitim Eğitim örgütünde yetki ve sorumluluk dengesi Eğitim örgütünde ademimer keziyetçi yapı 	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim yöneticisi tanımı Eğitim yöneticiliği için yüksek lisans şartı Yöneticilik stajı 	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma Yöneticilerin yetkilerinin artırılması Yöneticilerin eğitim için seçilmesi Yöneticilerin eğitiminin MEB üniversiteleri ile iş birliği 	<ul style="list-style-type: none"> Kariyer sistemi ve liyakat Eğitim yöneticiliğinin meslek olması Yöneticilikte öğretmenlik tecrübesi Eğitim yöneticilerinin yüksek lisans eğitimi ile yetiştirilmesi Okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluk dengesi Yönetim ve dış paydaşların katılımı 	<ul style="list-style-type: none"> Yöneticilerin beş yıl içinde eğitim ve okul yöneticiliği sertifikası alması ya da yüksek lisans yapması Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim MEB – üniversite iş birliği ve performans değerlendirme İhtiyaç halinde yöneticiler ve öğretmenlerin sözleşmeli istihdamı Lisansüstü eğitimi olan kişilere yöneticilikte kolaylık sağlanması Mesleki ve teknik okulların yöneticileri için yüksek lisans şartı 	<ul style="list-style-type: none"> İş analize dayalı yöneticilerin yeterliliklerinin saptanması 	<ul style="list-style-type: none"> Okul kültürünün önemi Kadın yöneticilerinin sayısının artırılmasına yönelik tedbirler Moral liderlik Demokratik ve katılımcı yönetim anlayışı Okul müdürlerinin yetkilerinin genişletilmesi Hesap verilebilirlik uygulamaları Vizyoner liderlik Beş yılda bir hizmet içi eğitim Çok kültürlülük Yöneticilikte lisansüstü eğitim şartı MEB-üniversite iş birliği Uzman öğretmen ve başöğretmen unvanı verilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması Yöneticilik için eğitim yöneticiliği ile ilgili belgeye sahip olma şartı Yöneticilerin seçiminde yazılı sınav uygulaması Ulusal Eğitim Yöneticiliği Yeterlik Programı'ndan Eğitim Yöneticiliği Yetkinlik Belgesi'ne sahip olanların yöneticilik için öncelikli olması Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Merkezleri'nin yaygınlaştırılması Eğitim yöneticiliğinin görev olması ayrı bir kadro olmaması Yatay ve dikey geçişlere imkân veren kariyer sistemi Kadın yöneticilere pozitif ayrımcılık Okul başarısının yöneticisi olarak görülmesi Eğitim kurumları için başarı göstergelerini içeren veri tabanı kurulması Okul karnesi uygulaması MEB-YÖK arasında iş birliği sağlanması Mesleki yeterlilik ölçütlerine dayalı hizmet içi eğitim Eğitim yöneticileri için mentörlük uygulaması Okul/kurum bütçesinin oluşturulması Lisansüstü eğitim tazminatı

Bu tablo Milli Eğitim Şûra kararlarının incelenmesi sonucu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Sonuç

Milli eğitim sistemimizin en zayıf yönü eğitim yöneticiliği alanıdır. Bu alandaki zafiyet hem mevzuat hem de yeterlilikler düzeyinde sürekli tartışma konusu olmakta ve işleyen bir sistem oluşturmakta güçlük çekilmektedir. Bu zafiyetin ortadan kaldırılması eğitim politikalarının özüne uygun bir biçimde alanda uygulanabilmesi ivedi bir ihtiyaçtır. Ayrıca öğretmen yeterliliklerinin artırılması, eğitim bütçesinin etkili ve verimli kullanılması, veli katılımı ve değişimin başarılı bir biçimde sürdürülmesinin anahtarı da mesleki bakımdan güçlü eğitim ve okul yöneticileridir.

Eğitim yönetimi ile ilgili 1981 yılında yapılan 10. MEŞ'e kadar eğitim ve okul yöneticiliği ile ilgili belirgin özel bir karar alınmamıştır. 10. MEŞ kararlarında *Türk Eğitim Sistemi'nde âdemimerkeziyetçi bir yapıya*

dönüşmesinin gerekliliklerinden ve eğitim/okul yöneticileri için hizmet içi eğitimlerin öneminden bahsedilmiştir. 1982 yılında düzenlenen 11. MEŞ *eğitim yöneticisinin tanımı ve yüksek lisans uygulamalarından* bahsedilmiştir. 1993 yılında düzenlenen 14. MEŞ'in gündemi ise *eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma ve eğitim yönetiminde denetim* konuları üzerinde durulmuştur.

14. Şûra eğitim yönetimi konusunun etraflıca tartışıldığı ilk şûra olma özelliğini taşımaktadır. *Okul yöneticilerine yöneticilik becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan ve günümüzde de devam eden üniversiteler ve MEB arasında iş birliği ilkesi* ilk kez bu şûrada gündeme gelmiştir. 1996 yılında düzenlenen 15. MEŞ'in gündemi ortaöğretimin yapılandırılması olsa da *okul yöneticiliği konularına* da değinildiği görülmektedir. 15. MEŞ'nde görüşülen bazı konular *okul yöneticileri için kariyer sistemi ve liyakate dayalı görevlendirme, yöneticilikte*

Milli eğitim sistemimizin en zayıf yönü eğitim yöneticiliği alanıdır. Bu alandaki zafiyet hem mevzuat hem de yeterlilikler düzeyinde sürekli tartışma konusu olmakta ve işleyen bir sistem oluşturmakta güçlük çekilmektedir. Bu zafiyetin ortadan kaldırılması eğitim politikalarının özüne uygun bir biçimde alanda uygulanabilmesi ivedi bir ihtiyaçtır. Ayrıca öğretmen yeterliliklerinin artırılması, eğitim bütçesinin etkili ve verimli kullanılması, veli katılımı ve değişimin başarılı bir biçimde sürdürülmesinin anahtarı da mesleki bakımdan güçlü eğitim ve okul yöneticileridir.

öğretmenlik tecrübesine sahip olması, eğitim yöneticilerinin yüksek lisans programları ile yetiştirilmesi, yönetsel faaliyetlerde öğretmen, öğrenci ve velilerin aktif rol almalarının sağlanması gibi eğitim yönetimi ile ilgili önemli konular bulunmaktadır. Günümüzde halen okul yöneticilerinin sık sık dile getirdiği “okul yöneticiliğinin meslek olması” ilk kez bu şurada gündeme gelmiştir.

1999 yılında düzenlenen 16. MEŞ'te gündem maddesi mesleki eğitimde öğretmen ve yönetici yetiştirmedir. Buna göre, o dönemde görev yapan okul yöneticilerinin beş yıl içinde eğitim ve okul yöneticiliği sertifikası alması ya da yüksek lisans yapması, yöneticilere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilmesi, okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesi, ihtiyaç durumunda sözleşmeli yönetici ya da öğretmen istihdamının yapılması, lisansüstü eğitim alan

kişilere yöneticilikte kolaylık sağlanması ve mesleki ve teknik okullarda yöneticilik için lisansüstü eğitim şartının getirilmesi görüşülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerine gerekli yetkinliklerin kazandırılmasını sağlayan lisansüstü eğitim çalışmalarının devamlılığı için MEB ve üniversiteler arasındaki iş birliğine dikkat çekilmiştir.

2006 yılında gerçekleşen 17. MEŞ'te ilk kez iş analizine dayalı “yönetici yeterlilikleri” konusu gündeme gelmiştir. 2010 yılındaki 18. MEŞ'te alanyazında eğitim yönetimi ile ilgili artan çalışmalar etkisini göstermiş ve okul kültürü, moral liderlik, katılımcı yönetim, vizyoner liderlik, hesap verilebilirlik ve çok kültürlülük gibi önemli kavramlara yer verilmiştir. Ayrıca yöneticilerin yaşanan değişime daha kolay adapte olabilmesi için beş yılda bir hizmet içi eğitim almasının gerektiği belirtilmiştir. Yöneticilikte lisansüstü eğitimin gerekli bir unsur

Eğitim yöneticiliği ve okul yöneticiliği 10. Şûraya kadar belirgin bir gündem konusu olmamış ve özel bir karar alınmamıştır. Eğitim yönetimi konusu özellikle 14. MEŞ'te gündeme gelmiştir. 18. ve 19. şûralarda eğitim ve okul yöneticileri ile ilgili pek çok madde görüşülmüştür.

Ancak şûra tarafından alınan kararlar sadece bir tavsiye niteliği taşıdığı için kararların birçoğu halen uygulamaya konulmamıştır. MEŞ'lerde eğitim ve okul yönetimi ile ilgili önemli kararlar alınsa da bu kararların uygulanması konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır.

olması ve yüksek lisans mezunlarına uzman öğretmen, doktora mezunlarına ise başöğretmen unvanı verilmesi önerilmiştir. MEB ve üniversiteler arasındaki iş birliğinin devam etmesine ek olarak ilk kez kadın eğitim yönetici sayısının artırılması için uygulamalar yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu kapsamda, 2014 yılında MEB Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği'nde değişiklikler yapılarak kadın yöneticilere pozitif ayrımcılık yapılmış ve böylelikle sayının artırılması amaçlanmıştır:

“(5) Öğrencilerinin tamamı kız olan eğitim kurumlarının müdürleri ile bu kurumlar ve yatılı kız öğrencisi bulunan eğitim kurumlarının müdür yardımcılarında en az biri kadın adaylar arasından görevlendirilir.

(6) Karma eğitim yapılan ve müdür yardımcısı sayısı üç ve daha fazla olan eğitim kurumlarının müdür yardımcılarında en az biri kadın adaylar arasından görevlendirilir” (MEB, 2018)

Son olarak, 2014 yılında gerçekleşen 19. MEŞ'te ise eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması, yöneticilerin seçiminde yazılı sınav uygulanması, eğitim yöneticiliğinin görev olması, kariyer sisteminin genişletilmesi, kadın yönetici adaylarına pozitif ayrımcılık, okul başarısının yönetici başarılı olarak görülmesi, okul karnesi uygulaması, yöneticilikte mentörlük uygulaması, mesleki yeterlilik ölçütlerine dayalı hizmet içi eğitim, okul bütçelerinin oluşturulması ve lisansüstü eğitim tazminatı gibi konular görüşülmüştür. Bu noktada, 19. Şûra'da görüşülen “Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Artırılması” başlığı altında 11 tavsiye kararı bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi eğitim ve okul yöneticiliği konusu son 39 yıl içinde gerçekleştirilen 10 Şûrada (10-19. MEŞ'ler) etraflıca tartışılmış hemen hemen bütün konularla ilgili uygulamaya yönelik öneriler karara bağlanmıştır. Bu şûralarda alınan kararları şöyle özetlemek mümkündür:

1. Eğitim/okul yönetiminin bir bilim alanıdır.
2. Eğitim yöneticiliği bir uzmanlık alanıdır ve kariyer mesleği olarak tanımlanmalıdır.
3. Eğitim yöneticiliğinin iş analizine dayalı yeterlilikleri belirlenmelidir.
4. Eğitim yöneticisi adayları yöneticilik potansiyeli olan öğretmenlerden seçilmelidir.
5. Seçilen eğitim yöneticisi adayları lisansüstü sertifika, master ve/veya doktora programına katılmalıdır.
6. Eğitim yöneticiliği eğitim programları iş analizine dayalı yeterlilikleri kazandırmaya yönelik olmalıdır.
7. Eğitim yöneticiliği eğitim programları uygulama (staj) ağırlıklı olmalıdır.

8. Eğitim yöneticileri görev, yetki ve sorumluluklarıyla uyumlu özlük haklarına kavuşturulmalıdır.

9. Görevdeki eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimlerini standartlara kavuşturulması için planlı ve sürekli hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

10. Eğitim yöneticilerinin eğitimi MEB ile üniversitelerin koordinasyonu ile yürütülmelidir.

11. Eğitim yöneticilerinin seçimi, görevlendirilmesi, yükseltilmesi ya da görevden alınması iş analizine dayalı yeterlilikler çerçevesinde oluşturulacak performans kriterleri ile ve katılımcı bir yaklaşımla şeffaf bir biçimde gerçekleştirilmelidir.

Eğitim yöneticiliği ve okul yöneticiliği 10. Şûraya kadar belirgin bir gündem konusu olmamış ve özel bir karar alınmamıştır. Eğitim yönetimi konusu özellikle 14. MEŞ'te gündeme gelmiştir. 18. ve 19. şûralarda eğitim ve okul yöneticileri ile ilgili pek çok madde görüşülmüştür. Ancak şûra tarafından alınan kararlar sadece bir tavsiye niteliği taşıdığı için kararların birçoğu halen uygulamaya konulmamıştır. MEŞ'lerde eğitim ve okul yönetimi ile ilgili önemli kararlar alınsa da bu kararların uygulanması konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır.

Kaynakça/References

- Aydın, A. (1998). Şûra kararlarının demokratiklik ve bilimsellik nitelikleri. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 4-7.
- Bayrak, C., Himmetoğlu, B. & Ayduğ, D. (2020). Okul yöneticilerinin 19. Milli Eğitim Şurası Kararları ve 29026 sayılı yönetmelik çerçevesinde okul yöneticilerinin atanması ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(2), 122-142.
- Cumhurbaşkanlığı, (2018). Anayasada yapılan değişikliklere uyum sağlama amacıyla bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılması hakkında 703 sayılı kanun hükmünde kararname. Resmi Gazete. 9 Temmuz 2018, sayı: 30473. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180709M3.htm>
- Çakır, C. (2017). Geçmişten günümüze Türk eğitim sistemindeki gelişmeler: bir kamu politikası aktörü olarak MEŞ'ler özelinde bir değerlendirme. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 9(2), 31-48.
- Duman, A. (1988). Türk eğitim sisteminde uzman ve uzmanlık sorunu. *Eğitim ve Bilim*, 12(69), 29-35.
- Eriş, S. (2006). 1961-1987 yılları arasında gerçekleştirilen MEŞ'ler ve alınan kararların uygulamaları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gülşen, C. & Özkan, E. (2016). Türk eğitim sisteminde milli eğitim şuraları. *TURANSAM Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, 8(32), 543-551.
- MEB. (2014). *Milli eğitim şuraları yönetmeliği*. Resmi Gazete, 08.07.2014, sayı: 29054. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19846&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (24.12.20)
- MEB. (2018). MEB eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirilmelerine ilişkin yönetmelik. Resmi Gazete, 21.06.2018, sayı: 30455. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24694&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (24.12.2020)

- Öz, H. (2019). Veri temelli okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve görevlendirme modeli. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 311-334.
- Serçin, F. (2019). 2008-2018 yılları arasında yapılan MEŞ'lerde eğitim yönetimi ve denetimi alanında alınan kararlar. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1981). 10. milli eğitim şurası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1982). 11. milli eğitim şurası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1988). 12. milli eğitim şurası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1990). 13. milli eğitim şurası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165326_13_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1993). 14. milli eğitim şurası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1996). 15. milli eğitim şurası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1999). 16. milli eğitim şurası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21142534_16_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2006). 17. milli eğitim şurası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2010). 18. milli eğitim şurası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2014). 19. milli eğitim şurası kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf
- TDK. (2020). *Türk dil kurumu online sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- TED. (2014). *19. milli eğitim şurasına ilişkin değerlendirmeler*. Ankara: TEDMEM Güncel Yayınlar.
- Üçler, C. (2006). 1988-2005 yılları arasında gerçekleştirilen MEŞ'ler ve alınan kararların uygulamaları. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ürey, S. & Yılmaz, M. (2015). Eğitimde denetimde ilkelere uygunluğun değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3)20, 144-155.

Ek- 10-19 Milli Eğitim Şuralarında Eğitim ve Okul Yönetimi ile İlgili Kararlar
10. MEŞ (1981)

13- Mevcut okul öncesi eğitim kurumları öğretmen, yönetici ve uzman personelin hizmet içi eğitimden geçirilmesi.

34- Öğretmen, yönetici ve uzmanların hizmet içi eğitimlerinin sağlanması.

37- Eğitim Örgütü

c) Yetki ve sorumluluğun, merkez ile taşra yönetimi arasında dengeli olarak dağıtılması.

d) İlçe eğitim yönetiminin üstünde il eğitim yönetimi ve MEB yönetim düzeylerinin yer alması.

e) İlçenin, eğitim hizmetinin yürütülmesinde ve eğitim yatırımlarının gerçekleştirilmesinde, etkin bir yönetim birimi hâline getirilmesi.

f) Okulun, eğitim örgütünde temel yönetim düzeyi olarak ele alınması.

11. MEŞ (1982)

1- Eğitim Yöneticisi

a) Uzmanın Tanımı

Eğitim yöneticisi; değişik sistem, kurum ve kademelerde eğitim hizmetlerini yönetmeye yeterli olarak nitelikte kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş uzmandır.

b) Görevleri

1) Eğitim yöneticisi; değişik eğitim kurumlarında, okullarda, eğitim kademelerinde eğitim programlarına; öğrenci hizmetlerine, personel hizmetlerine; bütçe işlerine; eğitim bina, araç ve gereçlerine ilişkin işleri yönetir.

2) Yönettiği kurum, okul veya kademenin eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için yönetim süreçlerini etkin biçimde işletir.

3) Yönettiği teşkilatın alt sistemlerinin bir bütün olarak, teşkilatla ilgili amaçları gerçekleştirecek şekilde çalışmasını sağlar.

c) Uzmanın Eğitimi İçin Teklif Edilen Model

Eğitim yöneticisi olabilmek için yüksek lisans eğitimi gereklidir. Eğitim yönetiminde lisans eğitimi görenler yönetici yardımcısı (uzman yardımcısı) olarak atanmalıdır. Eğitim yöneticisi olacaklar;

1) Lisans düzeyinde, eğitim bilimlerinde, eğitime temel olan diğer bilimlerde ve yönetim bilimlerinde dersler almalıdır.

Yönetim bilimlerinde alınacak dersler yönetim bilimi, eğitim yönetimi yönetim hukuku eğitimde teftiş, öğrenci hizmetlerinin yönetimi, personel hizmetlerinin yönetimi gibi dersler almalıdır. Ayrıca, alan çalışmaları ve uygulamalı çalışmalardan oluşan staj programlarını

tamamlanmış olmalıdır.

2) Yüksek lisans düzeyinde ise, eğitim ve yönetim bilimlerinde uygulamaya ağırlık veren uzmanlık dersleri almalı ve bir tez çalışması yapmalıdır.

14. MEŞ (1993)

4- Eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, hiyerarşik ilerleme ve yükselme esas alınacak ve yöneticilerin yetkileri artırılacaktır.

5- Mevcut eğitim yöneticileri, üniversiteler ile iş birliği içinde yetiştirilecek; eğitim yöneticiliği programına, yöneticilerde bulunması gerekli nitelikleri taşıyanlar alınacaktır.

15. MEŞ (1996)

64- Yönetici atamalarında kariyer, liyakat, başarı aranmalı, üst kademeye geçişler başarılar ölçüsünde, belli bir sisteme göre olmalıdır.

71- Eğitim yönetiminin bir bilim olarak algılanması, yöneticinin, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesini sağlayan bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi, bu alanın uzmanlık gerektirdiğinin bilinmesi, eğitim yöneticiliğinin meslek hâline getirilmesi gerekmektedir.

72- Eğitim yöneticiliği bil fiil öğretmenlik tecrübesine dayanmalıdır.

73- Eğitim yöneticisi lisans üstü eğitimle yetiştirilmeli, yönetici adayları objektif ölçülerle seçilmeli ve özlük hakları, yaptıkları, iş ve eğitim düzeyine göre düzenlenmelidir.

74- Okul yöneticisinin yetki ve sorumluluk dengesi sağlanmalıdır.

75- Belirli alanlarda (il, ilçe, semt) kurulmuş olan eğitim kurumlarının, madde ve insan kaynaklarından tam kapasite ile yararlanabilecekleri bir yönetim sistemi oluşturulmalıdır.

76- Yönetimde gerçek katılım ortamı oluşturularak; öğrenci, öğretmen, veli ile çevrenin katkı ve katılımı sağlanmalıdır.

3- Merkez ve taşra örgütleri yöneticilerinin yetki ve sorumlulukları, toplumun eğitim ihtiyacı da dikkate alınarak yeniden belirlenmeli, bu birimlere yapılacak atamalarda uzmanlığa ve deneyime önem verilmelidir.

4- Taşra örgütüne daha çok yetki ve sorumluluk verilmeli, karar oluşumuna eğitimcilerin, taşra yöneticileri ve halkın katılımı sağlanmalıdır.

16. MEŞ (1999)

1. Çalışan yöneticilerin üniversitelerle iş birliği yapılarak en çok 5 yıl içerisinde ve bir proje kapsamında eğitim ve okul yöneticiliği sertifikası ve bunu izleyen lisans üstü programlarına katılmaları sağlanmalıdır. Bu amaçla eğitim ve okul yöneticileri sertifika programlarında alınan krediler yüksek lisans mezunu yöneticilerin de lisans

tamamlama programlarına alınarak aynı imkânlardan yararlanmaları sağlanmalıdır.

2.Yöneticilerin hizmet öncesi v hizmet içi eğitimleri üniversiteler ve diğer kuruluşlarla da iş birliği yapılarak planlı ve sürekli hâle getirilmelidir.

3.Öğretmen ve yöneticilerin performans değerlendirme ölçütleri geliştirilmeli, mevcut sicil raporları bu ölçütlerine göre düzenlenmeli ve şeffaf olmalıdır.

4.Öğretmen ve yöneticiler yerel düzeyde okul bazında ve gereksinim olması hâlinde sözleşmeli olarak istihdam edilmelidir.

5.Hizmet içi eğitim ihtiyaçları uygun yöntem ve tekniklerle belirlenmeli, eğitime katılacak yönetici, eğitimci ve eğitilecekler bu ihtiyaçlar dikkate alınarak seçilmelidir.

6.Eğitim yönetimi ve kamu yönetimi alanlarında yüksek lisans eğitimi yana öğretmenlere okul yöneticiliğine atanmada sağlanan kolaylık, diğer yöneticilik alanlarında yüksek lisans yapanları da kapsamalıdır. Mesleki ve teknik eğitim okullarına yönetici atamalarında eğitim yöneticiliği alanında lisans veya yüksek lisans zorunluluğu getirilmelidir.

17. MEŞ (2006)

1.Yönetim kademelerine göre iş analizine dayalı “yönetici yeterlikleri” saptanmalıdır.

18. MEŞ (2010)

1. Kurumsallaşma, bir kurumun ortak kültürünün oluşması süreci olup bu konuda en önemli etmenlerden biri de okul yöneticileridir. Bu nedenle okulda güven, karşılıklı saygı, sevgi, hoşgörü, başarı gibi değerlere dayalı okul kültürünün oluşmasında liderlik rolünü üstlenebileceklerin yönetici olarak atanmaları hususunda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır

2.Okullarda kültürel yönden ortak kültür çevresinde bütünleşmenin sağlanması için okul müdürlerinin kültürel liderlikle ilgili yeterliliklere sahip olmaları sağlanmalıdır.

3.Güçlü okul kültürlerinin oluşturulup sürdürülebilmesi için okullarda öğretmen ve yöneticilerin uzun süreli istihdamını sağlamaya dönük tedbirler alınmalıdır.

4.Okul müdürlerinin eğitim- öğretim liderliği ve işletme yöneticiliği rolleri birbirinden ayrı düşünülmeli, 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.

5.Okul yöneticiliğine atamada kadın yöneticilerin sayısını arttırmaya dönük teşvikler sağlanmalı; okulların özellikleri dikkate alınarak müdür yardımcılığı

ve rehber öğretmen atamalarında kadınlar için norm kadro tahsis edilmeli, sınıf rehber öğretmenlerine rehberlik eğitimi sağlanmalıdır.

6.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.

7.Okulda katılımcı ve demokratik bir yönetim anlayışı geliştirilmeli, okul yönetiminde kurulların daha etkin hâle gelmesi sağlanmalıdır.

8.Okul yönetimiyle ilgili mevzuat sadeleştirilerek yöneticilerin, liderlik davranışı sergileyebilmeleri için başta müdür yardımcılarını atayabilme yetkileri olmak üzere, inisiyatif alanları genişletilmeli, yetki ve sorumlulukları yeniden belirlenmelidir.

9.Hesap verilebilir bir okul anlayışı geliştirebilmek için yöneticiler, okul yönetimi ve performansı ile ilgili geliştirilecek nesnel ölçütlere dayalı olarak değerlendirilmeli, buna bağlı olarak ödül, teşvik ve yaptırım sistemi geliştirilmelidir.

10.Okul yöneticilerinin maaş karşılığı ders saatleri yeniden düzenlenmeli, yöneticilerin aldıkları ek ders ücretleri arasındaki adaletsizlik giderilmeli, derse girme mecburiyeti kaldırılmalı veya 6 saat derse girme zorunluluğu "6 saate kadar derse girer." şeklinde değiştirilmelidir.

11. Okuldaki yönetici ve öğretmenler dışındaki eğitim çalışanlarının tayin ve terfileri nesnel ölçütlerle belirlenmeli, eğitim-öğretim ödeneği verilebilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

12.Okul yöneticilerinin, atanacakları bölge ve okullarla ilgili vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları bir ölçüt olarak değerlendirilmelidir.

13.Okul lideri yetiştirme ve istihdamında, Türkiye'nin bölgesel koşulları göz önünde bulundurularak okul liderlerine zor koşullarda görev yapacak ve sorumluluk alacak yeterlilikler kazandırılmalıdır.

14. Bölgesel ve yerel özellikler dikkate alınarak başta dezavantajlı bölgeler olmak üzere yönetici atamalarında pozitif ayrımcılığa dayalı özendirici önlemler alınmalıdır.

15. Okul yöneticileri yeterliliklerinin geliştirilmesi için, beş yılda bir yönetim, bilişim, iletişim, liderlik, toplantı ve zaman yönetimi vb. konulardan hizmet içi eğitim seminerlerine alınmalıdır. Program ve eğitimler, uygulamaya dönük ve sorun çözmeye odaklı tasarlanmalıdır.

16.Eğitim yöneticilerinin, farklı toplum ve kültürleri tanımaları, çok kültürlü ortamlarda görev yapacak şekilde yetiştirilmeleri ve yabancı dil becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

1.Eğitim çalışanlarına branşında rehberlik ve teftiş esas alınmalı, eğitim müfettişleri kendi aralarında uzmanlaşmış ekiplere ayrılmalı, iş disiplini ve verimlilik gereği eğitim müfettiş yardımcısı, eğitim müfettişi, eğitim başmüfettişi şeklinde kariyerlendirilmeli, her yıl yerine üç yılda bir teftiş esas alınmalıdır.

1.Okullarda çalışan rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan personel, alandan mezun müfettişler tarafından denetlenmeli, bu amaçla müfettişlik alanında uzmanlaşma sağlanmalıdır.

1. Okul yöneticilerinin atamasında, lisansüstü eğitim görme esas alınmalı, mevcut yönetici ve öğretmenlerin kişisel gelişimleri açısından üniversiteler ile MEB arasında gerekli koordinasyonla uzaktan veya örgün eğitim yoluyla yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları sağlanmalı, bu bağlamda verilecek izinler yasal bir düzenlemeyle güvence altına alınmalı, bu öğretmenlerin maaşlarında belirli oranda artış sağlanmalı, yüksek lisans derecesine sahip olanlara uzman öğretmenlik, doktora derecesine sahip olanlara başöğretmenlik unvanı verilmelidir.

19. MEŞ (2014)

Kararlar:

Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Artırılması

Önerilerin hangi yönetim kademelerini kapsadığına ilişkin yapılan tartışmaların sonrasında eğitim yöneticisi, okul yöneticisi kavramının tanımlanması gerektiği kararı alınmıştır. Bu bağlamda, eğitim yöneticisi denildiğinde eğitim kurumu yöneticiliğinden ilçe, il ve Bakanlık yönetim kademelerinin; okul yöneticiliği denildiğinde ise okul müdürü ve müdür yardımcılarının anlaşılması gerektiği kararlaştırılmıştır.

Eğitim yöneticilerinin niteliğinin artırılması gündem konusu ile ilgili olarak Genel Kurul aşağıdaki tavsiye kararlarını almıştır:

1. Eğitim Yöneticisi Adaylarının Seçilme Ölçütleri

- 1.1. Devlet okullarında eğitim yöneticisi olmak için lisans derecesine sahip olunması.
- 1.2. Okul yöneticilerinin merkezi olarak yapılan yazılı sınavda başarılı olması.
- 1.3. Okul müdürlerinin, belirli bir süre görev yapmış müdür yardımcıları arasından seçilmesi.
- 1.4. Okul yöneticiliğine atanmada o okula öğretmen olarak atanma şartlarını taşıma esastır. Ancak atanma şartlarını taşımadan; o okula münhasıran norm durumu değil genel anlamda o okul türüne atanabilme şartı aranmasının yeterli görülmesi.
- 1.5. Farklı okul türlerine göre yapılacak yönetici görevlendirmelerinde okul türüne uygun branşlardan yönetici görevlendirilmesine özen gösterilmesi.
- 1.6. "Okul yöneticiliğine atanmada eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış olma ile okul müdürlüğü için yönetici yeterliklerini esas alan, akredite edilmiş kurumlar tarafından verilebilen belli sürede eğitim alındığını gösterir **belgeye sahip olma**" şartlarının okul yöneticisi seçiminde tercih nedeni olması.
- 1.7. Yöneticilerin seçiminde, ulusal düzeyde yapılandırılmış **Ulusal Eğitim Yöneticiliği**

Yeterlik Programı'ndan Eğitim Yöneticiliği Yetkinlik Belgesi almış olmasının tercih sebebi olması.

1.8. Okul yöneticisinin görevlendirilmesinin Okul Müdürü Görevlendirme Mülakat Komisyonu tarafından yürütülmesi; daha üst düzeydeki yönetici atamalarında da bu komisyona benzer komisyonlar oluşturulması

1.9. Okul Müdürü Görevlendirme Mülakat Komisyonunun il millî eğitim müdürü veya görevlendireceği il millî eğitim müdür yardımcısının başkanlığında, ilçe millî eğitim müdürü, şube müdürü ve mevcut müdürler tarafından seçilmiş birer temsilciden oluşturulması.

1.10. Yönetici adaylarının yetiştirme programlarına erişimini kolaylaştırmak, yerel imkânlardan faydalanmak ve çok sayıda adaya ulaşabilmek amacıyla yönetici yetiştiren **Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Merkezleri'nin** (EYYM) İstanbul ve Ankara'dan başlanarak ülke geneline yaygınlaştırılması için Bakanlığın çalışma başlatması; bu yaygınlaştırmada TÜİK tarafından tanımlanmış bölge tanımlamasının (12 bölge) esas alınması.

2. Eğitim Yöneticiliğine İlk Görevlendirme

2.1. Okul/kurum yöneticiliğinin "görev" olarak görülmesi ve belli bir süre ile sınırlandırılması.

2.2. Eğitim yöneticiliğinin ilk basamağı olan müdür yardımcılığı konularına yapılacak görevlendirmelerde okul müdürünün takdirinin öncelikli olması.

2.3. Okul/kurum müdür yardımcısının, en az 3 yıl görev yapmış ve merkezi sınavda başarılı olmuş öğretmenler arasından müdürün teklifi ve üst makamın onayı ile görevlendirilmesi.

2.4. Yönetici görevlendirmelerinin eğitim öğretim yılı başlamadan önce tamamlanması.

2.5. Okul/kurum yöneticiliği için kurs/sertifika programlarının kazandırdığı yeterliklerin tespitini ve güvencesini sağlayacak bir **akreditasyon sisteminin** kurulması.

2.6. Yöneticilikte kariyer basamakları düzenlenmesi ve uygulanması; belirli sürelerde öğretmenlik yapanların önce müdür yardımcılığına, müdür yardımcılığı yapanların müdürlüğe, müdürlük yapanların da şube müdürlüğüne atanmayı sağlayacak şekilde **kariyer sistemi kurulması**, eğitim kurumları müdürlerinin atanmasında ön koşul olarak, en az 2 yıl süre ile müdür yardımcısı olarak görev yapmış olma şartı aranması.

2.7. Bölgesel ve yerel özellikler dikkate alınarak başta dezavantajlı bölgeler olmak üzere yönetici atamalarında pozitif ayrımcılığa dayalı **özendirici önlemler** alınması; bu bölgeler için tecrübeli, akademik donanuma sahip okul yöneticilerinin görevlendirilmesi.

2.8. İl ve ilçe yöneticilerinin atanmasında eğitim kurumlarında yöneticilik/müfettişlik yapmış olma şartının aranması.

2.9. Büyükşehir statüsünde olan illere, il millî eğitim müdürü atamalarında eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim, merkez teşkilatında üst düzey yöneticilik veya il millî eğitim müdürlüğü yapmış olma şartlarından birinin aranması.

2.10. Birinci kademe yöneticilerin seçiminde aranan ölçütlerin benzeri orta ve üst kademe yöneticilerin seçimi için de geliştirilmesi.

2.11. Eğitim kurumları yöneticiliği, il ve ilçe yöneticiliği, eğitim uzmanlığı, millî eğitim uzmanlığı, merkez ve taşra teşkilatı şef, şube müdürlükleri ile daire başkanlıkları arasında yeterlikler çerçevesinde yatay ve dikey geçişlere imkân veren adil bir **kariyer sistemi** kurulması.

2.12. Yönetici pozisyonlarına atamalarda **kadın yönetici lehine pozitif ayrımcılık** getirilmesi.

2.13. Okul ve kurum türlerinden kaynaklanan kadın yönetici lehine pozitif ayrımcılık uygulamasının tüm okullara genişletilerek uygulanması.

3. Eğitim Yöneticiliğine Yeniden Görevlendirme

3.1. Eğitim yöneticiliğine yeniden atanmada nesnel, ölçülebilir, ayırt edici ölçütlerin esas alınması.

3.2. Bir yöneticiyi değerlendirmek için değerlendirme komisyonunda bulunanların, en az bir yıl değerlendirilecek yönetici ile çalışmış olması.

3.3. Eğitim yöneticilerinin değerlendirilmesinde algı ölçümlerinin yanında, eğitim yöneticisinin görev süresince görev yaptığı okulun temel başarı göstergelerindeki değişimin de dikkate alınması.

3.4. Her derece ve türdeki eğitim kurumu için **başarı göstergeleri** belirlenmeli ve bu göstergelerin eğitim bölgesi, il ve ilçe düzeyinde zamana bağlı değişimini gösteren karşılaştırmalı bir **veri tabanının oluşturulması**.

3.5. Veri tabanı oluşturulurken, performansa olumsuz etkisi olan ve yöneticinin inisiyatifini dışında gelişen olumsuzlukların değerlendirmede dikkate alınması.

3.6. Okullar için her yıl somut performans ölçütlerine dayalı bir **okul karnesi** oluşturulması.

3.7. Politika oluşturma konumunda olan MEB üst düzey yönetim kademelerine, eğitim ve eğitim yöneticiliği alanında deneyimi olan yöneticilerin atanması.

3.8. MEB-YÖK arasında yapılacak bir protokolle MEB personelinin **yüksek lisans ve eğitim doktorası eğitimi almalarının sağlanması**, bu bağlamda eğitime erişimin kolaylaştırılması amacıyla yasal düzenlemeler yapılması.

4. Hizmet İçinde Yetiştirme

4.1. Hizmet içi eğitim programlarının, **mesleki yeterlikler ölçütlerine** dayandırılması.

4.2. Hizmet içi eğitim programlarındaki her bir kurs/seminerin belli bir yeterliği kazandırma ve belgelendirme temeline dayalı olması.

4.3. Hizmet içi eğitim programlarının, belli bir **probleme çözüm üretmeye yönelik somut çıktıları** olan etkinlik ve eylem araştırması temelli yeterlik kazandıran programlar olması.

4.4. Hizmet içi eğitim programlarında görev alacak eğitim görevlilerinin, programın amaç ve içeriğine uygun yeterliğe sahip olması.

4.5. Hizmet içi eğitim programlarında eğitim görevlilerinin dolaşımı esas alınarak **eğitimlerin mahallinde** düzenlenmesine öncelik verilmesi.

4.6. Hizmet içi eğitim programları akredite edilerek eğitim yöneticilerinin belli bir zaman diliminde belirli kredide eğitim almalarının sağlanması, **giderlerinin kurumca karşılanması** ve alınan eğitim, yöneticilerin değerlendirmesinde kullanılması.

4.7. Eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında **kılavuzluk (mentorlük) mekanizmalarının** oluşturulması.

4.8. Eğitim yönetimi alanında eğitim almış, deneyim ve başarıya sahip yöneticiler ile maarif müfettişlerinden kılavuz (mentor) olarak yararlanılması.

5. Diğer Konular

5.1. Genel bütçeden pay ayrılarak **okul/kurum bütçesinin** oluşturulması, okul/kurum yönetimince bunun etkili kullanımını sağlayacak bütün gelir ve harcamaların yasal güvence altına alınması.

5.2. Lisansüstü programlarda okul kademelerine özgü programların açılması (örnek, özel eğitimin yönetimi, mesleki teknik eğitimin yönetimi, ilköğretim yönetimi, ortaöğretim yönetimi, yükseköğretimin yönetimi gibi), tezsiz yüksek lisans programında olduğu gibi uygulayıcılara yönelik olarak **eğitim doktorası** programı açılması.

5.3. Döner sermayesi olan okullarda müdür yardımcılardan birisinin işletme/muhasebe alanında formasyona sahip öğretmenler arasında seçilmesine öncelik verilmesi.

5.4. Yöneticinin ders denetimi ve rehberlik görevini etkili bir şekilde yapabilmesi için rehberlik ve denetim modelleri ile yaklaşımları konusunda yeterliklerinin artırılması.

5.5. Lisansüstü eğitim yapan yöneticilerin bu eğitimlerinin karşılığının, lisansüstü eğitim tazminatı olarak özlük haklarına yansıtılması.

5.6. Millî eğitim uzmanlıklarına seçme ve atama sürecinin, ağırlık öğretmenler lehine olacak şekilde değiştirilmesi; millî eğitim uzmanlıklarına ve maarif müfettişliğine geçişte öğretmenler yönünden yaş şartının kaldırılması.

5.7. Maarif müfettişleri arasındaki özlük hakları ve maaş farklılıklarının giderilmesi.

5.8. MEB bütçesinden okullara öğrenci başına 120 TL ödenek ayrılması için yasal düzenleme yapılması.

Ben Okul Müdürüyüm!

Bir okyanustayım;

Bambaşka hayalleri ve beklentileri olan öğrencilerimin içinde.

Farklı ilgileri, merakları ve yetenekleri kucaklıyorum.

Sayırsız tecrübe ve beceriye sahip öğretmenimle yelken açıyorum maviliklere.

Bambaşka kültürler, inançlar ve değerler güç veren rüzgâr yelkenimize.

Ben cesaretle ve güvenle yol alıyorum.

Çuvaldız

0(216)342 83 83
www.oncuyoneticiler.com



ÖNCÜ
YÖNETİCİLER
LEADING PRINCIPALS

Yayın Politikası

ALANYAZIN Dergisi'nde, değerlendirme süreçlerine alınacak çalışmalarda temel bazı kriterler aranmaktadır:

ALANYAZIN Dergisi'ne gönderilecek çalışmaların;

- Eğitim ile ilgili olması,
- Daha önce yayınlanmamış ve yayınlanmak için başka bir dergiye ya da mecraya gönderilmemiş olması,
- ALANYAZIN'da yayınlanabilir makale türlerinden birinde olması,
- APA (American Psychological Association) Style 6th Edition Yayın Kılavuzu'nda belirtilen yazım kurallarına ve formatına uygun olması,
- ALANYAZIN makale şablonuna uygun olması gerekmektedir.

Yazarlar

ALANYAZIN, yazarların aşağıdaki ilkelere uygun davrandığı kabul eder:

- Araştırmanın tasarımı ve yürütülmesinde gerekli yeterliliğe sahiptir,
- Araştırmanın yapılışı ve bulguların analizi sırasında özeleştirici, dürüstlük ve şeffaflığı korur,
- Aynı konuda araştırma yapmış veya yapmakta olanların çalışmalarına saygılıdır,
- Araştırma problemine dürüst yaklaşır,
- Araştırma sonuçlarını rapor ederken açık ve dürüst davranır,
- Araştırmaya katılan herkesin katkısını görünür kılar,
- Araştırma sürecindeki görevler ve yayınlarda oluşan tüm hakların dağılımı belirler,
- Yanlış veri beyanı ve yalan veri üretmez,
- Başkasının verisini izinsiz kullanmaz,
- Veri toplanması ve analizi için kullanılan bütün kaynaklar (elektronik olanlar dahil) ve metotlar çalışmada sunulur,
- Yayın içindeki bilgilerin doğru ve tamdır, yayın kasıtlı olarak eksik bilgi içermez,
- Bilgilerin üretimi ve geliştirilmesi aşamalarında "bilimsel etiğe" uygun davranır,
- Ancak bilimsel sistematik içinde geliştirilen ve derlenen bilgileri ve verileri yayımlar,
- Yayının içeriği yansızdır, kişisel çıkarlar, kaygılar, politik görüşler ve inançlar yayını etkilemez,
- Yayında yararlanılan bütün kaynaklar atıf yapılarak belirtilir,
- Yayındaki bilginin üretilmesinde, derlenmesinde, ölçülmesinde ve yayına hazırlanmasında payı olanların katkıları yazar olarak ya da teşekkür edilerek belirtilir.

Editörler

ALANYAZIN'da editörlük yapacak uzmanlar aşağıdaki ilkelere uygun davrandığı kabul eder:

- Yayınlama Kararı
- Tarafsızlık
- Gizlilik
- Görüş Ayrılıkları ve Beyanat
- Araştırmalarda yer alma iş birliği

Hakemler

ALANYAZIN'da hakemlik yapacak uzmanlar aşağıdaki ilkelere bağlı kalacağını kabul eder:

- Bağımsızlık, tarafsızlık, dürüstlük, eşitlik, tutarlılık ve gizlilik ilkelerine riayet etmek,
- Bilimsel değerlendirmelerde önyargısız, tanımlayıcı, net, açık, yapıcı eleştiri, değerlendirme, geribildirim ve öneriler vermek,
- Sürelere riayet etmek, gereklilikler dışında yayını engellemek ya da geciktirmekten kaçınmak,
- Hakemlik görevini esinlenme, fikir hırsızlıkları gibi yollarla kötüye kullanmamak ve haksız çıkar sağlamamak,
- Hakem belirlemelerinde bilimsel gereklerin dışına çıkmamak, alanı dışındaki değerlendirme taleplerini reddetmek.

Çalışma Gönderme Süreci

Editöryal Süreç

ALANYAZIN *Dergisi'*ne yayımlanmak üzere gönderilen çalışmalar öncelikle Editör tarafından amaç, konu, içerik, sunuş tarzı ve yazım kurallarına uygunluk yönünden incelenmektedir. Editör, ön değerlendirme sürecinden sonra makaleyi tekrar yazara ya da hakeme gönderir. Editöryal ön değerlendirme sonucunda bir çalışma, genel kriterleri veya yukarıdaki kriterleri karşılamıyorsa, çalışmanın yetkilendirilmiş yazarına gerekçesi ile birlikte, çalışmasının hakem değerlendirme sürecine alınamayacağı yönündeki karar bildirilmektedir. Gönderilen bir çalışmanın editöryal değerlendirmesi bir hafta içerisinde tamamlanmaktadır. Editöryal ön değerlendirme formu için tıklayınız.

Hakem Süreci

Hakem değerlendirme sürecine alınan çalışmalar alanda uzman iki hakeme gönderilir. Eğer hakemlerin raporlarında çalışma ile ilgili görüş ayrılığı söz konusu olursa, üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Hakem değerlendirme raporlarının sonuçlarına dayalı olarak editör; çalışmanın kabulüne, çalışmanın, hakem raporlarında belirtilen hususlara göre düzenlendikten sonra yeniden değerlendirmeye alınabileceğine veya çalışmanın reddine karar verir.

Hakem raporları gizlidir. Yazarlar çalışmalarını değerlendiren hakemlerin kim olduğunu bilmemektedirler. Hakemler de değerlendirdikleri çalışmanın yazarını/yazarlarını bilmemektedirler.

Hakem değerlendirme süreci yaklaşık 2-3 ay sürmektedir. Bu süre, ilgili alandaki hakemlerin iş yükü nedeniyle uzayabilmektedir. Hakem değerlendirme formları için tıklayınız.

Düzeltilme Süreci

Çalışmaların hakem değerlendirme raporları ve editöryal değerlendirmeleri yetkilendirilmiş yazara gönderilir. Yetkilendirilmiş yazarın ilgili raporlara göre düzenleyerek Editöre ilettiği çalışma Editör tarafından kontrol edilerek tashih sürecine alınır. Yazar/yazarlar; hakemlerin, alan editörünün ve editörün eleştirilerini, önerilerini ve düzeltme taleplerini dikkate almak zorundadırlar. Yazar/yazarlar, eleştirilerden ve önerilerden katılmadığı hususları gerekçeleriyle izah etmelidir/etmelidirler. Yazar düzeltme formu için tıklayınız.

Tashih ve Düzenleme Süreci

Düzeltilme süreci tamamlandıktan sonra Yetkilendirilmiş yazara çalışmasıyla ilgili tashih notları gönderilir. Tashih formu için tıklayınız.

Tashih süreci tamamlanan çalışmalar ALANYAZIN makale şablonuna göre düzenlenir. Makale şablonu için tıklayınız.

Makale şablonuna göre düzenlenen çalışmalar yetkilendirilmiş yazar tarafından son kez kontrol edilir ve telif devir formu ile birlikte yayınlanmak üzere editöre gönderilir. Makale son kontrol listesi için tıklayınız. Telif Devri Formu için tıklayınız.

Yayın Süreci

Yayına hazır çalışmalar yayım sürecine alınır ve sırasıyla ilgili sayıda basılır. ALANYAZIN *Dergisi*'nde yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir. Yayımlanan yazılar, düşünsel planda dergiyi veya Öncü Okul Yöneticileri Derneği'ni bağlamaz. Yayımlanan yazıların yayım hakları Öncü Okul Yöneticileri Derneği'ne aittir.

Açık Erişim

ALANYAZIN açık erişim politikasına sahiptir. Tüm yayımlanmış makalelere ve değerlendirmelere www.alanyazin.com adresinden ulaşılabilir. Okuyucular gerekli referansları göstermek kaydıyla ALANYAZIN'da yayımlanan makaleleri indirebilir, okuyabilir ve çoğaltabilir. Yazarlar da kendi makalelerine aynı adresten ulaşabilir, indirebilir, okuyabilir ve çoğaltabilirler. Yazarlara ayrıca basılı bir nüsha gönderilmeyecektir. Yazara, istediğinde, Editör tarafından makalesinin durumuna ilişkin bir mektup gönderilir.

Etik Politikası

ALANYAZIN bilimsel yayıncılık ve bilimsel yayın etiği politikası, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği mevzuatı, TÜBİTAK araştırma ve yayım etiği mevzuatı ve COPE (Committee on Publication Ethics)'un editör ve yazarlar için uluslararası etik standartlarını esas almaktadır. Yazarlar, makalelerde Araştırma ve Yayın Etiğine uyulduğuna dair ifadeye yer verir. ALANYAZIN araştırma makalesi yayınlamamakla beraber TÜBİTAK, 1 Ocak 2020'den itibaren aşağıdaki yayınlar için etik kurul onayını ön gereklilik olarak belirlemiştir:

- Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar
- İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar.

Ayrıca, olgu sunumlarında “aydınlatılmış onam formu”nun alındığının belirtilmesi, başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması ve belirtilmesi, ve kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğunun belirtilmesi gerekmektedir.

2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış, yüksek lisans/doktora çalışmalarından üretilmiş (makalede belirtilmelidir), bir önceki yıl dergiye yayım başvurusunda bulunulmuş, kabul edilmiş ama henüz yayımlanmamış makaleler için geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir.

Yazım Kuralları

ALANYAZIN Dergisi, altı ayda bir yayımlanan ve içeriğini oluşturan gerek Türkçe gerek İngilizce makalelerin konusunda uzman akademisyenlerce değerlendirildiği bir yapıya sahiptir. Değerlendirilmesi maksadıyla gönderilen makalelerin kabul görebilmesi için daha önce hiçbir yerde yayımlanmamış olması şartı aranmaktadır. Arz edilen makaleler ilk olarak yayın kurulu tarafından incelenmektedir. Eğer bir makale içerik ve stil açısından gerekli koşulları karşılırsa değerlendirmeyi yapan kişiler, daha sonra makaleyi yayımlanma için uygunluğu yönünden incelemeye tabi tutar.

Tüm makaleler iki hakem tarafından değerlendirilir ve gerekli görüldüğü takdirde üçüncü bir hakeme gönderilir. Bir makalenin yayımlanması hakemlerin onayına bağlıdır. Yazarlar hakemler tarafından istenen gerekli düzeltmeleri yapmakla yükümlüdür.

Genel olarak arz edilen çalışmalar şu formatta olmalıdır:

- Makaleler en az 500, en çok 3000 kelimedenden oluşmalıdır.
- Makaleler MS Word işlemcisinde normal kenar aralıkları, 10 puntoluk Times New Roman yazı tipi ve 1.5 satır aralığıyla sola dayalı olarak yazılmalıdır.
- Tablolar, figürler, resimler ve çizelgeler derginin sayfasına uygun boyutta olmalıdır. Eğer gerekirse daha küçük puntolarla ve tek satır aralığıyla da yazılabilirler.

Tablolar ve çizelgeler, yazınızdaki görünümüne uygun olarak sıralı bir şekilde numaralandırılmalıdır. Tablo gövdesinin hemen altına tablolara ait dipnotlar koyulmalı ve bunları küçük harfli tanımlayıcı harflerle belirtilmelidir. Dikey cetveller kullanmaktan kaçınılmalıdır. Mümkün olduğu kadar az tablo kullanılmalı ve tablolarda sunulan verilerin hâlihazırda makalenin herhangi bir yerinde belirtilen sonuçlarla aynı olmamasına dikkat edilmelidir.

Ayrı bir sayfa oluşturulmalı ve yazar(lar)ın tam adı ve kurumsal unvanları ile, yazışmayı yapan yazar(lar)ın posta adres(ler)i, iş/cep telefon numarası ya da numaraları, elektronik posta adres(ler)i buraya yazılmalıdır. Çalışmanın, aşağıda belirtilen bölümleri içermesi gerekmektedir:

- Türkçe bir başlık ve 5-8 anahtar kelime içeren 50-150 kelimelik bir özet.
- İngilizce bir başlık ve 5-8 anahtar kelime içeren 50-200 kelimelik bir özet.

ALANYAZIN Dergisi'nin referans göstermede kullandığı format, APA (American Psychological Association) Style 6th Edition'dır. Gerek alıntılamaalarda gerekse de bibliyografya kısmında yazarlar, Amerikan Psikoloji Derneği'nin yayımladığı Amerikan Psikoloji Derneği Yayın Kılavuzu'nda belirtilen yazım kurallarını ve formatını takip etmelidir.

Yayın aşamasının ilk adımı için makaleler elektronik posta aracılığıyla (alanyazindergisi@gmail.com) yollanmalıdır. Başvurunun hemen ardından elektronik posta adresinize otomatik olarak bir onay mesajı gönderilecektir. Eğer bu mesajı almazsanız lütfen elektronik posta yoluyla (alanyazindergisi@gmail.com) üzerinden bizimle bağlantıya geçiniz.

Tüm işlemler, çevrimiçi sistem kanalıyla takip edilmelidir. Lütfen bu işlemler süresince size belirtilen talimatları takip ediniz.

ALANYAZIN Dergisi yazarlardan herhangi bir başvuru veya yayın ücreti talep etmemektedir.



INTERNATIONAL | ULUSLARARASI
School Principals | Okul Yöneticileri
CONFERENCE | KONFERANSI
ISPC2021

2023 Vizyonu, Salgın Krizi ve Dijitalleşme Bağlamında

Okul Özerkliği School Autonomy

24-27 Haziran / June 2021

www.uncuyoneticiler.org.tr/ispc2021

Bildiri Özeti için Son Tarih
Abstract Submission Deadline
4
Mayıs/May
2021



ÖNCÜ
YÖNETİCİLER
LEADING PRINCIPALS



İSTANBUL İL MİLLÎ
EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ